

# Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring

## *Delrapport I*

### *Evaluering av Kunnskapsløftet*

Berit Lødding og Jorunn Spord Borgen



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 41/2008  
ISBN 978-82-7218-597-7  
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo  
Tlf. +47 22 59 51 00 • [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)

RAPPORT 41/2008

Berit Lødding og Jorunn Spord Borgen

# Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring

*Delrapport I*

*Evaluering av Kunnskapsløftet*



## Forord

Dette er den første delrapporten fra prosjektet *I.2.2.b Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring* innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor mange forskningsmiljøer deltar. Prosjektet hører sammen med et større evalueringsprosjekt ved NIFU STEP som både omhandler strukturendringer og gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. Arbeidet utføres på oppdrag av Utdanningsdirektoratet.

Vårt tema er implementeringen av det nye faget på ungdomstrinnet som i utprøvsperioden frem til høsten 2008 het programfag til valg, og som etter at faget ble obligatorisk i ungdomsskolen fra høsten 2008 heter utdanningsvalg. Våren 2007 besøkte vi fem skoler med ungdomstrinn i fem forskjellige fylker, og vi snakket med ledelse, rådgivere og elever om deres erfaringer fra utviklingen av det nye faget. Vi snakket også med representanter for de respektive skoleeiere og med koordinator for karriereveiledning på fylkeskommunalt nivå. Disse intervjuene utgjør det empiriske grunnlaget for denne rapporteringen.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle de som har delt sine synspunkter og erfaringer med oss, og som alle med stor velvilje har forsøkt å gi oss innsikt i hvordan det nye faget arter seg fra deres mange ulike ståsteder. Dette omfatter også ansatte i Utdanningsdirektoratet som har stilt opp for samtaler om status og utfordringer og gitt oss verdifull dokumentasjon fra ulike faser i utviklingen av faget. Forfatterne ønsker også å takke kolleger og overordnede for gjennomlesning og kommentarer til rapportutkast.

Oslo, november 2008

Per Hetland  
Direktør

Eifred Markussen  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Evalueringsoppdraget.....	9
1.2 Aktiviteter og framdriftsplan i evalueringen.....	10
1.3 Fokus i denne rapporteringen .....	12
<b>2 Evalueringen .....</b>	<b>15</b>
2.1 Utvalg og avgrensninger .....	15
2.2 Evaluering av karriereveiledning som utviklingsprosjekt.....	17
2.3 Problemstillinger og metoder .....	18
2.4 Temaområder.....	19
2.5 Den kvalitative undersøkelsen.....	22
2.6 Den kvantitative fellessurveyen .....	23
<b>3 Status i feltet karriereveiledning i overgangen mellom grunnskolen og vgo.....</b>	<b>25</b>
3.1 Nye grep i yrkes- og utdanningsveiledningen under Kunnskapsløftet.....	25
3.2 Situasjonsbeskrivelser fra før innføringen av Kunnskapsløftet .....	26
3.2.1 Vurdering av organisering og kompetanse forut for Kunnskapsløftet.....	26
3.2.2 Omfang av bortvalg og omvalg .....	27
3.3 Strukturendringer med Kunnskapsløftet .....	29
3.3.1 Partnerskap.....	29
3.3.2 Programfag til valg og lokal utarbeiding av læreplaner.....	30
3.3.3 Utdanningsdirektoratets kartlegging av erfaringer med programfag til valg.....	33
3.3.4 Utdanningsvalg med ny læreplan.....	35
3.3.5 Endringer og kontinuitet fra <i>programfag til valg</i> til <i>utdanningsvalg</i> .....	37
3.4 Konsekvenser av strukturendringer: forslag til nye forskrifter .....	41
3.4.1 Visjoner om en ny oppgavefordeling.....	41
3.4.2 Delt rådgivningstjeneste, elevers rettigheter.....	42
3.4.3 Delt rådgivningstjeneste, rådgiveres kompetanse.....	43
<b>4 Kvalitativ undersøkelse.....</b>	<b>47</b>
4.1 Fem fylker – fem kommuner – fem skoler.....	47
4.1.1 Skolene.....	48
4.1.2 Noen forskjeller og likheter mellom skolene.....	50
4.2 Programfag til valg og lokale læreplaner våren 2007 .....	50
4.2.1 Samarbeid for utvikling av læreplaner.....	51
4.2.2 Roller, ansvar og oppgavefordeling .....	55
4.2.3 Innhold og tilrettelegging på skolenivå.....	59
4.2.4 Differensiering som begrunnelse .....	62

4.2.5 Logistikk .....	65
4.2.6 Vurdering .....	66
4.2.7 Delt rådgivningstjeneste .....	67
4.3 Fem modeller .....	69
<b>5 Et nytt skolefag under utvikling .....</b>	<b>71</b>
5.1 Realiseringen av programfag til valg våren 2007 .....	71
5.1.1 Ansvarsopphopning eller samarbeid med gode hjelpere? .....	72
5.1.2 Både dannelsprosess og skolefag? .....	73
5.1.3 Lokal tilpasning eller standardisering? .....	74
5.1.4 Differensieringsutfordringen .....	74
5.1.5 Delt rådgivningstjeneste .....	75
5.2 Utfordringene framover .....	76
<b>Referanser .....</b>	<b>79</b>



## Sammendrag

I denne devalueringen av implementeringen av Kunnskapsløftet ser NIFU STEP på realiseringen av innsatsområder i Kunnskapsløftet som er rettet mot å styrke yrkes- og utdanningsveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Innsatsområdene omfatter faget programfag til valg (som nå heter utdanningsvalg), ny organisering av rådgivningstjenesten og partnerskap for karriereveiledning og tilrettelegging for bedre sammenheng og overgang mellom trinn og skoleslag. Gjennom forløpet av evalueringen planlegger vi å se disse innsatsområdene i sammenheng ved å kombinere et perspektiv på de strukturelle endringene med et perspektiv på individers valg. Vi skal i løpet av evalueringsperioden gi et grunnlag for å diskutere i hvilken utstrekning karriereveiledningen i ungdomsskolen kan bidra til redusert feilvalg og omvalg.

I denne første delrapporten gjør vi ved hjelp av dokumentanalyser rede for utviklingen i signaler fra sentrale myndigheter i arbeidet for å styrke utdannings- og yrkesveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Vi ser nærmere på hvordan satsingen for å styrke karriereveiledning ble legitimert i forarbeidene til reformen. Vi omtaler viktige endringer, spesielt overgangen fra prinsippet om at læreplan med kompetansemål skulle utarbeides lokalt under utprøvingen av programfag til valg, til Kunnskapsdepartementet fastsatte læreplan med kompetansemål i forkant av at utdanningsvalg ble et obligatorisk fag i ungdomsskolen fra høsten 2008. Dette illustrerer hvordan politikknivået er aktivt som aktør i feltet, med påminnelser om eller justeringer av hva som skal være målsetningene i arbeidet.

Det selvstendige empiriske grunnlaget fra vår evaluering er en casestudie av fem fylker, fem kommuner og fem grunnskoler med ungdomstrinn. Fra fokusgruppeintervjuene med elevene skal det rapporteres senere. Her vies oppmerksomheten til ulike aktører som har samarbeidet på systemnivå og til skoleledere, lærere og rådgivere som har hatt i oppgave å realisere faget på skolenivå. Intervjuene ble gjennomført i en tid da skoleeier hadde ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner i programfag til valg. Faget var under utprøving, og mange spørsmål angående faget var fremdeles uavklarte.

Ut fra beskrivelsene av den opplevde situasjonen i de fem casene, ser det ut til at signalene om lokal læreplanutvikling har blitt tolket som manglende eller diffuse signaler ovenfra og ned angående premisene for faget. På grunnlag av intervjuene fremhever vi at vi på skolenivå har sett aksept for styringssignaler om overordnede målsetninger i det nye faget, kombinert med stor lojalitet til de elevene de har med å gjøre i den praktiske skolehverdagen. Vi ser også at drivkreftene på systemnivå har vært sentrale for hvordan utviklingen av programfag til valg har foregått i en tid da faget enda ikke var allment innført.

I intervjuene finner vi dessuten at flere av skolene har svakere kobling til videregående skole enn det som kanskje kunne forventes, i forhold til intensjonene om å styrke samarbeidet mellom skoleslagene for å bidra til å lette overgangen for elevene. For fire av fem skoler i vårt utvalg er også koblingen til arbeidslivet i startgropen. Begge disse forhold begrunnes ressursmessig. Skolene har svake koblinger til videregående skole først

og fremst fordi ”det tar tid” å opparbeide forpliktende relasjoner for samarbeidet om oppgavene, og fordi det er snakk om ressursbruk. Overfor arbeidslivet har skolene kun redskaper knyttet til velvilje og forankringsarbeid. For å komme i gang velger flere skoler dermed å gjøre det de selv kan ha kontroll med, og bygger på tidligere erfaringer, arbeidsformer og redskaper som er utviklet og tatt i bruk i forbindelse med yrkes- og utdanningsveiledningen.

Videre ser vi at selv om man sentralt, regionalt og lokalt har lojalitet til de samme målene, kan ulike oppfatninger om hvordan målene kan realiseres på en relevant og god måte, variere etter konteksten og hva som oppfattes som handlingsrommet på ulike nivåer og mellom samarbeidende aktører i og utenfor ungdomsskolen.

Mye positivt fremheves av våre informanter om det nye faget, dette gjelder for eksempel prosessenkningen og at elever vil være langt bedre forberedt enn de var tidligere når de skal velge utdanningsprogram i videregående opplæring. Et annet positivt aspekt som trekkes frem i intervjuene er dannelsespotensialet faget har, det vil si at elever får innsikt og kunnskaper om utdanningsveier og yrker som de tidligere var avskåret fra når de ikke valgte disse. Ikke minst fremheves det positive ved at faget har fått egne timer, hvilket innebærer mulighet for å drive med yrkes- og utdanningsveiledning gjennom alle tre årene i ungdomsskolen. Blant utfordringene og mulige hindringer trekkes logistikkarbeidet frem som tidkrevende. Dette gjelder enten elevene skal ut i arbeidslivet eller de skal hospitere i videregående opplæring. I intervjuene påpekes det at forankringsarbeidet overfor arbeidsliv og videregående skoler er tidkrevende, og at det krever tid og ressurser å utvikle gode logistikksystemer.

På dette grunnlaget ser vi noen spenningsmomenter som det vil være viktig å følge med på etter at utdanningsvalg er blitt et obligatorisk fag på ungdomstrinnet. Dette gjelder forholdet mellom fastlagte rammer og lokale tilpasningsmuligheter; forholdet mellom ansvar og myndighet på lokalt plan; koordinering og samordning idet faget blir obligatorisk og en kan forvente kødannelse i videregående skole og i arbeidslivet; hvordan utjevning, integrasjon og frafallsforebygging oppfattes når det nye faget både skal gi grunnlag for mer veloverveide valg og samtidig åpne mulighet for raskere faglig progresjon for elever som ønsker det; hvordan regionale nettverk og samarbeidskonstellasjoner kan videreutvikles i det videre arbeidet ettersom alle forventes å delta.

# 1 Innledning

## 1.1 Evalueringsoppdraget

Utdanningsvalg er et nytt fag på ungdomstrinnet i grunnskolen som implementeres med Kunnskapsløftet. Innføringen av det nye faget er et grep som sammen med blant annet kompetanseheving av rådgivere, er ment å styrke yrkes- og utdanningsveiledningen til ungdomsskoleelever. *Utdanningsvalg* er den nye betegnelsen på faget etter at det ble obligatorisk fra og med høsten 2008, mens det i utprøvsperioden fra høsten 2006 til våren 2008 var kjent under betegnelsen *programfag til valg*. Faget har mange fellestrekk med faget prosjekt til fordypning, implementert fra høsten 2006 i yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, blant annet når det gjelder prinsippet om at elever skal få prøve ut mulige utdanningsvalg og få kjennskap til noe av det et mulig utdanningsvalg vil innebære. Disse to fagene representerer noe nytt, ikke minst gjennom at de er tildelt plass på timeplanen på de respektive trinnene. Dermed har yrkes- og utdanningsveiledning fått en posisjon i grunnopplæringen under Kunnskapsløftet som denne veiledningen ikke hadde gjennom 90-tallsreformene. En overordnet målsetning med opprustningen av yrkes- og utdanningsveiledningen i grunnopplæringen er å redusere bortvalg eller frafall og omvalg i videregående opplæring.

Utviklingen av programfag til valg/utdanningsvalg og opprustning av yrkes- og utdanningsrådgivning på ungdomstrinnet er hva denne evalueringen handler om. Vårt evalueringsoppdrag hører inn under et større evalueringsprosjekt som NIFU STEP har ansvar for, og som omfatter strukturendringer, knyttet sammen med gjennomføring og formell kompetanseoppnåelse etter innføringen av Kunnskapsløftet. NIFU STEP har også flere oppdrag i evalueringen av Kunnskapsløftet i samarbeid med andre forskningsmiljøer. Også andre forskningsmiljøer har ansvar for evaluering av ulike aspekter ved Kunnskapsløftet. Fafo evaluerer implementeringen av prosjekt til fordypning i videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver for evalueringen.

Denne rapporten er første delrapport fra prosjektet *Strukturendringer: Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring*, som er det formelle navnet på vårt evalueringsprosjekt. Arbeidet har fra starten av vært orientert om følgende stikkord:

- *Programfag til valg* på ungdomstrinnet (fra høsten 2008 heter faget *utdanningsvalg*)
- ny organisering av rådgivningstjenesten og partnerskap for karriereveiledning
- tilrettelegging for bedre sammenheng og overgang mellom trinn og skoleslag

NIFU STEP skal evaluere innsatsen på disse områdene i sammenheng, gjennom å kombinere et perspektiv på de strukturelle endringene med et perspektiv på individers valg. Et strukturperspektiv vil ha særlig oppmerksomhet på hvordan modeller for veiledning av ungdom utformes lokalt, mens et individperspektiv vil være fokusert mot resultater, det vil si hvordan karriereveiledningen erfares av elever og hvilke søkermønstre som tegner seg.

Designet for denne evalueringen er laget med tanke på at utviklingen av faget og satsingen på karriereveiledning skal følges over tid. Som mange andre forskningsmiljøer, skal vi levere sluttrapport fra evalueringen våren 2011. Det er i løpet av dette tidsspennet vi skal belyse de spørsmålene og temaområdene vi har formulert og som beskrives utførlig i kapittel 2. Når faget utdanningsvalg er blitt obligatorisk på 8. trinn fra skoleåret 2008/2009, vil eventuelle effekter i form av redusert omvalg og bortvalg i beste fall manifestere seg på videregående nivå en god stund etter at vi er ferdige med oppdraget.

Når denne evalueringen særlig fokuserer på programfag til valg/utdanningsvalg, vil det være mange aspekter ved det som gjerne heter karriereveiledning i et livslangt perspektiv, som nødvendigvis vil unnsnippe vår oppmerksomhet. Dette gjelder som nevnt, faget prosjekt til fordypning og annen yrkes- og utdanningsveiledning i videregående skole (blant annet den som handler om høyere utdanning for elever i videregående), men også karriereveiledning rettet mot voksne.

For alle disse områdene har ideen om partnerskap stått sentralt som mulighet for samarbeid på tvers av nivåer og sektorer om å gi god karriereveiledning i et livslangt perspektiv. Forsøk med utvikling av partnerskap for karriereveiledning har foregått i tre fylker, Nordland, Akershus og Telemark, som alle har vært evaluert (Borgen, Vibe, & Røste, 2008; Feiring & Helgesen, 2007; Røste & Borgen, 2008). Ved siden av rapporteringer fra utviklingsprosjektene selv, kan også evalueringene ha spilt inn i politikkkutformingene for styrket karriereveiledning. Det finnes flere modeller for partnerskap, også innenfor ett og samme fylke (Borgen, Vibe & Røste 2008). Arbeidet i partnerskap for å styrke karriereveiledningen kan i varierende grad ha ungdomsskoleelever som målgruppe. I dette prosjektet vil partnerskap være omtalt i den grad disse kommer til syne i arbeidet med karriereveiledning til ungdomsskoleelever.

Når vi benytter begrepet *karriereveiledning*, er det altså med bevissthet om at dette kan oppfattes som noe langt mer omfattende enn faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. I tillegg kan det hevdes at begrepet karriere kan assosieres med et individs bevegelse mot stadig høyere kompetansenivå, lønn og status, og derfor kan virke innsnevrende i forhold til den bevisstgjøringsprosessen som ungdom i ungdomsskolen er ment å gjennomgå før valg av utdanningsprogram i videregående opplæring. Over tid ser det likevel ut til at *yrkes- og utdanningsveiledning* blir erstattet av *karriereveiledning*, også om aktivitetene i ungdomsskolen.

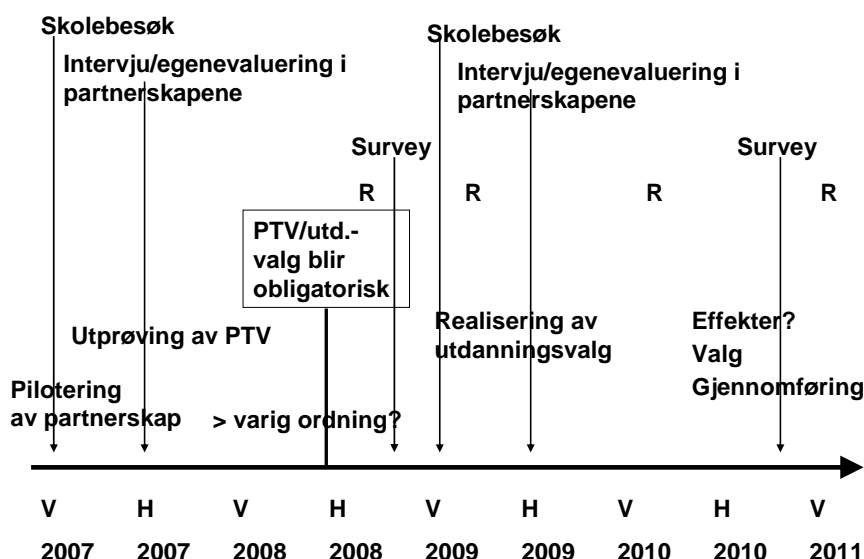
## **1.2 Aktiviteter og framdriftsplan i evalueringen**

Vår plan for evalueringen har vært å undersøke hvordan modeller for karriereveiledning utvikles på regionalt og lokalt plan, i tråd med en bærende idé fra den tiden da programfag til valg var under utprøving, om at læreplaner i faget skulle utvikles lokalt. Partnerskapene var derfor interessante som mulige ressurser for skoleeiere og skoler både i utviklingen av læreplaner for programfag til valg og eventuelt også gjennom å åpne for muligheter for at elevene kunne få prøve ut potensielle utdanningsvalg. Etter hvert har vi sett at partnerskap ikke alltid er et begrep som brukes i skoler, kommuner eller fylkeskommuner, i stedet omtales gjerne en eller annen form for samarbeid mellom aktører på ulike nivåer, eventuelt også mellom sektorer, som ”prosjekter”.

Som utførlig beskrevet i denne rapporten, har det foregått endringer i feltet. Dette har konsekvenser for hva det er meningsfullt å ha fokus på i denne evalueringen. Noen problemstillinger er kommet i bakgrunnen i forhold til vår opprinnelige plan, fordi enkelte temaer, som for eksempel partnerskap er tonet ned både i politikktutforming og i utforming av forsøkene.

Uansett, det som står fast, er at denne evalueringen skal kombinere kvalitative og kvantitative metoder for å beskrive implementeringen og utviklingen av programfag til valg/utdanningsvalg og andre virkemidler i bestrebelsene på å styrke karriereveiledning for ungdomsskoleelever. I denne første delrapporten konsentrerer vi oss om arbeidet med å etablere faget programfag til valg, slik dette ble beskrevet våren 2007 fra ulike ståsteder. Empirisk er denne rapporteringen avgrenset til å belyse hvordan programfag til valg ble fortolket og konkretisert på lokalt og regionalt nivå i fem fylker i utprøvsperioden, altså før faget utdanningsvalg ble obligatorisk høsten 2008.

Opprinnelig skulle dette rapporteres sammen med resultater fra en stor felles survey som gjennomføres i evalueringen av Kunnskapsløftet og som innhenter informasjon fra fylkeskommuner, kommuner, skoleledelse, lærere og rådgivere, elever og foreldre til bruk for de fleste av evalueringsprosjektene om implementeringen av Kunnskapsløftet. I surveyen har vi lagt inn spørsmål som angår karriereveiledning til ungdomsskoleelever. Denne store fellessurveyen er av ulike årsaker blitt forsinket. Det er derfor verdifullt for denne evalueringen at vi kan gjøre bruk av informasjon og erfaringer som er innhentet av Utdanningsdirektoratet i en fase da programfag til valg var under utprøving. Data fra fellessurveyen vil bli brukt i senere rapporteringer fra prosjektet.



**Figur 1.1:** Fremdriftsplan for gjennomføring av evalueringsprosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. R angir delrapporteringer 15.11.2008, 1.4.2009 og 1.4.2010 samt sluttrapportering 1.4.2011.

Figur 1.1 gir et bilde av hvordan dette evalueringsprosjektet er organisert i tid, og hva det kan rapporteres om i forskjellige etapper. Som sagt er denne første delrapporten basert på skolebesøk med intervjuer våren 2007 samt intervjuer med representanter for skoleeiere og koordinatorene for karriereveiledning på fylkeskommunalt nivå. Det vil si at vi snakket med skoleledelse, lærere, rådgivere og elever samt representanter for skoleeiere og fylkeskommuner i en tid da mange spørsmål var uavklarte. Situasjonen har endret seg fra materialet ble samlet inn til denne rapporten skrives, og den vil ganske sikkert endre seg etter at faget fra høsten 2008 er implementert som et obligatorisk fag i ungdomsskolen. Vi planlegger å besøke de samme skolene og intervjuer representanter for de samme instansene våren 2009. Etter dette, det vil si i delrapporten våren 2010 vil vi kunne redegjøre for hvordan endringene er mottatt og eventuelt har gitt ny retning i arbeidet både på systemnivå og skolenivå.

Vi har også verdifull informasjon fra intervjuer med elever våren 2007, som ikke har fått den plassen i denne delrapporten som den fortjener. Når vi også kan nyttiggjøre oss surveydata med besvarelser fra elever på 10. trinn og Vg1 i videregående opplæring fra slutten av 2008, kan elevers utsagn bedre komme til sin rett, det vil si at elever vil ha større oppmerksomhet i neste rapportering som kommer våren 2009. Figur 1.1 illustrerer for øvrig at det ikke er mulig innenfor evalueringsperioden å vurdere om det overordnede målet nås, det vil si målet om reduksjon av bortvalg og omvalg i videregående opplæring. Vår ambisjon er likevel at vi gjennom evalueringen vil skaffe tilveie et grunnlag for å diskutere hvorvidt karriereveiledningen i ungdomsskolen kan bidra til redusert feilvalg og omvalg.

### **1.3 Fokus i denne rapporteringen**

Denne evalueringen følger både politikktutformingen og praksisfeltet i implementeringen av de aktuelle elementene i Kunnskapsløftet. Også utover tidsperspektivet for denne rapporteringen har vi samlet og kommer til å fortsette å samle data og informasjon som etter hvert kan si noe om forventede effekter av de tiltakene som settes inn for å styrke karriereveiledningen til ungdomsskoleelever.

Denne første delrapporten i evalueringen fra Karriereveiledningsprosjektet beskriver designet for evalueringen og den tar for seg viktige endringer i signalene fra sentrale utdanningsmyndigheter i overgangen fra en utprøvningsfase av programfag til valg frem til faget utdanningsvalg er blitt obligatorisk fra høsten 2008. Prosjektets selvstendige empiriske bidrag til denne delrapporten ligger som nevnt i den første runden med kvalitative intervjuer, i hovedsak gjennomført våren 2007. Vi setter fokus på voksne yrkesutøveres beskrivelser av organisering, samarbeid og kommunikasjon i bestrebelsene på å skape et nytt fag.

I kapittel 2 redegjør vi for prosjektdesignet i denne evalueringen. Prinsippene for utvelgelse av caser beskrives. Funn som er rapportert av Utdanningsdirektoratet om erfaringer med programfag til valg gir grunn til å hevde at de casene vi utforsker i vår kvalitative tilnærming ikke er sjeldne eller sære. Vi understreker også at våre spørsmål i evalueringen er andre enn de problemstillingene Utdanningsdirektoratet var opptatt av i erfaringsseminarene direktoratet arrangerte og som ga grunnlag for justeringer i faget.

Videre refereres problemstillingene for det langsiktige arbeidet i denne evalueringen, vi beskriver temaområdene og spørsmålene som evalueringen skal ta for seg gjennom den perioden den skal foregå.

I kapittel 3 starter vi med en beskrivelse av feltet og hvordan behovet for en styrket rådgivningstjeneste kom til uttrykk i forarbeidene til Kunnskapsløftet. Vi redegjør for hvilke endringer som har skjedd gjennom utprøvingen av programfag til valg og frem til faget utdanningsvalg er blitt obligatorisk høsten 2008. Her gis en statusrapport for utviklingen av faget programfag til valg/utdanningsvalg så langt vi har hatt mulighet til å følge den. Hvordan endringene er mottatt ved skolene er som nevnt et tema vi vil komme tilbake til i 2010, etter at vi har besøkt de samme skolene som drev forsøksvirksomhet i 2007. I dette kapitlet omtales også de konkrete funnene fra Utdanningsdirektoratets undersøkelser, ettersom de konklusjonene utdanningsdirektoratet har trukket gir begrunnelser for endringer i faget. Her er det direktoratets konklusjoner som vies oppmerksomhet, ikke høringsuttalelsene fra de involverte partene. Årsaken til dette er at vi ikke er i stand til å vurdere representativiteten i uttalelsene, og det er heller ikke hensikten med denne evalueringen å overprøve direktoratets arbeid.

I kapittel 4 presenteres de fem casene av skoler og skoleeiere som var involvert i utviklingsarbeid på karriereveiledningsfeltet. I tillegg har vi intervjuet en representant i fylkeskommunen som arbeidet med styrket rådgivningstjeneste og partnerskap for karriereveiledning der de utvalgte kommunene inngår i samarbeidet. De fem case-skolene er først og fremst interessante som eksempler på empirisk variasjon i utprøving av programfag til valg. De fem skolene skiller seg svært mye fra hverandre når det gjelder for eksempel elevenes sosiokulturelle og økonomiske vilkår, og når det gjelder infrastruktur, geografi, næringsgrunnlag og andre problemstillinger knyttet til forskjeller mellom by og land. Gjennom informantutsagn belyses arbeidet med å skape et nytt fag, slik det så ut fra disse ulike ståstedene, og vi setter søkelys på hvordan systemnivået og skolenivået erfarer og vurderer oppgavene og utfordringene knyttet til utviklingen av programfag til valg i 2007.

I kapittel 5 trekker vi linjer og konkluderer. Beskrivelsene vi gir i kapittel 3 av feltet og endringene vi har kunnet følge frem til i dag, og intervjumaterialet som presenteres i kapittel 4 danner grunnlaget for å kunne diskutere erfaringer med programfag til valg i utprøvningsfasen og å identifisere noen sentrale utfordringer når utdanningsvalg implementeres som obligatorisk fag på ungdomstrinnet.





## 2 Evalueringen

I dette kapitlet beskrives designet for denne evalueringen av karriereveiledning i overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Som fremhevet ovenfor, har det skjedd viktige endringer fra faget programfag til valg var under utprøving og til faget utdanningsvalg er obligatorisk fra høsten 2008, og dette er også utførlig beskrevet i kapittel 3. Endringer må forventes i en tid hvor faget har vært i en utprøvingsfase. I planleggingen av denne evalueringen har det hele tiden vært et poeng å holde åpent for endring, noe vi kommer tilbake til nedenfor. I dette kapitlet presenteres problemstillingene og metodiske tilnærminger, etter at vi har gjennomgått prinsippene for utvelgelse av caser for gjennomføring av den kvalitative delen av evalueringen. Resultatene som beskrives i Utdanningsdirektoratets rapport *Erfaringer med programfag til valg på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet 2007) omtales i neste kapittel i sammenheng med de endringene som er gitt for faget. Her gjør vi en vurdering av vårt utvalg av caser på bakgrunn av den kvantitative kartleggingen som Utdanningsdirektoratet har gjort av hvor utbredt forsøk med programfag til valg har vært ved ungdomsskolene i landet.

Som poengtert i det foregående, konsentrerer denne evalueringen seg om overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, selv om karriereveiledning som satsingsområde omfatter flere andre målgrupper. Prosjekt til fordypning i yrkesfaglige Vg1 og overgang mellom skole og lærebedrift er ikke en del av dette prosjektets utforskningsfelt.

### 2.1 Utvalg og avgrensninger

Evalueringen har fra starten av tatt utgangspunkt i at fylkeskommunen skal være en koordinerende aktør for samarbeid gjennom partnerskap, slik Stortingemeldingen *Kultur for læring* har lagt opp til. Vi planla i utgangspunktet å rette oppmerksomheten mot utviklingen av yrkes- og utdanningsveiledning innenfor partnerskap forstått i vid forstand, som konstellasjoner av aktører på ulike nivåer. I kapittel 3 gjør vi rede for den viktige endringen at læreplaner ikke lenger tenkes utviklet lokalt, men nå er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Som nærmere beskrevet nedenfor har *partnerskaps*begrepet kommet noe i bakgrunnen, mens skoler og representanter for skoleeier og fylkeskommune utgjør sentrale informanter i den kvalitative delen av evalueringsprosjektet. Disse kan utgjøre en del av et partnerskap der dette er opprettet, og det er en slik konstellasjon (grunnskole med ungdomstrinn, representant for skoleeier og representant for fylkeskommune) som i vår evaluering utgjør en case. Vi har ikke på noe tidspunkt planlagt å intervju representanter for det lokale næringsliv, representanter for videregående skoler inngår heller ikke blant våre informanter.

Fylkeskommunen vil i første rekke være interessant som koordinerende aktør for (av og til flere) partnerskap, hvis slike er etablert, og i kvalitetssikringen av karriereveiledningen for elever på ungdomstrinnet. Skoleeier vil blant annet være ansvarlig for kompetanseheving for lærere og rådgivere slik at de kan oppfylle sine forpliktelser

overfor ungdomsskoleelever om god karriereveiledning. Skolene er nedslagsfeltet, det er der den konkrete realiseringen av læreplanen i programfag til valg/utdanningsvalg foregår.

I utvelgelsen av caser bestrebet vi oss på å få til en størst mulig variasjon med hensyn til næringsstruktur, befolkningens utdanningsnivå, innslag av minoritetspråklige elever og geografi, forstått som avstand (gitt infrastruktur) til nasjonale så vel som regionale sentra. Vi har innenfor rammen for dette delprosjektet valgt å fokusere studien om fem forskjellige caser, som til sammen gir variasjon langs disse nevnte linjene. Vi har altså ønsket geografisk spredning, og de fem utvalgte skolene og kommunene befinner seg innenfor fem ulike fylker nord, sør, øst og vest i landet, og med typiske demografiske, geografiske og næringsmessige trekk som kan knyttes til ”by” og ”land”.

Ungdomsskoler står i en særstilling i dette prosjektet. Vi har besøkt fem ungdomsskoler, spredt utover landet. For å forstå den modellen som er utviklet ved en skole, er det meningsfullt å se skolen i det nettverket den inngår i, med tilknytning eller kobling skolen har til andre skoler, skoleeier, fylkeskommune og eventuelt også det lokale arbeidslivet. Det er på ungdomsskolene programfag til valg/utdanningsvalg nedfeller seg, bl.a. som *den erfarte læreplanen* for elevene. Også lærere og rådgivere er viktige informanter som eksperter i et praksisfelt hvor en bestreber seg på å få til en god yrkes- og utdanningsveiledning for elevene. I utvelgelsen av skoler våren 2007 da faget enda ikke var blitt obligatorisk, var det nettopp skoler med initiativ for en bedre karriereveiledning som var interessante. Vi planlegger å besøke de samme skolene igjen våren 2009 og foreta annen gangs intervju med de samme kategoriene informanter: ledelse, rådgivere, lærere og elever. Temaene som belyses i intervjuene er skissert nedenfor. Nærmere beskrivelser av hver case i intervjumaterialet er gitt i kapittel 4.

Samarbeid mellom grunnskolen og videregående skoler om karriereveiledning av elever forsøker vi å belyse på et generelt grunnlag, ikke som studier av samarbeidet mellom spesifikke skoler. Dette fordi hver av skolene vil forholde seg til et helt knippe av andre skoler, enten de avleverer eller mottar elever. Det samme gjelder i forhold til næringslivet og arbeidsplasser i offentlig sektor.

I prinsippet er det problematisk å generalisere ut fra fem caser, altså å påstå at vi kan gi et dekkende bilde av hvordan programfag til valg har vært praktisert ved ungdomsskolene i landet, men dette er heller ikke intensjonen med casestudiene. Med vår kvalitative tilnærming får vi en større dybdeforståelse enn vi ville ha fått ved hjelp av spørreskjemabesvarelser fra de samme kategoriene informanter. Ikke minst åpner tilnærmingen for at vi kan oppdage hva som rører seg lokalt og få synspunkter fra skolenivå som vi i begrenset grad har kunnet forutse.

For oss er det verdifullt å konferere Utdanningsdirektoratets kartlegging av erfaringer med programfag til valg, datert 9.10.2007 (Utdanningsdirektoratet 2007). En nærmere omtale av de konkrete funnene finnes i kapittel 3. Alt i alt kan vi si at de fem skolene vi besøkte våren 2007 gir innblikk i modeller som har vært nokså utbredt blant skoler som har hatt tilbud om programfag til valg i utprøvningsfasen (se også tabell 4.2 som gir oversikt over ulike aspekter ved casene). Utdanningsdirektoratets erfaringsundersøkelse forteller at omtrent halvparten av skolene ønsket å endre organiseringen av tilbudet i programfag til valg. Dette tilsier at vi bør forvente endringer når vi besøker de samme

skolene for andre gang våren 2009. Ingen av de ungdomsskolene som inngår i vårt utvalg, hadde skoleåret 2006/2007 tilbud til elever om å ta fag på videregående nivå, og som referert fra direktoratets elektroniske kartleggingsundersøkelse (Utdanningsdirektoratet 2008a), var dette heller ikke særlig utbredt i perioden.

Den delen av Utdanningsdirektoratets kartlegging som refereres i kapittel 3 i denne rapporten, gir ikke innsikt i begrunnelser for de mange ulike valgene som er gjort lokalt. I kapittel 4 fremgår det hvilke motiver og beveggrunner som har vært fremholdt ved skolene vi har besøkt, for de beslutningene de har tatt. Initiering og organisering av utprøving av programfag til valg/utdanningsvalg vil være ulikt fra skole til skole. Samarbeid mellom skole, skoleeier og eksterne aktører inkludert fylkeskommune vil variere med hensyn til antall og typer aktører som inngår. Dette kan vårt empiriske materiale gi innblikk i. Utdanningsdirektoratets kartlegging utforsker ikke denne typen sammenkoblinger. I evalueringene av Utdanningsdirektoratets prosjekt Partnerskap for karriereveiledning i tre fylker, kommer det frem at partnerskapene har bidratt på ulike måter i utviklingen av programfag til valg (Borgen, Vibe, & Røste, 2008; Feiring & Helgesen, 2007; Røste & Borgen, 2008).

Gjennom de erfaringsseminarene som Utdanningsdirektoratet organiserte og omtaler i sin erfaringsrapport (Utdanningsdirektoratet 2007), var det andre spørsmål som sto sentralt enn de vi har stilt i løpet av våre skolebesøk (se også kapittel 3).

## **2.2 Evaluering av karriereveiledning som utviklingsprosjekt**

Å styrke karriereveiledningen og utvikle programfag til valg/utdanningsvalg i ungdomsskolen er et nokså omfattende utviklingsprosjekt. Generelt gjelder det at når prosjekter igangsettes er det ofte fordi man har et mål om endring (Westhagen & Faafeng 2002; Yttri 2003). Utviklingsprosjekter etableres gjerne for å unngå at tunge, hierarkiske prosedyrer hindrer rask beslutningsevne og fleksibel oppgaveløsning, og arbeidsformen forutsetter at medarbeiderne i prosjektet har evne og mulighet til å ta selvstendige avgjørelser, ofte innenfor små marginer, angående tidsrasjonalisering, budsjettoppfølging og løpende kvalitetsvurderinger og endringer i forhold til et mer overordnet mål. Dette krever god kommunikasjon og karakteriseres av en dynamisk prosjektstruktur.

Motsetningen vil være en statisk prosjektstruktur, der forberedelse, gjennomføring og avslutning forstås i forhold til på forhånd oppsatte mål- og resultatindikatorer som ikke endres i prosjektperioden. Et statisk prosjekt vil sannsynligvis holdes innenfor de gitte rammer og produsere løsninger i forhold til et allerede definert problem. Ulempen med statiske prosjekter er at det er lite rom for at den nye kunnskapen som produseres underveis innvirker på målet det arbeides mot.

Dynamiske prosjektprosesser forutsetter et dobbelt kontrollsystem, der man passer på at prosjektet følger det planlagte forløp, og samtidig passer på at det planlagte forløp er formålstjenlig, eller om det må gjøres endringer i målene og omplanlegging av tiltakene (Czarniawska-Joerges 1993; Jessen 2001). Denne endringsorienteringen kan medføre inngrep i prosjektgjennomføringen, men er også en forutsetning for dynamikken i prosjektet. Som utførlig beskrevet i neste kapittel, har sentrale utdanningsmyndigheter grepet inn i den lokale utformingen av faget programfag til valg, ikke minst ved at

Kunnskapsdepartementet har fastsatt læreplaner med kompetansemål. Dette medfører at en del av våre opprinnelige problemstillinger er blitt mindre aktuelle, det gjelder særlig spørsmål om hvordan partnerskapene bidrar i den lokale utviklingen av læreplaner. Det ble dessuten klart gjennom skolebesøkene som vi gjennomførte våren 2007, at ideen om partnerskap ikke var like utbredt over alt. Temaet partnerskap kom dermed i bakgrunnen samtidig som utviklingen av faget programfag til valg kom i fokus. Det var det nye faget og ikke partnerskap som var omdreiningspunktet for aktivitetene på skolene. Enkelte steder var begrepet partnerskap ikke i bruk, likevel kunne skolene og skoleeiere fortelle om nettverksbygging og relasjoner til aktører utenfor skolen. Som det fremgår av kapittel 4, snakket våre informanter om prosjektorganisasjoner i samarbeid mellom fylke, kommune(r) og/eller skole(r), uten å anvende begrepet partnerskap, de snakket derimot om prosjekter og prosjektorganisering. Dette kan blant annet handle om hvordan økonomiske midler til arbeidet fremskaffes.

Uansett hvor mye oppmerksomhet som vies til partnerskap, står de overordnede målene med karriereveiledning fast. Når partnerskapets betydning er blitt tonet ned, forstår vi det fortsatt som vår sentrale oppgave å fokusere på utviklingen av ulike modeller for karriereveiledning til ungdomsskoleelever og mot hensiktsmessigheten av disse modellene i forhold til målsetningen om at ungdomsskoleelever skal kunne foreta bevisste og reflekterte utdanningsvalg. Også i fortsettelsen vil ett av spørsmålene våre være hvordan partnerskapene eller nettverkene som den enkelte skolen vil være en del av, fungerer som ressurser for skoleeiere, rådgivere, lærere og elever i implementeringen av Kunnskapsløftet.

## 2.3 Problemstillinger og metoder

Vi følger utviklingen av karriereveiledning i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring gjennom fokus på faget programfag til valg/utdanningsvalg og organiseringen av rådgivningen i forhold til andre aktører. Hensikten er blant annet å kunne bidra til kunnskap om kvaliteter ved ulike modeller. Evalueringens overordnede problemstillinger er:

- *Organiseres karriereveiledningen slik at sentrale intensjoner om en bedre karriereveiledning gjennom Kunnskapsløftet blir ivaretatt?*
- *Hvilken rolle spiller programfag til valg/utdanningsvalg (og forløpere til faget) i yrkes- og utdanningsveiledningen og hvilke vurderinger gjøres fra ulike ståsted?*

Spørsmålene er nokså generelle og åpner for fyldige beskrivelser av ulike modeller for karriereveiledning og hvordan disse eventuelt endres over tid. For på sikt å kunne svare på disse to overordnede spørsmålene, har vi sett for oss at situasjonen også må belyses gjennom følgende delspørsmål:

1. Hva er gjort i utprøvningsfasen av programfag til valg blant de relevante aktørene for å få til en styrket karriereveiledning slik Kunnskapsløftet bærer bud om?
2. I hvilken grad har virkemidlene for en bedre karriereveiledning under Kunnskapsløftet, som ny organisering av rådgivningstjenesten og introduksjon av det nye faget

programfag til valg/utdanningsvalg, ført til at yrkes- og utdanningsveiledning har kommet i fokus ved skolene?

3. Innfris forventningene om at veiledning innenfor rammen av programfag til valg/utdanningsvalg gir bedre tilpasning til den enkelte elevs behov og forutsetninger?
4. Hvordan beskriver ulike aktører muligheter og begrensninger når det gjelder å gi elevene innsikt i relevante arbeidsprosesser knyttet til de forskjellige yrkes- og utdanningsvalgene?
5. I hvilken grad kan skolenes samarbeid med partnerskapene kalles utviklingsprosjekter hvor perspektivet om lærende organisasjoner og kultur for læring er synliggjort?
6. Hva slags informasjon trekkes inn når aktørene skal vurdere om de lykkes? Hvilke mål på endring forholder aktørene seg til, og hvilken plass har elevers stemmer i dette?
7. Hvilke endringer i organiseringen av karriereveiledningen kan identifiseres?
8. Hvordan virker disse endringene inn på skolenes arbeidsmåter?
9. Er endringene i tråd med intensjonene om en kvalitativt bedre karriereveiledning?

Blant disse delspørsmålene som vi formulerte i planleggingen av evalueringen, har spørsmål 5 mistet sin aktualitet. For øvrig ser vi at målsettingene med å styrke karriereveiledningen griper inn i hverandre. Dette gjelder for eksempel ny organisering av rådgivningstjenesten og utvikling av det nye faget programfag til valg/utdanningsvalg.

## 2.4 Temaområder

I gjennomgangen av deler av vårt omfattende intervjumateriale i kapittel 4 i denne delrapporten, er det noen tema som peker seg ut som særlig interessante. Ikke alle temaene er like aktuelle i dag, men enkelte var aktuelle på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, og dette kan gi innsikt i hvordan et utviklingsprosjekt forløper lokalt når spørsmål er uavklarte og aktører må manøvrere under større eller mindre usikkerhet. Andre temaer kan stadig være like aktuelle. Med resultater fra de to fellessurveyene vil vi over tid forhåpentligvis også kunne besvare spørsmål om hvor utbredte ulike vurderinger av satsingen er eller har vært.

Det har med andre ord allerede skjedd en del endringer i overgangen mellom utprøvningsfasen for programfag til valg og den allmenne innføring av faget utdanningsvalg. På denne bakgrunnen har vi reformulert de sentrale temaområdene og tilhørende spørsmål sammenlignet med hva vi så for oss i den opprinnelige prosjektbeskrivelsen. De nye temaområdene er beskrevet nedenfor. Vi angir her spørsmål som skal besvares innenfor rammen av evalueringen, ikke alle spørsmålene kan besvares i denne første delrapporten.

### ***Tema 1: Realiseringen av programfag til valg/utdanningsvalg – organisering, ledelse og kommunikasjon internt ved ungdomsskolene og i samarbeid med andre aktører***

Et viktig tema i evalueringen er hvilken utforming faget programfag til valg/utdanningsvalg har fått ved den enkelte ungdomsskole. Denne utformingen omfatter læreplaner, aktiviteter, samarbeidsrelasjoner med eksterne aktører, hvordan og hvor elevers

utprøving av mulige utdanningsvalg foregår, kort sagt det vi med et forenklet begrep kan kalle en modell for faget programfag til valg/utdanningsvalg. Begrunnelser for valg som er gjort i en utprøvningsfase hører med her, mens resonnementer om mulige justeringsbehov og refleksjoner over hvorvidt en lykkes i å gi elevene god og relevant karriereveiledning tematiseres for seg.

Samarbeidet mellom ungdomsskoler og videregående skoler om yrkes- og utdanningsveiledningen av ungdom har tradisjonelt vært svært vanskelig å få til. Årsakene til dette ser ut til å være strukturelle forskjeller gitt ulike eierforhold, men også ulikheter i arbeidsmåter og kanskje mangel på innsikt i hvordan den andre part forstår sine oppgaver og målsetninger. Hvor, hvordan og hvorfor slikt samarbeid lykkes, vil være interessant å få belyst gjennom de kvalitative intervjuene om arbeidet med utviklingen av programfag til valg/utdanningsvalg.

Spørsmålene vi stiller er: Hvordan er faget organisert? Hvem gir opplæringen og hvor foregår den? Hvordan foregår utprøving i faget programfag til valg/utdanningsvalg? Hvordan fordeles oppgavene i ungdomsskolen mellom ledelse og undervisningsstab, mellom rådgiver og undervisningsstab og mellom skole og skoleeier? Hvilke eksterne aktører (sett i forhold til dagliglivet ved ungdomsskolen) er involvert i realiseringen av programfag til valg? Hvordan begrunnes valg som er gjort med hensyn til utformingen av faget? Hvem har hatt hovedansvar i utviklingen av læreplaner i programfag til valg? Hva synes å være forutsetningene for at samarbeid mellom grunnskoler og videregående skoler om programfag til valg/utdanningsvalg skal lykkes?

Spørsmålene har vært utforsket i intervjuer med informanter i de fem casene og rapporteres her. Temaområdet vil også belyses i neste runde av casestudien samt på grunnlag av surveydata. Denne rapporteringen forteller hva vi vet på dette feltet i øyeblikket, men vi forventer at bildet vil endre seg over tid.

## ***Tema 2: Vurdering av egen aktivitet og endringsbehov***

Som redegjort for i avsnitt 2.2 er et viktig kjennetegn ved et utviklingsprosjekt at det skal føre til endring. En kan hevde (med Andreassen mfl. 2008: 11) at det nye faget programfag til valg/utdanningsvalg slik det er utviklet fra sentralt hold, bygger på tidligere arbeid og intensjoner i eldre læreplaner. Tidligere aktiviteter og praksiser kan være videreført i realiseringen av faget på skolenivå. I neste kapittel går vi nærmere inn på grunnlaget for Utdanningsdirektoratets bekymring for at skolene var orientert mot aktiviteter mer enn mot kompetansemål, samt at skoler ofte gjorde det de alltid hadde gjort i utdannings- og yrkesrådgivningen, nå bare under en annen betegnelse, programfag til valg.

Vi mener det er grunn til å tematisere aktørenes refleksivitet angående egen aktivitet og endringsbehov gjennom spørsmål som: Hvilke suksesskriterier legger skolene til grunn for vurdering av det utviklingsarbeidet de gjør: hva synes de at de lykkes med og hva er utfordringene? Hvordan foregår læring fra egne erfaringer for å nå målet om å gi god karriereveiledning? Hvilken betydning har Kunnskapsløftet i utviklingen av det nye faget? Hvordan brukes erfaringer som gjøres og hvilke beslutningsprosesser ligger til grunn for eventuelle endringer/korrigeringer av mål og virkemidler for å nå de overordnede målene med karriereveiledningen? Hvordan utvikles en felles problemforståelse av hva

som er (utfordringene ved) å gi ”god karriereveiledning”? Finner vi forskjeller mellom skoler som har startet med programfag til valg før 2008 og de som startet med utdanningsvalg i 2008 da faget ble obligatorisk?

For å besvare disse spørsmålene vil vi bygge på casestudien som er gjennomført sammenholdt med ny informasjon etter to år, i tillegg til surveydata. Rapportering om dette på systemnivå og skolenivå kan ikke skje før vi har grunnlag for å hevde at det foregår eller ikke foregår endring i praksisfeltet. I neste kapittel illustreres det hvordan politikknivået er aktivt som aktør i feltet, med påminnelser om eller justeringer av hva som skal være målsetningene i arbeidet.

### ***Tema 3: Differensiering, tilpasning til elevers ulike behov***

Innholdssiden i faget programfag til valg/utdanningsvalg vil ha konsekvenser for hva som avtegner seg på aggregert nivå når det gjelder utdanningsvalg blant ulike kategorier av ungdom. Med fokus på elevers kompetanse i å orientere seg, prøve ut alternativer og treffe gjennomtenkte og bevisste valg, er det viktig å holde øye med hvorvidt det genereres skjevheter etter sosial eller etnisk bakgrunn, eller for elever med spesielle behov, det vil si for grupper som viser seg å være de mest utsatte når det gjelder bortvalg og feilvalg i videregående opplæring, slik prosjektet Bortvalg og kompetanse ved NIFU STEP tydelig viser (Markussen mfl. 2006; Markussen mfl. 2008). I hvilken grad skoler med samarbeidspartnere har oppmerksomhet og beredskap rettet mot slike utfordringer, er et viktig tema i evalueringen. Tradisjoner for at elever med spesielle behov orienteres mot bestemte utdanningstilbud, delvis bestemt av hvor særskilt tilrettelagte opplæringstilbud er å finne, vil også trekkes inn.

Andre spørsmål under denne tematikken vil være: Hvilken grad av differensiering kreves for at ulike brukergrupper skal ha utbytte av karriereveiledningen? Hvordan oppfatter aktørene hensynet til fordypning sammenholdt med hensynet til bevisste utdanningsvalg? Ulike synspunkter på ideen om at elever skal kunne fordype seg i kompetansemål fra videregående opplæring eller ta fag på videregående nivå innenfor faget programfag til valg/utdanningsvalg er et tema som så langt i vår evaluering har vært debattert i fokusgruppeintervjuene og i intervjuer med lokale utdanningsmyndigheter. Dette temaet er også løftet frem i kapittel 3, i gjennomgangen av utdanningspolitiske dokumenter og retningslinjer og signaler fra sentralt hold. Fra casestudien trekker vi frem resonnementer fra de av våre informanter som hadde synspunkter på dette temaet.

Differensiering tematiseres i denne rapporten, og vi forventer også å komme tilbake til dette på grunnlag av nye dokumentstudier, surveydata og etter andre runde med kvalitative intervjuer.

### ***Tema 4: Elevenes erfaringer og læreres vurderinger***

Det vil være en utfordring å finne indikatorer på hva som kan sies å være vellykket og god karriereveiledning for elever i ungdomsskolen, i alle fall innenfor denne evalueringens tidsramme. Om det nye faget fører til at bortvalg og omvalg reduseres, er et spørsmål som tidligst kan besvares mange år frem i tid.

I samtaler med elever er det viktig å få rede på hvilke erfaringer de har gjort med karriereveiledningen, og om den oppfattes som relevant og nyttig. Her vil vi utforske deres synspunkter på hvilke forhold som har bidratt i deres egne valg av utdanning, men også deres oppfatninger om ungdoms valg, som f. eks. årsaker til at gutter og jenter velger som de gjør. Gjennom deltakelse i de to fellessurveyene ønsker vi å kartlegge elevers erfaringer i en langt større skala enn fokusgruppeintervjuene kan gi rom for. Også læreres og rådgiveres vurderinger av rådgivning og av det nye faget skal etter planen kartlegges gjennom surveyene. Det meste av dette, som kan sies å handle om resultatindikatorer, er ikke rapportert denne gangen, det ligger foran oss i evalueringsarbeidet. Neste rapport vil ta for seg elevperspektiver.

## 2.5 Den kvalitative undersøkelsen

I den *kvalitative undersøkelsen* har vi vært på jakt etter hvordan karriereveiledningen forsøkes styrket ved et lite utvalg grunnskoler med ungdomstrinn, med tilhørende skoleeier og fylkeskommune. Ved hver skole er det våren 2007 foretatt førstegangs intervju med representanter for skoleledelsen, rådgivere, lærere og elever.

I intervjuene med ledelse og skoleansatte har vi ønsket å få belyst hvordan arbeidet med yrkes- og utdanningsveiledning foregår, i hvilken grad en kan trekke gevinster av partnerskap en eventuelt inngår i, og hvilke utfordringer som finnes. Gjennom gruppeintervjuer med rådgivere og lærere ved hver av skolene har vi forsøkt å få innsikt i hvordan de oppfatter sitt ansvar for yrkes- og utdanningsveiledningen, om hvordan ansvaret avgrenses, om det finnes systematisk erfaringsdeling internt ved skolen og eksternt, i relasjoner til de andre samarbeidspartnerne.

I tillegg til intervjuer med skoleledere, lærere og rådgivere skulle vi etter planen intervjuer minst to grupper 10. trinns elever ved hver skole ut fra en antagelse om at skolene startet implementeringen av programfag til valg på dette trinnet som står foran valg av videregående opplæring. Skolene vi kontaktet, hadde imidlertid startet med implementeringen av programfag til valg på 8. eller 9. trinn. Vi har derfor intervjuet grupper med elever på 9. trinn på fire skoler og på 8. trinn på en skole, som regel ble jenter og gutter intervjuet hver for seg. Etter planen intervjuet vi også en representant for skoleeier, representanter for fylkeskommunen og for evt. partnerskap. Gjennom intervjuene har vi fått et bilde av hvordan ulike aktører har erfart utfordringer knyttet til programfag til valg og karriereveiledning.

Som nevnt før, vil vi gjennomføre intervjuer to ganger med de samme aktørene eller samme kategoriene informanter (elever vil helt sikkert være andre, skoleansatte eller ledelse kan være andre) med to års mellomrom: våren 2007 under implementeringen av programfag til valg, og våren 2009, etter at faget utdanningsvalg er blitt obligatorisk i ungdomsskolen.

I tillegg til casestudien våren 2007 har vi i flere faser gjennomført uformelle intervjuer med ansatte i Utdanningsdirektoratet om status i utviklingen av faget programfag til valg/utdanningsvalg og karriereveiledning til ungdomsskoleelever.



## 2.6 Den kvantitative fellessurveyen

Det er også planlagt deltakelse i de to *kvantitative surveyene* som er felles for forskningsmiljøene som deltar evalueringen av Kunnskapsløftet, slik det er beskrevet i kapittel 1. Poenget med å delta i denne er at vi skal kunne tegne et bilde av karriereveiledning med langt større utvalg av elever, skoleeiere og skoler og dermed gi et mer representativt bilde av situasjonen enn vi kan gjøre på grunnlag av casestudiene. De temaene vi tar for oss i det følgende, vil belyses gjennom evalueringens forløp over flere år.

Selv om temaet kompetanseheving av rådgivere og lærere for implementering av programfag til valg/utdanningsvalg har vært et tema i intervjuene i casestudien, gir ikke materialet grunnlag for noen meningsfull situasjonsbeskrivelse. Vi planlegger å bruke data fra fellessurveyene for slik informasjon.

Spørsmålet om vi finner forskjeller i elevers søkermønstre til videregående opplæring avhengig av hvordan yrkes- og utdanningsveiledningen har foregått, vil i beste fall kunne utforskes i registerdata som samles inn i NIFU STEPs prosjekt under evalueringen av strukturendringer samt gjennomføring og formell kompetanseoppnåelse. Forutsetningen for dette er at det er mulig å skille skoler som var med i utprøvingen av programfag til valg (eller forløpere til faget) fra de skolene som ikke var med. Det er i NIFU STEPs evalueringsprosjekt ikke lagt opp til å innhente data fra søkningen til Vg1 for skoleåret 2010-2011, som vil være det første kullet som har hatt utdanningsvalg som et obligatorisk fag i ungdomsskolens 9. og 10. trinn. Dersom man skulle fokusere på dette kullet av ungdom født i 1994, ville dessuten gjennomføring av Vg1 og overgangen til Vg2, være enda mer interessant enn søkningen til Vg1. Omvalg og bortvalg må studeres i eldre årskull. Vi mener det kan være interessant å skille mellom søkere som har hatt programfag til valg og søkere som ikke har hatt det i de to første reformkullene, og vi arbeider med detaljer for hvordan dette kan gjøres. Øvrige planer for kvantitative undersøkelser vil beskrives i senere rapporter.



### **3 Status i feltet karriereveiledning i overgangen mellom grunnskolen og vgo**

#### **3.1 Nye grep i yrkes- og utdanningsveiledningen under Kunnskapsløftet**

Behovet for å styrke utdannings- og yrkesveiledning til elever på ungdomstrinnet har vært poengtert over tid. Når vi starter med forarbeidene til Kunnskapsløftet, vet vi at det kunne være rimelig å starte med en beskrivelse av yrkesorienteringen som foregikk for flere tiår siden og den videre utviklingen for å forstå dagens situasjon (se Andreassen mfl. 2008).

Til grunn for ideene forut for reformimplementeringen om hvordan karriereveiledningen kunne styrkes, lå det en erkjennelse av at den tradisjonelle rådgivningstjenesten vanskelig kunne innfri i forhold til hva det er rimelig å forvente. Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) tok til orde for at bedriftene bør spille en mer aktiv rolle i den alminnelige utdannings- og yrkesveiledningen. Partnerskapsavtaler og elevbedrifter på skolene ble nevnt som muligheter for økt kontakt mellom skolene og arbeidslivet. Utvalgets vurdering var at skolens primære oppgave er *å lære barn og unge å velge*, og utvalget så det som urealistisk å forvente at skolerådgivere i ungdomsskolen skal ha den hele og fulle oversikt over yrker med tilhørende utdanningsveier. Skolens oppgave må være å legge til rette for at slik informasjon blir gitt, mente utvalget, og pekte på at videregående skoler og arbeidslivet må ta større ansvar for å gi informasjon til elever i grunnskolen (NOU 2003: 16: 218).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* foreslo departementet etablering av regionale partnerskap for utdannings- og yrkesveiledning på fylkesnivå. Meldingen ga videre uttrykk for tillit til at en kvalitativt god karriereveiledning er viktig for effektiviteten i utdanningssystemet ved at flere fullfører utdanningen og gjør det innen normert tid. Gjennom å styrke karriereveiledningen så en altså for seg at omfanget av bortvalg og omvalg vil bli redusert. I Innst. S. nr.268 (2003-2004) om meldingen ble det lagt vekt på behovet for å fornye ungdomstrinnet blant annet gjennom å knytte skoleslagene bedre sammen og styrke opplæringen gjennom tilpasning til elevenes interesser og behov. Videre ble det uttrykt forventning om at elever skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i programfag i videregående opplæring og at det skal være mulighet for hospitering i videregående skole eller arbeidsliv. Alt dette bidro til at utfordringene i Kunnskapsløftet når det gjelder styrking av yrkes- og utdanningsveiledningen er mange, og de omfatter blant annet det å få til et godt samarbeid mellom ulike aktører på flere nivåer, profesjonalisering av rådgivningstjenesten og oppøving av elevers kompetanse i å orientere seg og foreta valg.

I utprøvsperioden av programfag til valg ble det lagt opp til at det nye faget i stor grad skulle få lokal utforming. Skoleeier skulle blant annet ha ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner i programfag til valg, for at opplæringen ble gjennomført i samsvar med læreplanene og for at elevene ble vurdert ut fra mål i læreplanene. Til og med skoleåret 2007/2008 skulle bestemmelse om standpunktvurdering og karakter i faget være

som for tilvalgsfag på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2006). Videre skulle læreplanene tilpasses de muligheter og forutsetninger den enkelte skole har for å gi tilbud i programfag til valg. Det ble forutsatt at strategien for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008, *Se mulighetene og gjør noe med dem*, kunne bidra til utviklingen av læreplaner og til gjennomføringen av faget. Generelt ble muligheter for samarbeid med videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale eller regionale utviklingsmiljøer fremhevet (Innst. S. nr. 268 (2003-2004)), også gjengitt i Utdanningsdirektoratet 2006).

## **3.2 Situasjonsbeskrivelser fra før innføringen av Kunnskapsløftet**

Det kan være noe problematisk å snakke om en enhetlig situasjon før innføringen av Kunnskapsløftet i og med at yrkes- og utdanningsveiledning er et område som i flere år har vært og ennå er preget av stor utviklingsaktivitet, med satsinger som også nylig har vært under evaluering (Feiring & Helgesen 2007, Helgesen & Feiring 2007, Borgen, Vibe & Røste 2008, Røste & Borgen 2008). Erfaringer fra tidligere satsinger for å heve kvaliteten på utdanningsveiledningen, som prosjektet Bevisste utdanningsvalg (Læringscenteret 2001) og Delt rådgivningstjeneste (Buland & Havn 2003), danner viktig grunnlag for Kunnskapsløftet.

### **3.2.1 Vurdering av organisering og kompetanse forut for Kunnskapsløftet**

En viktig referanse i arbeidet med å styrke karriereveiledningen har vært landrapporten om kvaliteten ved den norske veiledningstjenesten fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD 2002). Blant de positive karakteristikkene finnes omtalen av en veletablert rådgivnings- og informasjonstjeneste internt i skolen og et sterkt lokalt eierskap samt en velstrukturert Oppfølgingstjeneste til støtte for ungdom utenfor videregående opplæring. Blant svakhetene nevnes fragmentering av tjenesten, svake forbindelser til arbeidsmarkedet, og dessuten fravær av et sammenhengende fokus på strategisk utvikling. Svak profesjonalisering og mangel på veilederutdanning er også fremhevet, og dette sees i sammenheng med at tjenesten fokuserer mer på informasjon enn på veiledning (guidance).

Mangel på etter- og videreutdanning blant rådgivere er dokumentert i en undersøkelse fra 1999 (Teig 2000). Her kom det fram at halvparten av rådgiverne hadde relevant utdanning, (definert på en slik måte at den inkluderte for eksempel et halvt års studium i generell psykologi eller sosiologi), mens en firedel av rådgiverne hadde mindre enn dette, og en firedel var helt uten relevant utdanning. Videre blir det rapportert om en gjennomsnittsalder blant rådgivere på 55 år, mens den hadde vært 45 år i en lignende undersøkelse ti år tidligere. Dette tyder på utbredt stagnasjon i karrieren, eventuelt også at rådgiverfunksjonen tradisjonelt har vært oppfattet som en sideveis karriereutvikling med nedtrapping av klasseromsundervisningen for lærere på vei mot pensjonsalder (OECD 2002).

På trappene til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var de formelle krav til rådgiveres kvalifikasjoner godkjent lærerutdanning og tre års praksis fra arbeid i skoleverket. Tilbud om relevant utdanning for rådgivere av ulik varighet har en tid eksistert

ved flere høyskoler og ved NTNU (NOU 2003:16: 211). I rapporten fra OECD (2002) betegnes mulighetene for utdanning som meget begrensede, OECD påpeker dessuten ulemper ved en ordning hvor lærerutdanning danner utgangspunktet for kvalifisering som rådgiver. De nevnte utdanningstilbudene ble i sin tid utmeislet med tanke på en rådgivningstjeneste som tradisjonelt har omfattet både yrkes- og utdanningsveiledning og sosialpedagogisk rådgivning. Kvalitetsutvalget tok til orde for en organisatorisk deling av disse områdene, delvis begrunnet i den gang foreløpige resultater fra SINTEF Teknologiledelse sin evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste. Her fremheves det at tiltaket sannsynligvis ga en bedre utdannings- og yrkesveiledning uten at den sosialpedagogiske rådgivningen ble svekket (NOU 2003:16: 216). Dermed fremstod målsetningen for forsøket med delt rådgivningstjeneste som oppfylt. En arbeidsgruppe nedsatt av Arbeids- og administrasjonsdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet slår også fast at erfaringene fra Delt rådgivningstjeneste viser at en deling av tjenesten styrker skolens arbeid med karriereveiledning (Buland & Havn 2003; Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2004: 17).

### **3.2.2 Omfang av bortvalg og omvalg**

Fra den samme evalueringen foretatt av SINTEF teknologiledelse (Buland & Havn 2003) merket Kvalitetsutvalget seg også at elevene vurderte det som mest nyttig å kunne gjøre egne erfaringer med fag eller yrker. Dette understøtter viktigheten av et individperspektiv og oppmerksomhet om hva ungdom selv gir uttrykk for. Markussen (2003) viser at halvparten av ungdommene på Østlandet som gikk ut av grunnskolen i 2002, allerede visste hva de ville velge før de fikk rådgivning. Videre viser denne studien at rådgiveren i ungdomsskolen er den viktigste kilden til informasjon om videregående opplæring for 10. trinns elever, samtidig som de også oppgir venner og familie som viktige informasjonskilder. Dette støttes av funn i evalueringen av Karriere Akershus (Borgen mfl. 2008). Videre viser Markussen (2003) at rådgiveren oppfattes som sentral både med hensyn til å gi informasjon og med hensyn til å legge til rette for rådgivning fra andre. Da ungdommene var blitt grunnkurselever, tilkjennega de at rådgivers betydning hadde avtatt, mens orienteringen fra faglærerne om mulighetene det andre året hadde en fremtredende plass (Markussen 2003: 51; Markussen & Sandberg 2004: 88). Disse funnene gir støtte til en oppfatning som har kommet til uttrykk i bestrebelsene på å utvikle bedre karriereveiledning, om at slik veiledning må være hele skolens ansvar. Ikke minst gir resultatene grunn til å fremheve at et godt samarbeid mellom grunnskolen og videregående skole kan gi stor uttelling for elevene.

Når en har forventninger om at en bedre rådgivningstjeneste vil redusere bortvalg og omvalg, er det viktig å være klar over hvilket omfang dette har i dag, noe som selvfølgelig vil variere etter når i opplæringsløpet dette kartlegges. I prosjektet Bortvalg og kompetanse er det for 2002-kullet dokumentert at på Østlandet hadde 19 prosent av årskullet som gikk ut av grunnskolen våren 2002, sluttet i videregående opplæring i løpet av de tre første årene, mens 60 prosent av disse fant veien tilbake til videregående opplæring (Markussen mfl. 2008: 53-54). I overgangen mellom det første og andre opplæringsåret etter at de gikk ut av grunnskolen, foretok nesten 6 prosent av kullet omvalg, det samme gjaldt 2 prosent i overgangen mellom andre og tredje opplæringsår.

Omvalg er da definert som valg av nytt kurs på samme eller lavere nivå (Markussen & Sandberg 2005: 69; 66). Omvalget er altså størst tidlig i videregående og avtagende over tid. Dette henger sammen med strukturelle forhold, det vil si bestemmelser om begrensninger på utvidelse av retten. Av § 3-1, fjerde avsnitt i Opplæringsloven fremgår det at retten til videregående opplæring blir, etter søknad om omvalg, utvidet med inntil ett opplæringsår.

I et internasjonalt perspektiv kan Norge regnes blant de landene som har et vel utviklet sikkerhetsnett for å fange opp ungdom som velger bort utdanning på videregående nivå, men også gode betingelser for fullføring etter omvalg (Markussen mfl. 2006: 208). Omregnet til tall for hele landet, tilsier resultater fra Bortvalgsprosjektet at om lag 1500 ungdommer i hvert årskull oppnår en kompetanse som de ikke hadde fått uten muligheten for å returnere etter først å ha sluttet (Markussen mfl. 2008: 54). Med Kunnskapsløftet ble avgrensning av retten til videregående opplæring definert slik det nå fremgår av § 3-1, tredje avsnitt i Opplæringsloven: *«Heile retten må normalt takast ut i løpet av ein samanhengande periode på fem år, eller seks år når opplæringa heilt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innan utgangen av det året vedkommande fyller 24 år.»* På denne måten kan en si at Kunnskapsløftet ivaretar viktige hensyn til at ungdom skal kunne ombestemme seg og at det skal være mulig å gjennomføre selv for en ungdom som bruker mer tid. Som vi har vært inne på, vil begrensningene for utvidelse av retten virke strukturerende på omvalg, særlig på høyere trinn i opplæringen. Uansett vil en bedre yrkes- og utdanningsveiledning kunne ha stor verdi når det gjelder å forebygge feilvalg – at ungdom havner på utdanningsprogrammer som de ikke har forutsetninger eller interesser for å fullføre.

Slike sammenhenger er tydelige i en kvalitativ undersøkelse av årsaker til slutting som NIFU STEP gjennomførte vinteren 2005/2006 i Østlandsregionen (Markussen m. fl. 2006: kapittel 5). Nokså gjennomgående ble feilvalg fremholdt som en årsak til slutting blant de 40 forhenværende yrkesfagelevne som ble intervjuet. Beretningene varierer med hensyn til rådgiveres rolle i elevens beslutningsprosess for valg av utdanning, men en oppfatning om at en ikke hadde behov for noen individuell samtale med rådgiver kommer til uttrykk fra flere. Ungdom kan med andre ord være sikre på hvilken utdanning de vil velge, samtidig som beslutningen er basert på misforståelser eller vage forestillinger om hva utdanningsvalget innebærer. I ettertid kan en se at dette kunne ha vært forhindretdersom de hadde fått prøve ut hvor realistiske forventningene deres var og om det var et utdanningsvalg som passet med deres oppfatninger av egne evner, interesser og forutsetninger. Mange av slutterne bemerket dessuten at de ikke hadde fått noe klart bilde av hva valget innebar gjennom orientering fra bransjer eller besøk på videregående skoler. Ved å betrakte omgivelsene på den videregående skolen, hadde de fått liten innsikt i hva aktivitetene bestod i. Hvor godt utdanningsvalget passet med deres selvforståelse, hva yrket ville innebære på daglig basis og om de ville kunne identifisere seg med yrket eller oppgavene, er spørsmål som mange av disse ungdommene kunne hatt nytte av å reflektere over før de startet i opplæringen.

Elever i Skedsmo kommune fikk fra skoleåret 2003/2004 erfaring med en forløper til programfag til valg og prosjekt til fordypning, i prosjektet Rett førstevalg, med et 20-

timers kurs over 3-5 dager hvor de ble kjent med noe av innholdet og arbeidsmåtene innenfor et utvalg yrkesfag. Prosjektet er evaluert ved NIFU STEP (Vibe 2006). Denne effektevalueringen viste at det å ha fulgt kurset Rett førstevalg ikke ga direkte effekt på sannsynligheten for å endre utdanningsvalg i løpet av skoleåret. Undersøkelsen viser imidlertid også at Rett førstevalg ga et bedre grunnlag for å velge utdanning, samt at en bedring i grunnlaget for å velge øker sannsynligheten for å endre valget. Derfor konkluderer evalueringen med at kurset hadde en liten indirekte effekt på sannsynligheten for å foreta et nytt valg. Brukerundersøkelsen som ble gjennomført i den samme evalueringen, viste at kurset ble svært godt mottatt.

### **3.3 Strukturendringer med Kunnskapsløftet**

Tradisjonelt er det de voksne, skoleansatte i grunnskolen som skal legge til rette for at ungdom kan foreta utdanningsvalg, og valgene vil være preget av ulike oppfatninger av hva som er nødvendig eller mulig å få til og hvilke individuelle tilpasninger som må gjøres. Rådgivere og lærere vil være representanter for tradisjonelle skolestrukturer, og disse strukturene gir vilkår for enkeltelevens muligheter for å utprøve og reflektere over alternative valg. Med Kunnskapsløftet endres vilkårene på den måten at det åpnes for flere aktører, som også vil være preget av andre interesser og hensyn. Dette gjelder både lærere og rådgivere i videregående opplæring og representanter for arbeidslivet.

#### **3.3.1 Partnerskap**

På det strukturelle nivået omfatter Kunnskapsløftet en endret organisering av rådgivningstjenesten. I vårt oppdrag er dette koblet til begrepet partnerskap (jf stikkordene gjengitt i kapittel 1.1). Endringen i organiseringen er en oppfølging av forslagene i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og i behandlingen av meldingen. I denne meldingen er det pekt på en rekke tiltak som skal bidra til at elevene får tilgang til kvalifisert informasjon om utdannings- og yrkesveier, både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (s. 56-58). På nasjonalt nivå skal samarbeidet med relevante aktører bidra til en forbedret formidling av nasjonalt oppdatert informasjon om utdannings- og yrkesveier og samarbeid om nasjonale oppgaver. Tiltak som er iverksatt på nasjonalt nivå, er blant annet utviklingen av informasjonsnettsider, for eksempel [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no).

På regionalt nivå ses partnerskap som et koordinerende organ som kan styrke rådgivningstjenesten og bistå skoleeier og skoler, tilby skolering, initiere forsøk og iverksette strategier for å bidra til rådgivning av høy kvalitet. Regionale partnerskap er i følge St.meld. nr. 30 (2003-2004) en god måte å ivareta disse samarbeidsoppgavene og involvere partnere på. Partnerne som skal bidra til å ivareta samarbeidsoppgavene i et slikt organ, bør i følge meldingen være skole, NAV (inkludert tidligere Aetat), arbeidslivets organisasjoner, næringsliv, høyere utdanning og andre offentlige og private instanser. Inspirert av ulike forsøk i andre land, for eksempel Danmark og Skottland, ble det satt i gang forsøk med partnerskap i flere fylker. I en treårsperiode fra 2005 støttet Utdanningsdirektoratet forsøksprosjekter med slike partnerskap i tre fylker i Norge: Nordland, Telemark og Akershus. NIFU STEP har evaluert forsøkene i Akershus og Telemark (Borgen, Vibe & Røste 2008, Røste & Borgen 2008).

Fra sentralt hold ble det lagt opp til systematisk utprøving av programfag til valg, med muligheter for oppstart allerede fra skoleåret 2005/2006 innenfor gjeldende timeramme for skolens og elevenes valg (152 timer à 45 minutter). Et eksempel på et slikt prosjekt er Rett førstevalg<sup>1</sup>, gjennomført i et samarbeid mellom Skedsmo kommune med tilhørende grunnskoler, Sagelva voksenopplæringscenter og Strømmen videregående skole. Resultater fra evalueringen (Vibe 2006) er omtalt ovenfor.

På både regionalt og lokalt nivå anses et viktig bidrag å være økt kompetanse for rådgiverne i ungdomsskoler og videregående skoler, samt videreføring av tiltak som støtter Oppfølgingstjenesten og det tverrfaglige nettverket i tilknytning til dette. Utviklingen av partnerskap for karriereveiledning involverer mange aktører, og dette er begrunnet i at det er behov for en tettere kobling mellom yrkeslivet og skolen. Også fylkeskommuner og kommuner som skoleeiere vil være aktører i partnerskap.

Et forhold som kan komplisere samarbeid innenfor programfag til valg/utdanningsvalg, er at grunnskolen og videregående opplæring har forskjellige skoleeiere. På denne bakgrunnen er det interessant at Stortinget da de i 2007 vedtok å styrke rådgivningen i skolen med til sammen 15 millioner kroner, valgte å legge 11 millioner kroner inn i rammetilskuddet til fylkeskommunene. Fra finanskomiteen ble det uttalt: «*Fleirtalet foreslår videre at ei styrking av rådgiving i videregående opplæring spesielt retta mot ungdomstrinnet skal erstatte styrkinga i rådgivingstenesta på ungdomstrinnet på 11,0 mill. kroner slik det er foreslått i revidert nasjonalbudsjett 2007.*» (Innst. S. nr. 230 (2006-2007)). Intensjonen var å hindre omvalg og frafall ved at fylkeskommunene skulle bidra til å øke kvaliteten på karriereveiledning rettet mot ungdomsskoleelever. Et godt samarbeid mellom kommuner og fylkeskommuner vil være til fordel for fylkeskommunene som skoleeier og ansvarlig for videregående opplæring, ble det poengtert (Rundskriv F-16-07). Fra 2008 er dette videreført med helårsvirkning i tillegg til at det er bevilget 10 mill. kroner til partnerskap for karriereveiledning i alle fylker. Fylkeskommunens rammer f.o.m. 2008 er økt med til sammen 27,5 mill. kroner (Rundskriv F-08-08).

Som antydte tidligere i rapporten, kan det i den senere tid synes som om ideen om partnerskap er tonet ned, både i politikktutforming og i utforming av forsøkene. I en tale på en nasjonal erfaringskonferanse om karriereveiledning på Lillestrøm 22.01.08, uttalte direktør for Utdanningsdirektoratet Petter Skarheim at partnerskap skal være et virkemiddel og ikke mål i seg selv under arbeidet med å styrke karriereveiledningen.<sup>2</sup> Dette er i tråd med poengteringer i evalueringene av partnerskap i Akershus (Borgen, Vibe & Røste 2008: 24) og partnerskap i Telemark (Røste & Borgen 2008: 16) som begge peker på faren for målforskyvning, det vil si at partnerskapet blir et mål i seg selv slik at oppmerksomheten på karriereveiledning fortrenses.

### **3.3.2 Programfag til valg og lokal utarbeiding av læreplaner**

Noen av de retningslinjene som gjaldt i utprøvningsfasen av programfag til valg, er endret i det faget er blitt obligatorisk og har endret navn til udnanningsvalg fra høsten 2008. Dette

---

<sup>1</sup> Se også nettstedet [http://www.rettforstevalg.org/om\\_rf.html](http://www.rettforstevalg.org/om_rf.html)

<sup>2</sup> [http://www.kskonsulent.no/upload/105551/Karriereveiledning%2022-1-08\\_Petter\\_Skarheim.pdf](http://www.kskonsulent.no/upload/105551/Karriereveiledning%2022-1-08_Petter_Skarheim.pdf)



gjelder fremfor alt spørsmålet om hvem som er ansvarlig for å utarbeide læreplaner og kompetansemål. I det følgende tar vi for oss hva som gjaldt i den tiden skolene skulle drive systematisk utprøving av det nye faget. I gjennomgangen av retningslinjene for programfag til valg, skal vi ta for oss følgende temaer: 1) ansvar for og innhold i læreplaner; 2) utprøving av utdanningsprogram og tilpasning til den enkelte elevs behov; 3) vurdering og 4) omfang.

#### *Ansvar for utarbeiding av læreplaner etter retningslinjer for hva de skal inneholde*

Prinsippet om at læreplanene i programfag til valg skulle utformes lokalt fikk tilslutning da Stortinget behandlet St.meld. nr. 30 (2003–2004). Som Utdanningsdirektoratet (2006) har redegjort for, sluttet Stortinget seg til følgende forslag: *«Det innføres programfag på ungdomstrinnet med utgangspunkt i læreplanene for fagene innenfor det enkelte utdanningsprogram i videregående opplæring. Det utarbeides nasjonale prinsipper og retningslinjer for lokal utforming av programfagene.»*

Videre viser Utdanningsdirektoratet (samme sted) til følgende uttalelse fra Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen i Innst. S. nr. 268 (2003-2004): *«... en innføring av programfag [vil] både knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen, bidra til en bedre tilpasset opplæring og samtidig gi mulighet for mer praktisk aktivitet eller fordypning. Det er derfor viktig at programfag utformes slik at det bidrar til opplæring tilpasset den enkelte elevs interesser og behov, og at tilbudet får et tilfredsstillende omfang. Tilbudet må gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike utdanningsprogrammene. Hospitering i videregående skole og/eller lokalt arbeidsliv kan være aktuelle virkemidler, ved siden av at IKT gir store muligheter.»* Formålene med faget var ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) å:

- «gi elevene muligheter for valg, som skal kunne bidra til økt engasjement og bedre forutsetninger for senere utdanningsvalg
- gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike utdanningsprogrammene
- gi elevene bedre tilpasset opplæring og mulighet for mer praktisk aktivitet eller fordypning»

I samme orientering fra Utdanningsdirektoratet ble det gitt noen retningslinjer for faget. Først og fremst ble det pekt på at *«[e]ier av grunnskoler har ansvar for at det blir utarbeidet læreplaner i programfag til valg, for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med læreplanene, og for at elevene blir vurdert ut fra mål i læreplanene.»* For å få dette til, ble det oppfordret til samarbeid med videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale eller regionale utviklingsmiljøer. Videre het det at læreplanene skulle utvikles med utgangspunkt i kompetanseplattformer og/eller læreplaner for Vg1 i yrkesfaglige utdanningsprogram og med utgangspunkt i programområdene i studieforbereende utdanningsprogram. Læreplanene skulle angi tydelige kompetansemål, og disse skulle være formulert slik at de kunne danne grunnlag for samtaler mellom elever, foresatte, lærere og aktuelle samarbeidspartnere, samt danne grunnlag for vurdering av elevens læringsutbytte.

I det fjerde kulepunktet under retningslinjer for programfag til valg, heter det: «*På grunnlag av kompetansemålene skal det lokalt fastsettes innhold tilpasset elever på ungdomstrinnet og bestemmes hvordan opplæringen i faget skal organiseres. Det er videre nødvendig å tilpasse læreplanene til de muligheter og forutsetninger den enkelte skole har for å gi tilbud i programfag til valg.*» I retningslinjene påpekes det at regjeringens strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008 *Se mulighetene og gjør noe med dem* skal bidra til utviklingen av læreplaner og til gjennomføringen av faget.

Det blir videre skilt mellom tre faser. Læreplanene i programfag til valg skal angi mål og innhold for *forberedelsesfasen*, mål, innhold og organisering av *gjennomføringsfasen* og mål og retningslinjer for *vurderingsfasen*. Den førstnevnte fasen skal gi elevene mulighet for å skaffe seg oversikt over utdanningsprogram og eventuelt programområde som det valgte programfaget er en del av. I gjennomføringsfasen, hvor den største delen av timerammen skal brukes, skal eleven få en ”smakebit” av innhold, oppgaver og arbeidsmåter som kjennetegner det utdanningsprogrammet som eleven har valgt og de utdanninger og/eller yrker som dette kan føre fram til. I vurderingsfasen kan elevene «*på grunnlag av dokumenterte erfaringer og kunnskaper som er ervervet gjennom arbeidet med programfaget*» reflektere over sine egne valg relatert til videre utdanning og yrke. En ide om elevens valg som prosess var tydelig i denne omtalen av læreplaner i faget, både ved bruken av ordet *fase* og ved at aktivitetene mot slutten eksplisitt bygger på forutgående aktiviteter.

#### *Utprøving av utdanningsprogram og tilpasning til den enkelte elevs behov*

Det er interessant å merke seg prinsippet om at elever skal få ”smakebiter” av utdanningsprogram og få prøve ut mulige utdanningsvalg. En erkjennelse av at utprøving og det å gjøre egne erfaringer er til stor hjelp når elever skal foreta valg, var også vektlagt av Kvalitetsutvalget.<sup>3</sup> Stortinget så at dette satte krav til samarbeid mellom grunnskolen og videregående opplæring, og var dessuten opptatt av at en måtte få til en tilpasning til den enkelte elevs behov. I Innst. S. nr. 268 (2003-2004) fremgår følgende fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteén: «*Komiteen har merket seg at departementet, for å knytte ungdomstrinnet og videregående opplæring nærmere sammen, vil innføre programfag og gi elevene mulighet til å arbeide med fag fra videregående opplæring. Komiteen mener at skoleeiere på ulike nivåer skal samarbeide om å tilby elever på ungdomstrinnet å ta fag fra videregående opplæring.*» (Innst. S. nr. 268 (2003-2004): 31). Flertallet i komiteen bemerket at smaksprøver på fag eller retninger fra videregående ville være til fordel for ungdomsskoleelever, og videre: «*... Et annet tiltak er muligheten for å fordype seg i fag fra VK1 (sic) og med mulighet til ytterligere fordypning i videregående opplæring. Dette vil også kunne ha den effekt at det kan lette rådgivningen og gjøre elevene tryggere på valg de senere skal gjøre med hensyn til videre utdanning og yrke.*» (Innst. S. nr. 268 (2003-2004): 29).

---

<sup>3</sup> Utprøving står også sentralt i prosjekt til fordypning, som implementeres i yrkesfaglige utdanningsprogrammer fra 2006, og som gir anledning til å prøve ut lærefag allerede fra Vg1. Ett av siktemålene med dette var ifølge stortingsmeldingen *Kultur for læring*, å motivere elever til å gjennomføre opplæringen (side 69).

## Vurdering

Til og med skoleåret 2007/2008 gjaldt det at bestemmelse om standpunktvurdering og karakter i faget skal være som for tilvalgsfag på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2006), det vil blant annet si at det ikke skal gis eksamen i faget og at elever kan velge om de vil ha vurdering med karakter eller vurdering uten karakter. Uansett inngår ikke karakteren i poengberegningen for opptak til videregående skole.<sup>4</sup>

## Omfang

Omfanget av programfag til valg skal være 113 timer á 60 minutter på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2006).<sup>5</sup> Ansvaret for fordelingen av timer mellom årstrinn, måneder, uker og dager er gitt skoleeier. Reguleringen av lokal bruk av 25 prosent av timerammen gjelder for programfag til valg som for øvrige fag (Utdanningsdirektoratet 2006). Våren 2008 var flere av bestemmelsene gjenstand for høring. Vi kommer tilbake til den nye læreplanen, etter at vi har referert Utdanningsdirektoratets kartlegging av utbredelse av og erfaring fra programfag til valg, og erfaringsrapporten (Utdanningsdirektoratet 2007) som gir begrunnelser for den nye læreplanen.

### 3.3.3 Utdanningsdirektoratets kartlegging av erfaringer med programfag til valg

Utdanningsdirektoratet (2007) har gjennomført omfattende undersøkelser av utbredelse og erfaringer med programfag til valg på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Ved hjelp av en elektronisk spørreundersøkelse har direktoratet søkt å besvare spørsmålene: Hvor mange skoler oppgir at de gir tilbud om programfag til valg? Hvor mange skoler oppgir at de i skoleåret 2006/2007 og 2007/2008 viderefører og planlegger å videreføre skolens og elevenes valg innenfor timerammen for programfag til valg?

Av 1322 grunnskoler med ungdomstrinn som var bedt om å svare, svarte bare 763 skoler (57,7 prosent). Det fremgår ikke annet av rapporten fra Utdanningsdirektoratet enn at den elektroniske undersøkelsen bare omfattet spørsmål relatert til den aktuelle tematikken. Hvis dette er riktig, har vi grunn til å anta at de skolene som har svart i overveiende grad er skoler som har igangsatt programfag til valg.

Andelene som svarte at de hadde tilbud om programfag til valg skoleårene 2005/2006, 2006/2007 og 2007/2008 var henholdsvis 11 prosent, 57 prosent og 86 prosent (n=763). I absolutte tall betyr det 84 skoler, 435 skoler og 656 skoler. Hvis vi gjør den (ganske sikkert altfor drastiske) antakelsen at ingen av de skolene som lot være å besvare den elektroniske undersøkelsen, hadde tilbud om programfag til valg (n=1322), vil det tilsi at en tredel av skolene hadde tilbudet skoleåret 2006/2007 og at det samme gjaldt halvparten av alle grunnskoler med ungdomstrinn i 2007/2008. Den reelle andelen utgjør trolig over 50, men under 86 prosent av ungdomsskolene i landet, som hadde igangsatt forsøk med programfag til valg skoleåret før faget ble obligatorisk.

Skolene har også besvart et spørsmål om hvem som har utarbeidet de lokale læreplanene. Besvarelsene forteller at ved 180 skoler er læreplanene utarbeidet av skolene

---

<sup>4</sup> <http://www.vilbli.no/>

<sup>5</sup> Totalt har hele ungdomstrinnet 2566 timer for elever som ikke har spesiell fag- og timefordeling. Dette gjelder også fra skoleåret 2008/2009 (vedlegg 2 til rundskriv F-012-08).

selv, og ved 140 skoler er de utarbeidet gjennom samarbeid mellom flere grunnskoler i samme kommune. Ved 177 skoler er læreplanene utarbeidet gjennom samarbeid mellom grunnskole og videregående skole. 60 skoler oppgir at læreplanene er utarbeidet i samarbeid mellom skole og næringsliv, også andre varianter finnes.

Det fremgår videre av rapporten (Utdanningsdirektoratet 2007) at en liten overvekt av skolene har svart bekreftende på spørsmålet om skolen har læreplaner som er felles med flere skoler i kommunen. Nesten halvparten av skolene planla omorganisering av tilbudet i programfag til valg, en firedel hadde ikke slike planer mens 30 prosent ikke visste om de ville endre eller ikke.

396 skoler svarte at opplæringen i programfag til valg foregikk i grunnskolens egne lokaler. Dette er overraskende høyt, men det kan henge sammen med at programfag til valg var under implementering, slik at det på svartidspunktet fantes forholdsvis mange skoler som bare hadde startet opp med faget på 8. trinn. I tillegg oppga 315 skoler at opplæringen i programfag til valg foregikk på videregående skole, og 272 at den foregikk i bedrift. I vedlegg 1 til brev fra Utdanningsdirektoratet, datert 8.1.2008: Høringsnotat: Tilbud om fag fra videregående opplæring for elever på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2008a), omtales flere funn fra den elektroniske kartleggingsundersøkelsen. Det fremgår at skoleåret 2006/2007 hadde 199 elever fordelt på 45 ungdomsskoler benyttet seg av tilbudet om å ta fag fra videregående opplæring. For 24 av skolene omfattet ordningen matematikk, for 20 skoler omfattet den engelsk, mens den (eventuelt i tillegg) omfattet fremmedspråk, naturfag, norsk og samfunnsfag for til sammen 9 skoler.

Etter de erfaringsseminarene som Utdanningsdirektoratet organiserte og omtaler i sin erfaringsrapport (Utdanningsdirektoratet 2007), ble det trukket noen viktige konklusjoner. Ikke minst den konklusjonen at skoleeiere, skoler og lærere mangler erfaring med det å lage kompetansemål. I mange av de læreplanene som ble utviklet, fant Utdanningsdirektoratet at de kompetansemålene som var formulert, ikke var uttrykk for kompetanse, men for elevaktivitet. Utdanningsdirektoratet fant også at en del av aktiviteten i det nye faget var aktiviteter som har eksistert i alle år, nå under nytt navn. I sine anbefalinger understreker direktoratet at kompetansemålene må defineres klarere og at de som hovedregel må hentes fra videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet (2007:13) poengterer videre at faget, når det blir obligatorisk, må få en mer presist definert identitet og egenart. Utover dette kan en også merke seg at retningslinjene som gjaldt under utprøvingen av programfag til valg og som er gjengitt i erfaringsrapporten (Utdanningsdirektoratet 2007: 4), omfattet – foruten *nasjonalt* fastsatt formål med faget og nasjonalt fastsatt timetall – også *lokal* inndeling i hovedområder, *lokal* utarbeiding av kompetansemål og *lokal* utarbeiding av vurderingsordninger. Det poengteres dessuten (side 5) at det som skiller programfag til valg fra andre fag, er at man fra sentralt hold legger føringer på organiseringen av opplæringen, noe som i hovedsak dreier seg om å få til forpliktende samarbeid med videregående skoler og lokalt arbeidsliv, det vil si næringsliv og offentlig sektor. Spørsmålet om hvilke muligheter ungdomsskolen har for å påvirke til slikt samarbeid kommer vi tilbake til i kapittel 5.

### 3.3.4 Utdanningsvalg med ny læreplan

Ny læreplan i utdanningsvalg fastsatt av Kunnskapsdepartementet har kommet som erstatning for retningslinjene som er gjennomgått i avsnitt 3.3.2. Dette er en av de viktigste endringene i overgangen til faget utdanningsvalg. Også andre endringer kan spores. En oppsummering og sammenligning mellom de to utformingene av det nye faget i ungdomsskolen er gitt i neste avsnitt.

#### *Læreplan fastsatt av Kunnskapsdepartementet: hovedområder og kompetansemål*

Når ny læreplan er fastsatt av Kunnskapsdepartementet (Læreplaner for Kunnskapsløftet LK 06), betyr det at skoleeier er "fritatt" for ansvaret for at det blir utarbeidet læreplaner. Det nye faget utdanningsvalg har fått en læreplan som er bygget opp på nøyaktig samme måte som de andre læreplanene i Kunnskapsløftet, med beskrivelse av formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering i faget.

I den fastsatte læreplanen for utdanningsvalg er det gitt tre hovedområder med tilhørende kompetansemål, som strukturerer faget. Disse minner mye om de tre fasene som var omtalt i retningslinjene for lokal utarbeiding av læreplaner i programfag til valg. Uansett, det fremgår av den fastsatte læreplanen at hovedområdene utfyller hverandre og bør sees i sammenheng, og at de bør tas i samme rekkefølge som beskrevet:

- Hovedområdet *Om videregående opplæring og arbeidsliv*, som skal utgjøre 20 prosent av faget, handler om struktur i videregående og innhold i de ulike utdanningsprogrammene, hvilke yrker de ulike utdanningsprogrammene åpner for og kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter, inkludert lokalt arbeids- og næringsliv.
- Hovedområdet *Utprøving av utdanningsprogram* skal utgjøre 60 prosent av tiden. Om dette hovedområdet heter det at det «*omfatter aktiviteter forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring*», at utprøvingen kan foregå i både skole og arbeidsliv, og at det som hovedregel skal omfatte minst to ulike utdanningsprogram. Det er mulig for elever som får anledning til å ta fag fra videregående opplæring, å disponere timer fra dette hovedområdet, dersom det ikke kan frigjøres nok timer fra det tilsvarende grunnskolefaget.
- Hovedområdet *Om egne valg*, som utgjør 20 prosent av faget, omfatter «*kartlegging av og refleksjon over egne interesser og forutsetninger, knyttet til eget utdannings- og yrkesvalg*».

Videre gjennomgås hva som forstås med grunnleggende ferdigheter samt kompetansemålene for hvert av de tre hovedområdene i faget. Om forholdet mellom disse heter det at grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utviklingen av fagkompetanse og er en del av fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene i utdanningsvalg forstås som følger:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i utdanningsvalg innebærer å kunne samtale om egne kunnskaper, ferdigheter og interesser og gjøre rede for og argumentere for egne valg. Det innebærer også å kunne presentere egne erfaringer for andre.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* i utdanningsvalg innebærer å kunne skrive logg og dokumentere eget arbeid i valgte utdanningsprogram.

*Å kunne lese i utdanningsvalg* innebærer å kunne lese læreplaner fra ulike utdanningsprogram og å kunne nyttiggjøre seg informasjon om fag, utdanning og yrker. Videre innebærer det å kunne tolke tabeller og grafiske framstillinger knyttet til utdanning og arbeid.

*Å kunne regne* i utdanningsvalg innebærer å kunne bruke, bearbeide og tolke relevant tallmateriale som tabeller og grafer.

*Å kunne bruke digitale verktøy* i utdanningsvalg innebærer å kunne finne, velge ut, bearbeide, ta vare på og presentere informasjon digitalt.

Etter 10. trinn er kompetansemålene i hovedområdet Om videregående opplæring og arbeidsliv:

- beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring
- forklare forskjellen på strukturen i studieforbereende utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram, og samtale om hvordan de kan gi ulike yrkes- og karrieremuligheter
- presentere lokalt arbeids- og næringsliv og vurdere arbeidsmulighetene innenfor noen valgte utdanningsprogram og yrker

Mål for opplæringen i hovedområdet Utprøving av utdanningsprogram, er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring

Mål for opplæringen i hovedområdet Om egne valg, er at eleven skal kunne

- reflektere over og presentere utdanning og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger
- vurdere videre valg av utdanning og yrke basert på erfaringer fra utprøvingen

### *Omfang*

Timetallet står fast, faget utdanningsvalg skal utgjøre 113 timer á 60 minutter på ungdomstrinnet. Formuleringen om skoleeiers ansvar for å fastsette timefordelingen mellom årstrinnene gjenfinnes ikke i læreplanen for utdanningsvalg.

### *Vurdering*

Til sist i læreplanen fremgår det at sluttvurdering i faget på 10. trinn, skal være angitt som deltatt/ikke deltatt, at det ikke er eksamen i faget, heller ikke for privatister.

### *Utprøving av utdanningsprogram og tilpasning til den enkelte elevs behov*

Blant formålene med faget utdanningsvalg i den fastsatte læreplanen, gjenfinnes intensjonen om å knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen, gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram og gi elevene

mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag. Det vises også til at faget skal bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse og bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap. Videre pekes det på at «*opplæringen skal legge til rette for bruk av hensiktsmessige arbeidsformer, både i skole og arbeidsliv, og for bruk av ulike læringsarenaer som kan gi bred faglig tilnærming gjennom kontakt og samarbeid med videregående skoler og arbeids- og næringsliv*»

Som nevnt over skal hovedområdet *utprøving av utdanningsprogram* utgjøre 60 prosent av timene i utdanningsvalg. Det er innenfor dette hovedområdet det åpnes for at elever kan ta fag på videregående nivå, eller fordype seg i kompetansemål fra Vg1, slik det også formuleres. Videre er det verdt å merke seg at ungdomsskoleelever ikke har noen rett til å ta fag på videregående nivå (Rundskriv F-012-08).

### **3.3.5 Endringer og kontinuitet fra programfag til valg til utdanningsvalg**

Signalene fra sentralt hold gir pekepinn om hva som er åpent og hva som er lukket i det lokale handlingsrommet for utforming av det nye faget på ungdomstrinnet. Hvordan de nye signalene oppfattes og tolkes, vil vi ikke kunne rapportere om før vi har gjennomført neste kvalitative undersøkelse våren 2009. For å forstå resonnementene som ble meddelt oss våren 2007 fra representanter for skoleeiere, skoleledere, lærere og rådgivere våren 2007 kan det være nyttig å ha in mente at våre informanter i alle fall på noen områder, forholdt seg til andre signaler enn de som gjelder nå. Dette hadde også konsekvenser for elevers erfaringer med det nye faget som den gang het programfag til valg. I dette avsnittet vil vi gjennomgå endring og kontinuitet i faget slik disse kommer til syne gjennom dokumenter. Vi vil også berøre spørsmål om mulighetene for å innfri forventningene til hva man skulle få til og dessuten antyde hva det er interessant å utforske i det empiriske materialet som presenteres i denne rapporten.

Ansvar for utforming av læreplan er som nevnt det området hvor vi ser den største endringen fra programfag til valg til det nye obligatoriske faget utdanningsvalg. Dette skal vi vie oppmerksomhet mot slutten av dette avsnittet, men først tar vi for oss hva som ligger fast og hva som har vært gjenstand for mindre endringer i utformingen av faget utdanningsvalg.

Ved sammenligning mellom programfag til valg og utdanningsvalg finner en at omfanget i absolutte antall timer er det samme fordelt på de tre trinnene. Fra sentralt hold er det heller ikke nå angitt hvordan timene skal deles mellom årstrinnene. Med hensyn til vurdering har det skjedd en avklaring, bare deltakelse skal fremgå av sluttvurderingen, og det gis ikke eksamen. Dermed er det gitt svar på spørsmål som var gjenstand for debatt på den tiden vi gjennomførte casestudien.

Mye av innholdet i faget programfag til valg er videreført i utdanningsvalg. Dette gjelder prinsippet om ”smakebiter” eller utprøving av mulige utdanningsprogram i videregående opplæring. Som det fremgår av gjennomgangen ovenfor, har prinsippet om utprøving stått sentralt og er viet det meste av tiden både i programfag til valg og i utdanningsvalg. At elevene skal få anledning til å gjøre egne erfaringer, synes avgjørende når en ønsker at valgene de gjør, ikke skal være basert på misforståelser. Prinsippet om å gjøre egne erfaringer omfatter også muligheten til å fordype seg i fag på høyere trinn. Som

vi har sett, ga utdanningskomiteen i Stortinget uttrykk for at dette var forenlig med prinsippet om å styrke rådgivningstjenesten.

Ikke desto mindre kan det synes som flere hensyn er forsøkt ivaretatt innenfor ett og samme fag: en ønsker både å sette elever i stand til å foreta bevisste og reflekterte utdanningsvalg i den hensikt å forebygge frafall, samtidig som det åpnes for at elever som ønsker det, kan gå fortere frem i sin læring. Disse to hensynene har vært flettet sammen både i programfag til valg og i utdanningsvalg.<sup>6</sup> Hensynene er likevel forskjellige i forhold til juridisk status: Alle elever har rett til yrkes- og utdanningsrådgivning, mens ingen elever har *rett* til å ta fag på videregående nivå. Den individuelle retten til yrkes- og utdanningsrådgivning, er tema nedenfor.

Et hensyn som skal ivaretas under utformingen av det nye faget er bedre tilpasset opplæring, slik Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen fremhevet i sine forventninger til faget og dets omfang, som referert over. Blant formålene med faget utdanningsvalg, anfører også læreplanen at opplæringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg. En kan hevde at denne intensjonen om at faget skal gi rom for individuelt tilpasset opplæring forsoner de divergerende hensynene mellom vekten på bevisstgjøring for utdanningsvalg og vekten på muligheten for å raskere læring. Ikke desto mindre er det interessant at det i utdanningsvalg åpnes for at én elev kan ta matematikk på videregående nivå samtidig som en annen elev kan få arbeide i bedrift som læringsarena, dette gjelder innenfor ett og samme fag.

I læreplanen for utdanningsvalg kan en si at det å ta fag på videregående nivå er mer formalisert enn det var i programfag til valg, ved at det er avgrenset til utprøving som hovedområde, noe som tilsier at det kan utgjøre maksimalt 60 prosent av faget, og at en slik disponering av timene vil komme som et tillegg til frigjøring av timer i det tilsvarende grunnskolefaget for samme formål. Det er fortsatt åpent for forskjeller i hvordan timene skal disponeres mellom årstrinnene. En kan tenke seg at det å ta fag på videregående nivå, kan være mye mer hensiktsmessig på 10. trinn enn på 9. eller 8. trinn, fordi kunnskapstilegnelsen i de fleste fag foregår som en kumulativ prosess.

Det å prøve ut alternative utdanningsprogram kan derimot med fordel foregå i god tid før valget skal treffes, slik at 9. trinn gjerne vil peke seg ut som godt egnet for en vesentlig del av utprøvingen. Med andre ord kan de to hensynene som skal ivaretas i faget, gi ulike svar på spørsmålet om fordeling av timer mellom trinnene. Dette er ett eksempel på at realiseringen kan bli relativt komplisert. Som vi skal gjøre rede for i gjennomgangen av intervjuene på skolenivå, er ikke alle våre informanter innforstått med at det å ta fag på videregående trinn er forenlig med øvrige målsetninger med det nye faget, om at ungdomsskoleelevene skal ha et bedre grunnlag for å foreta bevisste valg.

---

<sup>6</sup> En parallell til denne muligheten for å ta fag fra etterfølgende trinn, er mulighetene som er gitt i prosjekt til fordypning i yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, hvor elever kan få opplæring i kompetanssmål fra læreplaner fra eget eller andre utdanningsprogram, inkludert fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, eller programfag i de studieforbredende utdanningsprogrammene. Utviklingen av dette faget evalueres av Fafo.



Hagfors (2008) karakteriserer på bredt grunnlag retningslinjene for lokal utforming av læreplaner i programfag til valg som relativt åpne. Med støtte fra Berg (1999) peker hun på at dette tilsier at de lokale aktørene ved skolene blir overlatt til å tolke uklare reformideer selv, og at rådgivere og lærere blir satt til å løse eventuelle konflikter som er innebygd i den mangetydige reformidéen (Hagfors 2008: 62). Dette bidrar også til å forstå at den lokale utformingen av faget kunne bli såpass forskjellig, som vi viser i kapittel 4.

Som redegjort for over, er kompetansemål i utdanningsvalg fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Det kan dermed fremstå som mer formalisert gjennom den fastsatte læreplanen sammenlignet med retningslinjene for lokal utforming av læreplaner i programfag til valg. For begge versjoner av faget synes det viktig å øve elevene i en verbalitet rundt valgene og evne til verbal refleksjon over egne mulige valg. Dog kan en hevde at kompetansemålet er mer konkret i utdanningsvalg under hovedområdet utprøving, der det heter at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og *dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver* (... knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring). Om programfag til valg het det at elevene under vurderingsfasen kan reflektere over sine egne valg relatert til videregående utdanning og yrke ”på grunnlag av *dokumenterte erfaringer og kunnskaper*”. Å dokumentere erfaringer og kunnskaper fremstår som mer abstrakt enn å dokumentere aktiviteter og oppgaver. På dette området synes det som den nye læreplanen er lettere å realisere enn hva man la opp til i retningslinjene for programfag til valg. Som vi skal se når fokusgruppeintervjuene med elever refereres i neste delrapport, varierer det hvilken grad av forpliktelse elevene oppfattet at de hadde til å dokumentere så vel aktiviteter som erfaringer og kunnskaper.

Som vi har vært inne på, er den fastsatte læreplanen i utdanningsvalg meislet over samme lest som de andre læreplanene i Kunnskapsløftet, med beskrivelser av formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering i faget. En kan spørre om denne sentralt gitte læreplanen gjør faget mer ensartet. Dette kan skje på minst to måter, for det første slik at tilpasning til lokale muligheter og forutsetninger er kommet i bakgrunnen, og for det andre slik at faget er kommet til å ligne mer på andre skolefag enn tilfellet var med programfag til valg. Spørsmålet om det har foregått endringer på disse områdene kan vi bare besvare ved å sammenholde informasjon fra flere etapper i evalueringen.

Krav til samarbeid er ikke tonet ned i overgangen fra programfag til valg til faget utdanningsvalg. Både videregående skoler og arbeids- og næringsliv er fremhevet som viktige samarbeidspartnere i programfag til valg/utdanningsvalg. Samtidig er sammenknytningen av grunnskolen og videregående opplæring et overgripende tema. Med Kunnskapsløftet er det for første gang laget et felles læreplanverk for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2006). En særlig utfordring i programfag til valg var at programfag på ungdomstrinnet skulle utvikles med utgangspunkt i *læreplaner (...) i videregående opplæring* (Utdanningsdirektoratet 2006: 231). Innenfor utprøving av utdanningsprogram angir læreplanen for utdanningsvalg at dette hovedområdet omfatter aktiviteter forankret i *kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring*. Under kompetansemål for dette hovedområdet står det at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsmåter knyttet til

*kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring (våre uthevninger). Dette krever veldig konkrete planer og gjennomføring fra videregående opplæring sin side, og det blir interessant å se hva vi finner når vi henvender oss til skolene på nytt våren 2009.*

Det er interessant å merke seg en bevegelse bort fra idéen om at læreplaner skulle utformes lokalt i programfag til valg, og at retningslinjene for dette er erstattet av en fastsatt læreplan i utdanningsvalg. En slik form for resentralisering av ansvar kan spores langt utover programfag til valg/utdanningsvalg og drøftes av Sandberg & Aasen (2008) som et gjennomgående fenomen i styringen av Kunnskapsløftet. De viser blant annet til St.meld. nr. 31 (2007-2008) (side 50), hvor det står: *«Riksrevisjonens forvaltningsrevisjon (...) viser at mange kommuner ikke fyller rollen som skoleeier på en tilfredsstillende måte. Det er også indikasjoner på at Kunnskapsløftets krav om lokalt arbeid med læreplaner og vurdering er for krevende for en del skoleeiere og skoler, og at det brukes unødvendig mye tid og ressurser på dette. (...) På denne bakgrunnen mener Kunnskapsdepartementet at det er grunn til å justere balansen mellom det lokale handlingsrommet og den statlige styringen.»*

Engelsen (2008) oppsummerer om læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten at disse neppe gir samsvarende styringssignaler og at de er formulert med så mangetydige formuleringer at de kan legitimere ulike pedagogiske standpunkter og ulike måter å gjennomføre opplæringen på. Samtidig er fagplanene relativt ordknappe, og mange kompetansemål er utformet i mangetydige formuleringer, slik at de må tolkes før de kan realiseres i konkrete tiltak i opplæringen (side 185). Med hensyn til lokale strategidokumenter, mener Engelsen ikke å kunne finne forskjeller mellom kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere (side 192). Hun finner at sentrale strategidokumenter i stor grad er parafrasert eller ”etterplapret” i de lokale strategidokumentene (side 194). Verken fylkeskommuner eller kommuner har klart å gjøre annet enn å legge hovedvekten på kompetansemål, når det er dette de sentrale styringsdokumentene gjør, det vil si at skoleeier i liten grad har klart å supplere med synspunkter på elev, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer. De lokale strategidokumentene henvender seg oppover, til utdanningsmyndighetene, ikke nedover til skole- og bedriftsledelse eller lærere og instruktører, hevder hun (side 193). Engelsen poengterer dessuten at lokale skolemyndigheter ikke får noen helhetlig, samlet veiledning om hvordan intensjonene i Kunnskapsløftet kan realiseres. Samtidig som ”de profesjonelle” er gitt et relativt stort lokalt handlingsrom, finnes det lite hjelp eller veiledning for det lokale planutviklingsarbeidet (side 189).

I tillegg til disse generelle observasjonene av vanskeligheter i det lokale arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet og lokal utvikling av læreplaner, hadde programfag til valg den spesielle utfordringen at læreplanene og kompetansemålene for ungdomsskoleelever skulle forankres i kompetansemål i videregående opplæring, det vil si i samarbeid mellom skoleeiere som hver for seg, ifølge Engelsen, hadde omtrent de samme vanskeligheter med å utvikle strategidokumenter til nytte for skoleledelse og lærere. Samarbeidet som forutsettes mellom grunnskolen og videregående opplæring synes krevende med tanke på at ungdomsskoleelever skal kunne dokumentere aktiviteter og

arbeidsmåter knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring. Hvordan dette arter seg etter at faget er blitt obligatorisk er et spørsmål som må gjenstå til neste kvalitative intervjuundersøkelse.

### **3.4 Konsekvenser av strukturendringer: forslag til nye forskrifter**

#### **3.4.1 Visjoner om en ny oppgavefordeling**

Som påpekt innledningsvis i dette kapitlet, tok Kvalitetsutvalget til orde for at bedriftene bør spille en mer aktiv rolle i den alminnelige utdannings- og yrkesveiledningen. Samtidig foreslo kvalitetsutvalget at fylkeskommunen skulle ha et overordnet ansvar for yrkes- og utdanningsveiledningen på ungdomstrinnet. Partnerskapsavtaler og elevbedrifter på skolene ble forventet å gi muligheter for økt kontakt mellom skolene og arbeidslivet. Utvalgets så det som urealistisk at skolerådgivere i ungdomsskolen skal ha den hele og fulle oversikt over yrker med tilhørende utdanningsveier, deres vurdering var at skolens primære oppgave er *å lære barn og unge å velge*. Skolen må legge til rette for at slik informasjon blir gitt, mente utvalget, som pekte på at videregående skoler og arbeidslivet må ta større ansvar for å gi informasjon til elever i grunnskolen (NOU 2003: 16: 218).

I forarbeidene til reformen kan en observere en forskyvning av rådgivers rolle i yrkes- og utdanningsveiledningen, fra idealet om å være ekspert på aktuelle yrker med tilhørende utdanningsveier, mot oppgaver som koordinator og tilrettelegger for at andre skal kunne gi ungdommene slik informasjon. Gjennom et slikt grep vil en sikre at informasjonen har høyere kvalitet og aktualitet. Dette innebærer en profesjonalisering av veiledningstjenesten samtidig som skolen i større grad legger til rette for at informasjon blir gitt av videregående skoler og næringslivet gjennom samarbeid med disse.

Forståelsen av hvordan veiledningstjenesten kan profesjonaliseres, med sterkere vekt på tilrettelegging og støtte for ungdom i deres egne beslutninger, kan sees som en parallell til et skifte i synet på hva som er lærerens oppgave i undervisningen. Fra et monologisk klasserom med en presenterende undervisning, er en på vei mot et dialogisk klasserom med sosialinteraktiv undervisning (Dysthe 1995). For rådgiveren dreier det seg om en bevegelse bort fra en rolle som ekspert i retning av en rolle som tilrettelegger for elevens evne til å reflektere over egne preferanser og forutsetninger. Dette kommer også til uttrykk i det som kalles konstruktivistisk veiledning, hvor også begrepet *empowerment* står sentralt (Peavvy 2006).

Når dette skrives har det nylig foregått en høring som vi ikke kjenner konklusjonene fra (Utdanningsdirektoratet 2008b). Høringsbrevet fra Utdanningsdirektoratet har to vedlegg, alt datert 11.7.2008. Det ene vedlegget er et høringsnotat som lanserer forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven med presisering av elevs rettigheter. Det andre høringsnotatet gir forslag om anbefalt formell kompetanse og anbefalte kompetansekriterier for rådgivere. Begge høringsnotatene tar utgangspunkt i signalene om en deling mellom sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning. Høringsfristen var 1.11.2008. Innholdet i disse høringsnotatene beskrives og kommenteres nedenfor.

Det kan ellers nevnes at grunnlaget for å beregne rådgivingsressursen i videregående opplæring har vært uendret i svært mange år, frem til 2006 da den ble økt med fem prosent (Utdanningsforbundet 2006). Karlsen-utvalget mente at dagens rådgiverressurs, som utgjør et halvt årsverk per 250 elever, er altfor lavt og foreslo at denne ressursen dobles (NOU 2008:18: 86; 89). NIFU STEP har gjennomført en utredning av ulike organisasjonsmodeller for karriereveiledning i videregående opplæring i Akershus som viser at rådgiverressursen varierer mellom skolene og at rådgiverne blir stående alene med ansvaret for at det legges ressurser til oppgavene i den enkelte skole (Røste & Borgen 2008).

### **3.4.2 Delt rådgivningstjeneste, elevers rettigheter**

Flertallet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen hevdet under behandlingen av Stortingemeldingen *Kultur for læring* at delt rådgivningstjeneste bør vurderes lokalt når det gjelder ungdomsskolen (Innst. S.nr.268 (2003–2004): 29). Kunnskapsdepartementet foreslo at det skulle utarbeides kompetansekriterier for sosialpedagogisk rådgivning og for utdannings- og yrkesveiledning samt at regelverket for retten til rådgivning skulle presisere hvilke oppgaver som er knyttet til de to typene rådgivning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Dette fikk tilslutning i Innst. S. nr. 164 (2006-2007). Mens forslagene til endring i forskrift til opplæringsloven har vært på høring, er delt rådgivningstjeneste allerede implementert flere steder.

Også ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det foreslått at rådgivningstjenesten skal være delt mellom yrkes- og utdanningsveiledning og sosialpedagogisk arbeid. Elevers rett til rådgivning på begge områder er fastsatt i Opplæringslova § 9–2 og nærmere regulert i forskriften til Opplæringslova under kapittel 22. I § 22-1 fremholdes blant annet elevers rett til nødvendig rådgivning, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringen, mens §22-2 omhandler retten til rådgivning om utdannings- og yrkesvalg. Ved overgangen mellom grunnskole og videregående skole skal det legges særlig vekt på rådgivning om hva de ulike studieretningene fører fram til. Videre heter det:

*«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.»*

I det ene høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet, datert 11.7.2008, pekes det på behov for presisering og tydeliggjøring av elevers rettigheter og skoleeieres plikter, og forskriftens kapittel om rådgivning foreslås erstattet av fire nye paragrafer. Høringsnotatet peker på at retten etter § 9-2 i Opplæringsloven er en individuell rett for eleven som gir eleven krav på individuell rådgivning. Denne retten vil ikke være oppfylt dersom skolen eller skoleeier kun baserer seg på gruppevis rådgivning eller skriftlig informasjon. Det heter videre: *«Plikten innebærer at skoleeier må vurdere aktivt hva slags rådgivning den enkelte elev har behov for og tilby dette.»* I forslaget til endring fremgår det av første paragraf at rådgivningen kan foregå både individuelt og gruppevis, avhengig av elevens ønske og behov. Det heter videre: *«Rådgivinga skal medvirke 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.»*

I den paragrafen som er foreslått å omhandle utdannings- og yrkesrådgivning spesifikt, finnes blant annet disse nye formuleringene: «*Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølinnsikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. 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 bør 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 og partnerskap for karriereveiledning.*»

Forslagene innebærer en oppdatering slik at forskriften bringes i overensstemmelse med intensjonene om karriereveiledning, i alle fall i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring, hvilket er det som interesserer oss her. Målsetningen om at yrkes- og utdanningsveiledningen skal virke sosialt utjevne, etnisk integrerende og frafallsforebyggende er gjort eksplisitt. Hvordan dette skal foregå eller overvåkes er ikke tematisert, heller ikke i de delene av høringsnotatet som gir vurderinger eller bakgrunn for endringene. Et spørsmål er hvordan utjevning, integrasjon og frafallsforebygging skal oppfattes i forhold til de divergerende hensynene som er innebygd i programfag til valg/utdanningsvalg, som omtalt ovenfor, det vil si når det nye faget både skal gi grunnlag for mer veloverveide valg og samtidig åpne mulighet for raskere faglig progresjon for elever som ønsker det. Disse to formene for individuelt tilpasset opplæring fører ikke nødvendigvis eleven i samme retning. Fordypning i ett fag som eleven har særskilt interesse for, kan resultere i større sikkerhet om et utdanningsvalg. Imidlertid gir ikke slik fordypning uten videre større innsikt i alternative valgmuligheter.

### **3.4.3 Delt rådgivingstjeneste, rådgiveres kompetanse**

Stortingsmelding 16 (2006-2007) bebudet også at departementet ville utarbeide veiledende kriterier for kompetanse knyttet til de to rådgiverfunksjonene. Høringsnotatet med forslag til anbefalt formell kompetanse og anbefalte kompetansekriterier forelå som nevnt sommeren 2007. Som beskrevet ovenfor i avsnitt 3.2, var de formelle krav til rådgiveres kvalifikasjoner forut for reforminnføringen, godkjent lærerutdanning og tre års praksis fra arbeid i skoleverket. Høringsnotatet viser til en kartleggingsundersøkelse foretatt av Høgskolen i Oslo 1998-99 som viste at alle rådgivere i skolen hadde utdanning som lærer, adjunkt eller lektor, mens halvparten av dem hadde minst et halvt års utdanning i pedagogiske fag eller samfunnsfag i tillegg.<sup>7</sup>

Situasjonen når dette skrives, er at det allerede finnes flere eksempler på samarbeid mellom skoleeiere og høyere utdanningsinstitusjoner om etter- og videreutdanningstilbud for rådgivere. Flere skoleeiere har dessuten vedtatt krav til formell kompetanse for rådgivere før retningslinjene foreligger fra sentralt hold.

Høringsnotatet viser også til at flere fylkeskommuner har kommet i gang med skolering av sine rådgivere, samt at det internasjonalt har vært økende fokus på

---

<sup>7</sup> Dette er trolig den samme undersøkelsen (Teig 2000) som vi har referert til i avsnitt 3.2.1 over. Høringsnotatet nevner ikke at lærerutdanning med minst tre års praksis var det formelle kravet til rådgiveres kompetanse forut for innføringen av Kunnskapsløftet.

nødvendigheten av å ha faglig kompetanse innen fagfeltet, noe som har ført til at flere land har innført sertifisering eller kompetansekrav til rådgivere.

I samme høringsnotat fremgår det at verken en sosialpedagogisk rådgiver eller en yrkes- og utdanningsrådgiver nødvendigvis må inngå i undervisningspersonalet, og at flere skoleeiere nå har tilsatt rådgivere som ikke også er i en undervisningsstilling. Dette følger blant annet av tolkning av begrepet undervisningsstilling og av forarbeidene til opplæringsloven, blir det sagt. Dermed oppstår også behovet for avklaring av kompetansekrav til rådgivere. Høringsnotatet presiserer at forslag til formell kompetanse og kompetansekriterier må forstås som veiledende, disse er anbefalinger til skoleeiere som på sin side er forpliktet til å oppfylle elevenes rett til nødvendig rådgivning. Det presiseres at elevenes rett skal danne utgangspunktet for kravene til rådgivers kompetanse.

Under anbefalt formell kompetanse anføres at alle som tilsettes som rådgiver i skolen minst bør ha utdanning på bachelor-nivå samt at denne bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. Videre bør minst 30 studiepoeng dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgivning, hvilket innebærer *«at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver»*. Den som ansettes bør ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen, poengteres det til sist.

I gjennomgangen av hvilke fag som er relevante, nevnes humaniora, samfunnsvitenskap, utdanningsvitenskap, allmennlærerutdanning, faglærerutdanning og utdanning innen helse- og sosialfag. Videre gjøres det klart at det ikke kreves undervisningskompetanse for tilsetting som rådgiver, men at det i så fall er viktig at vedkommende på annen måte har god kjennskap til skolen.

Felles kompetansekriterier for sosialpedagogisk rådgiver og yrkes- og utdanningsrådgiver er basert på kriterier som er utarbeidet av European Centre for the Development of Vocational Training. Under særskilte kompetansekriterier for yrkes- og utdanningsrådgiver inngår både det å ha god kunnskap om det norske utdanningssystemet (herunder søknadsfrister, inntaksvilkår, finansieringsmåter og påkrevde fagkombinasjoner), å ha god kunnskap om arbeidslivet og arbeidsmarkedet nasjonalt og i utlandet, samt koordinere rådgivningen med samarbeidspartnere som lokale skoler og arbeidsliv. Et ytterligere kompetansekriterium er å *«kunne relatere karriereveiledningsarbeidet til den øvrige undervisningen, særlig til programfag til valg og prosjekt til fordypning»*, og beslektet med dette *«koordinere yrkes- og utdanningsveiledningen internt»* (Utdanningsdirektoratet 2008b).

Gitt utgangspunktet med kritikk av de kravene til rådgiverkompetanse som er beskrevet i avsnitt 3.2, spesielt OECDs poengtering av at lærerutdanning ikke nødvendigvis var noe godt grunnlag for rådgiverfunksjonen, innebærer høringsforslaget en overgang fra et *skal* (ha lærerutdanning) til et *kan*. Hvis det åpnes for at lærerutdanning ikke er en nødvendig komponent i rådgiverkompetansen, er det mulig å se for seg at rådgiverkompetansen vil kunne dreies bort fra noen av de områdene som utgjør læreres kjernekompetanse, som elevkommunikasjon og handlingsrommet som følger med den implisitte kunnskapen om skolen som system.

Høringsforslaget tar ikke stilling til hvordan de to rådgiverfunksjonene (sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning) skal deles mellom personer. Et skille mellom disse funksjonene har vært tematisert i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Riktignok trekker høringsnotatet et skille mellom *felles* kompetansekriterier for både sosialpedagogiske rådgivere og yrkes- og utdanningsrådgivere og *særskilte* kompetansekriterier for de to rådgiverkategoriene. En kan lese ut av høringsnotatet at det fortsatt vil være mulig for en person å ha kompetanse på begge felter. Dermed har en trukket opp et skille mellom de to *funksjonene*, mens avgjørelser om hvordan et skille mellom funksjonene skal organiseres i praksis synes å være delegert til lokale beslutningsnivåer. Våre caser viser variasjon i hvordan dette er løst på skolenivå.

Beskrivelsene av hva som vil være relevant formell utdanning for rådgivere, beveger seg ikke særlig mye utover hva man fant i undersøkelsen som ble gjort i 1999 for halvparten av skolerådgiverne i undersøkelsen (Teig 2000). Samtidig er dette å forstå som anbefalinger. Karlsen-utvalget mente at det er for lite forpliktende dersom kompetansekriteriene bare skal være veiledende og foreslo at Kunnskapsdepartementet fastsetter nasjonale kompetansekrav for å arbeide som utdannings- og yrkesveileder. Utvalget foreslo videre at det utarbeides klare forskrifter om mål og oppgaver for yrkesrådgivere (NOU 2008: 18: 86; 89).

Sammenholdt med Kvalitetsutvalgets poengtering av en rollefordeling, som beskrevet i avsnitt 3.4.1 over,<sup>8</sup> kan det virke overraskende at anbefalte kompetansekriterier i høringsnotatet (Utdanningsdirektoratet 2007) omfatter nokså detaljerte kunnskaper om utdanningsmuligheter og krav for inntak til ulike utdanninger, kjennskap til utdanningssystemet i andre land, kunnskaper om arbeidsmarkedet nasjonalt og internasjonalt, samtidig som de omfatter oppgaven å koordinere utdannings- og yrkesrådgivningen både internt og i forhold til skolens eksterne samarbeidspartnere.

Rådgiverkompetanse ser med andre ord ut til å skulle omfatte så vel spisskompetanse som koordineringsansvar for at andre skal gi relevant informasjon. Dermed synes det som forventningene til en utdannings- og yrkesrådgiver vil være slik som forventningene alltid har vært. En kan imidlertid også forvente at en yrkes- og utdanningsveileder har fått langt flere ressurser å trekke på i arbeidet med karriereveiledning. Hvis samarbeidet i partnerskap for karriereveiledning fungerer etter forutsetningene, vil en rådgiver ha et nettverk av spisskompetente medspillere, noe som vil være noe nytt sammenlignet med tidligere. Det er også interessant å observere at lærerutdanning ikke nødvendigvis skal være en del av rådgiverkompetansen. Samtidig ser vi at anbefalte kompetansekriterier blant annet kan omfatte detaljerte kunnskaper om opptakskrav til bestemte studier, arbeidsmarked nasjonalt og internasjonalt, kunnskap om utdanningssystemer i andre land etc., altså kompetanse som i stor grad er orientert mot forhold utenfor skolen. Ett mulig fremtidsscenario er at rådgiverkompetansen dreies bort fra kjennskap til skolen og dens implisitte forutsetninger og betydningen av dette, og

---

<sup>8</sup> Det vil si at skolens oppgave ikke kan være å gi detaljert, oppdatert informasjon om yrker og tilhørende utdanningsveier, men legge til rette for at slik informasjon blir gitt.

kommunikasjon med elevene, med andre ord et vesentlig grunnlag for å forstå elevens forutsetninger og muligheter. Et element som kanskje trekker i motsatt retning er vektleggingen av at en rådgiver uten undervisningskompetanse skal ha god kjennskap til skolen. Medspillerne innad i skolen er kontaktlærerne som har undervisningskompetanse. Det vil være spennende å følge med på hvordan oppgavene med hensyn til karriereveiledning fordeles mellom rådgiver og kontaktlærere.



## 4 Kvalitativ undersøkelse

Oppdraget fra Utdanningsdirektoratet går som nevnt ut på å evaluere implementeringen av en styrket rådgivningstjeneste under Kunnskapsløftet, med særlig fokus på karriereveiledning gjennom programfag til valg/utdanningsvalg og partnerskap. Vår plan har vært å undersøke hvordan modeller for karriereveiledning innenfor rammen av programfag til valg/utdanningsvalg utvikles regionalt og lokalt. Arbeidet med å velge ut fem caser og gjennomføre intervjuene foregikk hovedsakelig i løpet av våren 2007. I dette kapitlet vil vi gå nærmere inn på de fem casene og de empiriske funnene.

### 4.1 Fem fylker – fem kommuner – fem skoler

Fem fylker inngår i utvalget av caser i evalueringen. I hvert av fylkene har vi, med hjelp av blant annet fylkeskommunen og skoleeier, pekt oss ut en ungdomsskole for å få vite mer om utviklingsarbeidet som har pågått innenfor programfag til valg før høsten 2008. I tillegg ønsket vi å intervju en representant i fylkeskommunen som arbeidet med styrket rådgivningstjeneste og partnerskap for karriereveiledning, der den utvalgte kommunen inngår i samarbeidet. Det ble sendt ut brev til skolens rektor, til skoleeier og til fylkeskommunen med forespørsel om intervjuer. Etter at et brev var sendt, tok vi kontakt med rektor ved skolen for å høre om de hadde anledning til å være med i utvalget av ungdomsskoler i evalueringen, og evt. å inngå nærmere avtaler. Alle skolene vi kontaktet, har vært positive til å delta i evalueringen. I hvert fylke besøkte vi den utvalgte skolen våren 2007. Skolens bidrag har vært å arrangere fire gruppeintervjuer for oss, etter følgende plan:

Antall intervjuer	Med	Antall personer
Ett intervju av én times varighet	Skolens ledelse	Helst minst to
Ett intervju av én times varighet	Kontaktlærere og rådgivere sammen	Mellom tre og åtte personer
To intervjuer, hvert av én times varighet	Elever: gutter og jenter hver for seg; 9. eller 10.trinn	Maksimalt seks elever i hvert intervju

**Tabell 4.1:** Plan for intervjuer på skolene

Skolen har selv kunnet velge om elevene som intervjues skal være fra 9. eller 10. trinn, men de skulle gjerne ha gjort noen erfaringer med programfag til valg (eller en forløper til faget) og en eller annen form for utprøving av mulige utdanningsvalg, ettersom dette er sentrale tema i samtalen med elevene. Det ble ansett som en fordel om vi kunne treffe elevene etter at vi hadde snakket med skoleansatte. Det viste seg at en av skolene hadde valgt å starte med programfag til valg på 8. trinn, og på denne skolen var det derfor et utvalg elever fra dette trinnet vi intervjuet.

Intervjuene med ledelse og ansatte dreide seg om organiseringen av yrkes- og utdanningsveiledningen, eventuelle samarbeidsrelasjoner internt og eksternt, status og erfaringer i utviklingen av programfag til valg og behov og muligheter for etter- og videreutdanning. Dersom skolen allerede hadde utarbeidet dokumentasjon av modeller eller planer i arbeidet med programfag til valg, var det ønskelig om skolen ville gi oss dette. Det krevdes ellers ingen spesielle forberedelser fra skolens side til intervjuene. Vi intervjuet også skoleeier samt koordinator på fylkeskommunalt nivå.

Samtaler med representant for skoleeier, fylkeskommune og andre aktører ble som regel gjennomført i samme tidsrom som skolebesøkene, eller de foregikk på telefon i etterkant av skolebesøkene.

For å ivareta anonymitet best mulig kobles ikke presentasjonen av skolene til en detaljert presentasjon av skoleeier/fylkesnivået. Alle intervjuer og gruppesamtaler ble tatt opp på bånd som vi senere har hørt igjennom, og vi har skrevet ut viktige sekvenser. For denne fremstillingen har vi omformet utsagnene fra muntlig til skriftlig språkform, og har dessuten av hensyn til anonymisering enkelte ganger strøket eller omredigert deler av utsagn eller satt inn forklarende tekst i parentes. Disse endringene er gjort på en måte som skal ivareta meningsinnholdet i utsagnene.

#### **4.1.1 Skolene**

Innenfor rammen av evalueringen var det begrenset hvor mange skoler vi kunne besøke. Utvalgskriteriene er beskrevet i kapittel 2. Under vil vi nærmere redegjøre for de fem skolene i utvalget og hvordan programfag til valg var organisert på det tidspunktet da vi gjennomførte skolebesøkene og gjorde intervjuene. Vi søker å gi et så utfyllende bilde som mulig samtidig som anonymiteten blir ivaretatt for den enkelte skole. I denne evalueringen er de fem casene først og fremst interessante som eksempler på empirisk variasjon i utprøving av programfag til valg. Som poengtert i kapittel 2, kan casene oppfattes som modeller som var ganske utbredt blant skoler som hadde igangsatt programfag til valg skoleåret 2006/2007.

##### *Skole 1*

Skolen ligger i en bydel i en større by. Elevene rekrutteres fra både et eldre, stabilt boligområde der flere generasjoner har gått på samme skole, og fra områder med mer blokkbebyggelse, og med en del tilflytting fra andre deler av landet og fra andre land. Skolen beskriver elevgrunnlaget som variert.

Det er om lag 430 elever ved skolen, fordelt på 5 paralleller per trinn, og skolen har drøyt 30 lærere. Elevene kommer fra tre forskjellige barneskoler, og det er ca 15 elever med særlige behov i en spesialavdeling. Skolen har delvis delt rådgivning, i den forstand at en rådgiver har både rådgivning og sosialpedagogiske oppgaver, mens en er sosiallærer.

##### *Skole 2*

Skolen ligger i et tettsted nær en større by. Elevgrunnlaget er i følge rektor sammensatt, mens lærerne påpeker at elevene kommer fra ressurssterke hjem med foreldre som har klare forventninger til skolen. Selv om det er en del tilflyttere fra andre deler av landet, har

mange bodd i nærmiljøet i flere generasjoner. Det er få tilflyttere fra ikke-vestlige land eller synlige minoriteter.

Skolen har omlag 380 elever på 8.-10.trinn, vel 120 elever pr. trinn. I tillegg en spesialavdeling med 20 elevplasser og en alternativ skoleenhet med ca 8 -10 plasser, begge enhetene tar inn elever fra hele kommunen. Personalet på 65 ansatte arbeider i mindre team med ansvar for sin avdeling, storklasse eller definerte arbeidsfelt. Skolen er relativt ny og holder til i et helt nytt skoleanlegg.

### Skole 3

Skolen ligger i en bydel i en større by. Området har noe eldre bebyggelse i tillegg til at bebyggelsen har utviklet seg som drabantby på 1970-80-tallet. Det er i dag en viss befolkningsøkning og voksende barnetall.

Skolen har omlag 450 elever, av dette er 22 spesialelever. Elevene kommer fra fire ulike barneskoler, og elevgrunnet er mangfoldig. To av barneskolene har forholdsvis mye blokkbebyggelse i sitt nærområde, mens bebyggelsen i tilknytning til de to andre skolene er mer rekkehus og eneboliger. Skolen opplyser at siden elevgrunnet preges av at de rekrutteres fra ulike bomiljøer, skaper dette store forskjeller i holdningen til skolen. Det sies om elevene at det finnes *«de som synes skole er veldig viktig, og så er det de som oppfatter skolen som noe de må igjennom før de kommer så langt at de kan komme i jobb.»*

Skolen har 42 stillingshjemler for lærere, og de fleste av lærerne er i full stilling. Det er grupper på ca. 28 elever, med 2 kontaktlærere på hver gruppe. Stort sett er alle lærere kontaktlærere, og de er organisert i team, hvert av trinnene, 8., 9. og 10. har ett team, og hvert team har sin teamkoordinator. Alle lærerne har stort sett alle sine undervisningstimer innenfor ett team.

Skolen har valgt å fordele rådgivningstjenesten på to lærere, en mannlig og en kvinnelig, som hver har halve arbeidstiden som rådgiver/sosiallærer. Det er gjort spesielle tiltak i forhold til en gruppe elever på 10. trinn som ellers ville hatt problemer med å gjennomføre skolegangen sin

### Skole 4

Skolen ligger i en liten kommune i et fylke preget av spredt og variert bosetning. Det er en kombinert skole med mellomtrinn og ungdomstrinn, og den har omlag 260 elever på 5. til 10. trinn. Elevene på ungdomstrinnet kommer fra flere skoler i kommunen. Elevgrunnet er mangfoldig, 11 prosent av elevene på barnetrinnet har spesielle behov og skolen har tre hovedspråkvalg i tillegg til valg mellom nynorsk og bokmål som hovedmål. Det er nytt med den store gruppen barn med funksjonshemming i kommunen. Av skolens avgangselever har en stor gruppe særskilte behov, og i tillegg har omlag halvparten "tilleggsark" ved opptak til videregående skole.

Skolen har om lag 37 lærere inklusive morsmålslærere, og 10-11 assistenter. Tidligere hadde skolen en kombinert rådgiver- og sosiallærerstilling, men gikk bort fra det etter en vurdering fra rådgiver sin side om at oppgavene ble for mange til at den sosiale

biten kunne ivaretas på en god måte. Da overførte ledelsen noe av denne ressursen til kontaktlærerne.

### *Skole 5*

Skolen ligger i et tettsted i et fylke med spredt og variert bosetning. Dette er en kombinert barne- og ungdomsskole med omlag 165 elever. Elevgrunnlaget er mangfoldig. Elevene i barneskolen kommer fra nærmiljøet, mens elevgrunnlaget i ungdomsskolen rekrutteres fra fem ulike skoler. Det er en interkommunal avtale i regionen om at elever ikke skal ha for lang skolevei, og derfor kommer noen elever til ungdomstrinnet som har gått på barneskole i andre kommuner. I tillegg har skolen mottak av elever fra BUF-etat, elever som har særskilte vilkår. Det er en relativt stor andel av elevene som har ADHD-diagnose. Rektor er opptatt av at de ikke ønsker at elever skal gå ut av ungdomsskolen med fritak for vurdering, dette anser skolen som svært uheldig for elevene på sikt. Det beskrives som et problem at mønsteret blant elevene er at jentene tar høyere utdanning, mens guttene ”hangler igjennom videregående på særskilte vilkår”.

Skolen har om lag 20 lærere og 5-6 assistenter, i tillegg har skolen ansatte tilknyttet SFO. Det er en rådgiverstilling som ivaretar både yrkes- og utdanningsrådgivning og den sosialpedagogiske delen.

#### **4.1.2 Noen forskjeller og likheter mellom skolene**

De fem skolene sto på intervju tidspunktet i 2007 alle midt i utviklingsarbeidet med programfag til valg. Alle de fem skolene oppgir om elevgrunnlaget at det er mangfoldig, mens elevgrunnlaget fra vår synsvinkel åpenbart skiller seg svært mye fra hverandre ved de fem skolene når det gjelder for eksempel sosiokulturelle og økonomiske vilkår, og når det gjelder infrastruktur, geografi, næringsgrunnlag og andre problemstillinger knyttet til forskjeller mellom by og land. Sett under ett har skolene i de fem casene derfor hatt svært ulike vilkår for arbeidet med programfag til valg, samtidig som vi også kan observere interessante likhetstrekk. Alle skolene hadde selv ønsket å igangsette arbeidet med programfag til valg, og det er karakteristisk at dette har skjedd i samarbeid med skoleeier, fylkeskommunen og ulike eksterne aktører. Alle skolene peker på at de gjennom prosjektorganiseringen har fått ekstra ressurser tilført, og at dette gir dem en fordel som ”de som kommer etter i løypa” i utviklingen av programfag til valg/utdanningsvalg ikke har. Dessuten har tre av de fem skolene skiftet ledelse innenfor de tre siste årene, og disse nye rektorene har en mer og mindre uttalt endringsagenda. Skolene bruker i liten grad begrepet partnerskap om de samarbeidsrelasjonene de har inngått i, i forbindelse med utviklingsarbeidet rundt programfag til valg/utdanningsvalg.

## **4.2 Programfag til valg og lokale læreplaner våren 2007**

Da vi besøkte skolene våren 2007 var programfag til valg i en prøveperiode med regional og lokal utforming. Vi vil her beskrive nærmere hvordan programfag til valg fremsto som fag på skolene på besøkstidspunktet med utgangspunkt i de retningslinjene som var gjeldende og de føringene som var gitt. Generelt følger det med Kunnskapsløftet at skolen åpnes opp for samarbeid mellom flere aktører i arbeidet med å styrke utdannings- og

yrkesveiledningen, som drøftet i kapittel 3. Sentrale aktører i forbindelse med programfag til valg er videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale eller regionale utviklingsmiljøer. Programfag til valg er ment å bidra til styrket utdannings- og yrkesveiledning, fornyelse av ungdomstrinnet gjennom å knytte skoleslagene bedre sammen og styrking av opplæringen gjennom tilpasning til elevenes interesser og behov. Blant virkemidlene som var foreslått, var at elevene skulle få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i programfag i videregående skole og mulighet for hospitering i videregående opplæring eller i arbeidsliv.

#### **4.2.1 Samarbeid for utvikling av læreplaner**

Ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner var i utprøvsperioden lagt til skoleeier. Det samme gjaldt ansvaret for at opplæringen ble gjennomført i samsvar med læreplanene, i samarbeid med videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og regionale utviklingsmiljøer. Her utgjør intervjuene det sentrale grunnlaget, og derfor bruker vi utsagn fra informantene til å illustrere fenomener og tydeliggjøre nyanser som vi mener det er viktig å få frem.

Når vi i det følgende tar for oss hvordan informantene omtaler arbeidet med å utvikle læreplaner, ser vi at det er umulig å skille dette fra organisering og samarbeidsrelasjoner. Relasjonene viser seg å være vesentlige i konstitueringen av faget. Derfor presenteres de to temaene samtidig.

##### *Systemnivå*

Gjennom intervjuene finner vi ulike modeller for faget og de strukturelle rammene som er lagt for faget. Hva som er gjort på skolene og hva eksterne aktører har bidratt med, ser ut til å ha sammenheng med mange forhold. Generelt er inntrykket vårt fra intervjuene at både skoleeier og skolene er godt oppdatert på sentralt gitte signaler angående begrunnelsene for faget og behovene for endring og forbedring av rådgivning og karriereveiledning, slik som det er beskrevet i kapittel 3. Et gjennomgående trekk er at læreplanarbeidet er lagt til skolene av skoleeier, at dette arbeidet er prosjektbasert internt ved skolene og i større eller mindre grad koblet til eksterne aktører gjennom ulike prosjektfinansieringsmodeller. Disse prosjektene er organisert i sammenkoblinger mellom ungdomsskole, skoleeier og fylke, og vi finner ulike koblinger til varianter av senter og partnerskap for karriereveiledning samt regionale koordinatorene. Disse igjen kan være koblet til sentrale aktører som for eksempel fylkeskommunen, NHO, LO og NAV. En skole oppgir dessuten at de har partnerskap med aktører i arbeidslivet.

De økonomiske rammebetingelsene varierer dermed mye fra case til case, og har til dels innfløkte strukturer. En av informantene har påpekt at det har vært en kontinuerlig utfordring å finne finansiering for arbeidet og har fremhevet betydningen av at *«fylkeskommunen har vært kjempedyktig til å hente penger fra ulike steder, så langt»*. To av skolene har søkt og fått fylkeskommunale ekstraressurser ut fra en argumentasjon om regionale særtrekk, og i tillegg har fylkeskommunene i disse to tilfellene etablert prosjektorganisasjoner for å håndtere utviklingsoppgavene i forbindelse med rådgivning og karriereveiledning i fylket. En av case-skolene opplever pilotstatusen som en motiverende

faktor i forhold til å utvikle skolens identitet, og har en målsetting om å bli en foregangsskole i kommunen.

Graden av oversikt hos skoleeier når det gjelder utviklingsarbeidet i skolene, varierer imidlertid. Vi ser at den sterkeste koblingen i implementeringen av programfag til valg på flere av case-skolene ligger i relasjonen mellom skolen og fylkeskommunen eventuelt prosjektkoordinator. Styringslinjen brukes, men for minst to av skolene ser dette ut til å handle mest om informasjon oppover. Dette kan være en konsekvens av to-nivå-modellen som er innført i mange kommuner.<sup>9</sup> I en slik styringsmodell ligger oppgavene på enhetsansvarlig, som i grunnskolens tilfelle er rektor. En representant for skoleeier sier om dette:

*Når gjelder skoleeiers rolle i forhold til oppfølging, er det sånn at vi har regelmessige oppfølgingsmøter overfor rektorer og styrere i barnehager. Da har vi egne møter for rektorene og skiller ut ungdomstrinn, der har vi brukt tid til å diskutere programfag til valg. Vi har to ungdomsskoler her, og de har valgt litt forskjellige løsninger. Rektorene (i ungdomsskolene) har fra før min tid hatt anledning til å jobbe veldig mye sjøl, samtidig har de signalisert relativt stor aktivitet når vi har diskutert dette temaet, men mer konkret har jeg ikke gått inn på dette med hva de gjør. Jeg har fått planer fra skolene og de virker bra, og rektor på den ene skolen har vært invitert til konferanse og brukes som en ressurs utad.*

### Skolenivå

De fem case-skolene har orientert seg både lokalt, regionalt og nasjonalt når det gjelder å hente informasjon og ideer i utviklingen av læreplan for faget. To av skolene vi har besøkt, er pilotskoler i prosjekter om karriereveiledning og rådgivning og utvikling av læreplaner for det nye faget gjennom et prosjektsamarbeid mellom kommune, fylke og skole. Begge disse skolene har valgt å utvikle læreplan for alle trinnene i ungdomsskolen og å satse sterkt på egne personalressurser i innholdet i programfag til valg/utdanningsvalg. En viktig begrunnelse har vært at det tar tid og er ressurskrevende å få etablert et samarbeid med videregående skole. Derfor starter de med det de selv har kontroll over, nemlig interne ressurser. Likevel fant vi på intervjuutidspunktet gjennomgående en frustrasjon på skolene over at det var få og vage retningslinjer for hvordan dette faget skulle realiseres:

*Da vi begynte med dette, da var det ingen retningslinjer, hva er programfag til valg? Jeg har vært med fra starten av, og det har vært sånn: skal man velge ett fag, to fag, fem fag, ti fag?*

Selv om rektor har ansvar for prosessen, varierer det mellom skolene i hvor sterk grad rektor styrer, og hvilke oppgaver og hvilket ansvar som så delegeres videre til lærere og rådgivere. På en skole der lærere og rådgivere har fått forholdsvis stort ansvar for

---

<sup>9</sup> Dette innebærer at kommunen kun har to administrative myndighetsnivåer, dvs. en ledelse bestående av kommunaldirektører, og et resultatenhetsnivå med delegerte fullmakter innenfor klare ansvars- og resultatområder. Med færre ledd mellom den administrative ledelsen og det tjenesteutførende ledd åpner modellen for at det innenfor rammene gis frihet og ansvar til ledere og medarbeidere i resultatenheterne.

planleggingen og gjennomføringen, beskriver rektor likevel sin rolle som en som ”pusher på”. Rektoren er forholdsvis ny ved skolen og er uttalt endringsorientert.

*Jeg tror lærerne vil si at jeg ”pusher” ganske mye på. For jeg ser at nå er vi først ute og vi kan vinne mye på å lage noen modeller for hvordan vi kan få det til. Vi vet at dette kommer. For en stor del av våre elever er dette veldig viktig. Vi har en forholdsvis stor del av våre elever her, større enn en del andre bydeler, som er de som faller ut først i videregående. Så må vi dele den kunnskapen med andre etter hvert.*

Skolene har hatt ulike prosesser når det gjelder beslutninger og utviklingen av læreplan for faget. Disse interne prosessene står imidlertid i et tydelig forhold til eksterne faktorer. Dette gjelder ikke minst hvilke impulser til utviklingen av faget som hentes inn, noe som igjen har sammenheng med hvordan prosjektet er organisert og finansiert. Som del av planleggingen har en skole som også inngår i et pilotprosjekt, hatt seminar for hele lærergruppen, og de har hatt felles beslutningsprosesser i forhold til innhold og omfang av tilbudene i faget.

*Det er veldig mange måter å gjøre dette på. Vi valgte å ta en runde i personalet, hva har vi kompetanse til, hva kan vi tilby. Er det noen som kan ta byggfag, er det noen som kan ta restaurant og matfag? Og vi så på hvilken kompetanse de hadde og ble enige om ti fag, at elevene får fem fag på åttende trinn, og fem på niende. De får to hele dager, ti timer med ett fag, så går det en måned med vanlig skole og så er det programfag igjen.*

Denne skolen har brukt de interne, faglige ressursene i personalet som utgangspunkt for faget, og gir tilbud om smakebiter av 10 programfag over to år for elevene på 8. og 9. trinn. En begrunnelse for dette har vært at det var vanskelig å få til avtaler med videregående skoler. Lærerne på denne skolen beskriver hvordan de har opplevd seg som delaktige i prosessen:

*Vi ble sendt av gårde på et seminar for at vi skulle sette oss inn i hva dette skulle dreie seg om. Alle lærerne som hadde åttende trinn fikk ansvaret for forskjellige deler, etter interesse og kompetanse. Vi brukte tid på å sette opp planer for hva vi skulle gjøre. Heldigvis var det lærere her som har jobbet på videregående med disse fagene, så da har vi lagt opp til en blanding av teori og praksis (i programfagene). Men det er sårbart for sykdom, det gjelder alle programfagene.*

En annen skole har hatt en tydelig sentralisert beslutningsprosess i arbeidet med programfag til valg. Alt har vært lagt til ledelsen, og der inngår rådgiver i ledergruppen, sammen med rektor og inspektører: «Det er et fint utgangspunkt (med ledergruppen), vi begynte å planlegge dette for et og et halvt år siden. Vi har laget en plan for de tre årene (trinnene i ungdomsskolen).» Implementeringen av faget er ”satt ut” til lærerne, med rådgiver i en tydelig styrende rolle. En av lærerne (A) beskriver prosessen med utviklingen av faget slik:

*Det er vel ledelsen som har tatt ansvaret for å lage årsplan og har gått på kurs, og derfor har vi kanskje ikke hatt den frustrasjonen lengre ned, om at det kan være noe som vi ikke har gjort som vi burde ha gjort. (...) Vi har brukt ting fra samfunnsfag, og fulgt det som rådgiver har kommet med.*

En annen lærer (B) sier at:

*Rådgiver gjør en stor innsats der, og har videreført mye. Det er en del som tidligere var med i samfunnsfag, men som er tatt ut nå. Det er kanskje derfor samfunnsfaglærerne er satt på programfag. Vi gjør det samme som vi gjorde før, men det er kanskje litt mer samordna mellom lærerne enn det vi gjorde før.*

På denne skolen var det imidlertid ulike syn på hvorvidt det var en fordel eller ulempe at ledelsen hadde tatt alt ansvaret for utviklingen av faget:

*Men noen av oss liker jo å ha god oversikt (sikter til at A savner læreplan, mens B er tilfreds med at rådgiver og ledelse gir beskjed). Det handler om at hvis det er uklart hva det skal være, så får det heller ikke noen høy prioritering. Sånn som det er nå, så er programfag til valg noe som kommer litt i veien; «ja så kommer det faget igjen». Det oppleves som om faget detter ned i fanget på oss igjen mens vi var opptatt av noe annet. Det er sånn at når det er uklart hva faget er eller skal være, så blir andre ting viktigere. Hvis det stod på rad og rekke så hadde vi fått en begrunnelse for at det krever sin plass. Nå er det sånn for noen lærere at dette er det viktigste vi kan jobbe med, mens andre tenker ja, ja, elevene finner det vel ut. Og vi klarte jo å velge, og vi fikk ingenting av dette. Så generelt hadde det vært bedre om det var litt tydeligere, og at ikke bare ledelsen ble sendt på kurs, men at alle fikk et innføringskurs som var obligatorisk for alle som skal ha faget. Det har vi for alle andre fag, og så har vi dette faget som vi egentlig ikke vet hva er for noe. Det gir en litt sær følelse.*

Ved to skoler har en regional prosjektkoordinator i samarbeid med ungdomsskolene i regionen laget læreplanen. Her har man jobbet både overfor kommune og sammenslutning av kommuner for å få faget realisert. I begge disse fylkene har de regionale særtrekkene vært et argument for en slik prosjektorganisering. Begrunnelsene for å lage en felles læreplan for skolene i regionen har blant annet vært at dette kunne legge grunnlaget for et samarbeid overfor videregående skole og arbeidsliv:

*Det er seks kommuner, der er det et samarbeid mellom de skolefaglige rådgiverne i kommunene, og det er opprettet et regionkontor. Da programfag til valg kom, så vi raskt at det kom til å bli veldig ulike vilkår for de seks kommunene når det gjelder kontakten med videregående skole og mulighetene for smakebiter der. Derfor ble det søkt prosjektmidler hos fylkeskommunen for å lage en felles læreplan.*

I denne regionen har prosjektkoordinator jobbet mye med å lage et system der alle elever får smakebiter i videregående skole. I den andre regionen med behov for å ta særlige hensyn til forutsetningene i fylket, var det etablert ett sentralt prosjekt og et senter, og med en koordinator som skulle arbeide for utvikling av karriereveiledningen i grunnopplæringen i fylket. Denne koordinatoren har så fått regionale koordinatorene som samarbeider med skolene i kommunene om blant annet læreplan for programfag til valg. Rektor beskriver dette som betydningsfullt for skolen:

*Vi har et samarbeid i regionen om planen for programfag til valg, og det er veldig bra. Vi er små skoler og kommunene er små i folketall. Det har vært bra, da har hver skole puttet inn sine ting, sine måter å gjøre det på. Det arbeidet er veldig greit, og da har vi en felles arena, der kan vi diskutere faget. (...) Det er laget et*



*rådgivernetverk i fylket, og det er koordinator (ved karrieresenteret) som har jobbet med det. Det er bra, for vi er veldig alene, og vi har veldig lite samarbeid på grunn av store geografiske avstander.*

På en av skolene med pilotskolestatus har rektor nedsatt en læreplangruppe. Denne gruppen har hentet inn en modell fra en skole i en annen del av landet, og beskriver sitt arbeid med å bearbeide denne planen for egen skole som en intern lærings- og utviklingsprosess:

*Vi har en gjeng lærere og rådgivere som har vært på kurs (i en kommune der de tidlig hadde utviklet en læreplan for faget) og der har de kommet enda et hakk videre. Vi har kjøpt den pakken, faktisk. (...) Så har vi gjort den til vår, fordi de har litt andre forutsetninger der enn vi har her. Så har vi rådgivere vært på seminar, det er ganske mye for rådgiverne som handler om programfag til valg. Da får man jo litt ideer om hva vi kan og ikke kan klare, litt erfaringer. Vi har presentert opplegget vårt for (kommunen der pakken ble kjøpt), og vi har presentert det for en av de videregående skolene her. Vi har hatt litt diskusjon på det, om samarbeid mellom ungdomsskoler og mellom ungdomsskoler og videregående skoler. Så har vi satt det ut i livet. Det er mange positive erfaringer, og noe som vi må ta med oss og lære av til neste gang.*

Samlet sett finner vi at i tilknytning til arbeidet med å prøve ut programfag til valg var fire av fem skoler koblet til arbeidet med kompetanseheving av rådgivere som var igangsatt i forbindelse med styrket rådgivingstjeneste i fylkene. I samarbeid med fylkeskommunene tilbyr høgskoler i hver av regionene etter- og videreutdanningstilbud innenfor rådgiving og karriereveiledning. Rådgivere fra grunnskole og videregående skole, regionale koordinatører, rektorer og andre aktører for eksempel fra fylkeskommunen, PPT/OT, NAV etc. deltar på lik linje i den samme kompetansehevingen. Det kommenteres av flere informanter at dette kan bidra til å skape møteplasser for dialog om oppgavene på tvers av skoleslag, nivåer og sektorer.

#### **4.2.2 Roller, ansvar og oppgavefordeling**

##### *Systemnivå*

Som nevnt har skoleeier i stor grad lagt ansvaret for utviklingen av læreplan og utprøving av faget til skolene, i samarbeid med eksterne aktører som videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og regionale utviklingsmiljøer.

Styringssignalene angående regionale oppgaver i St.meld. 30 (2003-2004) gjelder systemnivået. Sentrale oppgaver for fylkeskommunene omfatter styrking av rådgivingstjenesten og bistå skoleeier og skoler, tilby skolering, initiere forsøk og iverksette strategier for å bidra til rådgivning av høy kvalitet. De fem fylkeskommunene som inngår i casene var på intervjutidspunktet godt i gang med å besvare disse signalene gjennom ulike former for prosjektarbeid som omfattet utvikling av nettverk og partnerskap, etablering av senter, utvikling av kompetansegivende utdanninger i samarbeid med høgskoler, utvikling av nettbaserte tjenester osv. Dette arbeidet gjenspeiles lokalt, gjennom at de fem caseskolene er koblet til dette arbeidet på ulike måter. Vi observerer noen grunnleggende forskjeller mellom by og land i dette arbeidet som gjelder systemnivået. I byene er det tett relasjon mellom skoleeier på kommunalt nivå, både administrativt, faglig

og politisk når det gjelder å besvare disse oppgavene og utviklingen av programfag til valg, og også når det gjelder relasjonen til fylkeskommunen. I landkommunene er det større avstand mellom disse nivåene, og vi kan observere et mer arbeidskrevende dialog- og forankringsarbeid på kommunalt nivå. Vi observerer at hvert fylke har sine ulike prosesser avhengig av hvem som har tatt initiativ, hvem som sitter i ulike roller og hvordan ansvaret er lagt i systemet, og dette bidrar til mangfoldet i modeller og hvilke aktører som er involvert. Et fellestrekk er imidlertid at arbeidet er prosjektbasert og i følge en av informantene er finansieringen et tilbakevendende tema:

*Det som er fryktelig problematisk er det med finansieringen. Alle mener det skal gjøres, men ingen vil betale for det. Det blir fylkeskommunen som må finansiere det. Men det er ikke så lett heller, for alle er opptatt av at alt er så bra. Det blir vi (som sitter med ansvar for oppgavene) som må grave frem pengene. Det tror jeg er problematisk i alle fylker.*

Utfordringene er mange for fylkeskommunene, og de må gjøre prioriteringer etter hvem som er samarbeidsaktører og bidrar med penger. Der hvor NAV eller næringslivet er involvert økonomisk gjenspeiles dette i hva som gjøres og hvordan arbeidet er organisert. Vi observerer stort engasjement og kreativitet i forhold til å besvare styringssignaler, og noen steder er de inne på at mangfoldet av prosjekter kan gå på bekostning av helhetlig system og retning, og at det er et stort arbeid å få samlet fokus om disse oppgavene, som en koordinator påpeker:

*Fylket er ekstremt dyktig på nettverksbygging, forferdelig mange nettverk. Poenget er at grunnskolen hadde sine regionale nettverk, videregående hadde sine, næringslivet hadde sine, men ingen som spente over det hele.*

Styringssignalene overfor fylkeskommunene gjelder også ressursbruk. Et dilemma er hva som skal prioriteres når oppgavene både er rettet spesifikt mot å forebygge feilvalg blant ungdom og mer generelt mot livslang læring, og midlene er begrenset. Hvordan dette håndteres beskrives av en koordinator:

*Vi har gjort en prioritering her i fylket. Hvis du skal favne over alt så blir det litt halvveis. Så derfor har vi gått nøye gjennom det og prioritert, sånn foreløpig. Men når jeg har spurt Utdanningsdirektoratet så har de sagt at det ikke er noe som skal prioriteres. (...) Ut fra det som står i OECD-rapporten og i St.meld. nr. 30 så er det den individuelle veiledningen som skal fungere i forhold til å gi råd osv. Det har vi sendt ut mye materiale om (til skolene). Men hvor mye det faktisk endrer seg, det vet vi ikke. Vi tenker at vi må styrke det som sikrer at de vet. Men hvis vi virkelig skal nå de som gjør feilvalg, da må det mer penger til, det må det altså.*

Grunnskolene har i forhold til fylkesmannen lenge hatt en regional organisering internt i fylkene, gjerne med et koordinerende ledd. Fylkeskommunene har sett at de kan dra nytte av disse systemene for kommunikasjon og samarbeid mellom skolene i arbeidet sitt. I ett fylke påpekes det imidlertid at fokuset på utdanningsoppgavene svekkes på skoleeiernivå av at fylkesmannens oppgaver har blitt endret. «De går mer og mer over til kontrollopgaver både på grunnskole og videregående skolenivå. Initieringen av utviklingsoppgaver går mer på å være i direkte kontakt med kommunene. Så fylkesmannen

*er ikke lenger en drivende aktør i skoleutvikling.» Dermed blir relasjonen mellom fylkeskommunen og skoleeier viktig. Dette krever et arbeid i forhold til å forankre arbeidet på politisk nivå hos skoleeier. Her ser vi at skoler i byene har en fordel med korte avstander og store enheter, i forhold til skolene i landområder. En representant for skoleeier i en landkommune beskriver hele dette systemet. Som kommune er de med i et regionalt prosjekt innenfor fylkeskommunens prosjekt:*

*En av grunnene til at vi fikk prosjektmidler av fylkeskommunen, var at de tenkte at dette skulle være modell overfor andre regioner i fylket. Jeg tror de fleste kommuner strever med det samme som jeg gjør i min jobb. Vi har en oppegående regionkontakt, som tidlig så utfordringene i programfag til valg, og hun pushet oss andre, og dermed tok vi tak. Fordelen med prosjektet er at det er politisk behandlet (i kommunestyret) fordi vi må betale en egenandel, og det har vært med på å bevisstgjøre politikerne i forhold til programfag til valg. Jeg har hatt to dager med bare innhold i skolen som tema i kommunestyret, så det er en prosess, dette, men vi er ikke helt i mål enda.*

*Det er ikke en fordel at Utdanningsdirektoratet pålegger oppgaver nedover til kommunene, og at flere beslutninger er lagt på kommunalt nivå og med fylkesmannen som kontrollinstans. Kompetansen på kommunenivå er veldig redusert samtidig som denne utviklingen har skjedd. Jeg merker det veldig godt. Da jeg begynte i jobben for 8 år siden var det et sterkt pedagogisk trykk, mer støtte og hjelp da enn nå. Tilsynet fungerer veldig bra, de gir veiledning og ikke bare kontroll, men det blir mer tilfeldig fra kommune til kommune, og det er ikke noen fordel. Jeg har forståelse for KS sin tankegang (om styrking av det lokale nivået i politikk og forvaltning), men i det daglige er det et problem med manglende skolefaglig kompetanse (i kommunen).*

Fellestrekket for de fem casene er at ansvaret for oppgavene knyttet til bedre karriereveiledning på systemnivå er styrt både sentralt og lokalt, mens fylkeskommunen har ansvar som initierende, utviklende og koordinerende ledd. Roller, ansvar og oppgavefordeling varierer fra case til case, og ser ut til å være i prosess i alle de fem casene.

### *Skolenivå*

På skolenivået er det en utfordrende oppgave å avklare roller, ansvar og oppgaver for lærerne og rådgiverne, i og med at de tradisjonelle rådgivningsoppgavene er en så sentral del av programfag til valg/utdanningsvalg. En del av de kjente hjelpemidlene som har vært brukt i rådgivningstjenesten, og som rådgiver derfor ser på som "sine", brukes også i programfag til valg/utdanningsvalg. Dette gjelder for eksempel interessedest, heftet *Min fremtid*, nettstedet vilbli.no, etc. Kunnskapsløftet og kontaktlærerrollen har i følge skoleledere bidratt til tydeliggjøring av arbeidsoppgavene når det gjelder individuelt tilpasset opplæring:

*Organiseringen med fordeling av elever på kontaktlærere kom vel med Kunnskapsløftet eller nokså parallelt med den. Det er en veldig fordel for å følge opp enkeltelever, men jeg ser at vi også tilfører kontaktlæreren mer tid til den oppfølgingen. Det har vi gjort hos oss. Det er mer fokus på at ALLE skal ha tilpasset opplæring, det går en del tid med til det.*

Med programfag til valg/utdanningsvalg tenker flere skoleledere at rådgiveroppgavene må endres slik at kontaktlæreren får flere av de daglige oppgavene og at rådgiveren blir mer spesialist. På spørsmål om individuelle samtaler med rådgiver har vært et tilbud til alle, hvordan skolen har organisert dette tidligere og hvordan man tenker seg dette videre, svarer en rektor:

*Tidligere var det vært lagt opp til at alle de som ønsket det, fikk rådgivingssamtale. Vi har aldri sagt nei til noen som kom og ba om det. Det var orientering for klassen og åpen-dør-politikk til de som ville snakke mer om det. Noen har (på egenhånd) bestemt seg for hva de skal i forhold til videregående skole. Elevene har fått beskjed om at de bare kan komme, det har vært tilløp til kø foran kontoret men det har ikke vært lagt opp sånn at alle skulle få egen samtale. Alle har fått orientering, men i gruppe.*

*Nå skal vi få denne kunnskapen om videregående skole ned på kontaktlærernivået. (...) For vi tror at elevene lettere går til kontaktlærerne, de vet jo mer hvordan de (elevene) klarer seg i skolehverdagen enn rådgiver som de går til i et møte, men som egentlig ikke kjenner dem (elevene) så godt. Så rådgiveren vil være mer av den spesialisten som kanskje tar en sånn fellesorientering, og som de (elevene) kan gå til etterpå når de trenger noe mer utdypende.*

På en annen skole har rektor hatt en uttalt strategi om at programfag til valg ikke skulle være rådgivers fag, men hele skolens fag:

*Vi tenkte helt fra starten av at det var veldig viktig at programfag ikke ble rådgivers fag, som hun skulle prøve å få andre til å være med på. Vi har hatt lærerne med hele veien. Det er lærerne som har planlagt faget og vært med på å utvikle det og som står for mesteparten av undervisningen i samarbeid med rådgiver. Da er alle lærerne involvert, ikke bare f eks to på hvert trinn eller noe sånt. Alle lærerne på trinnet har faget, alle er involvert i det i løpet av året. Det tror jeg vil styrke samarbeidet i yrkes- og utdanningsveiledning, at det ikke blir noen få, men at alle er involvert.*

I sammenheng med intervjuet på denne skolen og våre spørsmål om arbeidsdeling mellom rådgiver og lærere, kom det fram at rådgivers tradisjonelle oppgaver ikke var tilstrekkelig diskutert i forhold til dette nye faget. På tross av at hele lærergruppen har arbeidet sammen i utviklingen av faget, har man kanskje ikke diskutert grundig nok hva som er generell informasjon for alle, og hva som er spesielt for hvert program i videregående skole. Det kom derfor som en overraskelse på rådgiver under intervjuet at også lærerne presenterte utdanningsveiene videre med strukturen i videregående skole og yrkesmuligheter for elevene.

Dette illustrerer at avklaring av rolle- og ansvarsfordeling krever ekstra fokus når utviklingsarbeid og endring igangsettes, og at dette er krevende når prosessen med utviklingen av faget omfatter hele lærergruppen på skolen. I intervjuene med elevene på denne skolen fikk vi inntrykk av at de hadde god systemoversikt. Jentene ga uttrykk for at det ble mye overlapping og gjentakelser i programfag til valg fordi lærerne presenterte de samme power-point-figurene angående strukturen i videregående skole.

Guttene vi intervjuet på samme skole fortalte om erfaringer fra samtaler med kontaktlærer og rådgiver. Forventningene de hadde til samtale ble koblet til hva de visste at skolen har pleid å tilby, samtidig som erfaringene med programfag til valg hadde satt

tankene i sving slik at de kunne ha andre behov nå. Vi spurte blant annet om de hadde hatt samtaler én og én med rådgiver eller kontaktlærer?

*G1: Nei, ikke enda.*

*G2: Jeg har snakket litt med læreren, og hun har sagt litt om hva hun synes jeg passer til, hun prøvde i hvert fall å gi meg litt større innblikk i hva hun mener jeg er flink til f.eks.*

*G3: Det er mer opp til den enkelte kontaktlæreren. På 10. trinn får vi jo snakke med rådgiver.*

*G4: Det hadde gjort seg med noe før det også, egentlig. Jeg hadde ikke hatt noe imot å ha det, en første runde nå.*

### **Har det å gjøre med at dere har hatt programfag?**

*G3: Ja, absolutt. Det setter jo i gang prosessen med å tenke på hva du har lyst til å gjøre, hva vi får som fag. Da må du jo begynne å tenke.*

Ved en tredje skole påpekte rektor at det å legge mye av karriereveiledningsoppgavene på kontaktlærer, kan resultere i mindre kontinuiteten i arbeidet over tid. Det er vanlig at skoler opplever en del utskifting i lærerpersonalet. Legges ansvaret for faget og karriereveiledningen på rådgiver og ledelsen, sikres den langsiktige kompetansen og den timeplantekniske tenkingen i forhold til å gi faget plass og fokus, poengterte denne rektoren:

*Når det er sånn som nå med utprøvningsfase, så er det veldig greit at faget er på timeplanen, ellers er det lett å tenke at vi tar det som en uke en gang, det er det jo andre som gjør med forskjellig hell. Men hvis det er nye lærere hvert år så blir det liten kontinuitet. Når jeg nå har laget en årsplan så er det lettere å se at dette har vi gjort. Når vi legger det ut slik så blir det synlig for alle. Ellers hadde de ventet at rådgiver skulle gjøre noe.*

Dette bekreftes av rådgiver som sier at: «Ja, da hadde de ventet at jeg skulle gjøre noe spesielt». Vi ser et dilemma som gjelder på den ene siden behovet for styring og faglig kontinuitet i skolens arbeid i utviklingen av faget, og på den andre siden å trekke på kontaktlærernes nærhet til eleven og ivareta kravet om differensiering. Samlet sett er inntrykket fra intervjuetidspunktet at skolene er i prosess også på dette området, og at arbeidsmåten i utprøvningsfasen er preget av at rolle- og ansvarsfordeling mellom kontaktlærere, rådgivere og skoleledelsen tydeliggjøres ettersom behovene for grenseoppganger oppstår. Det er slående hvordan rådgivningstjenesten og rådgivers rolle blir tematisert i forhold til realiseringen av faget i skolene i utvalget, og det er et inntrykk at den gamle rådgiverrollen utfordres gjennom realiseringen av faget og innføringen av kontaktlærerfunksjonen.

### **4.2.3 Innhold og tilrettelegging på skolenivå**

Selv om skolene har valgt ulike organiseringsformer for faget, kan det se ut til at skolene i utvalget er nokså samstemte i forståelsen av hva som er relevant innhold i faget, og hvilke redskaper og virkemidler som kan brukes. Imidlertid ser vi at de lokale forutsetningene sammen med et visst engasjert hastverk angående realiseringen bidrar til hvordan dette er

tilrettelagt og realisert på intervju tidspunktet. Gjennomgående var skolene opptatt av at de var ”først ute” med programfag til valg, de så for seg at det vil oppstå problemer etter hvert når alle ungdomsskoler skal gjennomføre faget. Dette gjelder særlig logistikk og mulighetene for å hospitere/besøke videregående skoler og det lokale arbeidslivet. Informantene har gjennomgående positive vurderinger av mulighetene som ligger i den måten programfag til valg/utdanningsvalg kan tilrettelegges på gjennom de tre trinnene på ungdomsskolen:

*Det er to sider i faget, det ene er en orientering om videregående skole, og det andre er å bli kjent med hva en gjør i etterkant. Programfag til valg skal forsøke å gi dem noe av begge deler. Så det vi tenker å begynne med nå når vi kan starte allerede på 8. trinn, er faktisk å snakke litt med dem (elevene), ja, en karrieresamtale, om hva tenker de seg, hvordan ser de for seg den videre veien. Men så sier vi at dette skal også gi elevene noen kunnskaper om noe de ikke har tenkt på og ikke vet noe om. En del av den orienteringen kommer direkte fra grupper som kommer inn her på skolen og orienterer (organisert av et senter i regionen), en del kommer fra studenter i videregående skole som kommer her og orienterer dem. En del kommer også ut av at de har to kjerneområder som de skal fordype seg i. Det er ett område nå på 9. trinn, og så må de velge et annet på 10.*

På skolen der ledelsen har laget læreplan og bestemt strukturen for alle tre årene i ungdomsskolen, er eksterne aktører som blant annet fylkeskommunens partnerskap for karriereveiledning i regionen og videregående skoler, koblet inn. Denne planen var grunnlaget for arbeidet i faget på besøkstidspunktet.

*Vi laget en plan som skal gjelde i tre år. Faget gir god anledning til å utvikle skolen til å skjønne mer av utdanningsløpet videre. Rådgiver er seksjonsleder og koordinator. Planene inngår i klassens årsplan og er delt i seks moduler, tre moduler per år, og gjennomført på 8. og 9. trinn. Arbeidet er igangsatt av rektor med rådgiver, etter hvert har flere og flere blitt involvert. Så har vi kjørt det ut i praksis. Programfag til valg skal ende opp med at hver elev har en individuell karriereplan, alt arbeid gjennom tre år som leder opp til det skal dokumenteres i en portefølje, en digital mappe. Innholdet i den blir på mange måter innholdet i faget. Til nå har elevene bare hatt en perm og satt forskjellige ting inn i den etter hvert. Vi har digitale porteføljer i andre fag, det gjelder bare å finne ut hvordan man skal gå løs på det. I tillegg har vi samarbeidet med (partnerskapet for karriereveiledning i regionen) for å få en plan for hvordan vi kunne jobbe med de videregående skolene og forhindre først-til-mølla-logikk. Det har vært et stort arbeid hvor ungdomsskoler og videregående skoler jobber i grupper.*

Vi finner altså forskjeller når det gjelder tilretteleggingen for utviklingen av faget ved skolene; de som sier at veien blir til mens de går, og de som har utviklet en 3-årig læreplan for faget som de så gjennomfører.

Innholdet i programfag til valg er det delte meninger om. Flere av informantene påpeker dilemmaet som har oppstått med Kunnskapsløftet, nemlig at det skal være individuelt tilpasset opplæring, samtidig som mulighetene for å ta spesielle hensyn til elevene som ikke lykkes så godt i teorifagene, er redusert:

*Med den nye læreplanen forsvant praktisk prosjektarbeid. Dette har litt med elevgrunnlaget å gjøre, det er ikke nødvendigvis mer fag som er løsningen for våre elever. Nå ser jeg det at tysk er utfordrende for mange. På papiret og planer er det veldig flott at alle skal lære tysk, men virkeligheten er ikke sånn. Som sagt*

*så vi en mulighet (med programfag til valg) for å få inn et praktisk element tilbake i skolen, og dette med å forberede dem på å bli kompetent til å ta videre utdanning.*

En annen skole peker også på mulighetene som faget åpner opp for når det gjelder de mer praktiske arbeidsformene:

*Det er jo elevaktiv metode som fungerer best. Det er et stort fremskritt egentlig med programfag til valg allerede på 8. trinn. Vi har jo hatt arbeidsuke tidligere, og vi diskuterer nå hvordan vi skal gjøre dette. Det er dette vi skal se på i morgen (skal besøke en lokal bedrift). Det er ikke sikkert at alle elever skal i bedrift. Sånne "boller- og brus-opplegg" skal vi bort fra, det kan ikke brukes til noe. I programfag til valg skal elevene bli mer kjent med seg selv, og velge. Vi har på 8. trinn hatt en dag med jobbskygging, og da måtte de presentere for klassen etterpå, og fortelle hva de hadde gjort. Det var de veldig fornøyd med. Videre skal de ta et yrkesprosjekt, og det går ut på å velge et yrke og hente informasjon og lage sitt egen hefte om dette. Da blir de aktive selv.*

Eleverfaringene er like mangfoldige som elevene er det. Likevel, ved flere skoler spurte elevene oss (som intervjuere) om hvorfor arbeidsuka var tatt bort, og uttrykte skuffelse over å miste denne sjansen. Videre er det interessant at også elever som virker sterke ut fra verbal kompetanse i intervju, legger vekt på betydningen av det praktiske elementet i programfag til valg:

*Det beste er om man må fremføre det, for da må man jobbe. Og jeg synes også det er bra at vi får gjøre noe praktisk og ikke bare må sitte og høre på at læreren prater. Det kan være litt bedre fordelt noen steder mellom praktisk og teoretisk (innhold).*

Måten programfag til valg har vært organisert på, varierer ikke bare med hva skolene velger, men som nevnt også i hvilke ressurser de kan trekke på eksternt. To av de fem skolene har lagt opp til at elevene er en uke i en bedrift eller offentlig virksomhet, og har på denne måten lagt opp til å inkludere den gamle arbeidsuken i programfag til valg. Dette begrunnes med elevgrunnlaget. En annen skole har lagt opp til jobbskygging en dag og diskuterer dessuten mulighet for at elever kan være på en arbeidsplass innenfor rammen av faget. I et fylke beskriver et regionalt senter hvordan de har arbeidet med å utvikle en metode for samarbeid med arbeidslivet. Senteret har begrenset sitt arbeid til å gjelde de yrkesfaglige programmene i videregående skole. Selv om skolen i denne casen også fokuserer mye på arbeidslivet og tilbyr elevene en uke på en arbeidsplass, fant vi svak kobling fra skolens side til senterets arbeid. Dette har sannsynligvis sammenheng med at skolen har en pilotstatus opp mot skoleeier, mens senteret har en finansierings- og prosjektstruktur der NHO, NAV og aktører innenfor arbeidslivet er inne sammen med fylkeskommunen. Fra senterets side beskrives arbeidsprosesser og prioriteringer som følger:

*Vi har brukt mest tid på og utviklet en metode i forhold til ungdomsgruppen (og ikke de voksne NAV-brukerne). Vi gjorde et valg tidlig i prosjektet, der vi fant ut at det viktigste valget de (elevene) gjør, er ved inngang til videregående skole, det er nøkkelvalget elevene gjør. Fra Vg1 og Vg2 da har du utgangspunkt i en hovedretning, og du gjør veivalg ut fra færre valgalternativer.*

*Dette er utdanningsprogrammene de skal få informasjon om. Det vi har gjort for å komme ut med informasjon er som en tretrinns rakett. Vi har et godt samarbeid med skolene, hvor vi forventer at rådgiverne gir elevene i 9. og 10. trinn en oversikt over hvilke utdanningsvalg som finnes. På bakgrunn av den første introduksjonen rådgiverne har gitt, vil den enkelte eleven plukke ut minst tre av disse programmene som de ønsker mer informasjon om. Selv om de er helt bestemt på at de vil velge studieforbereidende, blir de tvunget til å snu litt og se på tre yrkesfaglige utdanningsprogram.*

*Etter at de har valgt, gir skolene beskjed til meg om hvilke valg elevene har gjort. Så begynner jeg å ringe rundt og tar kontakt med mine bedrifter innenfor hvert av disse områdene. Jeg får napp fra ulike bedrifter når det gjelder de ulike fagene.*

*Så kommer en fra en bedrift og snakker om for eksempel elektrofag. Da får for eksempel Ole informasjon fra folk som kjenner sine fag og som har erfaring i forhold til lærlinger og vet hvem dette faget passer for, hvem ser vi lykkes og trives i faget – er det de som er fingernemme, er det de med tallforståelse, er det de sosiale, osv. De kan på 45 minutter gi en informasjon som en rådgiver ikke kan gi. Det er en læring i dette også for rådgiverne, for at de senere skal kunne ha økt sin kunnskap om dette faget.*

Hva som virker; at elevene er ute på en arbeidsplass, har et tilbud om kurs eller å prøve programfag i videregående skole, eller om de får ”smakebiter” av programfag i ungdomsskolen, er det mange ulike synspunkter på. Tidligere erfaringer fra arbeidsuke og elevenes valg trekkes frem når skolene beskriver hva de har valgt å legge inn i læreplanen for programfag til valg. Tidligere erfaringer er også referanse når det gjelder synspunkter på hvordan faget kan virke på lang sikt. Usikkerheten om fremtiden er imidlertid uttalt, og dette gjelder både hvordan faget virker, og selve implementeringen av et nytt fag: «Vi må gå tre år nå før vi kan få se hvordan dette går, og så kommer det nye lærere og andre endringer. Det er en lang prosess å få et nytt fag i skolen.»

#### **4.2.4 Differensiering som begrunnelse**

Programfag til valg/utdanningsvalg handler om differensiering i karriereveiledningen. Vi har derfor spurt om hvordan skolene tenker differensiering, om man kan få til å hjelpe alle innenfor ett og samme fag. En skoleeier sier at:

*På papiret er det jo en fantastisk tanke, men i diskusjonene ser vi jo at det er en del praktiske ting som skal til for at det kan gjennomføres. Men tanken er god. Vi har masse spørsmål som vi ikke har rukket å diskutere.*

Vi har møtt flere lærere som er usikre på nytten av dette nye faget i forhold til elevenes behov. De påpeker at man i målene med faget har for store forventninger til at eleven skal kunne gjøre valg, og problematiserer hvilket modningsmessig grunnlag elevene har for å gjøre valget:

*Programfag til valg er jo nytt her på huset, så jeg kjenner bare de store trekkene. Jeg vet at det skal være mer orientering mot studier og arbeidslivet, så det blir interessant å høre hva elevene mener om det. Jeg er litt ambivalent, for jeg tror at for noen kan det være litt hemsko, kanskje. (...) De kan føle at de blir presset til å ta valg veldig tidlig. Jeg skjønner jo at samfunnet har blitt sånn, du kan ikke dingle og vakle fra det ene til det andre, men jeg synes det har blitt tøft. (...) Hvis du skal veiledes bort fra feil valg, så er det jo sånn at du vet ikke det før du har*



*prøvd, og da har du lært noe. Og da var det kanskje ikke bortkastet? Nei, det er litt ukjent for meg foreløpig, men så tenker jeg at du kan ikke klare å unngå feil. En skal være forsiktig overfor de unge, og ikke være for bastant.*

En rådgiver svarer ganske annerledes på spørsmålet om hvordan skolen fokuserer på ulike elevers behov:

*Jeg tenker det er ikke noen større utfordring i programfag til valg enn i andre fag, kanskje mindre utfordring. Arbeid med egne sterke sider er et punkt på 8. trinn, og alle har sterke sider, en kan fokusere på det. Det gjelder å vite om ulike tilbud, vi samarbeider med (videregående skoler) som er med i Fra ord til handling og Satsing mot frafall. Da kan en fokusere på det. Men det krever tett samarbeid mellom lærere og rådgivere. En må vite hvor mulighetene er.*

Ved siden av økt kjennskap til programfagene og til yrkes- og utdanningsveier, kan en del av timene i faget benyttes for at ungdomsskoleelever kan ta hele fag på videregående nivå. På flere av skolene møter vi hos lærere og rådgivere begrunnelser for innhold og organisering i programfag til valg som er knyttet til dannelsespotensialet som faget kan ha. Det at elevene er nødt til å bli kjent med utdanningsveiene for ulike yrker er, etter det vi observerer, viktigere enn at de får mulighet til å gå raskere fram i sin læring:

*De skal skrive en oppgave med presentasjon av to forskjellige yrker, en som krever yrkeskompetanse og et som krever studiekompetanse. Jeg synes det er viktig at de skaffer seg innsikt i begge deler, de kan si «Må jeg det da, jeg som skal bli lege, ikke sant? Må jeg skrive om elektriker?». Jeg mener at det er allmenndannelsen, de skal vite om utdanningen til andre i samfunnet også. Også for at de skal skjønne utdanningsveiene, for det gjør de ikke. Det at de er nødt til å prøve seg på det yrkesfaglige på ungdomsskolen, det synes jeg er så viktig. Ikke for at de skal få full forståelse eller at man skal forsere noe av læringen deres, det synes jeg virkelig ikke er viktig, men det at de får et innblikk, en smakebit. Vi har flinke elever som svever ut i verden, og hvis du ikke tvinger dem til å undersøke yrkesfag, så gjør de det ikke. Det kan være gruppearbeid, men de skal ha undersøkt. Det varierer også hvordan de utformer det, men det er alltid veldig bevisstgjørende når de skal gjøre det selv.*

Det pekes også fra en rådgiver på at programfag til valg gir mulighet for styrket realitetsorientering både i forhold til den enkelte elevs interesser og i forhold til andre behov:

*Dette har vi sett tidligere også. Det er mange elever som trenger gode råd om hva de trenger å tenke på. For eksempel elever med ADHD og stor virketrang kan du ikke stable inni hus, og allergikere må få vite hva de kan velge.(...) Elevene har dessuten forstått nå at de ikke automatisk får plass der de vil, det avhenger av karakterene, det har betydning for motivasjonen på ungdomsskolen.*

Et tredje tema som flere trekker frem er at mange av elevene ikke aner hva slags yrker som fins og hva de enkelte programfagene kan gi av muligheter og begrensninger. Dette får konsekvenser for rekrutteringen til for eksempel ingeniørfag:

*Som rådgiver ser jeg at de ikke har nok innsikt i de praktiske yrkesfagene, de vet ikke hva disse yrkene er, for de ser det ikke. De ser yrker i butikk og kontor, og*

*lege og lærer. Alt det andre er nokså skjult, for eksempel er alt med elektro skjult, at de kan bli ingeniører, for eksempel.*

Et fjerde tema som trekkes frem i intervjuene er at mange elever velger kunst- og kulturfagene, dvs. formgivingsfag, musikk, dans, drama og medier og kommunikasjon uten å vite hva programfagene egentlig går ut på eller hva slags yrkesmuligheter som fins etter fullført videregående opplæring. En skole som gir smakebiter av ti programfag, legger vekt på at elevene skal oppdage at disse fagene er veldig mye mer teoretiske enn de forventer. Et senter som arbeider med de yrkesfaglige programmene og har erfaringer med å prøve å få kontakt med representanter for disse fagene i arbeidslivet, påpeker følgende dilemma:

*De fleste vi finner i denne bransjen er folk som har kunsthøgskole eller annen høyere utdanning. Det er enormt vanskelig å komme inn på programmene, og de som jobber i en del av kulturfagene regner ikke med at videregående opplæring er en ferdig utdanning, de må gå videre. Men elevene i ungdomsskolen tror at de er ferdige når de har tatt tre år der. Ungdommer som har lyst til å jobbe med reklame og grafisk design vet ikke at bedriftene ikke tar inn lærlinger, at dette er høyt utdannede og svært spesialiserte yrker. At dette er yrkesfag er egentlig ikke riktig. Og de videregående skolene ser det ikke sånn heller. De ser på dette som et sted der flinke elever kommer inn, som skal videre på høgskoler og universitet. Det er en mismatch her, og denne informasjonen må ut til elevene.*

Mens det på intervjuetidspunktet var stort fokus på dannelsingspotensialet i programfag til valg, var det som nevnt lite fokus på muligheten som faget gir for å ta fag på videregående nivå, eller det som heter å fordype seg i læreplanmål fra videregående opplæring. Derimot ble det av rådgivere og lærere stilt spørsmål ved om det å ta fag på videregående bidrar til å gi eleven innsikt i valgalternativer og styrke eleven i gjøre valg:

*Ja vi hørte en skole som la fram sin måte å gjøre det på, og de hadde bare fokusert på den delen som gikk på å forsere faglig utvikling, å ta matte på videregående osv. Det er jo totalt uviktig for å utvikle noen gode valg. Det er absolutt uinteressant for det, bare en sånn liten karriereimage, eller bare for en sånn følelse av å være flinkere enn de andre, og drive med noe morsomt, hvis de syns det, da, men det er jo ikke noe viktig for dette med frafall eller for riktige valg.*

Ved en skole der de har erfaring med å la elever ta fag på videregående nivå, påpekte skoleleder at dette hadde klare begrensninger:

*Det som i realiteten skjer er at noen elever følger undervisningen for 10. trinn samtidig som de er i gang med fag på videregående. Skal du først ha kompetanse i faget fra 10. trinn (før du begynner med fag på videregående), da faller det hele bort, tror jeg. Vi har en elev som har gjort det, men en sånn elev dukker opp hvert jubelår, det er ikke det vanlige.*

Ved skolene problematiseres spørsmål om trender i rådgivning og utdanningsvalg, og situasjoner der foreldrenes forventninger kommer litt på tvers i forhold til hva elevene best kan klare slik skolen ser det:

*Men problemet (at elevene senere gjør feilvalg), er ikke at de ikke har fått velge nok fritt i livet, det er fordi de ikke har nok informasjon, at de ikke har fått prøvd*

*seg nok, og at de ikke har innblikk i forskjellige utdanningsprogrammer. Det er en så viktig ting at elevene ikke bare skal velge ett eller to utdanningsprogrammer, men at de er nødt til å komme innom alle. De trenger innsikt, og de trenger ikke frie valg, for da velger de feil, da handler det om hva som er populært, og hva som er vanlig i familien.*

Det beskrives som en trend at mange av elevene tar allmennfag, og at dette ikke bare skyldes elevenes egne behov, men også kan ha sammenheng med hva elevene rådes til av rådgiver og hva som er forventningene fra foreldrene. Dette kan i følge en lærer føre til at elevene noen ganger kan komme i trippelt krysspress; fra lærer/rådgiver, fra foreldre og sine egne ønsker:

*I fjor var det en veldig stor andel som tok allmennfag. Det er litt trend i forhold til rådgivningsbiten, man kan bli litt stereotyp i forhold til rådgiving, at alle skal prøve med teori. Men noen bør orienteres mer mot yrkesfag fordi de kan få mer ut av et vitnemål fra yrkesfag enn et dårlig vitnemål i teorifag. (...) Jeg har opplevd at foreldre er uenige i at elevene velger yrkesfag, for de mener at allmennfag er det de skal ta. Så det er en trend nå at videregående skole får elever til allmennfag som har store hull, men som kommer inn på særskilte vilkår.*

#### **4.2.5 Logistikk**

Samlet sett er inntrykket vårt fra intervjuene at det er de organisatoriske og ressursmessige utfordringene som dominerer når det gjelder mulighetene for realisering av programfag til valg. En rektor peker på betydningen av prosjektkoordinators arbeid:

*Jeg vil si at uten denne prosjektkoordinatorstillingen så hadde ikke dette gått. Vi hadde ikke maktet å planlegge så detaljert, på toppen av det arbeidspresset vi har til vanlig. Så vi er kjempeglade for denne koordinatoren som har håndtert dette her. Når systemet er lagt så tror jeg vi klarer å ivareta det. Men å legge den kabalen, det er det som er jobben.*

Tidsressursen som ligger i faget blir sett på som en unik mulighet. Skolen er preget av mange satsninger og for eksempel tverrfaglige emner som skal finne sin plass innenfor eksisterende rammetimetall. Derfor er programfag til valg/utdanningsvalg unikt i den forstand at det fulgte med timeressurser og at det har status som eget fag på timeplanen. Ledelsen på en skole sier:

*Det er viktig å avsette tid. Det synes jeg er en klar forbedring nå med det nye faget, nå blir (rådgivningsoppgavene) bedre organisert, og alle gjør det samme. For det kommer ofte en del vyer for skolen. Noen har tenkt noen store tanker, og så er det sånn at det her er noe skolen må ordne, ikke sant? Alle forholdene i samfunnet som skolen må ordne opp i (...) og da er det viktig at det ikke bare blir store ord eller planer, men at det blir synliggjort i læreplanen og gjennom en timeressurs og sånt.*

Programfag til valg/utdanningsvalg krever samarbeid på tvers innad i skolen og med eksterne aktører, blant annet videregående skole og næringslivet. Vi har gjennom intervjuene fått inntrykk av at regionale koordinatorene i forhold til programfag til valg, koordinatorene i regionale partnerskap for karriereveiledning og etablerte sentre spiller en viktig rolle når det gjelder logistikkarbeidet. Flere skoleledere sier at de hadde aldri klart å realisere faget uten denne logistikkhjelpen. Dette gjelder både i forhold til avtaler om

plassering av elevene i arbeidslivet og i forhold til videregående skoler. Men vi ser også at skolene har brukt mye tid på dette arbeidet selv. Mange informanter har påpekt at en utfordring framover blir når alle ungdomsskoler skal ha sine elever ut i arbeidsliv og videregående skole innenfor samme tidsperioder, dvs. i disponible perioder mellom ferier, eksamener og planleggingsdager, for å nevne noe.

#### 4.2.6 Vurdering

Skoleeier er tillagt ansvaret for at eleven blir vurdert ut fra læreplanmålene. I prøveperioden, til og med skoleåret 2007/2008 skulle bestemmelse om standpunkt og karakter i faget være som for tilvalgsfag på ungdomstrinnet. Dette er mer utførlig beskrevet i kapittel 3. En skoleleder sier om vurdering at det har gått bedre enn man kunne vente å ha programfag til valg uten karakter:

*Vi har valgt å ikke ha noen vurdering, det blir vi vel tvunget til etter hvert, men elevene spør med en gang får vi karakter, og når vi sier nei; åh, så deilig. Da tenker jeg jaha, hva nå, men de er så engasjerte. De skjønner at dette dreier seg om deres framtid. De må finne ut av noe her, og vi leier dem ikke videre når de går ut herfra neste år, og det tror jeg de skjønner. De tar det faget på alvor. (...) Vi har vel ikke skrevet det ned enda, men vi er enige om at vi skal prøve å unngå å ha vurdering i faget..*

Gjennom intervjuene har vi fått ulike synspunkter på karakterer i faget, men det er enighet om at det er vaskelig å finne kriterier for vurdering. En lærer sier det slik:

*Det burde ikke ha noen karakter her. Jeg kan ikke skjønne den der. Vi holder jo på å jobbe med læreplanen, og da er det kompetansekrav, og vi må ha formål, og kompetansemål. Da er det sånn for meg at det må være standpunkt, ikke eksamen. Det blir bare tull. Men det er jo som kunst- og håndverk – et holdningsfag og et ferdighetsfag.*

Elevene har også mange synspunkter på karakterer. Selv om de mener at karakterer signaliserer seriøsitet, så ser de ikke helt for seg hvordan de kan vurderes i dette faget. Vi har derfor spurt elevene om de tror at det kunne gjort en forskjell om de fikk karakterer:

*G1: Det kunne ha gjort det bedre, for når man får karakterer er det et større press. Man har selvfølgelig lyst på en bra karakter.*

*G2: Men jeg har ikke lyst på karakter i programfag.*

*G3: Da mister man moroa, da.*

*G4: Som jeg ser det, så behøver du ikke karakter i noe du aldri kommer til å velge senere.*

#### **Hva tenker dere om det, hva skulle man ha fått karakter for i et sånt fag?**

*G1: Man må nesten ha prøve på slutten med en oppsummering.*

*G2: Ja, og selv om du vet at du ikke skal ha faget videre, så kan du prøve å gjøre ditt beste og prøve å lære noe av det.*

*G3: Ja, men det ville ha blitt en merkelig karakter, en blanding av engelsk, matte, samfunnsfag.*

*G4: Eller en universalkarakter i alle praktiske fag.*

#### **4.2.7 Delt rådgivningstjeneste**

Delt rådgivningstjeneste var foreslått i OECDs landrapport om Norge i forbindelse med gjennomgangen av kvaliteten i den norske veiledningstjenesten (OECD 2002). I forbindelse med behandlingen av St.meld. nr. 30 (2003-2004) ble det foreslått at skoleeier burde vurdere delt rådgivning, og en del skoleeiere på kommunalt og regionalt nivå har vedtatt delt rådgivning som oppfølging av dette. I intervjuene kom det frem at spørsmålet om delt rådgivning var blitt aktualisert i forbindelse med arbeidet med programfag til valg. Blant informantene kjente alle skoleeierne og skolelederne til de sentrale signalene angående delt rådgivning, og tre av skolene hadde allerede delt rådgivningstjenesten ut fra egne vurderinger og skoleeiers ønske. To av skolene (henholdsvis i by- og landkommune) hadde vurdert delt rådgivning, men hadde ikke gjennomført en slik deling med den begrunnelse at elevgrunnet ikke passet til dette. Et slikt valg kan ha sammenheng med at det var gjort valgfritt fra skoleeiers side overfor skolene i disse kommunene. Imidlertid oppgir flere av skolene at de har delt rådgivningen på flere personer, uten å skille mellom en sosialpedagogisk og en karriereveiledningsdel slik som dette er forstått i politikktutforming: alle skolene kobler spørsmålet om delt rådgivning opp mot kontaktlærerrollen og spørsmålene om rolle- og ansvarsfordeling. En skoleleder forteller:

*Det er mange andre enn rådgiver som tar seg av den sosialpedagogiske delen. (...) Det varierer også fra skole til skole i kommunen. Vi har ikke delt det i flere folk. Rådgiver har ansvaret for yrkes- og utdanningsrådgivningen, men har også kompetanse på andre felt. En egen vri her på skolen er at rådgiver er en del av ledelsen og inngår i et lederteam. (...) Av syv ungdomsskoler i kommunen er det ingen som har mer enn én rådgiver. Kanskje er mer av ressursen gitt til kontaktlærer.*

Delt rådgivning er et spørsmål som handler om elevtilpasning, og det er vårt inntrykk at de lokale forholdene er avgjørende for hvordan skolene ser for seg at dette best kan løses. De mest brukte begrunnelsene for at skolene i praksis ikke har delt rådgivningstjenesten er at dette ikke passer med skolens elevgrunnlag, og at behovene er sammensatt, som to skoleledere forteller:

*Når det er behov, er det jo ofte veldig sammensatt, og det er behov for mer enn en ting. Det er å forsterke læringen og bygge miljøet.*

*Med all kritikken av at det er en og samme person (som har begge funksjoner), tenker jeg; er det nødvendigvis så uheldig? Det er klart at den personen ser mer helheten rundt eleven, kjenner bakgrunnen, evner og kan tenke mer helhetlig om hva eleven kan passe til.*

*Det med å splitte opp eller ikke kan avhenge av elevtallet på skolen, på en større skole vil det gå med mer tid, og da er det greit å dele på flere (forteller om egen tidligere erfaring fra en større skole). De elevene som har sammensatte problemer, blir veldig avhengige av at de to (sosialpedagogisk rådgiver og yrkes- og utdanningsrådgiver) samarbeider godt.*

Det kan se ut til at de praktiske hverdagsløsningene ikke alltid springer ut av en mer gjennomtenkt prinsipiell begrunnelse for hvordan dette skal løses. På en skole der det er

små forhold og alle kjenner alle, fremheves fordelene med at det er kort vei og åpne dører mellom de som skal samarbeide. Skolens ledelse oppgir å ha skilt de sosialpedagogiske og yrkesmessige rådgivningstjenestene, og at kontaktlærerne kommer i tillegg.

*Det går utrolig greit. Vi er så få her, og dørene står jo åpne mellom oss. Alle er velvillige. For eksempel er videregående skole veldig velvillige i forhold til å planlegge for elever som skal komme til dem. Vi har den fordel at vi kjenner alle elever i skolen her fra flere sider, og alt går greit. Her er det ingen som ramler ut og blir usynlig i mengden.*

På den andre side peker skoleeier for denne skolen på noen problemer med delt rådgivning når det er små forhold og gjennomiktig miljø, og faren ved at informasjon spres på flere personer:

*Når det er et så lite sted, så gjelder det å ikke spre informasjon om enkeltpersoner til mange. Det oppleves jo som problematisk mange steder å dele rådgivningstjenesten der lærerne kjenner elevene, med slektninger og naboer etc. (...) Det vi vet om ulike elevtyper er at de ressurssterke er mer trygge på sine utdanningsvalg enn de ressursvake, og en innvending mot delt rådgivningstjeneste vil være at det er de samme elevene som trenger mest av begge deler, og det kan bli et dilemma på mindre skoler. Og rektor (på ungdomsskolen) har jo påpekt at det er en god del elever som ender opp med særskilte behov, og hva er funksjonaliteten da for delt rådgivningstjeneste?*

En annen skoleeier sier at delt rådgivning har aldri vært noen problemstilling i kontakten med rektor, og heller ikke i forhold til møter med rådgiverne. Denne skoleeieren sier at «min kjepphest er at rådgiving ikke er en rådgivergreie, men en rektors funksjon». Prinsipielt er det jo skoleleders ansvar at oppgavene blir ivaretatt, imidlertid påpeker en representant for en fylkeskommune at det er fare for at de sosialpedagogiske oppgavene blir skadelidende av at veiledningsoppgavene deles mellom flere:

*Kontaktlærerne har i sin funksjonsbeskrivelse at de skal ta seg av det sosialpedagogiske. Spørsmålet er om det er tilrådelig at vi skal ha et treleddet system for veiledning. Altså først har du kontaktlæreren, og så har du en rådgiver, og så har du en PP-tjeneste. Er dette en fornuftig og god modell? Det syns jeg det aldri har blitt spurt om. (...) Faktisk har vi fått tilbakemelding om at de sosialpedagogiske oppgavene er blitt litt skjøvet på.*

Ut fra svarene fra skoleeierne kan det se ut til at skolelederne har stort handlingsrom i forhold til hvordan rådgivningstjenesten organiseres, og i hvilken grad det legges opp til deling mellom de sosialpedagogiske og de yrkes- og utdanningsmessige rådgivningstjenestene. Gjennom intervjuene med skoleledelsen er det vårt inntrykk at disse bruker handlingsrommet de har. Når rektor er virksomhetsleder, slik som vi ser det i den kommunale to-nivå-modellen, er virksomhetsleders rolle tydelig. Vi ser at rektors tenkemåte om ledelse og skoleutvikling har vært klart medbestemmende i den praktiske realiseringen av programfag til valg.

### 4.3 Fem modeller

De fem skolene har ulike modeller når det gjelder planlegging, læreplanarbeid og realisering av programfag til valg. De ulike modellene innebærer også at de fem skolene har ulike eksterne aktører å spille på i dette arbeidet. Selv om modellene strukturelt sett kan virke forholdsvis like, har vi funnet store forskjeller når det gjelder den praktiske realiseringen, som vist i tabell 4.2.

<b>Strukturelle drivkrefter</b>					
	<b>Skole 1</b>	<b>Skole 2</b>	<b>Skole 3</b>	<b>Skole 4</b>	<b>Skole 5</b>
<b>Forholdet til skoleeier</b>	Pilotskole		Pilotskole		
<b>Hva er bindeleddet mellom skole og fylkeskommune</b>	Koordinator i fylkeskommunens prosjekt	Regionalt partnerskap innenfor fylkeskommunens prosjekt	Koordinator i fylkeskommunens prosjekt	Regional koordinator i prosjekt, innenfor fylkeskommunens prosjekt	Koordinator i fylkeskommunens prosjekt
<b>Forholdet til arbeidslivet</b>	Ikke involvert foreløpig	Ikke involvert foreløpig	Skolens egne kontakter	Ikke involvert foreløpig	Ikke involvert foreløpig
<b>Forholdet til videregående skole(r)</b>	Foreløpig sonderende	Etablert og under utvikling	Foreløpig sonderende	Består av skolens egne kontakter + koordinator	Avtalt for realisering høsten 2007
<b>Drivkrefter i den praktiske realisering</b>					
	<b>Skole 1</b>	<b>Skole 2</b>	<b>Skole 3</b>	<b>Skole 4</b>	<b>Skole 5</b>
<b>Hovedansvar for læreplan</b>	Hele lærerstaben	Skolens ledelse: rektor, inspektør og rådgiver	Rektor, rådgiver og lærergruppe	Regional koordinator	Rektor og rådgiver
<b>Utprøving i faget</b>	Undervisning av skolens egne lærere	Hospitering i videregående skole	En uke i bedrift	Samarbeid mellom skolene i regionen	Faglærere/ hospitering i videregående skole
<b>Trinn hovedvekten ligger på</b>	9.trinn	9.trinn	9.trinn	9.trinn	9.trinn (vi intervjuet 8.trinn)

**Tabell 4.2:** Oversikt over modellene og drivkreftene for utviklingsarbeidet i programfag til valg i de fem casene

To av skolene er for eksempel begge med i pilotprosjekter initiert av de respektive skoleeierne og i samarbeid med fylkeskommunale aktører. Likevel har skolene svært ulike måter å realisere programfag til valg på. Mens en ved den ene skolen har valgt å trekke på læreres kompetanse og yrkeserfaring for å gi elevene muligheter til utprøving i programfag til valg, har en ved den andre skolen gitt alle elevene på 9. trinn en ukes utplassering i

arbeidslivet, med tilhørende for- og etterarbeid slik at utplasseringen kan inngå i elevens prosess mot et utdanningsvalg.

Når skolene har gjort så ulike valg med hensyn til utprøving i programfag til valg, kan dette delvis henge sammen med forskjeller i næringsstruktur mellom regionene. Det vil si at strukturelle forhold som ligger utenfor skolens umiddelbare påvirkning danner ganske ulike betingelser for hvem skolen kan samarbeide med. Skolene kan også, slik vi har sett, ha ulike oppfatninger om hva det vil være mulig å få til. Ikke minst kan forventninger til at det vil være vanskelig å få til et samarbeid med videregående skoler, ha resultert i at skolen, i alle fall i en første fase, har forsøkt å finne andre arenaer for utprøvingen i programfag til valg.

Gjennom de sitatene vi har gitt i det foregående, er det nokså tydelig hvordan mange ulike hensyn skal forenes i ett og samme fag. Faget kan dermed få til dels motstridende eller konkurrerende funksjoner. Dette gjelder ikke minst forholdet mellom å skaffe elevene erfaring, oversikt og kunnskaper for at de skal kunne foreta bevisste utdanningsvalg, versus muligheten for at elever skal kunne gå raskere fram i sin læring gjennom å fordype seg i læreplanmål på videregående nivå. Enkelte av våre informanter ser ikke at sistnevnte er forenlig med førstnevnte, tvert imot hevdes det at når elever gis mulighet til raskere progresjon i sin læring, berøves de samtidig muligheten for bredere orientering om utdanningsmuligheter og den allmenndannelsen som ligger i slik kunnskap. Spesielt på skolenivå, men ikke utelukkende her, finner vi gjennomgående at de valgene som er tatt, blir begrunnet med henvisning til elevgrunnlaget, det vil si erfaringsbaserte synspunkter på hva det er elevene trenger. Ved alle de fem skolene ser vi en aksept for styringssignaler om overordnede målsetninger i det nye faget kombinert med stor lojalitet til de elevene de har med å gjøre i den praktiske skolehverdagen.

Selv om modellene på skolenivå er nokså ulike når det gjelder gjennomføringen, finnes det likhetstrekk på systemnivå. Dette illustrerer hvordan politikktutforming setter noen premisser for organiseringen, og at de fem involverte fylkeskommunene har besvart utviklingsoppgavene de er pålagt i forhold til grunnopplæringen. Vi kan ut fra denne gjennomgangen konkludere med at drivkreftene på systemnivå har vært sentrale for hvordan utviklingen av programfag til valg har foregått på den enkelte skole på intervju tidspunktet i 2007. Samtidig fremgår det av tabellen over at skoleledelsen ved den enkelte skole har hatt stor betydning for hvordan arbeidet er gjennomført lokalt.



## 5 Et nytt skolefag under utvikling

I denne devalueringen av implementeringen av Kunnskapsløftet ser NIFU STEP på realiseringen av innsatsområder i Kunnskapsløftet som er rettet mot en bedret yrkes- og utdanningsveiledning i grunnopplæringen gjennom programfag til valg/utdanningsvalg, ny organisering av rådgivningstjenesten og partnerskap for karriereveiledning, og tilrettelegging for bedre sammenheng og overgang mellom trinn og skoleslag.

Som det er redegjort for i kapittel 1 og 2, ses disse innsatsområdene i sammenheng ved å kombinere et perspektiv på de strukturelle endringene med et perspektiv på individers valg. Et strukturperspektiv der oppmerksomheten særlig rettes mot hvordan modeller for veiledning av ungdom utformes lokalt, ses i sammenheng med et individperspektiv med fokus på resultater. Samlet skal evalueringsoppdraget gi et grunnlag for å diskutere i hvilken utstrekning karriereveiledningen i ungdomsskolen kan bidra til redusert bortvalg og feilvalg og eventuelle endringer i søkemønstre blant elever i grunnopplæringen. Som det fremgår av kapittel 1 er sluttrapportering planlagt i 2011.

Denne første delrapporten er basert på intervjuer i fem caser og datamaterialet er i hovedsak samlet inn våren 2007. Vi har, som det er redegjort for i kapittel 2, snakket med skoleledelse, lærere, rådgivere og elever samt representanter for skoleeiere og fylkeskommuner. Intervjuene skjedde i en tid da skoleeier hadde ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner i programfag til valg. Faget var under utprøving, og mange spørsmål angående faget var fremdeles uavklarte. Etter at materialet var samlet inn endret situasjonen seg, ved at faget i 2008 fikk nytt navn og en ny læreplan fastsatt av Kunnskapsdepartementet samtidig som det ble obligatorisk fag i ungdomsskolen. Endringene som dette medfører skal etter planen fanges opp når de samme skolene skal besøkes igjen våren 2009.

Som det fremgår av foregående kapitler ser vi i denne første delrapporten strukturelle forutsetninger og rammer i sammenheng med det som skjer i skolen i utprøvingsfasen av faget. Som omtalt i kapittel 1 og 2 vil elevenes perspektiver og erfaringer bli bredere belyst i forbindelse med neste delrapportering der data fra en fellessurvey inngår. Som redegjort for i kapitlene foran, gir intervjumaterialet som denne delrapporten bygger på, et grunnlag for å kunne beskrive erfaringer med programfag til valg i utprøvingsfasen og å identifisere noen sentrale utfordringer når utdanningsvalg implementeres på hele ungdomstrinnet. Dette kan vi gjøre blant annet med støtte i kartleggingen som Utdanningsdirektoratet har gjort, av hvor utbredt forsøk med programfag til valg har vært ved ungdomsskolene i landet. Resultatene som er publisert i Utdanningsdirektoratets rapport *Erfaringer med programfag til valg på ungdomstrinnet* fra oktober 2007 er nærmere omtalt i kapittel 3.

### 5.1 Realiseringen av programfag til valg våren 2007

Gjennom besøkene på skolene og intervjuene der, fikk vi våren 2007 et godt innblikk i arbeidet med den lokale utformingen av programfag til valg i utprøvingsperioden. Skolene var på det tidspunktet opptatt av å gi faget en form som de lokalt så på som

implementerbar innenfor rammene som retningslinjene for faget ga, og på den måten realisere intensjonene for et lokalt utformet programfag til valg. Intervjuene med skoleeier, fylkeskommunen og andre eksterne aktører i tilknytning til hver av skolene bidro til dette bildet. Gjennom intervjuene fikk vi et innblikk blant annet i hvordan ansvar, roller og oppgaver var fordelt i sammenheng med utarbeidelsen av læreplanen for faget og for at opplæringen ble gjennomført i samsvar med dette.

### **5.1.1 Ansvarsopphopning eller samarbeid med gode hjelpere?**

Som det fremgår av kapittel 3, skal fylkeskommunen være koordinerende aktør for styrking av utdannings- og yrkesveiledningen i grunnopplæringen. Skoleeier er ansvarlig i forhold til Opplæringsloven og for kompetansen blant lærere og rådgivere, slik at de blant annet kan gi ungdomsskoleelever god karriereveiledning. Men det er i skolene den konkrete realiseringen av læreplanen i programfag til valg/utdanningsvalg foregår.

Samlet sett er det slående hvordan overordnede signaler om programfag til valg var kjent og lojalt støttet opp under utviklingsarbeidet blant de involverte aktørene på systemnivå og i skolene. I gjennomgangen av intervjuene har vi i kapittel 4 i denne rapporten beskrevet en del sentrale motiver og beveggrunner som har vært fremholdt ved skolene vi har besøkt, for de beslutningene de har tatt. Initiating og organisering av utprøving av programfag til valg/utdanningsvalg viser seg å være ulik fra skole til skole. Likeså at samarbeid mellom skole, skoleeier og eksterne aktører inkludert fylkeskommune varierer med hensyn til antall og typer aktører som inngår. Ut fra de forskjellige forutsetningene har skolene løst dette på ulike måter alt etter konteksten og hvorvidt skoleeier og eksterne aktører har tilbudt ressurser og støtte, og avhengig av hva som er skoleledelsens forståelse av utviklingsoppgavene og handlingsrommet. Vi observerer for eksempel at det er valgt ulike strategier i skoleledelsen i de fem casene. Der finner vi skoleledelsen som legger utviklingsoppgavene til lærerstaben, skoleledelsen som ”pusher på”, og skoleledelsen som gjør alt selv. Til sammen kan disse forholdene føre til ansvarsopphopning på skolenivå.

Vi registrerer i denne sammenheng at skolene har mer direkte relasjon til fylkeskommunen og andre eksterne aktører enn til skoleeier. Skoleeier har i stor grad lagt ansvaret for utviklingen av læreplan og utprøving av faget til skolene, og samarbeidet med eksterne aktører som videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og regionale utviklingsmiljøer er et enhetsansvar på skolenivå.

I intervjuene finner vi dessuten at flere av ungdomsskolene har svakere kobling til videregående skole enn det som kanskje kunne forventes i forhold til intensjonene om å styrke samarbeidet mellom skoleslagene for å bidra til å lette overgangen for elevene. For fire av fem skoler i vårt utvalg er også koblingen til arbeidslivet i startgruppen.

Begge disse forholdene begrunnes ressursmessig. Skolene har svake koblinger til videregående skole først og fremst fordi ”det tar tid” å opparbeide forpliktende relasjoner for samarbeidet om oppgavene, og fordi det er snakk om ressursbruk. Overfor arbeidslivet har skolene kun redskaper knyttet til velvilje og forankringsarbeid. Det kan appelleres til egeninteressene for de videregående skolene og det lokale arbeidslivet gjennom poengtering av at de vil ha fordeler av å trekke til seg fremtidige søkere. Men for å komme i gang velger skolene å gjøre det de selv kan ha kontroll med, og bygger på tidligere

erfaringer, arbeidsformer og redskaper som er utviklet og tatt i bruk i forbindelse med yrkes- og utdanningsveiledningen. I denne sammenhengen er det også relevant å minne om OECDs kritikk av yrkes- og utdanningsrådgivningstjenestens svake forbindelser til arbeidslivet (OECD 2002; se også avsnitt 3.2 over).

Disse mønstrene ser vi også gjenspeilet i Utdanningsdirektoratets erfaringsrapport om programfag til valg (Utdanningsdirektoratet 2007: vedlegg A og B, s. 18 - 25).

Vi observerer at en del av utfordringene som er knyttet til realiseringen av faget, for eksempel når det gjelder logistikk og ressurstilgang, samarbeid på tvers av nivåer, etc. har funnet sin løsning på grunn av samarbeid med alle de gode hjelperne som var involvert i utviklingen av programfag til valg gjennom prosjektorganisering på intervjutidspunktet. Når faget utdanningsvalg er blitt obligatorisk (dvs. også for skoler som ikke har tilgang til ekstra ressurser for å drive utviklingsarbeid) kan det ligge en fare i at det oppstår ulike former for ansvarsopphopning i realiseringen av faget i skolene.

### **5.1.2 Både dannelsesprosess og skolefag?**

Som det fremgår av kapittel 3, var det prosessuelle perspektivet i beskrivelsene av faget tydelig i de første, midlertidige retningslinjene for lokal utforming av programfag til valg. Som det fremgår av kapittel 4, har flere skoler lagt stor vekt på modnings- og dannelsesaspektet i begrunnelsene for valg av innhold og tilretteleggingen for programfag til valg. Dette gjelder først og fremst det prosessuelle som ligger i at faget skal gå over tre år, tilpasset enkeltelevne og de lokale forholdene og mulighetene for samarbeid med eksterne aktører. I tillegg kommer mulighetene for praktisk arbeid for de elevene som trenger mer av det, så vel som mulighetene for elevene til å bli kjent med yrkes- og utdanningsveier som de i utgangspunktet velger bort. Ut fra situasjonen i skolene på intervjutidspunktet og i og med at faget fremsto som utydelig, er en vektlegging av dannelsesaspektet ved faget på lokalt nivå rimelig og relevant sett i lys av skolens generelle oppdrag.

I erfaringsrapporten foreslår Utdanningsdirektoratet (2007) en videreføring av det prosessuelle i programfag til valg/utdanningsvalg med en overordnet struktur der hovedområdene heter forberedelse, gjennomføring og refleksjon. Imidlertid må dette prosessuelle perspektivet i faget kunne karakteriseres som betydelig neddempet i den endelige læreplanen for utdanningsvalg til fordel for en tredelt struktur som går på innhold i faget, og med kompetansemål som for andre fag under Kunnskapsløftet (Læreplaner for Kunnskapsløftet, LK 06). Den endelige læreplanen for utdanningsvalg har fått en tydelig oppdeling i tre deler i faget, som er kunnskap om videregående opplæring og arbeidsliv, utprøving av utdanningsvalg, og om egne valg. Læreplanen vektlegger informasjonsinnsamling og refleksjon, og er slik sett blitt mer analytisk i form, innhold og kompetansemål. Alle disse tre delene kan løses ved å ha elevene i ungdomsskolen, eller gjennom besøk i videregående skole. Kontakten med arbeidslivet er ikke sikret gjennom den nye planen. Skolen kan kun initiere utvikling og endring der hvor de har myndighet og ansvar. Både arbeidsliv og videregående skoler er utenfor grunnskolens direkte innflytelsessfære. I læreplanen for utdanningsvalg er det prosessuelle ved faget svekket og det er uklart hvordan de praktiske aspektene og dannelsesaspektene ved faget som case-skolene fremhever som verdifullt, kan ivaretas.

### 5.1.3 Lokal tilpasning eller standardisering?

Skolene må i realiseringen av et nytt fag helt konkret løse utfordringen med hvordan de 113 timene skal fylles med meningsfullt innhold for elevene, etter intensjonene med faget. Flere av skolene henviser til at de viderefører noe av det de har gjort tidligere, og en skole oppgir at de gjennom programfag til valg har fått en bedre organisering av tidligere praksis innenfor yrkes- og utdanningsrådgivningen. Ut fra beskrivelsene av den opplevde situasjonen i de fem casene, ser det ut til at signalene om lokal læreplanutvikling har blitt tolket som manglende eller diffuse signaler ovenfra og ned angående premisene for faget. Dette gjelder både hva elevene skal få ut av faget og for eksempel vurdering og karaktersetting. Som det fremgår av kapittel 4, etterlyser elevene på sin side det kjente, det de vet at deres skole har tilbudt tidligere kull.

I tillegg er det slik at hensynet til elevgrunnlaget brukes som begrunnelse for mange av de valgene skolene har tatt angående innholdet i programfag til valg. Dette samsvarer med noen av funnene i Utdanningsdirektoratets erfaringsrapport (2007) der det påpekes at *«i utformingen av mange lokale læreplaner ser det ut til at en har gått rett fra formålet med faget til å utforme aktiviteter og organisere timer, og ikke via den kompetansen eleven skal få etter endt opplæring i programfaget»* (s.2).

Samtidig som skolene virker godt informert og lojale overfor signalene ovenfra angående Kunnskapsløftet og programfag til valg, er vår vurdering at den enkelte skole utviser en minst like stor lojalitet overfor elevene de forholder seg til, og utfordringene i å få skolehverdagen til å virke konstruktiv og relevant for elevene. Hensynet til den lokale sammenhengen som skolen står i, veier også tungt. Utfordringen for skolene kan se ut til å være hvordan ivareta elevenes relevansvurdering av det de tilbys i programfag til valg. I fagets legitimering finnes forventninger om at faget skal bidra til økt kvalitet på karriereveiledningen, samtidig som det nye faget, for å kunne realisere målene for opplæringen, må videreføre tidligere erfaringer og kunnskaper som skolen besitter angående yrkes- og utdanningsrådgivning. Etterspørselen etter ”det nye” som bedre skal føre frem til oppfyllelse av disse målene, og som vi finner for eksempel i Utdanningsdirektoratets rapport (2007), kan være et uttrykk for at lokal tilpasning på sikt kan komme til å måtte vike plassen for standardisering av virkemidler og redskaper i faget. Signaler som peker i den retning finnes blant annet i avsnittet om videreføringen av programfag til valg som obligatorisk fag der det heter at faget må få en *«mer presist definert identitet og egenart»* (s.13).

### 5.1.4 Differensieringsutfordringen

Som det er grundig redegjort for i kapittel 3, er differensieringsutfordringen sentral for innhold og tilrettelegging i programfag til valg/utdanningsvalg. Skolene løser differensieringsproblematikken på ulike måter, alt etter hvilke elevgrupper de mener de har, og hvilke ressurser de rår over. Ved én skole understrekes det at alle elever har sterke sider, noe en finner støtte for i programfag til valg, og utfordringen blir dermed å utforme et godt tilbud til den enkelte i samarbeid med andre aktører i skole og arbeidsliv. Ved flere skoler fremholdes tanken om at programfag til valg også må inngå i et dannelsesprosjekt

for alle elever, ikke minst på den måten at elever som er orientert mot studiespesialisering også må få kjennskap til de yrkesfaglige utdanningsveiene.

Et redskap for differensiering er mulighetene for å la elever ta fag i videregående opplæring innenfor rammen av programfag til valg. Ingen av de ungdomsskolene som inngår i vårt utvalg, hadde skoleåret 2006/2007 tilbud til elever om å ta fag på videregående nivå. Dette bildet samsvarer med Utdanningsdirektoratets kartleggingsundersøkelse (2007), som viser at dette heller ikke var særlig utbredt i perioden.

Ved de fem caseskolene ble det påpekt at dette er sjeldent forekommende, og at elevgrunnet ikke var til stede for bruken av denne muligheten. Ved en skole ble det uttrykt tvil om fordypning i ett fag åpner for vurdering av alternative utdannings- og yrkesvalg. Vi observerer at dannelsesperspektivet, som mange synes å legge vekt på som en ny mulighet i programfag til valg, ikke har blitt koblet til denne muligheten til fordypning i ett fag. Dette kan være fordi dannelsesperspektivet anvendes av informantene om bredt orienterte kunnskaper, og det fremstår derfor som uforening med fordypning. Dersom fordypning skulle oppfattes som et dannelsesprosjekt, ville det kreve en annen tolkning av begrepet dannelse.

Samlet sett observerer vi en forskyvning av rådgivers rolle i yrkes- og utdanningsveiledningen, fra idealet om å være ekspert på aktuelle yrker med tilhørende utdanningsveier, mot oppgaver som koordinator og tilrettelegger for at andre skal kunne gi elevene slik informasjon. I følge intervjuene er kontaktlærer sentral i denne sammenhengen fordi en del av de sosialpedagogiske funksjonene og rådgiverfunksjonene legges til kontaktlæreren i flere av skolene. Gjennom et slikt grep vil en sikre at informasjonen har høyere kvalitet og relevans overfor den enkelte eleven. Nærhet og kjennskap til elevene og dermed styrking av differensieringen, er et viktig argument for å legge flere ressurser på kontaktlærernivået. Imidlertid kan en utilsiktet konsekvens være at det blir flere nivåer som arbeider med differensieringsutfordringen og at ansvarsforholdene blir mer uklare.

### **5.1.5 Delt rådgivningstjeneste**

Delt rådgivningstjeneste er ikke en del av programfag til valg/utdanningsvalg, men er ett av mange redskap i forhold til å realisere målene for faget. Forslag om at rådgivningstjenesten skal være delt mellom yrkes- og utdanningsveiledning og sosialpedagogisk arbeid ble aktualisert gjennom OECD-rapporten (2002) om styrking av rådgivningstjenesten og karriereveiledningen i Norge. Som det fremgår i kapittel 3, har dette blitt fulgt opp i politikkutformingen på ulike måter, blant annet hevdet flertallet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen under behandlingen av Stortingemeldingen Kultur for læring at delt rådgivningstjeneste burde vurderes lokalt når det gjelder ungdomsskolen (Innst. S. nr.268 (2003–2004): 29). Vi kjenner ikke resultatene av høringen om elevers rett til rådgivning innenfor de to rådgivningsområdene samt forslag til kompetansekriterier for de to typene rådgivere (Utdanningsdirektoratet 2008b), som inngår i beslutningsprosessen om delt rådgivning. Uansett er delt rådgivningstjeneste implementert en rekke steder, noe vi også har sett er blitt gjort i tre av de fem caseskolene. To av skolene har begrunnet at de ikke har delt rådgivning med at elevgrunnet ikke passer til dette. Andre hensyn som nevnes i forhold til vurderingene om delt rådgivning, er

hvilke oppgaver som legges på kontaktlærere og hvilke som bør være mer spesialiserte oppgaver innenfor de sosialpedagogiske og yrkes- og utdanningsmessig rådgivningsfunksjonene.

Ut fra svarene fra skoleeierne kan det se ut til at skolelederne har stort handlingsrom i forhold til hvordan rådgivningstjenesten organiseres, og i hvilken grad det legges opp til deling mellom de sosialpedagogiske og yrkes- og utdanningsmessig rådgivningstjeneste.

Som det fremgår i kapittel 3, er en høring nylig avsluttet angående kompetansekrav til rådgiverne. Dette er et tema som vi ikke har adressert i denne første delrapporten, ettersom vi så langt ikke har tilstrekkelig datagrunnlag for å rapportere om dette. Forslagene i denne høringen åpner for at rådgiverkompetansen kan dreies bort fra kjennskap til skolen og dens implisitte forutsetninger og mulighetene for å forstå elevens situasjon, til kompetanse om mer eksterne forhold i arbeidsliv og utdanningssamfunn. Medspillerne innad i skolen er kontaktlærerne som har undervisningskompetanse. Det vil være spennende å følge med på hvordan oppgavene med hensyn til karriereveiledning fordeles mellom rådgiver og kontaktlærere.

En utilsiktet virkning av det sterke fokuset på karriereveiledningen er i følge informanter at den sosialpedagogiske rådgivningstjenesten kommer i bakgrunnen og at de svakeste elevene taper på dette.

## 5.2 Utfordringene framover

Med programfag til valg/utdanningsvalg har de strukturelle forholdene og rammene blitt mer sentrale som forutsetninger for innholdet og skolens mulighet for å realisere målene for en styrket rådgivning og yrkes- og utdanningsveiledning. Dette kan føre til at selv om man sentralt, regionalt og lokalt har lojalitet til de samme målene, kan ulike oppfatninger om hvordan målene kan realiseres på en relevant og god måte, variere etter konteksten og hva som oppfattes som handlingsrommet på ulike nivåer og mellom samarbeidende aktører i og utenfor ungdomsskolen. Her kan det være kime til spenninger. Vi vil avslutningsvis peke på noen spenningspunkter:

- Faste rammer men lokal frihet

Slik som vi har sett det i 2007, har det offentlige handlingsrommet som skolene kan spille på, avgjørende betydning for tilbudene til elevene i programfag til valg. Dette gjelder for eksempel næringsstruktur, geografiske, sosioøkonomiske og andre forhold som varierer sterkt regionene imellom. Samtidig er det å definere innholdet i faget en del av skolens grunnleggende oppgave, det er noe som har vært gjort og stadig gjøres. Skolene ønsket seg en både-og-løsning for faget i fremtiden, klarere rammer for faget som gjerne kunne være i form av en fastsatt læreplan, men var samtidig opptatt av mulighetene for lokal tilpasning. Forventningene knyttet til faget om samarbeid med videregående skoler, lokalt arbeidsliv osv. vil best kunne realiseres med stor lokal frihet. Imidlertid ser vi tendenser til at faget kan bli som alle andre fag, et standardisert kunnskapsfag med vurderbar kunnskap. Her kan det ligge kime til spenninger.

- **Ansvar og myndighet**

Vi observerer at skolelederne har stor myndighet til å bestemme over løsninger i ”egen skole” og råderetten over egne ressurser. Gjennomgående påpekte informantene selv at de i utprøvningsperioden var i en privilegert situasjon fordi de befant seg i en prosjektorganisering i utviklingen av programfag til valg. Mange av de intervjuede aktørene påpekte at ”varig drift” ville bli en utfordring. Utdanningsdirektorat peker i sin erfaringsrapport (2007: 17) på at selv om man erkjenner behovene for samordning og koordinering er det ingen grunn til å legge ekstra ressurser inn. Dermed er det mange signaler fra statlig nivå som er avhengig av tolkningen på virksomhetsnivået lokalt i forhold til blant annet ressursbruk. Dette kan bli utfordrende i forhold til realiseringen av faget i fremtiden.

- **Koordinering og samordning**

Blant utfordringene knyttet til faget som ikke er løst gjennom fastsatt læreplan, finner vi spørsmålet om praktiske løsninger angående logistikk og ikke minst kødannelse i videregående skole og i arbeidslivet. En av utfordringene fremover blir koordinering, samarbeid og ressurstilgang samt støtten fra systemnivået for å ivareta kontakten med eksterne aktører som videregående skole og arbeidslivet. Det kommer tydelig frem i intervjuene at dette er krevende og at løsningene i stor grad er kontekstbetinget. Ut fra vårt intervjumateriale ser det ut til at erfaringene fra ett fylke i mindre grad enn man kanskje forventer, kan overføres til et annet fylke. Når både utdanningsvalg på ungdomstrinnet og faget prosjekt til fordypning i videregående opplæring skal realiseres, er sannsynligheten stor for at det kan oppstå kødannelser, noe som krever koordinering og tett samarbeid på systemnivå.

- **Karriereveiledning som prosess**

Parallelt med at føringene for programfag til valg/utdanningsvalg har blitt endret innholdsmessig fra en tydelig prosessuell tenkemåte i retning av en mer statisk og standardisert tenkemåte, har Utdanningsdirektoratet hatt ute et høringsnotat (se kapittel 3) angående elevs rettigheter og skoleeieres plikter i forhold til rådgivning. Forslaget går ut på at forskriftens kapittel om rådgivning erstattes av fire nye paragrafer. Blant annet blir det foreslått at *«Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølinnsikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Frå 8.–13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess.»*

Forslagene innebærer en oppdatering slik at forskriften bringes i overensstemmelse med intensjonene om karriereveiledning, i alle fall i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Målsetningen om at yrkes- og utdanningsveiledningen skal virke sosialt utjevne, etnisk integrerende og frafallsforebyggende er gjort eksplisitt. Hvordan dette skal foregå eller overvåkes er ikke tematisert, heller ikke i de delene av høringsnotatet som gir vurderinger eller bakgrunn for endringene. Et spørsmål er hvordan utjevning, integrasjon og frafallsforebygging skal oppfattes i forhold til de divergerende hensynene som er innebygd i programfag til valg/utdanningsvalg, som omtalt ovenfor, det vil si når det nye faget både skal gi grunnlag for mer veloverveide valg og samtidig åpne

mulighet for raskere faglig progresjon for elever som ønsker det. Disse to formene for individuelt tilpasset opplæring fører ikke nødvendigvis eleven i samme retning. Fordypning i ett fag som eleven har særskilt interesse for, kan resultere i større sikkerhet om et utdanningsvalg. Imidlertid gir ikke slik fordypning uten videre større innsikt i alternative valgmuligheter.

- Regionale nettverk og samarbeidskonstellasjoner

Som det fremgår av kapittel 3 var situasjonen da Kunnskapsløftet skulle implementeres at politikktutformingene angående karriereveiledning var i rask endring. Det ble blant annet igangsatt flere forsøk med partnerskap for karriereveiledning. Politikktutformingene var preget av mange målsettinger med rom for ulike tolkninger, og det fantes et sterkt trykk på praksisfeltet med mange tiltak samtidig.

Det fremgår av kapittel 4 at våre informanter hadde stor nytte av ulike former for nettverk og prosjekter i forhold til samarbeidet mellom fylkeskommunen, kommuner, skoler og andre aktører. Denne typen samarbeid ble ikke koblet til begrepet partnerskap selv om det inngikk ressurser. De snakket derimot om prosjekter og prosjektorganisering. Dette kan blant annet handle om hvordan økonomiske midler til arbeidet fremskaffes.

Til tross for at de overordnede målene kan være utflytende og diffuse innenfor et partnerskap eller i et nettverk av samarbeidspartnere, er skolene signalbevisste, og de overordnede målene om å gi god karriereveiledning til ungdomsskoleelever er tydelig i fokus ved skolene. Dette henger gjerne sammen med at de vi møtte var tidlig i gang med utviklingen av faget og entusiastiske angående fagets potensial. Her ser vi at regionale nettverk og praktiske og faglige samarbeidskonstellasjoner har spilt en viktig rolle i våre caser for å sikre måloppnåelse for faget.

Var skolene som hadde startet utviklingsarbeidet med programfag til valg i fronten eller gjorde de forgjeves arbeid i forhold til den utforming som utdanningsvalg som obligatorisk fag har fått? Skolenes vurdering av dette kjenner får vi først kjennskap til gjennom neste datainnsamling våren 2009.



## Referanser

- Andreassen, I. H., S. S. Hovdenak & E. Swahn (2008): *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arbeids- og administrasjonsdepartementet (2004): Styrking av yrkes- og utdanningsveiledning i Norge. En utredning av alternative modeller for organisering av yrkes- og utdanningsveiledning i Norge.
- Berg, G (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Borgen, J. S., Vibe, N., & Røste, R. (2008). *Karriere Akershus: evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*. Oslo: NIFU STEP.
- Buland, Trond & Vidar Havn (2003), *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste"*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1993), *The three-Dimensional Organisation. A Constructionist View*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell Bratt.
- Dysthe, Olga (1995), *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
- Feiring, M., & Helgesen, M. (2007). *Karriereveiledning i Nordland: evaluering av et forsøk*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Hagfors, Anne-Trine (2008): *Sentrale læreplanmål og lokale tolkninger. Om kunnskapsløftets innføring av Programfag til valg på ungdomstrinnet*. Masteroppgave i Pedagogikk med spesialisering i skoleutvikling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Helgesen, M. & M. Feiring (2007): *Partnerskap for karriereveiledning. Kartlegging i tre fylker*. Oslo: NIBR – Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Innst. S.nr.268 (2003-2004): Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Oslo.
- Innst. S. nr. 230 (2006-2007): Innstilling frå finanskomiteen om tilleggsløyvingar og omprioriteringar i statsbudsjettet for 2007. Oslo.
- Innst. S. nr. 164 (2006-2007): Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om ...og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007): Rundskriv F-16-07: *Styrking av rådgivning i videregående opplæring spesielt rettet mot ungdomstrinnet høsten 2007*. Oslo.

- Kunnskapsdepartementet (2008): Rundskriv F-08-08: *Styrking av rådgivning i videregående opplæring spesielt rettet mot ungdomstrinnet*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2008): Rundskriv F-12-08: *Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordeling for grunnopplæringen, tilbudsstruktur m.m.* Oslo.
- Læringscenteret (2001): <http://buv.utdanningsdirektoratet.no/>
- Læreplaner for Kunnskapsløftet, LK 06, nettutgave. [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no).
- Markussen, Eifred (2003), *Valg og bortvalg*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 5/2003
- Markussen, E. & N. Sandberg (2004), *Bortvalg og prestasjoner*. Oslo: NIFU skriftserie 4/2004.
- Markussen, Eifred & Nina Sandberg (2005), *Stayere, slutttere og returnerte*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg & N. Vibe (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP Rapport 3/2006.
- Markussen, E., M. W. Frøseth, B. Lødding & N. Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- NOU 2003:16: *I første rekke – Kvalitetsutvalgets innstilling. Forsterket kvalitet i en utdanning for alle. (Søgnen-utvalget/Kvalitetsutvalget)*. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.
- NOU 2008: 18: *Fagopplæring for framtida*. (Karlsen-utvalget). Avgitt til kunnskapsdepartementet 13. oktober 2008.
- OECD (2002): *Gjennomgang av politikk for yrkesveiledning. Norge. Landrapport*. Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.
- Peavy, V. R. (2006): *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode*. Oversatt af Ib Jarlskov; redigeret af Bente Højer og Lis Kofoed. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Røste, R., & Borgen, J. S. (2008). *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveiledning i Telemark*. Oslo: NIFU STEP Rapport 7/2008.
- Røste, R., & Borgen, J. S. (2008). *Organisering av karriereveiledning i videregående opplæring i Akershus*. Oslo: NIFU STEP Rapport 44/2008.
- Sandberg, N. & P. Aasen (2008): *Det nasjonale styringsnivået: Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Under utgivelse i NIFU STEPs rapportserie.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*: Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Teig, Alv (2000): *Skolerådgivning – Status og utdanningsbehov*. Oslo: Høgskolen i Oslo.  
Rapport: 1/2000.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midletidig utgave juni 2006*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Erfaringer med programfag til valg på ungdomstrinnet*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2008a): *Høringsnotat: Tilbud om fag fra videregående opplæring for elever på ungdomstrinnet*, vedlegg 1 til brev fra Utdanningsdirektoratet datert 8.1.2008. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2008b): *Høringsbrev om forslag til endring av forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 - retten til nødvendig rådgivning samt anbefalt formell kompetanse og anbefalte kompetansekriterier for rådgivere*. Oslo.
- Utdanningsforbundet (2006): *Økte rådgiverressursen for første gang på 43 år*, nyhetsartikkel på Utdanningsforbundets hjemmeside:  
[http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_\\_\\_\\_37051.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page____37051.aspx)
- Vibe, Nils (2006): *Bedre grunnlag for valg. Evaluering av prosjektet Rett førstevalg*. Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 28/2006.
- Westhagen, Harald & Ole Faafeng (2002), *Prosjektarbeid. Utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Yttri, Birgitte (2003), *Beretningen om en planlagt endring: om endringsprosessen ved Telenorsenteret*. Oslo: Telenor FoU R 15/2003.