

Trond Buland, Siri Mordal og Ida Holth Mathiesen

Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020

En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge





Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering, desember 2020

ISBN 978-82-7570-633-9 (web)

Innhold

Forord.....	7
Sammendrag	9
Summary	11
Innledning.....	15
Problemstillinger	17
Leseveiledning.....	18
Metode.....	19
Om spørreundersøkelsene	19
Utsendelse.....	19
Populasjon og svarprosent	20
Tidligere kartlegginger av rådgivingsarbeidet i skolen.....	23
Evalueringen av rådgivingen i Norge - På vei mot framtida – men i ulik fart?.....	23
Rådgivingen i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord- Trøndelag - «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ».....	24
Rådgiverrollen - Mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet	25
Rådgiverforum Norges undersøkelse 2018.....	26
Resultater	29
Om rådgiverne.....	29
Helt eller delt rådgivingstjeneste	30
Ressurser til rådgiving i norske ungdoms- og videregående skoler	31
Rådgivernes opplevelse av ressursen.....	33
Sosialpedagogisk rådgiving eller utdannings- og yrkesrådgiving – en konkurranse om ressurser?	34
Rådgiving – en tidstyv?.....	35
Ressurser i forhold til oppgaver	35
Minimumsressursen	36
Skoleleders rolle	36
Verdsettes rådgiveren?	37
Rådgivernes arbeidsoppgaver – en kompleks rolle.....	40
Et mangfold av oppgaver.....	43
Er alt en oppgave for rådgiver?	43
Faget utdanningsvalg.....	45
Nettverk og samarbeid.....	46
Internt samarbeid.....	46

Hele skolens oppgave	47
Regionale nettverk	48
Eksterne støttespillere i arbeidet	49
Samskapt rådgiving?.....	50
Kompetanse og kompetansebehov.....	51
Krav om kompetanse ved ansettelse	52
Gjennomført kompetanseheving	53
Kompetansebehov.....	53
Kompetansebehov på det sosialpedagogiske feltet.....	55
Opplevd tilbud om etter- og videreutdanning	55
Betydningen av kompetanse	56
Kompetansebehov og samfunnsutvikling	57
Skoleeiers forståelse av rådgivernes kompetansebehov	57
Universitets- og høyskolesektorens tilbud av etter- og videreutdanning.....	58
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)	58
Høgskolen i Innlandet (INN)	58
Høgskolen på Vestlandet.....	59
Nord Universitet	59
OsloMet	59
Universitetet i Agder	60
NTNU	60
Samlet tilbud av kompetanse	61
Covid-19 og rådgiving i skolen.....	61
Ingen rådgiving etter søknadsfrist?	63
Digitale fordeler?.....	64
Sosialpedagogiske utfordringer under nedstengningen	64
Kvalitet i skolens rådgiving	65
Oppsummering og konklusjoner	69
Utdannings- og yrkesrådgiving også for inkludering	71
Referanser	73

Figurer

Figur 1 Rådgivingens ulike interesser.....	16
Figur 2 Rådgiverressurs i forhold til minimumsressurs (N=474)	32
Figur 3 Rådgivers opplevelse av ressurs (N=1154)	33
Figur 4 Tidsressurs elevers behov fordelt på skoletrinn (N=1159-1161)	34
Figur 5 Rådgivers arbeidsoppgaver (N=1137)	40
Figur 6 Opplevelse av tidsbruk fordelt på skoletrinn (N=1149-1153)	42
Figur 7 Sentrale oppgaver i forskrift fordelt på skoletrinn (N=1130-1140).....	42
Figur 8 Samarbeid internt fordelt på skoletrinn (1140-1156)	46
Figur 9 Samarbeid eksternt (N=1140-1153)	49
Figur 10 Rådgivers kompetanse	52
Figur 11 Krav om kompetanse ved tilsetning fordelt på skoletrinn (N=1155).....	52
Figur 12 Kompetanseheving de siste tre år (N=1085)	53
Figur 13 Behov for kompetanse etter tema (N=1118-1134).....	54
Figur 14 Prioritering av kompetanseheving (N=1138-1144)	55
Figur 15 Vurdering av etter- og videreutdanningstilbud (N=1133-1139)	56
Figur 16 Skoleleder om rådgiving under Covid-19 (N=487-489)	61
Figur 17 Rådgiver om arbeidet under Covid-19 fordelt på skoletrinn (N=1129-1139)	62
Figur 18 Rådgiver om skolen under Covid-19 fordelt på trinn (N=1125-1139).....	63
Figur 19 Rådgivers vurdering av kvalitet fordelt på skoletrinn (N=1145)	66
Figur 20 Skoleleders vurdering av rådgiving ved egen skole (N=487).....	67

Tabeller

Tabell 1 Rådgivere fordelt på skoletrinn	29
Tabell 2 Tid som rådgiver (N=1167)	29
Tabell 3 Stillingsandel som rådgiver (N=1127)	30
Tabell 4 Rådgiverfunksjon for hele utvalget og skoleslag	30
Tabell 5 Respondenter fordelt på fylke (N=1160)	31

Forord

Med dette foreligger resultatet av en kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver i rådgivingen i skolen i Norge. Prosjektet er gjennomført i juni til november 2020 av SINTEF Samfunnsforskning i samarbeid med NORCE Research, og baserer seg på en spørreskjemaundersøkelse til rådgivere (karriereveiledere og sosialpedagogiske rådgivere) ved skoler med ungdomstrinn og videregående skoler i Norge. I tillegg har vi gjennomført en kort spørreundersøkelse til skoleledere på skoler med ungdomstrinn og videregående skoler. Vi har også vært i kontakt med universiteter og høyskoler som tilbyr etter- og videreutdanning for rådgivere. Prosjektmedarbeidere har vært forsker Siri Mordal, NTNU Samfunnsforskning, seniorforsker Ida Holth Mathiesen, NORCE Research, og seniorforsker Trond Buland, NTNU Samfunnsforskning. Buland har vært prosjektleder.

Vi vil benytte anledningen til å takke Utdanningsforbundet for muligheten til å gjennomføre dette prosjektet, for at de prioriterer å få mer kunnskap om rådgivingen i Norge og for gode innspill til utforming av spørreskjema og til rapporten. Takk også til Rådgiverforum Norge, for råd og bistand med «markedsføring» av spørreundersøkelsen underveis.

Vi vil også takke alle som har svart på spørreskjemaene og spørsmålene våre og som har gjort det mulig å få et godt datagrunnlag for å beskrive status for rådgivingsarbeidet i skolen anno 2020. Vårt mål for prosjektet har vært å bidra til oppdatert kunnskap om ressurser og oppgaver for rådgiverne i den norske skolen som kan gi et grunnlag for videre utvikling av denne viktige funksjonen i skolen.

Trondheim og Stavanger, desember 2020

Trond Buland, Siri Mordal og Ida Holth Mathiesen

Sammendrag

Denne rapporten viser resultatet av en kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver i rådgivingen i skolen i Norge. Prosjektet er gjennomført i juni til november 2020 av SINTEF Samfunnsforskning i samarbeid med NORCE Research, og baserer seg på en spørreskjemaundersøkelse til rådgivere (karriereveiledere/utdannings- og yrkesrådgivere og sosialpedagogiske rådgivere) ved alle skoler med ungdomstrinn og videregående skoler i Norge. I tillegg har vi gjennomført en kort spørreundersøkelse til skoleledere på alle skoler med ungdomstrinn og videregående skoler. Svarprosenten på de to undersøkelsene ble beregnet til henholdsvis 28 og 29 %. Vi har også vært i kontakt med universiteter og høyskoler som tilbyr etter- og videreutdanning for rådgivere, for kort å kartlegge tilbudet på området.

Den overordnede problemstillingen for prosjektet var *Hvordan er arbeidssituasjonen til rådgivere ved norske ungdoms- og videregående skoler, med vekt på tidsressurs, oppgaver og kompetanse?*

Sammenfattende kan det sies at undersøkelsen viser relativt få overaskende funn sett i forhold til tidligere forskning. På de fleste dimensjoner viser denne rapporten hvordan trender man har sett lenge, er relativt uendret.

Av de rådgiverne som har svart på undersøkelse er det en klar overvekt av kvinner. Dette gjenspeiler fordelingen i populasjonen. Rådgiverne i undersøkelsens utvalg har relativt lang erfaring som rådgiver i skolen, selv om «etterveksten» av ferske rådgivere er betydelig. Kartleggingen viser at på videregående skole er det 67 % som *ikke* har delt rådgivingstjenesten, altså de har organisert seg slik at en (eller flere) personer har både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving innenfor sin stilling. I ungdomsskolen er det 36 % som ikke har delt rådgivingstjenesten. Dette til tross for at det helt siden 2003 har vært en anbefaling om å organisere de to funksjonene separat.

Undersøkelsen viser, slik også tidligere forskning har vist, at svært mange rådgivere opplever at minimumsressursen som er avsatt til formålet er for liten, i forhold til de store oppgaver rådgiveren gjennom ulike fora får høre at de har. Ressursen er for liten, oppgaven for stor. Dette kan tolkes som en vedvarende svakhet i rådgivingens strukturkvalitet.

Samtidig gir denne undersøkelsen mulighet for å si noe konkret om ressurstilgang og -bruk som er nytt i forhold til tidligere forskning. Undersøkelsen viser at en klar majoritet (69,9%) av vårt utvalg bruker mer enn den avtalefestede minimumsressursen på rådgiving. Minimumsressursen oppleves med andre ord ofte ikke som tilstrekkelig til å utføre oppgavene tillagt funksjonen. Rådgiveren opplever ofte stress og dårlig tid i møte med elevene, og for å kunne utføre sine øvrige oppgaver. Et flertall mener at minimumsressursen bør økes. At ressursen har vært uendret i svært mange år til tross for økte arbeidsoppgaver, skaper en betydelig frustrasjon hos mange rådgivere.

Svært mange viktige oppgaver inngår i rådgivers arbeid. For å gjøre en god jobb kreves det at man kombinerer ulike oppgaver, samarbeider med et bredt utvalg av aktører i og rundt skolen og håndterer mange oppgaver parallelt. For rådgiverne står særlig arbeid opp mot individuelle elever sentralt. I tillegg til alle rådgivingsrelevante oppgaver, opplever mange at funksjonen får være en slags «pedagogisk vaktmester» i skolen, at de blir tillagt ulike oppgaver som ikke naturlig hører hjemme hos rådgiver. Dette gjør situasjonen enda vanskeligere å håndtere.

Mange ser behov for rydding i rådgiverfunksjonene i skolen; rydding i arbeidsoppgaver, og en klarere stillingsbeskrivelse, nasjonalt og lokalt. Mangfoldet av oppgaver som rådgiverne beskriver tyder på at forskriftens formuleringer gir rom for å definere svært mange aktiviteter inn i rådgiverfunksjonen, noe som igjen bidrar til at rådgiverressursen brukes til mye annet enn det rådgiverne anser som sine kjerneoppgaver. La rådgiver få lov til å gjøre rådgivers oppgaver, kan kanskje sammenfattet manges syn.

Undersøkelsen viser videre at rådgiving er en aktivitet som må involvere mange ulike aktører og kompetanser i og utenom skolen. Rådgiving er en oppgave som krever gode nettverk, men også ressurser til å opprettholde og utnytte disse samarbeidsrelasjonene. Internt i skolene opplever rådgiverne at samarbeidet med andre aktører er tilfredsstillende. Likevel gjenstår det åpenbart en del før man kan snakke om rådgiving som «hele skolens oppgave». Utenfor egen skole deltar mange i vårt utvalg i regionale rådgivernetter. Samtidig ser vi at de eksterne støttenettverkene kunne blitt bedre, selv om alle rådgiverne oppgir at de samarbeider med et bredt utvalg av aktører. Mange framhever disse nettverkene som viktige for rollen, som arenaer for kompetanseheving og erfaringsutveksling.

Undersøkelsen viser tydelig at funksjonen som rådgiver krever formell kompetanse. En betydelig andel av rådgiverne i utvalget oppgir også at de har formell kompetanse som tilfredsstillende anbefalte kompetansekriteriene. Samtidig svarer en betydelig andel (30 %) nei på spørsmålet om det på deres skole kreves formell kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Her svarer også 23 % at de ikke vet om slike krav stilles. Mange mener at det må stilles krav om kompetanse ved ansettelse som rådgiver. I tillegg må denne kompetansen oppdateres. Kunnskap om arbeids- og samfunnsnivå, som er nødvendig i rådgiverjobben, beskrives av mange som «ferskvare». Det samme gjelder kunnskap om rådgivingsteori, og om sosialpedagogiske problemstillinger. Skal man holde seg oppdatert, kreves det påfyll. Slikt påfyll kan skje gjennom formell etter- og videreutdanning, men også gjennom nettverksarbeid og erfaringsutveksling.

I vurderingen av Universitets- og høgskolesektorens tilbud om etter- og videreutdanning er våre respondenter relativt avmålt. På alle de etterspurte dimensjonene opplever rådgiverne at dette tilbudet bør bli bedre.

Undersøkelsen viser et bilde av et praksisfelt med relativt stor «strek i laget». Noe skoler har mange ting på plass; kompetanse, arbeidsdeling og nettverk internt og eksternt, og som er på god vei mot rådgiving som hele skolens ansvar/oppgave. Andre skoler ser ut til å henge etter. Ressursen er liten, av og til under minimumsressursen, det er lite formell kompetanse, det er liten forståelse for betydningen av nettverk. Noen opplevde generelt liten forståelse for rollens betydning. Med henvisning til skolens primære oppgave, forstått som arbeid knyttet til læring, blir rådgiving forstått som noe på utsiden av og ikke som en sentral oppgave i skolens aktivitet. En del rådgivere gir inntrykk av at de ikke føler seg sett og verdsatt i rollen sin. Undersøkelsen stiller spørsmål ved om elevene i alle skoler får oppfylt sin rett til nødvendig rådgiving når rådgivingen utføres under svært ulike rammebetingelser.

Rådgiverne vurderte at skolene kom relativt god gjennom nedstengningen i den første fase av Covid-19-pandemien våren 2020. En av grunnene til dette var at nedstengingen skjedde etter søknadsfristen for videregående skole, noe som åpenbart betydde at det største arbeidspresset for rådgiverne i ungdomskolen var over. Omstillingen til det digitale gikk ifølge respondentene relativt raskt, men med en noen utfordringer. Noen rådgivere mente at de mistet kontakten med enkelte elever som de ellers ville hatt mye kontakt med. Samtidig mente mange at skolene hadde god oversikt over elever som trengte ekstra oppfølging. Teknologisk opplevde majoriteten at digital rådgiving fungerte bra, elevene mestret det tekniske godt, skolens tekniske utstyr ble opplevd som tilfredsstillende, og en del rådgivere mente at det hadde gitt dem økt teknisk kompetanse. Samtidig oppgav de som sagt at de mistet kontakten med noen.

Mange av våre respondenter ga uttrykk for at de håpet at denne undersøkelsen ville bli et skritt på veien mot en forbedring i rammevilkårene for rådgiving i skolen. Til tross for at mange rådgivere påpeker at de setter stor pris på jobben, og finner den meningsfull og viktig, opplever de unødvendig mye frustrasjon på grunn av utilstrekkelige rammer.

Summary

This report presents the results of a research project of resources and tasks in counseling in Norwegian schools. The project was carried out in the period June to November 2020 by NTNU Social Research, in collaboration with NORCE Research, and is mainly based on a questionnaire survey of counselors (career counselors/ education and vocational counselors and educational welfare guidance) in all lower secondary schools, and all upper secondary schools in Norway. In addition, we conducted a short survey of school leaders in all schools with lower secondary levels, and all upper secondary schools. The response rates, as far as we were able to estimate when the full population is not known, for the two surveys were 28 % and 29 %, respectively. We have also been in contact with universities and colleges offering education for counselors, to briefly map their offer.

The overall problem formulation for the project was: *How is the work situation for counselors at Norwegian upper secondary and upper secondary schools, with emphasis on time resources, tasks, and competence?*

Of the counselors who responded to the survey, there was a clear predominance of women. This reflects the distribution in the population. The counselors in the survey sample have relatively long experience as counselors in schools, although the "aftergrowth" of new counselors is significant. The survey shows that in upper secondary school, 67 % have not separated the counseling service, i.e. they have organized the service so that one (or more) people have both career guidance and educational welfare guidance within their position. This is despite that since 2003 there has been a recommendation to organize the two functions separately. In lower secondary school, 36 % have not separated the counseling service.

The survey shows, in common with previous research, that many guidance practitioners feel that the minimum resource set aside for guidance in school is too small, especially compared to the many tasks the counsellors are given. The resource is too small, the task too many. At the same time, the survey shows that a clear majority (69.9%) of our sample spends more than the statutory minimum resource on counselling. In other words, the minimum resource is not perceived as sufficient to perform the tasks assigned to the function. The counsellors often experience stress and lack of time in meetings with the students and are not able to perform their other tasks. A majority believes that the minimum resource should be increased. The fact that the resource has been unchanged for very many years despite increased work tasks creates a significant frustration among many counsellors.

Many important tasks are included in the counsellors' work. To do a good job, it is required that she or he combine different tasks, collaborate with a wide range of actors in and around the school and handle many tasks at the same time. For the counselors, work with individual students is central. In addition to all counseling-relevant tasks, many experience that the function is allowed to be a kind of "pedagogical caretaker" in the school, in the way that they are assigned various tasks that do not naturally belong to them. This makes the situation even more difficult to handle.

Some counsellors see the need for "cleaning up" up the counseling function in school, clearing of work tasks, and a clearer job description, nationally and locally. The diversity of tasks that the advisers describe indicates that the wording of the regulations provides scope for defining a large number of activities into the guidance function, which in turn contributes to the resource being used for other things than those the counsellors consider their core tasks. Allowing the counselor to do the counselor's tasks may sum up the views of many.

The survey shows that counseling in school is an activity that must involve many different actors and competencies in and outside the school. Counseling is a task that requires good networks, but also

resources to maintain and utilize these collaborative relationships. Internally in the schools, the survey respondents experience that the collaboration with other actors is satisfactory. Nevertheless, there is obviously a long way to go before one can talk about counseling as "the whole school's task", as has been formulated as a goal by some actors.

Outside their own school, many in our sample participate in regional networks of counsellors. At the same time, we see that the external support networks could have been improved, even though all the counsellors state that they collaborate with a wide range of actors. Many emphasize these networks as important for the role, as arenas for skill development and exchange of experience.

The survey clearly shows that the work as a counsellor require formal competence. A significant proportion of the counsellors also state that they have the formal competence that satisfies the recommended criteria of competence. At the same time, a significant proportion (30 %) answer no to the question of whether formal competence is required when being employed as a counsellor at their school. 23% also answer that they do not know whether such requirements are set. Many believe that competence should be required when employed as a consultant.

In addition, this competence must be updated, the knowledge of working and social life, which is necessary in the counsellor's job, is described by many as "fresh produce" that needs to be regularly updated. The same applies to knowledge about counseling theory, and about social psychological issues. If you want to stay up to date, "refills" are required. Such replenishment can take place through formal continuing and further education, but also through networking and exchange of experience. In their assessment of the university and college sector's existing offer of continuing and further education, our respondents are relatively measured. Assessments here are predominantly at the negative end of the scale. In all the requested dimensions, the advisers feel that this offer should be better.

The survey shows a picture of a field of practice with a relatively large "stretch in the team". Some schools have many things in order; competence, division of labor and networks internally and externally, they may be on their way to counseling as the entire school's responsibility. Other schools seem to be lagging somewhat behind. The resource are small, sometimes below the minimum resource, there is little formal competence, and there is also little understanding of the importance of networks. Some counselors generally experienced little understanding of the role's significance. With reference to the school's primary task, understood as work related to learning, counseling is understood as something on the outside and not as a central task in the school's activity. Some counselors give the impression that they do not feel seen or valued in their role. The survey raises the question of whether pupils in all schools have their right to necessary counseling fulfilled when the counseling is carried out under such different framework conditions.

The responses to the survey imply that the schools did relatively well through the closure during the first phase of the Covid-19 pandemic in the spring of 2020. One of the reasons for this was that the closure took place after the application deadline for upper secondary school, which obviously meant that the greatest work pressure for the counselors in the lower secondary school was over. According to the respondents, the transition to digital resources was relatively rapid, but still with some challenges. Some respondents experienced that they lost contact with some students with whom they would have had a lot of contact. At the same time, many felt that the schools had a good overview of students who needed extra follow-up. Technologically, the majority experienced that digital counseling worked well, the students mastered the technical well, the schools' technical equipment was perceived as satisfactory, and some counselors believed that it had given them increased technical competence.

A considerable number of respondents expressed a hope that the survey would be a part of a process leading to an improvement in the conditions for counseling in schools. Even though many of the respondents expressed that they greatly appreciated the job, and found it meaningful and important, they also experienced an unnecessary amount of frustration due to inadequate funding and framework conditions.

Innledning

Rådgiving i norsk skole er et svært sentralt område som skal bidra til å sikre elevenes gode valg og gode læringsmiljø. Rådgiverne har en nøkkelrolle i vårt utdanningssystem, og forventes å bidra inn i løsningen av mange store utfordringer i dagens samfunn. Denne rapporten har som målsetning å beskrive tilstanden med tanke på ressurser og arbeidsoppgaver for utdannings- og yrkesrådgivere (karriereveiledere) og sosialpedagogiske rådgivere i skolen og er rent deskriptiv i så måte. Innledningsvis synes vi det er viktig å beskrive noen av rammene som rådgivingsarbeidet i skolen gjøres innenfor og vi begynner med lov og forskrift.

Rådgivingstjenesten i skolen er forankret i Opplæringslovens paragraf 9-2. Her heter det at alle elever i grunnskole og videregående skole er garantert retten til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål. I kapittel 22 i forskriftene til Opplæringsloven heter det om retten til nødvendig rådgiving at den enkelte elev har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Dette tilbudet skal være kjent for elever og foresatte, og være tilgjengelig ved den enkelte skole.

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

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

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

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

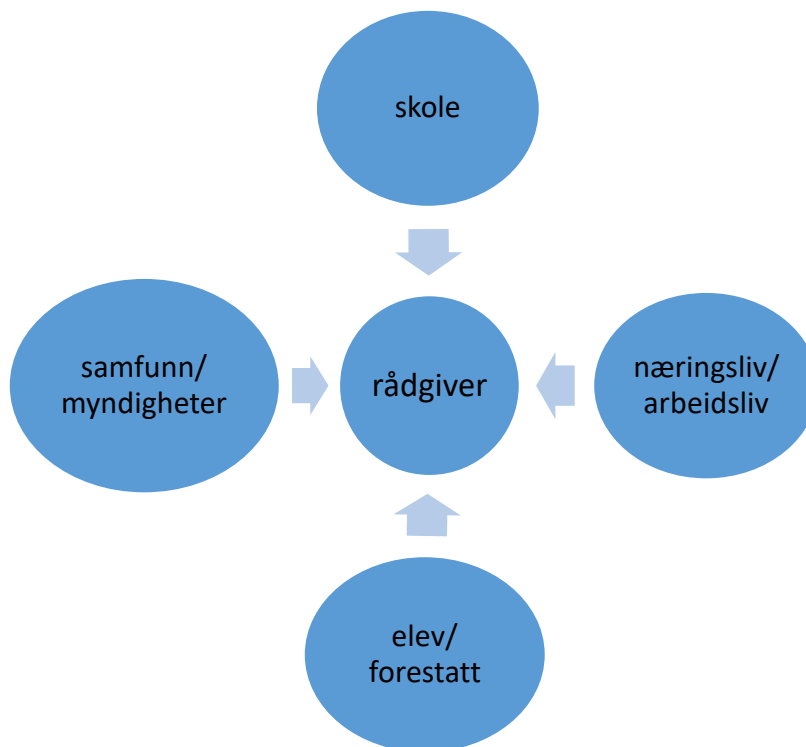
Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven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

Generelt ser vi i ulike politikkdokumenter at rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving har blitt definert som en stadig viktigere oppgave, for individ og samfunn (Haug et al., 2019; NOU 2015:2; NOU 2016:7; St.Meld.nr.16, 2006-2007). Rådgiving skal bidra til gode valg, både for individet/veisøkeren, for samfunn og næringsliv. Rådgivingen skal bidra til redusert frafall i videregående skole, bidra til færre omvalg i videregående skole og være en sentral del av arbeidet med å skape godt læringsmiljø, med mindre mobbing etc. Det er mye forskjellig som ligger innenfor rådgivernes arbeidsoppgaver i skolen.

Skolens rådgiving skal også bidra til å dekke behov for kompetanse, gjennom å få elever til å gjøre valg som sammenfaller med det nærings- og arbeidsliv trenger, i dag og i framtiden. Rådgivingen skal på den måten bidra til omstilling i samfunnet (Haug et al., 2019). I tillegg forventes det at rådgivingen skal bidra positivt til skolens økonomi og i noen tilfeller skolens overlevelse, blant annet gjennom å bidra til at mange nok elever velger skolens tilbud, som vi så i Mathiesen, Mordal og Buland (2014). På mange måter viste evalueringen (Buland et al., 2011) at rådgivingen i skolen, og da særlig utdannings- og yrkesrådgivingen, befant seg i et kontinuerlig krysspress (Mathiesen, Mordal, et al.,

2014). Man skulle hele tiden møte behov fra elever (og deres foresatte), fra skolen, fra lokalt og nasjonalt arbeidsliv og fra storsamfunnet. Alle disse premissgiverne hadde legitime behov og ønsker rettet mot rådgivingen. Elevene skal i størst mulig grad få oppfylt sine ønsker, realisere seg sjøl, få en god skolegang og et grunnlag for et godt liv med god inntekt. Lokalt og nasjonalt næringsliv hadde sine behov for framtidige arbeidstakere med spesifikk kompetanse. Videre hadde skolen sine behov, knyttet til økonomi, dimensjonering av fagtilbud, tilgjengelige læreplasser osv. På samme tid kan samfunnsutviklingen reise behov for bestemte typer kompetanse, som rådgivingen skal bidra til å oppfylle.

Rådgiver forventes altså å bidra til å møte både næringslivets, skolens, samfunnets og individets behov (se f.eks. Buland et al. (2011)). På den måten vil denne funksjonen alltid stå i et evig krysspress der ulike forventinger til tider står i motsetning til hverandre, som illustrert i figur 1 nedenfor. Skolens rådgiving blir dermed ofte målskive for kritikk fra ulike hold; elever opplever at de ikke får «god nok» rådgiving til å gjøre gode valg, næringslivet opplever at ungdoms valg ikke sammenfaller med deres behov for arbeidskraft, og i media og den offentlige debatt legges ofte i alle fall deler av ansvaret for høyt frafall på dårlig rådgiving. Dessuten opplever rådgiver til tider at de har deler av ansvaret for at skoler må legge ned studieprogram, fordi de unges valg ikke tilfredsstillende til tilbudsstrukturen i skolen. Rådgivingen skal også bidra til å utjevne sosiale forskjeller, til integrering av etniske minoriteter, og ivareta et likestillingsperspektiv ved å bidra til at elever får den hjelpen de trenger for å utnytte og utvikle egne ressurser, uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. Se f.eks. Hughes og Carson (2018), Haug (2020) for en gjennomgang av de komplekse og sammensatte målforståelsen for rådgiving i skolen.



Figur 1 Rådgivingens ulike interessenter

Vi ser også at rammefaktorene for skolene er svært ulike, noe som også har konsekvenser for organiseringen av rådgivingsarbeidet og rådgivers oppgaver. Forskjellen var størst mellom ungdomsskole og videregående (Buland et al., 2011; Buland et al., 2014), der vi i 2011 og 2014 så at rådgiverne i ungdomsskolen hadde noe mindre formell kompetanse og en mindre ressurs til sitt arbeid enn det rådgiverne ved de videregående skolene hadde. Rådgivernes ressurs har sammenheng med elevtallet ved den enkelte skole, og de fleste videregående skolene er betydelig større enn ungdomsskolene.

Flere har også tidligere vært inne på at det oppleves som at rådgiverne får doble signaler. På den ene siden trekkes det stadig fram hvor viktig deres arbeid er, både for skolen og samfunnet. På den andre siden, følges ikke dette opp med økt ressurs. Et fellestrekk vi har sett i flere prosjekter er at rådgiverne ikke opplever å ha nok ressurser til å gjøre alt de mener at de burde gjøre (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken & Bungum, 2010; Buland et al., 2011; Buland et al., 2014; Mathiesen, Bungum & Buland, 2010; Mordal, Buland & Mathiesen, 2015). De opplever at ressursen er for liten, og at store deler av den blir spist opp av administrative gjøremål. Dessuten har flere trukket fram utfordringen med *å få tid med elevene* for nødvendig rådgiving. Det oppleves ofte som at rådgiving går ut over tid til fag, og at faglæreren derfor nødig gir slipp på elever for å kunne oppsøke rådgiver. Rådgiving blir til tider opplevd som en «tidstyv» i skolen (Mordal et al., 2015). Over lang tid ser vi at mange rådgivere opplever at det er et betydelig misforhold mellom eksisterende ressurs, og de oppgaver tjenesten har, og den betydning det stadig påpekes at god rådgiving har for skolen, elevene og samfunnet.

Problemstillinger

Dette prosjektet er en kartlegging av arbeidssituasjonen for rådgivere i skolen i dag, med særlig vekt på ressurser, kompetanse og arbeidsoppgaver, basert primært på en spørreskjemaundersøkelse til alle rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole i Norge.

På grunnlag av utlysningsteksten formulert vi følgende problemstilling for dette prosjektet:

Hvordan er arbeidssituasjonen til rådgivere ved norske ungdoms- og videregående skoler, med vekt på tidsressurs, oppgaver og kompetanse?

Oppdragsgiver ønsket en kvantitativ kartlegging som skulle gi bedre statistikkgrunnlag og en bedre oversikt over status knyttet til tidsressurs og kompetanse i rådgivingstjenesten i skolen i dag. De skisserte følgende forskningsspørsmål de ønsket besvart:

1. Hvor stor tidsressurs er per i dag satt av til rådgiving i norske ungdoms- og videregående skoler?
2. Er det mange som i dag ligger over/under minimumsressursen som er avtalefestet?
3. Hvor stor rådgiverstilling har rådgiverne? (Fordelt på sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesveiledning.)
4. Hvilke oppgaver utgjør størstedelen av rådgivernes arbeidshverdag?
5. Hvilken formell kompetanse har rådgivere?
6. Hvilken kompetanse, og etter- og videreutdanning har rådgiverne behov for?
7. Hvordan er tilbud og kapasitet i UH-sektoren for å kunne tilby etter- og videreutdanning på området? Hvilke andre kilder til kompetanseheving brukes?
8. Er det lagt godt til rette for samarbeid på egen skole eller i kommunen/fylkeskommunen på rådgivingsfeltet?

På grunnlag av erfaringer med Covid-19-pandemien og nedstengingen av skolene våren 2020, føyde vi til et forskningsspørsmål nummer 9:

9) Hvordan har stengingen av skolene våren 2020 påvirket rådgivernes arbeidssituasjon?

Rapporten vil gi deskriptive svar på disse problemstillingene, mens dypere analyser er utenfor rammene av dette prosjektet.

Leseveiledning

Rapporten er skrevet for å gi en beskrivelse av hva vi fant gjennom undersøkelsene og analysen er derfor deskriptive. I kapittel 2 beskriver vi metoden og i kapittel 3 går vi gjennom noen tidligere kartlegginger og evalueringer av rådgivingen i skolen, der noen av de samme problemstillingene er berørt. Prosjektets rammer gjorde det ikke mulig å gjennomføre en fullstendig gjennomgang av forskningen på temaet. I kapittel 4 presenterer vi alle resultatene fra undersøkelsen i delkapitlene: Om rådgiverne; Ressurser til rådgiving i norske ungdoms- og videregående skoler; Rådgivernes arbeidsoppgaver – en kompleks rolle; Nettverk og samarbeid; Kompetanse og kompetansebehov; Universitets- og høyskolesektorens tilbud om etter- og videreutdanning; Covid-19 og rådgiving i skolen og til slutt Kvalitet i skolens rådgiving. Deretter er det en kort oppsummering og konklusjon. Sitatene i rapporten er hentet fra åpne spørsmål i spørreundersøkelsen og med mindre det er spesifisert at det er en skoleleder som skriver så er sitatet hentet fra rådgiver-skjemaet. Rapporten kan leses i sin helhet eller stykkevis og delt på de temaer som er av interesse.

Metode

Prosjektet har i all hovedsak vært kvantitativt. Vi har gjennomført en landsomfattende survey, en kartlegging til alle rådgivere i norske ungdomsskoler (1-10 og 8-10) og videregående skoler, supplert med en mindre survey sendt til samtlige rektorer i norske ungdomsskoler og videregående skoler. I spørreundersøkelsene har det vært flere muligheter for respondentene til å skrive utdypende svar i fritekst. Sitatene i rapporten kommer fra disse åpne spørsmålene. I tillegg har vi gjennomført en mindre kvalitativ undersøkelse som innebar e-poster og telefonsamtaler med aktører i UH-sektoren.

Om spørreundersøkelsene

For å sikre bredde og et mest mulig representativt bilde av temaene som undersøkes, sendte vi et spørreskjema til alle rådgivere i alle ungdomsskoler og videregående skoler i Norge. Både private og offentlige skoler mottok skjemaet.

I tillegg til spørsmål med gitte svaralternativer, ga vi respondentene mulighet til å gi mer utfyllende tilbakemeldinger i åpne spørsmål i skjemaet. Erfaring fra andre spørreundersøkelser har vist at mange av respondentene benytter seg av denne muligheten, og at dette gir oss utdypende informasjon om rådgivingen i skolene. Vi har også denne gangen fått inn en betydelig mengde slike åpne svar, som bidrar til å belyse problemstillingene i stor grad. Et eksempel er spørsmålet om samarbeid hvor de åpne svarene utgjorde i overkant av 60 sider med utfyllende svar og kommentarer.

Både i den nasjonale evalueringen vi gjennomførte i 2010 - 2011 (Buland et al., 2010; Buland et al., 2011) og i evalueringen av rådgivingen i de tre midt-norske fylkene i 2013-2014 (Buland et al., 2014) gjennomførte vi spørreundersøkelser til rådgiverne i skolen. Vi har gått tilbake til disse spørreskjemaene og sett om det er spørsmål som er aktuelle for å besvare problemstillingene i dette prosjektet. På denne måten har muliggjort en viss sammenligning av situasjonen blant rådgiverne det siste 10-året, selv om rammene for prosjektet ikke muliggjør en full komparativ analyse. Å se på tidligere utsendte spørsmål har vært viktig for å utvikle gode spørsmål til spørreskjema.

Surveyen ble gjennomført elektronisk, og det har tatt omtrent 20 minutter å besvare rådgiverskjema og 5 minutter å besvare rektorskjema. Surveyen til rektorer ble sendt ut for å få svar på noen nøkkelspørsmål på skolenivå. Vi benyttet Nettskjema¹ for gjennomføring av surveyen.

For å besvare deler av problemstilling 7 om tilbud og kapasitet i UH-sektoren for å kunne tilby etter- og videreutdanning, tok vi direkte kontakt med utdanningsinstitusjonene. Vi fant informasjon på nettsidene og sendte en epost til aktuelle kontaktpersoner, med noen spørsmål om studentkapasitet.

Utsendelse

Vi sendte ett spørreskjema for besvarelse av alle utdannings- og yrkesrådgivere og sosialpedagogiske rådgiver ved alle skoler med ungdomstrinn og videregående skoler i Norge. Dette omfattet både private og offentlig skoler, samt en del ulike spesialskoler. For de sistnevnte fikk vi i mange tilfeller tilbakemelding på at dette ikke var aktuelt for dem, da de ikke hadde rådgiver. I tillegg sendte vi et annet skjema for besvarelse av skoleledere ved alle ungdomstrinn og videregående skoler i Norge.

Vi sendte spørreskjemaene elektronisk, i uke 40 og 41. Vi hadde **ikke** tilgang til direkte e-postadresser til rådgivere hverken i ungdomsskolen eller videregående skole. For ungdomsskolene valgte vi derfor å bruke skoleadressene som oppgitt i GSI, og ba om at e-posten ble videresendt til

¹ [Nettskjema - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](http://Nettskjema - Universitetet i Oslo (uio.no))

skolens rådgivere, og rektor. For de videregående skolenes del var vi avhengig av å bruke listene til Pedlex.² E-post med undersøkelsene ble sendt til 1269 skoler med ungdomstrinn/ungdomsskoler og 432 videregående skoler. Til sammen 1701 skoler mottok e-posten.

For å gjøre flest mulig oppmerksomme på at undersøkelsen foregikk, la vi ut beskjeder på flere Facebook-grupper (Kompetanse Norge, Rådgiverforum og diverse regionale grupper) for rådgivere og andre som har interesse i feltet, og som har flere tusen medlemmer. I tillegg delte vi informasjon på våre egne Facebook-sider. Der skrev vi at undersøkelsen var sendt ut via e-post, og oppfordret rådgivere og skoleledere som ikke hadde mottatt den til å etterspørre den hos skolens postmottak. Rådgiverforum informerte også om vår undersøkelse i nyhetsbrev til deres ca. 1660 medlemmer.

Utsendelsen førte som forventet til en del feilmeldinger. Særlig listene fra GSI har åpenbart en del feil. Nylige sammenslåinger av fylker og kommuner kan ha bidratt til dette. Dessuten så vi raskt at mange eposter ikke ble videresendt til rådgiverne og skolelederne slik vi ba om.

Det vi ikke tok høyde for, var at utsendelsen av spørreundersøkelsen falt sammen med høstferien, som for sikkerhets skyld går på 3 ulike perioder i ulike deler av landet. Dette var nok ikke heldig. Den generelle «skjematrøttheten» i sektoren bidro sikkert også. Det største problemet ser likevel ut til å være at skolene har sviktende rutiner for videresending av epost. En kommentar til disse påminnelsene, kan kanskje belyse noen svakheter i dette. En rådgiver skrev til oss:

Hei, denne vil jeg veldig gjerne delta på, men tenker det blir fånyttet å spørre etter denne hos skolens postmottak.

Rådgiverforum sendte dessuten ut en påminning om undersøkelsen til alle siden medlemmer pr e-post, 12. oktober 2020. Vi sendte så ut en siste påminnelse til rådgivere og rektorer, til de samme adresser som skjemaet opprinnelig ble sendt til.

Populasjon og svarprosent

Svarprosenten lar seg vanskelig beregne eksakt. Grunnen til dette er at det ikke finnes en fullstendig oversikt over antall rådgivere i grunnskolen og videregående skole. For å få et anslag på svarprosenten må vi gjøre noen anslag basert på de tallene som er tilgjengelige.

Det finnes tall fra GSI som viser antall rådgivere i ungdomsskolen. Der er det i 2019-20 ifølge tall fra GSI 1214 utdannings- og yrkesrådgivere og 1596 sosialpedagogiske rådgivere (hvorav en ikke oppgitt andel er begge deler).³ Til sammen blir dette anslagsvis 2810 rådgivere. Dessverre er det ikke spesifisert hvem av disse som innehar begge funksjonene. Svarene i denne kartleggingen viser at om lag 50 % av skolene ikke har delt rådgivingstjeneste. Det vil si at ved 50 % av skolene har rådgiverne både sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgiving innenfor sin stilling. En utregning⁴ viser da at vi anslagsvis kan regne med at det er 2108 rådgivere i grunnskolen.

Hverken GSI/SSB eller Utdanningsdirektoratet var i stand til å komme opp med et tall på antallet rådgivere i videregående skole, fordi dette ikke er en stilling som registreres slik det gjøres i grunnskolen. Med tanke på at elevgrunnlaget i ungdomsskolen og i videregående skole er noenlunde

²

http://skoleadresser.no/4daction/WA_Pedlex_Gruppe/?R_Time=174456&Gr=230_231_240_252_285&Bokstaver=Alle&Tittel=AVGS

³ <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/> hentet 10.11.20 under C. Årsverk og ansatte og tabellen over Antall lærere og assistenter for skoleåret 2019-20

⁴ $2810:2=1405$, $1405:2=702,5$, $1405+702,5=2107,5$

det samme, kan vi anta at det er om lag likt antall rådgivere i US og VGS, siden ressursen beregnes ut fra de samme kriteriene. Vi antar at det er om lag 2108 rådgivere også i videregående skole. Beregningene viser da at det anslagsvis er ca. 4216 rådgivere på ungdomstrinn og videregående skole i Norge. Anslaget fra Rådgiverforum Norge, rådgivernes interesseorganisasjon, er at det er ca. 3000 rådgivere i skolen. Vi velger å beregne svarprosent i forhold til det høyeste anslaget.

2.november 2020 lukket vi undersøkelsene. Da hadde **1167** rådgivere svart på spørreskjemaet. Med en beregnet populasjon på 4216 utgjør dette en estimert svarprosent på 28 %.⁵ Når det gjelder skolelederne ble undersøkelsen sendt ut til 1701 skoler. 490 skoleledere har svart på undersøkelsen. Dette utgjør også en estimert svarprosent på 29 %.⁶ Vi er fornøyde med disse svarprosentene, selv om vi alltid ønsker oss flere svar. Datasettene gir et godt grunnlag for å beskrive skolens rådgiving anno 2020.

⁵ $1167/4216*100=27,7\%$

⁶ $490/1701*100=28,8\%$

Tidligere kartlegginger av rådgivingsarbeidet i skolen

For å gi et grunnlag for å se utviklingen i skolens rådgiving vil vi kort oppsummere de viktigste funnene fra noen tidligere evalueringer på feltet.

Evalueringen av rådgivingen i Norge - På vei mot framtida – men i ulik fart?

SINTEF Teknologi og samfunn gjennomførte i perioden februar 2009 til januar 2011 en evaluering av rådgivingstjenesten og Oppfølgingstjenesten i Norge, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Buland et al., 2011). Evalueringen ga et bilde av praksis i norsk skoles rådgivingsarbeid; i hvilken grad praksis var i tråd med lov og forskrift; i hvilken grad de ulike delene av arbeidet ble sett i sammenheng og utgjorde et helhetlig tilbud til elevene gjennom hele utdanningsløpet; i hvilken grad mangfold og inkludering og prinsippene om tilpasset opplæring og medvirkning ble ivaretatt; i hvilken grad likestillingsperspektivet og utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg ble ivaretatt innenfor de tre rådgivingsformene; hvordan nytten av rådgivingen og kvaliteten på rådgivingen ble opplevd; og i hvor stor grad rådgivingen bidro til at elever fant seg godt til rette på skolen, opplevde mestring og læring og gjorde gode yrkes og utdanningsvalg. Evalueringen gjennomførte to spørreundersøkelser; en til skoleledere og en til rådgiver. I tillegg ble det gjennomført intervjuer i med rådgivere, elever, skoleledelse, lærere, OT og andre aktører (Buland et al., 2011, s. 61-73).

Rapporten viste at rådgivingen i norsk skole utviklet seg i rett retning, men i ulik hastighet i ulike skoler. Nye arbeids- og organisasjonsformer ble gradvis implementert og utviklet, og dette gjenspeilte seg i kvaliteten på rådgivingen. En utfordring var åpenbart å bringe flere skoleeiere tettere på arbeidet. Det var også en klar opplevelse i feltet av at rådgiverressursen var for liten til at man kunne yte rådgiving av den kvalitet som elevene har krav på, og rådgiverne ønsket. Mange elever etterspurte mer tid med rådgiver, alene eller i grupper. Rådgivers arbeidsoppgaver framsto som svært sammensatt, på både individ og systemnivå. Man så også at rådgiverrollen var i endring. Kjønnsperspektivet ble i liten grad fokusert i rådgivingen, svært få elever hadde opplevd at dette hadde vært et tema i rådgivingen.

Tilbudet om etter- og videreutdanning for rådgivere hadde blitt bedre, og mange skoleeiere hadde oppfordret sine rådgivere til å benytte seg av dette. Det hadde dermed skjedd en positiv utvikling i kompetanse, særlig i videregående skole. Rådgiving framsto også i større grad enn tidligere som hele skolens oppgave, i den forstand at flere aktører i skolen var involvert, og flere skoler hadde nedfelt dette i egne planer, men her hadde man mer å gå på før man kan snakke om en «rådgivende skole».

Både gjennom breddeundersøkelsen og i intervjuer så vi at ny forskrift for rådgivingen i skolen, §22 i kraft fra 2009, ble opplevd som et framskritt. Informantene mente at det var en fordel at man hadde blitt klarere på elevenes rettigheter. Fortsatt etterlyste imidlertid noen en ytterligere klargjøring av hva rådgivingen skulle innebære. Samtidig stilte noen spørsmål ved hvor stor betydning forskriften hadde i det daglige arbeidet. I praksisfeltet opplevde nok mange at de ble styrt mer av de forefallende oppgavene og trange ressursmessige rammer, enn av forskriften. Likevel var det inntrykk av at de fleste opplevde det som en støtte i arbeidet at forskriften har blitt mer detaljert med tanke på hva god rådgiving skulle være.

Rådgiverressursen ble opplevd som for liten i forhold til de økte forventninger til oppgaven, slik det blant annet framkom av den nye forskriften. Arbeidsoppgavene ble opplevd som stadig større og mer krevende, samtidig som ressursen hadde vært uendret i svært lang tid. Dette opplevde mange som et klart misforhold, både mellom oppgaver og ressurs, og mellom politiske signaler om oppgavens betydning, og det handlingsrom rådgiverressursen faktisk ga. Dette opplevdes av svært mange som

frustrerende, man opplevde at gode og nødvendige tiltak ikke var mulig å gjennomføre siden ressursen ikke ga rom for det.

Særlig opplevde mange et spenningsforhold mellom muligheten for å gjennomføre nødvendige systemtiltak, og tid til den enkelte elev. Det å ha tid til enkeltelever ble sett som kjernen i arbeidet, men en opplevde ofte at ressursen ga for lite tid til dette. I tillegg ble det forventet at man skulle gjennomføre tiltak rettet mot større grupper, og på systemnivå i skolen.

En annen utfordring når det gjaldt å gjøre en god rådgiverjobb, handlet om elevenes tid på skolen. Å finne tid til gode rådgivertiltak opplevdes ofte som en utfordring, fordi det så lett kom i konflikt med timetelling og elevenes lovfestede rett til timer i basisfag. Svært mange av våre informanter opplevde at det hadde blitt mye vanskeligere å ta ut elever til nyttige og nødvendige tiltak. Å bruke elevenes tid på rådgiving, ble opplevd å gå på bekostning av undervisning i andre fag.

Samtidig som våre informanter i stor grad mente rådgiving måtte være skolens oppgave, var svært mange opptatt av at det var viktig at skoler arbeidet sammen med andre om denne oppgaven. Ansvar for dette arbeidet måtte ikke ligge bare på rådgiverne ved enkeltskoler alene. Skolens rådgiving trengte å inngå i varige, forpliktende nettverk med andre aktører. Andre skoler og skoleslag sto sentralt i dette og eksisterende rådgivernettsverk ble opplevd som en styrke for arbeidet. Slike nettverk hadde blitt bedre og det ble sett som en ubetinget styrke for arbeidet og bidro til at rådgivere i grunnskolen fikk mer oppdatert kunnskap om videregående opplæring. Erfaringer og kompetanse fra rådgivere i videregående skole bidro til å styrke arbeidet i grunnskolen. Ikke minst var søkelyset på gode overganger mellom skoleslag sentralt i dette samarbeidet.

Informantene var i stor grad enige om at rådgiver heller ikke må stå alene internt i skolen med dette viktige arbeidet. Det måtte ikke settes likhetstegn mellom «rådgiver» og «rådgiving». Rådgiver måtte være del av et system, et skoleinternt nettverk med klare oppgaver knyttet til dette. «Rådgiving som hele skolens oppgave» var en parole som svært mange oppfattet som viktig. Oppfatningen var at rådgivingen ikke måtte få lov til å bli en isolert funksjon litt på siden av skolens «egentlige oppgaver», men måtte være en integrert del av skolens arbeid. «En rådgivende skole» var noe flere informanter brukte som et bilde på målet for arbeidet. Man ønsket en skole som var klar på at rådgiving er en av skolens primæroppgaver, at hele skolen skal bidra til elevenes gode valg og bedre liv. Videre ønsket man større forståelse for at tid brukt til rådgiving ikke er «bortkastet tid» tvert imot handler det om å gi elever nødvendig basiskompetanse som grunnlag for et framtidig arbeidsliv. Det handler om integrering og inkludering, to av skolens aller viktigste oppgaver.

Rådgivingen i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag - «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»

I perioden 2013 – 2014 gjennomførte NTNU, SINTEF og IRIS en evaluering av skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag, på oppdrag fra de tre fylkeskommunene som samarbeidet med UDIR. Den overordnede problemstillingen for prosjektet, var «*Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i de tre fylkene i dag?*» (Buland et al., 2014). Det ble samlet inn kvantitative data i form av en spørreundersøkelse, og gjennomført 108 fokusgruppeintervjuer med elever, rådgivere, lærere, skoleledere, foreldre og andre aktører i lokalsamfunnene.

Rådgiverne i utvalget ga uttrykk for ha forholdsvis god kjennskap til føringer i lov og forskrift for rådgivingsarbeidet. Lærere og skoleledere hadde imidlertid mer begrenset kunnskap om forskriften. Samtidig viste evalueringen at den fortolkningsmessige fleksibiliteten var relativt stor, i den forstand at formuleringene i lov og forskrift åpnet opp for lokal fortolkning og tilpasning.

Skoleeier i de tre fylkene var i ulik grad involvert i arbeidet. Fylkeskommunene var nok de som i størst grad tok sitt ansvar som kvalitetssikrere og utviklere av rådgivingen i skolene på alvor, men også de var i ulik grad aktive på området. I kommunene varierte det fra total ansvarsfraskrivelse, til proaktive skoleeiere som viste vilje til å ta grep i og støtte skolenes arbeid.

Alle de tre fylkene hadde satset på kompetanseutvikling for sine rådgivere. Rådgivernes kompetanse varierte, men de fleste rådgiverne som ble intervjuet i videregående skole hadde i alle fall de anbefalte 30 studiepoeng i rådgiving/karriereveiledning. I ungdomsskolene var dette bildet betydelig mer variert, men evalueringen viste at i alle fall Nord-Trøndelag hadde gjennomført et løft med hensyn til videreutdanning av rådgivere også i ungdomsskolen. Flere informanter ga uttrykk for at denne videreutdanningen styrket dem i deres arbeid, ga dem større repertoar med hensyn til metoder og gjorde dem tryggere i jobben. De fleste mente at dette bidro til høyere kvalitet i deres arbeid.

Rådgivere/skoler i de tre fylkene inngikk i relativt etablerte og klare nettverk med andre aktører. Særlig koblet til frafallforebyggende arbeid, ble dette opplevd som viktig. De fleste skolene mente også å ha relativt godt kontakter med høyere utdanningsinstitusjoner, og næringslivet. Fylkeskommunale og regionale nettverk var altså viktige for skolene og rådgiverne. Dette var fora der man både fikk faglig påfyll, og ikke minst sjansen til uformell erfaringsutveksling med andre rådgivere.

Rådgivere og skoler opplevde å møte ulike forventinger fra ulike grupper i og utenfor skolesystemet. Evalueringen viste at rådgiverne i stor grad definerte sin rolle primært som elevenes hjelper. Elevene skal få best mulig hjelp til å gjøre sitt valg på grunnlag av egne ønsker, behov, ferdigheter og evner. Samtidig kunne ingen rådgivere se bort fra at også skolen og næringslivet hadde sine krav og forventinger til rådgivingen. Evalueringen viste at rådgivere helt klart tok arbeidslivets behov inn i sin rådgiving, og at næringslivet gjør sitt beste for å påvirke skolene til bedre å møte behovet for arbeidskraft.

Rådgiverrollen - Mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet

Prosjektet ble gjennomført i 2013-2014, av SINTEF, NTNU og IRIS på oppdrag fra Utdanningsforbundet (Mordal et al., 2015). Prosjektet studerte rådgiverrollen både i ungdomsskolen og i videregående skole. Studien var utelukkende basert på kvalitative data fra intervjuer gjennomført vinter 2013 og vår 2014. Rapporten konsentrerte seg om rådgivernes egne oppfatninger rundt sin rolle og arbeidshverdag i skolen, og søkte å gi innsikt i hva rådgiverne syntes var viktig for den videre utviklingen av rådgiverfunksjonen i skolen, både i forhold til kompetanseheving, arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og samarbeid.

Studien viste, som tidligere evalueringer, at rådgivers rolle var kompleks og sammensatt, og at mange ulike interessenter hadde forventinger til hvordan rådgivere utfører sine oppgaver. Rådgivingspraksis ble til i et komplekst samspill mellom det som i rapporten ble betegnet som global teori og lokale teorier. Den globale teorien ble definert som rådgivingsteori, lov og forskrift, anbefalte kompetansekriterier, samt andre sentrale styringssignaler, og lokale teorier ble definert som kontekstuelle forhold som f.eks. skolens organisering, kultur og elevgrunnlag, eller lokalt næringslivs behov og engasjement.

Forståelsen av hva som er «god rådgiving» ble i stor grad til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro- og makro-nivå. Global teori, sentrale føringer, blir her oversatt til «lokal teori», som bestemte hvordan lokal praksis ble utformet. Dette samspillet, disse kontinuerlige formelle og uformelle forhandlingene og formingen av lokal praksis og «god rådgiving»

slik det framstår gjennom rådgivernes fortellinger om egen rolle og praksis, ble belyst i rapporten. Rådgivere opplevde imidlertid i liten grad at ulike forventninger til rådgivingen kom i konflikt. De unngikk opplevelser av konflikt og krysspress fordi de delte den virkelighetsforståelsen som var rådende ved den enkelte skole (Mathiesen, Mordal, et al., 2014).

Rådgiverne vi møtte i dette prosjektet fortalte om en stadig mer krevende elevgruppe, med større og mer sammensatte psykososiale utfordringer. Dessuten opplevde de at valg av utdanning og yrke ble opplevd som vanskelig av mange elever. Rådgivere mente derfor at deres oppgave ble stadig mer krevende, og stadig mer viktig. Det som i studien ble betegnet som «den nye rådgiverrollen» stilte nye krav om arbeid både på system- og individnivå. Det ble som før forventet at rådgiver skulle jobbe individuelt opp mot den enkelte elev, og samtidig lede og legge til rette for bredere aktiviteter i skolen. Noen opplevde til tider at det ble forventet at rådgiver skulle løse alle skolens og mange av samfunnets problemer, fra høyt frafall i videregående opplæring, psykososiale problemer og dårlig læringsmiljø, sosiale problemer og kriminalitet i samfunnet, til næringslivets behov for bestemte typer arbeidskraft.

Informantene var enige om at det var arbeidet med elevene som var det viktigste i deres arbeidshverdag, og kunne gjerne tenkt seg mer tid til dette. Det å mangle tid og anledning til å arbeide strategisk og forebyggende opplevde mange også som et savn. Flere rådgivere mente at prioriteringer av denne typen arbeid kunne gjort behovet for individuelt arbeid mindre, noe som ville vært positivt.

Rådgiverne opplevde ofte at de ikke hadde nok ressurser til å gjøre det arbeidet de burde gjøre. Mange trakk fram at de ikke opplevde at noen snakket deres sak, at de følte seg forbigått og nesten som en «svarteper» som fikk skylden for utfordringer de ikke kan gjøre mye med innenfor de eksisterende rammene.

De fleste av rådgiverne i denne studien fylte de anbefalte kompetansekriteriene for rådgivere. Likevel viste studien at rådgiverne ved de videregående skolene gjerne hadde mer formell kompetanse enn rådgiverne i ungdomsskolen. Informantene hadde delte erfaringer med allerede gjennomførte kompetansehevingstiltak. Med hensyn til den sosialpsykologiske rådgivingen savnet mange mer skreddersydde kompetansehevingstiltak, og mange informanter opplever at de universitetskursene som på dette tidspunkt var tilgjengelige, ikke nødvendigvis passet godt til rådgivers behov.

Rådgiverforum Norges undersøkelse 2018

Rådgiverforum Norge sendte i 2018 ut en undersøkelse til sine medlemmer om tidsressurs og rådgiverfunksjonen. Målet med denne undersøkelsen var å få et bilde av hvordan rådgiverressursen ble disponert ved ulike skoler.⁷

Flere kommentarer i åpne spørsmål fortalte at rådgiverne opplevde at de hadde for lite tid med elevene. I stor grad så det ut til å handle om at man hadde for mange oppgaver på systemnivå totalt, og at dette gjorde det vanskelig å sette av tid til enkeltelever. Behovet for mer tid til individuell elevoppfølging ble ofte gjentatt i fritekst-svarene.

Mange av respondentene ga uttrykk for at de var fortvilet over rådgiverressursen. Flere fortalte at de jobbet langt ut over det de hadde i tildelt ressurs. Flere ga uttrykk for at det ikke er mulig å gjøre en god jobb innenfor dagens rammer. Mange opplevde at arbeidsmengden og oppgavene tillagt stilingen hadde økt kraftig – kombinert med en økning i elevtall og en mer kompleks elevgruppe –

⁷ Studien er ikke publisert, men vi har hatt tilgang på upublisert materiale basert på den. På grunnlag av dette, vil vi her omtale studien kort

uten at dette hadde blitt møtt med justering i stillingsprosent. Det framkom at det var stor variasjon i opplevelsene av hvilke oppgaver som var lagt til rådgiver. En stadig økende grad av systemrettet og administrativt arbeid – og flere sosialpedagogiske utfordringer som måtte håndteres, ble trukket frem. Overordnet viste denne undersøkelsen et bilde av rådgivingen i skolen som en presset funksjon, der spriket var stort mellom tildelte oppgaver og muligheter for å gjennomføre dem.

Resultater

I det følgende vil vi presentere de viktigste funnene fra vår undersøkelse sortert på temaene ressurs, arbeidsoppgaver, nettverk og samarbeid, kompetanse og kompetansebehov, tilbud av etter- og videreutdanning, rådgivningen sett i forhold til Covid-19-pandemien og vurderinger av overordnet kvalitet. I spørreskjemaet ba vi rådgiverne vurdere forskjellige påstander om rådgivingstjenesten på en skala fra 1 (Helt uenig) til 6 (Helt enig). I tillegg har vi hatt en kategori for vet ikke/ikke relevant. Vi har valgt å presentere figurer hvor vi ser gjennomsnittstallet for hva rådgiverne har svart. Det betyr at hvis gjennomsnittet er 3,5 eller over har majoriteten krysset av på den delen av skalaen som angir at de er enige. Jo høyere tallet er jo flere har plassert seg nærmere Helt enig på skalaen. Antallet respondenter vil presenteres i figurene/tabellene som N, denne vil variere noe fra figur til figur da det tar utgangspunkt i det eksakte antallet som har besvart den gruppen av spørsmål. I tillegg vil tallene vi presentere et utvalg av de typiske svarene vi fikk på åpne spørsmål i skjemaet.

Om rådgiverne

I alt er det 1167 rådgivere som har besvart undersøkelsen vår. Av disse er det en klar overvekt av kvinner; 26 % var menn, og 74 % kvinner. Dette er naturlig da det også er en sterk overvekt av kvinner i rådgiver-populasjonen ifølge tall fra GSI. I grunnskolen er det 373 menn og 841 kvinner som innehar karriereveilederfunksjoner, mens kjønnsbalansen er enda dårligere når det gjelder sosialpedagogisk rådgiving hvor vi finner 315 menn og 1281 kvinner.⁸ Det finnes dessverre ingen tilsvarende oversikt for videregående skole, men vi antar at kjønnsbalansen er noenlunde lik i de to skoleslagene. De som har svart på vår undersøkelse ser ut til å speile rådgiver-populasjonen relativt godt.

Vi har spurt hvilke skoletrinn rådgiverne jobber på, her hadde de tre svaralternativ. Som det kommer frem av tabellen nedenfor ser man at antallet fordeler seg relativt jevnt over ungdomsskole og videregående skole. I tillegg er det 12 rådgivere i vårt datamateriale som arbeider på begge skoletrinn.

Skoletrinn	Antall	Prosent
Ungdomstrinn (8.-10. trinn)	612	52,8 %
Videregående trinn (11.-13. trinn)	535	46,2 %
Begge skoletrinn	12	1,0 %

Tabell 1 Rådgivere fordelt på skoletrinn

Majoriteten av de som har svart er mellom 40 og 59 år gamle (71 %), 18 % er over 60 år og 10 % er mellom 18 og 39 år gamle. Hvor lenge de har vært rådgivere i skolen, framgår av tabell 2 nedenfor. Vi ser at 50 % har vært i rollen i 6-20 år. Rådgiverne i vårt utvalg har altså relativt lang erfaring, selv om «etterveksten» av ferske rådgivere er betydelig.

Mindre enn 1 år	8,3%
1-5 år	35,4 %
6-10 år	27,4 %
11-20 år	23 %
21-30 år	4,8 %
Mer enn 31 år	1,2 %

Tabell 2 Tid som rådgiver (N=1167)

⁸ Tallene er hentet 11.11.20 fra <https://gsi.udir.no/app/#/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/> under C. Årsverk og ansatte og tabellen over Antall lærere og assistenter for skoleåret 2019-20

Ca. 53 % av våre respondenter arbeider på 8.-10.-trinn, altså i ungdomsskolen. I overkant av 46 % arbeider i videregående skole.

Vi spurte rådgiverne hvor stor stillingsandel de hadde som rådgiver. På ungdomstrinnet var gjennomsnittlig stillingsandel 37 % mens på videregående var tallet 60 %.

Trinn	Gjennomsnittlig %
Ungdomstrinn (8.-10. trinn)	37 %
Videregående trinn (11.-13. trinn)	60 %

Tabell 3 Stillingsandel som rådgiver (N=1127)

Når det gjelder antall rådgivere som arbeider på den enkelte skole, er det store variasjoner i våre data. Vi ser likevel at nærmere 90 prosent av skolelederne oppgir at skolen har 3 eller mindre rådgivere på skolen, og over 40 % oppgir at skolen kun har én rådgiver.

Helt eller delt rådgivingstjeneste

Helt siden forsøket med delt rådgivingstjeneste i 2000 til 2003 har det vært en anbefaling fra myndighetene om å dele rådgivingstjenesten mellom utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogiske rådgiving (Buland & Havn, 2003). Senest kom dette til uttrykk i utredningen *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. (NOU 2016:7), der en av anbefalingene var:

For å styrke karriereveiledningen i skolen, mener utvalget at det må gjennomføres en reell deling av rådgivingsfunksjonen i grunnopplæringen.

Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23) skiller på den ene siden klart mellom rådgiving om utdanning- og yrkesvalg og rådgiving om sosiale og personlige forhold, men åpner for at skoleeier må kunne vurdere organiseringen av dette.

Etter Opplæringslovutvalgets vurdering bør det være opp til kommunene hvordan de vil løse rådgivingsoppgaven, og det bør ikke stilles krav om at de to formene for rådgiving løses i sammenheng.

Utvalget sier at de derfor bør være opp til kommunene om de ønsker delt rådgivingstjeneste eller om oppgavene blir sett i sammenheng. Dette er i så fall en videreføring av praksis i dag. Derimot ser det ut som om utvalget vil dele det sosialpedagogiske og utdannings- og yrkesveiledninger i to paragrafer for å øke bevisstheten rundt at skolen har ansvar for begge deler.

Vi spurte videre rådgiverne om de arbeidet som rene utdannings- og yrkesrådgivere, sosialpedagogiske rådgivere, eller i begge funksjonene. Svarene ser vi i tabell 4 nedenfor.

Funksjon fordelt på trinn	Hele utvalget (N = 1149)	Videregående trinn (N =528)	Ungdomstrinn (N=609)
Begge deler	49 %	65 %	36 %
Utdannings- og yrkesrådgiving	37 %	16,5 %	55 %
Sosialpedagogisk rådgiving	11 %	15,5 %	8 %

Tabell 4 Rådgiverfunksjon for hele utvalget og skoleslag

Kartleggingen viser at på videregående skole er det 65 % som *ikke* har delt rådgivingstjenesten, de har altså organisert seg slik at en (eller flere) personer har både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving innenfor sin stilling. Når det gjelder ungdomsskolen er det 36 % som ikke har delt rådgivingstjenesten. Det er i vårt utvalg altså flere videregående skoler enn ungdomsskoler som ikke har delt funksjonene på flere personer. Antallet rene sosialpedagogiske rådgivere er som vi ser lite. Dette gjør det mindre hensiktsmessige å dele disse i videre analyser

Som vi ser oppgir 32 % av rådgiverne i vår undersøkelse fra videregående skole at de arbeider i en rådgivingstjeneste som er delt. I 2011 var ca. 40 % av rådgivere i videregående skolen organisert i delt rådgivingstjeneste (Buland et al., 2010, s. 53). Dette er tall som overrasker oss, da vi hadde trodd at andelen som hadde delt rådgivingstjeneste skulle ha økt som følge av politiske signaler som er gitt. Den høye andelen som ikke har delt rådgivingstjeneste viser at de politiske signalene bare i begrenset grad har ført til endret praksis. Mathiesen og Gunnarsdóttir (Under utgivelse) diskuterer hva som kan være grunnene til dette.

Når det gjelder regionale fordelinger, er utvalget vårt vist i tabell 4. Det er en overvekt av rådgivere og skoleledere fra Viken fylke, men dette er også fylket med flest elever. Ellers er respondentene relativt jevnt fordelt utover fylkene, som vist i tabell 4.

Fylke	Antall rådgivere	Antall Skoleledere
Viken	234	92
Vestland	132	70
Trøndelag	114	49
Agder	113	32
Rogaland	110	42
Oslo	95	41
Vestfold og Telemark	91	28
Innlandet	81	30
Troms og Finnmark	71	39
Møre og Romsdal	65	22
Nordland	53	42
Annet	1	0

Tabell 5 Respondenter fordelt på fylke (N=1160)

Ressurser til rådgiving i norske ungdoms- og videregående skoler

I tariffavtalen⁹ paragraf 7 er det definert at «På den enkelte skole avsettes minimum 28,5/38* årsrammetimer pr. påbegynt 25 elever, pluss 5 % av et årsverk til lærere som utfører rådgiving». I NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn skriver man følgende om ressursene som brukes til rådgiving:

Hvor stor ressurs som stilles til rådighet for rådgiving er ofte et sentralt spørsmål når rådgivingen i skolen diskuteres, og har betydning for tilgang til tilbudet. Ressursbestemmelsen finnes i tariffavtalenes særavtaler om leseplikt og tidsressurs i henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring. Avtalene fastsetter tid til rådgiverfunksjonen ved at rådgiverne har færre undervisningstimer enn øvrige lærere. I avtaleverket er det beregnet om lag ett årsverk per 500 elever. Denne bestemmelsen ble fastsatt i 2006 og representerte da en viss økning i forhold til den forrige ressursbestemmelsen fra 1963. Skolen eller skoleeier kan bruke større ressurser på rådgivingen enn det normen tilsier

Endelig fastsettelse av rådgiverressursen inngår altså i tariffavtalen, og er i alle fall delvis et resultat av lokale vedtak og forhandlinger. Videre heter det, samme sted:

⁹ SFS 2213 Arbeidstid skole hentet 23.11.20 <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>

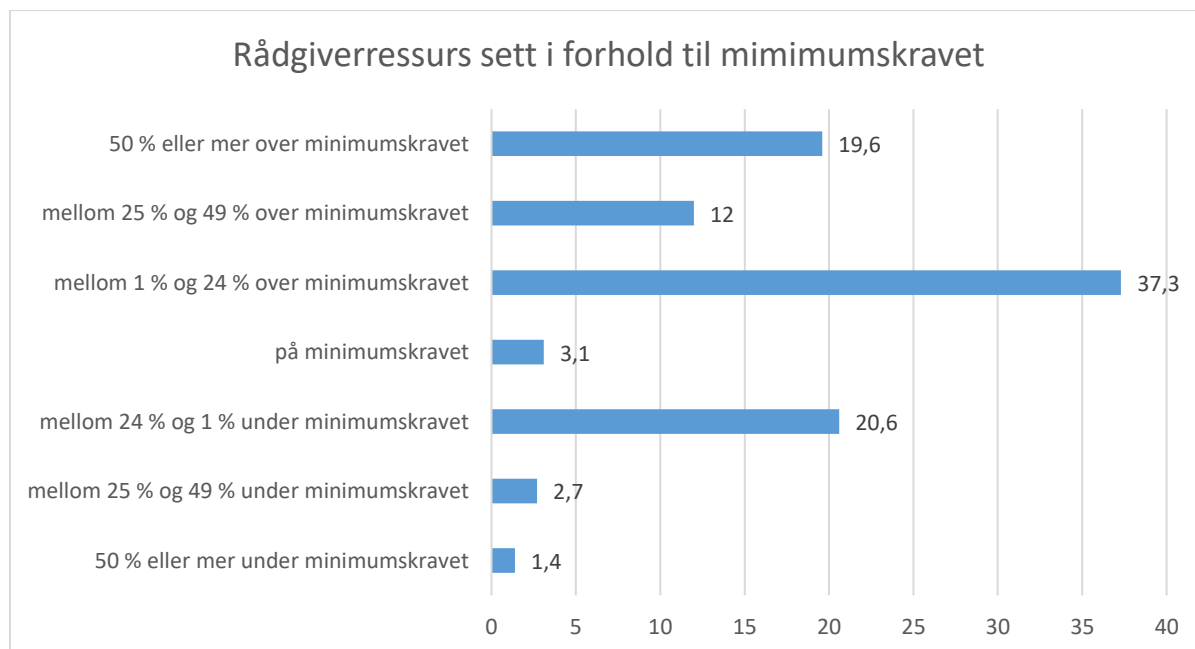
En rapport fra 2010 viser at 2/3 av skolene (69,3 prosent) har mindre enn ett rådgiverårsverk. Dette har sammenheng med at det er mange små skoler i Norge. Størrelsen på ressursen avsatt til rådgiverfunksjonen må ses i sammenheng med de oppgavene rådgiverne forventes å utføre. Rådgiverrollen er problematisert og diskutert i flere rapporter. Man ser at oppgavemengden for rådgivere har økt år for år, men at ressurssiden ikke har økt tilsvarende.

Minimumsressursen til rådgiving oppleves som liten – et halvt årsverk pr 250 elever – ca. 2,4 minutter pr elev pr uke. Denne har vært tilnærmet lik siden rådgiving ble innført som funksjon i den norske skolen, med en viss økning i 2006.

Dette vil si at en ungdomsskole med 300 elever har en minimums tidsressurs på 57 %, mens en ungdomsskole på 120 elever har en minimums tidsressurs på 26 %. En videregående skole på 1700 elever vil ha en minimums tidsressurs på 324 %, mens en skole på 9 elever vil ha en minimums tidsressurs på 9 %.

Våre data fra skolelederundersøkelsen viser at majoriteten av skoler setter av mer enn minsteressursen til rådgiving ved sin skole. I de åpne svarene har man begrunnet dette med lokale satsninger, eller behovsprøving. På samme måte sier skoler som viser til at de har en lavere ressurs enn minimumsressursen, at de har andre satsninger (eksempelvis på miljøterapeuter, helsesykepleier eller spesialpedagogiske tilbud) som overlapper tjenestene til rådgiverne ved skolen, og at dette er grunnen til at de ligger under minimumsressursen. Slik sett blir det vanskelig å skulle beregne hvor store ressurser en skole har satt av til oppgaver som kan defineres som rådgiveroppgaver, det våre data kan si noe om er kun hvor stor ressurs som er satt av i denne posten på den enkelte skole (sett opp mot elevtall).

De fleste skolene i vårt utvalg ligger over minimumsressursen for rådgiving. Figur 3 viser fordelingen.



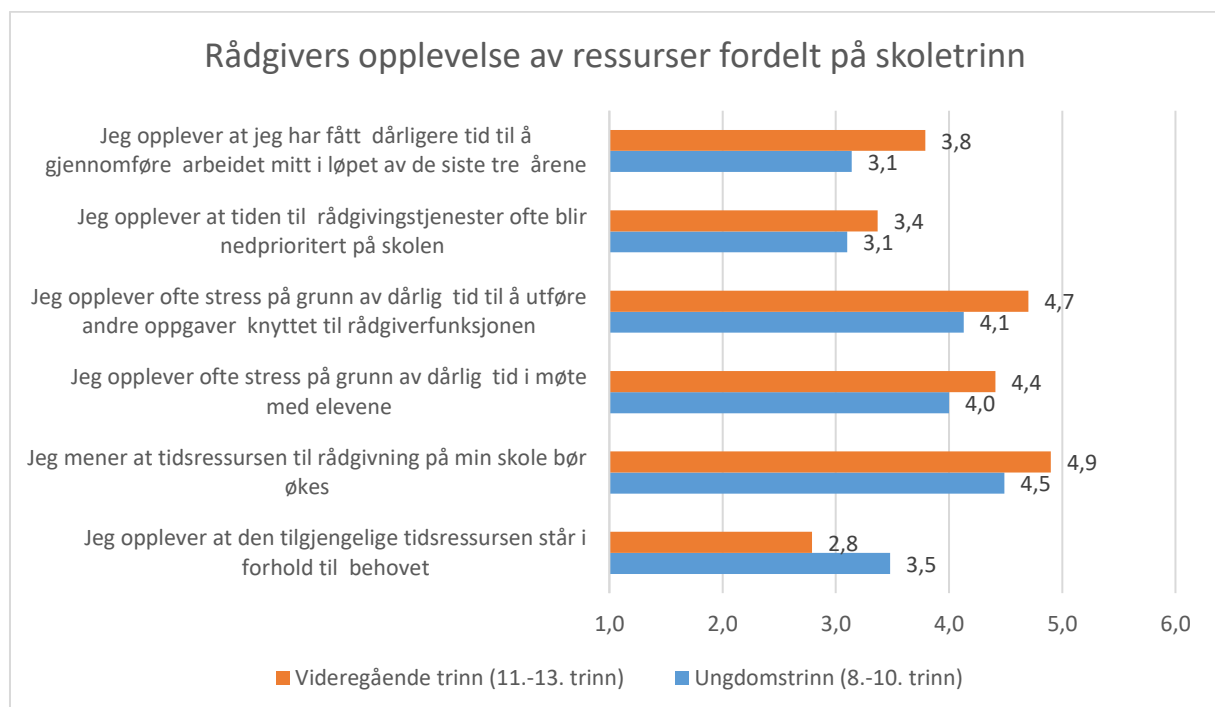
Figur 2 Rådgiverressurs i forhold til minimumsressurs (N=474)

En stor andel skoler (68,9 %) har som vi ser en rådgiverressurs som ligger over minimumsressursen. 19,6 % ligger som vi ser 50 % eller mer over minimum. I de åpne svarene påpekte rektorer at de hadde overskredet minimumsressursen som følge av kommunale satsninger eller prioriteringer på skolen. Skolelederne påpeker at behovet for rådgiverressursen er langt større enn

minimumsressursen, og at de derfor har prioritert å øke denne på bekostning av andre ressurser i skolen. Samtidig skriver en del skoleledere at deres ressurs er under minimumskravet fordi de sosialpedagogiske oppgavene er omfordelt til miljøterapeuter eller miljølærere – og at de dermed egentlig bruker mer ressurser på oppgavene knyttet til rådgiving enn det som kommer frem når man bare ser på rådgiverressursen til skolen. Dette kan etter vår mening tolkes som at minimumsressursen oppleves som for lav, og at den ikke er tilstrekkelig til å utføre de nødvendige oppgavene. Skoler bevilger derfor mer ressurser inn i rådgivingsarbeidet.

Rådgivernes opplevelse av ressursen

Når det gjelder rådgiverne, har vi spurt disse om hvordan de opplever at tidsressursen står i forhold til oppgavene, og ba dem om å vurdere et sett påstander på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig)

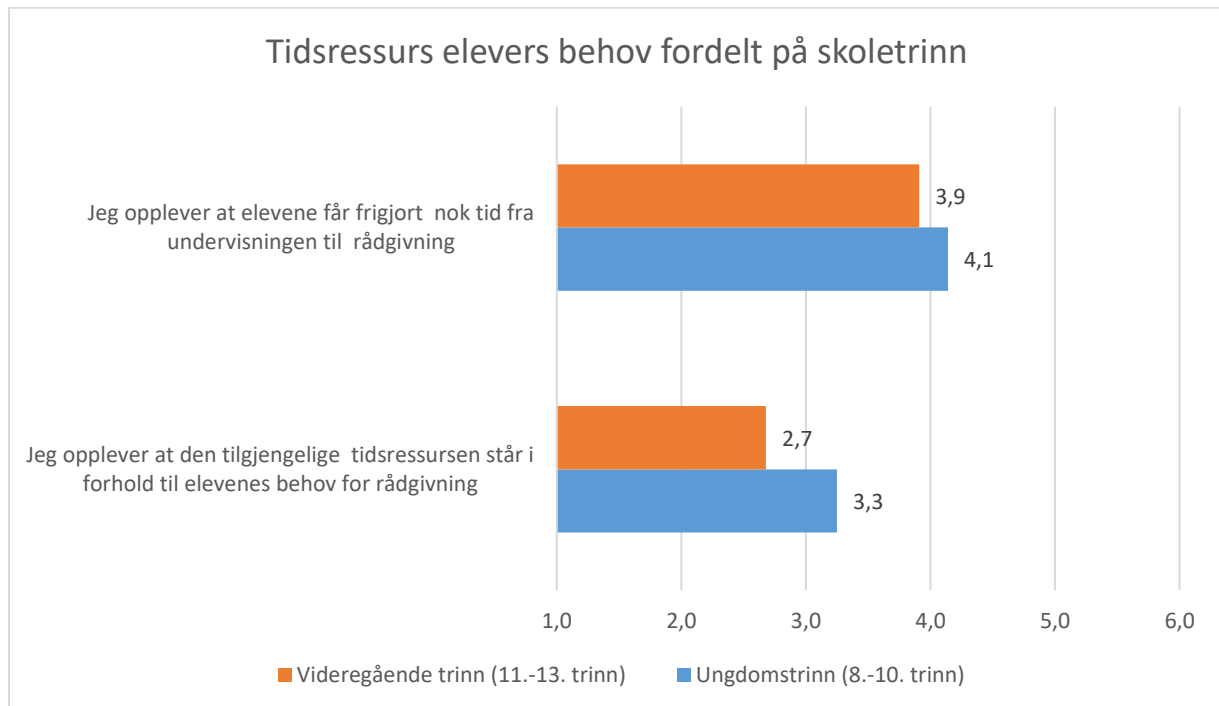


Figur 3 Rådgivers opplevelse av ressurser (N=1154)

Som vi ser av figur 3 er den gjennomsnittlige vurderingen på mellom 3 og 5 (enig) når det gjelder stress på grunn av dårlig tid, både i møtet med elevene og for andre oppgaver i funksjonen som rådgiver. Vi ser også at rådgivere i videregående skole opplever noe mer stress enn rådgivere i ungdomsskolen. Mange mener dessuten at rådgiverressursen ved skolen bør økes. På spørsmålet om de opplever at skolen nedprioriterer rådgivingstjenester er det gjennomsnittlige svaret på den negative enden av skalaen. De er altså mer uenige enn enige i påstanden om at skolen nedprioriterer tid til rådgivingstjenester. Som vi ser er rådgiverne fra videregående skole noe mer kritiske enn rådgiverne fra ungdomsskolen.

Vi spurte også rådgiverne om hvordan tidsressursen sto i forhold til elevenes behov for rådgiving. Figur 4 nedenfor viser at et klart flertall på begge skoletrinn mente at tilgjengelig ressurs ikke svarte til elevens behov. Dessuten var rådgiverne i ungdomsskolen noe mer enige i at ressursen var tilstrekkelig til å møte elevenes behov enn det rådgivere i videregående skole var. Antallet som svarte «helt enig» var her svært lav i begge skoleslag. Vi ser også at man i videregående skole opplever det

marginalt mer vanskelig enn i ungdomsskolen å få elever frigjort fra undervisning for deltakelse i rådgivingsaktiviteter.



Figur 4 Tidsressurs elevers behov fordelt på skoletrinn (N=1159-1161)

Dataene i denne studien bekrefter det flere undersøkelser (Buland et al., 2011; Buland et al., 2014) har vist over flere år. Mange rådgivere opplever ressursene som er satt av som for liten i forhold til oppgavene. To relativt typisk svar på åpne spørsmål i surveyen til rådgiverne er følgende:

Den er for lav med tanke på alt av kontorarbeid og dokumentasjon/møter som har økt på de siste årene. Det blir for lite tid til å snakke med elevene og drive forebygging/oppsøkende virksomhet.

En annen rådgiver beskrev situasjonen sin slik:

Tidsressursen til rådgivning har vært uendret svært lenge. Samfunnet har endret seg enormt siden tidsressursen ble satt. [...] Av og til oppleves det som om rådgiveren burde vært et orakel. Vi ønsker jo å snakke med elevene, men opplever at tida ikke strekker til. Elevundersøkelsen viser alltid rødt for området utdannings- og yrkesrådgivning og det forstår jeg godt, jeg når ikke over.

Rådgiverne beskriver et tydelig misforhold mellom ressurser og behov. Siden dokumentasjon har blitt stadig viktigere i skolen, har tiden som går med til dette gått ut over tiden rådgiverne kan bruke på samtaler og møter med elevene, altså det som av mange forstås som kjerneoppgaven til rådgiver. Dette oppleves åpenbart av mange som en bekymringsfull utvikling.

Sosialpedagogisk rådgiving eller utdannings- og yrkesrådgiving – en konkurranse om ressurser?

Noen rådgivere opplever åpenbart at ressursene fordeles ulikt på utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving. En rådgiver skrev:

Sosialrådgiver har stor stillingsprosent, mens YoU-rådgiver [karriereveileder] har veldig liten. Opplevs stressende og urettferdig. Får ikke gjort en skikkelig jobb. Dette henger sammen med at sosialrådgiver ikke er pedagogisk utdannet og derfor er billigere å bruke.

Dette viser også hvordan utslagene av ressursfordeling kan bli uheldige når det skal fordeles på skolenivå, og at utfallene blir ulike. Andre ga uttrykk for at det er den sosialpedagogiske rådgivingen som har størst behov for økt ressurs:

Tidsressursen i forhold til yrke- og utdanningsveiledning er helt grei, men i forhold til sosialpedagogiske oppgaver strekker den ikke til.

Flere rådgivere antyder i sine svar på åpne spørsmål at ressurs situasjonen i alle fall delvis handler om skoleledelsens holdninger og handlinger. Man har ikke den nødvendige forståelse av rådgivingens funksjon, antyder flere, og dette kan gjøre at rådgiverressursen blir en avlastning for ledelsen med administrative oppgaver. To rådgivere beskrev det slik:

Dette har dessverre blitt nedprioritert i skifte av skolens ledelse. Man tar fra denne lovpålagte ressursen og bruker den til skolens ledelse og blir ikke nytta til det den skal brukes til. Jeg opplever det som svært krevende å få tid til alt i en stadig mindre ressurspott.

Mer og mer av den blir "tatt" av ledelsen til administrative oppgaver som ledelsen gjorde tidligere.

Flere opplever at skole og skoleeier har liten innsikt i det rådgiver arbeider med, og at de derfor ikke tar tak i ressurs situasjonen. En rådgiver skrev:

Vi har fått noe mer ressurs, men også flere oppgaver. Kravet til dokumentasjon har økt voldsomt. Bare kravene fra PPT om samtykke, forberedelser før tilvisning osv. har økt arbeidsbelastningen for rådgiver. Jeg opplever at skolens ledelse og fylkets skoleledelse har liten innsikt i rådgivningsarbeidet og dermed ikke kompetanse til å snakke rådgiveres sak når vi pålegges mer arbeid.

Rådgiving – en tidstyv?

Ressurs er ikke alt, tilgang til elevene oppleves også av noen som krevende. Man opplever det som at man må konkurrerer med faglærerne, og at de enkelte fag ofte seirer i den kampen. Tidligere har rådgivere fortalt hvordan de opplever at de blir sett på som tidstyver i forhold til det som «egentlig» er viktig i skolen (Mordal et al., 2015). To rådgivere illustrerer dette med sine svar:

Det er ønskelig å få karriereveiledning inn på timeplanen. Det er vanskelig å hele tiden må "tigge" om å få timer for å gjøre jobben som er pålagt.

Er i videregående veldig vanskelig å få komme inn i timer når en skal ha felles info. Vi skulle ha hatt faget utdanningsvalg eller lignende slik at vi ikke trenger kjempe for å få timer. Alle faglærerne synes sine fag er mye viktigere enn karriereveiledning!!

Ressurser i forhold til oppgaver

Noen har også lagt vekt på at det å styrke rådgivingstjenesten i skolen handler om mer enn bare tidsressurser, og peker mot det tredelte kvalitetsbegrepet. Det er også et spørsmål om ting som struktur og organisering, og om kvaliteten på innholdet i karriereveiledningen i praksis.

Som vi skal komme tilbake til, er det også mye i tidligere forskning som tyder på at det å rydde i funksjonene, og ta bort oppgaver som ikke naturlig hører til hos rådgiver, kan bidra til å frigjøre mer tid (Buland & Havn, 2003).

Minimumsressursen

Samtidig som mange skoler ligger godt over minimumsressursen, legger også rådgivere vekt på at skolen arbeider aktivt for å styrke ressursen. Noen sitater fra de åpne spørsmålene i rådgiverskjemaet reflekter dette. Samtidig mener mange at ressursen fortsatt er for liten i forhold til det reelle behovet. To rådgivere skrev:

Skolen vår har utvidet ressursen mer enn tildelingen fra fylket, da de ser at behovet er mye større. Det kunne med fordel vært enda større, da for behovet sos.ped.-veiledning er stort.

Noen av rådgivere gir uttrykk for at deres skole ligger over minimumsressursen, men at det fortsatt ikke er tilstrekkelig i forhold til behovet som finnes:

Vi ligger nok litt over minsteressursen, men det er likevel ikke nok til å ta imot det store behovet for veiledning som finnes i elevmassen. Jeg sitter hver dag med følelsen av å ikke strekke til.

Mange gir uttrykk for at de ligger på minimumsressursen, eller under. For det første opplever noen rådgivere at skolens ledelse gjerne vil gi bedre støtte, men ser det som umulig, og derfor ender opp med å møte minimumsressursen:

Ledelsen mener vi har oppfylt tidsressurspotten som følger nasjonale linjer. Det er ikke penger lokalt til å øke det noe mer.

Ledelsen ved min skole tar dette på alvor, men det å klare å sette av ressurser innenfor RAMMEN er svært utfordrende, rammen er for liten i utgangspunktet, og det er stadig innskrenkninger i forhold til gitt ramme.

En skoleleder beskrev også det han oppfattet som et misforhold mellom rådgivers oppgaver og ressurser:

Det er underleg at rådgivarressursen ikkje er tilpassa elevane sine behov, men at ressursen er like stor uavhengig av kva slags skjema elevane har med seg. Det blir ropt høgt om at elevane på yrkesfag har så dårleg gjennomføring, men rådgivarressursen per elev er lik slik den vart innført på 70-talet... forstå det den som vil!

Denne skolelederen peker nettopp på misforholdet mellom den oppmerksomheten rådgivingsarbeidet har fått på policy-nivå i forhold til for eksempel arbeid mot frafall, uten at dette har vist igjen i en økt ressurs. Slik har forventninger til skolen og rådgiverrollen økt, uten at forholdene har blitt tilstrekkelig lagt til rette for at rådgiverne skal kunne innfri disse.

Skoleleders rolle

Noen kobler dette til at rådgiver også må utføre oppgaver som ligger utenfor feltet:

Vi har vel relativt stor tidsressurs sammenliknet med andre skoler i nærheten, og skolen bruker av tidsressurspotten til rådgivning. Samtidig pålegges rådgiverne en god del andre oppgaver av administrativ og organisatorisk art og fungerer også som ledelsens stedfortredere, noe som også tar mye tid.

Noen rådgivere gir også uttrykk for at de opplever god støtte fra skolens ledelse i dette;

Den er innenfor det som ligger i lovverket og jeg føler jeg har god støtte i skolens ledelse.

Skolen bruker mer ressurs på rådgivning enn de får tilført fra skoleeier.

En skoleleder skrev:

På flere skoler har jeg opplevd at rådgivere får andre oppgaver enn rene rådgiveroppgaver. Kanskje er definisjonen av hva en rådgiver skal gjøre for unøyaktig?

Som vi har vært inne på er forskriften som gjelder skolens rådgiving svært omfattende, alt fra sosial utjevning til integrering av minoriteter og mye mer, og rådgiverne må selv tolke, prioritere og definere hva som ligger i denne. Det gir selvsagt også en mulighet for andre å definere inn oppgaver, og gjør det vanskeligere for rådgiverne å sette tydelige grenser for hva som er innenfor rådgivers oppgaver og hva som ikke er det.

Andre rådgivere har i åpne spørsmål gitt uttrykk for at skoleeier og/eller skoleledelse ikke viser noe stor vilje til å utvide ressursen ut over det minimale. Lokal prioritering og økonomi blir ofte sett som årsak. Dette kommer til uttrykk i disse sitatene:

Vi har alltid hatt minimumsressursen av det som er lovpålagt

Skolens ledelse bruker minimumsats som argument for at vi ikke skal utvide rådgiverressursen på skolen.

Verdsettes rådgiveren?

Oppgavene har blitt flere uten at tidsressursen har blitt økt. Dette er en tydelig frustrasjon som kommer frem fra flere hold. Noen beskriver også at tidsressursen for rådgivere er noe skoleledelsen kan endre, av hensyn til helheten i skolen, og ikke i forhold til rådgivingens behov. En rådgiver skrev:

Det er blitt "sjonglert" med tidsressursen gjennom flere år, alt etter skoleledelsens behov for å få kabalen til å gå opp. Byttet fra 60% til 40% flere ganger.

En slik sjonglering forteller også noe om rådgiverfunksjonens plass i skolen. Avstanden fra policy-dokumenter som beskriver rådgivingens sentrale posisjon i mange samfunnsutfordringer som frafall, integrering og kompetansepolitikk, blir særlig tydelig når rådgivers tidsressurs flyttes og byttes med et pennestrøk i skolens ressurskabal. Noen har også gitt uttrykk for uro etter de siste fylkessammenslåinger. En ga uttrykk for frykt for at sammenslåingen de hadde vært gjennom, ville føre til dårligere vilkår, og lokale tilskudd til ressursen de har hatt, vi falle bort:

*Vi har fordelt ressursen som vi får fra fylket/ 152% tilsvarer ca. 600 elever. Dette er **** og vi har i hovedutvalgsvedtak + 35% høyere ressurs enn avtaleverkets ressurs. Men ved at flere oppgaver har kommet til i rådgiverjobben, blant annet mye "markedsføring" i ungdomsskolene, og tar mye tid, spiser det av tiden med elevene. Vi har nå blitt sammenslått til et annet fylke, og siden de andre ikke har hatt økt ressurs, er vi urolige for hva som skjer i 2021. Er vi da nede på sentralgitt ressurs, vil det få store konsekvenser og gå utover tid til individuell og gruppeveiledning.*

Det er interessant hvor selvsagt det er at det er tiden med elevene som kuttet ved nedgang i ressurs. Dette kan handle om det økte kravet til dokumentasjon i skolen og ellers i kontakt med andre instanser som er et krav man ikke kan unngå. Samtidig er det at rådgiver skal drive «markedsføring» en del av rådgiverrollen som handler om rådgivers bidrag til skolens «overlevelse», de må sørge for å rekruttere nok elever til skolen slik at skolens eksisterende tilbud opprettholdes. Dette er illustrerende for en form for «markedsstenkning» som er kommet inn i skolen og påvirker arbeidsoppgaver og gjennomføring.

Samtidig som mange beskriver en rolle som blir mer og mer kompleks, gir mange rådgivere uttrykk for at de ikke føler seg sett og verdsatt i rollen som rådgiver. Dette fører hos mange til mye

frustrasjon. Rådgiverne opplever i ulike sammenhenger at rådgivningens betydning for samfunn og individ framheves. Rådgivningen skal bidra til å redusere frafall i videregående opplæring, skaffe lokalt og nasjonalt næringsliv den kompetanse de trenger, og ikke minst skape lykkelige, velfungerende samfunnsborger som finner en plass i livet og er i stand til å realisere seg selv. Til tross for disse sentrale målsetningene rådgivernes arbeid skal bidra til, opplever mange at dette ikke møtes organisatorisk og økonomisk på måter om gjør dem i stand til å gjennomføre oppgavene på en god måte.

I svaret på de åpne spørsmålene, skrev en rådgiver f.eks.:

Jeg opplever at vi er en liten gruppe og at ingen taler vår sak. Vi blir nedprioritert med hensyn til tidsressurs og lønn. Vi blir pålagt oppgaver som ikke er kjerneoppgaver for oss rådgivere/yrkesorganisasjon karriereveiledere. Vi må bli prioritert og verdsatt skal vi klare å hjelpe elevene våre med veiledning og forebygge frafall.

En annen pekte på det opplevde behovet for nasjonale føringer og grep for å styrke rollen:

Jeg håper det vil bli gitt nasjonale føringer for systematiske karriereveiledningstiltak for alle videregående skoler. Karriereveiledning må settes i system på alle trinn - slik at vi kan få fordelt ressursen vår bedre. Satse på klassevise karrierelæringsaktiviteter som vil ha fokus på læring - knyttet opp til fagplaner i skolen - ikke bare ha fokus på valg.

At tidsressursen har vært uendret i så lang tid, er også noen som flere bemerker. Dette forstås av noen som et tegn på liten reell vilje til å ta rådgiverrollen på alvor:

Tidsressursen for rådgiverrollen er ikke blitt justert de siste årene, dette må det gjøres noe med! Det er ulike utvalg og undersøkelser som underbygger dette, kanskje på tide å handle fra sentralt hold!

En skoleleder delte denne uroen over uendret ressurs, og skrev:

Det er et stort tankekors at ressursen til rådgivning har stått stille i mange år til tross for de økte utfordringene samfunnet står overfor både når det gjelder sosiale og psykiske forhold, og de mange mulighetene ungdom møter når det gjelder veivalg og livsplanlegging.

Påfallende mange rådgivere ga uttrykk for at de hadde forventinger knyttet til denne undersøkelsen. Mange håpet at den ville føre til at oppmerksomheten rundt rådgiverrollen i skolen økte, og at det ble fulgt opp av handling. Sitatet under er typisk for mange svar på åpne spørsmål:

Jeg ble veldig glad da jeg hørte om denne kartleggingen - dette er viktig. Jeg opplever selv at oppgavene som rådgiver er overveldende, og stadig blir flere. Jeg har i teorien 40% undervisning, men er i praksis 100% rådgiver. Andre rådgivere jeg snakker med, gir uttrykk for det samme; regnestykket går ikke opp. Det denne undersøkelsen ikke spør om, er opplæring/veiledning når man startet opp som rådgiver. I mitt tilfelle (og min kollegas) var den totalt fraværende, selv om vi etterspurte dette. Et annet spørsmål man kunne stilt er: Ser du for deg at du fortsatt vil være rådgiver om 5 år? I mitt tilfelle er svaret nei, og mye av årsaken er de mange oppgavene.

Noen tar opp den opplevde urimeligheten i at de lønnes dårligere enn kontaktlærere, til tross for store arbeidsoppgaver. To rådgivere beskrev det slik:

På vår skole har vi nylig tatt opp dette med lønn/lønnstillegg for rådgivere. Vi opplever det som svært urimelig at vi har lavere lønn enn kontaktlærerne. (Rådgivertillegg: 12000

Kontaktlærertillegg: 27000) Som rådgivere har vi tett oppfølging av mange elever, samt møter med deres foresatte og andre involverte instanser. Dette er ofte elever som har store utfordringer både faglig og sosialt. I tillegg opplever vi rådgiverarbeidet som mer administrativt enn tidligere. Dette stjeler tid som vi mener skulle vært brukt til veiledning av enkeltelever/elevgrupper, både sosialpedagogisk veiledning og karriereveiledning.

Rådgiverrollen har vært lavt prioritert i alle fall i vår kommune. Vi er nylig sammenslått og opplever at mens oppgavene ruser på, økes ikke tiden proporsjonalt. Vi ser at mens kontaktlærere får lokale tillegg på inntil 24.000, altså dobbelt så mye som det sentrale tillegget, henger rådgiverne etter og ligger helt nede på 15.000 på enkelte skoler

Oppsummert kan vi si at dataene tydelig forteller om hvordan rådgiverne opplever at ressursene ikke står i forhold til behovene, hverken elevenes behov eller rådgivernes behov for tid til å gjennomføre alle de oppgavene de er satt til å gjøre. Rådgiverne virker heller ikke å ha en sterk følelse av å være verdsatt i skolen.

Rådgivernes arbeidsoppgaver – en kompleks rolle

For å få et bilde av hva rådgiveren faktisk fyller sin hverdag med, ba vi dem om å krysse av på de 6 oppgavene de brukte mest tid på. Som figur 5 viser, var det en rekke oppgaver som i større eller mindre grad fylte arbeidsdagen (i åpne spørsmål pekte flere også på andre oppgaver som vi ikke hadde tatt med blant alternativene).



Figur 5 Rådgivers arbeidsoppgaver (N=1137)

Individuelle samtaler, samarbeid internt, administrasjon og dokumentasjon, praktisk bistand i å søke videre utdanning er de oppgavene flest rådgivere krysser av som blant de seks oppgavene de bruker mest tid på. Det interessante her er at utover de individuelle samtalerne så er det flere av oppgavene som havner øverst i rangeringen som handler om administrativt arbeid og dokumentasjon. Arbeid

som klart er veldig viktig for at rådgiverne skal hjelpe elevene, men også arbeid som trekker rådgiver bort fra samtaler med eleven. Et viktig funn fra tidligere kartlegginger (Buland et al., 2011; Buland et al., 2014) var nettopp elevenes ønske om mer tid til å reflektere sammen med en kompetent voksen.

Videre legger vi merke til hvor få rådgivere som oppgir at arbeid med utfordringer knyttet til kjønn og valg er noe de bruker tid på. Dette er ikke nytt, også tidligere forskning viser at dette er et tema som ofte ikke prioriteres i praksis (Mathiesen, Buland & Bungum, 2014; Mathiesen et al., 2010). I fylkesprosjektet (Buland et al., 2014) fant vi likevel at elevene ved skoler der kjønnstradisjonelle utdannings- og yrkesvalg hadde vært et tema, opplevde kvalitet på skolens rådgiving som høyere enn ved skoler som ikke hadde tatt opp dette temaet. Schulstok og Wikstrand (2020) diskuterer hvordan ideologien om elevenes frie valg fremdeles skaper et dilemma for rådgiverne angående temaer om kjønn og yrkesvalg.

At individuelle samtaler med elever er den oppgaven nesten alle rådgiverne tar med blant sine seks viktigste oppgaver er i tråd med tidligere forskning. Dette oppleves av mange rådgivere som det sentrale i funksjonen (Haug, 2020). «Det gode møtet» står sentralt for mange, og hvis vi ser på hva man faktisk arbeider med, lever mange rådgivere som de lærer.

Det er verdt å merke seg både arbeid med kjønnsperspektiv og samarbeid med arbeidsliv/bedrifter kommer lavt på denne listen.

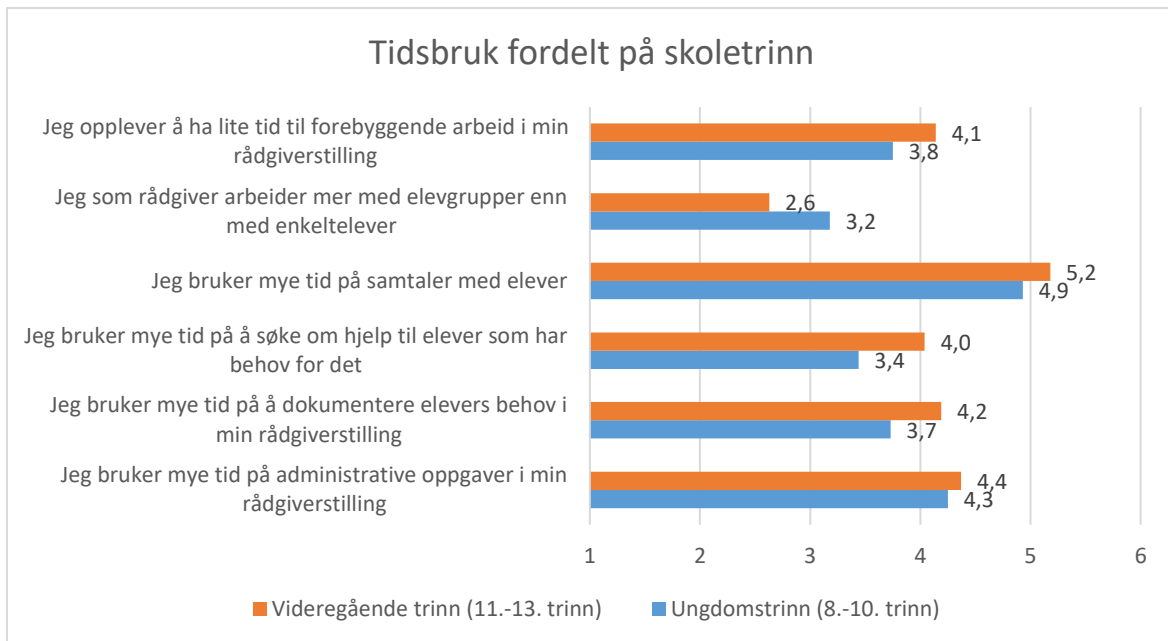
Vi ser at mange opplever at administrativt arbeid tar mye tid, det være seg knyttet til dokumentasjon eller samarbeid internt og eksternt. En rådgiver sa i svar på et åpent spørsmål:

Jeg dekker 150%stilling. Det er mange oppgaver som kunne gjennomføres av noen ved administrasjonen, men pga. budsjettet har vi mistet en del ansatte i de siste årene og rådgiverne skal nå også gjøre en stor del av det andre pleide å gjøre.

Oppgavene fordeler seg som vi ser på individrettede oppgaver, og mer systemrettet arbeid. Vi kan ellers merke oss at lite tid brukes til arbeid med flerkulturelle problemstillinger og direkte samarbeid med arbeidsliv/bedrifter.

Hvis vi ser på forskjellene på arbeidsoppgaver mellom ungdomsskole og videregående skole, ser vi at man i begge skoleslag bruker mest tid på samtaler med elever. Ellers bruker man i ungdomsskolen mer tid på søknadsprosedyrer og andre aktiviteter rundt overgang er mellom skoleslag, samt selvsagt på faget Utdanningsvalg, som bare finnes i ungdomsskolen. Vi vet også at rådgiver noen ganger har hele eller deler av ansvaret for undervisning på Utdanningsvalg. I videregående skole bruker man betydelig mer tid på samarbeid internt i egen skole og samarbeid med eksterne hjelpeinstansen (BUP, NAV, PPT etc.). Også administrasjon og dokumentasjon tar mer tid i videregående enn i ungdomsskolen. I begge skoleslag oppgir rådgiveren at de bruker minimalt med tid på spørsmål rundt kjønn og yrkesvalg.

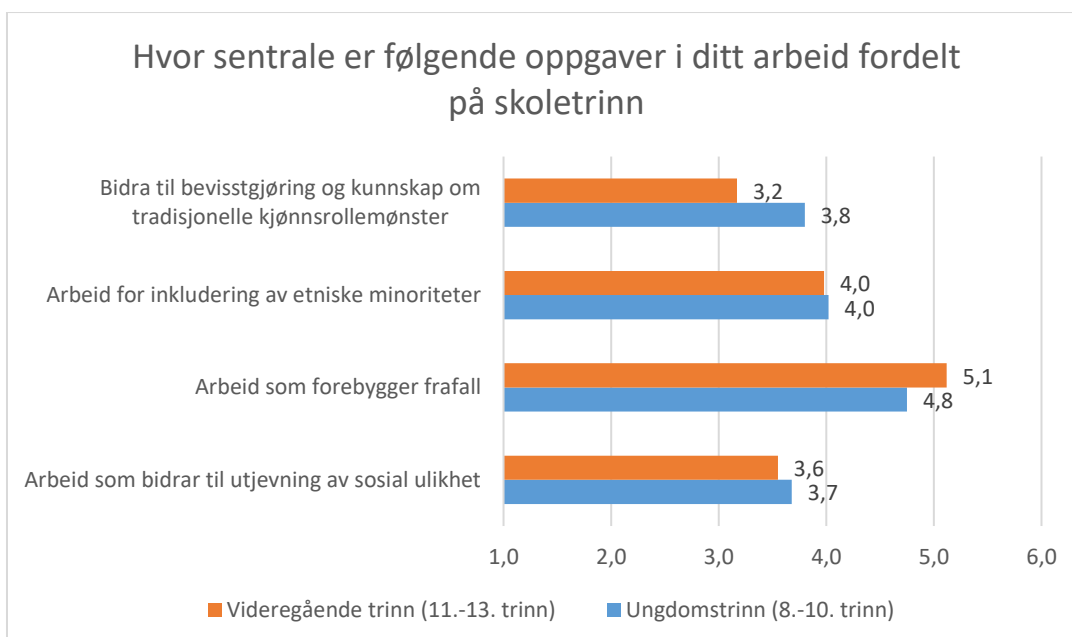
I spørreskjemaet spurte vi i hvor stor grad rådgiverne var enige i en del påstander om oppgaver og praksis knyttet til rådgivingsarbeidet. Svarene, på en skala fra 1 (helt uenig,) til 6 (helt enig) presenteres i tabell 6.



Figur 6 Opplevelse av tidsbruk fordelt på skoletrinn (N=1149-1153)

Rådgiverne er enige i at de bruker mye tid til individuelle samtaler. Dokumentasjon og andre administrative oppgaver, inkl. å søke om hjelp for elever som har behov for det, legger også beslag på mye tid. De opplever å ha lite tid til forebyggende arbeid i sin rådgiverstilling.

Vi vet at rådgivere har et mangfold av arbeidsoppgaver knyttet til sin rolle. De forventes å skulle møte mange ulike behov. I tillegg er det også definert noen overordnede målsettinger i forskriften, som rådgivingen i skolen skal bidra til å løse. For å få et bilde av hva som oppleves som de viktigste overordnede oppgavene de står overfor, ba vi dem ta stilling til hvor sentrale de overordnede oppgaver som er definert i forskriften er i deres arbeid. Svarene på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), framkommer i figur 7.



Figur 7 Sentrale oppgaver i forskrift fordelt på skoletrinn (N=1130-1140)

Figuren viser at frafallsforbygging oppleves som den mest sentrale av disse oppgavene, og da særlig i videregående skole. Dette reflekterer nok det budskapet som er formidlet fra myndighetene om at frafall i videregående skole er et sentralt samfunnsproblem. Her forventes det at rådgiver skal gjøre en forskjell. I tidligere forskning, så vi at noen rådgivere var kritiske til at nettopp frafallforebygging ble opplevd som så sentralt, at det overskygget andre viktige sider ved arbeidet (Buland et al., 2011). Denne undersøkelsen underbygger i alle fall at frafallforebygging fortsatt står svært sentralt i norske rådgiveres virkelighetsforståelse. Figuren over viser også at det er små forskjeller mellom rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående skole når det gjelder inkludering av etniske minoriteter og utjevning av sosial ulikhet, begge disse punktene har en middels gjennomsnittsskåre. Vi ser imidlertid at rådgivere på ungdomstrinn opplever bevisstgjøring og kunnskap om tradisjonelle kjønnsrollemønstre som mer sentralt enn rådgivere på videregående, men heller ikke her scorer noen av rådgivergruppe spesielt høyt.

Et mangfold av oppgaver

I svarene på de åpne spørsmålene, la mange vekt på at hverdagen for en rådgiver er preget av veldig mange, ulike oppgaver. Til en viss grad er dette ikke til å unngå. Når man skal forholde seg til elever, må man regne med en del uventede og uforutsette oppgaver. Noen beskrev en hverdag som blir stadig mer kompleks, langs mange dimensjoner. Dette glimtet inn i en rådgivers hverdag kan tjene som ett eksempel på dette:

Dokumentasjon tar en stadig større del av rådgiverressursen. Det er nye systemer og oppdateringer i Websak, Teams, It's learning, Sats, Vigo, på J: onenote, sharepoint, og annet. Vi bruker mye tid i ulike informasjonsdelingssystemer. Det er tidkrevende og utfordrende å oppdatere seg på ulike informasjonskanaler og å lære seg å bruke de ulike. Vi har også eskalerende møtevirksomhet. Eksternt - men særlig interne møter. Det rask turnover og mange nye i elevtjenesten hvert år. Alle rådgiverne er byttet ut flere ganger siden jeg startet i 2014. Elevmassen blir også tiltagende krevende. Vi har nye problemstillinger knyttet til elevers kriminelle handlinger på utsiden av skolen. Gjengkriminalitet og æresvold, gruppevoldtekter og hevn. Sosial kontroll og tvangsekteskap, ankerbarn, barn som forsørger familie i utlandet, er også krevende problemstillinger. Elever tar med advokat i møte med skolen for å unngå skolens sanksjoner. Det er også færre alternativer til skole, for ungdom.

En skoleleder beskrev hverdagen for rådgiverne slik:

Tid, tid, tid. Det blir bare flere og flere elever som sliter med ulike ting og ikke nok tid til å følge opp. Kunne kanskje hatt NAV-kontakt i forbindelse med utfylling av diverse dokumenter, elever som ikke har bosted osv. Større prosent skolepsykolog ville avlastet rådgiverne mye og gitt de mer tid til flere elever.

Samtidig beskrev også mange en hverdag som er organisert på måter som ikke oppleves om gunstige, og som skaper en særlig oppstykket arbeidsdag. Følgende utsagn fra en rådgiver er et eksempel på det:

Når undervisningen/andre oppgaver legges innimellom "rådgivertid" blir det vanskelig å utnytte tiden effektivt. F.eks. en rådgivertime, så engelsk, så en rådgivertime, inspeksjon, rådgivertime, norsk. Hele tiden er man nødt til å styres av klokka.

Er alt en oppgave for rådgiver?

Like viktig er det at mange av våre informanter opplevde at de blir pålagt mye som ikke er direkte rådgivingsrelevant. For det første framhevet mange økte krav til dokumentasjon av jobben. Dette tar tid bort fra elevkontakten, som for mange er det sentrale i jobben:

Jeg som rådgiver bruker mye tid på å fylle ut papirer og dokumentere det jeg gjør. Dette tar svært mye tid. Det går utover tid jeg gjerne skulle brukt til samtaler med elever.

For det andre, opplevde noe av rådgivingstiden ble presset av at de blir pålagt andre oppgaver, at rådgiving bare er en del av deres totale tid ved skolen:

Utfordringen er at rådgiver også har andre funksjoner ved skolen som ofte "spiser opp" tiden med andre oppgaver. Oppgaver til rådgiver er litt spredt, så ikke så enkelt å samle det på en fast dag i uka.

Vi har tidligere sett at rådgivers arbeidsoppgaver varierer mye, og at enkelte har opplevd at de har blitt en samlepott, at alt som ikke lett kan defineres som andres oppgave blir lagt til rådgiver. Noen har beskrevet jobben som en slags «pedagogisk vaktmester». Dette bidrar til å stjele tid fra kjerneoppgavene. Svar på det åpne spørsmålet, kan tolkes som at dette fortsatt skjer, at rådgiverstillingen blir et oppsamlingssted for oppgaver som ligger litt på «siden» av det skolen definerer som sine kjerneoppgaver:

I tillegg til at ressursen er for liten i forhold til behov og antall elever blir rådgiverne pålagt oppgaver som har mer med drift av skolen enn rådgivning. 9a paragrafen har ytterligere lagt press på rådgivning og ledelsen. Sakene tar mye ressurser og krever mye dokumentasjon/saksbehandling.

En beskrev situasjonen som følger:

Rådgivere trenger faglig kompetanse og en større tidsressurs i skolen. Det bør også komme klarere retningslinjer for hvilke arbeidsoppgaver en rådgiver skal ha.

En annen rådgiver etterlyste en klarere stillingsinstruks, som kan gjøre det lettere å konsentreres seg om de sentrale sidene av funksjonene, og dermed overleve i yrket som rådgiver:

Det er viktig at det blir satt fokus på tidsressurs til rådgivere pr. elev, men også en arbeidsinstruks til oppgaver en rådgiver. Slik det fungerer nå mange plasser blir ulike oppgaver tildelt rådgivere, som systemoppgaver/administrasjonsoppgaver, krysspresset fra leiing på skolen og kontaktlærere som vil at rådgivere skal ta seg av enkeltelever og foresatte har ført til at flere rådgivere jeg kjenner til har sluttet i denne stilling. Tidspress blir for stort og en føler en ikke får prioritert slik en rådgiver bør.

Denne beskrivelsen gir et tydelig bilde av hvordan rådgiverrollen er krevende fordi krav, forventninger og mulighetene til å gjennomføre står for langt fra hverandre. Flere rådgivere beskrev innholdet i en svært sammensatt og hektisk arbeidsdag i de åpne spørsmålene:

Dette er noe av det som skal inngå i min 14 % ressurs: planlegging og gjennomføring av informasjonsøker hos ungdomsskoler som har min VGS som nærscole og hospiteringsdager for disse, samarbeidsmøter i to regionale nettverk, individuell rådgivning elever, deltakelse foreldremøter, informasjonsutsending og organisering for deltakelse flere ulike arrangement, programfagvalgprosess.

Alt dette kan oppfattes som rådgivingsrelaterte aktiviteter. Allerede her opplever mange at tiden ikke strekker til. Også når det gjelder dokumentasjon og beslektede oppgaver, opplever imidlertid flere at nye oppgaver blir lagt til rådgiver, uten at det blir tatt hensyn til ressursmessig.

Flere kom i sine åpne svar tilbake til at de likte jobben sin, at rådgiverrollen oppleves som givende og positiv på mange dimensjoner. Når mange rådgivere gir uttrykk for å være glad i jobben, er det imidlertid ofte på tross heller enn på grunn av strukturelle forhold rundt jobben:

Jeg er svært glad i å være rådgiver (både karriere og sos.ped.), men det er veldig krevende å ha så mange oppgaver på så liten ressurs. Jeg vet at jeg "redder meg på" å være en erfaren faglærer som kan komme unna med relativt lite forarbeid til en del timer. Jeg hadde ALDRI klart dette som ny og uerfaren lærer og rådgiver.

Vi har tidligere skrevet om behovet som mange rådgivere har opplevd for rydding i jobben. I evalueringen av forsøket med Delt rådgivingstjeneste, beskrev flere skoler hvordan de ved å «rydde» og fjerne oppgaver som naturlig ikke hørte til der fra rådgivernes bord, frigjorde betydelig ressurser (Buland & Havn, 2003). I tillegg er det å få spredt oppgavene knyttet til utdannings- og yrkesrådgiving og karrierelæring på flere i skolen, noe som flere kommer tilbake til. Å gjøre karrierelæring til noe som angår faglærere også, kan bidra til å lette arbeidspresset. En rådgiver skrev:

Tidsressursen isolert sett er ikke så gæærn. Men man løser uansett ikke tidsklemma ved å øke rådgiverressursen alene. Vi har enormt mye mer å hente på å involvere lærerne i karrierelæringsaktiviteter (ref. §22). Vi har etablert lærerstyrte karrierelæringsopplegg i klassens time. Nå gjenstår det å overbevise lærerne om at fagene faktisk kan bli mer relevant for den enkelte elev dersom de handler om dem selv. Altså: Kan undervisningen bli bedre om den har et karrierelæringsperspektiv?

Faget utdanningsvalg

Her handler det også om å gjøre rådgiving til hele skolens oppgave. Faget Utdanningsvalg, som skulle bidra til å avlaste rådgiver ved å legge noen oppgaver inn dit, fungerer noen ganger på den måten at rådgiver tar hele eller deler av ansvaret for gjennomføringen/undervisningen. Der Utdanningsvalg kommer i tillegg til rådgiverressursen oppleves det for noen som en lettelse. Dette gjør ifølge noen av våre informanter at man får mer tid til f.eks. informasjon innenfor fagets rammer og kan konsentrere seg om veiledning i individuelle samtaler på den tidsressursen som er avsatt til rådgiving:

Ved at karriereveileder har undervisning i utdanningsvalg-faget (fast timeplanlagt) kan jeg bruke disse timene til informasjon om f.eks. utdanningsveier og skolesystemet. Det gjør at veiledningstiden med elevene kan brukes til veiledning og ikke informasjon.

En annen, som hadde all undervisning i Utdanningsvalg på sin skole, beskrev situasjonen slik:

Det gir meg god tid til å informere elevene om gjeldende yrkes- og utdanningsmuligheter. Jeg trenger altså ikke å bruke mye tid på teknisk/systemisk informasjon i individuelle samtaler, men heller fokusere på elevenes interesser, talenter, forutsetninger, dilemmaer, m.m.

På den andre siden, opplevde mange mye ekstraarbeid, knyttet til Utdanningsvalg. Det spiser opp rådgivingsressursen, forteller noen:

Rådgivningen anses som noe man kan legge inn i utdanningsvalgstimene. Dette sier jo litt om hvordan skolen ser på rådgivningen/utdannings- og yrkesrådgiving/karriere.

For mye av læreplanen i faget utdanningsvalg er lagt inn i arbeidet til rådgiver. Uten at det er spesifisert som en lærerressurs

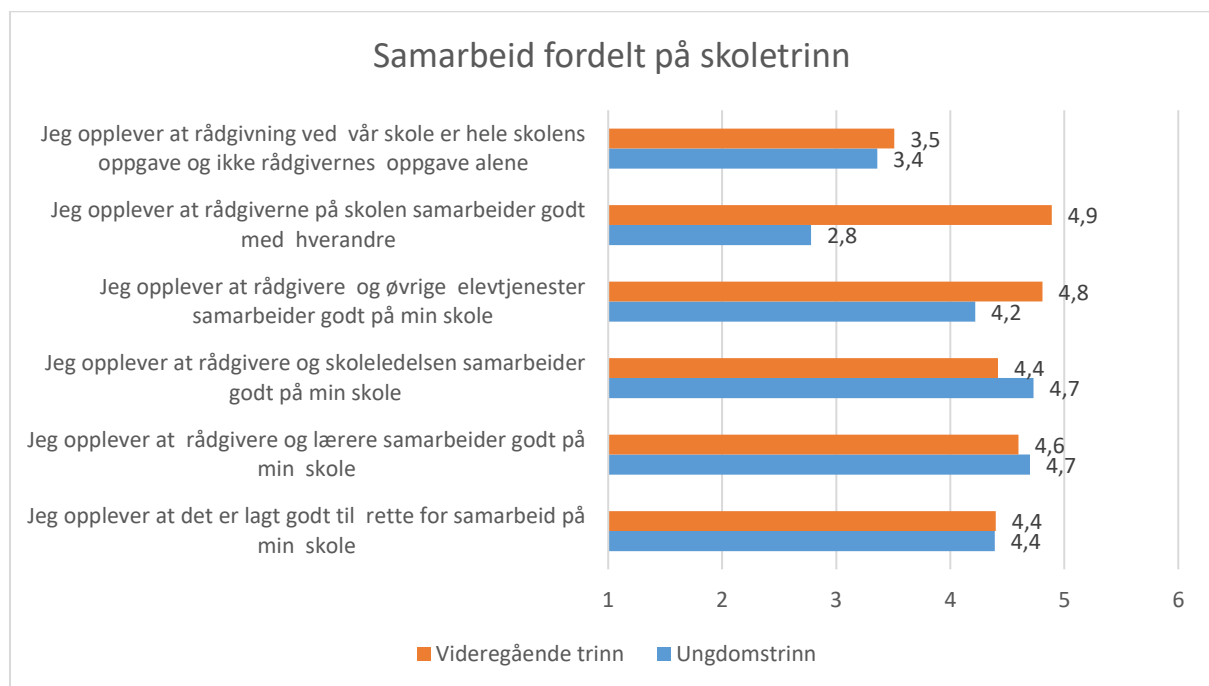
Flere ser altså behovet for å skille Utdanningsvalg og rådgiving. Hvis intensjonen med faget faktisk var å involvere flere i skolen i aktiviteter rundt rådgiving, og gjøre området i litt større grad til hele skolen oppgave, kan det virke mot sin hensikt at rådgiver tar ansvaret også for dette. På den andre

siden gir det rådgiver litt større rom for å drive relevante aktiviteter, når man er direkte involvert i gjennomføringen. Rådgiver har også relevant kompetanse som det ikke kan forventes at alle lærere har.

Nettverk og samarbeid

Gode nettverk er viktig for utøvelsen av rådgiverfunksjonen. At rådgivere inngår i gode, velfungerende nettverk både i og utenom egen skolen, og samarbeider godt med ulike aktører, er positivt for kvaliteten (Buland et al., 2011).

Når det gjelder samarbeid internt på egen skole, ba vi informantene ta stilling til en rekke påstander, på en skala fra 1 (helt uenig,) til 6 (helt enig). Svarene vises i figur 8.



Figur 8 Samarbeid internt fordelt på skoletrinn (N=1140-1156)

Vi ser at rådgivere på ungdomsskolen i mindre grad oppgir at de samarbeider godt med andre rådgivere ved skole. Dette skyldes sannsynligvis at det ved mange i ungdomskoler er bare én rådgiver. Videre ser vi at det legges godt til rette for samarbeid ved skolene, og at skoleledelsen og lærerne samarbeider godt med rådgiver. Svarene viser at rådgiverne er enig i påstandene som angir at det er godt samarbeid internt på skolen. Derimot ser vi at rådgiverne i både ungdomsskole og videregående skoler er noe mer avmålt med hensyn til om rådgiving er hele skolens oppgave. De er i liten grad enig i at rådgiving er hele skolens oppgave. Dette tyder på at rådgivingen i skolen kanskje fremdeles oppleves som noe rådgiverne skal drive med heller enn at det er noe alle ansatte i skolen har et ansvar for å bidra til.

Internt samarbeid

Mange av våre informanter har svart på åpne spørsmål om det skoleinterne samarbeidet, mellom rådgivere og andre deler av skolens elevtjeneste, lærere og skoleledelse. Mange har lagt vekt på at samarbeidet fungerer godt, men med enkelte utfordringer:

Rådgivere samarbeider generelt godt, men vi har utfordringer med informasjonsflyt og lærernes tidsressurs er også presset.

Noen av disse utfordringene kan handle om ressurser, med både rådgiver og lærer presset på tid. Samtidig kan det være faglige utfordringer knyttet til arbeidsdeling. En skoleleder beskrev det skoleinterne arbeidet ved sin skole slik:

Rådgiverne er organisert i en tverrfaglig elev- og lærlingetjeneste der vi i tillegg har 2 helsesykepleiere, en psykisk helseveileder, Oppfølgingstjenesten og PPT. Det er et godt etablert system for elevoppfølging og samarbeid med avdelingene ved skolen.

Elevtjenesten, altså de deler av skolen som har som oppgave å ta seg av elevenes liv og læringsmiljø utenfor undervisningssituasjonen er mange steder samorganisert og lagt til rette for samarbeid. Dette samarbeidet inkluderer ofte også rådgiverne. Noen gir uttrykk for at samarbeidet internt kan være godt, men at noe mangler i forhold til skolens ledelse:

Elevtjenesten samarbeider bra seg imellom, men opplever svært lite samarbeid med ledelsen på skolen.

Noen gir også uttrykk for at skolen har ambisjoner om å styrke samarbeidet mellom elevtjenestene, inkl. rådgivere ytterligere.

Andre opplever ikke at skoleinternt samarbeid fungerer godt, og at mange i skolen ikke ser nytten av rådgivernes arbeid:

Eg meiner at rådgjeving/karriererettleiing har liten status, og at kollegar ikkje har forståing og ser nytteverdien av det arbeidet som blir gjort.

Hele skolens oppgave

Hele skolens ansvar eller oppgave har som sagt lenge vært et «slagord» for arbeidet med rådgiving i skolen. Flere har pekt på behovet for at flere i skolen involverer i dette arbeidet. Målet må være en rådgivende skole, har noen ment (Mathisen, Mordal & Buland, 2014), der karrierekompetanse er noe som skal innarbeides i alle fag. Skal en dømme etter våre funn, er det ennå et stykke fram til dette. Men noen arbeider i alle fall aktivt for dette målet:

Jeg jobber med å "snu" trenden slik at karrierelæring blir hele skolens ansvar, samt å løfte opp faget utdanningsvalg for å gi faget den plassen som det fortjener. Karrierelæring er utrolig viktig, og bør settes på dagsorden i større omfang. Det å stå i denne snuoperasjonen oppleves ikke som enkelt alltid, og holdningsendringer blant ei personal gruppe tar tid.

En skoleleder skrev, om behovet får å involvere flere aktører i skolen i arbeidet, og da særlig at faglærerne ser relevansen av fag gjennom samarbeid med ulike yrkesgrupper:

Eg synest det er viktig at skular arbeider systematisk med å tydeleggjere faglærarar på deira ansvar for å presentere/samarbeide med yrkesgrupper som er relevante i forhold til deira fag. Me må ha god kultur for dette. Eg synest også det er viktig at ein prioriterer utdanningsval-timane. Gode aktivitetar trengst for at elevane skal bli kjende med seg sjølv, og på den måten finne ut kva veg som kan passe for dei.

Noen opplever at det er klare forskjeller innad i skolen med hensyn til hvor nær man er målet om hele skolens ansvar eller oppgave. Et skille kan gå mellom studieforbereidende fag og yrkesfag i videregående skole:

Hele skolens oppgave er det nok ikke. Her er det stor forskjell på studieforbereidende og yrkesfag. Naturlig samarbeid på yrkesfag i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning.

Andre beskriver en situasjon der forskjellene går mer på tvers, og er mer personavhengig:

Noen lærere er svært positive til tverrfaglig samarbeid, andre mindre. Det er med andre ord personavhengig og vil variere fra år til år. Det hadde vært fint om karriereveiledningen var innfelt i læreplanene/årshjulet og dermed en naturlig del av skolehverdagen.

Andre kommentarer var mer negative eller pessimistiske. En kommentar sa klart at man ikke opplevde at det var prioritert på skolen; *Det er ikke tilrettelagt for samarbeid med andre på vår skole, mens en annen svarte kort og godt: Det fungerer ikke.*

Regionale nettverk

Skolens arbeid på alle områder, kan styrkes ved å se ut over egen skoles grenser, ved å lære av hverandre. Dette gjelder også for områdene utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving, som kjennetegnes blant annet av at mange rådgivere er den eneste av sitt slag på skolen. Rådgiverfunksjonen kjennetegnes ofte av å være en ensom jobb. I et tidligere prosjekt, møtte vi en rådgiver som fortalte at hun var blitt involvert i et regionalt nettverk av rådgivere, og sa at «for første gang på 20 år, fikk jeg kolleger i rådgiverjobben» (Buland & Haugsbakken, 2009). I vår undersøkelse ser vi at 86 % av rådgiverne deltar i regionale rådgivernettsverk.

Slike regionale rådgivernettsverk er nå etablert de fleste steder, de fleste steder etter initiativ fra fylkeskommunene. Våre informanter fortalte i svar på åpne spørsmål om erfaringene med slike nettsverk:

Rådgjevernettsverket er heilt uvurderleg for meg som einaste karriererådgjevar på skulen. Fylket/utdanningsavdelinga er også flinke til å informere og hjelpe.

En skoleleder beskrev det slik:

Vår rådgiver har et tett samarbeid med andre rådgivere på de øvrige ungdomsskolene i et interkommunalt samarbeid

Andre ønsker mer av slikt nettsverksamarbeid;

Tettere samarbeid både med andre rådgivere i regionen og aktører utenfor skolen ville styrket kunnskapen vår og tjenesten til elevene ikke minst innenfor karriereveiledning

Mange framhevet betydningen av gode nettsverk. Noen etterlyste en bedre økonomi i dette arbeidet, at det burde verdsettes også økonomisk:

Regionalt samarbeid og kursing er eg svært nøgd med. Måten dette arbeidet blir koordinert på er svært tilfredsstillande. Når du sjølv er aktiv, er det svært mykje å lære gjennom dette samarbeidet. Det som er synd, er at tida eg bruker på dette utanom arbeidstida mi, verken blir betalt eller gir meg høve til avspasering. Eg får igjen får køyring.

Nettopp erfaringsspredningen, mellom ellers ensomme rådgivere, ble framhevet som det sentrale av flere. Dette innebærer for mange en svært viktig kompetanseheving, som vi ser av sitatene fra rådgivere nedenfor:

Et tett og godt samarbeidsforum mellom alle YOU-rådgiverne på alle ungdomsskolene i kommunen (private + offentlige) har vært alfa og omega. Godt å ha en god relasjon til å spille på hverandre og dra nytte av hverandres erfaringer, da vi alle sitter alene som YOU-rådgivere på skolene.

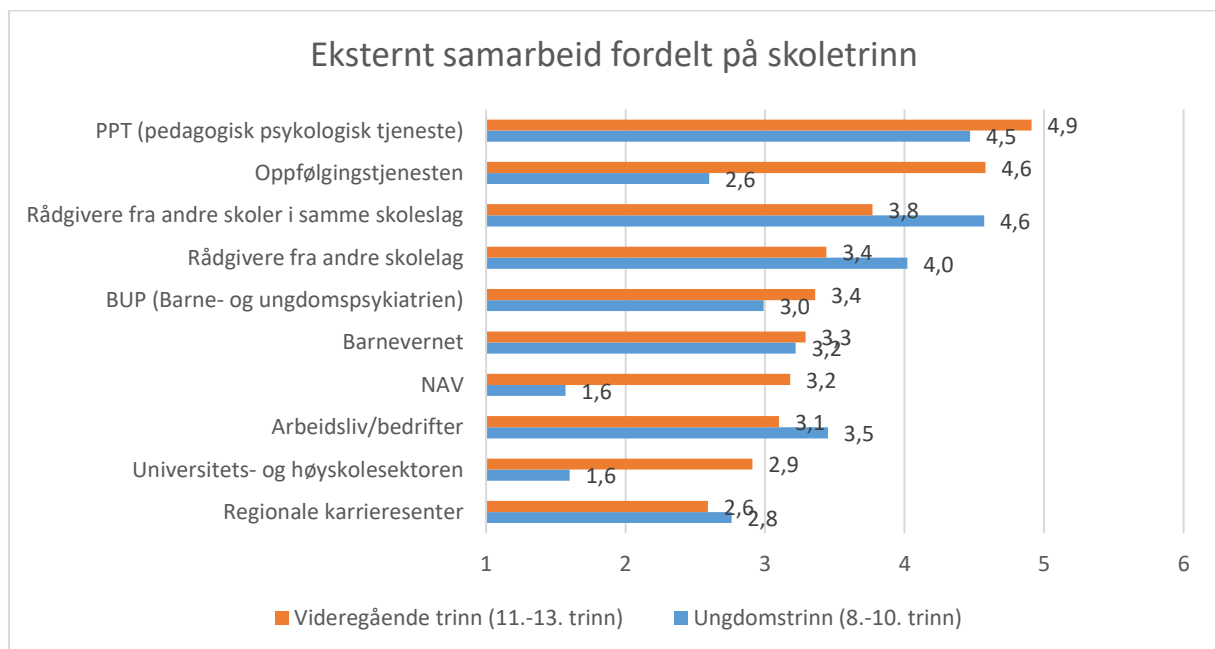
Nyttig å utveksle erfaringer og høre hvordan rådgivertjenesten er organisert på andre skoler, samt høre hvilke ansvarsoppgaver som er tillagt rådgivertjenesten. Oppgavetildelingen varierer fra skole til skole.

Noen savner på sin side organiserte rådgivernetverk på tvers av skoler, som det framgår av sitatet nedenfor:

Det er lite organiserte samlinger for rådgivere i ungdomsskolen. Fylkeskommunen har mange samlinger for sine, men i min kommune savner jeg tiltak/samlinger/fagdager i regi av kommunen. Slik det er nå, er det mye opp til hver rådgiver på ungdomsskolene å finne egne nettverk og samarbeidspartnere. På den måten forsvinner mye av kompetansen vi kunne ha fått gjennom det å lære av andre rådgivere. Vi er en glemt gruppe blant pedagogene!

Eksterne støttespillere i arbeidet

For å få et bilde av de skoleeksterne nettverkene rådgiverne inngår i, også ut over organiserte rådgivernetverk, spurte vi rådgiverne i hvilken grad de samarbeidet med ulike eksterne aktører. Figur 9 viser et relativt bredt spekter av samarbeidspartnere, med visse forskjeller på videregående skole og ungdomsskolen, på skala fra 1 (ikke i det hele tatt) til 6 (i stor grad).



Figur 9 Samarbeid eksternt (N=1140-1153)

NAV og Oppfølgingstjenesten er naturlig nok ikke så sentrale samarbeidspartnere i ungdomsskolen som i videregående skole. Heller ikke universitets og høyskolesektoren er så viktige samarbeidspartnere for ungdomsskolen. Rådgiverne i ungdomsskolene er oftere enige i at de samarbeider med rådgivere ved andre ungdomsskoler. De regionale karrieresenterene fremstår i denne undersøkelsen ikke som viktige samarbeidspartnere for rådgiverne hverken i ungdomsskolen eller i videregående skole, men å se på dissers rolle har ligget utenfor rammene for prosjektet.

Når det handler om samarbeid mellom rådgivere og andre skoleeksterne aktører, ser vi at noen som svarer på åpne spørsmål forteller at det er nettopp de regionale rådgivernetverkene som åpner for slik samarbeid med andre aktører:

Rådgivernetverkene sørger for god samhandling mellom rådgivere på tvers av skoler og skoleslag. Her deltar også PPT, OT, noen steder NAV og andre aktører på feltet. Nettverkene møtes minst fire ganger i året, og i tillegg sørger nettverksrådgiverne for fagdager og

kompetansehevingmuligheter gjennom konferanser og kurs. Nettverksrådgiverne har arbeidssted på regionale karrieresenter, og selv om det kanskje ikke er så tydelig for alle, er flere av tiltakene knyttet opp mot tilhørigheten i dette fagfellesskapet. Rådgiverne i de enkelte regionene kjenner hverandre, og kan dele erfaringer og kunnskap mellom møtene. Videre jobber nettverkene godt sammen om gode overganger, praksisdager, åpne dager m.m.

Flere la samtidig vekt på at de gjerne skulle hatt mer nettverksarbeid:

Jeg burde ha samarbeidet mye mer med lokalt næringsliv. Tida strekker ikke til. På skolen har vi jo flere yrkesfag og vg2 elevene skal ut i lære

Det kan virke litt overaskende hvor begrenset samarbeidet med arbeidslivet tilsynelatende er, noe vi også så på oversikten over hva rådgiveren bruke tiden sin til. Rådgiverne prioriterer mer tid med elevene. Partene i arbeidslivet er opptatt av at «kvaliteten» på utdannings- og yrkes rådgivingen ikke er god nok på samarbeid med arbeidslivet/næringslivet. Dette bidro i sin tid til et ønske om å flytte karriereveiledningstjenester ut av skolen (se Havn og Buland, 2003). Her ser vi et eksempel på at ønsker og behov fra ulike interessenter tilsynelatende kan komme i konflikt med hverandre (jfr. figur 1).

Sammenslåingen av fylker og kommuner, har tydeligvis skapt en del usikkerhet med hensyn til samarbeidsrelasjoner og - fora. Noen opplever at tidligere velfungerende samarbeidsnettverk har falt bort i de nye enhetene:

Etter fylkessammenslåingen er det rimelig uklart hvordan kurstilbudet til rådgiverne på tvers av skoleslag skal videreføres. Dette var tidligere faste treffpunkt som var viktig for nettverksbygging og samarbeid.

Samskapt rådgiving?

Noen fremhevet at nettverksarbeid bør ha karakter av likestilt samhandling. Av og til kan det åpenbart oppleves som at noen «bestiller» tjenester eller bestemt utfall fra rådgiver:

Når det gjelder eksterne aktører som Barnevern, f.eks., virker det som de mener rådgiver er en som man kan legge inn bestilling til. De kan f.eks. si at jeg må veilede en elev inn på byggfag, for de har kanskje kommet fram til i et møte at det er noe eleven vil passe til. Eleven har kanskje ytret andre ønsker, eller ikke vært med på å bestemme dette.

I stedet må man etter vår mening prøve å bygge nettverksrelasjoner preget av det noen betegner som *samskapt læring*. Dette, som presentert blant annet av Levin og Klev (2016) eller Poulsen og Buland (2020) handler om hvordan organisasjonsutvikling kan drives fram ved at man på tvers av grenser sammen kan definere både utgangspunktet for og gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Modellen innebærer at ulike aktører, eksterne «eksperter» og «interne problemeiere» av ulike art bringes sammen og deltar i samme kunnskapsutvikling. Sammen utvikles løsninger som prøves ut, etterfulgt av felles refleksjon omkring prosesser og resultater, som i sin tur fører til videreutvikling av tiltakene. Det sentrale er altså å skape møteplasser og gi rom for nødvendig dialog, på tvers av organisasjoner, mellom interne og eksterne aktører, mellom ledere/pådrivere og deltakere, uten å komme i en tilbyder/etterspørre-relasjon. Det sentrale er altså å skape møteplasser og gi rom for nødvendig dialog, på tvers av organisasjoner, mellom interne og eksterne aktører, mellom ledere/pådrivere og deltakere.

Dette beskriver etter vår mening også rådgivers rolle og funksjon i endring i retning av en virkelighet der *funksjonen* rådgiving er delt på flere aktører i og utenom skolen - karriereveiledere, sosiallærere,

sosialarbeidere, helsesøster, barne- og ungdomsarbeidere, PPT, Statped, opplæringskontor, politi, frivilligheten, NAV osv. - og der koordinering, dialog og samarbeid blir enda mer nødvendige for at nettverket skal fungere og gi den ønskede kvalitet på det mangfold av variabler som man forventer skal påvirkes. Dette vil selvsagt føre til nye utfordringer og vil kreve ytterligere ressurser til feltet. Resultatet vil bli en kvalitativ bedre rådgiving i skolen, på alle de aktuelle dimensjoner. Dette kan igjen kobles til diskusjonen rundt «laget rundt eleven» eller laget rundt skolen, og det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i fagfornyelsen – som kan være med på å støtte opp under viktigheten av et slikt samarbeid.

Kompetanse og kompetansebehov

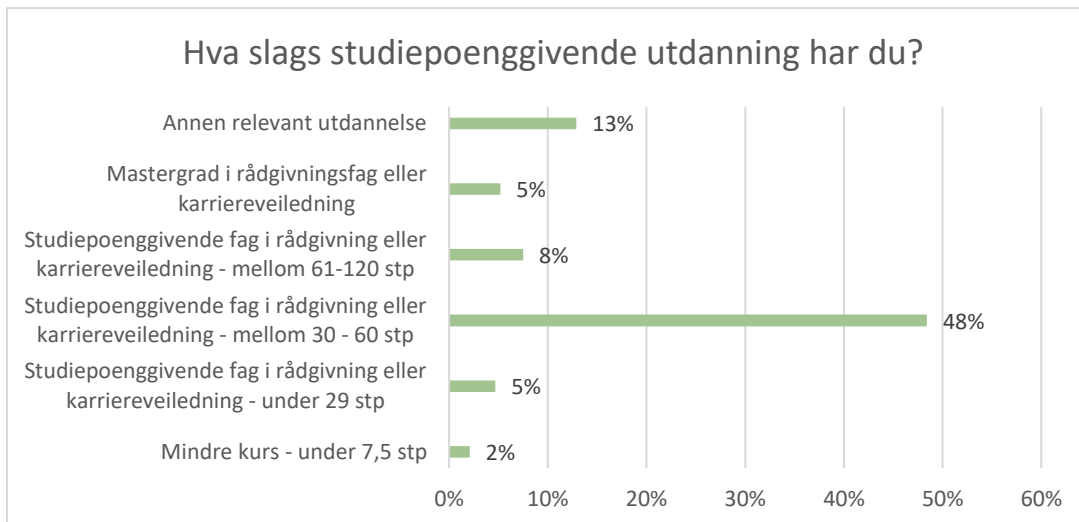
Det finnes ikke absolutte krav om hvilken kompetanse rådgiver skal ha, selv om flere, inkl., Utdanningsforbundet har ønsket det. Klarere forventninger om hvilken kompetanse rådgiver skulle ha, uttrykt gjennom de anbefalte kompetansekriteriene, oppfattet man også som en fordel. Mange mente at dette burde skjerpes i form av **krav** om kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Et slikt krav ville det imidlertid være vanskelig å håndheve på kort sikt. At riktig kompetanse er viktig, var imidlertid alle våre informanter enige om i 2011 (Buland et al., 2011).

Det man har, er anbefalte kompetansekriterier. Kompetanse Norge har imidlertid satt i gang et omfattende arbeid for å utvikle et kvalitetsrammeverk for utdannings- og yrkesrådgivingen i Norge (Haug et al., 2019) hvor kompetanse og kompetansevurdering er en sentral del. Kompetanse Norge har utviklet nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandarder med den hensikt å gi en oversikt over hvilken kompetanse de som jobber med utdannings- og yrkesrådgiving bør ha for å ivareta sine roller på en måte som fremmer kvalitet i tjenesten.¹⁰ Dette arbeidet bidrar til å rette søkelys mot rådgivernes kompetanse og hvordan dette settes i sammenheng med kvalitet i utøvelsen av rollen.

På spørsmålet «Har du studiepoenggivende utdanning innenfor rådgiving eller karriereveiledning» svarte 70,7 % ja og 29,3 % nei. Tatt i betraktning at det altså ikke er definert annet enn anbefalte kompetansekriterier, kan dette forstås som et bra resultat. Den nasjonale evalueringen i 2011, viste at 67 % svarte bekreftende på spørsmålet om de hadde formell rådgiverkompetanse, mens 33 % svarte at de ikke hadde dette (Buland et al., 2011). Vi ser altså tendens til en liten økning i formell kompetanse.

Vi spurte rådgiverne hvilken studiepoenggivende utdanning med relevans for feltet de hadde. Svarene ser vi i figur 10.

¹⁰ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kompetansestandarder/>

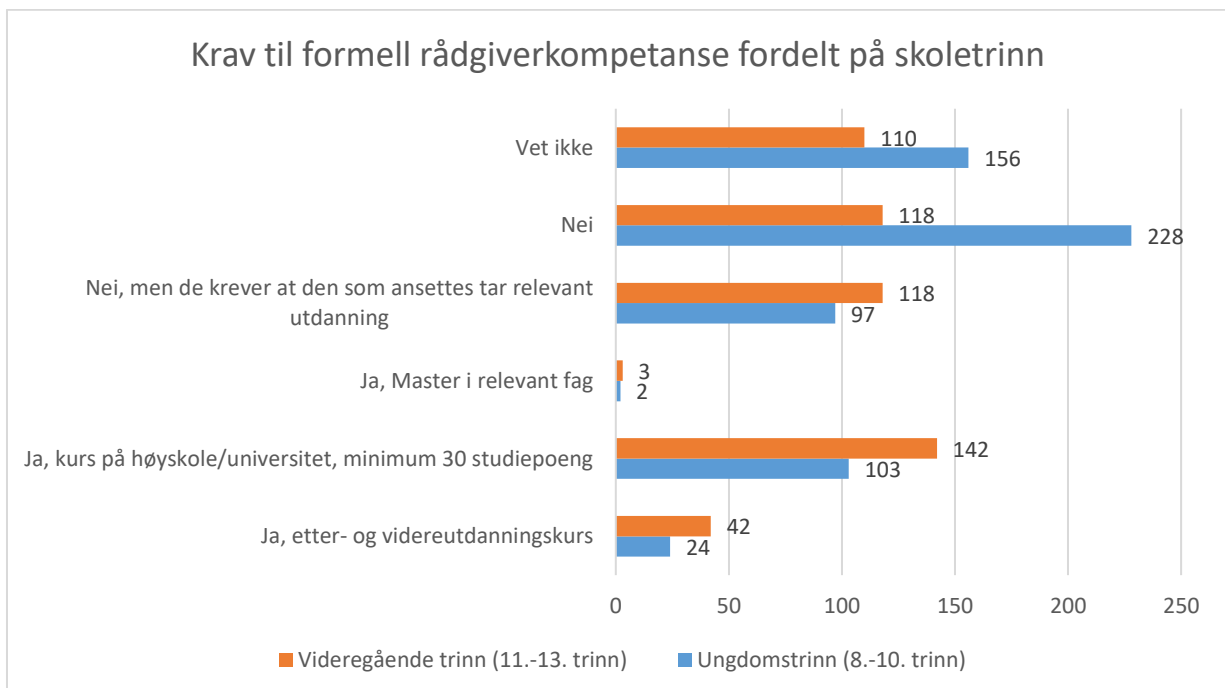


Figur 10 Rådgivers kompetanse (N=944)

Nesten halvparten, 48%, oppgir som vi ser at de ha studiepoenggivende fag på mellom 30 og 60 studiepoeng, mens 5% har tilsvarende utdanning på under 30 studiepoeng. 5 % svarer at de har mastergrad i rådgivningsfag eller karriereveiledning. Så av de som har studiepoenggivende utdanning har flertallet utdanning tilsvarende ett-to semester. Våre data viser også en forskjell når det gjelder skoletrinn og utdanning, her viser dataene at rådgivere på ungdomsskolen i større grad har studiepoenggivende utdanning opp til 60 studiepoeng, mens rådgivere i videregående i større grad har utdanning over 60 studiepoeng.

Krav om kompetanse ved ansettelse

Selv om det ikke er obligatoriske, lovfestede krav til kompetanse hos rådgiver, er det opp til skoleeier å definere slike krav ved ansettelse. Vi spurte også om det ble stilt krav om formell kompetanse for ansettelse ved skolene der rådgiverne var ansatt.



Figur 11 Krav om kompetanse ved tilsetting fordelt på skoletrinn (N=1155)

Når vi delte på skoleslag, ble noen forskjeller som vi ser i figur 11 tydelige. Langt flere rådgivere i videregående skole enn i ungdomskolen oppga at det var krav om formell kompetanse ved tilsetting som rådgiver. En betydelig andel i begge skoleslag visste ikke om det var slike krav eller ikke.

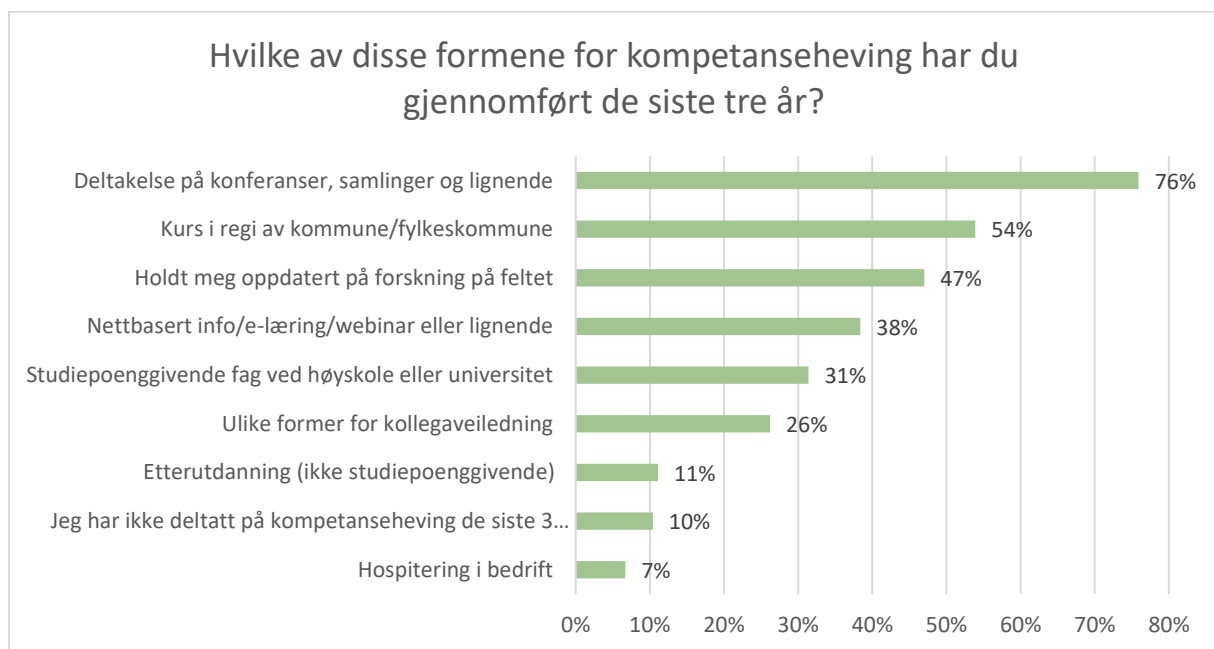
Evalueringen av skolens rådgiving i 2011 (Buland et al, 2011) viste at mange opplevde en markert forskjell mellom videregående skole og grunnskolen rådgiving på dette området. I ungdomsskolen oppga 31 % den gangen at det ble stilt krav om utdanning ved ansettelse. Det tilsvarende tallet for videregående skole var 61%. Skoleeier i videregående skole ble ofte opplevd som en pådriver med hensyn til å få rådgivere til å ta rådgiverrettet utdanning, oftere enn i grunnskolen.

Svært mange av våre respondenter framhever som sagt nødvendigheten av kompetanseheving, og mener at det må stilles kompetansekrav for ansettelse av nye:

Jeg mener det er viktig å ha fokus på at rådgivere har behov for veilederkompetanse i tillegg til pedagogisk kompetanse, sats på kurs og videreutdanning for eksisterende rådgivere. Still krav om veilederkompetanse for nye.

Gjennomført kompetanseheving

Vi spurte også hvilke former for kompetansehevingstiltak rådgiverne hadde deltatt i de siste 3 år. Svarene ser vi i figur 12.

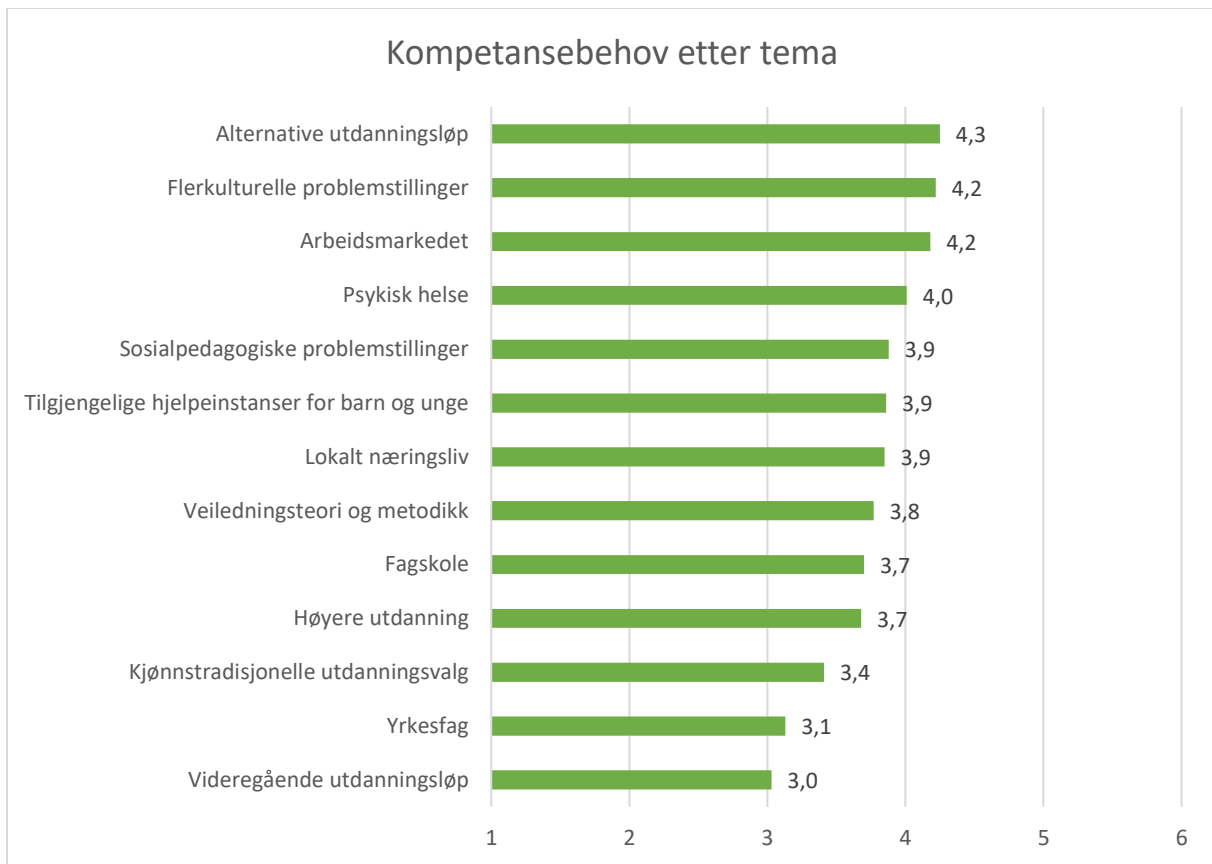


Figur 12 Kompetanseheving de siste tre år (N=1085)

Bare 10 % av rådgiverne svarer at de ikke har deltatt i noen former for kompetansehevende tiltak de siste tre år. 31% har tatt studiepoenggivende fag fra UH-sektoren. Hele 76 % svarer at de har deltatt på konferanser, og andre lignende kompetansehevingstiltak. Den slags nettverkstiltak, er åpenbart viktig for rådgiverens arbeid og utvikling, som vi skal komme tilbake til. Vi finner ingen store forskjeller mellom rådgivere på ungdomsskolen og i videregående skole når det gjelder kompetanseheving gjennomført siste tre år.

Kompetansebehov

Hvilke områder sier rådgiveren at de særlig har behov for kompetanse på? Vi spurte «I hvor stor grad har du som rådgiver behov for mer kunnskap om de følgende temaene?» og ba rådgiveren angi på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig).



Figur 13 Behov for kompetanse etter tema (N=1118-1134)

Som vi ser av figur 13, gir rådgiverne uttrykk for kompetansebehov på en rekke områder. Vi kan merke oss at kunnskap om yrkesfag og videregående utdanningsløp er blant de områdene som kommer lavt her. Når vi fordeler svarene på skoletrinn ser vi imidlertid at rådgivere på ungdomsskolen i noe større grad har behov for kompetanse om yrkesfag, videregående opplæringsløp og fagskole, men heller ikke her er det høye verdier. Foruten disse forskjellene er svarene fra rådgiverne på de ulike trinnene ganske like. Det kan være verdt å merke seg at relativt mange etterlyser mer kompetanse på flerkulturelle problemstillinger.

Kjønn og yrkesvalg er som tallene viser en av de tingene som får relativt liten oppmerksomhet. Dette svarer til det vi har vist tidligere, at kjønnsdimensjonen er underfokuset i norske skolers rådgiving (Mathiesen, Buland, et al., 2014; Mathiesen et al., 2010). Spørsmålet om kjønn og yrkesvalg, oppleves som vanskelig, og blir ofte satt litt på sidelinjen. En rekke offentlige utredninger har også pekt på dette med kjønnsforskjeller i resultater og karriereveiledningens betydning for kjønnsstradisjonelle valg. (Se for eksempel NOU 2019:3 ; NOU 2019:19). Likevel er det altså relativt lite oppmerksomhet rundt dette området.

Likevel så vi at noen av våre respondenter i åpne spørsmål framhevet akkurat dette:

Kjønnsstradisjonelle utdanningsvalg har vi jobbet med innen elektrofag og vi har det som tema på praksisdager og åpen dag for ungdomskoleelever. Bedring på HO, selv om tilbudet ambulansesfag er største årsak til flere gutter i HO i vårt distrikt. Vi er oppmerksomme på temaene flerkulturelle problemstillinger og kjønnsstradisjonelle valg og jobber kontinuerlig med skolens holdninger og elevenes.

Kompetanse kan altså også være av praktisk art, og kompetanseheving kan skje på ulike måter. Dette er noe mange kommenterer. Samtidig etterlyste man formell utdanning:

Jeg har utdanning i veiledning og tar nå psykososialt arbeid med barn og unge, men kunne trengt mer påfyll på minoritetsbakgrunn. Tenker karriereveiledningsutdanninga kunne vært mer praksisnær.

Kompetansebehov på det sosialpedagogiske feltet

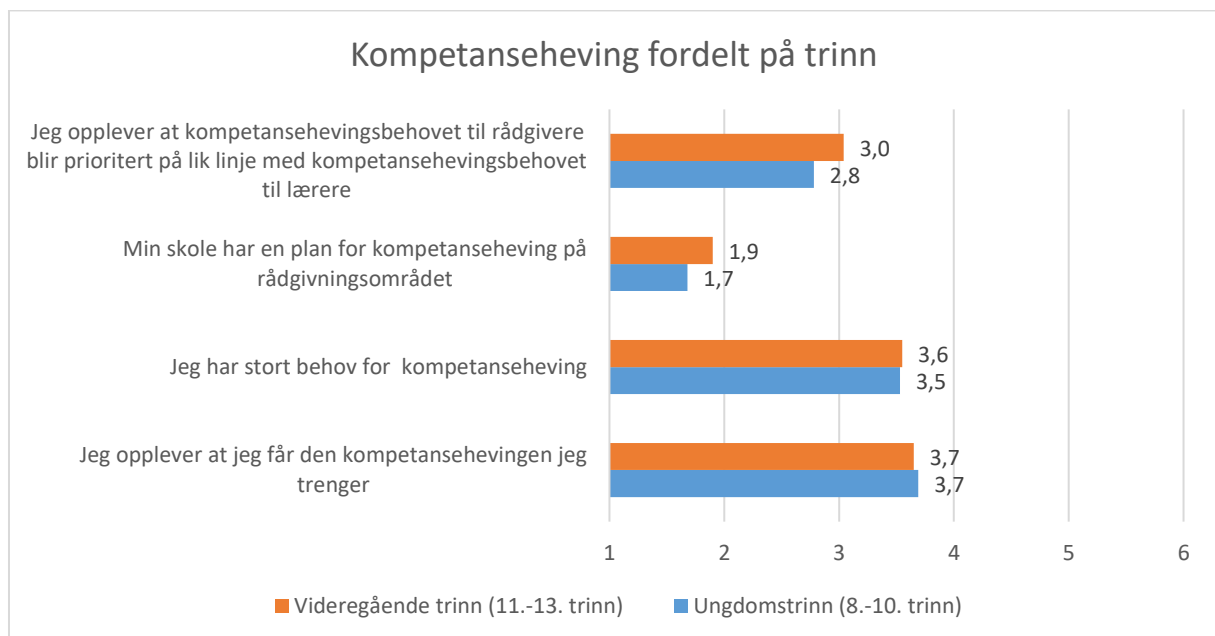
Særlig innen det sosialpedagogiske feltet, pekte mange i åpne svar på konkrete kompetansebehov de så i sitt arbeid.

Spesialpedagogikk som utgjør en stor del arbeidet til mange sosialpedagogiske rådgivere. Mer kunnskap om lese- og skrivevansker, dyskalkuli, ulike lærevansker og mer kunnskap om elever i autismeaspektet/asperger syndrom som vi får flere og flere av i ordinær undervisning.

Mange fokuserte på psykisk helse, alkohol og rus:

Som sosialpedagogisk rådgiver er kunnskap om psykisk helse et stort behov. Særlig akuttfasen da elever ofte havner hos oss før vi henviser videre til faginstanser

Vi stilte noen spørsmål rundt kompetanseheving og ba informantene vurdere noen påstander på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Svarene framkommer i figur 14 nedenfor.



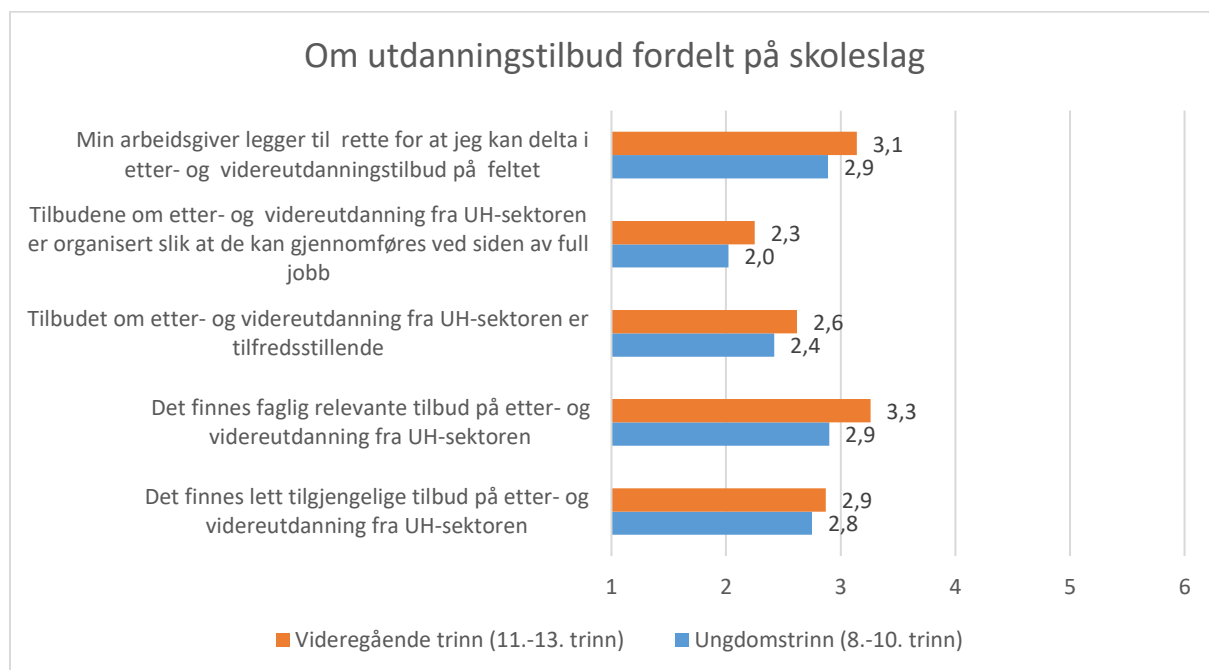
Figur 14 Prioritering av kompetanseheving (N=1138-1144)

Vi ser at få mener at deres skole har en plan for kompetanseheving for rådgiverne. Det er også en opplevelse av at rådgiveres kompetanseheving blir prioritert annerledes enn for lærere. Til tross for det mener majoriteten i begge skoleslag at de til en viss grad får den kompetanseheving de trenger.

Opplevd tilbud om etter- og videreutdanning

Når det gjelder universitets- og høyskolesektorens (UH) tilbud om kompetanseheving på rådgivningsfeltet, som er den viktigste kilden for ny kompetanse for rådgivere, ba vi informantene si

seg enig eller uenig i en del påstander. Svarene, på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig) kommer frem av figur 15.



Figur 15 Vurdering av etter- og videreutdanningstilbud (N=1133-1139)

Rådgiverne er som vi ser relativt kritiske i sin vurdering. Gjennomsnittlig svar ligger på den enden av skalaen hvor de sier seg uenig i påstandene, selv om vurderingene fra videregående skole var marginalt bedre enn fra ungdomsskolen. På alle de etterspurte dimensjonene kan dette tilbudet åpenbart bli bedre.

Betydningen av kompetanse

Mange av våre informanter ga i de åpne spørsmålene uttrykk for at kunnskap og kompetanse er nøkkelfaktorer i rådgivingen.

Kunnskapen er ikke tung å bære! Jeg trenger mer kunnskap om rådgivningstjenesten på andre skoler, organisering, tidsbruk og evt. andre måter rådgivere jobber på. Jeg har vært i kontakt med andre rådgivere i området.

I de åpne spørsmålene skrev mange om behovet også for kompetanse på utdannings- og yrkesrådgivings-feltet. Rådgiveres behov for kunnskap om ny teori på området, framheves som nødvendig:

Behov for kompetanseheving innenfor karriereveiledningen. Da tenker jeg på ny teori og nettverk/skole som har materielle ressurser til å gjennomføre kompetanseheving. Rådgivernetverket er en god støttespiller til å etablere nettverk med lokalt næringsliv. Som karriereveileder i distriktet opplever jeg å ha få fagpersoner å "spille" på lag med. Man blir fort "alene" i de problemstillingene man jobber med.

Også her fremhevet som vi ser respondenten den kompetanseheving som skjer gjennom nettverksamarbeid og utveksling av erfaringer med andre som arbeider i feltet. Flere respondenter framhevet at jobben som rådgiver ofte oppleves som ganske ensom, særlig på mindre skoler. Man har behov for noen å utveksle erfaringer med.

Kompetansebehov og samfunnsutvikling

Flere koblet behovet for kompetanseheving i yrket med en samfunnsutvikling som oppleves som akselererende. Samfunnet endrer seg, og rådgivers kompetanse må endre seg med det. Derfor er det stadig behov for kvalitetssikret kompetanseheving. To sitater som belyser dette:

Men skiftende arbeidsmarked, eksplosiv teknologisk utvikling og der tilhørende usikkerhet om hva fremtiden bringer gjør at jeg stadig blir påmint at kunnskap og innhold i informasjon hele tiden endrer seg. Å være trygg på hvor jeg henter oppdatert informasjon i karriere- og arbeidsmarkedssammenheng, det har jeg behov for.

Informasjon om arbeidsmarkedet og ulike yrker- og utdanningsløp er ferskvare. Vi rådgivere har vel egentlig behov for faglig påfyll hele tiden. På grunn av dårlig økonomi i fylkeskommunen, har vi sjelden anledning til å reise på kurs og konferanser som ikke er gratis. Det samme gjelder landskurs for rådgivere.

Det siste sitatet belyste også en frustrasjon som flere har vært inne på i sine kommentarer. Skoleeier (og skoleledelse) oppleves ikke alltid å være bevisst om de behov som finnes. Noen er opptatt av at de har behov for oppdatert kunnskap om praktiske og juridiske/administrative ved funksjonen, blant annet lovverket:

Mer om lovverk som er relevante for jobben (ulike deler av Opplæringsloven m.m.). Mer opplæring i de mange systemene vi bruker

Skoleeiers forståelse av rådgivernes kompetansebehov

I de åpne spørsmålene kom det fram kommentarer som vitner om frustrasjon over at skoleeier og andre viste liten forståelse for rådgivernes kompetansebehov. Flere har gitt uttrykk for frustrasjon over ikke å få støtte til å ta etter- og videreutdanning, og føler at andre grupper blir prioritert høyere:

Først må kommunen prioritere at vi får etterutdanning. Søkte i år, fikk først ja, men så plutselig nei fordi kommunen hadde prioritert "vanlige" fag først. Skuffende.

Andre sier at det må være vilje til å bruke ny kompetanse. Det hjelper ikke med kompetanse hvis det ikke legges til rette for både å få og benytte den:

Hjelper ikke med mer kunnskap dersom man ikke har tid til å bruke ny kunnskap og metodikk.

Noen har også pekt på at fylkessammenslåinger har gjort kompetansestrategien på feltet svakere, at man er usikker på om det nye fylket vil videreføre det som beskrives som et godt tilbud i det «gamle» fylket. En rådgiver skrev:

Jeg opplever at Viken har en utydelig ledelse av rådgivningsfeltet. Gamle Buskerud hadde en fremoverlent holdning til etter- og videreutdanning og utviklingen av fagfeltet rådgivning, men i Viken er det vanskelig å få tak i hva som skal være det faglige fokuset fremover, og hvordan man skal sørge for et likeverdig tilbud på tvers av ulike skoler.

Noen ønsker seg et mer fleksibelt system for etter- og videreutdanning. I dag opplever de at det er små muligheter til å kombinere tilbud fra ulike universiteter og høyskoler. Tilbudet om utdanning oppleves som bygget opp på en måte som gjør det vanskelig å kombinere utdanning fra ulike læresteder i dag:

Det er dumt at de ulike høyskolene/universitet som tilbyr rådgiverutdannelse definerer de på ulikt nivå, dvs. bachelor og master-nivå. Det gjør at selv om man har hatt det sammen et

sted, ikke får gått videre et annet sted. Det blir derfor uaktuelt for meg å ta en master ferdig, når jeg ikke får godkjent mine 60 studiepoeng i rådgivning fra et annet universitet i Norge inn i masteren.

Universitets- og høyskolesektorens tilbud av etter- og videreutdanning

I det følgende kapittelet presenterer vi tilbud og kapasitet i UH-sektoren for skoleåret 2020/21 pr oktober 2020. Det kan tenkes at det har eksistert andre tilbud, av mer tidsavgrenset karakter tidligere, som ikke inngår i denne oversikten.

Universitetet i Sørøst-Norge (USN)

USN tilbyr et erfaringsbasert masterstudium i karriereveiledning, for kandidater som har bachelorgrad eller tilsvarende fra profesjonsutdanninger i helse og sosialfag, eller profesjonsutdanninger for pedagogisk virksomhet i barnehage eller skole. Studiet består av to moduler, som begge kombinerer teoretiske, analytiske og praktiske tilnæringsmåter innen karriereveiledning. Begge modulene går over to semester, og er samlingsbasert, med studiested i Drammen.

Studiet har i utgangspunktet 20 deltidsplasser pr kull. Det betyr at de ønsker å produsere 20 kandidater (altså de som fullfører etter endt løp) i året. I praksis tar de derfor opp 30 studenter hvert år. På det første emnet/semesteret har de kun ordinært opptak. De påfølgende emnene derimot, tilbys til mellom 5 og 10 studenter ekstra hvert semester. Det betyr at de kan søke om opptak av enkeltemne, noe som betyr at de kun søker om å få delta i ett av masterens syv emner. Dersom de i etterkant ønsker å søke ordinært opptak til masteren, vil de få fullførte enkeltemner innpasset. Enkeltemneopptak har samme opptakskrav som masteren.

I tillegg til masteren tilbyr USN et studie i karriereveiledning til Oslo kommune. Der har de omtrent 30 studenter pr kurs, og kjører nå to kurs/moduler pr år. Studiet kombinerer teoretiske, analytiske og praktiske tilnæringsmåter innen karriereveiledning.

Høgskolen i Innlandet (INN)

Høgskolen presenterer sitt tilbud som et erfaringsbasert og yrkesrelatert studium rettet mot å styrke og profesjonalisere den karriereveiledning som tilbys på tvers av sektorene i et livslangt perspektiv.

De tilbyr videreutdanning i karriereveiledning (30 stp.) med opptak av ca. 50 studenter hvert år. Studiet tar utgangspunkt i tre hovedtemaer: Karriereutvikling og karriereveiledning i forandring., Å veilede – prosesser og arbeidsmåter, Karriereveiledning i et organisasjons- og nettverksperspektiv.

Videre tilbyr INN en Master i karriereveiledning både som breddemaster (erfaringsbasert, 120 stp.) og som dybdemaster (120 stp.). Undervisningen på emner er felles, men opptakskravet er forskjellig. Kravene til masteroppgaven på bredde- og dybdemaster er også ulike. Breddemasteren passer ifølge høgskolen best for de som ønsker en kortere og mer praksisrettet masteroppgave, som kvalifiserer til stillinger som karriereveileder, i offentlig forvaltning og organisasjoner som driver politikktutforming innen feltene utdanning, arbeidsliv og sosial inkludering. Dybdemasteren gir større muligheter for teoretisk fordypning enn breddemasteren og kan kvalifisere direkte til videre forskerutdanning. På masterstudiet tar høgskolen opp ca. 30 nye studenter hvert år. Siden masteren går på deltid over 4 år, har høgskolen til enhver tid 100-120 masterstudenter. Studiested er Lillehammer, og studiet er samlingsbasert, på deltid.

I tillegg opplyser HINN at de tilbyr følgende studer som kan være relevant:

- RÅD 1 og 2 (30 + 30 stp.) (de «gamle utdanningene» under kompetanse for kvalitet programmet). Verken RÅD 1 eller RÅD 2 er for tiden aktive, primært pga. manglende rekruttering
- Sosialpedagogikk (60 stp. på heltid): ca. 100 studenter pr. år
- NAV veileder utdanning (30 stp.): ca. 40 studenter pr. år
- KARRE1001 (Karriereveiledning i arbeids- og inkluderingsbedrifter): ca. 40 studenter pr. år

Høgskolen på Vestlandet

Høgskolen på Vestlandet opplyser at de for tiden har følgende aktuelle etter- og videreutdanningstilbud:

Karriereveiledning (30 stp.), som går over ett år på deltid (50%). Studiet på masternivå er samlingsbasert, med studiested i Bergen. Målgruppen for studiet er ifølge høgskolen karriereveiledere i skolen og andre sektorer, og de som ønsker å bli karriereveiledere.

Studiet er delt i to emner: Karriereveiledning i systemperspektiv og Karriereveiledning i individperspektiv. I tillegg har Høgskolen på Vestlandet tilbudt et årsstudium (30 studiepoeng) i Utdanningsvalg, beregnet for lærere på faget utdanningsvalg. Ifølge høgskolen er dette innstilt/avlyst i 2020.

Dessuten har de et studium i Sosialpedagogisk rådgiving (30 stp.). Dette har ikke gått årlig, og det finnes ikke tilgjengelig informasjon om dette på nettstedet.

Det er ifølge høgskolen plass til ca. 30-35 studenter per studie. Alle emnene har ikke gått hvert studieår og det vurderes årlig hvilke som gjennomføres. Hvilke emner som skal gå studieåret 2021/22 vurderes mot slutten av høstsemesteret 2020. Karriereveiledningsfagene har hatt jevnt med søkere og gått over flere år, mens Utdanningsvalg og Sosialpedagogisk rådgiving ikke har gått årlig.

Nord Universitet

Nord Universitet tilbyr for øyeblikket to rådgivingsstudier på masternivå. Dette er Rådgivning 1 (Rådgivning og danning) og Rådgivning 2 (Rådgivning og innovasjon), begge på 30 studiepoeng. Undervisningen på begge studiene er hovedsakelig nettbasert og foregår i digitale klasserom, med unntak av én obligatorisk oppstartsamling på universitetet. Rådgivning 2 har søkelys på sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Det tas opp tar opp 40 studenter på hvert av studiene pr år.

I tillegg opplyser Nord Universitet at de har de en egen rådgivingsmodul i Master i logopedi med ca. 30 studenter pr år, samt veilederstudier på masternivå for helse- og sosialfag, som nå er under omorganisering. Der tar man opp ca. 30 studenter. Da har også tilbud om to til tre veilederstudier hvert studieår, Veiledningspedagogikk for helse- og sosialfag. Dette er kurs på 10 studiepoeng. Dette er emner/fag som muligens kan ha relevans for sosialpedagogiske rådgiver i skolen.

OsloMet

OsloMet tilbyr studiet *Karriereveiledning og sosialpedagogiske rådgiving*. Studiet består av 4 selvstendige emner som er på 15 stp. hver, og sies å skulle gi kunnskaper og ferdigheter til å gi unge og voksne yrkes- og utdanningsveiledning. Studiet omhandler også sosialpedagogisk rådgiving til elever i vanskelige og pressede livssituasjoner. Emnene er på 15 studiepoeng, så hele studieplanen er på 60 stp. Studiet går på deltid med ett emne pr semester, og består av fire samlinger a to dager.

OsloMet opplyser at de ikke har hatt noe tak på antall studenter, men når de har hatt stor pågang, har de opprettet flere klasser. I de senere årene har det vært en klasse (ca. 25-30) på hvert emne. Man deler klassen på høst- og vårsemester, og det er en klasse for de som tar karriereveiledning og en klasse for de som tar sosialpedagogisk rådgiving. Noen av studentene har begge emner per halvår/semester.

Universitetet i Agder

Universitetet i Agder tilbyr etter- og videreutdanning i karriereveiledning. Studiet retter seg mot ledere og ansatte i offentlig-, privat- og frivillig sektor som ønsker å utvikle sin faglige kunnskap og praktiske kompetanse i karriereveiledning. Emnet Karriereveiledning gir ifølge universitetets informasjon faglig og praktisk kunnskap om ulike prinsipper og veiledningsmetoder i utøvelsen av individuell og gruppebasert karriereveiledning.

Dette er et deltidsstudium, som går over et halvt år, og har et omfang på 10 studiepoeng. Opptakskravet er bachelorgrad eller tilsvarende utdanning av minst 180 studiepoengs omfang og minst 2 års relevant yrkespraksis etter avsluttet utdanning. Studiestedet er Kristiansand, og studiekapasiteten er 60 studenter pr emne.

Videre opplyser universitetet at følgende emner kan ha relevans for rådgivingsfeltet: ORG946 Arbeidsliv i endring (antall studenter: 60 pr emne), SV-923 Supported Employment, arbeid og inkludering (antall studenter: 40), SV-924 Veiledning og inkludering (antall studenter: 40), SV-925 Mangfold og inkludering (antall studenter: 40) og Veiledningspedagogikk (3 emner: individ, individ og gruppe I og II) (antall studenter pr emne: 30).

NTNU

Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU tilbyr en rekke studier som på ulike måter kan være relevante også for rådgivere i skolen. Her vil vi imidlertid konsentrere oss om etter- og videreutdanningstilbudene spesielt innrettet mot rådgivere i skole.

Rådgiverstudiets samlede innhold skal ifølge NTNU imøtekomme skolens og andre veiledningsinstitusjoners behov for rådgivingstjenester innenfor områdene veiledning/rådgiving, sosialpedagogikk, mangfold og inkludering, flerkulturalitet og interkulturell kompetanse, karriereveiledning og veiledning på organisasjonsnivå.

Rådgiving 1 omfatter 30 studiepoeng av årsstudiet i rådgiving. Rådgiving 2 bygger på Rådgiving 1 eller tilsvarende, og omfatter 30 studiepoeng av årsstudiet i rådgiving. Etter fullført Rådgiving 1 og 2 (60 studiepoeng) kan man søke opptak til Erfaringsbasert master i rådgiving for barn og ungdom. Målgruppen for Rådgiving 1 og 2 er lærere som underviser i skolen og annet personell med veilednings- og rådgivingsoppgaver knyttet til barn og ungdom. Rådgiving 1 og Rådgiving 2 tilbys normalt annethvert år. Studiet er spesielt tilrettelagt med tanke på at det skal kunne tas over lengre tid og samtidig med arbeid.

I tillegg til dette tilbyr NTNU et etter- og videreutdanningstilbud for lærere som underviser eller skal undervise i faget Utdanningsvalg. Også lærere som jobber eller planlegger å jobbe som rådgivere knyttet til karrierelæring er i målgruppen. Studiet er på masternivå og gir undervisningskompetanse i faget Utdanningsvalg på ungdomsskolen (8.-10. trinn). NTNU tar opp ca. 30 studenter i året på Rådgiving 1 og 2, som går annet hvert år. Studiet i Utdanningsvalg har samme kapasitet.

Dessuten tilbyr NTNU RAD6000 Karriererådgiving for privat og offentlig virksomhet. Dette sies å være rettet inn mot ledere, HR-ansvarlige og personalkonsulenter i privat og offentlig virksomhet, men også skolerådgivere

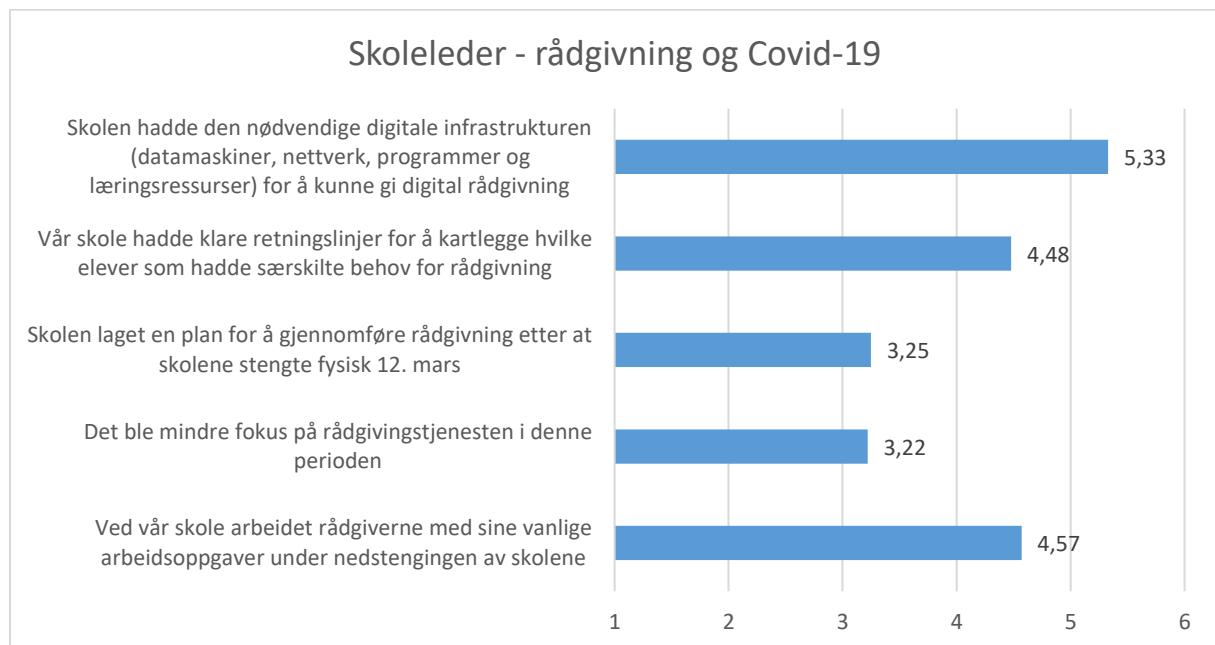
Samlet tilbud av kompetanse

Vi ser at flere universiteter og høyskoler har konkrete tilbud om skreddersydde etter- og videreutdanningstilbud for rådgivere i skolen, samlingsbaserte studier rettet inn mot studenter som er i fast jobb. Majoriteten av disse er innrettet for å møte behovene for etter og videreutdannings på utdannings- og yrkesrådgivingsfeltet. Dette reflekter vel at mye fokus har ligget her. Mye av utviklingsarbeidet på feltet har satt søkelys på behovet for å styrke denne siden av rådgivingen, etter hvert kjent som karriereveiledning.

Samtidig ser vi at flere lærersteder tilbyr utdanning som kombinerer sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Rene etter- og videreutdanningstilbud for sosialpedagogiske rådgiver er sjeldnere. Dels er nok dette resultat av det omtalte generelle fokuset de siste årene. Samtidig ser vi at dette er et sammensatt faglig felt, og mye relevant etter- og videreutdanning kan sannsynligvis hentes fra ulike hold, uten at fokuset nødvendigvis er på «rådgiving». Innenfor psykologi og det sosialpedagogiske feltet, finnes det en rekke relevante utdanningstilbud, som vi ikke har fanget opp her. Noen av lærestedene framhever da også at de har generelle studier i sosialpedagogikk som kan være relevant. Samtidig har vi i tidligere studier (f.eks. Mordal et al. (2015)) sett at sosialpedagogiske rådgivere etterlyste flere tilbud om kompetanseheving på deres område, og gitt uttrykk for at man opplever at det finnes svært få skreddersydde kompetansetilbud for den sosialpedagogiske rådgivingen.

Covid-19 og rådgiving i skolen

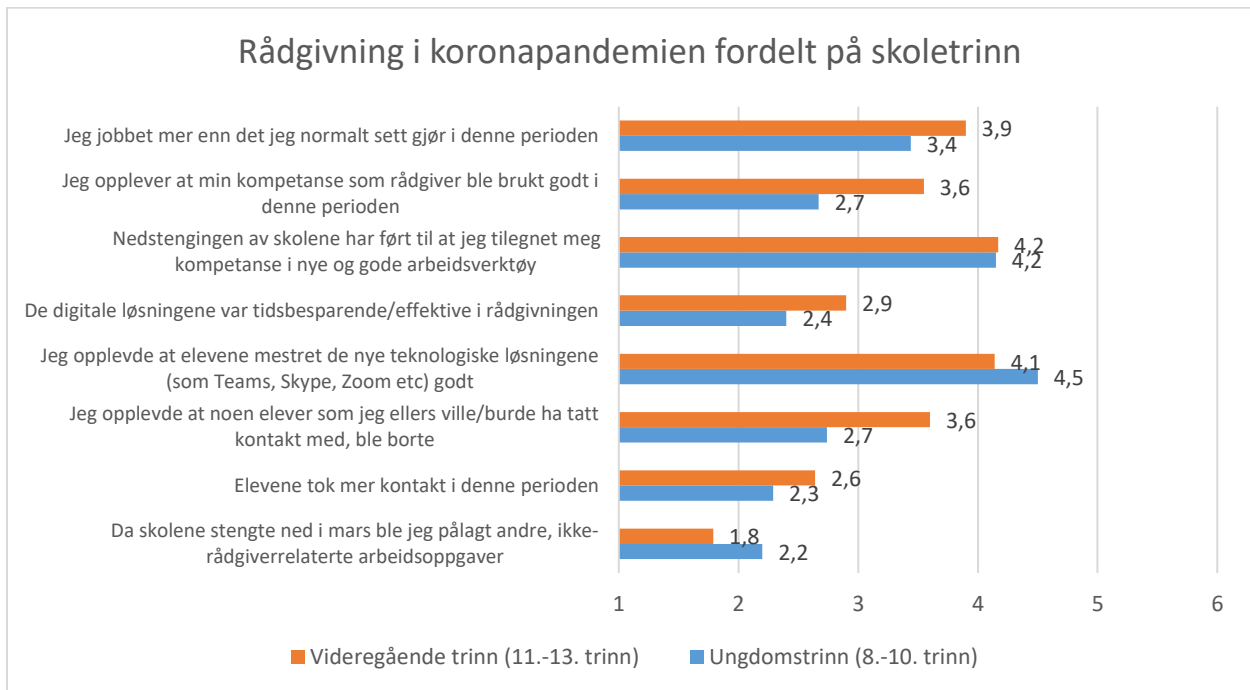
Vi stilte avslutningsvis noen spørsmål om rådgivingen sett i lys av den pågående Covid-19-pandemien. Vi ba skolelederne og rådgiverne ta stilling til en del påstander, på en skala fra 1 (helt uenig,) til 6 (helt enig). Vi vil her kort gjennomgå funnene fra dette, I tabell 16 nedenfor ser vi skoleledernes vurderinger av noen spørsmål knyttet til dette.



Figur 16 Skoleleder om rådgiving under Covid-19 (N=487-489)

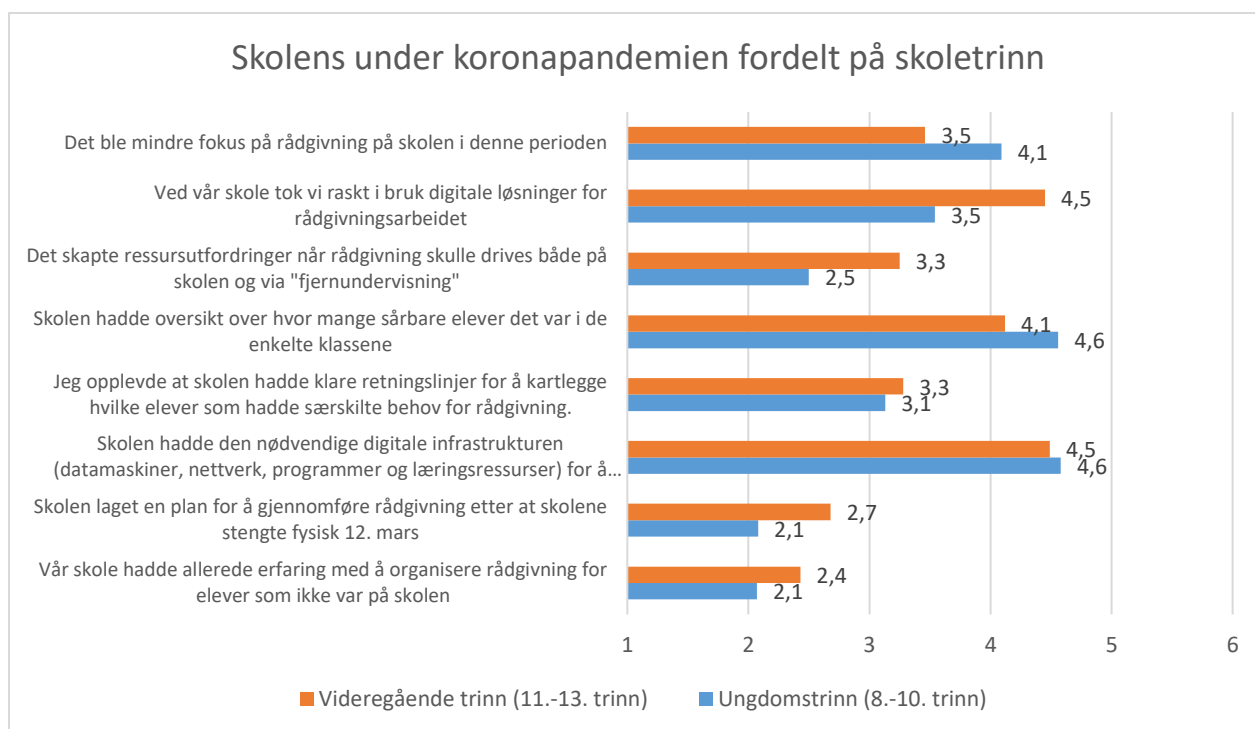
Vi ser at skolene opplevde at det tekniske knyttet til infrastruktur for digital rådgiving var til stede i stor grad. Mange hadde også klare retningslinjer for hvilke elever som trengte ekstra oppfølging. Selv om man i mindre grad laget en plan for rådgivingen, opplevde mange skoleledere ikke at det ble mindre behov for rådgiving, og mente at rådgivere arbeidet langt på vei med sine ordinære

arbeidsoppgaver. Rådgiveren vurderinger framkommer i de to tabellene nedenfor, fortsatt på en skala fra 1 (helt uenig,) til 6 (helt enig):



Figur 17 Rådgiver om arbeidet under Covid-19 fordelt på skoletrinn (N=1129-1139)

Vi ser av figur 17 at rådgiverne opplevde at elevene mestret det tekniske ved digital rådgiving relativt godt og at mange rådgivere har tilegnet seg ny kompetanse på dette området. Få har opplevd at elevene tok mer kontakt under skolens nedstenging. Man opplevde heller ikke i særlig grad at de digitale løsningene var tidsbesparende, men her er det også en forskjell mellom rådgivere på videregående skole og i ungdomsskolen. På påstanden om hvorvidt rådgivers kompetanse ble brukt på en god måte i denne perioden finner vi også forskjeller mellom rådgivere på videregående skole og i ungdomsskolen, hvor rådgivere i ungdomsskolen i mindre grad er enig i at deres kompetanse ble brukt godt.



Figur 18 Rådgiver om skolen under Covid-19 fordelt på trinn (N=1125-1139)

Av figur 18 ser vi at rådgiverne er enige i at skolen hadde den nødvendige digitale infrastrukturen, tok disse redskapene raskt i bruk og hadde oversikt over de sårbare elevene. De er uenige i påstanden om at skolen hadde laget en plan for gjennomføringen av rådgivningsarbeidet etter nedstengningen, og de hadde heller ikke tidligere erfaring med rådgivningsarbeid på denne måten. Dette tyder på at det ble en bratt læringskurve for mange rådgivere, i bruk av digitale verktøy i rådgivingen. Gjennomsnittlig er de også enig i at det ble mindre søkelys på rådgiving på skolen i denne perioden.

Ingen rådgiving etter søknadsfrist?

Felles for mange svar på åpne spørsmål omkring dette, var at Covid-19 nedstengingen av skolen våren 2020 kom etter søknadsfristen til videregående skole 1. mars, og elevene hadde allerede søkt. Utdannings-, og yrkesrådgivingen ble derfor lite berørt i ungdomsskolen da skolene stengte og gikk over på nettundervisning 12.mars 2020.

Covid-19 kom for fullt etter februar. Siste søknadsfrist til videregående gikk ut 2. mars. Så jeg mener at rådgivingen på ungdomsskolen for skoleåret 19/20 ble lite berørt grunnet dette. Vi fikk kun noen få bedriftsbesøk avlyst. De andre oppgavene løste vi med digitale møter. Merker at i skoleåret 20/21 så blir karriereveiledningen mer berørt med avlyste besøk på videregående og bedrifter. Konsekvensen av dette blir at karriereveiledningen blir mer teoribasert, noe jeg mener går ut over karrierekompetansen til de elevene med laveste grunnskolepoeng.

Klarte helt greit i korona-perioden å gjennomføre individuelle samtaler med elever som skulle søke seg videre til høyere utdanning. Min egen oversikt og invitasjon via Teams gikk helt greit. Alle elever fikk individuelle samtaler via Teams i denne perioden.

For noen betydde korona-situasjonen at de ble satt til andre oppgaver:

Tok over kontaktlæreransvar under korona, så rådgiverbiten ble i praksis tatt vekk.

Dette kan også forstås som om rådgiving i ungdomsskolen er en aktivitet som primært skal bidra til det ene valget av videregående opplæring. Rådgivingsrolle i en mer langsiktig karrierelæring blir dermed kanskje mer nedtonet; når valget er gjort er jobben gjort?

Digitale fordeler?

Noen opplevde bruken av teknologiske løsninger positivt. Flere la vekt på at ungdom er vant til å kommuniseres på den måten, og at overgangen dermed ble liten.

Som rådgiver har jeg opplevd det å ta i bruk teknologiske løsninger i samtale med elevene som svært positivt. Ungdommene er vant til denne type kommunikasjon, og det virker som flere slapper av og snakker friere. I utgangspunktet hadde jeg trodd kvaliteten på samtalene skulle bli dårligere, men opplevde det motsatte.

Min skole fikk raskt på plass en ansvarlig for det digitale arbeidet, som hjalp oss med å komme i gang med Teams. Det var utrolig positivt. Jeg opplevde lite stress rundt å gå over til digital veiledning, men merket meg at det var vanskeligere å få rom for like mye refleksjon i en digital veiledningssamtale som i en fysisk. Veiledningen ble mer "instrumentell" - elevene brukte meg mer som en slags "svartjeneste" enn som veileder. Noen koblet seg helt av, og svarte hverken på Teams, e-post, It's Learning eller telefon. Andre spurte mer enn før - men ofte bare korte, "praktiske" spørsmål.

Noen fortalte at Covid-19 og den påfølgende stengingen av skolene fysisk, faktisk senket noen barrierer. Det ble lettere for noen elever å ta kontakt. Dette skjedde også utenom arbeidstid, og var med på å viske ut skillet arbeid/fritid for noen rådgivere:

"Dørstokkmila" blei mindre når elevene kunne ta kontakt via Teams. Dei tok meir kontakt på ettermiddag og kveldstid (etter undervisningstid) enn tidlegare. Slik at rådgjevingstida blei forskyvd. Blei vanskeleg å skilje mellom arbeid- og fritid.

Jeg opplevde at det var mindre kontakt fra elever i denne perioden, men på samme tid var det noen som ellers mest sannsynlig ikke ville tatt kontakt som nå tok kontakt. I tillegg ble skillet mellom jobb og fritid visket ut i større grad, og jeg hadde like mange samtaler på kveldstid som på dagtid.

Dette svarer til den opplevelsen noen skoleeiere formidlet i den kvalitative delen av elevundersøkelsen (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). Noen elever som fungerte mindre bra i klassesituasjonen, blomstret opp i perioden med hjemmeskole. Dette har ofte vært elever som har vist mindre interesse, og vært redde for å stikke seg ut i klasserommet. Dette har ført til at de heller har valgt å være tause. Noen har koblet dette til at disse elevene har unnsuppet fra sin vante rolle i skolen, og fått ut andre sider av deg selv (Wendelborg et al., 2020).

Sosialpedagogiske utfordringer under nedstengningen

Samtidig var noen rådgivere klare på at denne perioden har slått negativt ut for noen elever. Dette har blitt ekstra synlig med hensyn til den sosialpedagogiske rådgivingen, forteller noen.

For elever med utfordringer var koronaperioden svært vanskelig. De er svake på digitale verktøy og trivdes svært dårlig med nettundervisning.

Den sosialpedagogiske rådgiving krever nok mer personlig kontakt og samtale. Mens større deler av utdannings- og yrkesrådgivingen kan ivaretas ved alternativ kommunikasjon, kan det se ut som om det innen det sosialpedagogiske feltet er vanskeligere å erstatte den direkte, fysiske elevkontakten.

Utfordringen er ikke over, og vil ikke være over den dagen korona-pandemien er over. Noen rådgivere opplevde at pandemien har hatt mer langsiktige effekter på elevgruppen, og at dette vil kunne gi utfordringer på lengere sikt, kanskje særlig for elever som har utfordringer ut over det «normale»:

Jeg tror vi løste rådgiving på en god måte i vår. Det er derimot nå - etter nedstengningen vi har store utfordringer. Det er en stor ryddejobb med elevmassen. Elevene virker skjørere og mer usikre. De er mer bekymret - og det er også foreldrene. De utsatte elevene oppleves mer utsatt enn noen gang.

Kvalitet i skolens rådgiving

Kvalitet er et begrep som er bundet til tid og kontekst, det er et normativt og subjektivt begrep, og det finnes derfor mange definisjoner på kvalitet. «Kvalitet kan ikke defineres, men du kjenner det igjen når du ser det?», som Robert Pirsig (1974) formulerte det.

Man finner likevel noen mer benyttede, generelle definisjoner. En av de mest brukte, er definisjonen fra ISO 9000; "Quality is the totality of characteristics of any entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs". Med dette menes det at kvaliteten er helheten av egenskaper en enhet har som vedrører dens evne til å tilfredsstille uttalte og underforståtte behov. I norsk kontekst har dette blitt operasjonalisert Søggen-utvalgets tredeling av kvalitetsbegrepet, som senere har blitt mye brukt i norsk debatt knyttet til kvalitet i utdanningen generelt: *struktur-, prosess- og resultatkvalitet* (Buland et al., 2011).

Strukturkvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger som organisasjon og ressurser forstått i bred forstand, både overordnede strukturer som skolene og rådgivingen eksisterer innenfor, strukturene i den enkelte skolen, som antall rådgivere og rådgiverressurs ved skolen, rådgivernes formelle kompetanse, arbeidsvilkår generelt, ledelsen ved skolen, praktiske ressurser som kontorlokaler, informasjonsmateriell og lignende.

Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen, og kvaliteten i relasjoner og prosesser for at en virksomhet skal være bra. Relatert til rådgiving kan dette handle om rådgivernes profesjonalitet i utøvelse av sitt yrke, om tilgjengelighet og kvaliteten på deres samspill med elevene, relasjonene og samarbeidet mellom de ulike aktørene ved skolen, og det helhetlige læringsmiljøet.

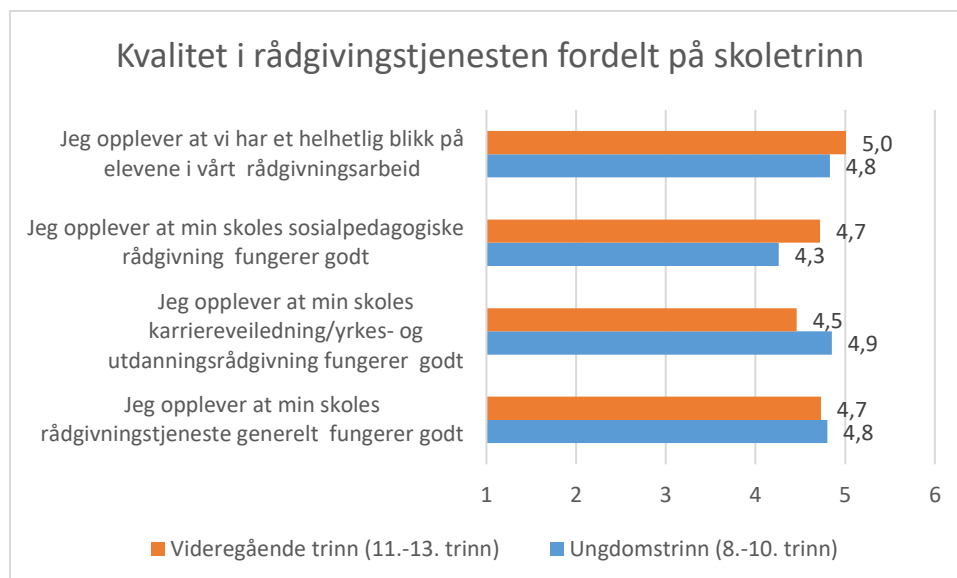
Resultatkvalitet handler om «output», i hvilken grad man oppnår det man ønsker med arbeidet. Ønskede resultater av rådgivingen kan i lys av forskriften forstås bredt. Det kan handle blant annet om at elevene finner seg godt til rette på skolen, gjøre gode og reflekterte valg, og at de skal oppleve mestring og læring.

Selv om skolens rådgiving har flere interessenter, med legitime behov og ønsker som også må inngå i vurderingen av kvalitet, bør kvalitet alltid vurderes primært ut fra elevenes opplevelse. Opplever de som mottar rådgivingens tjenester at det bidrar på en positiv måte til deres valg, mestring og læring, og hva er det elevene særlig etterspør og opplever at de trenger. Det har ligget utenfor dette prosjektets rammer å høre elevenes stemme. Fra tidligere prosjekter, (Buland et al., 2011; Buland et al., 2014) vet vi imidlertid at mange elever etterlyser mer informasjon. Like viktig er det imidlertid at man ønsker tilgjengelige rådgivere. Mange ga uttrykk for at det er for få rådgivere, og for lite tid. Mange ønsket generelt en bedre tilgang, og mulighet for grundigere refleksjon sammen med rådgiver. Flere elever la vekt på at rådgivere som ser hele eleven, hele skolesituasjonen var positivt. Det handler om å få hjelp til å finne seg til rette på skolen, og i det er valget av utdanning og yrke bare en del. Gode rådgivere ble beskrevet som de som tidlig i rådgivingen legger opp til refleksjon

rundt valg, og ikke bare spør hva du vil bli, og så er ferdig med jobben hvis du har ett eller annet svar (Buland et al., 2011, s. 224). Den gode samtalen, er et sentralt kvalitetskriterium (Haug, 2016).

Dette henger tett sammen med rådgiverressursen, som er en sentral del av det som skaper god struktur- og prosesskvalitet. En av de tingene rådgiverne i denne undersøkelsen savner, er som vi har sett mer tid å bruke på direkte elevkontakt, den gode samtalen, nettopp det elever har fremhevet som en sentral del av god rådgiving.

Selv om en overordnet vurdering av rådgivingens kvalitet har ligget utenfor dette prosjektets rammer, spurte vi våre informanter hvordan de vurderer kvaliteten på rådgiving ved deres egne skoler. Svarene fra rådgiver kommer frem i figur 19, på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig).



Figur 19 Rådgivers vurdering av kvalitet fordelt på skoletrinn (N=1145)

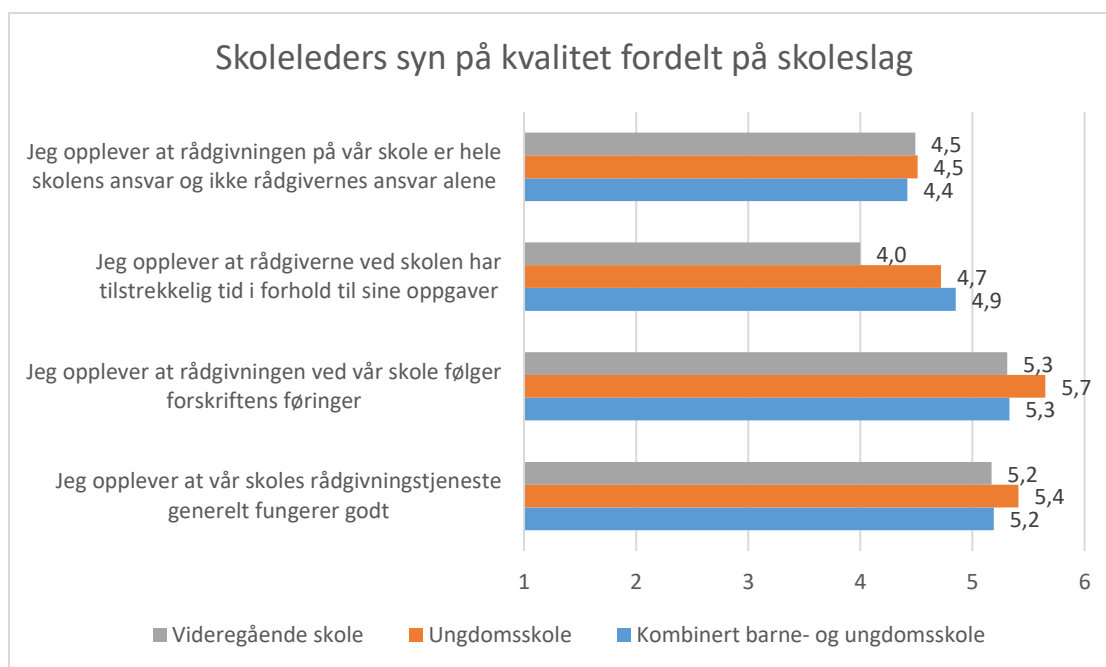
Som vi ser er tendensen helt klar, rådgiverne mener kvaliteten på rådgivingstjenesten ved skolen er relativt god. Svar som ligger nærmere 5 på alle påstandene må forstås slik. Både den sosialpedagogiske rådgivingen og utdannings- og yrkesrådgivingen vurderes som relativt god. Samtidig så vi at enkelte rådgivere pekte på manglende tid nettopp for samtaler, som for så mange er sentralt i den gode rådgivingen:

På grunn av begrenset tidsressurs har jeg ikke laget et system for å kalle inn alle elevene på samtale. Da hadde det blitt korte samtaler med alle i stedet for lengre og flere samtaler med de som faktisk ønsker det. Jeg tenker at med den begrensede ressursen er det ikke aktuelt.

En rådgiver presiserte i et åpent spørsmål, at kvalitet handler om mye, både struktur og prosess, og mer enn tidsressurs:

Det er mye snakk om tidsressurs, jeg tror at struktur/ organisering, kvaliteten på innholdet og mer helhetlig tenkning er et viktigere fokus. Fagenes relevans, karrierelæring og karrierekompetanse som en nøkkelkomponent i opplæringa.

Vi spurte også skolelederne om deres vurdering av kvaliteten, ved å be dem ta stilling til 4 overordnede påstander knyttet til struktur-, prosess- og resultat kvalitet, på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Svarene framgår av figur 20 nedenfor, og viser at skolelederne er relativt godt fornøyd med sin egen skole på feltet.



Figur 20 Skoleleders vurdering av rådgiving ved egen skole (N=487)

Skoleledernes er som vi ser klart best fornøyd med rådgivingen i forhold til forskriften. Med hensyn til sentrale strukturkvalitetslementer som tilstrekkelig tid og organiseringen i skolen som helhet, kan de tolkes som noe mindre fornøyd. Også her ligger deres vurderinger helt klart på den positive siden, men mange skoleledere deler nok langt på vei rådgivernes vurdering av tidsressursen som liten. En skoleleder presiserte imidlertid: *Kvalitet på rådgiving handler mer om personlige ressurser enn tidsressurs*. En annen skoleleder uttalte:

Opplever at skoleeier tror at "rådgiverressurs" betyr å få noen til å komme inn i klasser og holde foredrag om systemstrukturer. Dermed skjønner de ikke at små skoler også trenger lokal arbeidstid til relasjonsarbeid, interessekartlegging, karriererettledning, arbeidslivskontakt og sosialpedagogiske initiativ som faktisk ligger i jobben i hverdagen.

I den nasjonale evalueringen i 2011 svarte 72% av rektorene at kvaliteten på egen skoles rådgivningstjeneste var god, mens 26 % svarte at den var middels god. Tilsvarende tall fra rådgiverne viste at de var noe mer forbeholdne, 56 % vurderte rådgivingen som god, og 42 % som middels god (Buland et al., 2011, s. 228). Vi så også at det var stor forskjell på hvordan respondentene vurderte kvaliteten på rådgivingen nasjonalt og lokalt. Både rådgivere og rektorer var mer positive til rådgivingen ved egen skole; over halvparten opplevde at kvaliteten på egen skole var god/svært god. Tilsvarende var godt over 50 % av både rådgivere og rektorer av den mening at kvaliteten på rådgivingen i Norge var middels god eller dårlig.

Selv om spørsmålstillingene i de to undersøkelsene ikke er direkte sammenlignbare, får vi noe av det samme inntrykket her, både rådgivere og skoleledere er i overveidende grad fornøyd, men skolelederne er noe mer fornøyd enn de som «har skoen på» og utøver rollen. Evalueringen i 2011 viste at respondenter fra videregående skole var noe mindre positive til kvaliteten enn de som arbeidet i ungdomsskolen. Vi fikk også det inntrykk gjennom intervjudata at elever var mer negative til rådgivingen de har fått i videregående sammenlignet med rådgivingen i ungdomsskolen. Elevdata har vi ikke nå, men øvrige data kan tyde på at denne forskjellen er noe mer utlignet nå?

Oppsummering og konklusjoner

Jeg håper at denne undersøkelsen får betydning - og brukes av de som skal bevilge ressurser! Tidsgapet mellom gitt ressurs og utført arbeid er høyt. Rådgivere får "kjeft" fordi veiledningen av elever er elendig og heller ikke blir gitt. Gi oss mulighet til å utføre arbeidet da, det er tidsressurs som mangler!

Dette sitatet fra ett av de åpne spørsmålene i undersøkelsen, sammenfatter nok mange rådgiveres opplevelses av virkeligheten. Rådgivingsressursen oppleves av svært mange som for liten, særlig i forhold til de store oppgaver rådgiveren samtidig i ulike fora får høre at de har. Ressursen er for liten, oppgaven for stor. Samtidig viser vår undersøkelse at en klar majoritet (69,9%) av vårt utvalg bruker mer enn den avtalefestede minimumsressursen på rådgiving. Minimumsressursen oppleves med andre ord ikke som tilstrekkelig til å utføre oppgavene tillagt funksjonen. Rådgiveren opplever ofte stress og dårlig tid i møte med elevene, og for å kunne utføre sine øvrige oppgaver. Et flertall mener at minimumsressursen bør økes. På denne måten bekrefter denne studien funn i tidligere forskning. Det samme gjelder mange funn.

Svært mange viktige elementer inngår i rådgiverarbeidet. For å gjøre en god jobb kreves det at man kombinerer ulike oppgaver, samarbeider med et bredt utvalg av aktører i og rundt skolen og håndterer mange oppgaver parallelt. For rådgiverne står særlig arbeid opp mot individuelle elever sentralt. Den individuelle samtalen er det rådgivere bruker mest tid på, og det de klager på at de får for lite tid til innafor eksisterende rammer.

I tillegg til alle rådgivingsrelevante oppgaver, opplever mange at stillingen får fungere som en slags pedagogisk «vaktmester» i skolen, at de blir tillagt ulike oppgaver som ikke naturlig hører hjemme der. Dette gjør situasjonen enda vanskeligere å håndtere.

Mange ser også behovet for rydding i rådgiverfunksjonen i skolen; rydding i arbeidsoppgaver og en klarere stillingsbeskrivelse, nasjonalt og lokalt. Slik forskriften foreligger nå beskriver den hver av de to funksjonene innenfor rådgiving i skolen; sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving i ulike deler. Samtidig er det noen felles bestemmelser og en felles ressurs som beregnes til disse to funksjonene. Mangfoldet av oppgaver som rådgiverne beskriver tyder på at forskriftens formuleringer gir rom for å definere svært mange aktiviteter inn i rådgiverfunksjonen, noe som igjen bidrar til at rådgiverressursen brukes til mye annet enn det rådgiverne anser for sine kjerneoppgaver. La rådgiver få lov til å gjøre rådgivers oppgaver, kan kanskje sammenfattet manges syn. Forståelse av hva rådgivers oppgaver er, kan nok variere. Denne undersøkelsen tyder imidlertid klart på at individuelle møter med elever står sentralt for mange.

Når vi i denne rapporten bruker begrepet rådgiver i våre omtaler, er dette et resultat av at rådgiverfunksjonen i skolen innehar to ulike deler; Sosialpedagogisk rådgiving og Utdannings- og yrkesrådgiving, eller Karriereveiledning som Kompetanse Norge og andre forskere i feltet tar til orde for å kalle det. Siden denne undersøkelsen omfatter begge deler av funksjonen, velger vi å bruke begrepet rådgiver. Det er likevel slående hvordan disse to delene av funksjonen har ulike målgrupper i elevmassen. Selv om alle elever har samme rett, ser vi at det reelle behovet er forskjellig. Men også behovet når det gjelder kunnskap og kompetanse for å møte ulike elevgrupper er forskjellig. Kanskje kunne en deling formelt på to separate stillinger, vært en måte å rydde i rådgivers oppgave på. Samtidig er det mange rådgivere som er opptatt av hvordan det å inneha begge disse funksjonene er viktig for å ivareta hele eleven, andre igjen mener at tett samarbeid mellom sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving enda bedre kan ivareta rådgivingens holistiske perspektiv (Mathiesen & Gunnarsdóttir, Under utgivelse).

Samtidig ser vi at rådgiving er en aktivitet som må involvere mange ulike aktører og kompetanser. Rådgiving er en oppgave som krever gode nettverk, men også ressurser til å opprettholde og utnytte disse samarbeidsrelasjonene. Internt i skolene opplever våre respondenter at samarbeidet med andre aktører er tilfredsstillende. Likevel gjenstår det åpenbart en del før man kan snakke om rådgiving som «hele skolens oppgave».

Utenfor egen skole deltar mange i vårt utvalg i regionale rådgivernetter. Samtidig ser vi at de eksterne støttenettverkene kunne blitt bedre, selv om alle rådgiveren oppgir at de samarbeider med et bredt utvalg av aktører. Vi ser også at fylkes- og kommunesammenslåinger har skapt en del usikkerhet med hensyn til både nettverk og ressursituasjonen framover.

Videre er det tydelig at funksjonene krever kompetanse. En betydelig andel av rådgiverne i vårt utvalg oppgir at de har formell kompetanse som tilfredsstillende de anbefalte kompetansekriterier. Samtidig svarer en betydelig andel (30 %) nei på spørsmålet om det kreves formell kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Her svarer også 23 % at de ikke vet om slike krav stilles. Rådgiverrollen kan ikke fylles på en god måte av mennesker uten formell kompetanse i rådgiving, og mange mener at det må stilles krav om kompetanse ved ansettelse som rådgiver. I tillegg må denne kompetansen oppdateres, kunnskap om arbeids- og samfunnsniv som er nødvendig i rådgiverjobben, beskrives av mange som «ferskvare». Det samme gjelder kunnskap om rådgivingsteori, og om sosialpsykologiske problemstillinger. Skal man holde seg oppdatert, kreves det påfyll. Slikt påfyll kan skje gjennom formell etter- og videreutdanning, men også gjennom nettverksarbeid og erfaringsutveksling. Derfor er gode rådgivernetter viktig for funksjonen. Det samme er tilbud fra Universitet- og høyskolesektoren. Her finnes et utvalg av skreddersydde tilbud for rådgivere, de fleste men ikke alle, innrettet mot utdannings- og yrkesrådgivingen.

På spørsmål om universitet- og høyskolesektorens tilbud om etter- og videreutdanning er våre respondenter relativt avmålt i sin vurdering. På alle de etterspurte dimensjonene opplever rådgiverne at dette tilbudet bør bli bedre, mer tilgjengelig og høyere prioritert.

Vi ser et bilde av et praksisfelt med relativt stor «strek i laget». Noe skoler har mange ting på plass; kompetanse, arbeidsdeling og nettverk internt og eksternt, de er på mange måter på vei mot rådgiving som hele skolens ansvar/oppgave. Andre skoler ser ut til å henge noe etter. Ressursen er liten, av og til under minimumsressursen. De har lite formell kompetanse og liten forståelse for betydningen av nettverk. Generelt kan det se ut som om mange opplever liten forståelse av rollens betydning. Rådgiving blir ikke over alt og alltid anerkjent som en sentral oppgave i skolens aktivitet, men blir til tider sett på som noe som ligger på litt utenfor skolens viktig oppgaver. På flere punkter ser vi med andre ord noen svakheter i rådgivingens strukturkvalitet. En del rådgivere gir inntrykk av at de ikke føler seg sett og verdsatt i rollen sin. Vi kan stille spørsmål ved om elevene får oppfylt sin rett til nødvendig rådgiving når rådgivingen utføres under så ulike rammebetingelser.

Våre responder vurderte at skolene kom relativt godt gjennom nedstengningen i den første fase av Covid-19. En av grunnene for dette var nok at nedstengningen skjedde etter søknadsfristen for videregående skole, noe som åpenbart betydde at det største arbeidspresset for rådgiverne i ungdomskolen var over. Omstillingen til det digital gikk raskt. En del utfordringer så man nok likevel. Noen mente at de mistet kontakten med enkelte elever som de eller ville hatt mye kontakt med, men mente at skolene hadde god oversikt over elever som trengte ekstra oppfølging. Teknologisk opplevde majoriteten at digital rådgiving fungerte bra, elevene mestret det tekniske godt, skolens tekniske utstyr ble opplevd som tilfredsstillende, og en del rådgivere mente at det hadde gitt dem økt teknisk kompetanse.

Utdannings- og yrkesrådgiving også for inkludering

En lang rekke heterogene aktører i og rundt skolen kan med fordel involveres i arbeidet med rådgiving på ulike måter. Dette arbeidet er som vi har sagt av stor betydning, for individ og samfunn, og for skolen. I skolen kan rådgiving, sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgiving, spille en viktig rolle også i skolens arbeid med å inkludere alle elever i læringsfelleskapet, som en aktiv del av «laget rundt eleven» (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014; Caspersen, Ekman, Sletterød & Wendelborg, 2019). Rådgiver, da særlig i rollen som sosialpedagogiske rådgiver, spiller nok allerede en betydelig rolle i inkluderingsarbeidet i ungdomsskoler og videregående skoler. Rådgivere i skolen kan fortelle om mange og varierte arbeidsoppgaver, knyttet til inkludering av elever som står i fare for å falle utenfor både skole og samfunn. Utdannings- og yrkesrådgiving på sin side kan også sees som et redskap for inkludering i skole og samfunn. Utdannings- og yrkesrådgiving kan bidra til å hjelpe ungdom til å finne en plass, tilhørighet, finne en retning for livet og gjøre gode valg. Dette inkluderingsperspektivet på karriereveiledning har det i liten grad vært satt søkelys på både hos de som arbeider med utdannings- og yrkesvalg og de som arbeider med inkludering i skolen (se f.eks. Caspersen, Buland, Hermstad og Røe (2020)).

Her er det utvidede karrierebegrepet relevant. Når man i dag snakker om «karriere» i alle fall i akademiske fagmiljø, handler det ikke lenger om den tradisjonelle forståelsen, om å «gjøre karriere», om å klatre i yrkeslivets hierarki, men heller om å finne veiene igjennom livet. Karriere handler dermed om helheten av skole og utdanning, jobb, fritid, lek og selveste «meningen med livet». Som Andrews og Hooley (2018), beskriver det:

“Our careers are the way that we build a pathway through our life, learning and work. Career is how we pay the rent, but it is also how we find meaning in our life and connect with the people around us. Careers allows individuals to achieve the lives they want and help government to ensure that the education system works effectively and that it connects to the labour market. In other words, careers are essential to our own wellbeing and to the effective functioning of society.”

Thomsen og Skovhus (2016) går enda lengere i å trekke opp dette brede lerret i forståelse av hva karriere er:

“Ordet karriere kan betegne det faktum, at mennesker lever deres liv på tværs af kontekster og livssammenhænge, fx uddannelse, arbejde, fritid og familie. Disse kontekster skaber en kompleksitet, som kræver daglig håndtering for at blive meningsfuld for den enkelte. Dette kaldes karriere, og i den forståelse at karriere er noget, alle mennesker har.”

Utdannings- og yrkesrådgiving kan derfor ha en sentral rolle i alt inkluderingsarbeid, som bidragsyter til det store arbeidet det er å bidra til at så mange som mulig kan finne en vei gjennom skolen og livet og finne en tilhørighet i samfunnet. Utdannings- og yrkesrådgiving og karrierelæring kan bidra til at individer og grupper kan utforske og lære mer om både arbeid, fritid og læring. Man kan med støtte og veiledning utforske sin plass i verden og legge planer for sin fremtid. Samtidig kan man få trening i å analysere og problematisere normer og maktforhold, man kan se nødvendigheten danne nettverk med andre, utvikle solidaritet og skape felles nye muligheter. God karriereveiledning kan ikke bare hjelpe elever til å «velge rett fag i videregående», men bidra aktivt til *empowerment* når det gjelder å håndtere og endre verden, som den er og som den kan bli (Hooley, Sultana & Thomsen, 2018). Karrierelæring, bevisst brukt, kan altså bidra til å økt inkludering av flere i skolen (Caspersen et al., 2020).

I den norske grunnskolen dag, finnes utdannings- og yrkesrådgiving i praksis bare fra ungdomstrinnet, selv om Opplæringslova snakker om at alle elever (også på 1.-7.-trinnet) har rett til

tilfredsstillende rådgiving både sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Til tross for at det likevel foregår mye «ubevisst» karrierelæring også på barnetrinnet, f.eks. i form av bedriftsbesøk, læringsarenaer utenfor skole, lokalsamfunnskunnskap etc., mener vi at det er behov for å styrke denne funksjonen også i barneskolen (Mordal, Buland & Mathiesen, 2018, 2020). Sett i et inkluderingsfokus blir dette behovet enda tydeligere.

I skolen i dag vil også det nye tverrgående temaet Folkehelse og livsmestring selvsagt være sentralt for arbeidet med inkludering og rådgiving. Livsmestring beskrives blant annet slik:

«Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet (St. meld nr. 28 (2015–2016)).

Slik det beskrives her, ser vi at livsmestring i sin essens handler om mer enn sosialpsykologi og personlig robusthet, slik det i dag ofte ser ut til å tolkes i en neo-liberal kontekst (Madsen, 2020). Livsmestring kan i like stor grad handle om utdannings- og yrkesrådgiving, om å hjelpe mennesker til å finne måter som gjør at de kan «*leve deres liv på tværs af kontekster og livssammenhænge, fx uddannelse, arbejde, fritid og familie*» (Thomsen & Skovhus, 2016). Karriereveiledning kan handle om inkludering, gjennom å bidra til å møte de sosiale og akademiske behovene til *alle* elever, og bygge et fellesskap rundt individene. Som en av våre rådgiverinformanter beskrev det:

Rådgiveren er en særdeles viktig brikke i dannelsen av ungdommen, både ut ifra sosiale og karrieremessige perspektiv. Hen er også en viktig ressurs for hele skolesamfunnet og arbeidet som gjøres i klasserommet. Ressursen må styrkes, og det må stilles ufravikelig krav om formell kompetanse - med lærererfaring i bunnen. Det bør satses på flere digitale/samlingsbaserte studier, samt stilles krav til skoleeier om årlige kurs/etterutdanninger for rådgiverne, både i grunnskole og videregående skole.

Referanser

- Andrews, D. & Hooley, T. (2018). *The Careers Leader Handbook: How to create an outstanding careers programme for your school or college*. Bath: Trotman Publishing.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Buland, T. & Haugsbakken, H. (2009). Papirbredden karrieresenter – materialisert partnerskap? Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" (A03510)*. Trondheim: SINTEF Hentet fra https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/delt-radgivningstjeneste.pdf.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning - på vei mot framtida : delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge* (SINTEF A13861). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning* Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). *"Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ" : skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag* (9788279230663). Trondheim: NTNU Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2Br%25C3%25A5dgivning%2Bi%2BST%2BNT%2Bog%2BMR82557.pdf?sequence=2>.
- Caspersen, J., Buland, T., Hermstad, I. H. & Røe, M. (2020). På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Caspersen, J., Ekman, L., Sletterød, N.-A. & Wendelborg, C. (2019). Når utsida skal inn. Samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi* (Ph.D.). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Haug, E. H. (2020). Understanding of Career Guidance Quality in Norwegian Schools. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 207-218). Leiden: Brill Sense.
- Haug, E. H., Thomsen, R., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T., Gravås, T., Engh, L., . . . Gaarder, I. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder* Oslo: Kompetanse Norge Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism. Volume 1 - Context, Theory and Research*. New York: Routledge.
- Hughes, D. & Carson, T. (2018). The development of evidence-based practises in guidance services in schools, Report. Dublin: The National Centre for Guidance in Education.
- Levin, M. & Klev, R. (2016). *Forandring som praksis* Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). Livsmestring på timeplanen - Rett medisin for elevene? Oslo: Spartacus.
- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2014). Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg - en demokratisk utfordring? I C. R. Haugen, T. A. Hestbek & R. Øfsti (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 290-308). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. H., Bungum, B. & Buland, T. (2010). *Kjønn i skolens rådgivning - et glemt tema?* (SINTEF-rapport A13924). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/kjonnradgivning.pdf>.

- Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (Under utgivelse). In the Pupil's Best Interest? The Case of Separate Counselling Services in Norwegian Upper Secondary Schools.
- Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i dag*, 44(4), 57-78.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2018). Det er bare snakk om hvilke briller man har på... En studie av rådgiving på barneskolen. Trondheim: SINTEF.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2020). Career guidance in norwegian primary education: Developing the power of dreams and the power of judgment. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mordal, S., Buland, T. H. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (A26556). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf.
- NOU 2015:2. *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (9788258312274). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016:7. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2019:3. *Nye sjanser–bedre læring-kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:19. *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Oslo: Kulturdepartementet.
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance – An inquiry into Values*. London: Corgi Books.
- Poulsen, B. K. & Buland, T. (2020). Come together: Professional Development of Career Guidance Practitioners through Co-Generative Learning. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Leiden: Brill.
- Schulstok, T. & Wikstrand, F. (2020). Gender Equality and Career Guidance in a Nordic Context. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 51-64). Leiden: Brill Sense.
- St. meld nr. 28 (2015–2016). *Fag–Fordypning–Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Meld.nr.16. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016). Karriere-kompetence i skolen. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg - Identitet og danning*. Oslo: Gyldendal
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). Elevundersøkelsen 2019 - Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering, desember 2020

ISBN 978-82-7570-633-9 (web)

