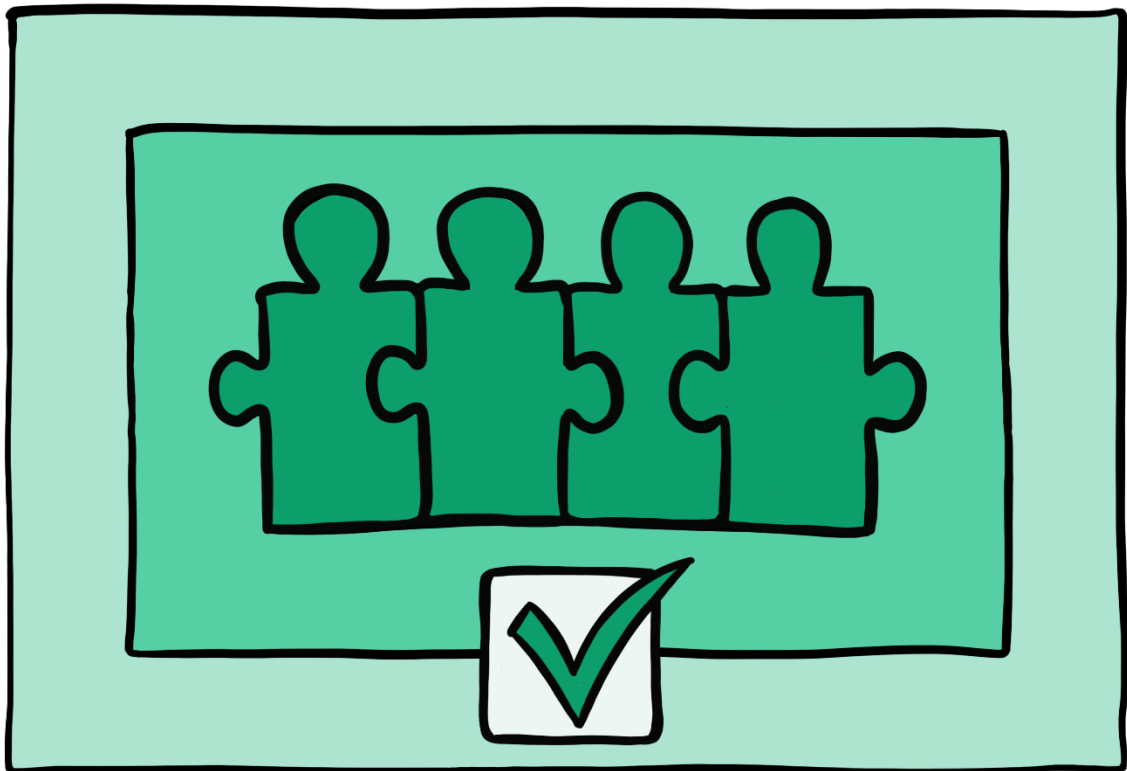


Siri Mordal, Anne Holm-Nordhagen, Ida Holth Mathiesen, Trond Buland og Rie Thomsen

Kvalitet i karriereveiledning i skolen

En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen.





Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning AS

Tlf: 91897727

E-post: kontakt@samforsk.no

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B
7049 Trondheim

WEB: 978-82-7570-679-7

TRYKK: 978-82-7570-680-3

Forord

Med dette foreligger den endelige rapporten fra prosjektet «Kvalitet i karriereveiledning i skolen». Prosjektet er gjennomført av NTNU Samfunnsforskning, Universitetet i Sørøst-Norge (USN), NORCE Research og Aarhus Universitet på oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Prosjektperioden har vart fra juni 2021 til mars 2022.

Dette prosjektet benytter metodetriangulering med kvalitative og kvantitative metoder, i tillegg til en kunnskapsoppsummering. Prosjektmedarbeidere har vært Siri Mordal, NTNU Samfunnsforskning, Trond Buland, NTNU Samfunnsforskning, Anne Holm-Nordhagen, Universitetet i Sørøst-Norge, Ida Holth Mathiesen, NORCE Research, og Rie Thomsen, Aarhus Universitet. Buland og Mordal har vært prosjektledere. I tillegg har fem masterstudenter fra Universitetet i Sørøst-Norge vært involvert i datainnsamlingen.

Vi vil benytte anledningen til å takke Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse for muligheten til å gjennomføre dette prosjektet og for at de prioriterer kunnskapsutvikling om karriereveiledning i skolen. Vi vil også takke for gode diskusjoner, innspill og kommentarer underveis i prosjektperioden og i forbindelse med ferdigstilling av rapporten. I tillegg vil vi takke alle som har svart på spørreskjema og skolene som har deltatt i intervjuer og har gjort det mulig å få et godt datagrunnlag for undersøkelsen. Takk også til masterstudentene som har bidratt til gjennomføring av intervjuer og transkribering. Vårt mål for prosjektet har vært å bidra til oppdatert kunnskap om kvalitet i karriereveiledning i skolen.

Rapporten er fagfellelest av Førsteamanuensis Erik Hagaseth Haug ved Høgskolen i Innlandet. Vi takker for nyttige innspill og kommentarer.

Trondheim, Drammen, Stavanger og København, 31. mars 2022.

Siri Mordal, Anne Holm-Nordhagen, Ida Holth Mathiesen, Trond Buland og Rie Thomsen

Sammendrag

Denne rapporten dokumenterer et forskningsprosjekt som har undersøkt kvalitet i karriereveiledning i skolen. Prosjektet er gjennomført av NTNU Samfunnsforskning, USN, NORCE og Aarhus Universitet på oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Prosjektperioden har vart fra juni 2021 til mars 2022.

Forskningsprosjektet har benyttet metodetriangulering med kvalitative og kvantitative metoder, i tillegg til en kunnskapsoppsummering. Vi har valgt en slik tilnærming da det styrker funnene at det inndras data fra flere ulike kilder i analysene. I kunnskapsoppsummeringen er det gjennomført en litteraturgjennomgang på forskning om karriereveiledning i norske skoler. I den kvantitative del har vi benyttet et stort datasett fra en tidligere undersøkelse (Buland et al., 2020) blant rådgivere, og re-analysert disse dataene med bakgrunn i dette prosjektets problemstillinger. I prosjektets kvalitative del er det gjennomført individuelle intervju og gruppeintervju med lærere, rådgivere og rektorer ved fire ungdomsskoler og fire videregående skoler på ulike steder i Norge. Som utgangspunkt for analysene har vi brukt de syv innsatsområdene for kvalitet i Kvalitetsmodellen i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering, Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag og Nettverk og samarbeid.

Et overordnet funn i rapporten viser at kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i karriereveiledning ikke er høyt prioritert i skolen. Rådgivere med ansvar for karriereveiledning i ungdomsskole og videregående skole utvikler sine karriereveiledningstjenester innenfor relativt begrensede rammer. Rådgiverressursen oppleves for rådgiverne som forutsigbar, men knapp. I tillegg har rådgiverne få faglige sparringspartnere i sin arbeidshverdag, og de andre fagpersonene rådgiveren forholder seg til, har begrenset kompetanse om karriereveiledning og karrierelæring.

Rapporten viser også at ansvaret for karriereveiledningen i skolen delegeres til rådgiver, og at skolens ledelse lener seg på rådgivers kompetanse når det kommer til karriereveiledning i skolen. Det blir derfor liggende et relativt stort ansvar hos en eller få fagpersoner, for å organisere en tjeneste som angår hele skolen, både ansatte og elever. For å møte en slik utfordring kreves det både karriereveiledningsfaglig kompetanse, og en forståelse for skolens øvrige drift og rammer. I vår undersøkelse er det ulikt hvor mye formell kompetanse og erfaring rådgiverne har, men felles for de fleste av dem er at de er tilknyttet et regionalt nettverk (kommunalt eller fylkeskommunalt). Disse nettverkene fremstår i undersøkelsen som en svært verdifull og vesentlig arena for erfaringsdeling, faglig støtte og utvikling, fellesskap og kompetanseheving, som er viktig for utvikling og sikring av kvalitet.

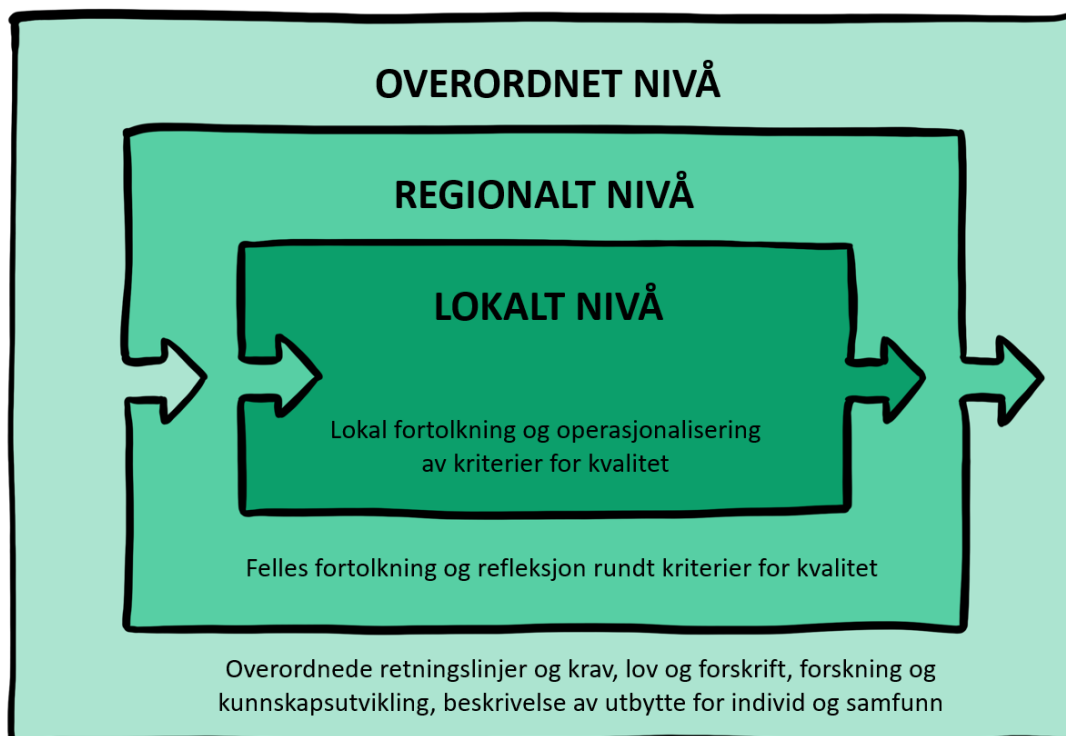
Et annet overordnet funn er at karriereveiledning og karrierelæring organiseres og tilbys på ulike måter fra skole til skole. De ulike skolene forsøker ulike former for organisering, struktur og innhold for å gi elevene et best mulige tilbud. Et fagfelt uten konkrete beskrivelser av hva innholdet i karriereveiledningen i skolen skal eller bør være, oppfordrer til en lokal fortolkning og operasjonalisering av oppdraget. Karriereveiledningen tilpasses den lokale konteksten, og den lokale forståelsen av hva karriereveiledning skal være. Det innebærer ulike tolkninger av karriereveiledningens mandat og ulike målsetninger for skolens karriereveiledning. Til grunn for vurderingene av hvordan karriereveiledningen i skolen skal organiseres ligger rådgivernes erfaring og kompetanse, samt innspill de har fått fra overordnet nivå, og via sine nettverk på regionalt nivå. På grunn av de ulike tolkningene og forståelsene, og på grunn av variasjon i erfaring og kompetanse, har

det i undersøkelsen vært vanskelig å identifisere en samlet beskrivelse av hva kvalitet i karriereveiledning er og skal være.

Karriereveiledning er et fagfelt som i skolen konkurrerer med en rekke andre fokusområder om å få oppmerksomhet, tid, og en prioritert plass i en travel skolehverdag. Dette er en utfordring når det kommer til en kollektiv tilnærming til skolens karriereveiledningsoppdrag. Både rådgivere, lærer og rektorer som har deltatt i undersøkelsen påpeker at lærernes arbeidssituasjon allerede er presset, og at et fokus på karriereveiledning vil komme i tillegg til mange andre elementer i en travel hverdag. Den samme tendensen ser vi hos skolelederne, karriereveiledning er bare en av flere elementer de forsøker å lage plass til på organisasjon/systemnivå.

I tillegg avdekker denne undersøkelsen at det er noen innsatsområder som skiller seg ut, både når det gjelder mangel på forskning og fokus i skolen. Disse innsatsområdene er Etikk og Kunnskapsgrunnlag. Her kan det se ut til å ligge noen udekkede behov for videre utvikling av kvalitet, og for videre forskning på karriereveiledning i skolen.

Basert på funnene i undersøkelsen som dokumenteres i denne rapporten, har forskergruppen utarbeidet 13 anbefalinger som knytter seg til det videre arbeidet med å understøtte og utvikle kvalitet i skolens karriereveiledning. Anbefalingene berører alle de tre nivåene i en modell for arbeid med kvalitet. Modellen presenteres og forklares nærmere i kapittel 6, og brukes som utgangspunkt når vi diskuterer undersøkelsens funn:



Vi anbefaler at:

1. Det utarbeides en overordnet beskrivelse av hva karriereveiledningen i skolen skal være, som konkretiserer formuleringene i forskriften, men som er åpen for lokal tilpasning. Aktører fra lokalt nivå bør være representert i arbeidet med dette.
2. Hver enkelt skole på lokalt nivå utvikler en konkret målsetning for sin karriereveiledning, og en tydelig beskrivelse av de arbeidsoppgavene som er knyttet til denne. Arbeidet bør gjøres i et samarbeid mellom skolens ledelse, rådgiver(e) og andre relevante fagpersoner, og med en oppmerksomhet på føringer fra overordnet nivå. Det bør også tydeliggjøres hvordan de ulike aktørene på skolen skal samarbeide for å nå målsetningen.
3. Rektorer og skoleeiere styrkes i sine roller som ledere av karriereveiledning i skolen. Herunder opparbeide kompetanse og sikre oppdatert kunnskap om karriereveiledningens mål, innhold og muligheter.
4. Alle som jobber med karriereveiledning i skolen får tilbud om relevant kompetanseheving, som i innhold og omfang imøtekommer det aktuelle behovet for kompetanse om karriereveiledning i skolen.
5. Kompetanse i karriereveiledning i skolen blir et krav når det ansettes nye rådgivere som skal ha ansvar for karriereveiledning i skolen. Den som ansettes bør ha formell kompetanse i karriereveiledning, eller forplikte seg til å tilegne seg dette innen rimelig tid (arbeidsgiver må i så tilfelle legge til rette for dette).
6. Kvalitetssikringsverktøyet Vår kvalitet tilpasses språket og rammene som karriereveiledningen i skolen gjennomføres innenfor, med mål om å bli et mer relevant og anvendbart verktøy for skolenes arbeid med kvalitet i karriereveiledning.
7. Relevante aktører fra alle nivåer i fagfeltet etablerer en dialog omkring hvorvidt og hvordan man kan vurdere eller måle kvalitet i karriereveiledning i skolen. Måling av kvalitet forutsetter en felles forståelse eller rammeverk som gir en konkret beskrivelse av hva utbyttet av karriereveiledning i skolen skal være og for hvem. Dette mangler i dag.
8. Statlige myndigheter og andre aktører på overordnet nivå støtter opp under regionale rådgivernetverk, og at disse prioriteres som arenaer for:
 - a. Kompetanseutvikling gjennom utveksling av erfaringer med lokale modeller for karriereveiledning og kvalitet, og utveksling av kunnskap og forskning
 - b. Å bygge relasjoner og nettverk på tvers av skoler og andre aktører som er tilknyttet karriereveiledningen på lokalt nivå.
 - c. Informasjon om utvikling i fagfeltet på overordnet nivå, og implementering av eventuelle nye retningslinjer og tiltak.
9. Innsatsområdene Etikk og Kunnskapsgrunnlag får økt fokus i videre arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen, både på overordnet, regionalt og lokalt nivå.
10. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter, som knyttes til utvikling, implementering og dokumentasjon av kunnskapsbaserte metoder og aktiviteter for samarbeid om karrierelæring og karriereveiledning i skolen.
11. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter som knytter seg til innhold i, målsetning for, og utbytte av karriereveiledning i skolen som har fokus på at også elevenes stemmer blir hørt.
12. Elevundersøkelsen eller andre brukerundersøkelser utvikles til å utgjøre et solid kunnskapsgrunnlag om elevenes vurdering av karriereveiledning i skolen.

13. Utvide de nasjonale registrene (GSI/KOSTRA/UDIR) i skolen med informasjon om rådgivere i skolen. Informasjonen bør inneholde kontaktinformasjon til rådgiver(e), stillingsprosent, og om rådgiveren innehar karriereveiledningsfunksjonen, sosialpedagogisk rådgivningsfunksjonen eller begge funksjonene. Dette for å lettere kunne nå rådgiverne med oppdatert informasjon og for å ha oversikt over rådgiverpopulasjonen i hele skolesystemet. Dette finnes ikke per i dag. Et slikt register vil også gjøre det enklere å studere ressurser knyttet til tjenesten.

Innhold

1	Innledning.....	13
1.1	Karriereveiledning i norsk skole – beskrivelse av kontekst.....	13
1.1.1	Lov og forskrift.....	14
1.1.2	Organisering av rådgivningen i skolen.....	17
1.1.3	Utvikling i fagfeltet	18
1.1.4	Tidligere forskning.....	19
1.2	Sentrale begreper i rapporten.....	20
1.3	Problemstillinger og forskningsspørsmål	22
2	Analytisk rammeverk – kvalitet og kvalitetsrammeverk.....	25
2.1	Kvalitet.....	25
2.2	Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.....	27
3	Metode og datagrunnlag.....	31
3.1	Litteraturgjennomgang.....	31
3.2	Reanalyser	35
3.2.1	Beskrivelse av utvalget i reanalysene.....	36
3.3	Intervjuer	37
3.3.1	Koding og analyser	39
3.4	Forutsetninger og begrensninger	39
4	Kvalitet i karriereveiledning i skolen – aktørenes forståelse og praksis	41
4.1	Ledelse.....	43
4.1.1	Sammenstilling av funn	47
4.2	Etikk.....	47
4.2.1	Sammenstilling av funn	50
4.3	Tilbud og innhold.....	50
4.3.1	Sammenstilling av funn	56
4.4	Rammer og organisering	57
4.4.1	Sammenstilling av funn	62
4.5	Kompetanse.....	63
4.5.1	Sammenstilling av funn	70
4.6	Kunnskapsgrunnlag	72
4.6.1	Sammenstilling av funn	73
4.7	Nettverk og samarbeid.....	74
4.7.1	Sammenstilling av funn	79
5	Kvalitet i karriereveiledning i skolen – utbytte, begrepsforståelse og kvalitetsutvikling.....	81

5.1	Utbytte	81
5.1.1	Sammenstilling av funn	83
5.2	Skolens begrepsforståelse	84
5.2.1	Sammenstilling av funn	86
5.3	Kvalitetsrammeverket som støtte til utvikling av kvalitet.....	86
5.3.1	Sammenstilling av funn	88
6	Kvalitet i karriereveiledning i skolen – muligheter, utfordringer og anbefalinger.....	91
6.1	Hvordan definere kvalitet?.....	93
6.2	Lokale forståelser vs. likeverdig tilbud	94
6.3	Tydlig innhold	95
6.4	Ledelse av karriereveiledning i skolen.....	96
6.5	Samarbeid om karriereveiledning	97
6.6	Betydningen av regionale rådgivernetterk.....	99
6.7	Anbefalinger	100
7	Litteratur.....	103
8	Vedlegg.....	107

Tabeller

Tabell 1 Innsatsområdene i Kvalitetsmodellen	29
Tabell 2 Litteratursøk	32
Tabell 3 Inkludert litteratur og oversikt over studienes datagrunnlag	33
Tabell 4 Oversikt over publikasjonene og områder i kvalitetsmodellen	34
Tabell 5 Hvilken rådgivningsfunksjon er innenfor din stilling?	36
Tabell 6 Fordeling mellom fylker	37
Tabell 7 Informanter i intervjuene	38
Tabell 8 Forståelse av viktigheten av rådgivningsarbeidet	45
Tabell 9 Studiepoenggivende utdanning fordelt på skoleslag	64
Tabell 10 Studiepoenggivende utdanning fordelt på funksjon	64
Tabell 11 Hva slags studiepoenggivende utdanning har du?	65
Tabell 12 Krav om formell rådgiverkompetanse	65
Tabell 13 Deltakelse i regionale rådgivernetter	75
Tabell 14 Deltakelse i regionale rådgivernetter i prosent	76
Tabell 15 Litteratur: Gjennomgang, inklusjon/eksklusjon	107

Figurer

Figur 1 Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022)	28
Figur 2 Rådgivningstjenesten (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)	42
Figur 3 Ledelse (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)	44
Figur 4 Tilbud elever (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)	52
Figur 5 Hvor mye rådgiver arbeider med oppgaver (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)	54
Figur 6 Tidsressurs (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)	59
Figur 7 Tidsbruk (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)	59
Figur 8 Opplevelse av kompetanse (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)	66
Figur 9 Deltakelse på kompetansehevingsaktiviteter (% av hele utvalget)	67
Figur 10 Kunnskapsbehov (fra 1 = ikke i det hele tatt til 6 = i stor grad)	68
Figur 11 Etter- og videreutdanning (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)	69
Figur 12 Samarbeid (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)	75
Figur 13 Modell for arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen	92

1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi ny kunnskap om hvordan både praktikere, ledere i skolen og skoleeiere jobber med karriereveiledning og karrierelæring, og hva de gjør for å sikre og utvikle nødvendig kvalitet. Den nye kunnskapen vil kunne bidra til at oppdragsgiver og praksisfeltet får vite mer om hvordan kvaliteten i skolenes karriereveiledning kan sikres og videreutvikles. Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2021)¹ er utviklet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet for å bidra til utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Et konkret mål er at kvalitetsrammeverket skal fungere som et verktøy for både praksisfelt, ledelse, politikk- og systemutvikling, og for forskning, utdanning og opplæring. Kvalitetsrammeverket er utarbeidet for å fungere på tvers av sektorer. Skolen er en av disse. I dette prosjektet fungerer Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning også som bidrag til et analytisk rammeverk. Sentrale problemstillinger besvares gjennom å undersøke forståelse av kvalitet og arbeidet med kvalitet gjennom de syv innsatsområdene i Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022b)². Verktøyet Vår kvalitet er brukt som utgangspunkt for deler av datainnhenting. Dette vil beskrives nærmere i kapittel 3 Metode og datagrunnlag.

1.1 Karriereveiledning i norsk skole – beskrivelse av kontekst

På nasjonalt nivå er ansvaret for karriereveiledning i skolen fra 2021 delt. HK-dir har det faglige ansvar for karriereveiledningen i skolen. Ansvaret innebærer blant annet å støtte og veilede aktører i skolen i deres arbeid med å utvikle kvaliteten i karriereveiledningstjenestene, utvikle kunnskapsgrunnlaget og bidra til videre politikkutvikling. HK-dir har videre ansvaret for utdanning.no og karriereveiledning.no, som begge er tjenester som henvender seg både til ungdom og voksne, og som skal støtte karriereveiledningen i skolen. I tillegg eier HK-dir nettstedet Veilederforum for karriereveiledere i alle sektorer, inkludert lærere i faget utdanningsvalg. Utdanningsdirektoratet har det juridiske ansvaret for karriereveiledning i skolen (ansvar for lov og forskrift, inkludert læreplaner). Utdanningsdirektoratet har i tillegg ansvaret for den sosialpedagogiske rådgivningen.

Rådgivning er en av flere viktige funksjoner i norsk skole. Selv om denne rapporten omhandler kvalitet i karriereveiledningen i skolen, er dette et arbeid som er hjemlet i en generell rett til rådgivning som omhandler både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Vi ser det derfor som viktig å beskrive det helhetlige grunnlaget for utøvelsen av karriereveiledning i skolen. Dette vil vi gjøre gjennom å henvise til lov og forskrift, beskrive organisering av skolenes karriereveiledning, gi en kort beskrivelse av den siste utviklingen i fagfeltet, samt å si noe om hva tidligere forskning har avdekket.

¹ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>

² <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring>

1.1.1 Lov og forskrift

Elevenes rett til rådgivning er hjemlet i § 9-2 i Opplæringsloven gjennom formuleringen «Elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» (Opplæringslova, 1998). Loven omfatter både utdannings og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Lærlinger er ikke omfattet denne retten. Forskriften til opplæringslova §22 (2009) gir en nærmere beskrivelse om hva denne retten innebærer. Et viktig moment her er at elevene har rett på to former for rådgivning: Sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (karriereveiledning). Denne retten skal ivaretas av den eller de personene i skolen som har rådgivning som funksjon tillagt sin stilling i skolen, eller som har en egen stilling som rådgiver. §22-1 omhandler den generelle retten til nødvendig rådgivning innenfor sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Under er § 22-1. Generelt om retten til rådgivning sitert i sin helhet.

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

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.

§22-1 beskriver hva eleven har rett til når det gjelder blant annet informasjon, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette. I tillegg beskriver den hva rådgivningen skal bidra til på et mer overordnet nivå i forhold til for eksempel sosial utjevning og frafall. Det er også presisert at skolen skal ha et helhetlig perspektiv på eleven og se den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen i sammenheng. Denne forskriftsformuleringen gjør det derfor utfordrende å kategorisk kun snakke om utdannings- og yrkesrådgivning/karriereveiledning da det både forankres under rådgivning og er pålagt å se begge funksjonene i sammenheng. Funksjonen disse personene innehar i skolen er rådgivningsfunksjon. I arbeidstidsavtalen mellom Utdanningsforbundet og KS (SFS 2213) (Utdanningsforbundet, 2022) skiller det ikke mellom de to funksjonene for rådgivning i skolen, men henvises til den generelle termen rådgiver:

d) Sosiallærer/rådgiver i ordinær grunnskole

På den enkelte skole avsettes minimum 28,5/38* årsrammetimer pr. påbegynt 25 elever pluss 5 % av et årsverk til lærere som utfører sosialpedagogisk tjeneste/ rådgivning på ungdomstrinnet. [*Årsrammetimer her er i 60/45 minutter enheter]

c) Rådgiver i videregående opplæring

På den enkelte skole avsettes minimum 28,5/38* årsrammetimer pr. påbegynt 25 elever pluss 5 % av et årsverk til lærere som utfører rådgivning [*Årsrammetimer her er i 60/45 minutter enheter].

Ressursene til rådgivning i skolen er altså regulert som en pott som skal dekke både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (karriereveiledning) i skolen. Det er satt av ett årsverk³ per 500 elever til rådgiverfunksjonen (NOU 2016:7)⁴. Det vil si at en videregående skole med 500 elever har ett årsverk satt av til rådgivning. Altså en rådgiver i 100 % stilling med begge funksjonene eller fordelt 50 % stilling til karriereveiledning og 50 % stilling til sosialpedagogisk rådgiver. Dette tilsvarer 202,5 minutter per elev per år og 4,3 minutter per elev per uke fordelt på rådgivers arbeidsår. Dette tilsvarer da 2,2 minutter per elev per uke til utdannings- og yrkesrådgivning alene⁵. Dette gir ett bilde på ressursene til karriereveiledning i skolen. Denne tiden skal også inneholde mange administrative oppgaver knyttet til organisering av aktiviteter, dokumentasjon, samarbeidsmøter, innhenting av informasjon osv. En del av karriereveiledningen gjennomføres også som gruppeaktiviteter og felles informasjonsmøter. Tatt i betraktning alt som beskrives som innenfor rådgivers oppgave i forskriften vurderer vi denne ressursen som knapp. Skolene har mulighet til å allokere mer ressurser til rådgivning og 68,9 % av skolene har gjort dette (Buland et al., 2020, s. 32), noe som peker mot at minimumsressursen er for lav. Til tross for at ekstra ressurser er tildelt rådgivningsfunksjonen, opplever rådgiverne ressursen som knapp (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011; Buland et al., 2020).

Det er to sentrale poeng å ta med seg fra dette. Den ene er at ressursen som er satt av til rådgivning i skolen er knapp. Dette setter noen rammer for de mulighetene rådgiverne har til å drive karriereveiledning. Under beskrives det nærmere hva forskriften sier at skal gjennomføres innenfor disse rammene. Det andre poenget er at karriereveiledning ikke er skolens primære aktivitet. Det vil si at rådgivning er en funksjon som ofte er tillagt en eller flere person(er) med en undervisningsstilling, altså et tillegg til en annen oppgave, ikke som en primær oppgave. Halve rådgivningsfunksjonen ved skolen er satt av til karriereveiledning, den andre halve til sosialpedagogisk rådgivning. Dette gjør at en karriereveileder i skolen, i motsetning til en karriereveileder ved et karrieresenter eller i NAV, ikke nødvendigvis har karriereveiledning som sin eneste eller primære arbeidsoppgave. Eksempelvis kan dette påvirke karriereveilederens mulighet til å holde seg oppdatert på ny kunnskap på feltet, ny politikk eller å implementere og ta i bruk nye retningslinjer og rammeverk. Ikke fordi de nødvendigvis ikke ønsker å holde seg faglig oppdatert, men fordi den primære oppgaven er å sørge for at skolen innfrir elevens rett til nødvendig rådgivning. Med knappe ressurser fører dette til at tid til å gjøre annet enn å veilede elever er svært begrenset. Rådgivere i både ungdomsskolen og videregående skole opplever stress og dårlig tid

³ Ett lærerårsverk er berammet til 1687,5 timer (Utdanningsforbundet, 2022).

⁴ På grunn av ulikt antall årsrammetimer på hhv 885 timer i ordinær grunnskole og 810 i videregående skolen tilsvarer minimumsressursen til rådgivning i grunnskolen 91 % og i videregående skole 99 % ressurs per 500 elever. Disse tallene har vi fått opplyst av Utdanningsforbundet.

⁵ Utrengningen blir som følger: $1687,5 \times 60 = 101250$ minutter per 500 elever. $101250 \text{ min} / 500 \text{ elever} = 202,5$ minutter per elev per år. Rådgivers arbeidsår er 47 uker, derfor kan vi regne $202,5 \text{ minutter} / 47 \text{ uker} = 4,3$ minutter per elev per uke til sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Dette gir 2,2 minutter per elev per uke til utdannings- og yrkesrådgivning.

både i møte med elevene og i møte med andre oppgaver som rådgiver (Buland et al., 2020, s. 33). Et flertall av rådgiverne mener at tilgjengelig ressurs ikke står i forhold til elevenes behov (Buland et al., 2020, s. 33-34). Med dette som bakteppe, er det naturlig å stille spørsmål ved hvorvidt skolens karriereveiledere har mulighet innenfor dagens rammer å drive noe særlig grad av kvalitetsutvikling av karriereveiledningen i skolen, og om det er rimelig å forvente at de skal det.

Vi har nå beskrevet den generelle delen av forskriften som utgjør rammene for rådgivning i skolen. I §22-2 beskrives hva som inngår i sosialpedagogisk rådgivning, mens §22-3 presiserer hva som skal inngå i utdannings- og yrkesrådgivningen. § 22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving (*Forskrift til opplæringslova §22, 2009*) lyder som følger:

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

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

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

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

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

Forskriften inneholder store ambisjoner for hva utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen skal bidra med. Noen elementer er relativt konkrete, for eksempel at eleven har rett på oppdatert informasjon. Andre elementer er mer diffuse, som for eksempel: «Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval». Uten at det blir beskrevet hvordan karriereveiledningen i skolen skal bidra til dette. Utdannings- og yrkesrådgivningen skal vidare skje i samarbeid mellom ulike personar og instansar i skolen, men også utenfor skolen (*Forskrift til opplæringslova §22, 2009*). Skolens rådgivere har som karriereveiledere en viktig rolle i vårt utdanningssystem, og er ment å bidra inn i løysningen på mange utfordringer både for individ, skole og samfunn. Med det ressursmessige bakteppet med at det er avsatt 2,2 minuttar per elev per uke, eller 8,8

minutter til hver elev i måneden, kan man stille spørsmålstegn ved om ressursene står i sammenheng med forventningene til karriereveiledningen i skolen. Denne tiden skal også ivareta alle administrative og organisatoriske oppgaver som kreves for å gjennomføre ulike aktiviteter i tillegg til de individuelle samtalene med elevene. Det kan se ut til å være en diskrepans mellom forventninger fra overordnet nivå til karriereveiledningen i skolen, og de rammer som er satt for at rådgiverne skal kunne oppfylle disse forventningene på lokalt nivå.

§22-4 presiserer at det er skoleeier som er ansvarlig for å oppfylle elevene sine rettigheter, og at begge formene for rådgivning skal utføres av personale med relevant kompetanse (*Forskrift til opplæringslova §22, 2009*). Når det gjelder lov og forskrift er det relevant å nevne at det arbeides med en ny opplæringslov. Høsten 2021 var ny opplæringslov ute til høring (Kunnskapsdepartementet, 2021a). Endringer som omhandler rådgivningen i skolen og Kunnskapsdepartementets vurderinger av disse er beskrevet på side 346-356. Per mars 2022 er det ikke endelig bestemt hvordan den nye loven blir utformet.

1.1.2 Organisering av rådgivningen i skolen

Den todelte funksjonen som rådgiver i norsk skole har konsekvenser, og har vært diskutert gjennom de siste 20 årene. Helt siden forsøket med delt rådgivningstjeneste i 2000-2003 har det vært en anbefaling om å dele de to funksjonene slik at ulike personer innehar henholdsvis sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (Buland & Havn, 2003; Buland et al., 2020). Kjærgård-utvalget (NOU 2016:7) anbefalte en deling for å styrke karriereveiledningen i skolen. Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23) skiller på den ene siden klart mellom utdannings- og yrkesrådgivning og rådgivning om sosiale og personlige forhold, men åpner for at skoleeier må kunne vurdere organiseringen av dette (Buland et al., 2020). I høringsnotatet om ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021a, s. 350) støtter departementet utvalgets forslag om at utdannings- og yrkesrådgivning og rådgivning om sosiale og personlige forhold reguleres i hver sin bestemmelse i loven. Ut over at elevene skal ha tilgang til rådgivning på den skolen de går på stilles det i forslaget til ny lov ingen krav til hvordan kommunene organiserer rådgivningen ut over dette (Kunnskapsdepartementet, 2021a). Forskning viser at 49 % av rådgiverne i ungdomsskole og videregående skole er organisert slik at det er en person som innehar begge funksjoner (Buland et al., 2020, s. 30). Forskning viser at rådgiverne baserer sine holdninger til delt rådgivning basert på en yrkesmessig profesjonalitet med en grunnleggende målsetning om å ivareta elevens interesser (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Dette betyr at ved skoler hvor rådgiverne anser det sannsynlig at man klarer å ivareta et helhetlig perspektiv på eleven selv ved en organisering hvor ulike personer ivaretar de to ulike rådgivningsfunksjonene, stiller de seg positive til å dele funksjonene på ulike personer. I skoler hvor rådgiverne ikke tror at rådgivningen klarer å ivareta det helhetlige perspektivet på eleven når rådgivningsfunksjonen er delt på ulike personer, er rådgiverne skeptiske til delingen. Disse mener at det da er i elevens beste interesse at de to rådgivningsfunksjonene er tillagt samme person (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021).

Når det gjelder stillingsandel så har rådgiverne på ungdomsskolen en gjennomsnittlig stillingsandel til rådgivning på 37 %, mens rådgiverne på videregående hadde en gjennomsnittlig stillingsprosent på 60 % (Buland et al., 2020). Dette vil si at om lag halvparten av alle skolene i Norge har organisert seg slik at de har en person som ivaretar begge rådgivningsfunksjonene, og dette gjør de på ca. 50 % stilling. Ved større skoler blir ofte rådgivningen organisert inn under en større elevtjeneste som kan omfatte sosialpedagogiske rådgivere, karriereveiledere, PPT, OT, NAV, helsesykepleier og andre relevante aktører.

1.1.3 Utvikling i fagfeltet

Karriereveiledning generelt er et felt som de siste årene har fått økt politisk oppmerksomhet, og fagfeltet er i kontinuerlig utvikling. I 2014 ble det etablert en mastergrad i karriereveiledning. Den tilbys på Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskolen i Innlandet. I tillegg er det flere studiesteder som tilbyr ulike typer etter- og videreutdanning som er relevant for feltet (Buland et al., 2020, s. 57-61). I 2016 kom den første og hittil eneste offentlige utredningen om karriereveiledning i Norge: Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn (NOU 2016:7), noe som har gitt et solid kunnskapsgrunnlag om karriereveiledning i ulike sektorer i Norge. Blant annet på bakgrunn av anbefalinger i denne NOU'en er det blitt utviklet et Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2021). I dette kvalitetsrammeverket ligger det en rekke modeller og verktøy som kan inspirere til god praksis og som kan brukes som ressurser for å heve kvaliteten på karriereveiledning, blant annet verktøyet Vår kvalitet (HK-dir, 2022b).

Det er etablert en nasjonal digital karriereveiledningstjeneste driftet av HK-dir, karriereveiledning.no, hvor hele befolkningen kan få profesjonell karriereveiledning på chat og telefon. De senere årene er det også etablert karrieresentere i alle fylker i landet vårt, som tilbyr karriereveiledning til alle personene over 19 år (Karriereveiledning.no, 2022), og som dermed ikke lenger omfattes av karriereveiledningen som ungdomsskole og videregående skole kan tilby. Karrieresentere skal være «et ressurs- og kompetansesenter for alle som jobber med karriereveiledning» (Karrieretrondelag.no, 2022), men innretter sin virksomhet primært mot karriereveiledning til de over 19 år som har behov for dette. Det er med andre ord satt inn en rekke tiltak for å bedre karriereveiledningstilbudet til Norges befolkning de siste årene. Hvorvidt, hvordan og i hvilken grad denne utviklingen har hatt innvirkning på kvaliteten i karriereveiledning ved de mange skolene i landet vårt, er imidlertid mer usikkert.

Undersøkelsen fra 2020 viser at kun 52 av 1000 rådgivere hadde en mastergrad relevant for rådgivningsfeltet (Buland et al., 2020), hvorvidt dette er mastere i karriereveiledning er usikkert. Det er altså 5,2 % av rådgiverne som har en mastergrad. Det uteksamineres imidlertid mellom 30 og 40 nye studenter fra masterprogrammene i karriereveiledning (USN og INN) hvert år, som bidrar til at dette er et antall i vekst. Et nasjonalt kvalitetsrammeverk er utviklet og noen karriereveiledere i skolen kjenner til deler av det. Det har blitt gjennomført ulike informasjon- og implementeringsaktiviteter for å spre og operasjonalisere innholdet i kvalitetsrammeverket, men hvordan og på hvilken måte dette har økt kvaliteten på karriereveiledningen i skolen vet vi foreløpig lite om.

Det vi ser ut i denne undersøkelsen er at de ulike rådgivernetverkene har en viktig rolle i utviklingen i fagfeltet, knyttet til karriereveiledning i skolens kontekst. Disse organiseres på regionalt nivå, i regi av fylkeskommuner og kommuner. Det er kommunen og fylkeskommunen som i egenskap av skoleeiere, har ansvaret for oppfyllelsen av elevens rett til karriereveiledning. I fylkeskommunene har man hatt såkalte rådgiverkoordinatorer, som har koordinert arbeidet med rådgivning, både på tvers av fylket og mot arbeidet i ungdomsskolene i kommunene. Et nettverk for rådgiverkoordinatorer har de siste årene før pandemien, møttes årlig til en samling for erfaringsdeling, hvor også Utdanningsdirektoratet og HK-dir (tidligere Kompetanse Norge) har blitt invitert. I den senere tiden har de som i fylkeskommunen har ansvaret for å koordinere karriereveiledningsarbeidet, samarbeidet i et nettverk de har kalt Forum for karriereveiledning i grunnopplæringa. I de fleste fylkeskommuner har det også i mange år eksistert regionale og lokale nettverk for de som jobber med karriereveiledning. I 2021 etablerte HK-dir et nettverk kalt Nettverk for karriereveiledning i fylkeskommunene, der man samarbeider om alle fylkeskommunens oppgaver innen karriereveiledning.

1.1.4 Tidligere forskning

Selv om interessen er økende, er det forsket relativt lite på karriereveiledning i skolen i Norge. Tidligere forskning viser at karriereveiledning, til tross for sin viktige rolle, er relativt lavt prioritert i skolen (Mordal, Buland, & Mathiesen, 2015). Dette kommer til syne på ulike måter, blant annet gjennom tildeling av ressurser. Tidsressursen til rådgivning i skolen har vært uendret lenge. Den oppleves av rådgiverne som knapp og utilstrekkelig i forhold til oppgavene (Buland et al., 2014; Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015).

Tidligere undersøkelser viser at rådgiverne generelt har mange og krevende oppgaver og opplever at oppgavene som blir tillagt rådgiverrollen øker i omfang (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015). Rollen som rådgiver i norsk skole er med andre ord kompleks og sammensatt. Ulike interessenter har ulike forventninger til rollen og hva den skal bidra med (Mathiesen, Mordal, & Buland, 2014; Mordal et al., 2015). Resultater fra den nasjonale evalueringen av rådgivningen i skolen (Buland et al., 2011) viste at 67 % av rådgiverne hadde mer enn 30sp høyere utdanning rettet mot rådgivning. Andelen med formell rådgiverkompetanse i 2011 var høyere i videregående skole enn i ungdomsskolen. Evalueringen fant videre at det var forskjell i opplevelsen av profesjonalitet i karriereveiledning på ungdomsskolen og videregående, og at videregående skolen har hatt et sterkere søkelys på kompetanseheving for rådgiverne og dermed opplevdes som mer profesjonalisert (Buland et al., 2011). Dette bildet bekreftes i senere forskning. Tall fra 2020 viste en liten økning til 70,7 % i andelen som hadde studiepoenggivende kompetanse innenfor rådgivning eller karriereveiledning (Buland et al., 2020).

Forståelsen av hva som er karriereveiledning av høy kvalitet har i stor grad blitt til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger i et samspill mellom ulike aktører på ulike nivå (Haug, 2016a; Mordal et al., 2015). Lov og forskrift (*Forskrift til opplæringslova §22*, 2009) definerer både sosial utjevning og arbeid mot frafall inn under rådgivers oppgave, men er lite konkret i å beskrive hvordan rådgiver skal arbeide i forhold til disse og andre store samfunnsoppdrag. Rådgiverne beskrev rådgiverrollen som noe som lå på

siden av skolens primæroppgaver, noe som gjorde det vanskelig å argumentere for å bruke tid på dette (Mordal et al., 2015). Rådgivernes innsats beskrives som svært viktig for måloppnåelsen innenfor en rekke politikkområder hvor rådgiveren ofte blir trukket inn som en del av svaret når større samfunnsproblemer som for eksempel ved frafall, sosial ulikhet og kompetanseutvikling for norske arbeidstakere skal løses (Haug et al., 2019). På veien mot å utvikle en mer enhetlig rådgiverrolle er Kjærgårds-utvalgets NOU 2016:7 og utviklingen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk (Bakke et al., 2020) sentrale politiske dokumenter som bidrar til å belyse og utvikle karriereveiledningen særlig med tanke på en tydeligere definisjon av oppgaver, kompetanse og kvalitet.

Denne undersøkelsen er gjort i en kontekst der karriereveiledning i skolen fortsatt er å anse som en kompleks oppgave (Buland et al., 2020), og der et enhetlig svar på hvordan dette skal gjøres ikke er gitt. Det nasjonale kvalitetsrammeverket er introdusert for fagfeltet for å bidra til kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, og enkelte skoler i ferd med å implementere elementer derfra i sin praksis. HK-dir har overtatt det faglige ansvaret for karriereveiledning i ungdomsskoler og videregående skoler. I tildelingsbrevet til Kompetanse Norge for 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2021b, s. 5-6), står det:

Det juridiske forvaltningsansvaret for karriereveiledning i grunnopplæringen ligger i Utdanningsdirektoratet, mens Kompetanse Norge har det faglige ansvaret for karriereveiledningen i skolen.

I utlysningsteksten for dette prosjektet peker HK-dir på at kvalitet i karriereveiledningen er avgjørende for at elever i skolen skal tilegne seg karrierekompetanse og ta reflekterte og veloverveide valg. I dette prosjektet søker vi derfor å bidra til kunnskapsutvikling om kvalitet i karriereveiledningen i skolen, og gi anbefalinger til hvordan man kan arbeide videre med å øke kvaliteten i skolenes karriereveiledning basert på denne kunnskapen.

1.2 Sentrale begreper i rapporten

I tillegg til at kvalitetsrammeverket fungerer som analytisk rammeverk, har vår forståelse av sentrale begreper i undersøkelsen lagt Kvalitetsrammeverkets definisjoner til grunn. Karriereveiledning og karrierekompetanse er to sentrale begreper. Rapporten tar utgangspunkt i kvalitetsrammeverkets definisjon av disse.

Karriereveiledning:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet (Bakke et al., 2020, s. 12).

Karrierelæring:

Karrierelæring som arbeidsområde handler om å legge til rette for at veisøkere gjennom læring og utforsking tilegner seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan foregå i ulike formater, og inngår i både individuell veiledning, gruppeveiledning, undervisning og digital samhandling (Bakke et al., 2020, s. 34).

Karrierekompetanse:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (Bakke et al., 2020, s. 52).

En bred tilnærming til karriereveiledningsbegrepet innebærer at karriereveiledning rommer et relativt bredt spekter av aktiviteter. En slik tilnærming er ønskelig fremfor en smal definisjon, som kun rommer de individuelle karriereveiledningssamtalene som en rådgiver har med sine elever. Det skal imidlertid påpekes at de individuelle karriereveiledningssamtalene selvfølgelig er en del av den bredden som definisjonen over inviterer til, sammen med ulike former for veilednings-, informasjons- og læringsaktiviteter i større eller mindre grupper, som tilbys både fysisk og digitalt. Begrepene karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse er brukt som en del av vårt språk i møte med undersøkelsens informanter, både i intervjuguidene og dialogen i intervjuene. De er også gjenstand for en analyse, knyttet til våre informanters forståelse av disse begrepene.

Da nettopp begrepsforståelse har blitt ett av flere sentrale tema i denne rapporten, er det viktig for oss å påpeke hvordan vi forholder oss til de begrepene som beskriver aktører og aktiviteter i det fagfeltet vi nå beveger oss i. Til tross for at det er bevegelse i feltet generelt, er rådgivningen i skolen forankret gjennom opplæringsloven §9-2 (Opplæringslova, 1998) og Forskriften tilknyttet denne loven (*Forskrift til opplæringslova §22*, 2009). Disse tekstene omtaler *rådgivning* i norsk skole. Rådgivningen har, som nevnt innledningsvis, to funksjoner: Sosial pedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. I høringsnotatet om ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021a) foreslås det at sosialpedagogisk rådgivning omdøpes til rådgivning om sosiale og personlige forhold, og det bes om innspill på om utdannings- og yrkesrådgivning skal omdøpes til karriereveiledning. Enn så lenge er ikke begrepsbruken avklart.

I NOU 2016:7 (s. 133) presiserer ekspertutvalget at de mener at utdannings- og yrkesrådgivning bør omtales som *karriereveiledning*. *Karriere* er et relativt nytt og omdiskutert begrep i vår nordiske kontekst (Bakke, 2021; Gaarder & Gravås, 2011; Haug, 2016a, 2017; Mordal et al., 2015; Plant, 2018). Karriereveiledningsbegrepet er fortsatt delvis fremmed i den norske skolen, noe som diskuteres i Bakke (2020). Noen rådgivere opplever karrierebegrepet som utfordrende og fremmedgjørende, mens andre omfavner det. Bakke (2020) viser også hvordan elevene har et ambivalent forhold til karrierebegrepet.

Begrepsbruken i rapporten forholder seg til den forskriftsmessige formuleringen, og omtaler de aktørene som driver med karriereveiledning som en del av sitt arbeid, som *rådgivere*. Det gjør vi også fordi funksjonen de innehar i skolen heter rådgiver. Vi erfarer gjennom vårt møte med praksis at det er denne tittelen som er mest brukt når funksjonen omtales. Vi bruker begrepene *rådgivning* eller *rådgivningstjeneste* i de tilfeller hvor vi skriver om den samlede rådgivningsfunksjonen, eller hvor vi henviser til tidligere undersøkelser, der disse begrepen er brukt. Utdannings- og yrkesrådgivning er en av funksjonene som rådgiveren ivaretar. I de tilfellene hvor vi spesifikt omtaler denne aktiviteten vil vi benytte begrepet *karriereveiledning* eller *karriereveiledningstjeneste*, til tross for at vi altså omtaler aktøren som utfører aktiviteten som rådgiver. Oppsummert betyr dette at selve funksjonen blir omtalt som rådgiver i denne rapporten, og aktivitetene knyttet til utdannings- og yrkesrådgivning betegnes som karriereveiledning.

1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Formålet med rapporten er å gi oppdragsgiver og fagfeltet for øvrig et bredere kunnskapsgrunnlag for å tilby karriereveiledning av høy kvalitet. For å lykkes med det, har vi undersøkt følgende problemstillinger som kan bidra til en dypere forståelse av hva kvalitet i skolen innebærer.

I dette prosjektet følgende problemstillinger blitt undersøkt:

Problemstilling 1: Med utgangspunkt i de sju innsatsområdene i kvalitetsmodellen: Hvordan er kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen?

- Forskningsspørsmål 1-1: Hvilken forståelse har de ulike aktørene av hva god kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring innebærer?

Problemstilling 2: Hvordan jobber skoler med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen?

- Forskningsspørsmål 2-1: Hva er de største mulighetene og hindringene for å lykkes med å tilby karriereveiledning og karrierelæring av høy kvalitet?
- Forskningsspørsmål 2-2: Hvordan forstås og brukes begrepene karriereveiledning og karrierelæring i skolen?
- Forskningsspørsmål 2-3: Hvilken forståelse har de ulike aktørene av hva utbyttet av karriereveiledning og karrierelæring skal være?
- Forskningsspørsmål 2-4: Hvordan kan elementene i det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning støtte opp om utvikling av kvalitet, sett fra aktørenes perspektiv?

Problemstillingene er omfattende, og prosjektets rammebetingelser begrenser muligheten til inngående analyser. Rapporten gir derfor et innblikk informantenes synspunkter på de ulike spørsmålene. Denne rapporten er som helhet et svar på problemstillingene samlet sett, og problemstillingene, og svarene på dem, må sees i sammenheng med hverandre. Allikevel har de ulike problemstillingene også funnet sin

plass under ulike overskrifter i rapporten. Problemstilling 1 og 2, samt forskningsspørsmål 1-1, vil i hovedsakelig besvares i kapittel 4 *Kvalitet i karriereveiledning - aktørenes forståelse og praksis*. Der vil praksisfeltets forståelse av, og arbeid med, kvalitet i karrierelæring og karriereveiledning analyseres med utgangspunkt i de syv innsatsområdene i det nasjonale kvalitetsrammeverkets Kvalitetsmodell. I etterkant av det vil kapittel 5.2. *Skolens begrepsforståelse* beskrive hvordan de ulike karriereveiledningsbegrepene forstås og brukes, og ved det bidra til å besvare forskningsspørsmål 2-2. Forskningsspørsmål 2-3 besvares i kapittel 5.1 *Utbytte*, og forskningsspørsmål 2-4 i kapittel 5.3 *Kvalitetsrammeverket som støtte til utvikling av kvalitet*. Forskningsspørsmål 2-1, som handler om muligheter og hindringer i skolens karriereveiledning, besvares sammen med våre faglige anbefalinger i rapportens avsluttende kapittel 6 *Kvalitet i karriereveiledning i skolen – muligheter, utfordringer og anbefalinger*.

I tillegg til at rapporten vil besvare disse problemstillingene, leverer fem studenter ved master i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge sine masteroppgaver, med utgangspunkt i denne undersøkelsens datamateriale. Masteroppgavene vil bli tilgjengelige i løpet av 2022, og vil ta for seg følgende tema:

- Jobbskygging i faget utdanningsvalg
- Læreres forståelse av begrepet karrierelæring
- Lærere, rådgivere og rektorer i ungdomsskolens forståelse av begrepet karriere
- Ungdomsskolelærers arbeid med karrierelæring
- Forståelsen av begrepene karrierelæring og karriereveiledning som utgangspunkt for praksis

I de følgende kapitlene gjøres det rede for hvilket analytisk rammeverk vi besvarer disse problemstillingene innenfor. Vi vil videre gjøre rede for hvilke metoder som er brukt for å innhente data, og vurdere datamaterialets styrker og svakhetet.

2 Analytisk rammeverk – kvalitet og kvalitetsrammeverk

Kvalitetsbegrepet og Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2021) danner sentrale analytiske rammer for dette prosjektet. Vi vil her kort presentere vår forståelse av kvalitet som er lagt til grunn for arbeidet og presentere sentrale elementer fra kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

2.1 Kvalitet

Kvalitetsbegrepet i seg selv er både et tidsbundet, normativt og subjektivt begrep, og det finnes derfor en stor mengde oppfatninger av og tilnærminger til begrepet kvalitet (Golder et al., 2012; Hoyer & Hoyer, 2001; Reeves & Bednar, 1994; Troye, 1990). Selv om kvalitet er et diffust begrep, finnes det noen mer benyttede og generelle definisjoner, en av de mest brukte definisjonene er den som er oppført i ISO 9000; «Quality is the totality of characteristics of any entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs». Definisjonen påpeker at kvaliteten er helheten av egenskaper en enhet har som vedrører dens evne til å tilfredsstille uttalte og underforståtte behov. Helt grunnleggende kan man da si at kvalitet er noes måte å være på, i betydningen beskaffenhet, egenskaper, innhold, tilstand og spesifikk karakter. Slik sett er «kvalitet» i seg selv et tomt begrep som ikke sier noe spesifikt om den gjenstanden, prosessen eller tjenesten som beskrives. Begrepet kvalitet brukes ofte sammen med adjektiver som god eller dårlig, og kan også brukes i betydningen gode og verdifulle egenskaper. Kvalitet kan brukes om egenskaper for et system, en prosess eller et produkt som angår et krav (ISO., 2000). Generisk blir da kvalitet noes evne til å tilfredsstille interessenters krav og forventninger.

For at det konkrete innholdet i kvalitetsbegrepet skal være korrekt, må innholdet defineres i hver enkelt brukssituasjon. Slik sett skapes kvalitet ved at noen gjør noe som tilfredsstiller gitte krav og forventninger. «Noen» i dette tilfelle er skolene og karriereveiledningstjenesten som skaper innhold i krav og forventninger definert av myndigheter, lovverket, læreplanen, profesjonen, fagfeltet og elevene. Skolene vil ha ulike rammer og forutsetninger for å gjøre dette, selv om den tildelte ressursen er tilnærmet identisk for de ulike skolene.

Det norske skolesystemet er påvirket av en New Public Management tilnærming, med et målorientert fokus på effektivitet, kvalitet og kostnadseffektive leveranser av offentlige tjenester (Hooley et al., 2018; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021; Nilsen, 2021). Kvalitet, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling er per i dag en sentral del av den politiske retorikken og offentlige styringsregimer (Røiseland & Vabo, 2016; Samset et al., 2015). Samtidig er mye av begrepsapparatet knyttet til kvalitetsarbeid hentet fra en verden som forutsetter vurdering av effekter i form av målbare resultat (ISO., 2000). Dette utfordrer operasjonaliseringen i enkelte sammenhenger. I pedagogisk arbeid og velferdsarbeid forutsetter vurderingen (målingen) et helhetsperspektiv og må ses i sammenheng med både samfunnets, de profesjonelles og enkeltindividers mål, behov og ønsker (Kärrby, 1987; Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik sett blir målingen (evalueringen, vurderingen) av kvalitet vanskeligere og annerledes, men logikken og begrepene er relevante: ulike interessenter, forskjellige vurderingskriterier og prioriteringer, og at noen må skape de ønskede egenskapene og tilfredsstille krav, ønsker og forventninger til både prosess og resultat.

For å gjøre kvalitetsbegrepet og kvalitetsarbeidet mer relevant i pedagogiske settinger etablerte Søgnetutvalget (NOU 2003:16) i sin tid en tredeling av kvalitetsbegrepet. Her delte man begrepet inn i struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Denne tredelingen danner bakgrunnen for hvordan kvalitet forstås i denne rapporten, altså en bred tilnærming til kvalitet som kan bidra til å fange opp helheten av egenskaper ved rådgivningen i skolen. Denne tredelingen er også en del av grunnlaget som kvalitetsrammeverket for karriereveiledning bygger på (HK-dir, 2021).

Strukturkvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger som organisasjon og ressurser forstått i bred forstand (NOU 2003:16, s. 65). De ytre forutsetninger kan igjen skapes på ulike nivåer; på overordnet nivå, kommunalt nivå og lokalt nivå. Når det gjelder karriereveiledning i skolene vil strukturkvalitet, eksempelvis innebefatte antall rådgivere og årsverk avsatt til rådgivning ved skolen, deres formelle kompetanse, arbeidsvilkår generelt, ledelsen ved skolen, praktiske ressurser som kontorlokaler, informasjonsmaterieill 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 (NOU 2003:16, s. 65). Eksempler på dette er rådgivernes tilgjengelighet og kvaliteten på deres samspill med elevene, relasjonene og samarbeidet mellom de ulike aktørene ved skolen, og samarbeidet med lærerne om elevaktiviteter i det helhetlige læringsmiljøet. Andre aspekter ved prosesskvaliteten kan være rådgivernes anvendelse av egen kompetanse og muligheter for kompetanseutvikling.

Resultatkvalitet er «det man ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet» (NOU 2003:16, s. 64). Ønskede utfall av rådgivernes arbeid kan eksempelvis være at elevene finne seg godt til rette på skolen, gjøre gode og reflekterte valg, og at de skal oppleve mestring og læring generelt. Og for karriereveiledningen spesielt, at elevene kan se sine neste skritt i utdanning og arbeidsliv, og opplever at disse gir mening.

En annen dimensjon innenfor dette feltet, som avhenger av definisjonen på kvalitet er kvalitetsstyring. Kvalitetsstyring eller kvalitetsarbeid kan beskrives som alle de bevisste aktiviteter som gjennomføres for å koordinere, veilede og styre karriereveiledningen i skolen. Dette gjøres gjennom planlegging, kontroll, sikring og utvikling av kvalitet i en bestemt sammenheng.

Kvalitetsarbeid forutsetter vilje (ledelse/styring) til å gjøre noe med det, bevissthet rundt kvalitetsdimensjonene og informasjon og kunnskap om karriereveiledning i skolen. Arbeidet med kvalitet i karriereveiledningen i skolen har slik sett tre innfallsvinkler: 1) å skape de strukturelle forutsetninger for god kvalitet 2) å sørge for å produsere egenskapene det stilles krav om og 3) å definere hva disse egenskapene/innholdet som representerer kvalitet skal være og hvordan de skal vurderes.

Tidligere forskning (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011; Buland et al., 2020; Mathiesen et al., 2014; Mordal et al., 2015) viser som nevnt at rådgivning i skolen er en svært sammensatt oppgave. Rådgivere arbeider med flere aktørers og premissgiveres forventninger og behov; fra elever (og foresatte), skolen og det lokale og nasjonale arbeidsliv og andre offentlige aktører (Mathiesen et al., 2014). At disse behovene og forventningene ikke alltid samsvarer med hverandre (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) bidrar til å øke

kompleksiteten på rådgivernes arbeidssituasjon. Å vurdere kvalitet i karriereveiledningen i skolen er derfor krevende, og fra hvilket sted man ser noe fra kan ha betydning for denne vurderingen.

«Det eksisterer ikke (og kan kanskje ikke eksistere) noen absolutte kvalitetsparametere som definerer hva god rådgivning er. Dette må rådgiver selv utforme, innenfor de rammene som er» (Mordal et al., 2015, s. 115). Elementene i kvalitetsrammeverket generelt, og verktøyet Vår kvalitet spesielt, sees som et forsøk på å utvikle noen slike kvalitetsparametere.

2.2 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

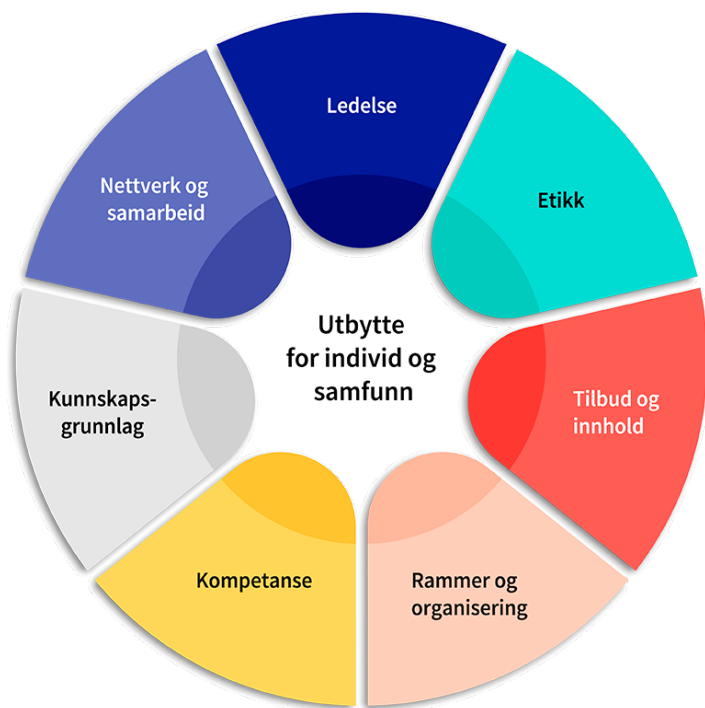
Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2021) er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, som en oppfølging av NOU 2016:7 Norge i omstilling – Karriereveiledning for individ og samfunn. Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning er utviklet både med og for aktører på tvers av sektorer. Det overordnede målet er å gi alle innbyggere i Norge et likeverdig tilbud om karriereveiledning av høy kvalitet.

Kompetanse Norge (nå HK-dir) ledet prosessen, og tre fagekspert og en faglig koordinator var involvert i prosessen. I tre tverrsektorielt sammensatte arbeidsgrupper ble det utarbeidet faglige forslag til tre av rammeverkets 4 overordnede temaer: Kompetansestandarder, Karrierekompetanse og Etikk. Delen som omhandler Kompetansestandarder har til hensikt å gi en oversikt over den kompetansen de som jobber med karriereveiledning bør ha, for å sikre kvalitet i tjenesten. Kompetansestandardene består av syv kompetanseområder, i tillegg til å beskrive arbeidsområder på karriereveiledningsfeltet og nivå av kompetanse. De syv kompetanseområdene gir en oversikt over hva karriereveiledning innebærer og beskriver hva en profesjonell karriereveileder bør ha av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Karrierekompetansedelen gir innspill og inspirasjon til hvordan man kan legge til rette for karrierelæring. Karrierelæring kan bidra til utvikling av karrierekompetanse hos befolkningen, som i kvalitetsrammeverket beskrives som et ønsket utbytte av karriereveiledningen. Gjennom modeller og verktøy kan denne delen av kvalitetsverket inspirere til mer og bedre innsats knyttet til karrierelæring, som igjen kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenester i Norge. Den delen av kvalitetsrammeverket som handler om etikk, retter søkelys på hvordan man kan utvikle god etisk praksis. På bakgrunn av et verdigrunnlag for karriereveiledning er det utviklet etiske retningslinjer for karriereveiledning. De etiske retningslinjene har, sammen med modeller som viser hvordan disse kan operasjonaliseres, til hensikt å danne et grunnlag for systematisk etisk refleksjon knyttet til karriereveiledning, individuelt og i felleskap. Dette for å sikre karriereveiledning av høy kvalitet.

Det faglige forslaget har vært igjennom omfattende innspillsrunder og påfølgende revisjon. Den endelige versjonen av de tre temaene var ferdigstilt høsten 2020, og da ble kvalitetsrammeverket publisert på egen nettside, tilgjengelig for alle aktører i fagfeltet.

Den siste delen av kvalitetsrammeverket, Kvalitetssikring (HK-dir, 2022b), ble utviklet året etter. Denne siste delen har til hensikt å gi aktørene i fagfeltet et godt utgangspunkt for å diskutere, vurdere og utvikle kvalitet i karriereveiledning. Kvalitetssikringsdelen består av Kvalitetsmodellen og verktøyet Vår kvalitet.

Begge disse elementene har spilt en aktiv rolle i dette forskningsprosjektet. Kvalitetsmodellen kan forstås som en operasjonalisering av det tredelte kvalitetsbegrepet, og kan bidra til å utvikle definisjonen av hva god karriereveiledning er. Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022b) gir en samlet oversikt over syv innsatsområder for kvalitet i karriereveiledning: Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering, Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag og Nettverk og samarbeid. De syv innsatsområdene er valgt ut og definert gjennom en prosess der HK-dir har innhentet innspill fra seks arbeidsgrupper bestående av ledere og praktikere fra de ulike sektorene som tilbyr karriereveiledning. HK-dir har videre sett til forskning og politikktutvikling og systemer for kvalitetssikring både i andre land og i Norge, samt gjennom vurderinger og diskusjoner med nøkkelpersoner i feltet. Modellen bygger også på de tre andre delene i kvalitetsrammeverket. Etikk og Kompetanse er definert som egne innsatsområder, mens karrierekompetanse er inkludert i flere av områdene, samt som del av fokuset modellen har på utbytte.



Figur 1 Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022)

Fra hvert innsatsområde utledes kriterier som gir grunnlag for en vurdering. Tabellen under viser hvordan disse områdene blir beskrevet i verktøyet (HK-dir, 2022b).

Tabell 1 Innsatsområdene i Kvalitetsmodellen

Innsatsområde	Kriterier
Ledelse	Karriereveiledningstjenesten ledes på en måte som fremmer kvalitet. Det er et mål å sikre at karriereveiledningstjenesten ledes på en måte som bidrar til god kvalitet på karriereveiledningstilbudet. Det innebærer at leder av tjenesten jobber systematisk med kvalitetsutvikling innenfor alle innsatsområdene og forankrer arbeidet hos eier.
Etikk	Karriereveiledningen har etisk forsvarlig praksis. Det er et mål å jobbe systematisk med å utvikle og opprettholde en etisk god praksis. Det innebærer å legge til rette for at alle som jobber med karrierelæring og karriereveiledning har etisk kompetanse, reflekterer over egen praksis og utøver et godt etisk skjønn i møte med veisøker.
Tilbud og Innhold	Karriereveiledningstilbudet er tilgjengelig og tilpasset, og gir et relevant utbytte. Det er et mål å jobbe strukturert og systematisk med å utvikle et karriereveiledningstilbud som er tilgjengelig og som gir veisøkere et godt utbytte. Det innebærer å bruke ulike former for veiledning og faglig forankrede metoder, og å tilpasse veiledningen og aktivitetene til den enkelte veisøker.
Rammer og organisering	Karriereveiledningen har et tydelig oppdrag, tilstrekkelige ressurser og er organisert hensiktsmessig for å løse oppgavene. Det er et mål at tjenestene har forutsigbare og tilstrekkelige ressurser til å løse sine oppdrag og oppgaver med god kvalitet. Dette innebærer å jobbe planmessig med organisering, slik at alle som er involvert i karriereveiledningsarbeidet har avklarte ansvarsområder og god rolleforståelse.
Kompetanse	Karriereveiledningstjenesten har ansatte med tilstrekkelig og relevant kompetanse. Det er et mål å jobbe systematisk og strategisk med å utvikle og vedlikeholde kompetansen til de som jobber med karriereveiledning og karrierelæring. Det innebærer at tjenesten over tid setter klare mål og har en plan for kompetanseheving, både for den enkelte og samlet sett for tjenesten.
Kunnskapsgrunnlag	Karriereveiledningstjeneste har en praksis som er kunnskapsbasert. Det er et mål å jobbe systematisk med å utvikle en karriereveiledningstjeneste som har en kunnskapsbasert praksis. Det innebærer å anvende informasjon om brukergruppen, brukerstemmer, forskning og erfaringsbasert kunnskap som utgangspunkt for evaluering og utvikling av tjenesten.
Nettverk og samarbeid	Karriereveiledningstjenesten har nettverk og samarbeid med relevante aktører. Det er et mål å jobbe systematisk for å få et godt samarbeid med relevante aktører og instanser. Det innebærer å ha kjennskap til andre aktørers oppdrag og tilbud, avklare fordeling av oppgaver og ansvar, og å utvikle avtaler og rutiner for samarbeid.

Hvert kriterium er videre delt inn i flere del-kriterier som, ifølge modellen, samlet sett skal være på plass for å kunne si at det overordnede kriteriet kan sies å være oppfylt. Dette gir et bilde av hva som kan påvirke kvaliteten i karriereveiledningstjenesten, og hensikten er at aktørene kan vurdere, drøfte og utvikle sin

egen tjeneste opp imot disse. Dette kan, ifølge HK-dir for eksempel gjøres gjennom å benytte verktøyet Vår kvalitet.

Vår kvalitet er et verktøy som skal bidra til at aktørene i karriereveiledningsfeltet kan jobbe systematisk og helhetlig med å utvikle og sikre kvalitet i sine tjenester. Verktøyet Vår kvalitet tar utgangspunktet i de syv innsatsområdene, og skal gi de som benytter seg av verktøyet muligheten til å kartlegge egen kvalitet, gjennom å svare på en rekke påstander og gjennom dette reflektere rundt mulige områder for videre utvikling. Verktøyet skal også gi støtte til planleggingsprosessen av videre kvalitetsarbeid. I dette forskningsprosjektet har vi brukt Vår kvalitet som utgangspunkt for åtte fokusgruppeintervju. Intervjuene beskrives nærmere i det følgende kapitlet, som handler om metode og datagrunnlag.

3 Metode og datagrunnlag

Dette prosjektet benytter metodetriangulering eller «mixed methods» med kvalitative og kvantitative metoder, i tillegg til en kunnskapsoppsummering. Mixed methods er en metode der en forsker eller forskergruppe kombinerer elementer av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, metoden brukes ofte for brede formål, og for å besvare forskningsspørsmål med både bredde (bekreftelse) og dybde (forståelse) (Johnson et al., 2007). Det overordnede målet med metoden er å utvide og styrke en studies konklusjoner, dette kan hjelpe oss med å få et mer komplett bilde enn en frittstående kvantitativ eller kvalitativ studie, da den integrerer fordeler med begge metodene. Dette gjør at man kan se både sammenhenger og divergenser i materiale på en annen måte enn om man kun velger en metode.

I kunnskapsoppsummeringen er det gjennomført en litteraturgjennomgang på forskning om karriereveiledningen i norske skoler. I den kvantitative delen har vi benyttet et stort datasett fra en tidligere undersøkelse (Buland et al., 2020) blant rådgivere, og re-analysert disse dataene med bakgrunn i dette prosjektets problemstillinger. De kvantitative data som presenteres i denne rapporten er utelukkende fra re-analysene. I prosjektets kvalitative del er det gjennomført individuelle intervju og gruppeintervju med lærere, rådgivere og rektorer ved fire ungdomsskoler og fire videregående skoler i Norge. Avsnittene nedenfor vil forklare og beskrive de ulike metodiske innfallsvinklene i prosjektet.

3.1 Litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen ser spesifikt på hva tidligere forskning sier om de syv innsatsområdene for arbeid med kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring i skolen, og gir en fokusert oversikt over forskningen på området. Forskningsspørsmål for litteraturgjennomgangen er: *Hva sier tidligere forskning om hvordan kvaliteten er på karriereveiledningen og karrierelæringen i skolen i Norge på de syv innsatsområdene i Kvalitetsmodellen?* Resultatene av gjennomgangen vil bli presentert i kapittel 4 som innledning til hvert av de analytiske temaer.

Publikasjonene er undersøkt ved at forskerne har lest diskusjonskapitler, konklusjoner og sammendrag med et spesifikt blikk på hva publikasjonene sier om kvalitet i karriereveiledning på de syv områdene: Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering, Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag, Nettverk og samarbeid. Det er i hovedsak publikasjonenes konklusjoner som er trukket fram i gjennomgangen av resultatene på hvert område.

Forskergruppen startet med å lage en liste over forskningslitteratur om karriereveiledning/utdanning- og yrkesrådgivning i norsk skole. Dette var en liste på 16 publikasjoner. Undersøkelser som handler om sosialpedagogisk rådgivning, er ikke inkludert i denne listen. Deretter ble listen supplert med søk i forskningsdatabaser. Database, søkeord, treff og resultat kommer frem i tabellen under. Følgende inklusjonskriterier ble anvendt for å vurdere om forskningen skulle inkluderes i gjennomgangen: a) empirisk forskning, b) på rådgivning og karriereveiledning i norsk skole, c) publisert de siste 10 år (2011-2021). Følgende kriterier ble brukt for å ekskludere publikasjoner fra gjennomgangen: a) om dokumenter var NOU-er og policy dokumenter, b) grå litteratur (litteratur som ikke er publisert gjennom tidsskrift eller

et anerkjent forskningsinstitutt), c) forskning med empiri fra andre land, d) masteroppgaver, e) teoretisk eller metodisk litteratur, e) fag- og lærebøker.

Tabell 2 Litteratursøk

Database	Søkeord	Dato	Treff	Ekskludert	Inkludert 1.runde
Liste over relevant litteratur vi kjente til		15.06.2021	16	0	16
Oria	Karriereveiledning* + skole*	15.06.2021	38	30	8
Idunn.no	Karriereveiledning	24.08.2021	14	13	1
SINTEF	Rådgivning	24.08.2021	38	38	0
NTNU Samfunnsforskning	Skole	24.08.2021	49	49	0
Nordlandsforskning	Skole	24.08.2021	35	35	0
Nova	Karriereveiledning	24.08.2021	6	5	1
Scholar.google.no	karriereveiledning skole -master -konferanse -bachelor (2011-2021)	24.08.2021	182	176	6
Antall publikasjoner			375	346	32

Da listen på 32 publikasjoner⁶ forelå gikk vi i gang med sorteringsrunde nummer 2. Her gikk vi gjennom sammendrag, tema og konklusjoner. Fagbøker ble ekskludert fordi de ikke var empirisk forskning, andre fordi de ikke relaterte seg til kvaliteten på karriereveiledning i skolen. Haug sin avhandling, med tilhørende artikler (Haug, 2016a, 2016b, 2017; Haug & Plant, 2015, 2016) er interessante for forståelsen av kvalitet i skolens karriereveiledning. Denne litteraturgjennomgangen søker å si noe om hva forskning kan fortelle oss om hva kvaliteten på karriereveiledningen er i dag. Haugs avhandling er ble derfor ikke tatt med videre siden den fokuserer på bakenforliggende forståelser av kvalitet. Etter 2. sorteringsrunde satt vi igjen med følgende 6 publikasjoner: Buland et al. (2014); Buland et al. (2011); Buland et al. (2020); Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021); Mathiesen et al. (2014); Mordal et al. (2015). Tabellen under gir en oversikt over publikasjonene som ble inkludert og hva slags datagrunnlag publikasjonene bygger på.

⁶ Se tabell 15 i vedlegg

Tabell 3 Inkludert litteratur og oversikt over studienes datagrunnlag

Publikasjoner inkludert i litteraturgjennomgangen	Datagrunnlag
Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). <i>"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</i> . NTNU.	Casestudier med fokusgruppeintervju (108 intervjuer, 260 informanter) Spørreundersøkelse til ansatte (N=2914) Data fra elevundersøkelsen (N=24675)
Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). <i>På vei mot framtida–men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning SINTEF Teknologi og samfunn</i> .	Gruppeintervjuer (64 intervjuer, 177 informanter) 5 casestudier (37 intervju, 152 informanter) Spørreundersøkelse rådgivere og rektor (N=1307) Elevundersøkelsen 2007-2010 (N=348 665)
Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). <i>Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge</i> . NTNU Samfunnsforskning.	Spørreundersøkelse rådgivere (N=1167) Spørreundersøkelse rektorer (N=490)
Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. <i>Sosiologi i dag</i> , 44(4), 57-78.	Casestudier med fokusgruppeintervjuer med rådgivere, lærere, foresatte, elever og ledelse (51 intervjuer, 130 informanter)
Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? <i>International Journal for Educational and Vocational Guidance</i> .	Fokusgruppeintervjuer (12 intervjuer, 35 rådgivere)
Mordal, S., Buland, T. H. & Mathiesen, I. H. (2015). <i>Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet (A26556)</i> . SINTEF Teknologi og samfunn.	Fokusgruppeintervjuer (26 intervjuer, 63 informanter) Individuelle intervju (7 intervjuer)

Tabellen under gir en oversikt over publikasjonene som ble inkludert i litteraturgjennomgangen og hvilke områder litteraturen bidrar med kunnskap om, når det gjelder kvalitet.

Tabell 4 Oversikt over publikasjonene og områder i kvalitetsmodellen

Publikasjon	Ledelse	Etikk	Tilbud og innhold	Rammer og organisering	Kompetanse	Kunnskapsgrunnlag	Nettverk og samarbeid
Buland et al. (2011)	X		X	X	X		X
Buland et al. (2014)	X		X	X	X		X
Buland et al. (2020)				X	X		X
Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021)		X		X			
Mathiesen et al. (2014)				X			
Mordal et al. (2015)	X	X	X	X			

Det skal bemerkes at få av publikasjonene har hatt til hensikt at undersøke og vurdere kvalitet i skolens rådgivning i seg selv. Undersøkelsene gjennomført av Buland, Mathiesen og Mordal med kolleger (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011) er de eneste vi fant som spesifikt søker å gjøre en vurdering av kvaliteten på skolens rådgivning. Alle publikasjonene behandler imidlertid et eller flere av de temaer som knyttes til kvalitet i karriereveiledning i rammeverket. Resultatet av litteraturgjennomgangen identifiserer således et kunnskapshull og understøtter behovet for å gjennomføre det forskningsprosjektet som denne rapporten dokumenterer, da dette retter seg direkte mot arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen. Publikasjonene som er valgt ut i denne gjennomgangen bidrar først og fremst til å si noe om status på de ulike områdene når det gjelder karriereveiledningen i skolen og så langt det er mulig å gi en vurdering av kvalitet (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015). Mathiesen et al. (2014) ser på de kontekstuelle rammene rundt skolen og rådgiver, og de lokale teoriene rådgiverne operasjonaliserer sin rolle innenfor, og finner at de lokale teoriene fungerer som prioriteringsmekanismer for rådgiverne. Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021) bidrar med en analyse over hvordan karriereveilederne forstår og vurderer anbefalingen i NOU 2016:7 om delt rådgivningstjeneste ut fra etiske verdier og lokal kontekst, og er slik relevant i forhold til elementet om etikk i karriereveiledningen. Gjennomgangen presentert innledningsvis i kapitlene 4.2.1 - 4.2.7 og tar for seg disse seks studiene: Buland et al. (2014); Buland et al. (2011); Buland et al. (2020); Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021); Mathiesen et al. (2014); Mordal et al. (2015).

3.2 Reanalyser

I 2020 gjennomførte NTNU Samfunnsforskning og NORCE en populasjonsundersøkelse blant rådgivere i Norge på oppdrag fra utdanningsforbundet (Buland et al., 2020). Dette var en spørreundersøkelse med mål om å nå ut til samtlige rådgivere (hele populasjonen) i norsk grunnopplæring. Siden det per i dag ikke finnes noe samlet register over rådgivere i norsk skole, var det utfordrende å nå ut til rådgiverne. Undersøkelsen måtte sendes til den enkelte ungdomsskole og videregående skole, med beskjed om å videresende den til samtlige rådgivere på skolen. Populasjonsundersøkelsen omfattet både utdannings- og yrkesrådgivere og sosialpedagogiske rådgivere i ungdomsskole og videregående skole og hadde til hensikt å gjøre en kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgivning i norsk skole.

I dette forskningsprosjektet fokuseres det spesifikt på kvaliteten på karriereveiledning/utdannings- og yrkesrådgivning i ungdoms- og videregående skole. Derfor har vi i re-analysen tatt ut de rådgiverne som hadde angitt at de kun var sosialpedagogiske rådgivere fra datamaterialet. Det er altså kun svarene fra de rådgivere som har angitt at de har oppgaver knyttet til karriereveiledning i skolen, som inngår i re-analysene. I tillegg er svarene fra dem som har angitt at de tilhører kategorien «annet» tatt ut, da dette er andre aktører i skolen som har en form for rådgivning innenfor sine arbeidsoppgaver, men som ikke kategoriserer egne oppgaver som sosialpedagogisk rådgivning eller karriereveiledning. Det vil si at de som er inkludert i denne re-analysen kun er dem som selv har angitt at de har oppgaver med karriereveiledning/yrkes og utdanningsrådgivning ved ungdomsskoler og videregående skoler. De rådgiverne som har ansvar både for karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning (altså de skolene som ikke har delt rådgivningstjeneste, og hvor rådgiver innehar begge rollene/arbeidsoppgavene) inngår således også.

Det finnes tall fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) som viser antall rådgivere i ungdomsskolen. I ungdomsskolen (2019-20) er det ifølge tall fra GSI 1214 karriereveiledere og 1596 sosialpedagogiske rådgivere, hvorav en ikke oppgitt andel er begge deler. Dessverre er det ikke spesifisert hvem av disse som innehar begge funksjonene, men svarene i den opprinnelige kartleggingen (Buland et al 2020) viser at om lag 50 % av skolene ikke har delt rådgivningstjeneste. Det vil si at ved 50 % av skolene har rådgiverne både sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesveiledning innenfor sin stilling. Vi kan da anslagsvis regne med at det er 2108 rådgivere i grunnskolen.⁷

Hverken GSI/SSB eller Utdanningsdirektoratet har tall på hvor mange rådgivere det er i videregående skole fordi dette er ikke en stilling som registreres slik det gjøres i grunnskolen. Men med tanke på at elevtallet i ungdomsskolen og i videregående skole er noenlunde det samme kan vi anta at det er om lag likt antall rådgivere også (siden ressursen beregnes ut fra de samme kriteriene, altså antall elever ved skolen). Vi antar derfor at det er om lag 2108 rådgivere også i videregående skole. Beregningene viser da at det anslagsvis er ca. 4216 rådgivere til sammen i ungdomsskolen og videregående skole i Norge.

Alt i alt svarte 1167 rådgivere på spørreskjemaet i 2020. Med en beregnet populasjon på 4216 utgjør dette en svarprosent på 28 %. I denne omgangen har vi tatt ut de rådgiverne som har angitt at de kun har sosialpedagogiske oppgaver, dette har vi beregnet gjelder 25 % av den totale rådgivermassen. Den nye

⁷ $2810:2=1405$, $1405:2=702,5$, $1405+702,5=2107,5$

populasjon blir da på 3162 rådgivere. Totalt er det akkurat 1000 rådgivere med karriereveiledningsoppgaver som har besvart undersøkelsen, dette gir oss en svarprosent på 31,6 % av hele populasjonen av karriereveiledere/yrkes og utdanningsrådgivere, når det gjelder reanalysene av materialet i denne rapporten.

I en spørreundersøkelse er resultatene beheftet med en statistisk usikkerhet. Med et utvalg på 1.000 besvarelser i estimert totalpopulasjon på i alt 3161 rådgivere, er den statistiske usikkerheten i undersøkelsen på 3 % (med et konfidensintervall på 95). Det er en fullt akseptabel statistisk usikkerhet for en undersøkelse av denne typen idet det normalt aksepteres en statistisk usikkerhet opp til maksimalt 5 %). Undersøkelsen hviler dermed på et solid datagrunnlag.

3.2.1 Beskrivelse av utvalget i reanalysene

Av de 1000 rådgiverne som har besvart undersøkelsen er det 42,6 % som kun har oppgaver innen er karriereveiledning mens 57,4 % har oppgaver innenfor både karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning. Dette betyr imidlertid ikke at karriereveiledning/rådgivning er deres eneste oppgave. Majoriteten av utvalget vårt har en andel av stillingen sin knyttet til karriereveiledning/rådgivning, mens de i resterende prosent arbeider som lærer (evt. i skolens administrasjon). Gjennomsnittlig har vårt utvalg ca. 50 % av sin stilling knyttet opp mot karriereveiledning eller rådgivning, men det er også ca. 11% som er ansatt som rådgiver/karriereveileder i fulltidsstilling. Ser vi på fordeling når det gjelder hvilke skoler rådgiverne arbeider på fordeler det seg slik:

Tabell 5 Hvilken rådgivningsfunksjon er innenfor din stilling?

Hvilken rådgivningsfunksjon er innenfor din stilling?			
	Utdannings- og yrkesrådgivning/ karriereveiledning	Både sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning	Total
Ungdomstrinn	33,7 %	22,0 %	55,7 %
Videregående trinn	8,7 %	34,5 %	43,3 %
Begge skoletrinn	0,2 %	0,8 %	1,0 %

Som tabellen over viser så er det en liten overvekt av rådgivere fra ungdomstrinnet i vårt materiale. Samtidig ser vi at det er svært få rådgivere i våre data som arbeider på begge skoletrinnene. Tabellen viser også at det er en overvekt av rådgivere i vårt utvalg som har begge rådgivningsfunksjonene innenfor sin stilling. Når det gjelder geografisk fordeling ser vi at respondentene våre fordeler seg på følgende måte:

Tabell 6 Fordeling mellom fylker

Hvilket fylke ligger skolen i?	
Fylke	%
Agder	10,2
Innlandet	6,8
Møre og Romsdal	5,3
Nordland	5,3
Oslo	8,6
Rogaland	8
Vestfold og Telemark	8,1
Troms og Finnmark	6,2
Trøndelag	9,7
Vestland	11,3
Viken	20
Annet	0,1

Her ser vi at det er en relativt jevn fordeling av skoler mellom fylkene når man tar høyde for befolkning. Viken har den høyeste prosenten med hele 20 % av skolene, mens Møre og Romsdal og Nordland kun har 5,3 % av skolene hver. Det er positivt at samtlige fylker har svart på undersøkelsen, og at de nordligste fylkene også er godt representert i materialet.

3.3 Intervjuer

For å finne svar på prosjektets problemstillinger har vi gjennomført intervjuer på åtte skoler (ungdomsskole og videregående skole, fire skoler i hvert skoleslag,). Vi har intervjuet følgende fagpersoner ved hver av de åtte skolene:

- Rektor
- Rådgiver(e) – 1-2 stk.
- Lærere – 2 stk.

Ved den enkelte skole har vi først intervjuet de ulike fagpersonene hver for seg, og deretter gjennomført et fokusgruppeintervju med de samme informantene. Skolene ble valgt ut med utgangspunkt i følgende kriterier for å sikre variasjon og bredde i datagrunnlaget:

- 4 videregående skoler
- 4 ungdomsskoler
- Skoler i urbane strøk
- Skoler i rurale strøk
- Skoler med geografisk spredning (to skoler i vest, to i midt, to i øst og to i nord)
- Skoler med ulik størrelse (antall elever og ansatte)

- Skoler som har kommet noe ulikt på vei i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning

Vi har gjennomført individuelle intervju med både rådgiver(e), lærere og rektor. Lærerne har blitt intervjuet parvis (de to som var inkludert i samme skole), mens rektor har blitt intervjuet for seg. Rådgiverintervjuene er gjennomført både som gruppeintervju (der det har vært flere rådgivere) og individuelle intervju (der det kun har vært ansatt en rådgiver) Vi benyttet semistrukturerte eksplorerende intervju hvor det lå en temaguide til grunn.

Hensikten var ikke å frembringe numerisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse og utforske temaet kvalitet i karriereveiledning (jf. Thagaard (2018)). Intervjuene la vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget var å la informantene få fortelle sine erfaringer og synspunkter, innenfor de rammene intervjuguiden og intervjuere satte. Data fra slike intervjuer formidler en meningsammenheng som gir forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan informantene oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser knyttet til intervju spørsmålene. Dette fikk vi anledning til, først i intervjuer med en eller to personer i samme rolle, og så i fokusgruppeintervjuer på tvers av roller.

Fokusgruppeintervjuer skaper en god arena for utveksling av deltakernes erfaringer og synspunkter (Bryman, 2015; Wibeck, 2000). Denne typen intervjuer er både effektiv og anvendelig til å belyse mange ulike tema innenfor ulike problemområder, og spesielt for å utforske tema på tvers av roller og mandater (Kidd 2000). Fokusgruppediskusjoner er altså en form for dataproduksjon som produserer empiriske data på gruppenivå på problemstillinger bestemt av forsker (Halkier, 2008). I dette tilfellet vil fokusgruppeintervjuene også ha som mål å bidra til refleksjon rundt karriereveiledning på tvers av ulike roller i skolens kollegium, og da vil det være avgjørende at flere enn rådgiver er med på intervjuene. Metoden er relevant når det er snakk om å etablere gruppenormer, vise forskjeller i holdninger/oppfatninger, samt å undersøke implementering av nye prosedyrer (Kitzinger 1994). I denne studien vil fokusgruppeintervjuene bestå av rektorer på skoler, rådgivere på caseskolene og to lærere på caseskolene.

Nedenfor følger en fremstilling av informantene i de ulike intervjuene.

Tabell 7 Informanter i intervjuene

Skole/Informant	Lærere	Rådgiver(e)	Rektor	Gruppeintervju	Totalt (m/gruppeintervju)
Caseskole 1 UN	2	1	1	4	4 (8)
Caseskole 2 VN	2	2	1	5	5 (10)
Caseskole 3 UM	2	1	1	4	4 (8)
Caseskole 4 VM	2	2	1	5	5 (10)
Caseskole 5 UV	2	1	1	4	4 (8)
Caseskole 6 VV	2	2	1	5	5 (10)
Caseskole 7 UØ	2	1	1	4	4 (8)
Caseskole 8 VØ	2	2	1	5	5 (10)
Totalt	16	12	8	36	36 (72)

Som tabellen viser hadde vi til sammen 36 informanter som alle deltok i to intervjuer hver. Studenter fra master i karriereveiledning har deltatt i gjennomføringen av intervjuene, og bidratt med transkribering av intervjuene med lærere, rådgivere og rektorer. Det har vært en til to forskere fra forskerteamet til stede på hvert intervju sammen med studentene.

3.3.1 Koding og analyser

Intervjuene ble kodet og analysert tematisk (Morgan, 2019) med den hensikt å tolke meningen og lage koder som fanget opp de diskuterte temaene. Dataene ble kodet manuelt. NVivo ble brukt for å organisere dataene. Det er brukt en helhetlig kodingsform (Miles et al., 2014, s. 77), hvor større deler av materialet ble kodet med samme kode. I tillegg fikk deler av materialet parallelle koder fordi informantene ofte snakket om flere forhold samtidig (Miles et al., 2014, s. 81).

3.4 Forutsetninger og begrensninger

I gjennomføringen av prosjektet har vi fulgt de generelle forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning. Dette innebærer å ivareta personvern hos forskningsdeltakerne, gjennom blant annet å sikre at deltakerne er tilstrekkelig informert om prosjektet, hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene av å delta i forskningsprosjektet. Vi har søkt personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) for behandling av data (eksempelvis lydopptak), og fått deres godkjenning. Prosjektgruppen har også fulgt retningslinjene nedfelt i EUs personvernforordning (GDPR - The General Data Protection Regulation).

I de kvalitative studiene har vi gjennomført intervjuer ved åtte norske skoler. Det betyr at de svarene vi får fra dette datamaterialet ikke kan betraktes som representativt for skoler i Norge generelt. Skolenes representanter uttaler seg imidlertid med utgangspunkt i sin egen kontekst og egen praksis. Det har gitt oss muligheten til å få et innblikk i ulike praksiser og ulike perspektiver på kvalitet i karriereveiledning. I tillegg gir studier av enkelte skoler grunnlag til å si noe om lokal forståelse og fortolkninger av kvalitet i karriereveiledning og synliggjøre lokale faktorerens betydning. Ut fra det kvantitative materialet kan man i større grad generalisere funn, men det er utfordrende å generalisere begrunnelsen for svarene med bakgrunn i data fra intervjuer. Vi har likevel forsøkt å se data fra de ulike metodene opp mot hverandre i analysene der hvor det er relevant, selv om funn i reanalysen ikke direkte kan kobles til funn i intervjuene.

Ved tre av skolene ble intervjuene gjennomført digitalt. Dette kan relateres til smittevernsrestriksjoner knyttet til den da pågående Covid-19 pandemien. De digitale intervjuene ble gjennomført med samme struktur og innhold som intervjuene med fysisk tilstedeværelse. I digitale møter er det rimelig å anta at vi kan miste noen elementer i kommunikasjonen mellom intervjuer(e) og informant(er). Digital kommunikasjon gir noe mindre rom for spontane reaksjoner, og krever en strammere struktur på samtalen. Ikke-verbale elementer i naturlig kommunikasjon bli vanskeligere å få øye på, noe som bidrar

til at vi ikke like lett får tak i det som kommuniseres uten ord. I digital kontekst er ikke like lett å ha en dialog der deltagerne naturlig og umiddelbart kan respondere på det som blir sagt underveis, konstruktive avbrytelser og kommentarer kan derfor bortfalle. På samtlige intervjuer har deltagerantallet vært maksimalt 7 personer. Alle som har deltatt har hatt bilde og mikrofon skrudd på under hele intervjuet. Det skal også legges til at alle som deltok som digitale informanter har hatt god kompetanse på bruk av, og deltagelse i, digitale møteplattformer.

En annen mulig konsekvens av Covid-19 pandemien er at skolenes praksis over tid har sett litt annerledes ut enn det den gjør i ordinær drift. Da intervjuene ble gjennomført hadde smitterestriksjoner preget skolehverdagen i over ett år, og det var uklare utsikter med tanke på når skolene kunne gå tilbake til vanlig drift. Dette bar noen av intervjuene preg av, ved at det gikk et skille mellom, hvordan praksis fungerte på det aktuelle tidspunktet, kontra hvordan de beskrev at praksis fungerte før pandemien la begrensninger for drift. Det er rimelig å anta at karriereveiledning og dermed også kvalitet i karriereveiledning med rette ikke hadde stått øverst på dagsorden på en stund.

Faget utdanningsvalg nevnes flere ganger i rapporten. Utdanningsvalg i ungdomsskolen er et supplement til skolens karriereveiledning, og kan være en mulighet for å få til synergieffekter i det helhetlige karriereveiledningstilbudet ved skolen. Utdanningsvalg er en parallell aktivitet til skolens karriereveiledning med tilhørende kompetansemål, og ikke en del av den formelle rådgivnings-ressursen. Skolene organiserer også utdanningsvalg svært ulikt og vi har derfor ikke omtalt dette fagets posisjon inn i skolens karriereveiledning ytterligere.

Generelt kan man si at problemstillingene som dette prosjektet søker svar på, er svært omfattende. De kunne hver for seg vært utgangspunkt for større forskningsprosjekter enn dette var berammet til å være. Etter vår mening lar de seg imidlertid også besvare i en noe mindre omfattende tilnærming. I denne rapporten dokumenterer vi et arbeid som er gjennomført innen relativt begrensede tidsrammer, og med tydelige økonomiske rammer. Som det pekes på i rapportens avsluttende kapitler, er det flere av de temaene som er behandlet her, som med fordel kan vies mer oppmerksomhet i videre forskning.

4 Kvalitet i karriereveiledning i skolen – aktørens forståelse og praksis

I dette kapittelet presenteres funnene fra våre undersøkelser knyttet til Kvalitetsmodellen. Funnene er delt inn i de syv ulike temaene vi finner i den. Hvert tema innledes med noen overordnede poeng vedrørende kvalitet i karriereveiledning i norsk skole basert på litteraturgjennomgangen. Innenfor hvert innsatsområde vil vi presentere resultater og analyser fra flere ulike deler av datamaterialet: litteraturgjennomgangen, re-analysene av kvantitative data og intervjuene. Intervjudataene omfatter både de individuelle/parvise intervjuene av hver enkelt informant/rolle og fokusgruppeintervjuene. Til sammen vil disse resultatene kunne si noe om hvordan kvaliteten på karriereveiledningen i skolene er, sett gjennom innsatsområdenes kriterier for kvalitet, samt hvilken forståelse de ulike aktørene (informantene) har av hva god kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring innebærer.

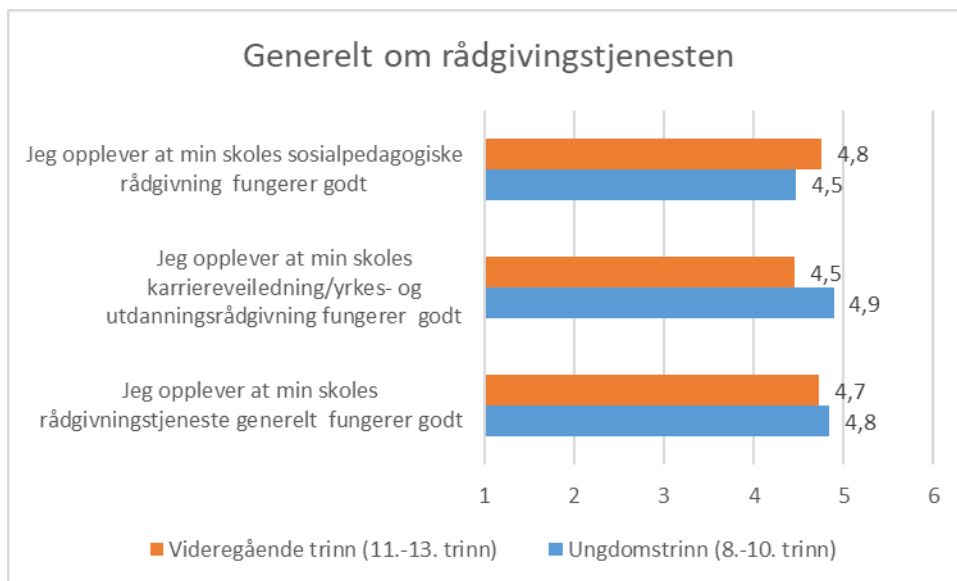
Litteraturgjennomgangen har tatt for seg forskning som søker å si noe om hvordan kvaliteten er på karriereveiledning i skolen innenfor de de syv temaområder som, ifølge rammeverk for kvalitet i karriereveiledning, bidrar til kvalitet i karriereveiledning. Hvordan vi har kommet frem til de seks studiene som er en del av litteraturgjennomgangen er forklart i kapittel 3.1. Litteraturgjennomgang. Litteraturgjennomgangen ser spesifikt på resultater i følgende studier: Buland et al. (2014); Buland et al. (2011); Buland et al. (2020); Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021); Mathiesen et al. (2014); Mordal et al. (2015). Funnene i litteraturgjennomgangen er presentert etter relevans og i kronologisk rekkefølge. Det vil si fra 2011 til 2022. Ulike forståelser av kvaliteten på karriereveiledning i norske skoler blir diskutert i Haug (2020). Haug gjør dermed ingen vurdering av selve kvaliteten. Det er likevel interessant å ta med videre hans konklusjoner om hvordan ulike forståelser av kvalitet kan stå mot hverandre og at bedømmelsen av kvalitet alltid er karakterisert med en viss grad av usikkerhet (Haug, 2020).

Funnene i litteraturgjennomgangen viser at både rådgivere og rektorer vurderer at kvaliteten på karriereveiledningen i skolen i all hovedsak er god (Buland et al., 2020, Buland et al., 2014, Buland et al., 2011). Likevel viser litteraturgjennomgangen stor variasjon mellom ulike skoler og et potensiale for videre utvikling på flere områder. Forskningen peker også på at overordnede bakgrunnsfaktorer som region og mer prosessuelle ramme faktorer, som god samordning av rådgivningene og internt samarbeid mellom rådgiverne på skolen, ser ut til å ha en sentral innvirkning på hvordan respondentene vurderer kvaliteten på rådgivningen (Buland et al., 2011, s. 252). Gjennomgangen av tidligere forskning peker på at mange skoler har mange ting på plass; kompetanse, arbeidsdeling, internt og eksternt samarbeid og arbeid i retning av rådgivning som hele skolens ansvar. Samtidig ser noen skoler ut til å henge etter, med kun minimumsressursen tilgjengelig, lite formell kompetanse og liten forståelse av betydningen av nettverk (Buland et al., 2020). Karriereveiledning blir heller ikke nødvendigvis anerkjent som en sentral aktivitet i alle skoler (Buland et al., 2020). Ressursene til karriereveiledning og karrierelæring i skolen oppleves som svært knappe og begrenser muligheten for å utøve kvalitativt god rådgivning (Buland et al., 2020). Dette utgjør et problematisk forhold når det gjelder kvaliteten på skolens karriereveiledning. Buland et al. (2020) stiller spørsmål ved hvordan alle elevene i norsk skole får oppfylt sin rett til nødvendig rådgivning, når den utføres under så ulike rammebetingelser.

Litteraturgjennomgangen viser videre at det er særlig to områder hvor kunnskapsgrunnlaget om karriereveiledning i skolen er relativt begrenset. Dette er det som gjelder etikk og kunnskapsgrunnlag. Når

det gjelder tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, nettverk og samarbeid og ledelse har vi mer kunnskap om statusen på karriereveiledningsfeltet. Oppsummeringen viser likevel at det er et stykke igjen til vi kan konkludere med at kvaliteten er god med utgangspunkt i forståelsen som ligger til grunn i de syv områdene som ligger i Kvalitetsmodellen. Særlig gjelder dette i forhold til systematikken i arbeidet på flere av områdene. Til tross for dette er det ikke nødvendigvis slik at kvaliteten på arbeidet som gjøres på karriereveiledning i skolene er dårlig, selv om det ikke er systemtematisk. I den grad karriereveiledningen i skolene forholder seg til noen objektive kriterier for tjenesten er disse først og fremst knyttet til lov og forskrift og ikke til de mere profesjonsorienterte kriterier for kvalitet så som etikk og faglig kunnskapsgrunnlag.

Funnene fra tidligere forskning bygger godt oppunder funnene fra reanalysene vi har gjennomført i dette prosjektet. I reanalysene av den nasjonale spørreundersøkelsen til rådgivere i skolen har vi spurt rådgivere hvorvidt de opplever at tjenesten fungerer godt. Figur 2 viser at rådgiverne jevnt over opplever at tjenesten fungerer godt, både den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen.



Figur 2 Rådgivingstjenesten (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)

Dette sammenfaller godt med funnene fra Buland et al. 2020, og fra annen tidligere forskning. Det er også interessant å merke seg at opplevelsen av kvalitet ikke ser ut til å være forskjellig ut fra hvilket skoleslag man jobber på, selv om både organisering og elevgrunnlag differerer mellom skoleslagene.

I de kommende delkapitlene vil vi presentere resultatet av våre undersøkelser. Kvaliteten på karriereveiledningen i skolen vil beskrives gjennom de syv innsatsområdene i Kvalitetsmodellen i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Vi presenterer først temaene i Kvalitetsmodellens rekkefølge: Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering, Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag og Nettverk samarbeid, deretter presenterer vi funn knyttet til karriereveiledningens utbytte, skolens begrepsforståelse og kvalitetsrammeverket som støtte til utvikling av kvalitet. Hvert delkapittel består av ulike data, både kvantitative, kvalitative og resultater fra litteraturgjennomgangen. Hvert delkapittel vil avsluttes med en oppsummering hvor vi forsøker å trekke ut essensen av funnene knyttet til temaet.

Forståelsen av kvalitet i karriereveiledning henger tett sammen med hvordan aktørene i praksis forstår begrepene karriereveiledning og karrierelæring, og hva de tenker er avgjørende for å tilby en god tjeneste. Hva som er en god tjeneste defineres ulikt, og en forståelse av dette oppstår gjerne lokalt, og tett knyttet til den enkelte skoles kontekst.

Skoleeierne som har deltatt i vår undersøkelse har også ulike forståelser for hva kvalitet er. Noen er opptatt av kvalitet i prosessen; for eksempel ved å peke på at følgende faktorer er viktig for kvalitet: etikk, samarbeid, variasjon i tilbudet og individuell tilpasning. Andre er opptatt av kvalitet i struktur, blant annet ved å være opptatt av at god kvalitet i tjenesten krever nok tid, gode strukturer for samarbeid og kompetente karriereveiledere. En av skoleeierne er også opptatt av utbytte og resultat, og sier at kvalitet kjennetegnes ved at elevene får tett oppfølging og gjør riktige valg.

I vår undersøkelse har vi tatt utgangspunkt i Kvalitetsmodellen når vi har forsøkt å avdekke forståelser av kvalitet i karriereveiledning, og hvordan disse kommer til uttrykk i praksis. De syv innsatsområdene (Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering, Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag og Nettverk og samarbeid) er brukt som analytisk ramme for både litteraturgjennomgangen, re-analysene og intervjuene. I de følgende delkapitlene vil vi presentere resultatene av analysen knyttet til hvert innsatsområde, og gjennom det gi et svar på de to overordnede problemstillingene: 1) *Med utgangspunkt i de syv innsatsområdene i Kvalitetsmodellen: Hvordan er kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen?* og 2) *Hvordan jobber skoler med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen?*

De følgende delkapitlene vil også bidra til å vise hvilken forståelse de ulike aktørene i skolen har av hva god kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring innebærer (forskningsspørsmål 1-1).

4.1 Ledelse

Innsatsområdet *ledelse* handler om hvorvidt karriereveiledningstjenesten ledes på en måte som fremmer kvalitet (HK-dir, 2022b).

Det er et mål å sikre at karriereveiledningstjenesten ledes på en måte som bidrar til god kvalitet på karriereveiledningstilbudet. Det innebærer at leder av tjenesten jobber systematisk med kvalitetsutvikling innenfor alle innsatsområdene og forankrer arbeidet hos eier (HK-dir, 2022b).⁸

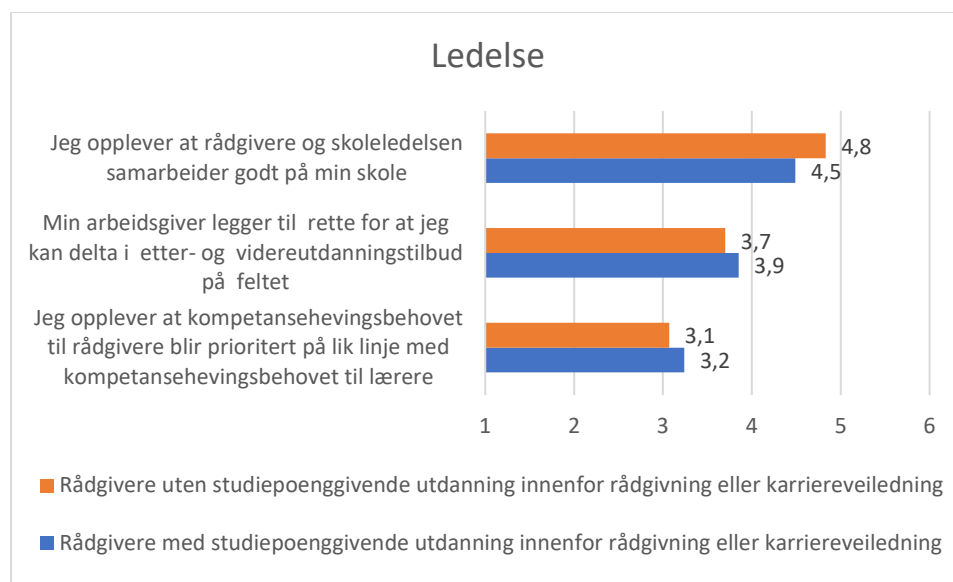
Elementer som forankring hos eier av tjenestene, avklart lederansvar, mål om utbytte, ansvar for ressursituasjonen, ansvar for etisk praksis og ansvar for å sørge for at alle som jobber med karrierelæring og karriereveiledning har tilstrekkelig og relevant kompetanse er en del av dette området (HK-dir, 2022b).

I litteraturgjennomgangen fant vi at tidligere forskning viser at skoleeier er ulikt involvert i arbeidet med karriereveiledning og rådgivning i skolene (Buland et al., 2014). Fylkeskommunene ser i større grad ut til å ta sitt ansvar som kvalitetssikrere og utviklere av rådgivningen i skolene enn kommunene, men også

⁸ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal1>

fylkeskommunene har i ulik grad vært aktive som skoleeiere i karriereveiledningstjenesteutviklingen (Buland et al., 2014). Buland et al. (2014) konkluderer med at skoleeierne har en lite aktiv rolle når det gjelder det daglige arbeidet med karriereveiledning i skolene, og at i den grad skoleeier har en rolle i forhold til karriereveiledningen i skolen så er dette knyttet til nettverksarbeid og samarbeid på tvers av skoler og skoleslag. Forskning av Mordal et al. (2015) finner at flere rådgivere opplever at skoleeier ikke verdsetter arbeidet, og at de ikke har satt seg inn i hva rådgiver gjør eller hva arbeidsoppgavene er. Arbeidet med karriereveiledning i skolen ser ut til å være forankret i skolens ledelse, men samtidig ser det ut til å være svært ulik hvordan rektor engasjerer seg i skolens karriereveiledningsarbeid (Buland et al., 2014). Oppsummerende kan man si at tidligere forskning på temaet ledelse av karriereveiledning viser at arbeidet er forankret i skolens ledelse i betydningen av at de støtter og legger til rette organisatorisk, men i mindre grad tar en aktiv rolle ved å ta ansvar for å utvikle etisk praksis og karriereveiledernes kompetanse. Skoleeier ser ut til å ha en enda mer tilbaketrukket rolle. Tidligere forskning viser at det er stor forskjell skolene imellom i forhold til hvor mye og hvordan skolens ledelse er involvert i skolens karriereveiledningstjeneste. Dette kommer også frem i re-analysene.

I re-analysene har vi blant annet spurt rådgiverne om deres oppfatning når det gjelder ledelse av skolens karriereveiledning. Figur 3 viser at rådgiverne i vårt datagrunnlag har ulike oppfatninger når det gjelder skolens ledelse i forbindelse med rådgivningsarbeidet. Her ser vi at rådgiverne stort sett er fornøyd med samarbeidet med skoleledelsen, men ifølge rådgiverne har man et stykke å gå når det gjelder å prioritere og legge til rette for rådgivernes kompetanseheving. Figuren viser også at man her ikke finner noen store forskjeller mellom de rådgiverne som har studiepoenggivende utdanning og de som ikke har det. Vi har også sett etter forskjeller mellom rådgivere som kun har karriereveilednings-oppgaver og de som har begge oppgavene, men heller ikke her finner vi store forskjeller i svarene. Dette vil si at rådgiveres opplevelse av ledelsen ikke ser ut til å ha noen sammenheng med hvilken utdanning rådgiverne har eller hvilke oppgaver de har innenfor sin rådgiverfunksjon.



Figur 3 Ledelse (fra 1=ikke i det hele tatt til 6= stor grad)

Når det gjelder rådgivers opplevelse av forankringen av rådgiverarbeidet hos skoleeier, viser re-analysen også her at rådgiverne ser ut til å være fornøyde. I undersøkelsen ble det stilt spørsmål til rådgiverne om hvorvidt de opplever at skoleeier har forståelse av viktigheten av rådgivningsarbeidet, tabell 8 viser hva rådgiverne har svart på dette:

Tabell 8 Forståelse av viktigheten av rådgivningsarbeidet

	Opplever du at skoleeier har forståelse for viktigheten av rådgivningsarbeidet?		
	Ja	Nei	Vet ikke
Yrkes- og utdanningsrådgivere/karriereveiledere	74 %	13 %	13 %
Både sosialpedagogisk og yrkes- og utdanningsrådgivere/karriereveiledere	70 %	17 %	13 %
Rådgivere på ungdomstrinn (8.-10. trinn)	74 %	13 %	12 %
Videregående trinn (11.-13. trinn)	68 %	18 %	14 %
Rådgivere med studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning	70 %	17 %	13 %
Rådgivere uten studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning	78 %	10 %	12 %

Tabellen viser hva de ulike grupperingene av rådgivere har svart på dette spørsmålet, og heller ikke her finner vi store forskjeller mellom rådgiverne. I vårt utvalg i re-analysen ser det likevel ut som at de rådgiverne som ikke har studiepoenggivende utdanning også er de som i størst grad mener at skoleeier har forståelse for viktigheten av rådgivningsarbeidet. På den andre siden ser det ut som at rådgivere i videregående skole i mindre grad enn de andre gruppene opplever den samme forståelsen fra skoleeier. I intervjuene finner vi også skiller mellom de som opplever forankring hos skoleeier og ikke, men her går det tydeligste skillet mellom de som har aktive kommunale eller fylkeskommunale rådgivernetter. De som har aktive rådgivernetter, opplever netterkenes aktivitet som et bevis på at skoleeier (kommunen eller fylkeskommunen) prioriterer og ser viktigheten av rådgivernes arbeid.

I intervjuene kommer det videre frem at det oppleves som tydelig og avklart hvem som er leder av karriereveiledningstjenesten ved skolene. På samtlige skoler er det enighet om at den oppgaven i praksis ligger hos den eller de som har rådgiverfunksjonen. Rektorene er imidlertid tydelige på at det overordnede ansvaret for karriereveiledning ligger hos skolens rektor, på samme måte som den øvrige aktiviteten på skolen også gjør det. En av rektorene setter ord på det på denne måten:

Til syvende og sist så står vel jeg ansvarlig for mye da, men det er hun (rådgiveren) som, hva skal jeg si, har oversikten og egentlig i praksis sørger for at vi får med oss det vi trenger å komme igjennom.

Enkelte av rektorene knytter sitt overordnede ansvar til utbyttet av karriereveiledning. Et eksempel på dette er at rektor ved en av ungdomsskolene beskriver seg som overordnet ansvarlig for at alle elevene gjør et riktig valg av utdanningsprogram på videregående skole. På tvers av de ulike skolene vi har besøkt, kan det se ut som rektor har varierte ledelsesfunksjoner knyttet til karriereveiledningstjenesten. Dette er de mest sentrale av dem:

- Rektor kan fungere som en støtte/sparringspartner for rådgiver. Rådgiverne kan henvende seg til rektor dersom de trenger å drøfte en utfordring, e.l.
- Rektor kan tildele ressurser til karriereveiledningstjenesten
- Rektor kan sette karriereveiledning på agendaen for resten av skolen, både administrativt/praktisk og gjennom holdningsskapende arbeid. Gjennom dette kan rektor legge til rette for samarbeid.
- Balansere karriereveiledningstjenestens aktiviteter og virksomhet opp imot øvrige aktiviteter i skolen.
- Sørge for et helhetlig tilbud til elevene gjennom relevant sammenheng mellom de ulike aktivitetene. Helheten ivaretas også gjennom å se karriereveiledning i relasjon til andre tverrfaglige elementer, slik som folkehelse og livsmestring.

Rektor kan gjennom disse funksjonene beskrives som en tilrettelegger for god praksis, gjennom å skape et godt handlingsrom og gode arbeidsforhold for rådgiverne. Handlingsrommet skapes både gjennom tildeling av tilstrekkelige ressurser, ved å gi tid og plass til karriereveiledning i skolehverdagen, og ved å skape en kollektiv holdning til karriereveiledning i skolen, som gjør at rådgiver møter mer fleksibilitet og mindre motstand i sin arbeidshverdag. For å få tilgang til elevene, og for å kunne gjennomføre aktiviteter som går utover individuelle samtaler, kreves det at deler av elevens skoletid settes av til karriereveiledning. Da er det en utfordring at skolene har en streng timetellingspraksis. En slik timetellings-praksis krever at alle aktiviteter planlegges i god tid, slik at man kan levere karriereveiledningstjenester av god kvalitet, i tillegg til at alle elevene får det timetallet det har krav på i samtlige fag.

Det er ingen av rektorene i våre intervjuer som beskriver seg selv, eller blir beskrevet som en faglig pådriver eller initiativtaker. Ved enkelte av skolene sier også lærere og rådgiver(e) at rektor ikke heller utad gir signaler om at karriereveiledning er et viktig fagområde/tilbud. Det er naturlig å se dette i sammenheng med rektors fagkompetanse. Ingen av rektorene som er intervjuet oppga at de hadde formell utdanning i karriereveiledning, og de er tydelige på at karriereveiledning som et fagfelt er et relativt ukjent område for dem. De har imidlertid gjennomgående stor tillitt til den eller de som har rådgiverfunksjonen på skolen. De har stor tillitt til rådgivernes fagkunnskap og erfaring, og flere av rektorene legger langt på vei rådgivernes kompetanse til grunn for kvaliteten i skolens karriereveiledningstjeneste. Den ene rektoren kommenterer at hans ansvar handler om at skolen, samlet sett, har den nødvendige kompetansen; «Akkurat nå så tenker jeg at det handler om at vi har kompetansen på huset. At det ikke nødvendigvis er hos meg alt». Han uttrykker ikke behov for selv å inneha fagkompetanse innenfor alle skolens områder. Generelt i undersøkelsen uttrykkes det heller ingen forventning fra rådgiverne og lærerne om at rektorene skal ha spesifikk og formell karriereveiledningsfaglig kompetanse.

Forankringen hos skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) fremstår i vårt utvalg som en formell tilknytting via organisasjonen, mer enn noe som har en praktisk betydning i hverdagen. I vårt utvalg kommer det heller ikke frem en klar forventning om at skoleeier skal være synlig. Ved enkelte av skolene påpekes det imidlertid at skoleeier blir synlig gjennom å legge til rette for kommunale/fylkeskommunale nettverk for rådgivere. Det at skoleeier legger til rette for slike nettverk og felleskap kan forstås som en form for anerkjennelse av karriereveiledning som et viktig fagfelt, og som en prioritert tjeneste i skolen.

4.1.1 Sammenstilling av funn

Gjennomgangen av temaet ledelse viser at skoleeier ikke har en aktiv rolle som leder for kvalitetsarbeidet i karriereveiledningen i skolen. Skoleeier anses ikke som en del av aktørene som arbeider med og i feltet, men rådgivere opplever likevel at skoleeier har forståelse for arbeidet innenfor karriereveiledningen. Skoleeier selv ser på sin rolle som tilrettelegger for kompetanseheving til en viss grad, men anser ikke sin rolle som avgjørende for kvaliteten i karriereveiledningen i skolen. Når det gjelder skoleledere, er disse naturligvis noe tettere knyttet opp mot praksisfeltet og arbeidet med karriereveiledningen i skolen. De har ikke fagkompetanse på feltet, og opplever seg selv mer som administrative ledere og tilretteleggere enn faglige ledere. I praksis er det ofte rådgiver(e) som er ansvarlig for karriereveiledningen og kvalitetsutviklingen knyttet til karriereveiledning, og reanalysene viser at rådgiver opplever å samarbeide godt med skoleleder om karriereveiledning. Et viktig moment for utvikling av kvalitet i karriereveiledning i skolene viser seg å være deltakelse i ulike fora og nettverk – en viktig lederoppgave blir derfor å legge til rette for at rådgivere kan delta i slike nettverk, ved å både sette av tid til det og oppmuntre til deltakelse.

4.2 Etikk

Innsatsområdet *etikk* handler om hvorvidt karriereveiledningstjenesten har en etisk god praksis (HK-dir, 2022b).

Det er et mål å jobbe systematisk med å utvikle og opprettholde en etisk god praksis. Det innebærer å legge til rette for at alle som jobber med karrierelæring og karriereveiledning har etisk kompetanse, reflekterer over egen praksis og utøver et godt etisk skjønn i møte med veisøker (HK-dir, 2022b)⁹

Elementer som å jobbe systematisk med det etiske arbeidet i tjenesten, at veileder har kompetanse innen etikk, kollegastøtte og debrifing og veisøkerens personvern og muligheter for å varsle om dårlige opplevelser er en del av dette området (HK-dir, 2022b).

Litteratursøket viser at det ikke finnes forskningsprosjekter i Norge som spesifikt og empirisk undersøker etisk praksis og kvaliteten knyttet til dette i karriereveiledning i norsk skole, men etikk kommer til syne som et delement i flere undersøkelser. Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021) setter søkelys på hvordan

⁹ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal2>

rådgiverne forankrer sin praksis i etiske vurderinger. Artikkelen undersøker hvordan rådgivere forstår og fortolker anbefalingen om delt rådgivningstjeneste i skolen ved bruk av fokusgruppeintervju og finner at rådgiverne responderer på anbefalingen med utgangspunkt i egen etisk vurdering av hva de mener er til elevens beste. Inntrykket fra flere av studiene (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021; Mathiesen et al., 2014; Mordal et al., 2015) er at rådgiverne er opptatt av å ha en etisk god praksis, ivareta elevenes personvern og at de praktiserer kollegastøtte og debrifing ved behov. Mordal et al. (2015) diskuterer kort det etiske dilemmaet om å gi råd eller ikke som rådgiverne opplever i møte med elevene. Rådgiverne ønsker ikke å påvirke elevenes valg, samtidig som mange elever ønsker nettopp råd fra rådgiver. Kvaliteten på den etiske praksisen blir ikke vurdert, og gir derfor ikke noe grunnlag for å vurdere kvaliteten på karriereveiledningen når det gjelder etikk i karriereveiledningen i skolen. Dette er noe som bør undersøkes ytterligere.

Etikk inngikk heller ikke i spørreundersøkelsen som ligger til grunn for re-analysene i denne rapporten, vi kan derfor ikke kvantitativt belyse hvordan etikk som et innsatsområde for kvalitet jobbes med i karriereveiledning i skolen.

Etikk var derimot et tema i samtlige av de intervjuene vi har gjennomført. Både som et konkret tema i seg selv, men også indirekte, gjennom diskusjon av andre temaer. Når etikk ble trukket frem som et spesifikt tema i intervjuene, hadde de ulike aktørene i skolen varierte assosiasjoner til begrepet, og hvilke deler av praksis begrepet knytter seg til. Noen ble opptatt av taushetsplikt, mange ble opptatt av hvordan de påvirker elever i sine valg. For én rektor ble det aktuelt å trekke frem private aktørers plass i skolen, mens en annen rektor knyttet begrepet til danning. Assosiasjonene var mange, og bar preg av å være noe flyktige og tilfeldige. Det kan se ut som at dette er et begrep som i liten grad brukes bevisst og aktivt i praksis.

Etikk beskrives av flere informanter som «noe som bare er der», og flere av informantene erkjenner at det er litt vanskelig å konkret si hva begrepet rommer. Det er svært få av våre informanter som kjenner til de etiske retningslinjene for karriereveiledning, slik de kommer til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Det var allikevel flere som snakket om etikk på en måte som faller innunder disse retningslinjene. Ingen av skolene har bevisst satt av tid som er øremerket etisk refleksjon, men har andre aktiviteter og samtalemuligheter der de mener at etikk indirekte blir et tema. For eksempel når lærer og rådgiver møtes for å diskutere elevsaker.

Etikk knyttes av flere til holdninger og elevsyn. Noen av skolene har egne sett med verdier som skal komme til uttrykk i skolen som helhet, og etikk ble i enkelte av intervjuene knyttet til disse. Slike verdier kan gi føringer for hvilke aktiviteter som tildeles tid og ressurser, og for hvordan undervisning og annen aktivitet utformes.

Når det kommer til kvalitet i arbeidet med etikk, kan det se ut som våre informanter opplever det utfordrende å være konkret i forhold til dette. Det eneste som konkret knyttes til etikk, og hvor alle skolene er enige om at de har høy kvalitet, er når det kommer til elevenes personvern og de ansattes taushetsplikt. De mener at denne plikten overholdes, og forteller at de i hverdagen legger til rette for å ikke bryte elevenes personvern. I tillegg til det, er det mange som er opptatt av elevenes autonomi, og hvordan rådgivere og lærere bør håndtere den makten som er ilagt deres rolle, når det kommer til å

påvirke elevenes karrierevalg. Dette har vært tema som er diskutert etter at vi i intervjuene har foreslått at dette kan være en del av den etiske diskursen i karriereveiledningen. Med noen unntak er det på tvers av skolene en gjengs oppfatning at en rådgiver ikke skal gi råd som bidrar til å styre elevenes valg i en bestemt retning, men veilede eleven i sitt valg. En lærer på den videregående skolen har observert at rådgiveren på skolen har stått i denne utfordringen:

For det har han jo snakket om, at når han merker at elevene velger noe de ikke burde velge, så blir han litt sånn oppgitt. Uten at han gjør noe med det, «jeg kan jo ikke velge for dem» har han noen ganger sagt.

En av rådgiverne ved en av ungdomsskolene forteller at dette også kan være tema til diskusjon mellom han og lærere:

Og det, den diskusjonen har jeg av og til hatt med kontaktlærerne, særlig i 10., som sier at hun eller han ikke kan gå på studiespesialisering, det går ikke det. Hvor jeg ofte sier at det der kan bli enormt utfordrende, men jeg kommer aldri til å si til en elev at det klarer du ikke. Men jeg kan si noe om at det blir tøft, og forklare hvorfor det kommer til å bli tøft. Men jeg kommer aldri til å bli en av de rådgiverne som sier at de [elevene] ikke kan bli noe ... du leser jo disse skrekkeksemplene på rådgivere som har sagt at hvorfor skal du gå på yrkesfag, du som er så flink?

Samtidig finner vi også rådgivere som i intervjuene er tydelig på at de i noen tilfeller gir råd til elevene med begrunnelse i at elevene trenger mer informasjon om hva som er mulighetene eller begrensningene, og for å bidra til elevenes tro på seg selv. Det kan i noen tilfeller virke som om at balansegangen mellom hva som er veiledning og hva som er rådgivning kan være vanskelig. Gir man råd om man forteller eleven at denne linjen kommer du ikke inn på med dine karakterer? Eller gir du råd når du forteller eleven at du med så gode karakterer kan komme inn på legestudiet (heller enn sykepleierstudiet)? Eller er rådgivers jobb utelukkende å gi støtte til elevenes valg og beslutninger? En rådgiver forsvarer valget sitt om å gi råd til en elev på følgende måte:

... det kom en jente til meg og hadde 5,7 i snitt og skulle bli sykepleier. Da måtte jeg bare si ærlig, at jeg ville anbefalt å ta medisinstudiet med de evnene der, ikke sant. Når du har 5,7 i snitt burde du bruke det, det er liksom håp der [for å komme inn på medisinstudiet]. Jeg sa ikke «du skal gjøre», men jeg sa «med de evnene burde du kanskje se andre veier og» Jeg synes å huske at hun begynte på medisinstudiet. Det er viktig å vise de [elevene] muligheter, for det er ikke alle som har tro på seg selv. Og det å få noen ungdommer til å tro på seg selv, det er viktig.

I de situasjoner hvor eleven åpenbart ikke har nok informasjon om valgene de skal ta, gir ofte rådgiver faktuelle opplysninger basert på elevens resultater. Hvorvidt dette oppfattes som råd, avhenger nok noe om hvordan rådgiver ordlegger seg. Det er også noen av informantene som bringer foreldrene inn i diskusjonen om elevenes karrierevalg. De knytter etiske aspekter til hvordan rådgivere forholder seg til foreldrenes rolle i sine barns karrierevalg.

Det er ingen av de skolene vi har intervjuet som har egne systemer som gir elevene mulighet til å melde ifra dersom de har hatt negative opplevelser i forbindelse med karriereveiledningen. De uttrykker imidlertid at de er sikre på at de ville fått vite det, dersom elevene ikke hadde vært fornøyd. De baserer

seg med dette på en praksis der man antar at kvaliteten er god så lenge man ikke får høre noe annet fra elever, foresatte eller foreldre.

Dersom rådgiver(ene) eller lærerne har negative opplevelser i forbindelse med karriereveiledningen, har ikke de heller en systematisk måte å fange dette opp på. Allikevel beskriver våre informanter at de har kollegaer og/eller ledelse som de kan henvende til dersom de har behov for noe form for støtte og debrief. Noen hevder også at de har møtearenaer der en slik form for kollegastøtte ville hatt en naturlig plass. Det påpekes at et system for debrief ville kunne tatt mer plass enn det er rom for, og at debrief må følge naturlig etter situasjoner der det er behov for det, og det er vanskelig å planlegge for slike situasjoner.

Det er ingen som sier at etikk ikke er viktig, alle informantene snakker om etikk som noe som er viktig, men som med flere av de andre innsatsområdene for kvalitet, er det tydelig at systematikken i det etiske arbeidet også utfordres av tid og ressurser.

4.2.1 Sammenstilling av funn

Samlet sett kan vi si at etiske betraktninger rundt karriereveiledning er lite fremtredende ved skolene i denne undersøkelsen, og kvalitet i arbeidet rundt etikk i karriereveiledning er nærmest ikke-eksisterende. Informantene trekker frem personvern og skolens overordnede verdier i dialogen rundt etikk, men det er også utfordrende for våre informanter å være konkret i forhold til hva etikk i karriereveiledning er. Når det gjelder elevenes autonomi og muligheten til å ta egne selvstendige valg, ser vi at informantene våre er svært opptatt av dette, men at det noen ganger kan være vanskelig å skille mellom hvorvidt man skal gi råd eller veiledning. I det hele tatt kan det være utfordrende å finne ut hva som definerer veiledning og hva som er rådgivning, og om det i alle tilfeller er etisk forsvarlig å ikke gi råd i prosessene med elevene. Rådgivere opplever ofte å måtte gi faktuelle opplysninger av hva som er muligheter innenfor de rammer eleven har for valgene som skal gjøres. Om eleven har 2 i snitt vil dette eksempelvis innebære at vedkommende ikke kommer seg inn på musikklinjen, og dette setter begrensninger for valgene videre.

Skolene i vårt datamateriale har heller ingen rutiner for å fange opp negative opplevelser i forbindelse med karriereveiledningen, hverken blant elever eller blant rådgiverne selv. Det at skolene i vårt datamateriale ikke intuitivt kobler etikk opp mot karriereveiledning, og det at det er såpass sprik i hva informantenes første innskytelse er i forbindelse med dette, betyr ikke at etikk i karriereveiledning ikke er viktig eller at karriereveiledning i skolen ikke er etisk forsvarlig. Det er heller et tegn på at etikk i skolens karriereveiledning er et konsept som det enda ikke er utviklet et språk og en felles forståelse av i skolen. Det kan også forstås som at systematisering av kvalitetsarbeid i forbindelse med etikk i karriereveiledning utfordres av begrenset tid og ressurser i skolens karriereveiledning.

4.3 Tilbud og innhold

Innsatsområdet *tilbud og innhold* handler om hvorvidt karriereveiledningstilbudet er tilgjengelig og tilpasset, og gir et relevant utbytte (HK-dir, 2022b).

Det er et mål å jobbe strukturert og systematisk med å utvikle et karriereveiledningstilbud som er tilgjengelig og som gir veisøkere et godt utbytte. Det innebærer å bruke ulike former for veiledning og faglig forankrede metoder, og å tilpasse veiledningen og aktivitetene til den enkelte veisøker (HK-dir, 2022b).¹⁰

Elementer som at tilbudet er kjent og tilgjengelig, utføres på en måte som styrker elevens karrierekompetanse, er individuelt tilpasset, fremmer kvalitetssikret karriereinformasjon, bruker faglig forankrede karriereveiledningsmetoder, ressurser og aktiviteter og om det foregår en systematisk utvikling av karriereveiledningstilbudet ligger inn under dette området (HK-dir, 2022b). Tilbud og innhold er generelt et tema hvor tidligere forskning bidrar med innsikt. Unntaket er karrierekompetanse og karrierelæring som i liten grad tematiseres i verken litteraturen omfattet av litteraturgjennomgangen, reanalysene eller i intervjuene. Dette kan ha med å gjøre at direktoratets operasjonalisering av tilbud og innhold, kanskje ikke i den utgaven av verktøyet *Vår kvalitet* som vi prøvde ut i intervjuene er helt tilpasset skolens forståelsesramme for karriereveiledning.

Funn fra litteraturgjennomgangen viser at tilgjengeligheten av karriereveiledning oppleves som god av de fleste elever og foreldre (Buland et al., 2014). Elevene vet hvem rådgiver er og at det er lett å få tilgang ved behov. Gjennom regresjonsanalyser av elevers vurdering av kvalitet på karriereveiledningen fant Buland et al. (2014) at når elevene opplevde å få en god valgprosess, så hadde dette signifikant betydning for hvordan de vurderte kvaliteten på karriereveiledningen i skolen. Når det gjelder hvor fornøyd elevene er med kvaliteten på den karriereveiledningen de mottar deler elevene seg i tre grupper: Godt fornøyd, misfornøyd og har ikke hatt behov for hjelp fra rådgiver (Buland et al., 2014, s. 123-124). Elevene vurderer rådgivningen til å være middels bra, ved at 48 % av elevmassen i svært stor/stor grad er enige i påstandene om rådgivningen har gitt dem kunnskaper om utdanningsmuligheter, yrker og valgprosess.

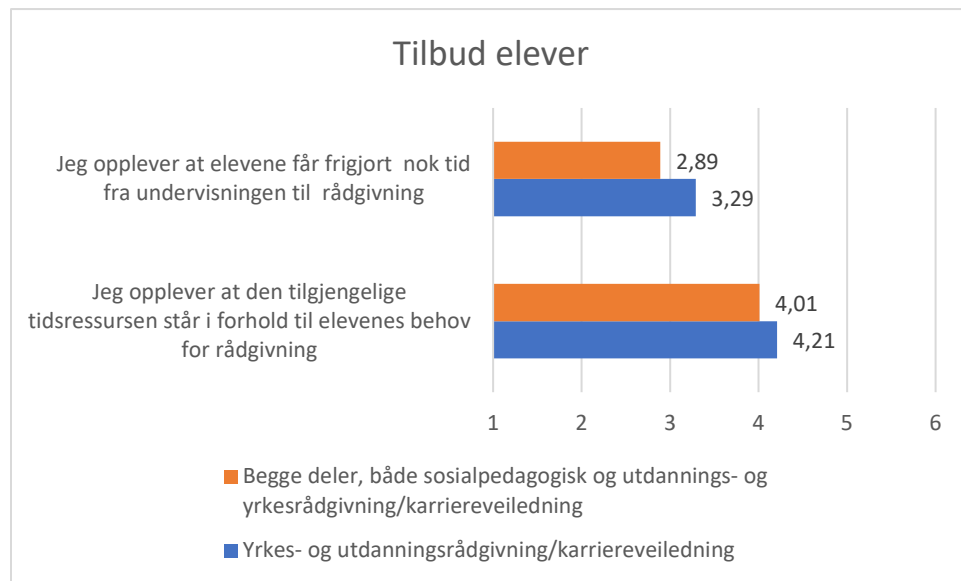
Om lag halvparten av elevene i videregående skole mener at de kun i noen grad, liten grad eller ikke i det hele tatt har fått kunnskap om utdanningsmuligheter, kunnskap om yrker eller at rådgivningen har bidratt til en god valgprosess og bevisste valg (Buland et al., 2014, s. 79, 124, 162). Det er verdt å merke seg at 11 % av elevene vurderer rådgivningen til ikke i det hele tatt å ha bidratt til at de har tatt bevisste valg (Buland et al., 2014, s. 124). Dette tyder på at det er et forbedringspotensiale hva angår elevenes vurdering av karriereveiledningen i skolen. Undersøkelsen fra 2020 viser også at individuelle elevsamtaler utgjør størstedelen av rådgivernes arbeidshverdag (Buland et al., 2020, s. 40). Lærerne har også en viktig rolle som veiledere for elevene, særlig innenfor yrkesfag. På yrkesfaglige opplæringsprogram er mange elever godt fornøyd med den karriereveiledningen de har fått via sine lærere (Buland et al., 2014).

Når det gjelder tilbud og innhold, er elever både i ungdomskolen og videregående skole opptatt av at de ønsker å «gjøre, ikke bare høre» (Buland et al., 2014, s. 263), og etterspør flere aktiviteter som gir dem erfaringer, ikke bare informasjon. I relasjon til tilbud og innhold, så peker Buland et al. (2014) på at faget utdanningsvalg i ungdomsskolen er et viktig supplement til karriereveiledningen i skolen. Hvordan faget gjennomføres er svært ulikt på ulike skole (Buland et al., 2014), og kvaliteten må dermed vurderes som varierende. Det har imidlertid vært en utvikling i dette faget i de senere årene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Buland et al. (2020) finner at det er ulikt hvem i skolene som har ansvaret for faget utdanningsvalg.

¹⁰ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal3>

Noen rådgivere opplever det som nyttig å ha ansvaret for faget fordi det muliggjør en helhetlig utnyttelse av ressurser til faget og til rådgivning, samtidig peker flere rådgivere på at hvis intensjonene med faget var at flere i skolen skulle ta del i arbeidet så virker det mot sin hensikt at rådgiveren også underviser i faget (Buland et al., 2020, s. 45). Programfag til valg, som nå heter Yrkesfaglig fordypning, på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er elevene fornøyde med og elever på studiespesialiserende yrer ønske om et tilsvarende fag for dem (Buland et al., 2014). Hospitering i videregående er en hyppig brukt aktivitet som oppleves som nyttig for de aller fleste, forutsatt at hospiteringsdagen gjennomføres på en realistisk måte, altså at skolen ikke gjennomfører en «drømmedag», med søker å gi et reelt bilde at hvordan skolehverdagen er på studieretningen (Buland et al., 2014). Arbeidsuke er en annen aktivitet som er hyppig brukt. Denne aktiviteten ser ut til bli mer tilfeldig og både elever og lærere stiller spørsmål ved om dette er rett bruk av tid (Buland et al., 2014). Utdannings- og yrkesvalg som tema så i 2014 ut til i liten grad ut til å være integrert i andre fag på skolene (Buland et al., 2014). Nå går rapporten over til å vise funnene i reanalysen.

Når det gjelder hvorvidt tilbudet er tilgjengelig og tilpasset, har vi spurt rådgivere hvordan de opplever tilbudet til elevene. Reanalysen viser at, vist i figur 4 at det er tydelig at rådgiverne mener elevene ikke får frigjort nok tid fra undervisning til rådgivning. Vi ser også at de rådgivere som innehar begge rådgiverrollene i enda mindre grad opplever at elevene får frigjort nok tid, og denne rådgivergruppen opplever også i mindre grad at den tilgjengelige tidsressursen står i forhold til elevenes behov for rådgivning.



Figur 4 Tilbud elever (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

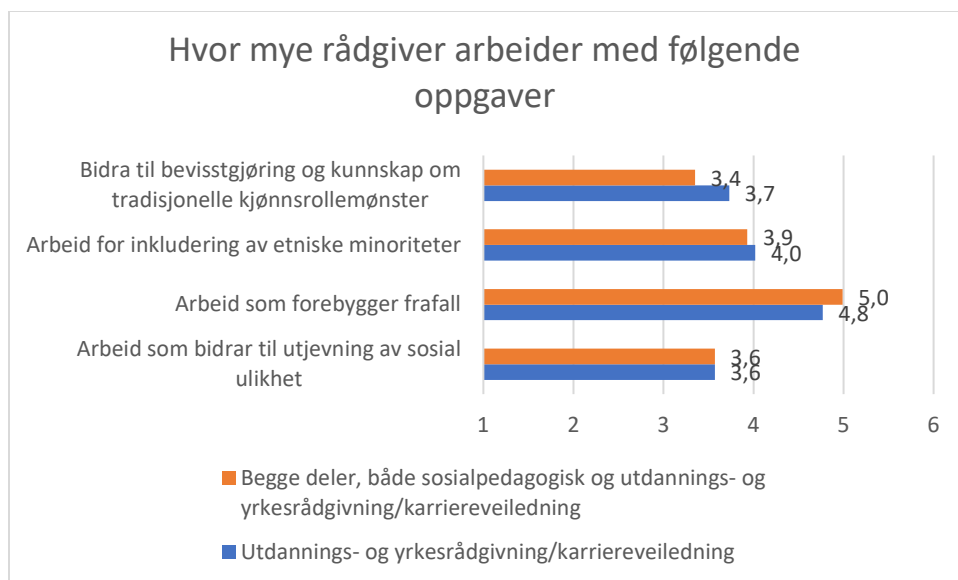
Vi har også sett på svarene ungdomsskolerådgivere og rådgivere i videregående skole har gitt på disse to påstandene. Her ser vi rådgivere i videregående skole i mindre grad opplever at elevene får frigjort nok tid, og i mindre grad opplever at tidsressursen står i forhold til behovet. I det kvalitative materialet vårt ser vi at mange av informantene i ungdomsskolen tenker på faget utdanningsvalg som en løsning på dette med å få nok tid til rådgivning. Informantene opplever at dette faget er en viktig del av karriereveiledningen på skolen, og ofte er det rådgiver som underviser i faget eller som har ansvar for

innholdet på en eller annen måte. I flere intervju er også informantene inne på dette med at det ikke er antall timer med en-til-en rådgivning som er sentral for at elevene skal gjøre gode valg eller for kvaliteten på tjenesten, men at det heller handler om hvordan skolen klarer å trygge elever i egne valg og gi innsikt i elevenes muligheter fremover. Dette kan se ut til å stå i kontrast til Utdanningsdirektoratets presisering av §22-1 hvor de skriver at «det i hovedsak være elevens ønske og behov som avgjør hvilken form som anvendes. Skoleeier kan derfor ikke tilby bare gruppevis rådgivning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig betyr ikke det at informantene er mer opptatt av om skolen klarer å trygge elevene i egne valg, enn antall timer til en-til en-samtaler, at skolene kun tilbyr gruppesamtaler. Vårt inntrykk er at alle skolene i utvalget tilbyr elevsamtaler.

Informantene våre er enige om at karrierekompetanse er viktig å tilegne seg for elever både på ungdomsskolen og i videregående skole, og mange påpeker at man gjerne skulle brukt mer tid på karriereveiledning og utdanningsvalg, men at det i skolen konstant er en kamp om hva som skal tilegnes ressurser, slik som denne rektoren beskriver:

Så, jeg tror elevene ønsker og trenger det de får [av karriereveiledning], men jeg tror elevene kunne ha stort utbytte av å få litt mer karriereveiledning. Så viktig tror jeg faktisk karriereveiledning er. At det hadde det fortjent [mer oppmerksomhet] og det hadde elevene tjent på. Men så er det mye som er viktig i skolen ikke sant, og hvem skal gi fra seg tid da og så videre. Så det er en lang diskusjon det ...

Forskriften §22-1 (*Forskrift til opplæringslova §22, 2009*) stadfester at rådgivningen skal bidra til å utjevne sosial ulikhet, forebygge frafall, integrere etniske minoriteter og gi eleven den hjelpen han eller hun trenger uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. I reanalysene har vi sett på hvorvidt rådgivere opplever å arbeide med de fire overordnede samfunnsutfordringene. Generelt finner vi lite forskjeller i svarene mellom de rådgivere som kun er karriereveiledere og de som er både sosialpedagogisk rådgiver og karriereveileder. Det er interessant å merke seg at rådgiverne kun oppgir «arbeid som forebygger frafall» som den samfunnsutfordringen de jobber mye med.



Figur 5 Hvor mye rådgiver arbeider med oppgaver (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)

Figuren viser altså at rådgiverne på overordnet nivå i stor grad vurderer at de driver med arbeid som har som mål å forebygge frafall, mens de andre målsetningene vurderes å være mindre sentrale. Vi finner ingen markante forskjeller her når vi kontrollerer for utdanningsnivå. Dette trenger ikke bety at rådgiverne eller karriereveiledningen i skolene ikke arbeider med oppgaver som er relevant for disse temaene. Det kan godt være at disse overordnede samfunnsutfordringene er såpass vage og store, at de sees på som et mål eller anliggende for hele skolen og ikke spesifikt for rådgivningstjenesten. Det kan være vanskelig for en rådgiver på en ungdomsskole å se hvordan arbeidet kan knyttes til eksempelvis utjevning av sosial ulikhet eller inkludering av etniske minoriteter, likevel er det flere rådgivere i vårt materiale som viser til at karriereveiledningen må ta hensyn til hvem eleven er, og forholde seg reelt til ulikehøntene mellom veisøkerne:

Jeg opplever også at karriereveiledning er veldig kulturelt konvertert. Vi har et mangfold her, og de kommer fra hele verden. Og man skal faktisk justere hvordan man veileder elevene også med tanke på hvor de kommer fra opprinnelig. For eksempel, en pakistaner, eller somalier, eller fra en afghansk familie, krever en veldig forskjellig tilnærming til karriereveiledning. Og det kan være at det er kulturelle verdier som påvirker de valgene de tar. Så man må ha dette også i hodet her.

Flere rådgivere påpeker at deres arbeid består i å vise elevene «hvilke muligheter de har» og at «mulighetene er veldig mange, for alle». En annen rådgiver bemerker at samtalene også kan handle om dette med statusyrker og lønn:

Men det er også elever som er veldig interesserte i status eller i lønn (ler). Veldig spesielt, så da må man hjelpe dem med å reflektere, «blir du lykkelig av det? blir du motivert hver dag du skal på jobb hvis du bare tenker på lønn».

Begge sitatene over viser rådgivere som implisitt arbeider innenfor temaene inkludering av etniske minoriteter og utjevning av sosial ulikhet, uten at dette kanskje er nedfelt i planer eller årshjul for virksomheten.

Når det gjelder faglig forankrede karriereveiledningsmetoder er det en del av rådgiverne vi har intervjuet som benytter seg av slike, men det er svært begrenset hva lærere og rektorer vet om faglige karriereveiledningsmetoder i vårt datagrunnlag. Samtidig er dette ikke overraskende all den tid dette faktisk er knyttet til rådgiverarbeidet. Flere rektorer påpeker at det er nettopp denne kompetansen rådgiverne skal ha, og at de gjerne sender elever direkte videre til rådgiver, når de ser at egen kompetanse ikke er tilstrekkelig.

Vi har også i intervjuene snakket med rådgiverne om hvorvidt de vil si at de arbeider systematisk med karriereveiledning. Her finner man også ulikheter mellom skolene, både ulikheter knyttet til hva systematikk innebærer og hvor systematisk de opplever at arbeidet er. Flere av rådgiverne i intervjuene knytter systematikk opp mot innholdet i tjenesten og hvordan man tilbyr rådgivningstimer til elevene. Her varierer det i vårt materiale fra rådgivere som kun snakker med de elever som oppsøker rådgiver, til rådgivere som i løpet av året har en samtale med samtlige elever på skolen eller ved et gitt trinn. Sitatene fra to rådgivere under illustrerer forskjellene:

Man må jo poengtere at vi har jo ikke det, vi driver jo ikke noen systematisk karriereveiledning på den måten at vi henter inn alle elevene. Dette er jo et frivillig tilbud, alt det vi har er jo frivillig tilbud. Og de fleste er vel aldri inne på kontoret vårt. Hvert fall sånn individuelt. Ser vi over en tre års periode så er det vel de fleste som ikke har vært inne til individuell karriereveiledning.

Jeg tar ut [og snakker med] alle elevene. Jeg har jo klasselistene foran meg, og så vet jeg jo og hvem er det jeg kommer til å bruke mye tid på, og hvem er inne bare en kort stund. Men jeg mener vi må snakke med alle uansett, fordi plutselig så dukker det opp et eller annet. Noen er inne i ti minutter, og andre er her gjerne i to timer ikke sant, og kommer tilbake igjen og tilbake igjen flere ganger.

Her kan det også se ut til å være noe ulikt mellom skoleslagene i våre kvalitative data. At det er mer utbredt å ta inn samtlige elever i ungdomsskolen enn det det er i videregående skole. Dette kan vel også sees på som et resultat av både forskjellen i elevmassen (ofte er videregående skoler langt større enn ungdomsskoler) og alderen til elevene. Rådgiverne er heller ikke like opptatt av videre søknad til utdanning på videregående skole som i ungdomsskolen.

Alle skolene i utvalget sier i gruppesamtalen at elevene er kjent med karriereveiledningstilbudet på skolen. Karriereveiledningen blir tilbudt i ulike formater, og er lett tilgjengelige for elevene. Det er også bred enighet om at karriereveiledningen blir individuelt tilpasset elevene. I vårt utvalg har skolene jevnt over en individuell tilnærming til karriereveiledning. Det er hver enkelt elev som står i fokus. I den grad mer kollektive prosesser (i form av at man gir karriereveiledning i grupper/klasser) finner sted, er det i faget utdanningsvalg og når rådgiveren er ute i klasserommene og presenterer seg selv eller relevant informasjon for elevene. Den ene rektoren påpeker i intervju at dersom man legger til rette for kollektive prosesser, med effektivitet (et mål om å nå alle) som et mål, så fører ikke nødvendigvis til bedre kvalitet.

I ungdomsskolene som har deltatt i intervjuene knyttes karriereveiledningens innhold til målet om at elevene skal gjøre riktige valg av videregående opplæring. I videregående skole kan det se ut som innholdet har et bredere omfang. For elevene som går ut av ungdomsskolen ligger veien videre i rett linje

mot videregående skole. For de som skal ut av videregående skole er ikke veien like gitt, her finnes det flere alternativer. Dette gjenspeiler seg i informantenes litt mer åpne tilnærming til hva en elev på videregående trenger, sammenlignet med elevene på ungdomsskolen. Dette gjør samtidig at innholdet i karriereveiledningen kan se ut til å få noen litt mer uklare rammer.

Valg av metoder og former for karriereveiledning varierer både mellom de inkluderte skolene og innad på hver skole. Samtidig som noen av skolene forteller at de benytter metoder og verktøy som er forankret i karriereteoretiske perspektiver, uten at det nødvendigvis spesifiseres hvilke disse er, er det på andre skoler en mer tilfeldig praksis som avgjøres av hvilken metode og form de ulike aktørene er komfortable med.

4.3.1 Sammenstilling av funn

Sentrale funn hva angår tilbud og innhold er at individuelle elevsamtaler utgjør størstedelen av rådgivernes arbeidshverdag. Det er mer utbredt å ta inn samtlige elever til samtaler i ungdomsskolen enn det det er i videregående skole, hvor tilbudet er enda mer basert på at elevene oppsøker rådgiveren. Generelt er inntrykket at det i all hovedsak er elevene selv som må oppsøke rådgiveren. Halvparten av elevene i videregående skole sa at de opplevde at rådgivningen i stor eller svært stor grad gir kunnskaper de trenger i sin valgprosess (Buland et al., 2014). At også halvparten av elevene i videregående skole kun opplever at de i noen, liten grad eller ikke i det hele tatt opplever å få kunnskaper om valgmuligheter og yrker (Buland et al., 2014) er bekymringsverdig. Dette betyr at det kan være behov for ytterligere styrking både av tilbud, innhold, tilgjengelighet og ressurser. Rådgiverne mener elevene ikke får frigjort nok tid fra undervisning til rådgivning og at den tilgjengelige tidsressursen står i forhold til elevenes behov for rådgivning.

Når det gjelder rådgivningens overordnede samfunnsoppdrag, er det interessant å merke seg at rådgiverne kun oppgir «arbeid som forebygger frafall» som den samfunnsutfordringen de jobber mye med. Når det gjelder faglig forankrede karriereveiledningsmetoder, er det en del av rådgiverne vi har intervjuet som benytter seg av slike, men det er svært begrenset hva lærere og rektorer vet om faglige karriereveiledningsmetoder i vårt datagrunnlag. Når det gjelder systematikken i arbeidet finner man ulikheter mellom skolene, både ulikheter knyttet til hva systematikk innebærer og hvor systematisk de opplever at arbeidet er. Alle skolene i utvalget sier at elevene er kjent med karriereveiledningstilbudet på skolen, at den blir tilbudt i ulike formater, og er lett tilgjengelige for elevene. Det er også bred enighet om at karriereveiledningen blir individuelt tilpasset elevene. I ungdomsskolene som har deltatt i intervjuene knyttes karriereveiledningens innhold til målet om at elevene skal gjøre riktige valg av videregående opplæring. I videregående skole kan det se ut som innholdet har et bredere omfang. Valg av metoder og former for karriereveiledning varierer både mellom de inkluderte skolene og innad på hver skole. Samtidig som noen av skolene forteller at de benytter metoder og verktøy som er forankret i karriereteoretiske perspektiver, uten at det nødvendigvis spesifiseres hvilke disse er, er det på andre skoler en mer tilfeldig praksis som avgjøres av hvilken metode og form de ulike aktørene er komfortable med.

Det overordnede inntrykket etter litteraturgjennomgangen¹¹, reanalysene og intervjuene er at karriereveiledningstilbudet oppleves av skolen som tilgjengelig for elevene og tilpasset elevenes behov. Om tilbudet utføres på en måte som styrker elevenes karrierekompetanse, fremmer kvalitetssikret karriereinformasjon, bruker faglig forankrede karriereveiledningsmetoder, ressurser og aktiviteter og om det foregår en systematisk utvikling av karriereveiledningstilbudet er kan vi ikke gi sikre svar på med prosjektets datagrunnlag. Hva dette rent konkret skal bety innenfor skolens rammer for karriereveiledning som utgjør 2,2 minutter per elev per uke er heller ikke avklart, og gjør det ytterligere komplisert å gi kategoriske svar. Karrierelæring og karrierekompetanse ser ikke ut til å være begreper som i særlig grad inngår i skolens vokabular om karriereveiledning.

4.4 Rammer og organisering

Innsatsområdet *rammer og organisering* handler om hvorvidt karriereveiledningstjenesten har et tydelig oppdrag, tilstrekkelige ressurser og er organisert hensiktsmessig for å løse oppgavene (HK-dir, 2022b).

Det er et mål at tjenestene har forutsigbare og tilstrekkelige ressurser til å løse sine oppdrag og oppgaver med god kvalitet. Dette innebærer å jobbe planmessig med organisering, slik at alle som er involvert i karriereveiledningsarbeidet har avklarte ansvarsområder og god rolleforståelse (HK-dir, 2022b).¹²

Denne delen omfatter også om tjenesten har en organisering som er fleksibel og åpen for endring, om det er strukturer og planer for arbeidet med karriereveiledning og karrierelæring og om det er en avklart ansvarsfordeling og rolleforståelse (HK-dir, 2022b). Karriereveiledningen i skolen er underlagt noen særskilte rammer gjennom *Forskrift til opplæringslova §22* (2009) som også omfatter sosialpedagogisk rådgivning. Å dele rådgivningstjenesten i skolen mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning er fremmet som en ønsket organisering (NOU 2016:7).

I litteraturgjennomgangen fant vi forskning som viser at om lag halvparten av rådgiverne oppga at de hadde ansvaret for begge funksjonene i sin skole (Buland et al., 2020). Størrelsen på skolen er utgangspunktet for hvor stor rådgiverressurs skolen får tildelt (Buland et al., 2020). Ved små skoler vil ressursene være så små at det ikke er hensiktsmessig å skille de to rådgiverfunksjonene. Ved større skoler gir de tildelte ressursene muligheten for å bygge større elevtjenester hvor ulike personer har ansvaret for henholdsvis sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. Det betyr likevel ikke at rådgiverne nødvendigvis vurderer delt rådgivningstjeneste som den mest hensiktsmessige måten å organisere rådgivningstjenesten på (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Etiske hensyn med tanke på å utøve helhetlig rådgivning som rådgiverne vurderer som til elevens beste spiller inn i vurderingen av om delt rådgivningstjeneste er en hensiktsmessig måte å organisere tjenesten på (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Buland et al. (2014) tar til orde for at det er behov for en grundig gjennomgang for å utvikle en mer gunstig arbeidsfordeling i forhold til rådgiverrollen som utfører både individrettet veiledning og systemrettet arbeid på skolen. Svært mange og ulike oppgaver inngår i rådgiverrollen, noe som sammen

¹¹ Buland et al. (2014); Buland et al. (2011); Buland et al. (2020); Mordal et al. (2015)

¹² <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal4>

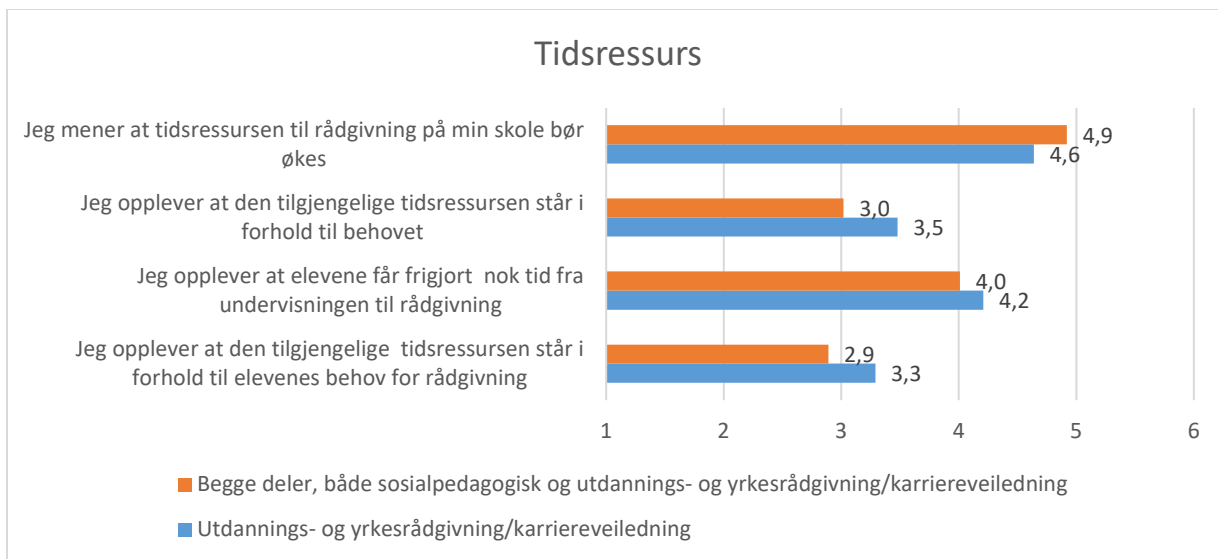
med knappe ressurser kan begrense elevenes tilgang på karriereveiledning (Buland et al., 2020). Litteraturen peker på at det er en noe uklar organiseringen og arbeidsfordeling av hva som er karriereveileders ansvar og hva som faller utenfor.

Videre fant vi i litteraturgjennomgangen at de fleste skolene har en overordnet plan for arbeidet eller har innebygget karriereveiledningsplaner i skolens overordnede planer i form av årshjul osv. (Buland et al., 2014; Mordal et al., 2015). Om skolens øvrige personale kjenner til skolens planer for karriereveiledning varierer mellom skolene (Buland et al., 2014). Kvaliteten kan dermed vurderes som god når det gjelder å ha planer, men mer begrenset når det gjelder kjennskap til planene i skolens kollegium som helhet.

Forskningen vurdert i litteraturgjennomgangen viser at rådgiverne opplever at ressursituasjonen til rådgivertjenesten i skolen er knapp og det gjør det utfordrende følge opp alle forskriftens ulike presiseringer av elevers rettigheter og behov (Buland et al., 2014, s. 261; Buland et al., 2011). Tidligere forskning viser at ressursituasjonen oppleves fortsatt som knapp av mange rådgivere i 2020 (Buland et al., 2020), og som et hinder for å kunne utføre karriereveiledning med god kvalitet. Ressursen er for liten, og oppgavene for mange ifølge mange rådgivere (Buland et al., 2020). Dette er konklusjonen til tross for at nærmere 70 % av respondentene svarer at de bruker mer enn den avtalefestede minimumsressursen til rådgivning (Buland et al., 2020). Forskningen peker på at det er utfordringer relatert til strukturkvaliteten på rådgivningene i skolen.

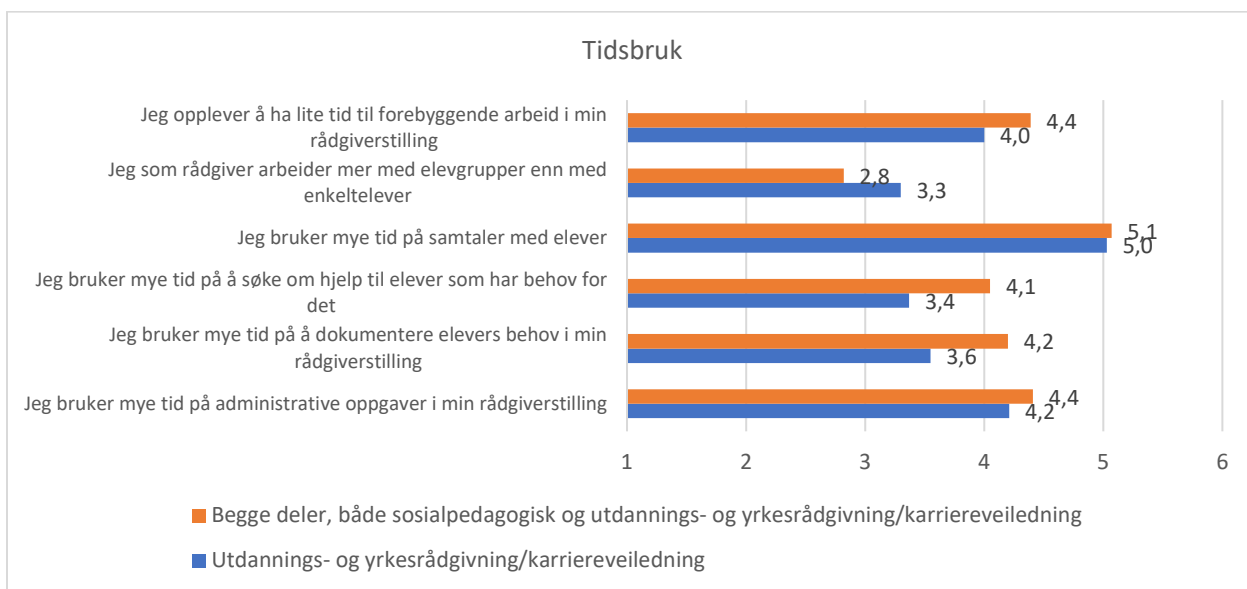
Etter å ha gjennomgått litteraturen er vårt inntrykk at forskriftens omfattende innhold peker i retning av at karriereveiledningstjenesten ikke har et tydelig oppdrag. Mathiesen et al. (2014) diskuterer også hvordan ulike lokale kontekster gjør at rådgiverne i gitte settinger oppfatter lokalsamfunnet og skolen som de primære oppdragsgiverne, heller enn elevene. Rådgiverne selv oppfatter at ressursen til karriereveiledning ikke er tilstrekkelige (Buland et al., 2020). Hvorvidt tjenesten er organisert hensiktsmessig for å løse oppgaven og har en fleksibel organisering som er åpen for endring, vil sannsynligvis variere mellom ulike skoler. Om det er strukturer og planer for arbeidet med karriereveiledning og karrierelæring og om det er en avklart ansvarsfordeling og rolleforståelse er også vanskelig å gi et generelt svar på. Variasjonen mellom skoler er stor (Buland et al., 2020). Noen har dette avklart, mens andre kan være eneste rådgiver på skolen i 30 prosent stilling noe som krever mindre avklaring av ansvarsfordeling enn en skole med fem rådgivere.

Fra re-analysene har vi data angående hvordan rådgiverne opplever sin egen tidsbruk og tidsressurs. I figuren om tidsbruk under ser vi at rådgiverne mener at tidsressursen til rådgivning bør økes. Rådgiverne som også har sosialpedagogisk rådgivning, mener dette i større grad enn de som kun har karriereveiledning. Rådgiverne er også enige i påstanden som gjelder om elevene får frigjort tid til rådgivning. Når det gjelder om den tilgjengelige ressursen står i forhold til behovet, er rådgiverne mer negative, og de som også har ansvar for sosialpedagogisk rådgivning skårer lavere enn de som kun har karriereveiledning. Figur 6 viser dette.



Figur 6 Tidsressurs (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

Når det gjelder tidsbruk, vist i figur 7, viser re-analysene at rådgiverne først og fremst bruker mye tid på samtaler med elevene. Rådgiverne er også tydelige på at de bruker mye tid på administrative oppgaver, dokumentasjon og å søke om hjelp til elever som har behov for det. Dette er tid som da går bort fra rådgivernes møter med elevene i en allerede liten ressurs. Rådgiverne med sos.ped. -ansvar skårer høyere på disse påstandene enn de som kun har karriereveiledningsansvar, noe som er naturlig siden rådgivere med sosialpedagogisk ansvar i større grad også har arbeidsoppgaver knyttet til sårbare elever. Figuren viser også at rådgiverne mener de ikke arbeider mer med elevgrupper enn med enkeltelever, utdannings- og yrkesrådgiverne scorer noe høyere på denne påstanden, men likevel scorer de også under middels på dette punktet.



Figur 7 Tidsbruk (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

Det overordnede inntrykket fra intervjuene ved skolene er at informantene opplever at egen tjeneste er organisert hensiktsmessig. I vårt utvalg har vi både skoler med delt rådgivningstjeneste og integrerte tjenester hvor en person innehar begge funksjonene. Skolene har funnet en organisering som de opplever som god i sin lokale kontekst. Karriereveilederne fremstår som svært autonome i hvordan de utformer tilbudet ved sin skole. Ansvar for karriereveiledningen ligger i all hovedsak på karriereveilederen alene, med noe støtte fra ledelse og eventuelle rådgiverkollegaer. Karriereveilederne ser ut til å ha en forståelse av egen rolle, men det framstår som noe utydelig om lærerne og rektorene har en tydelig forståelse av karriereveilederens rolle på skolen. Hva gjelder hvorvidt tjenesten har et tydelig oppdrag, så er inntrykket fra skolene todelt: på den ene siden er oppdraget tydelig på at de skal gi elevene et tilbud om karriereveiledning, men oppdraget er ikke tydelig definert på *hva* dette betyr av konkrete aktiviteter i skolene. Skolene tilpasser i stor grad sine aktiviteter til lokal kontekst og egne vurderinger, og ved noen skoler ser det ut til at skriftliggjøringen av dette er mangelfull. I intervjuene spurte vi om hvilke retningsgivende dokumenter som ligger til grunn for karriereveiledningsarbeidet. Ved en videregående skole svarte de følgende:

- Rådgiver 1: Retningsgivende dokumenter, hva tenker du på?
- Intervjuer: Nei, er det noen lokale, nasjonale dokument som dere har og forholder dere til, i forhold til karriereveiledning?
- Rådgiver 2: Det noe, overbyggende om at elevene har rett til rådgivningen da. I tillegg til at det er hele skolens ansvar. Så vi, men nå er det nå lagt til oss den biten der da. Tenker ikke så veldig mye på så mange andre overordnede styringsdokumenter enn det faktisk.
- Intervjuer: Har fylkeskommunen noen egne lokale dokumenter som dere må forholde dere til?
- Rådgiver 2: Aldri hørt om.
- Rådgiver 1: Nei.

Her har vi en skole hvor overordnede planer og rammer for arbeidet er ganske fraværende. En rektor på en ungdomsskole forteller om hvordan hun opplever oppdraget som utydelig:

Når det gjelder den lovpålagte rådgivningen mot enkelt elever ... dette med karriereveiledning er det jo ikke noe lovkrav rundt i forhold til tid og slikt. Altså det er mye rundere. Du har liksom oppdraget, men det er ingen som sier at du skal ha fem timer da og da, så det er noe med at det er utydelig for oss ...

Samtidig har alle skolene vi intervjuet kunne fortelle om planer i form av årshjul og planer for arbeidet knyttet til karriereveiledning. I intervjuene har vi også spurt om hvilke planer de har for karriereveiledningsarbeidet og hvordan de systematiserer arbeidet (om de gjør det). Flere rådgivere viser til at de har en plan eller et årshjul for arbeidet med karriereveiledning. I dette årshjulet inngår møter med andre skoler, frister og innmelding, hospitering for elever og andre karriere-relevante aktiviteter som

messer. Dette kan likevel ikke beskrives som et godt kjent dokument på skolene – det er først og fremst et arbeidsdokument for rådgivningstjenesten. Kun en videregående skole kunne fortelle om mer overordnede rammeplaner for karriereveiledningen som de forholdt seg til:

Vi har et karriereprogram som vi har brukt og vi har jo hatt en utgave av det i ... alle år egentlig, men det har på en måte utviklet seg litt etter hvert som veien har gått til, heldigvis. Nå er jo Gatsbys benchmark inne og karrierknappene inne på ulike områder og innholdet har jo vært bygd opp på litt sånn dots-modell pluss minus, sånn at det har vært en struktur på hva man jobber med gjennom året.

Ressurser var et tema som informantene snakket mye om og inntrykket er at skolene opplever ressursene til karriereveiledning som knappe. En rektor på ungdomsskole reflekterer over utydelige rammer og knappe ressurser og forklarer: «Så det er noe med at den er liksom, når ting [rammene] er bevegelig så blir ressursene ofte og veldig bevegelige, og veldig mange ting som rommes inn». Rektoren peker med dette på en sentral utfordring i feltet: at utydelige rammer gjør at mye kan passes inn i rådgivningsfunksjonen som kanskje bidrar både til at ressursene oppleves som knappere og at rammene også blir mer uklare. Den samme rektoren fortsetter:

Men det er en utfordring, både i vår kommune og mange andre kommuner, at ressursene er enormt knappe altså. Og da gjør vi det beste ut av det, og da er ikke det alltid sånn at det blir best på hver ting. Sånn er det.

Her peker hun på hvordan knappe ressurser også har sammenheng med kvaliteten på arbeidet de opplever at det er mulig å gi. En rådgiver forklarer ressursituasjonen ved sin ungdomsskole:

Nå har vi 16 parallelle klasser, og vi har jo fått beskjed om at det vil øke hvert år fremover. Så det... en kjenner jo litt på hvor lenge det er nok med de femti prosentene, før en må øke mer, fordi at det tar mye tid, mye mer tid enn 90 prosent av de her inne er klar over.

Ved videregående skoler har de ofte fordelene ved å være større skole som dermed får tildelt en større ressurs og ofte har organisert seg i elevtjenester som også omfatter andre hjelpetjenester til elever.

Fra diskusjonene i gruppeintervjuene tilknyttet påstandene fra kvalitetssikringsverktøyet *Vår kvalitet* er inntrykket at til tross for at forskriften ikke gir en spesifikk retning for det arbeidet som skal gjøres, opplever informantene at deres karriereveiledningsoppdrag fremstår det som klart. Innad i skolen kan det se ut som de har en samlet oppfatning om hva som er målet med karriereveiledningen.

Ressursene som er satt av til karriereveiledning ser ut til å være stabile og forutsigbare, og skolene vet hva de kan få til innenfor den rammen som er gitt. Allikevel er det en generell oppfatning blant skolene i utvalget at mer ressurser, i form av mer tid til karriereveiledning, kunne hevet kvaliteten på karriereveiledningstilbudet. Dette knyttes først og fremst til ulike veiledningsformater og aktiviteter som de ser at de da kunne hatt tid til å tilby. Når den fastsatte rådgiver ressursen blir et tema sier den ene rådgiveren at hun skulle ønske at alle elevene hadde benyttet seg av sin rettighet til veiledning, fordi hun tror alle hadde hatt godt av det, men at hun ikke ser hvordan den tidsressursen hun er tildelt kunne vært tilstrekkelig hvis alle elevene skulle benyttet seg av sin rettighet. Økte muligheter til kontakt med elevene

er et mulig resultat av økte ressurser. Flere av våre informanter undrer seg over hva som er grunnen til at rådgiverressursen i skolen har vært uendret i så mange år, da de opplever at det stilles flere krav til rådgiverrollen nå, enn tidligere. Noen av disse kravene beskrives som økt omfang av administrative oppgaver. Dette krever ressurser, og går på bekostning av tid brukt sammen med elevene.

Ifølge våre informanter i gruppeintervjuene ser det ut til at karriereveiledningens plass i skolen avhenger av ledelsens ønske og mulighet til å prioritere fagfeltet, samt å gi fagfeltet en naturlig plass i ulike felles arenaer. Karriereveiledningen er en av mange ting som skal integreres i daglig drift av skolen. Det er flere av informantene våre som setter ord på en opplevelse av at karriereveiledning havner litt «ned på lista», at det blir nedprioritert i konkurranse med andre elementer. En av rådgiverne omtalte karriereveiledning som «ikke tidskritisk», og følgelig et lett element å tone ned. En av rektorene forklarer dette med at karriereveiledning og faget utdanningsvalg er et lite fag, som ikke leder frem mot en eksamen. Dette kan bidra til at faget nedprioriteres kampen om ressursene og elevenes tid.

4.4.1 Sammenstilling av funn

I reanalysene ser vi at over halvparten av rådgiverne i vårt utvalg både er utdannings- og yrkesrådgiver og sosialpedagogisk rådgiver, de har altså ikke delt rådgivningstjeneste på skolen. Dette har flere ulike konsekvenser, blant annet at ressursen til den enkelte rådgiver blir større, og at arbeidsoppgavene blir bredere.

Tid og ressurser er et tilbakevendende tema, og blir sett på som en vesentlig faktor for hvorvidt man kan jobbe systematisk med kvalitet i karriereveiledningstjenesten. Spesielt dersom kvalitetsarbeidet skal involvere flere enn den eller de som er ansatt i rollen som rådgiver. Selv om ressursene ofte oppleves som svært begrenset, så er de stabile og forutsigbare – noe som gjør det mulig å planlegge arbeidet frem i tid. Rådgiverne bruker mye tid på administrative oppgaver knyttet til sin funksjon, noe som igjen tar bort tid fra muligheten til å gjennomføre møter med enkeltelever eller elevgrupper.

Vi ser av dataene våre at skolene ofte har en plan for arbeidet sitt med karriereveiledning, enten dette er i form av et årshjul eller en kalender. I denne planen inngår møter med andre skoler, frister og innmelding, hospitering for elever og andre karriere-relevante aktiviteter som messer. Noen beskriver også tidspunkt for innkalling av elever til samtale, mens andre tar samtaler med elever underveis utenfor planen. Likevel ser det ut som om at denne planen ofte ikke er forankret i hele skolen, og det oppfattes som langt på vei rådgivers plan. Flere av lærerne i våre data vet om at det finnes en slik plan på skolen, men det beskrives som rådgivers plan, og lærerne har begrenset kunnskap om hva som står i denne.

Det overordnede inntrykket er at skolene opplever at egen tjeneste er organisert hensiktsmessig. Rådgiverne fremstår som svært autonome i hvordan de utformer tilbudet ved sin skole, og ansvaret for karriereveiledningen ligger i all hovedsak på rådgiver(e) alene, med noe støtte fra ledelse. Rådgiverne virker å ha en tydelig forståelse av egen rolle, men hvorvidt lærerne og rektorene har en tydelig forståelse av rådgivers rolle er noe mer usikkert. Det varierer hvorvidt rådgivningstjenesten kan sies å ha et tydelig oppdrag: På den ene siden er oppdraget tydelig på at rådgiverne skal gi elevene et tilbud om

karriereveiledning, men oppdraget er ikke tydelig definert med tanke på hva dette betyr av konkrete aktiviteter i skolene. Skolene tilpasser i stor grad sine aktiviteter til lokal kontekst og egne vurderinger, og ved noen skoler ser det ut til at skriftliggjøringen av dette er mangelfull.

4.5 Kompetanse

Innsatsområdet *kompetanse* handler om hvorvidt karriereveiledningstjenesten har ansatte med tilstrekkelig og relevant kompetanse innen karriereveiledning (HK-dir, 2022b).

Det er et mål å jobbe systematisk og strategisk med å utvikle og vedlikeholde kompetansen til de som jobber med karriereveiledning og karrierelæring. Det innebærer at tjenesten over tid setter klare mål og har en plan for kompetanseheving, både for den enkelte og samlet sett for tjenesten (HK-dir, 2022b).¹³

Hva dette betyr er operasjonalisert gjennom Kompetansesstandardene (HK-dir, 2022a) som beskriver kompetansen en karriereveileder trenger på områdene: 1) Veiledningsprosesser og relasjoner, 2) Etikk, 3) Karrierefaglige teorier og metoder, 4) Karrierelæring, 5) Utdanning og arbeid, 6) Målgrupper og kontekst og 7) Utvikling, nettverk og systemarbeid. Innsatsområdet kompetanse handler også om mulighet for kompetanseutvikling, faglig støtte og deling av kompetanse og kunnskap internt på arbeidsplassen (HK-dir, 2022b).

Funn fra litteraturgjennomgangen viser at det å gjennomføre videreutdanning oppleves som å ha styrket rådgiverne i deres arbeid og gitt dem større repertoar med tanke på metoder og gjort dem tryggere i jobben (Buland et al., 2014). Dette viser hvordan kompetanseheving kan bidra positivt til de som skal utføre karriereveiledning i skolen. I 2014 ble det også utgjør et kompetansebehov for karriereveilederne i skolen knyttet til kunnskap om tilbudsstruktur og muligheter i videregående skole og kunnskap om yrker. Funnene i undersøkelsen viser også at kontakt- og faglærere har etterlyst mer kompetanse på denne oppgaven som de er med på å fylle. Dette peker på at det er behov for kompetansehevingstiltak som treffer flere i skolen enn bare rådgiver (Buland et al., 2014, s. 267). I 2020 svarte 70,7 % av rådgiverne at de hadde studiepoenggivende utdanning innen rådgivning eller karriereveiledning. 48 % av disse har mellom 30 og 60 studiepoeng, altså inntil ett års studier og kun 5 % oppgir at de har en mastergrad i rådgivningsfag eller karriereveiledning (Buland et al., 2020). 76 % har deltatt på konferanser, samlinger og lignende de siste tre år (Buland et al., 2020). Karriereveilederne i skolen har karriereveiledning som en funksjon knyttet til en undervisningsstilling, det vil si at de har en lærerutdanning i bunn. At 30 % av rådgiverne ikke har relevant utdanning utgjør et forbedringspotensial. Hvorvidt det at 70 % har inntil ett år relevant utdanning utgjør tilstrekkelig og relevant kompetanse, er ikke innenfor denne undersøkelsens mandat å svare på. Noen rådgivere vil nok vurdere sin kompetanse som god, selv om de ikke har relevant utdanning. Rådgiverne gir uttrykk for et kompetansebehov på flere områder (Buland et al., 2020, s. 54). Dette kan peke mot at kompetanseheving kan være et innsatsområde for å heve kvaliteten på karriereveiledningen i skolen. Videre viser litteraturgjennomgangen at litteraturen i denne

¹³ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal5>

gjennomgangen ikke sier noe om rådgivernes opplevelse av mulighet for kompetanseutvikling, faglig støtte og deling av kompetanse og kunnskap internt på arbeidsplassen.

Funn fra reanalysene viser at en relativt stor andel av utvalget vårt bekrefter at de har formell utdanning innen feltet. Rådgiverne er spurt om formell kompetanse og blitt bedt om å ta stilling til ulike påstander om egen kompetanse. Som tabell 9 viser en forskjell mellom rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående skole:

Tabell 9 Studiepoenggivende utdanning fordelt på skoleslag

Har du studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning?		
	Ja	Nei
Ungdomsskole	66,5 %	33,5 %
Videregående skole	81,3 %	18,7 %

Tabellen viser at en betydelig større andel av rådgivere på videregående skole har studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning. Videre viser også våre data at en større andel av rådgiverne som er både sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver har studiepoenggivende utdanning som vist i tabellen under:

Tabell 10 Studiepoenggivende utdanning fordelt på funksjon

Har du studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning?		
	Ja	Nei
Utdannings- og yrkesrådgivere	68 %	32 %
Både sosialpedagogiske rådgivere og utdannings- og yrkesrådgivere	77 %	23 %

Selv om forskjellen mellom de to rådgiverrollene er betydelig i materialet vårt er det vanskelig å trekke noen konklusjoner ut fra dette siden vi ikke vet om denne studiepoenggivende utdanningen er innenfor det sosialpedagogiske feltet, innenfor karriereveiledning eller innenfor rådgivning generelt. Videre har vi også spurt utvalget om hvilken utdanning de har, dette vises i tabellen 11.

Tabell 11 Hva slags studiepoenggivende utdanning har du?

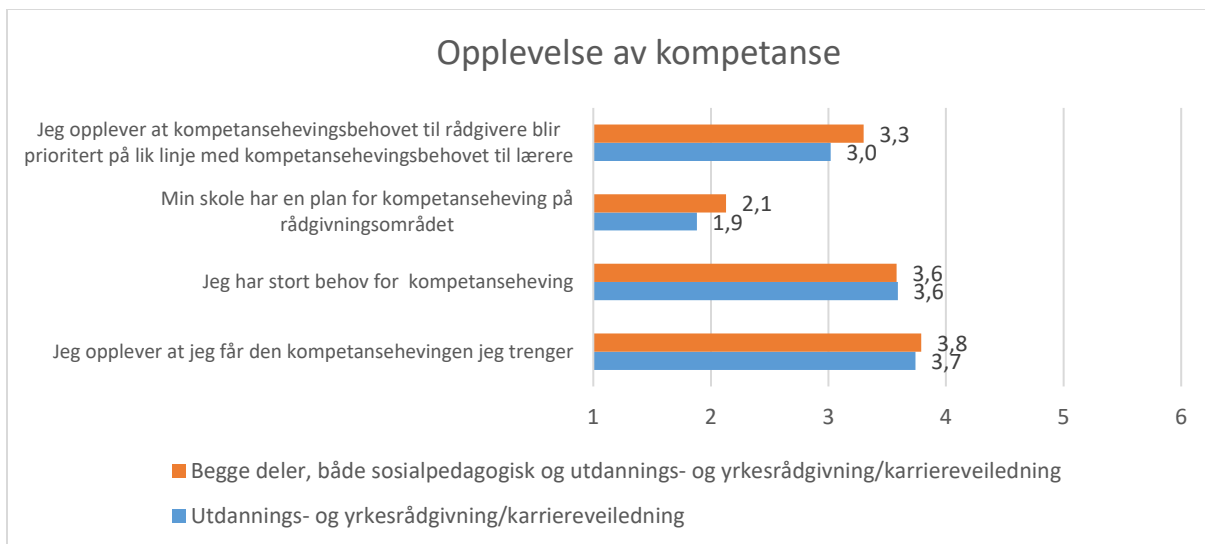
Hva slags studiepoenggivende utdanning har du?	Antall respondenter	Prosent
Mindre kurs - under 7,5 stp	20	2
Studiepoenggivende fag i rådgivning eller karriereveiledning - under 29 stp	48	6
Studiepoenggivende fag i rådgivning eller karriereveiledning - 30 - 60 stp	527	63
Studiepoenggivende fag i rådgivning eller karriereveiledning - 61-120 stp	77	9
Mastergrad i rådgivningsfag eller karriereveiledning	52	6
Annen relevant utdanning	115	14
Totalt antall	839	100

Her ser vi at majoriteten (63 %) av de rådgiverne som har studiepoenggivende utdanning har mellom et halvt år til ett års studium (30-60 studiepoeng). Det er ganske få som kun har mindre kurs, og samtidig er det relativt få (6 %) som har mastergrad i karriereveiledning eller rådgivning. Hvorvidt det stilles krav til formell utdanning ved ansettelse av rådgiver, har vi også spurt utvalget vårt om. Tabell 12 viser at det er store forskjeller mellom skolene, og at det kun er i underkant av 30 % av rådgiverne som mener at det faktisk stilles krav til formell utdanning ved ansettelse.

Tabell 12 Krav om formell rådgiverkompetanse

Stilles det i dag krav om formell rådgiverkompetanse ved ansettelse av rådgiver ved din skole?	
Ja, etter- og videreutdanningskurs	6 %
Ja, kurs på høyskole/universitet, minimum 30 studiepoeng	23 %
Ja, Master i relevant fag	0 %
Nei, men de krever at den som ansettes tar relevant utdanning	18 %
Nei	30 %
Vet ikke	23 %

Tabellen viser videre at ca. halvparten av rådgiverne krysser av på at man ikke trenger formell rådgiverkompetanse for å bli ansatt, og at ingen krever master i relevante fag for å ansettes som rådgiver. I tillegg til disse spørsmålene knyttet til rådgivernes kompetanse og skolens kompetansepolitikk ved ansettelser har vi bedt rådgiverne ta stilling til utsagn knyttet til egen kompetanse. Resultatene av disse illustreres i figur 8.

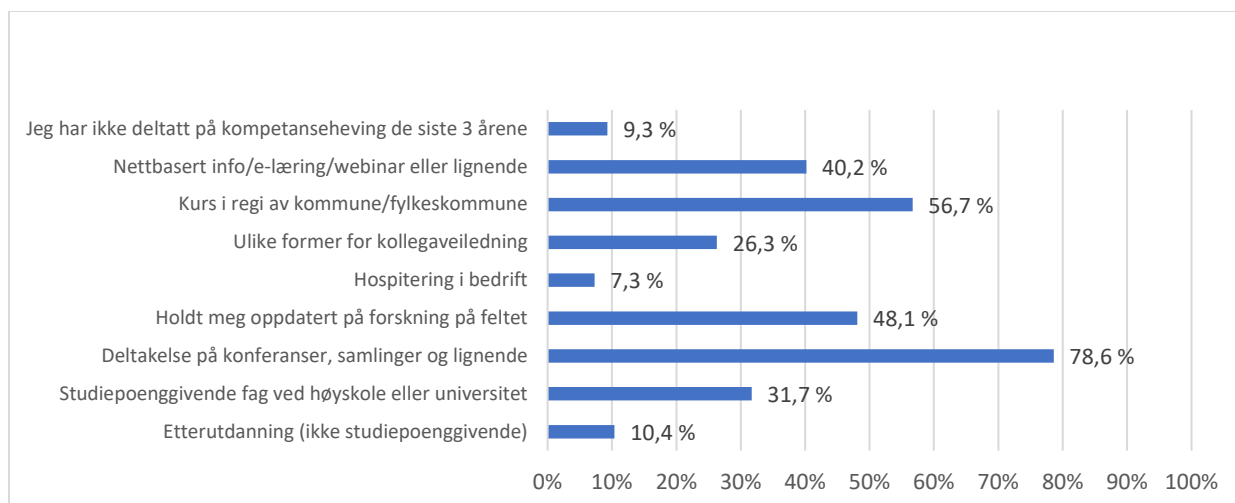


Figur 8 Opplevelse av kompetanse (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

Her ser vi at rådgiverne i liten grad er enig i at skolene har en plan for kompetanseheving på rådgivningsområdet, og det kan se ut som om at rådgiverne ikke opplever at kompetansehevingsbehovet til rådgiverne blir prioritert på lik linje med kompetansebehovet til lærerne. Det ser heller ikke ut som om at rådgiverne opplever at de har et stort behov for kompetanseheving, samtidig som de heller ikke er helt enig i at de får den kompetansehevingen de har behov for. Disse svarene kan være noe utfordrende å tyde, da det ser ut som om at rådgiverne generelt hverken er enig eller uenig i påstandene over (bortsett fra skolens kompetansehevingsplan). Men også her finner vi en viss spredning i svarene, noe som tyder på at det er forskjeller mellom de ulike stedene. I intervjumaterialet finner vi også erfaringer som viser at det er store forskjeller mellom rådgivere og skoler når det gjelder behov og muligheter for kompetanseheving. Mens flere rådgivere påpeker at de ikke har prioritert kompetanseheving på karriereveiledningsområdet, med begrunnelse i at «stillingen er så liten», finner vi også rådgivere som har helt motsatt erfaring, som denne rådgiveren:

Ja, der har kommunen vært flinke. Siste rådgiveren i kommunen startet [på etterutdanning] nå, og alle har da fått rådgiverutdanningen ... jeg fikk det vel i 2014, da var vi tre rådgivere fra kommunen som tok den. Det har vært fordelt over flere år. Så det har blitt satset på. Det har vært veldig bra. Det har vært en prioritert oppgave. Og det tror jeg er smart, for det kommer vel noen enda strengere, formelle krav nå regner jeg med.

Figur 9 viser at nesten 8 av 10 rådgiverne deltatt på konferanser eller samlinger som har bidratt til kompetanseheving i løpet av de siste tre årene, og over halvparten har deltatt på kurs i regi av skoleeier.

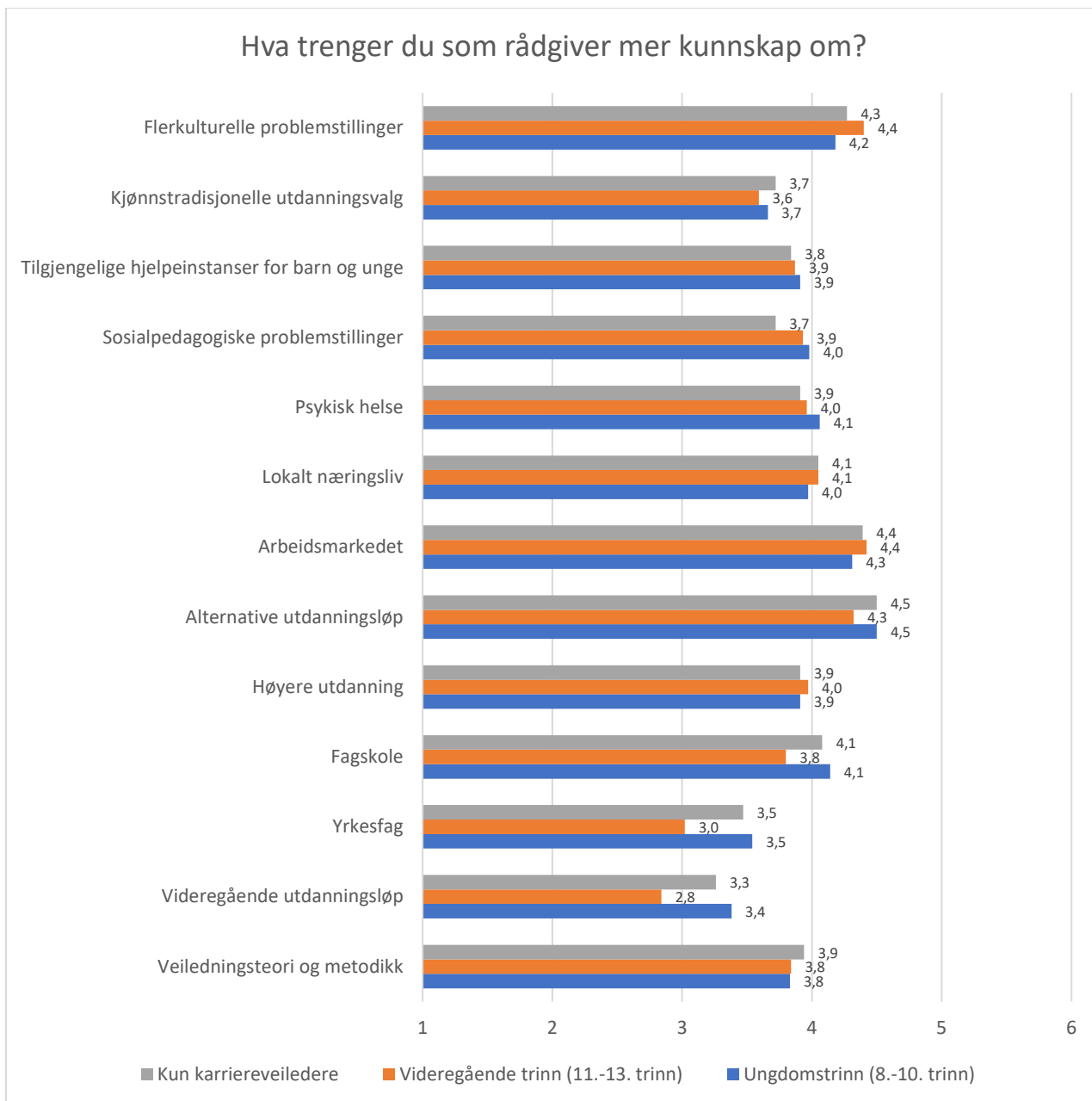


Figur 9 Deltakelse på kompetansehevingsaktiviteter (% av hele utvalget)

Når det gjelder studiepoenggivende kompetanseheving, viser figuren at litt over 30 % av rådgiverne har gjennomført dette i løpet av de siste tre årene, mens ca 10 % av rådgiverne melder at de ikke har deltatt på noen kompetanseheving de siste tre årene. Her er det viktig å påpeke at det kan være flere grunner til at man ikke har gjennomført kompetansehevende tiltak, eksempelvis kan det være rådgivere som nylig har begynt i arbeidet og som derfor enda ikke har gjennomført noen form for kompetanseheving. Også i intervjuene har vi spurt om dette med kompetanse og kompetanseheving, og her er det flere som nevner ulike nettverk som viktige aktører når det gjelder kompetanseheving. Kompetanseheving gjennom nettverk var ikke et alternativ å krysse av for i spørreskjemaet, men ser ut til å være en viktig arena for kompetanseheving for mange av rådgiverne vi intervjuet. En rådgiver på en liten skole forteller:

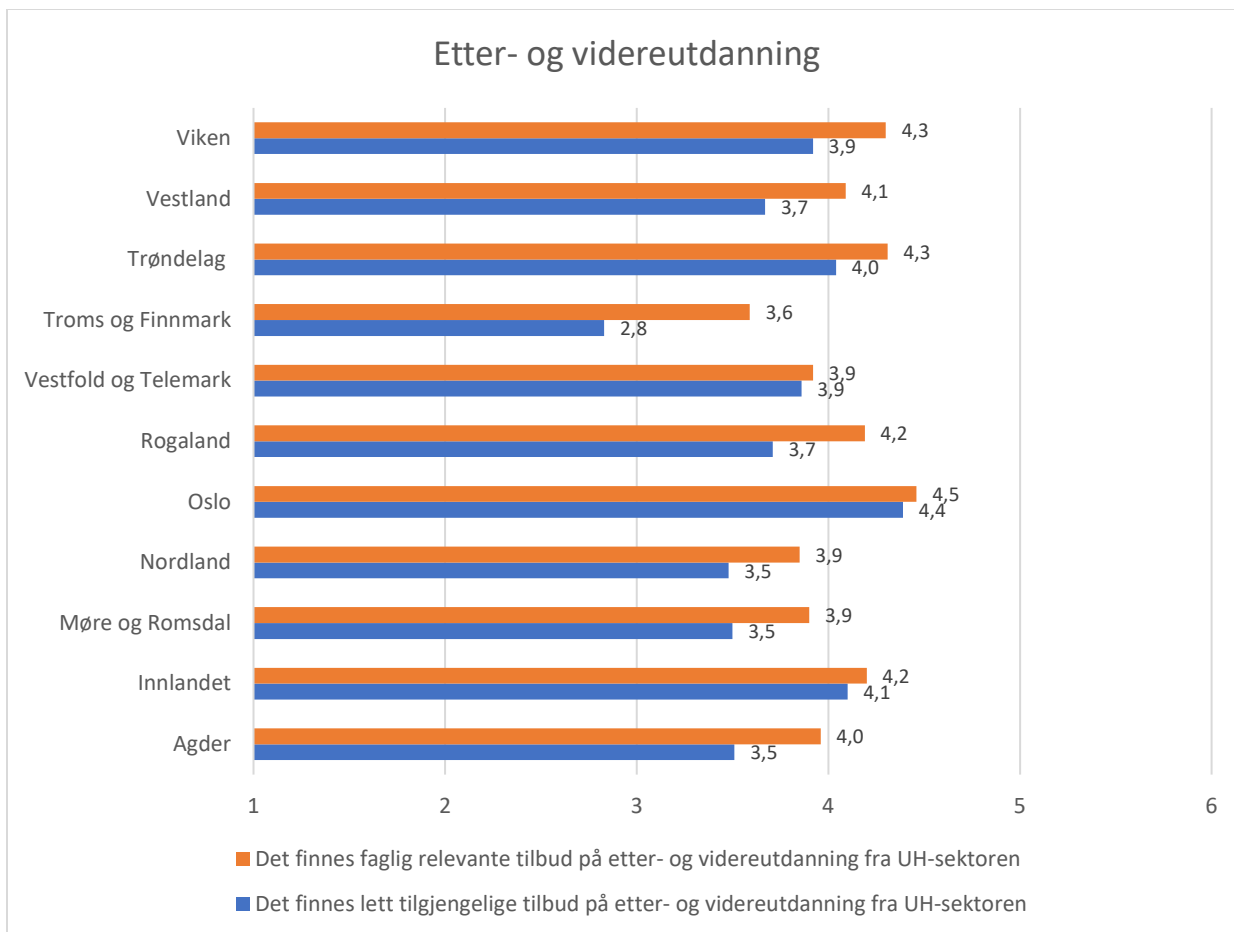
Jeg føler jo at i dette nettverket vi har og de kontaktpunktene vi har, også med videregående, så blir man ganske godt opplyst. Altså, jeg gikk jo inn uten å vite noen ting, og har egentlig fått mye opplæring gjennom det nettverket og kontakt med videregående skole og sånn ...

Funn fra reanalysen viser videre at rådgiverne vurderer at de har tilstrekkelig kunnskap om en rekke emner (de som ligger omkring 3), men at det er noen emner de savner kunnskap om. Dette er emner som tydelig relaterer seg til karriereveiledning, nemlig emnene alternative utdanningsløp, arbeidsmarkedet, fagskole, flerkulturelle problemstillinger og lokalt næringsliv. I figuren har vi også skilt ut svarene til de respondentene som kun er karriereveiledere (altså de som ikke har rollen som sosialpedagogisk rådgiver i tillegg), og her er det også kunnskap om arbeidsmarkedet og alternative utdanningsløp som scorer høyest.



Figur 10 Kunnskapsbehov (fra 1 = ikke i det hele tatt til 6 = i stor grad)

Figur 11 under viser videre at rådgiverne på spørsmål om etter- og videreutdanningstilbudet fra universitet- og høyskolesektoren generelt mener det finnes faglig relevante tilbud, men at tilbudene i noe mindre grad oppleves som lett tilgjengelig. Figuren viser også at det er store forskjeller mellom de ulike fylkene spesielt når det gjelder tilgjengelighet. Troms og Finnmark scorer lavt på tilgjengeligheten til etter- og videreutdanningstilbud, og det er også her rådgiverne scorer lavest på relevansen til etter- og videreutdanningstilbudene.



Figur 11 Etter- og videreutdanning (fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

Figur 11 viser også at Oslo er den regionen som er mest enig i at etter- og videreutdanningstilbudet er faglig relevant og lett tilgjengelig. Den ulike opplevelsen av tilgjengelighet har sin naturlige forklaring i at Oslo er den tettest befolkede delen av Norge, og dermed også en av de regionene som har flest tilbydere av etter- og videreutdanningstilbud, og mest ressurser til karriereveiledningsfeltet generelt. Variasjonen i opplevelse av tilgjengelighet kan også peke i retning av at man ikke har etablert gode eller tilgjengelige nettbaserte løsninger for etter- og videreutdanning.

Rektorene og lærerne i våre intervjudata ble også spurt om kompetanse knyttet til karriereveiledning og rådgivning i skolen. Samtlige av disse lærerne var tydelig på at de ikke hadde noen formell kompetanse når det gjaldt karriereveiledning. Noen av rektorene påpekte at de hadde kompetanse innenfor veiledning, men da mer knyttet opp mot lederutdanninger eller generell veiledningspedagogikk. Denne kompetansen benyttet de i sitt arbeid som skoleledere, og definerte det ikke som en del av rådgivningsarbeidet knyttet opp mot elever. Lærerne opplever heller ikke dette som et område de har behov for kompetanseheving på, de opplever at dette er rådgivers arbeid og at de gjerne kan bistå noe – men ikke i så stor grad at de har behov for kompetanseheving på feltet. I en allerede travel hverdag er det vanskelig nok å finne tid til kompetanseheving på de områdene knyttet opp mot lærerrollen, så annet enn

veiledning i fag oppleves ikke som riktig å prioritere. En lærer beskriver det på følgende måte på spørsmål om hvorvidt han ønsket seg formell kompetanseheving innen karriereveiledning:

Nei ... Det får være grense for hva man må ha [kompetanse på]. Ok - nå er jeg lærer i de fagene, jeg er veileder der Men det er noe med å ha nok bein, og å ikke ha de beina så langt fra hverandre.

Unntaket blant lærere finner vi på yrkesfagene i videregående skole. Her virker det som om at lærerne er mer koblet på karriereveiledningen enn i skolen for øvrig. Kompetansen til disse lærerne beskrives heller ikke som knyttet til veiledningsfagene, men heller til en form for realkompetanse de har opparbeidet seg gjennom tidligere yrker: Flere av lærerne på yrkesfag i vårt intervju materiale har tidligere arbeidet innenfor den fagretningen de nå underviser i, og på den måten har de opparbeidet seg både kunnskap om videre mulige valg for elevene og en reell forståelse for yrket. En faglærer beskriver det på denne måten:

Jeg tror det er typisk yrkesfag. De fleste jeg omgås med på yrkesfag, av yrkesfaglærere, de bruker sin bakgrunn til å informere elever om muligheter og erfaring og alt. For det er lettere for yrkesfaglærere, når det gjelder mange områder, de har med seg erfaringer som de bruker ...

Ingen av aktørene vi har intervjuet snakket om kompetansestandardene for karriereveiledning slik de beskrives i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, da vi spurte dem om kompetanse og krav til kompetanse. Dette tyder på at det er lite kjennskap til kompetansestandardene i skolene som deltok i denne undersøkelsen.

Selv om alle skolene i ulik grad driver med kompetanseutvikling og kompetanseheving, er det få skoler som beskriver at de jobber systematisk med dette innenfor karriereveiledningsfaget. De skolene i utvalget som deltar aktivt i et kommunalt eller fylkeskommunalt nettverk beskriver at nettverkene er en arena for utvikling av kompetanse.

Når aktørene på de ulike skolene snakker sammen om kompetanse, fremheves erfaringsdeling som et element i dette. Ved flere av skolene beskrives også en «delingskultur» der de utveksler kompetanse, erfaring, modeller og verktøy, undervisningsopplegg osv. Det er allikevel ikke slik at det systematisk settes av masse tid til den formen for kompetanseutvikling og kompetanseheving i hverdagen. Det later til at sparring og faglig støtte i større grad skjer ad hoc, ved behov, når annen kompetanse enn den man har selv trengs. Erfaringsdeling knyttes av flere skoler til samarbeidet mellom den eller de lærerne som har faget utdanningsvalg, og rådgiver. Mens flere av de intervjuede rådgiverne har litt eller betydelig formell kompetanse innenfor karriereveiledning, ser det ut til at det er realkompetanse som dominerer hos de lærerne som har utdanningsvalg.

4.5.1 Sammenstilling av funn

Materialet som inngår i denne undersøkelsen gir ikke mulighet til å gi et detaljert svar på hvordan kompetansen til karriereveilederne i skolen er målt etter kompetansestandardene (HK-dir, 2022a).

Kompetansestandardene er svært detaljerte på mange områder og det kreves en detaljert kartlegging for å kunne gi svar på dette. Det funnene i denne undersøkelsen sier noe om hvilken formell kompetanse karriereveilederne har, på hvilket nivå denne er og hvor det er behov for kompetanseheving. Fra litteraturgjennomgangen (Buland et al., 2014; Buland et al., 2020) er sentrale funn at karriereveilederne i skolen har ett kompetansebehov knyttet til kunnskap om tilbudsstruktur og de mange mulige veiene gjennom videregående skole og kunnskap om yrker. I tillegg ser vi at det er behov for kompetansehevingstiltak som treffer flere i skolen enn bare rådgiver. 70,7 % av rådgiverne hadde studiepoenggivende utdanning i 2020. Halvparten av disse hadde mer enn et halvt års studium og kun 5 % hadde en mastergrad i rådgivningsfag eller karriereveiledning.

Reanalysene viser at en betydelig større andel av rådgiverne på videregående skole har studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning enn rådgivere på ungdomsskolen (81,3% vs. 66,5%). Majoriteten (63%) har mellom et halvt og ett års relevant studium. Svært få har en mastergrad (6%). Når det gjelder kompetansekrav ved ansettelse, viser analysene at om lag halvparten av rådgiverne svarer at skolen ikke krever formell rådgivningskompetanse ved ansettelse. Funn fra reanalysen viser at skolene ikke har en plan for kompetanseheving på rådgivningsområdet og at rådgiverne ikke opplever at kompetansebehovet til rådgivere blir prioritert på lik linje med kompetansebehovet til lærerne. Det finnes selvsagt unntak fra dette bildet, og noen skoler og skoleeiere prioriterer kompetanseheving for rådgiverne. Deltakelse på samlinger og konferanse er noe som nærmere 80 % av rådgiverne opplyser å ha deltatt på de siste tre år. 30 % svarer at de har gjennomført studiepoenggivende kompetanseheving. Basert på deltakelse blir konferanser og samlinger en viktig arena for uformell kompetanseheving. Funn fra intervjudataene bekrefter at nettverk ser ut til å være en viktig arena for kompetanseheving.

Karriereveilederne savner kunnskap om alternative utdanningsløp, arbeidsmarkedet, fagskole, flerkulturelle problemstillinger og lokalt næringsliv. På spørsmål om etter- og videreutdanningstilbudet fra universitet- og høyskolesektoren generelt viser funn fra reanalysen at det finnes faglig relevante tilbud, men at tilbudene i noe mindre grad oppleves som lett tilgjengelig. Variasjonen i opplevelse av tilgjengelighet kan også peke i retning av at man ikke har etablert gode eller tilgjengelige nettbaserte løsninger for etter- og videreutdanning. De kvalitative dataene viser at lærere og ledere tydelig anser karriereveiledning som rådgivers oppgave og ser derfor ikke behov for egen kompetanseheving på feltet. Unntaket er lærere på yrkesfaglige utdanninger som er tettere på karriereveiledning i sitt daglige virke. Kompetansestandardene var lite kjent i skolene som deltok i denne undersøkelsen. Ut fra materialet i denne undersøkelsen ser ikke kompetanseutvikling og kompetanseheving ut til å være noe skolene jobber systematisk med innenfor karriereveiledningsfaget.

4.6 Kunnskapsgrunnlag

Innsatsområdet *kunnskapsgrunnlag* handler om hvorvidt karriereveiledningen har en praksis som er kunnskapsbasert (HK-dir, 2022b).

Det er et mål å jobbe systematisk med å utvikle en karriereveiledningstjeneste som har en kunnskapsbasert praksis. Det innebærer å anvende informasjon om brukergruppen, brukerstemmer, forskning og erfaringsbasert kunnskap som utgangspunkt for evaluering og utvikling av tjenesten (HK-dir, 2022b).¹⁴

Dette innebærer å aktivt anvende informasjon om brukergruppen, om innhenting av brukerstemmer, om hvorvidt man fører statistikk som gir utgangspunkt for å vurdere om praksis fungerer til sin hensikt, og om man benytter forskning og erfaringsbasert kunnskap om opplæring, utdanning, arbeid og karriereveiledning som utgangspunkt for å evaluere og utvikle egen virksomhet (HK-dir, 2022b).

Litteraturen i gjennomgangen gir ingen spesifikk vurdering av kvaliteten når det gjelder kunnskapsgrunnlaget for karriereveiledningen i skolen, og reanalysene tilbyr heller ingen funn som direkte kan knyttes til dette innsatsområdet. Det eneste vi kan se ut ifra tidligere forskning er at elevundersøkelsen beskrives som et verktøy som kan brukes av skolene for å få innblikk i elevenes vurderinger av karriereveiledningen på skolen (se f.eks Buland et al. (2014)), men vi kan ikke se ut ifra litteraturgjennomgang og re-analyse hvor utbredt og systematisk denne praksisen er. Intervjuene ga oss allikevel noen innspill om hvordan elevundersøkelsen kan (eller ikke kan) brukes som verktøy for å utvikle kvalitet i karriereveiledning i skolen.

Ifølge kvalitetsrammeverket er elevens stemme et viktig bidrag til karriereveiledningens kunnskapsgrunnlag. I våre intervju har derfor dette vært et tema. Når elevens tilbakemeldinger blir et tema, henviser de fleste til elevundersøkelsen som den eneste systematiske innhenting av data som kan fortelle noe om hva elevene synes om skolens karriereveiledningstilbud. Flere av informantene (rådgiver, rektorer og lærere) påpeker imidlertid at elevundersøkelsen er dårlig egnet til å gi konkrete og nyttige tilbakemeldinger. Det påpekes videre at elevundersøkelsen er lagt på et ugunstig tidspunkt i skoleåret (oktober), hvor karriereveiledningsprosessene ikke har kommet skikkelig i gang ennå. Slik beskrives det av en rådgiver i videregående skole:

Nei, det er jo disse elevundersøkelsene da. Som egentlig har vært fullstendig teite, for de kommer jo så tidlig på året at vi ikke har fått gjort noe særlig med det ennå, så jeg har sett på svarene som bortkastet egentlig.

Enkelte løfter også frem hvorvidt elevundersøkelsen kan vektlegges når det er stor usikkerhet knyttet til hvorvidt elevene forstår hva de egentlig blir spurt om. En rektor sier det slik:

Vi har i dag et spørsmål [i elevundersøkelsen] som går på «synes du rådgivertjenesten er god»... Det er et sånt kjempetulle spørsmål, som er helt umulig [for elevene] å svare på, fordi at hvis vi ikke hjelper dem med å ha et begrep om hva det er, så skjønner de ikke hva vi spør om.

¹⁴ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal6>

I elevundersøkelsen stilles tre faste spørsmål. Disse er til 9. og 10. Trinn; *Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.* Spørsmål til vg1 *Hvor fornøyd er du med den rådgivningen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?* Og spørsmål til vg1 og vg2 er: *Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring.*

Ingen av skolene nevner de omfattende mulighetene som finnes for at skolene selv kan gjøre bruk av spørsmål i tilleggsmodulene som retter seg mot utdannings og yrkes-rådgivning, veiledning, utdanningsvalg og veien videre. Det vil være relevant å undersøke hvor mange skoler som benytter seg av denne muligheten, samt hvilken kunnskap de opplever at det gir, og hvordan denne kunnskapen anvendes av skolen.

Utover elevundersøkelsen er det ingen av skolene som har satt innhenting av elevstemmer i system. Det vi allikevel ser er at rådgiverne er opptatt av de evalueringene som gjøres fortløpende etter ulike karriereveilednings-aktiviteter. Det kan være små evalueringer som elevene gjør i etterkant av et praksisbesøk, eller metakommunikasjon om hvordan elever opplever veiledningssamtaler de er en del av. Den slags mindre evaluering er ikke satt i system, og det er ingen som krever at rådgiverne skal gjøre disse, men de er mer å oppfatte som tilbakemeldinger som rådgiver kan benytte i videreutvikling av egne opplegg.

Men jeg prøver jo hele tiden å evaluere det jeg gjør da. Jeg prøver når jeg har samtaler med elevene å spørre dem om hvordan de opplever det, og hva de har fått ut av det, og om det var nyttig. Men samtidig som ... er det reelt da? Klart de sier det er nyttig når de sitter sammen med meg ...

Rådgiveren på ungdomsskolen som sitatet over er hentet fra, peker på en utfordring med de små, fortløpende evalueringene; de gir ikke nødvendigvis et riktig bilde av elevenes opplevelser, da det kan påvirke elevene at det er den samme personene som gjennomfører opplegg/samtaler, som også ber om tilbakemelding.

I tillegg til at elevenes tilbakemeldinger på karriereveiledningen kan være med på å forme praksis, kan de ulike aktørenes kunnskap og anvendelse av kunnskap også det. Skolenes arbeid med kompetanse er beskrevet i forrige kapittel. Bruk av kunnskap og kompetanse som utgangspunkt for praksis derimot, er ikke omtalt der. Det er også et tema som kan se ut til å være lite omtalt generelt. I intervjuene er det vanskelig å få tak i hvordan erfaringsbasert og teoretisk kompetanse brukes systematisk og bevisst for å utvikle praksis. Det er med andre ord mye erfaringsbasert kunnskap. Funnene viser at skolene har lite fokus på å systematisere og anvende både den erfaringsbaserte kunnskapen, og den kunnskapen som er tilegnet gjennom teori og forskning som er relevant for karriereveiledning.

4.6.1 Sammenstilling av funn

Når det gjelder kunnskapsgrunnet for karriereveiledning i skolen, har verken litteraturgjennomgangen eller reanalysene gitt særlig mye kunnskap for å vurdere dette. Dette tyder på at det er behov for mer forskning på hvorvidt karriereveiledningen i skolen har en praksis som er kunnskapsbasert, eventuelt hvordan det er mulig å legge til rette for en mer kunnskapsbasert praksis i skolen. Den eneste formelle

kilden til informasjon for rådgiverne i skolen er elevundersøkelsen, men vi vet lite om hvor utbredt og systematisk bruken av kunnskapen fra elevundersøkelsen er i skolene. Flere av informantene påpeker imidlertid at elevundersøkelsen er dårlig egnet til å gi konkrete og nyttige tilbakemeldinger. Det påpekes videre at elevundersøkelsen er lagt på et ugunstig tidspunkt i skoleåret (oktober), hvor karriereveiledningsprosessene ikke har kommet skikkelig i gang ennå. Utover elevundersøkelsen er det ingen av skolene som har satt innhenting av elevstemmer i system, men rådgiverne signaliserer at de er opptatt av å høre elevenes vurderinger både etter individuelle samtaler og andre aktiviteter relatert til karriereveiledning. Materialet tyder på at skolene i liten grad samler inn og anvender kunnskapen om egen praksis på en systematisk måte.

4.7 Nettverk og samarbeid

Innsatsområdet *nettverk og samarbeid* handler om hvorvidt karriereveiledningstjenesten har nettverk og samarbeid med relevante aktører og arbeider systematisk med dette (HK-dir, 2022b).

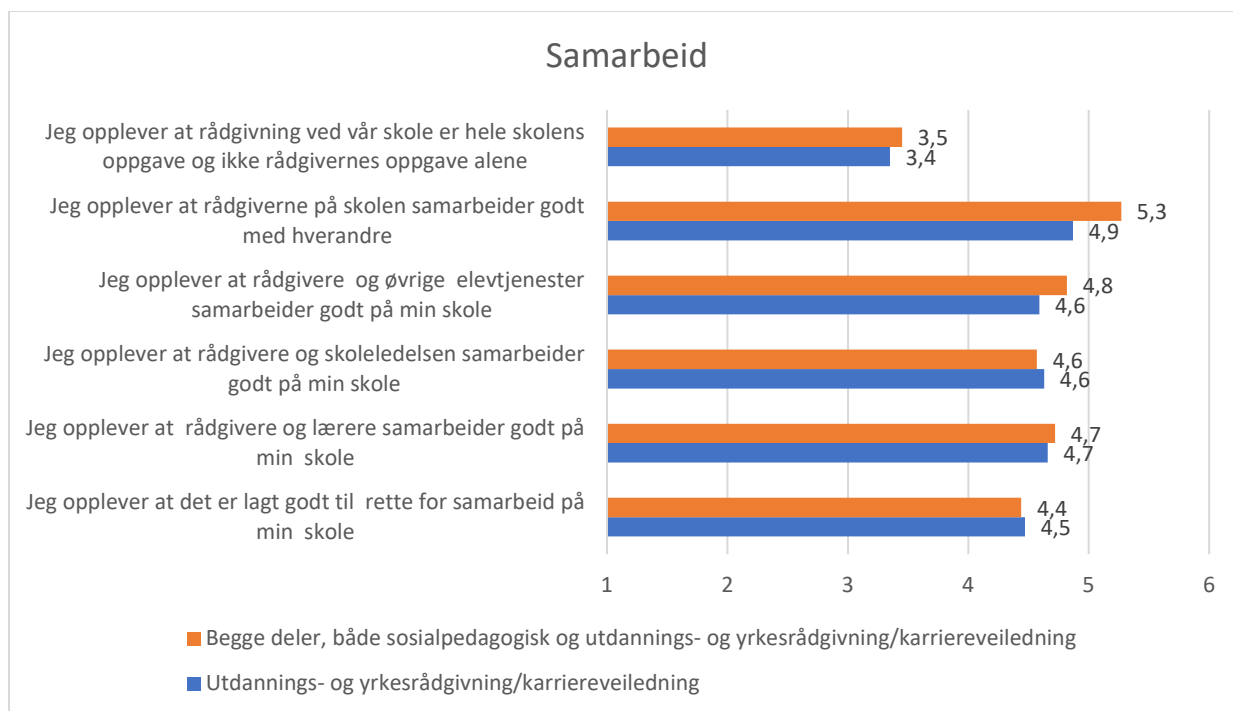
Det er et mål å jobbe systematisk for å få et godt samarbeid med relevante aktører og instanser. Det innebærer å ha kjennskap til andre aktørers oppdrag og tilbud, avklare fordeling av oppgaver og ansvar, og å utvikle avtaler og rutiner for samarbeid (HK-dir, 2022b).¹⁵

For å sikre et godt tilbud beskrives samarbeid med eksterne aktører som nødvendig. Dette handler om å ha kunnskap om hvordan karriereveiledningsfeltet er organisert og hvilke andre tjenester som tilbys. God kvalitet i tjenestene defineres også av om karriereveilederen har kunnskap om og er i stand til å veilede eleven til andre tjenester som eleven kan ha behov for. Det å delta i aktuelle nettverk som har karriereveiledning som tema fremmes også som et sentralt element i dette innsatsområdet (HK-dir, 2022b).

Funn fra litteraturgjennomgangen viser at rådgivere og skoler har relativt etablerte og klare nettverk mot andre aktører, særlig knyttet til frafallsforebyggende arbeid, høyere utdanningsinstitusjoner og næringslivet (Buland et al., 2014). Dette er nettverk med utgangspunkt i aktiviteter og kan bli knyttet til arrangementer ved den enkelte skole. Knappe ressurser ser ut til å spille inn i hvor systematisk nettverk og samarbeid er utviklet. De eksterne støttenettverkene kunne blitt bedre, selv om rådgiverne oppgir at de samarbeider med et bredt utvalg av aktører (Buland et al., 2020). Forskningen viser at fylkes- og kommunesammenslåinger har skapt usikkerhet med hensyn både til nettverk og ressursituasjonen framover (Buland et al., 2020). Samarbeidet internt på skolene oppleves som tilfredsstillende, men det gjenstår fremdeles en del før man kan snakke om karriereveiledning som hele skolens oppgave (Buland et al., 2020). Dette bekreftes i reanalysene.

Tabellene under viser at rådgiverne ikke i særlig stor grad opplever at rådgivning er hele skolens oppgave. De opplever imidlertid at rådgiverne seg imellom har et godt samarbeid, og at samarbeid med andre aktører på egen skolen fungerer fint.

¹⁵ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/innsatsomradene/?nav=modal7>



Figur 12 Samarbeid (fra 1=ikke i det hele tatt til 6=I stor grad)

Vi finner heller ingen store forskjeller på rådgivere med og uten studiepoenggivende utdanning i rådgivning/karriereveiledning, eller når det gjelder rådgivere på ungdomsskole versus rådgivere på videregående skoler. Det er heller ikke forskjeller knyttet til hvorvidt rådgiverne er ansatt i private versus offentlige skoler. Reanalysene viser også at 90 % av rådgiverne deltar i nettverk utenfor egen skole (regionale nettverk):

Tabell 13 Deltakelse i regionale rådgivernetttverk

	Deltar du i regionale rådgivernetttverk? (prosent)
Ja	90,5
Nei	7,6
Vet ikke	1,9

I vårt utvalg kan vi se at ca. 93 % av rådgivere på ungdomsskolene deltar i rådgivernetttverk, mens 88 % av rådgivere på videregående skoler deltar i rådgivernetttverk. Det er altså flere rådgivere i ungdomsskolen som oppgir å være en del av rådgivernetttverk enn i videregående skole. Når det gjelder deltagelse i rådgivernetttverk generelt, uavhengig av skoleslag, finner vi tydelige regionale forskjeller:

Tabell 14 Deltakelse i regionale rådgivernetverk i prosent

Region	Deltakelse regionale rådgivernetverk i prosent
Agder	93 %
Innlandet	97 %
Møre og Romsdal	92 %
Nordland	98 %
Oslo	79 %
Rogaland	92 %
Vestfold og Telemark	96 %
Troms og Finnmark	67 %
Trøndelag	94 %
Vestland	84 %
Viken	96 %

Ut fra litteraturgjennomgangen, og våre reanalyser, kan kvaliteten på innsatsområdet nettverk og samarbeid se ut til å ha et forbedringspotensial. Det finnes mye nettverk og samarbeid internt på skolene og eksternt, men mye aktivitet er sannsynligvis personavhengig og i liten grad arbeidet med systematisk. Dette finner vi også i de intervjuene vi har gjennomført, både når det gjelder internt samarbeid og samarbeid med eksterne aktører. En lærer beskriver verdien av samarbeid med næringslivet for elevene på følgende måte:

Vi hadde jo denne her havbruksnæringen på besøk. Og da fikk jeg en litt sånn der Eureka-følelse. Det er jo utrolig mange yrkesgrupper innenfor havbruksnæringen, så det er jo klart at vi trenger å se det. Jeg har jo heller ikke den kompetansen så jeg kan veilede de videre med å se at den bransjen ikke bare består av fiskere liksom, du kan være marinbiologi og du kan være forsker og du kan være ... Så det er jo klart at jo mer vi får inn i skolen av verden der ute, jo mer bevisst blir jo elevene på hva de kan bli, og at dette er en mulighet for dem.

I intervjuene forteller informantene om ulike former for samarbeid, både internt på skolen og med eksterne aktører. De beskriver en situasjon der de bruker mer tid på samarbeid og koordinering av innsats nå enn tidligere.

De nærmeste samarbeidspartnere til rådgiverne i skolen kan se ut til å være andre rådgivere eller andre roller som er tilknyttet elevtjenesten (sosialpedagogisk rådgiver, helsesøster, minoritetsrådgiver, NAV-veileder og lignende). Disse instansene er nærmest i rolle og profesjon, men også ofte lokalisert på samme sted. Det er flere av informantene som understreker at samlokalisering legger til rette for samarbeid. Det samme ser vi på skoler der rådgiver sitter fysisk lett tilgjengelig for leder(e) eller lærere.

Når lærerne beskriver sitt samarbeid med rådgiverne, handler dette i stor grad om en praksis der lærere henviser elever til rådgiver. En henvisning til rådgiver kan utløses av at eleven etterspør informasjon som læreren tenker at rådgiveren er best kompetent til å svare på, men en henvisning til rådgiver kan også være lærerens initiativ. Ofte er et besøk hos rådgiver motivert av situasjoner som relateres både til

sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. Det er få lærere som utover det å henvise, beskriver noe form for samarbeid om karriereveiledning. Når informantene forteller at rådgiver deltar i møter som omhandler klasseserier/klasser/elever, beskriver de en form for samorganisering og informasjonsutveksling, samt koordinering av eventuelle tiltak. Ved enkelte av skolene er det vanskelig å identifisere et samarbeid, da samhandlingen mellom de ulike rollene i skolen vel så mye fremstår som samkoordinering av parallelle prosesser. Det er også vanskelig å skille hvorvidt denne samordningen handler som sosialpedagogikk eller karriereveiledning. I mange av tilfellene hvor rådgiver og lærer(e) samarbeider om elever er det heller ikke hensiktsmessig å trekke et slikt skille.

Noen av skolene trekker inn elever når vi snakker om internt samarbeid om karriereveiledning. I ulike sammenhenger blir elever trukket inn i et samarbeid om karriereveiledning ved at de representerer fag og utdanningsprogram når yngre elever skal få informasjon om sine muligheter i forkant av karrierevalg og overganger. Et godt eksempel på dette er når elever fra ulike Vg2-program presenterer sitt fagområde for Vg1- elever som står foran valg av studieprogram etter Vg1. Et annet eksempel er elever på studiespesialiserende utdanningsprogram som samarbeider med lærere om å gi informasjon om de ulike programfagene som kan velges. Vi ser også at elever brukes når videregående skole skal tilby informasjon til ungdomskolens elever.

I ungdomsskolene i vårt utvalg beskriver noen av rådgiverne et samarbeid med lærere som har faget utdanningsvalg. Rådgiverne på ungdomsskolen så også ut til å ha relativt tett samarbeid med rektor når det kom til administrative forhold og særskilt oppfølging av enkeltelever/klasser. Til tross for det, kan det se ut som at det er på ungdomsskolene det foregår minst samarbeid om karriereveiledning. Å være rådgiver på ungdomsskolen beskrives av to av våre informanter som å «være alene på vakt», og sammenlignes med følelsen av å være en slags «einstøing». De formidler en form for ensomhet i sin jobb. Dette er gjenkjennbart fra tidligere forskning (Buland et al., 2014; Mordal et al., 2015). Begge de rådgiverne som beskriver det slik, var eneste rådgiver ved sin skole. Til tross for at rådgiverne på videregående gjerne er flere i samme rolle på hver skole, kjennes denne sårbarheten også her. En rådgiver forteller «For hvis jeg skulle forsvinne, så er det jo ingen som ... jo det er alltid noen som kan steppe inn og sånn, men det er noe med å ha alle tråene, for det er mye å sette seg inn i».

I de videregående skolene i utvalget har samtlige skoler flere rådgivere/karriereveiledere. De beskriver en arbeidsdeling seg imellom når det kommer til fordeling av elever/klasser/utdanningsprogram, men at de står sammen om å drifte skolens karriereveiledningstjeneste. I motsetning til ungdomsskolerådgiverne, som har faget utdanningsvalg, har ikke rådgiverne på videregående skole den samme naturlige arenaen for karriereveiledning i klasserommet. De sier derfor at de er avhengige av å samarbeide med lærerne for å få tilgang til elevene i klasserommet. Noen beskriver også samarbeid med lærere for å få tilgang til lærernes dybdekunnskap om fag og bransjer.

Samarbeidet mellom lærere og karriereveiledere i vårt utvalg generelt, bærer preg av lokale forskjeller og ulike holdninger til rolle-, ansvars- og oppgavefordeling. En lærer på én skole er veldig tydelig bevisst på at nesten alt de gjør på skolen er karrierelæring, mens en annen lærer på en annen skole gir tydelig uttrykk for at karriereveiledning ikke er «mitt bord», og tar avstand fra egne mulige bidrag i karriereveiledningssammenheng.

Innad på skolene skjer det også en form for samarbeid når skolen skal planlegge og gjennomføre ulike arrangementer, for eksempel åpen dag eller praksisdager, yrkesmesser eller annet. Et slikt arrangement blir gjerne ledet av en eller flere rådgivere, og initiativet kommer også gjerne derfra. Likevel ser det ut til at de fleste slike arrangementer fører til et relativt omfattende samarbeid på skolen, noe som krever flere aktørers bidrag. Når lærere bidrar i arrangementer der de blir representanter for sine fag eller opplæringsprogram, kan deres deltagelse se ut til å være motivert av rekruttering til «eget fagfelt», mer enn å være et bidrag til en helhetlig læringssituasjon for elever som står foran karrierevalg. Det samme kan vi se når eksterne samarbeidspartnere blir en del av et samarbeid om karriereveiledningen.

Skolene i utvalget kjenner i ulik grad til andre aktører i karriereveiledningsfagfeltet i andre sektorer. Aktører som nevnes som relevante samarbeidspartnere er tilgrensende instanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Oppfølgingstjenesten (OT), NAV og skolehelsetjenesten. De beskriver også samarbeid med representanter for næringsliv og aktuelle praksisinstusjoner, men kun en skole forteller om samarbeid med karrieresenter. Rådgiveren forteller

Altså rådgivernetverket består av rådgiverne som vi har i vår kommune. Og de som er koordinator for det nettverket der er egentlig karrieresenteret. Som koordinerer litt møter og sånn. Nå er det litt uvisst hvordan rolle de skal ha, for den er litt mer begrenset enn før [...] De har vært en koordinator for dette arbeidet som foregår mellom grunnskole og videregående skole. Og det har vært veldig bra. Og de har jo også vært de da som har koordinert disse fagdage, og invitert inn næringsliv. Egentlig også basert på ønsker som rådgivere kommer med. Altså, hva vil vi høre om nå. Og så går de ut og fisker og henter folk inn til den fagdagen. Så det er egentlig sånn, kall det støtteapparatet jeg har rundt meg. Karrieresenteret og de andre rådgiverne da.

Ved en annen skole blir karrieresenteret nevnt i forbindelse med at rådgiveren ramser opp hvem som er i det regionale nettverket. Ut over dette blir ikke karrieresentrene nevnt ved de resterende 6 skolene i utvalget.

Alle skolene beskriver samarbeid med representanter fra arbeids/næringslivet på et eller annet nivå. Noen samarbeid har som mål at elevene skal ut av skolen og inn i bedrift for opplæring/info der, andre samarbeid handler om å invitere relevante eksterne aktører inn til skolen for å gi info der. Alle skolene har en eller annen form for «bransjebesøk» i løpet av skoleåret, gjerne flere. De beskriver ulike former for besøk av personer som representerer yrker eller studier som elevene får muligheten til å bli bedre kjent med. Opplæringskontorer og bedrifter inviteres også inn flere steder. Slike eksterne «bransjebesøk» organiseres både i tilknytning til ordinære fag, for å få dypere innsikt i fagområdet, og til karriereveiledning. Både lærere og rådgivere formidler et inntrykk av at elevene motiveres av innspill og impulser «utenfra». Det vi kan se hos våre informanter, er at lærere ikke nødvendigvis karakteriserer slike besøk som karriereveiledning, og har derfor heller ikke involvert rådgiver i slike opplegg. I intervjuene, når vi snakker sammen om hvordan karriereveiledningsbegrepet kan defineres, er det imidlertid slike besøk det de trekker frem når de aktivt forsøker å identifisere hva de som lærere gjør som er relevant for elevenes karrierelæring og skolens karriereveiledningstilbud.

Det kan fremstå som om samarbeid med eksterne fagpersoner, for eksempel representanter for ulike yrker som kommer til skolen for å dele sin karrierehistorie, er personavhengig. Med andre ord kan

tilknytningen til eksterne samarbeidspartnere avhenge av personlige bekjenskaper og nettverk, samt evnen, muligheten og viljen til å knytte til seg relevante kontakter.

Alle skolene vi har intervjuet er på i større eller mindre grad deltagere i kommunale/fylkeskommunale nettverk for rådgivere i skolen. For de av skolene i utvalget som har aktive rådgivernettsverk, er det tydelig at nettverkene bidrar til å sette karriereveiledning på agendaen. Nettverkene spiller en vesentlig rolle i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen. De kommunale eller fylkesvise nettverkene fremstår som en arena både for erfaringsdeling, kompetanseheving og faglig støtte. En av rådgiverne beskriver nettverkets arbeid som å «løfte i flokk». Mens en annen rådgiver beskriver nettverket som rådgiverne er en del av på følgende måte:

Det viktigste nettverket er jo de lokale karrierenettverkene. I fylket her nå så er vi 12 nettverk, og vi er det tredje største nettverket med 27 medlemmer. Der sitter da alle ungdomsskole rådgiverne i kommunen, og alle fra elevtjenesten på vgs., vi har to fra Oppfølgingstjenesten som sitter der, og tre fra NAV som jobber med de unge er med. Vi har en fra et opplæringskontor som representerer alle opplæringskontorene, en attføringsbedrift, og vi har ei fra fagopplæring, fylket, ei fra karrieresenteret som er med. Der blir vi enige om hva vi skal jobbe med i løpet av året, og saker vi skal ta for oss for å prøve å få en lik mulig karriereveiledningstjeneste i hele fylket. Så det er absolutt det viktigste nettverket, og gjennom det nettverket blir du jo kjent med folk. Så nå er det lettere for meg å ringe til folk.

Flere av våre informanter gir uttrykk for at de verdsetter det kollegiale felleskapet som et slikt nettverk kan tilby. Det fremheves at ved å delta i felles nettverk knytter rådgiverne kontakter som gjør at terskelen for å henvende seg til rådgiverkollegaer på andre skoler ved behov for faglig sparring blir lavere. Nettverkene møtes fysisk, men har også arenaer for digitale samarbeid. Det er ulikt i hvor stor grad skolens ledelse (rektor) har innblikk i de kommunale og fylkeskommunale nettverkene. Noen kjenner ikke til dem i det hele tatt, mens andre har tatt aktiv del i nettverkene, når disse har invitert ledere og andre aktører (lærere) i skolen inn.

Når det gjelder samarbeid generelt, både internt og eksternt, kan de se ut som de små skolene i mindre lokalsamfunn, har tettere samarbeidsrelasjoner, og kortere vei mellom instansene, enn de større skolene som er plassert i større og mer åpne miljøer. Dette gjelder lokalt samarbeid mellom skoler, samarbeid med utdanningsinstitusjoner og samarbeid med næringsliv og lokalsamfunn for øvrig. Det er flere av skolene som både direkte og indirekte som betrakter skolen som en del av lokalsamfunnet. Samarbeid med andre instanser, enten det er enkeltpersoner eller institusjoner/organisasjoner, omtales av informantene som noe positivt. Det gis tydelig uttrykk for at nye idéer og impulser fra andre verdsettes i (utvikling av) praksis.

4.7.1 Sammenstilling av funn

Litteraturgjennomgangen viser at skolene har en del samarbeid med aktører utenfor skolen. Knappe ressurser setter begrensninger på hvor systematisk skolene kan utvikle og arbeide med samarbeide og

nettverk. Selv om skolen er i kontakt med mange aktører utenfor skolen, knyttes dette ofte til arrangementer eller aktiviteter. Reanalysene viser at rådgiverne ikke i særlig stor grad opplever at rådgivning er hele skolens oppgave, men at samarbeidet er godt rådgiverne imellom (eller internt i elevtjenesten) på skoler med flere rådgivere. Det finnes mye nettverk og samarbeid internt på skolene og eksternt, men mye aktivitet er sannsynligvis personavhengig og i liten grad arbeidet med systematisk. Dette kan forstås som at kvaliteten på innsatsområdet nettverk og samarbeid kan ha et forbedringspotensial.

Det er lite samarbeid mellom lærer og rådgiver, ut over det at lærerne anbefaler elevene å kontakte rådgiver. I ungdomsskolene i vårt utvalg beskriver noen av rådgiverne et samarbeid med lærere som har faget utdanningsvalg og noe samarbeid med rektor. Til tross for det, kan det se ut som at det er på ungdomsskolene det foregår minst samarbeid om karriereveiledning. Å være rådgiver på ungdomsskolen beskrives som en ensom tilværelse, noe som er gjenkjennbart fra tidligere forskning. Rådgiverne på videregående skole har ikke den samme naturlige arenaen for karriereveiledning i klasserommet som utdanningsvalg utgjør i ungdomsskolen. De er derfor avhengige av å samarbeide med lærerne for å få tilgang til elevene i klasserommet.

Skolene i utvalget kjenner i ulik grad til andre aktører i karriereveiledningsfagfeltet i andre sektorer. Aktører som nevnes som relevante samarbeidspartnere er tilgrensede instanser som PPT, OT, NAV og (elev)helsetjenesten. De beskriver også samarbeid med representanter for næringsliv og aktuelle praksisinstitusjoner. Karrieresentrene fremheves kun ved en skole som en reel støtte til rådgiverne i skolen i sitt arbeid med karriereveiledning. Tilknytningen til eksterne samarbeidspartnere ser ut til å avhenge av personlige bekjentskaper og nettverk, samt evnen, muligheten og viljen til å knytte til seg relevante kontakter. 90 % av rådgiverne deltar i regionale nettverk. For skoler som deltar i regionale nettverk bidrar nettverkene til å sette karriereveiledning på agendaen. Nettverkene ser ut til å spille en vesentlig rolle i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen. De kommunale eller fylkesvise nettverkene fremstår som en arena både for erfaringsdeling, kompetanseheving og faglig støtte. Det er ulikt i hvor stor grad skolens ledelse (rektor) har innblikk i de kommunale og fylkeskommunale nettverkene. Samarbeid med andre instanser, enten det er enkeltpersoner eller institusjoner/organisasjoner, omtales av informantene som noe positivt. Det gis tydelig uttrykk for at nye idéer og impulser fra andre verdsettes og bidrar positivt i utvikling av praksis.

5 Kvalitet i karriereveiledning i skolen – utbytte, begrepsforståelse og kvalitetsutvikling

Også i dette kapitlet presenteres funn, men dette kapitlet tar for seg de temaene som går på tvers av temaene i kvalitetsmodellen. Ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag og nettverk og samarbeid er alle med på å bidra til hvilket utbytte eleven får av karriereveiledningene i skolen. Utbytte for individ og samfunn er plassert i midten av de syv innsatsområdene i Kvalitetsmodellen, det er plassert sentralt for å tydeliggjøre at innsats for godt og relevant utbytte er viktige faktorer i arbeidet med kvalitet. Kapitlet er bygget opp på følgende måte: Kapitlet starter med å presenter funn knyttet til utbytte av karriereveiledningen. Deretter presenteres våre informanternes begrepsforståelse når det gjelder begrepene knyttet til Kvalitetsmodellen og karriereveiledning som sådan. Til slutt tar kapitlet opp hvordan elementer i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning kan støtte opp om utvikling av kvalitet, sett fra aktørenes perspektiv.

5.1 Utbytte

I Kvalitetsmodellen som er brukt som utgangspunkt for analysen i dette prosjektet, er utbytte for individ og samfunn plassert i midten av de syv innsatsområdene. I modellen er utbytte plassert sentralt for å tydeliggjøre at innsats for godt og relevant utbytte er sentralt i arbeidet med kvalitet. Å komme frem til en felles forståelse av hva utbyttet av karriereveiledningen i skolen skal være, er viktig for å utvikle og bevare en karriereveiledningstjeneste av høy kvalitet (Bakke et al., 2020). I dette kapitlet besvares forskningsspørsmål 2-3, som handler om hvilken forståelse de ulike aktørene har av hva utbyttet av karriereveiledning og karrierelæring er og skal være.

Ifølge kvalitetsrammeverket kan en overordnet beskrivelse av utbytte for individ romme følgende:

- Informasjon og kunnskap
- Støtte til valg og handling
- karrierekompetanse.

En overordnet beskrivelse av utbyttet for samfunn kan trekke frem at utbyttet er en befolkning som:

- deltar i utdanning, opplæring og livslang læring
- deltar i arbeidslivet
- håndterer forandringer og overganger i liv, læring og arbeid (HK-dir, 2022b)

Dette er en svært overordnet beskrivelse av mulig utbytte, laget for det tverrsektorielle perspektivet. Det er ikke tilpasset konteksten for karriereveiledning i skolen. En skoletilpasset beskrivelse av utbytte er ennå ikke laget på overordnet nivå. Det gir mulighet for ulike lokale tolkninger. Når det gjelder forskriften som gjelder for karriereveiledning i skolen §22-3 (*Forskrift til opplæringslova §22, 2009*), er formålet beskrevet slik:

Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.

Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval.

Forskriften legger altså vekt på at formålet med karriereveiledningen er å bevisstgjøre, støtte og utvikle elevens kompetanse til å planlegge og ta avgjørelser om egne yrkes- og utdanningsvalg. Formålet og utbyttet er ikke nødvendigvis ensbetydende, men en beskrivelse av formålet peker en retning på hvilket utbytt man ønsker at elevene skal få gjennom karriereveiledningen i skolen.

I vår undersøkelse viser intervjuene at hvilke refleksjoner våre informanter gjør seg rundt utbytte av karriereveiledning varierer. Den varierer innad på skolene, skolene imellom, og imellom skoleslag. Når utbyttet av karriereveiledningen beskrives, bruker ikke informantene begreper som karrierelæring og karrierekompetanse, selv om innholdet i det de snakker om godt kan falle innunder de definisjonene av karrierelæring og karrierekompetanse som finnes i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.

Når det gjelder hva utbyttet av karriereveiledningen skal være, så reflekterer informantene både over utbytte på individnivå og utbytte på samfunnsnivå. En rådgiver i videregående skole svarer kort og greit: «For min del er det bevisstgjøringsprosessen». På spørsmål om hva utbyttet skal være sier en rådgiver i ungdomsskolen:

Det er jo at de tar et best mulig valg for seg selv. At de bruker både hode og hjertet, at de velger noe som de er interessert i, motivert for, som de synes er interessant, det er et greit utgangspunkt tror jeg. Men også at de er litt realistiske i forhold til sine evner og forutsetninger.

En rektor i ungdomsskolen er veldig konkret i hva utbyttet av karriereveiledningen skal være:

At hver enkelt elev får en jobb. For det er så viktig grunnlag for å kunne skape seg et allright liv, tenker jeg. Så det er det ultimate hovedmålet, at man skal komme seg inn på en sånn hylle i livet at man lykkes og får seg en jobb som man lykkes i, og fungerer i og har det bra i.

Hovedmålet er å få seg en jobb og et godt liv. Innenfor samme linje reflekterer en rådgiver i ungdomsskolen over at det å hindre frafall er det viktigste:

Det viktigste er å hindre frafall i videregående skole. Det aller viktigste for meg er å treffe eleven rett, at den lander, blir kjent med seg selv og velger rett vei å gå i videregående skole. Det vil jeg si, det er det viktigste, det viktigste for meg da. For treffer de rett, så hindrer vi nok en del frafall [...] Det føler jeg liksom er primær oppgaven, at den enkelte eleven får det rette studietilbudet.

En rektor på ungdomsskolen sier om utbytte at:

Altså da tenker jeg jo at karrierelæring handler om ... jeg har lyst å bruke sånne ord som dette, «sluttvurderingen» til elevene på en måte. Altså det handler jo om det der siste ... vitnemålet

eller vi kan si det er bagasjen eller verktøykassen de får med seg ut. Vi kan si det er identiteten til ungdommene, altså hva sitter de igjen med når de går vekk fra oss.

Rektoren knytter med dette utbyttet av karriereveiledningen til elevenes utvikling av identitet og illustrerer dermed hvordan karriereveiledning inngår som noe helt grunnleggende i skolens virksomhet. I ett av intervjuene i videregående skole diskuterer to lærere hva de forstår med utbytte av karriereveiledning. Den ene læreren sier:

Ja, jeg synes litt sånn som det er veldig fokus på ... ja vi skal skatte betale og den samfunnsøkonomiske siden er viktig for samfunnet selvfølgelig. Men de skal jo ha folk som har det bra med seg selv, som skal stå lenge i et langt yrkesliv, og da må det være noe man trives med å gjøre og har det bra.

Her tar læreren opp særlig dette med utbytte av karriereveiledning på samfunnsnivå, og utbyttet knyttes til å bidra til at ungdommene får et godt voksenliv. En annen lærer i samme intervju følger opp:

Men jeg tenker litt sånn i forhold til det å ruste de til å kunne ta gode valg, uavhengig av hva de velger. Men at de ved å fullføre og bestå så har de flere valgmuligheter. Jeg vet det samfunnsøkonomiske og alt det der ... Men det er liksom noe med å kunne gi de muligheten for å gjøre gode valg. Og det innebærer for eksempel også det å tåle å stå i motgang. Så det å bli utfordra og ikke fikse det, og få ny sjanse og lære og øve på å stå i motgang da.

Lærernes refleksjoner knytter seg særlig til at et utbytte på individnivå i resultat også blir et positivt utbytte på samfunnsnivå. Altså at elever som er rustet til å stå i motgang og kan ta gode valg for seg selv, bidrar til et positivt utbytte for samfunnet. Flere av elementene her kan også relateres til den tverrgående satsingen på livsmestring og folkehelse i skolen.

Når det gjelder hvordan informantene i skolene ser på hvordan utbyttet *er*, så har de et relativt positivt syn på egen virksomhet. En rådgiver i ungdomsskolen knytter det særlig til faget utdanningsvalg og sier:

Mitt inntrykk er at utbyttet er stort. Og det er som jeg sier til elevene, altså, elevene har kanskje ikke oppfattet utdanningsvalg som et viktig fag. Men det er jaggju kanskje det viktigste faget de har gjennom disse årene. For det er ikke så veldig mange timer, men bruker vi de godt så havner de rett altså.

En rektor på ungdomsskolen knytter elevenes utbytte av karriereveiledningen til skolen direkte til kompetansen som rådgiveren innehar og sier at: «Jeg tenker at de har et godt utbytte fordi at de får et godt tilbud, altså jeg tenker at en strekker seg langt, de får mye ut av lite for de vi har gode folk». Variasjonen i hvordan ulike aktører i skolene forstår hva utbyttet *skal være* og *hva det er* er stor.

5.1.1 Sammenstilling av funn

Overordnet er det tydelig at alle informantene i undersøkelsen har en tanke om at utbyttet med skolens virksomhet, og skolens karriereveiledning, er å forberede elevene på fremtiden og gjøre eleven best mulig

rustet til å møte denne. Når det kommer til konkrete beskrivelser av hva som er målet med utbyttet av skolens karriereveiledning, er det en del variasjon. Informantene reflekterer over hvordan utbyttet kan knyttes både til individnivå og samfunnsnivå. Hovedmålet beskrives som å få seg en jobb og et godt liv, og i den forbindelse trekkes det å hindre frafall som svært viktig. Utbyttet av karriereveiledningen knyttes til elevenes utvikling av identitet og illustrerer dermed hvordan karriereveiledning inngår som noe helt grunnleggende i skolens virksomhet. Lærernes refleksjoner knytter seg særlig til at et utbytte på individnivå i resultat også blir et positivt utbytte på samfunnsnivå. Vi ser ved flere skoler at rådgiverne, lærerne og rektorene ikke har de samme tankene om utbyttet. Det er ikke slik at de ulike beskrivelsene skiller seg radikalt fra hverandre, de er absolutt relatert til hverandre. Variasjonen i svarene for hver enkelt skole kan allikevel kanskje tolkes dithen at det ikke er lagt til grunn en felles forståelse og en konkret felles målsetning for det arbeidet som gjøres med karriereveiledning i skolen. Vi ser at de skolene som har jobbet aktivt med å utvikle eget karriereveiledningstilbud i tilknytning til kommunale/fylkeskommunale nettverk i større grad er bevisste på hva det ønskes at utbyttet skal være, enn de skolene som ikke har vært like aktive.

Når det gjelder hvordan informantene i skolene ser på hvordan utbyttet er, så har de et relativt positivt syn på egen virksomhet. Det kan se ut som det kan trekkes opp et skille mellom ungdomsskolene og de videregående skolene. I ungdomsskolene kommer det tydelig frem i våre intervjuer at en overordnet målsetning for skolens karriereveiledningstilbud er at elevene skal gjøre gode og reflektert valg av videregående opplæring. Dette er nært knyttet til formålet slik det er beskrevet i forskriften. Dette gjenspeiler seg i ulike innsatsområder, både tilbud og innhold, organisering, nettverk, samarbeid og ledelse. I videregående skole er ikke målsetningen om elevenes utbytte like tydelig. Informantene som representerer videregående skole trekker frem både valg som skal tas underveis i videregående skole (programfagvalg på studiespesialiserende utdanningsprogram og valg av vg2 og vg3 på yrkesfaglige studieprogram), forberedelser til høyere utdanning, og kompetanse som dreier i retning av å kunne ta vare på seg selv, og mestre sin egen hverdag.

5.2 Skolens begrepsforståelse

I våre intervjuer, og i kvalitetsrammeverkets Kvalitetsmodell, brukes begrepene karriere, karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse aktivt. I tillegg til at begrepene ble brukt aktivt og fortløpende gjennom intervjuene, både som en del av det fagspråket vi brukte når vi snakket om skolens karriereveiledning og som gjenstand for diskusjon i intervjuene. Informantene ble spurt direkte hvordan de forstår disse begrepene i intervjuene, og begrepene har vært samtaleemne både i gruppeintervju og de parvise intervjuene. Dette delkapittelet tar for seg våre informanternes bruk og forståelse av disse begrepene, og bidrar således til å svare på forskningsspørsmål 2-2 i dette prosjektet: *Hvordan forstås og brukes begrepene karriereveiledning og karrierelæring i skolen?*

Begrepet karriereveiledning, synes det å være et godt kjent begrep blant informantene, både blant rådgivere, lærer og skoleledere. Likevel benytter majoriteten av våre informanter begrepet rådgivning når de snakker om karriereveiledning i skolen. De forstår altså begrepet, men bruker det ikke i daglig tale eller

i dialogen med oss i stor grad. Variasjonen er betydelig større blant våre informanter når det kommer til hvordan de forholder seg til begrepene karriere, karrierelæring og karrierekompetanse. Naturlig nok er det flere av rådgiverne i vårt materiale som aktivt forholder seg til disse begrepene, mens det blant lærere og rådgivere er mer usikkerhet både rundt betydning, innhold og begrepenes plass i skolen. Mens karriere også her oppleves som noe man gjør etter grunnskolen, og er knyttet mest opp til arbeid og status, er begrepene karrierelæring og karrierekompetanse enda mer abstrakt særlig for lærere og skoleleder. En gjennomgående tilbakemelding er at dette er rådgivers område, og ikke noe som lærerne i stor grad forholder seg til. Unntaket er når lærerne er med på bedriftsbesøk, innenfor faget utdanningsvalg eller blant lærere på yrkesfaglige program. Vi har også i våre intervjuer vært innom begrepet rådgiver, og hvordan dette forstås og brukes i skolen. En rådgiver i videregående skole reflekterte over begrepsbruken og hvordan dette også relaterer seg til elevenes forventninger til karriereveiledningen i skolen:

Noen [elever] kommer inn og ønsker seg nesten et svar på hva de skal bli. Vil at vi skal gi dem et konkret råd ... Det er synd at man heter rådgiver i norsk skole synes jeg, det er helt merkelig, man burde hete veileder. Karriereveiledning er et veldig viktig ord for det vi driver på med. Jeg sitter ikke og gir råd - det er ikke vi som skal bestemme hva eleven skal gjøre, men vi stiller spørsmål og får dem til å tenke ... De [elevene] forventer egentlig at vi skal ha svar på alt. Alt de lurte på skal vi ha konkret svar på. Det er det de forventer, tror jeg.

Rådgiverens refleksjoner handler om hvordan språket og begrepene som brukes også skaper noen forventninger om hva det å være rådgiver eller veileder skal være, og at kanskje ikke forventningene fra elevene til karriereveilederen er i overensstemmelse med det karriereveilederen selv ser på som sin oppgave. Et sentralt poeng her er at det viktigste i møtet mellom elev og rådgiver ikke nødvendigvis er hvorvidt eleven får akkurat de opplysningene han/hun trenger, men hvorvidt eleven opplever seg sett og forstått i relasjonen (Mathiesen, 2022).

For noen av våre informanter ligger som sagt disse begrepene som en naturlig del av et aktivt og bevisst fagspråk, for andre oppleves de ukjente og fremmede. Noen av lærerne, som ikke opplever seg som en del av fagfeltet karriereveiledning, knytter karrierebegrepet til en tradisjonell, og muligens allmenn oppfatning om at dette handler om å stige i gradene, klatre i systemet, og streve etter prestisje og suksess. Denne oppfatningen finner vi ikke hos rådgiverne. Lærerne blir i større grad enn de andre informantene også opptatt av hvordan elevene forstår disse begrepene. De uttrykker en tvil knyttet til hvorvidt elevene deler fagfeltets forståelse av disse, eller om elevene har andre og mer «gammeldagse» assosiasjoner til begrepene. Felles for alle informantene er imidlertid at de har formening om hva som ligger i begrepene.

Karriereveiledningsbegrepet knyttes av alle til fremtid, jobb og studier, og informasjon og bevisstgjøring i forhold til dette. Det kan se ut som det kan trekkes et skille mellom de som bruker sine egne referanser til begrepene for å forklare betydningen, og de som forankrer sin forståelse av begrepet i fagfeltets definisjoner av dette. Dette blir tydelig når begrepsforståelsen til de som tar aktivt del i karriereveiledningsfaglige nettverk sammenlignes med forståelsen til de som i mindre grad tar aktivt del i slike nettverk. Flere, både lærere og rådgivere knytter karrierebegrepene opp mot livsmestring. Som her, i en samtale om karrierelæring:

Jeg tenker på karrierelæring, ja, så jeg tror karrierelæring er bedre enn karriereveiledning. For det innebærer en prosess, ikke sant. Å lære er ikke noe som gjøres ... så sånn sett tenker jeg vi skal veilede elevene gjennom denne prosessen og denne prosessen er en ganske stor del av livsmestring. Fordi hvis man lærer om seg selv, så kan man også ta valg som nødvendigvis ikke gjelder karriere, ikke sant?

Når vi pratet konkret om begrepene karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse i intervjuene, fikk vi i noen av intervjuene være med på en refleksjon rundt begrepet, og en videreutvikling av den forståelsen som ble lagt til grunn i utgangspunktet. Ved å utfordre lærernes opprinnelige forståelse av begrepene, og introduserte tanken om karriereveiledning som noe som foregår i flere av skolens aktiviteter og arenaer, ble flere av lærerne bevisste på hva de selv kunne bidra med i karriereveiledningssammenheng. Noen ble oppmerksomme på at aktiviteter og opplegg de allerede hadde i sine planer, plutselig kunne falle inn under karriereveiledningsbegrepet. Den nye forståelsen ble senere tatt med inn i gruppeintervjuene som fant sted i etterkant av de individuelle intervjuene.

5.2.1 Sammenstilling av funn

Ved enkelte skoler i undersøkelsen kan man si at begrepene karriere, karrierelæring og karrierekompetanse ikke ser ut til å være i aktiv bruk blant lærere og rektorer. Ved noen av skolene bruker rådgiverne begrepene i dialogen med oss som en naturlig del av et aktivt og bevisst fagspråk, mens for andre informanter ved samme skole oppleves de ukjente og fremmede. Karriereveileder og karriereveiledning er derimot i større grad internalisert, men også her er det store ulikheter både mellom skoler og mellom de ulike informantgruppene. Rådgiverne virker ganske komfortabel med karriereveilednings-begrepet, og mange vil nok mene at dette er en bedre beskrivelse av arbeidet de gjør enn «rådgivning» som begrep. Utfordringen knyttet til dette er at funksjonen i skolen heter «utdannings- og yrkesrådgiver» eller «rådgiver», og at «rådgiver» også i mange tilfeller har oppgaver knyttet til det sosialpedagogiske feltet. Derfor kan det også bli mindre presist (og direkte feil) å benytte begrepet rådgiver heller enn karriereveileder i skolen. En gjennomgående tilbakemelding er at karrierelæring er rådgivers område, og ikke noe som lærerne i stor grad forholder seg til. Unntaket er når lærerne er med på bedriftsbesøk, innenfor faget utdanningsvalg eller blant lærere på yrkesfaglige program. Likevel viste intervjuene at ved å utfordre lærernes opprinnelige forståelse av begrepene karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse, og introdusere tanken om karriereveiledning som noe som foregår i flere av skolens aktiviteter og arenaer, ble flere av lærerne bevisste på hva de selv kunne bidra med i karriereveiledningssammenheng.

5.3 Kvalitetsrammeverket som støtte til utvikling av kvalitet

I dette delkapittelet søker vi å gi et svar på forskningsspørsmål 2-4, som handler om hvordan elementer i det Nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning kan støtte opp om utvikling av kvalitet, sett fra aktørenes perspektiv. Skolene i utvalget har samlet sett relativt liten kjennskap til de ulike elementene i

kvalitetsrammeverket. Ved noen av skolene, de som er tettest knyttet opp imot sitt lokale rådgivernettsverk, hadde rådgiverne relativt god overordnet kjennskap til kvalitetsrammeverket, men ikke nødvendigvis nærgående kunnskap om de enkelte elementenes potensial som bidrag til utvikling av praksis. Det eneste elementet som er nevnt konkret i intervjuene, er karriereknappene. To av skolene var innstilt på at disse skulle implementeres på en eller annen måte i tiden som kommer. I begge disse skolene var dette et resultat av satsing fra rådgivernettsverkets hold. Det ble også understreket at det å implementere slike elementer er relativt krevende utviklingsprosjekter, og at slike prosjekter sloss om plassen i konkurranse med andre elementer som skal inn i skolen. Flere rektorer har blant annet påpekt at all utviklingstid på skolen nå blir brukt på å implementere nye læreplaner i Kunnskapsløftet og å forankre de nye prinsippene for læring, utvikling og dannelse i kollegiet.

Tre eksempler på elementer som konkret har vært et tema i intervjuene, men som ingen hadde inngående kjennskap til, var kompetansestandarder, etiske retningslinjer for karriereveiledning og verktøyet Vår kvalitet. Det sistnevnte verktøyet har vært brukt som utgangspunkt for samtaler i gruppe, med ledelse, lærere og rådgivere på hver skole. Verktøyet består blant annet av en kartlegging, som gir aktørene en rekke påstander de må forholde seg til. Disse påstandene skapte i større eller mindre grad diskusjoner og drøftinger som i vårt tilfelle har blitt en del av forskningens datamateriale.

I gruppesamtalene gikk vi igjennom påstander fra verktøyet, og skolene vurderte seg selv i forhold til disse. I etterkant snakket vi om hvordan de opplevde å ta i bruk et slikt verktøy, og hva et slikt verktøy kunne tilføre deres arbeid med kvalitet i karriereveiledning.

Alle skolene hadde til felles at dette var første gangen de hadde satt seg ned på tvers av roller (rådgiver – rektor – lærer) for å diskutere kvalitet i karriereveiledning. Ingen av skolene var kjent med verktøyet før vi introduserte det for dem, dette har sin naturlige årsak i at verktøyet ble offentliggjort kort tid før intervjuene fant sted.

I de innledende påstandene ble det brukt litt tid på å tilpasse seg den tverrsektorielle utformingen av spørsmålene. Noen av begrepene som ble brukt var ukjent for enkelte av aktørene, for eksempel begrepet «veisøker». Men selv om noen av begrepene var litt ukjente i starten, var påstandene stort sett greie å forholde seg til. Det verdifulle med å jobbe med dette verktøyet var ikke nødvendigvis først og fremst resultatet av kartleggingen, men de diskusjonene og refleksjonene som hver enkelt påstand skapte. Påstandene ga anledning til å bli oppmerksom på hvilke innsatsområder skolene hadde utviklingspotensialer, men samtidig også hvilke områder de opplevde at de hadde god kvalitet. Mange av aktørene i disse samtaler påpekte at samtalen dem imellom hadde en viktig bevisstgjørende funksjon. Å ha en slik samtale er i seg selv bevisstgjørende, og gjør at de som har deltatt i den blir mer bevisst sin egen rolle i skolens karriereveiledningstjeneste.

Et vesentlig element i gjennomføringen av gruppesamtalene, var at gruppene var satt sammen av rektor, lærere og rådgiver(e). Det gjorde at kvaliteten på skolens karriereveiledning ble diskutert fra ulike perspektiver. De fleste involverte var opptatt av at dette var svært verdifullt. Rådgiveren på en av ungdomsskolene sa at «Å være karriereveileder på en ungdomsskole er å være alene på vakt», han opplevde det godt å diskutere «sine ting» med flere av kollegaene på skolen. En annen rådgiver påpeker at hvordan hver enkelt vurderer kvaliteten i relasjon til påstandene i Vår kvalitet, ikke nødvendigvis er den

samme som den vurderingen de gjør sammen. Rådgiverne var, uavhengig av hverandre, samstemte i at det var nyttig å diskutere karriereveiledning på tvers av roller i skolen.

Når aktørene i disse gruppesamtalene blir oppfordret til å si noe om hva de kunne tenke seg å sette på agendaen for en ny og tilsvarende prat om karriereveiledning, kommer det ulike temaer på bordet; Flere av skolene er opptatt av å gjenoppta praten om hvordan de kan gå frem for å systematisere tjenestene og løfte karriereveiledning opp og frem i skolen som helhet. Dette knyttes blant annet til det å argumentere for relevans, slik at det oppleves som et nyttig perspektiv i skolens øvrige fag. I tillegg ønskes temaer som lærerens bruk av egen karrierehistorie, foreldre som ressurs i karriereveiledning, og jobbskygging som aktivitet i karriereveiledningen velkommen på agendaen. Ønsket om å jobbe frem en felles forståelse og et felles eierskap til karriereveiledningen står sentralt, men det innebærer også å gi alle skolens ansatte innsikt i innholdet i eksisterende karriereveiledningstilbud, utforske hverandres perspektiver innenfor temaet og skape en enighet om hva man vil at utbyttet av tjenesten skal være.

En samtale om kvalitet i karriereveiledning, og en systematisk vurdering av egen kvalitet gjennom Vår kvalitet, har ved flere av skolene gitt nye ideer til hvordan praksis kan videreutvikles. Ved å tenke høyt om nye aktiviteter og tiltak som kan igangsettes sammen med kollegaer i andre roller ved skolen, har de raskt fått flere perspektiver på ideene, som kanskje gjør at de kommer ut som mer realistiske og gjennomførbare enn dersom man bare snakker med kollegaer som har samme rolle i organisasjonen som en selv. Disse ideene kan følges opp i etterkant av slike samtaler. En slik oppfølging krever tid og ressurser. I samtalene om Vår kvalitet kom det frem en felles oppfatning på tvers av skolene om at lærerne har mye å gjøre. Det påpekes at karriereveiledning ikke må legges som en tilleggs-byrde på toppen av alle andre arbeidsoppgaver, men at det må sees på som en naturlig/relevant del av eget fag. Rådgiverne utviser stor forståelse for at det allerede er mange ulike oppgaver/ansvar som er lagt til kontaktlærerrollen. De setter seg lett inn i det perspektivet, da de aller fleste av dem er eller har vært lærere, enten før de ble rådgivere eller i kombinasjon med rådgiverrollen. I flere av intervjuene omtales karriereveiledning som noe som må «snikes inn» i lærernes praksis, slik at det ikke oppleves som en tilleggsoppgave.

5.3.1 Sammenstilling av funn

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning ble diskutert i fokusgruppeintervjuene, og et vesentlig element i gjennomføringen av gruppesamtalene var at gruppene var satt sammen av både rektor, lærere og rådgiver(e). Det gjorde at kvaliteten på skolenes karriereveiledning ble diskutert fra ulike perspektiver. Skolene i utvalget har samlet sett relativt liten kjennskap til de ulike elementene i kvalitetsrammeverket, og det ble i intervjuene brukt litt tid på å tilpasse seg den tverrsektorielle utformingen av spørsmålene. Språket i verktøyet var slik sett ikke ideelt utformet for skolekonteksten.

Gjennom samtalene kom det frem at skolens utviklingspotensial lå i å systematisere tjenestene og løfte karriereveiledning opp og frem i skolen som helhet. Ønsket om å jobbe frem en felles forståelse og et felles eierskap til karriereveiledningen ble også fremhevet, men det innebærer også å gi alle skolens ansatte innsikt i innholdet i eksisterende karriereveiledningstilbud, utforske hverandres perspektiver innenfor temaet og skape en enighet om hva man vil at utbyttet av tjenesten skal være.

Det mest verdifulle med å jobbe med dette verktøyet var ikke nødvendigvis først og fremst resultatet av kartleggingen, men de diskusjonene og refleksjonene som hver enkelt påstand skapte. Påstandene ga anledning til å bli oppmerksom på hvilke innsatsområder skolene hadde utviklingspotensialer, men samtidig også hvilke områder de opplevde at de hadde god kvalitet.

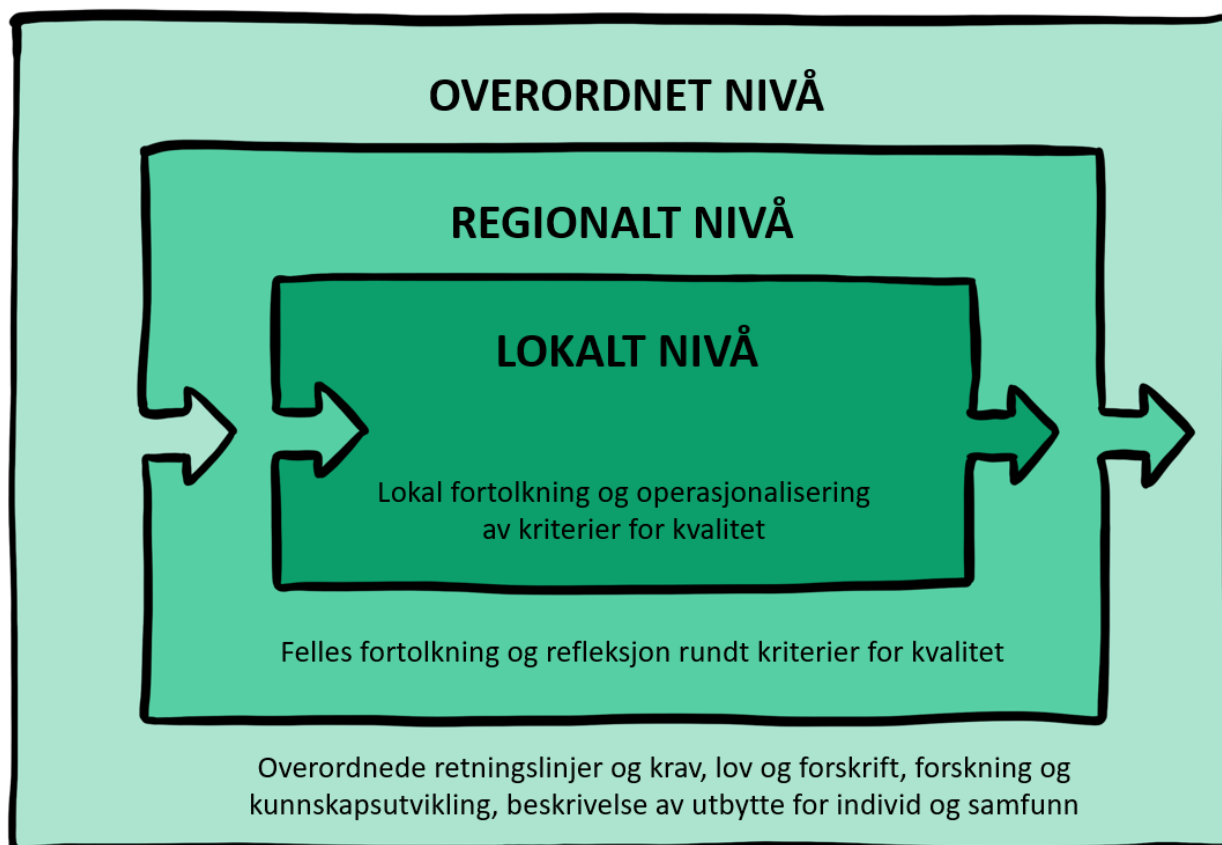
6 Kvalitet i karriereveiledning i skolen – muligheter, utfordringer og anbefalinger

Undersøkelsen avdekker et variert landskap når det kommer til karriereveiledning i skolen. Et slikt landskap byr på både muligheter og utfordringer. I denne sammenhengen er det viktig å begynne med å trekke frem engasjementet for karriereveiledning i skolen, som særlig utvises av rådgiverne som er intervjuet. Engasjerte og dedikerte rådgivere, med ønsker og mål om å være en reell støtte i elevenes karriereutvikling, er en viktig ressurs i arbeidet med kvalitet i skolens karriereveiledningstjeneste. Det er rådgiverne som innehar den kompetansen som trengs ved hver skole, for å utvikle og ivareta et godt tilbud for elevene. Når rådgiverne i tillegg får muligheten til å delta i aktive og faglige regionale nettverk for rådgivere, blir de viktige nøkkelpersoner i arbeidet med kvalitet i karriereveiledningen. En tjeneste som lener seg på en eller to slike nøkkelpersoner, er imidlertid relativt sårbar. Det betyr at det er hensiktsmessig å se på hvordan resten av skolen kan ta del i å tilby karriereveiledning av god kvalitet.

Den nye overordnede delen av skolens læreplan, ser ifølge undersøkelsen ut til å by på en del muligheter, når det kommer til å «legitimere» bruk av elevenes tid på karriereveiledning. Dette igjen, kan skape et utgangspunkt for samarbeid med lærere om karriereveiledning i skolen. Noen av våre informanter, både rektorer og rådgivere, beskriver en form for motstand hos enkelte lærere til å gi fra seg sin 'egen tid' med elevene. Hvilket det samtidig uttrykkes forståelse for, fra rådgivernes side.

Tid og ressurser er en vesentlig rammebetingelse for kvaliteten på skolens karriereveiledning, både rådgivers tid og tilgang til elevenes tid. Når ressursene er knappe, blir det desto viktigere at tiden fylles med meningsfull aktivitet. Her oppstår en utfordring som kan identifiseres hos flere av skolene. For hva er karriereveiledning? Og hvilke målsetninger søker vi å oppnå i skolen gjennom karriereveiledning? Hva gjør tiden meningsfull, og for hvem? Spørsmålene kan ved første øyekast virke ukompliserte, men i praksis er det tydelig at de ulike aktørene ikke har noe entydig eller felles svar på dette.

Som utgangspunkt for å diskutere denne undersøkelsens resultater har vi utviklet en modell for arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen:



Figur 13 Modell for arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen

I denne modellen deles arbeid med kvalitet inn i tre nivåer:

- **Overordnet nivå:** På dette nivået arbeider statlige myndigheter med å legge til rette for kvalitet i karriereveiledning. Herunder finnes lov og forskrift, retningslinjer, og overordnede beskrivelser av karriereveiledningens utbytte for individ og samfunn. På overordnet nivå finnes også forskning og kunnskapsutvikling i karriereveiledning, som bidrar til å skape et kunnskapsgrunnlag for praksis på regionalt og lokalt nivå.
- **Regionalt nivå:** På dette nivået arbeider skoleeiere, fylkeskommunale og kommunale nettverk (for aktører fra lokalt nivå) sammen om å utvikle og sikre kvalitet i karriereveiledning.
- **Lokalt nivå:** På dette nivået arbeider relevante aktører på hver enkelt skole sammen om å gjøre lokale fortolkninger av hva kvalitet i karriereveiledning. På lokalt nivå finnes også de enkelte skolenes samarbeid med relevante eksterne aktører, for eksempel lokalt næringsliv.

Det overordnede nivået rammer inn det arbeidet som foregår på regionalt og lokalt nivå. På regionalt nivå tolkes og bearbejdes den retningsgivende innrammingen fra overordnet nivå. Det er aktører fra skolene på lokalt nivå som sammen utgjør det regionale nivået. Det arbeidet som gjøres på regionalt nivå tas med til lokalt nivå, hvor hver enkelt skole gjør nødvendige lokale tilpasninger. Lokalt nivå bringer erfaringer og refleksjoner fra praksis tilbake til regionalt nivå, som igjen kan gi innspill til arbeidet på overordnet nivå.

Modellen oppfordrer på ingen måte til tette skott mellom nivåene, snarere tvert imot et naturlig samspill mellom nivåene, men hvor det regionale nivået kan få en viktig rolle i kvalitetsarbeidet ved å fungere som et mellomledd mellom overordnet nivå der retningslinjer gis, og lokalt nivå der retningslinjene operasjonaliseres. Modellen rommer også hvordan regionalt og lokalt nivå kan og bør spille tilbake igjen til det overordnede nivået for å bidra til videre utvikling av kvalitetsarbeidet på feltet.

Undersøkelsen avdekker, ikke overraskende, ulike oppfatninger av hva som er viktig og hva som er kvalitet i karriereveiledning i skolen. Signaler om hva som er kvalitet i karriereveiledning kommer til uttrykk på overordnet nivå, samtidig som det er utviklet lokale forståelser av hvordan karriereveiledning kan tilbys på best mulig måte, og både innad i skolene og skolene imellom tolkes karrierebegrepet og skolenes karriereveiledningsoppdrag ulikt.

Arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen foregår, som modellen for arbeid med kvalitet viser, på ulike nivåer. I de kommende delkapitlene skal vi diskutere noen av de forholdene som er presentert i kap. 4 og 5, og gjennom det bidra til å belyse forskningsspørsmål 2-1, som handler om muligheter og hindringer for å lykkes med å tilby karriereveiledning og karrierelæring av høy kvalitet. Avslutningsvis presenteres det noen faglige anbefalinger til videre arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen.

6.1 Hvordan definere kvalitet?

Til tross for definisjoner som er gitt på overordnet nivå, avhenger arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen også av lokal forståelse og tilpasning til lokal kontekst (se for eksempel Mathiesen et al. (2014)). På veldig mange skoler vil den lokale fortolkningen, med sine valg og bortvalg, overlates til rådgiveren, som har det utøvende ansvaret for karriereveiledningen ved skolen. Rådgiverens fortolkning skjer med større eller mindre grad av drøftelser og støtte i det lokale skole- og fortolkningsfellesskapet, der skoleledelsen og skolens lærere vil være relevante samarbeidsinstanser. Hva som er god kvalitet i karriereveiledning avhenger dermed også av lokal, samfunnsmessig og skoleintern kontekst, og følgelig vil forståelsen av kvalitet kunne variere fra skole til skole.

I stedet for å kun fokusere på de utfordrende sidene ved dette, vil vi først peke på at dette kan være et utgangspunkt for positive prosesser rundt kvalitetsutvikling. I tråd med Nyhus (2009) kan man fokusere på den nødvendige fleksibilitet lokale fortolkninger vil tilføre kvalitetsbegrepet, og at man ved å legge en slik delvis lokal konstruksjon til grunn

... slår fast at det i vårt hyperkomplekse samfunn ikke er mulig eller ønskelig å operere med en felles, generell forståelse av hva som 'er' eller 'skal være' kvalitet i skolen, men at kvalitet må vurderes fra mange posisjoner, med mange ulike briller, og at det må forhandles fram kontinuerlig, i spesifikke situasjoner og kontekster (Nyhus, 2009, s. 69).

På den annen side kan ikke kvalitet i karriereveiledning være hva som helst, men utover den lokale konteksten, forholde seg til kunnskap på området, teorier og metoder, evalueringer og brukerstemmer fra den lokale praksis samt nasjonale føringer og faglige fellesskap. En naturlig arena for en slik

kontinuerlig forhandling om hva god kvalitet i karriereveiledning er, med innspill fra både overordnet og lokalt nivå, er det regionale nivået.

Det er viktig for utvikling og sikring av kvalitet i karriereveiledning at hver skole styrkes i å bli bevisst sine egne lokale forståelser av kvalitet i karriereveiledning, og at dette skjer i et samspill mellom ledelsen, rådgivere, lærere og andre relevante instanser ved hver enkelt skole. Verktøyet Vår kvalitet kan videreutvikles til å understøtte slike prosesser. Videre er det viktig at lokale erfaringer, refleksjoner og kunnskap blir en del av arbeidet på regionalt nivå, slik at forståelser kan deles, bearbeides og videreutvikles. På den måten vil fagfeltet ved hjelp av en bred og praksisbasert tilnærming bidra til å fylle kvalitetsbegrepet med innhold.

6.2 Lokale forståelser vs. likeverdig tilbud

Uten at relevante aktører fyller begrepet med innhold, er kvalitet i seg selv et relativt tomt begrep. Slik sett kan kvalitet betraktes som et subjektivt fenomen. Med utgangspunkt i at en relevant forståelse av hva kvalitet er forutsetter at kvalitet forstås, utvikles og forankres på lokalt nivå, er det rimelig å anta at ulike skolars forståelse av kvalitetsbegrepet vil variere. Kvalitet i karriereveiledning ved en videregående skole i Finnmark vil nødvendigvis ikke være det samme som kvalitet i karriereveiledningen ved en ungdomsskole i Trondheim. Men ved å fremme en slik lokal utvikling og forståelse, vil dette også kunne føre til høyst ulike tilbud til elever ved de ulike skolene eller i ulike regioner. Det vil være tilsvarende variasjon i arbeidsoppgaver for de ulike skolenes rådgivere/karriereveiledere. Utfordringen med utvikling og sikring av kvalitet i karriereveiledningen i skolen på overordnet nivå, blir å skape rammer for at det tilbudet elevene får knyttet til karriereveiledning blir *likeverdig* på tvers av ulike skoler med ulike lokale kontekster og forståelser. Det vil også være utfordrende å utvikle gode parametere som kan måle kvaliteten på tvers av ulike kontekster og praksiser. For å sikre en likeverdig karriereveiledning til elevene kan det være at det er behov for en viss samkjøring i hva som er kvalitet i karriereveiledning og hvordan dette oppnås, altså en viss likhet når det gjelder kvalitetsforståelse og kvalitetsutvikling. Her kan også en viss likhet i karriereveiledernes kompetanse bidra til en likeverdig kvalitet på tvers av skolene. Det regionale nivået er en relevant og viktig arena for en slik samkjøring. Forståelsen av kvalitet må også sees i sammenheng med hvordan man forstår og definerer hva utbyttet av karriereveiledning skal være. Dette er også utfordrende å måle på tvers av kontekster i et variert landskap.

En ting er å måle mer objektive forhold som kompetanse, tid brukt eller antall timer elevene får med rådgiveren, en annen ting er å måle *utbyttet* av den aktiviteten som foregår. I den forbindelse ønsker vi å kommentere at arbeidet med frafall synes å være en av de oppgavene som tar stor plass i rådgivers arbeid. Karriereveiledning som et av flere tiltak er absolutt relevant i frafallsproblematikken, men en opptelling av frafall som mål for kvalitet i karriereveiledning er betenkelig, da frafall kan være, og mest sannsynlig er, forårsaket av helt andre forhold enn karriereveiledningen i skolen (Moshuus et al., 2019).

Når utbyttet av karriereveiledning i skolen settes på agendaen, er det viktig at elevens stemme blir hørt. Å spørre elevene vil gi tilgang til subjektive opplevelser og vurderinger av eget utbytte. Elevenes opplevelser og vurderinger vil i tillegg til å preges av deres individuelle livssituasjon, også ta utgangspunkt

i lokal kontekst, og vil derfor også variere. Disse variasjonene vil kunne komme til syne i nasjonale undersøkelser og kartlegginger, for eksempel gjennom elevundersøkelsen. Flere av rådgiverne i denne undersøkelsen påpeker at elevene i dag svarer på elevundersøkelsen på et tidspunkt hvor de enda har lite erfaring med karriereveiledningen i skolen. På grunn av denne timingen opplever rådgiverne i vår undersøkelse svarene fra elevundersøkelsen som lite egnet til bruk i arbeidet med å forstå og utvikle kvalitet i karriereveiledningen. En av våre faglige anbefalinger i denne rapporten handler derfor om å utvikle elevundersøkelsen, eller en annen form for undersøkelse som fanger inn elevenes stemmer, til å bli et mer solid kunnskapsgrunnlag for forståelsen og utviklingen av kvalitet i karriereveiledning i skolen. Hensiktsmessig tidspunkt og gode spørsmål er viktige faktorer å spille inn i revideringen av elevundersøkelsen som finner sted i Utdanningsdirektoratet nå og frem til 2024.

6.3 Tydelig innhold

I tråd med variasjoner i forståelse og operasjonalisering av kvaliteten på karriereveiledningen er det tydelig at våre informanter har ulike oppfatninger av hva innholdet i skolens karriereveiledning er, kan være og bør være. Praksis formes lokalt, og hos de skolene som har deltatt i vår undersøkelse, hovedsakelig av rådgiveren(e) selv. På den måten vil de som er involvert i utformingen av praksis i skolene fremstå som viktige politikktutformere. Politikken endelige form avhenger ikke bare av de som utformer overordnede retningslinjer, men også av de som setter den ut i livet, i vårt tilfelle aktørene på lokalt nivå (Lipsky, 2010).

På overordnet nivå gir Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning en retning for arbeidet, men i sin tverrsektorielle form gir de ikke konkrete retningslinjer som er spesifikt knyttet til skolens karriereveiledningstjeneste. Re-analysen viser at rådgivere ikke opplever å arbeide med temaene i forskriften i stor grad, samtidig som den viser at man implisitt arbeider med flere av de overordnede målsetningene i forskriften. Det kan se ut til at det på lokalt nivå kan være hensiktsmessig å vie oppmerksomhet til innholdet i karriereveiledningen, slik at de som samarbeider om karriereveiledningen i skolen blir bevisst egne målsetninger for karriereveiledning, og kan gjøre gode vurderinger på hvordan egen praksis står i forhold til overordnede lover, forskrifter og retningslinjer. Våre intervjuer viser også at kvalitetsrammeverket foreløpig er relativt ukjent for mange, da særlig for rektorer og lærere. Så lenge det er ukjent, vil det selvsagt heller ikke fungere som en retningsgivende overordnet ressurs. Det som imidlertid virker kjent for alle, er at opplæringsloven og forskriften gir elevene rettigheter, som igjen forplikter skolen til å ha et tilbud. Forskriften sier imidlertid lite konkret om hvordan rettighetene, og oppdraget som knytter seg til dette, skal forstås og ivaretas.

Gjennom analysene kommer det til uttrykk et behov for en tydeliggjøring av hva karriereveiledning i skolen er, og hvilke konkrete arbeidsoppgaver og målsetninger som bør knyttes til rollen som utdannings- og yrkesrådgiver i skolen. I en situasjon hvor ressursene som settes av til karriereveiledning oppleves som begrensede, vil det være nyttig at det er tydelig hva ressursene skal brukes til, og hvilke (konkrete) utbytter man ønsker at ressursene skal bidra til. Vil man eksempelvis at samtlige elever skal få en samtale med rådgiver i løpet av skoleåret, eller vil man at rådgiver skal gjennomføre informasjonstimer med

elevene om videre muligheter og valg av utdanning? Er det et ønske om at elevene skal få kunnskap i hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige i deres valgprosesser (nettsider og andre ressurser som hjelper elevene i det å ta valg), eller at rådgiver har fokus på samarbeid med lokalt arbeidsliv? Her er det tydelig at behovene varierer noe mellom skoleslagene, og i forhold til lokalsamfunnet skolen befinner seg i. Vår undersøkelse viser at det er store variasjoner ikke bare mellom ungdomsskole og videregående skole, men også innad i skoleslagene. Vi ser også at de av våre informanter som deltar aktivt i regionale nettverk, bruker disse som en arena for å konkretisere karriereveiledningsoppdraget i skolen, noe som vil kunne bidra til å utvikle en noe mer samstemt forståelse av hva karriereveiledningens innhold er og bør være.

Konkrete beskrivelser på overordnet nivå av hvordan skolens karriereveiledningsoppdrag skal ivaretas, kan gi grunnlag for å spesifisere behovet for, og krav til, (formell) kompetanse på lokalt nivå. Ved å spesifisere karriereveiledningsoppdraget kan det bli enklere både for universitets- og høgskolesektoren å utvikle relevante tilbud, samt at det blir enklere for den enkelte rådgiver, og den enkelte skole, å identifisere egne kompetansebehov.

6.4 Ledelse av karriereveiledning i skolen

Ledelse i karriereveiledning har betydning for både struktur- og prosesskvalitet. I Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning inngår ledelse som et sentralt innsatsområde for arbeidet med kvalitet. Det vises til at kvalitetsrammeverket skal fungere som et verktøy for de som leder karriereveiledningstjenester i praksis. Tidligere forskning viser at det varierer hvordan skoleeier og skolens ledelse er involvert i skolens karriereveiledning. De betraktes ikke som faglige pådrivere, men på generell basis opplever rådgiverne et godt samarbeid med ledelsen. Våre kvalitative analyser viser at rådgiverne i skolen gis en høy grad av faglig tillitt, og kan derfor i stor grad forme sin egen praksis. Reanalysen av de kvantitative dataene viser at rådgiverne kan henvende seg til skolens ledelse hvis de opplever utfordringer, men den viser også at rådgiverne mener at det er et stykke igjen for at ledelsen imøtekommer deres ønsker om kompetanseheving.

Analysene viser at rektorene i vesentlig grad er involvert i å skape rammer for rådgivningstjenesten, men at de i stor utstrekning overlater til rådgiverne å definere og utføre. Noen ganger betyr dette at det er rådgiverne selv som finner løsninger på hvordan elevene skal ha tilgang til karriereveiledning i en skole, og hva slags innhold karriereveiledningen skal fylles med. Som vi har vært inne på tidligere, kan dette gi store variasjoner i karriereveiledningens tilbud og innhold, fra skole til skole. En viktig lederoppgave blir derfor å bidra til å klargjøre hva som er målsetningen for skolens karriereveiledning, og hvordan god kvalitet i karriereveiledning kan forstås og se ut i praksis. Dette krever at rektor på en skole bør holde seg orientert om utvikling av fagfeltet på overordnet nivå, og involvere seg i prosesser på regionalt nivå, der en rektor fra sitt lederperspektiv kan delta i felles fortolkning og refleksjon over det overordnede nivåets betydning for praksis på lokalt nivå.

En involvering av rektorer i prosesser der man jobber sammen om å utvikle og sikre kvalitet i karriereveiledning, blir også et ansvar for de som står ansvarlig for slike aktiviteter på regionalt nivå. Slik vi ser det vil rektorer ved skolene ha stor nytte av den kompetansehevingen som direkte og indirekte er

et resultat av aktiviteter på regionalt nivå, da det er rimelig å anta at dersom rektor får økt kjennskap til fagfeltet vil samarbeidet om karriereveiledning på skolene får bedre forutsetninger. At ledelsen på skolene har bruk for informasjon som er målrettet dem og deres rolle, ble tydelig i oppfølgingen av et omfattende engelsk forsknings- og utviklingsprosjekt utført på oppdrag fra The Gatsby Charitable Foundation (Holman, 2014). Sentralt i dette prosjektet er The Gatsby Benchmarks (Holman, 2014), som er åtte kriterier for hva god karriereveiledning i skoler skal inneholde. I arbeidet med å implementere disse kvalitetskriteriene ble det utviklet en rekke formidlings- og kompetanseutviklingsaktiviteter rettet mot ledere av karriereveiledning i skolen i England. Oppfølgende undersøkelser viser at arbeidet med Gatsby benchmarks har hatt betydelig effekt på kvaliteten på skolenes veiledning og elevenes utbytte (Hanson & Neary, 2020). I forlengelse av vår anbefaling om å jobbe mot en felles fortolkning og operasjonalisering av kvalitet i karriereveiledning på lokalt nivå, oppfordrer vi overordnet nivå til å utarbeide en overordnet beskrivelse på hva karriereveiledning i skolen skal være, og knytte dette konkret til hvordan skolens ledelse kan bidra inn i dette arbeidet. Herunder hva slags kompetanse som kreves av skolens ledelse, knyttet til arbeidet med karriereveiledning.

6.5 Samarbeid om karriereveiledning

Både på overordnet nivå og lokalt nivå finnes føringer og antydninger om at karriereveiledning skal og bør være en oppgave som hele skolen skal samarbeid om. En tydelig anbefaling i NOU 2016:7 Norge i omstilling – Karriereveiledning for individ og samfunn, er at karriereveiledning skal være hele skolens oppgave. Dette er i tråd med forskrift til opplæringsloven som slår fast at karriereveiledning skal “være eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen” (Forskrift til opplæringslova §22-3). Allikevel viser tidligere forskning (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011; Mordal et al., 2015), og våre reanalyser og analyser av de kvalitative dataene, at karriereveiledning som hele skolens oppgave er mer en “parole” enn en etablert praksis. Dette til tross for at rådgivere i både denne og andre tilsvarende undersøkelser, er positive til en slik kollektiv tilnærming. Våre analyser viser at både rådgivere, rektorer og enkelte lærere er positive til å samarbeide om karriereveiledning, men ingen av de skolene vi har intervjuet har etablert en praksis der visjonen om en kollektiv tilnærming operasjonaliseres i særlig stor grad. Dette kan det selvsagt være mange grunner til, men det er viktig å anerkjenne at en operasjonalisering av slike visjoner ikke er gjort over natten, men krever en relativt stor omstilling i organisasjonene på lokalt og regionalt nivå. For at praksis skal endres, må de ansattes holdning og tankesett også endres. Holdningsendring tar tid. Med utgangspunkt i denne undersøkelsens datagrunnlag, er det er noen faktorer som kommer til syne som kan bidra til å nærme seg en praksis der karriereveiledning faktisk er hele skolens oppgave. Det å bringe inn et tydelig perspektivskifte fra søkelys på konkrete karrierevalg til karrierelæring med karrierekompetanse som mål, kan muligens være en vei å gå for å forene læreres og karriereveilederes innsats, da læringsbegrepet kanskje vil gjøre det lettere for lærere og andre som ikke er karriereveiledere å knytte karriereveiledning til skolens kjerneoppgaver (Skovhus, 2017).

Det er viktig at de ulike aktørene i skolen har et felles språk og en felles forståelse av hva karriereveiledning er, og bør være i egen kontekst. På overordnet nivå kan Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning forstås som et forsøk på å skape en felles plattform og et felles språk for de som

beskjeftiger seg med karriereveiledning, uavhengig av rolle og nivå. Samtidig er det sentralt at denne tilpasses skolens kontekst og virkelighetsforståelse, slik at den i større grad resonnerer med aktørene i skolene sine virkelighetsforståelser. Vi kan her trekke paralleller til diskusjonene om delt rådgivningstjeneste (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021) finner at rådgiverne legger egne verdier og forståelser av hva som er i elevens beste interesse når de vurderer om de vil implementere delt rådgivningstjeneste. Hvis de opplever at en foreslått måte å organisere rådgivningen på ikke bidrar til at de kan ivareta den helhetlige tilnærmingen til eleven, så blir dette et hinder for at en slik endring i organiseringen kan finne sted. Dette peker mot at det er viktig at en felles forståelse på overordnet nivå er forankret og tilpasset skolens forståelser og grunnleggende verdier. Karriereveiledningen må rammes inn som en del av skolens oppdrag, og ikke posisjoneres som noe i tillegg til eller på siden av skolens «egentlige» målsetning. For å få til dette må språket tilpasses skolen og målsetninger tilpasses de rammer de skal inn under.

På lokalt nivå viser analysene at karriere-begrepet vekker ulike assosiasjoner hos ulike aktører, og at enkelte lærere forbinder ordet karriere med noe som handler om status, klatring i en “karrierestige”, og at karriere assosieres med vellykkethet og suksess. Dette er i tråd med hva også Bakke (2020) finner i sin studie. Når lærere fanges i denne forståelsen av begrepet kan det være vanskelig å legitimere at karriereveiledning skal integreres i deres eget arbeid med elevene (Skovhus & Felby, 2020). Enkelte lærere stiller også spørsmålsteget ved om det ikke også kan være tilfelle at elevene har en noe variert oppfatning av begrepet. Enkelte av våre informanter hadde en svært bred tilnærming til begrepet. Dette er også utfordrende. Dersom karriereveiledning rommer “hele livet” blir det vanskelig å konkretisere og operasjonalisere hva et samarbeid om spesifikke aktiviteter i skolen skal handle om. Det er rimelig å anta at det vil gagne kvaliteten på karriereveiledning i skolen, dersom skolene utvikler en felles forståelse av de sentrale begrepene knyttet til karriereveiledning, gjerne i tråd med det begrepsapparatet som brukes på overordnet nivå. Dette gjør det også lettere å formulere en konkret samlet målsetning for karriereveiledningen som foregår, og at arbeidsoppgavene som er knyttet til denne målsetningen også er tydelige og konkrete. Dette vil bidra både til å klargjøre rollen som karriereveileder. Et felles språk og en felles målsetning bør også tydeliggjøre hvordan man vil samarbeide på skolen om at nå målsetningen.

Rådgiverens kanskje mest nærliggende og relevante samarbeidspartnere, når det kommer til karriereveiledning i skolen, er lærerne. Flere av rådgivere i vår undersøkelse uttrykker et ønske og behov for å samarbeide med lærere. Både lærerne, rektorene og rådgiverne i vår undersøkelse erkjenner imidlertid at en kontaktlærer har svært mange oppgaver, og at det stadig tillegges nye oppgaver og ansvar i denne rollen. En rådgiver sier at han må “snike inn” litt karriereveiledning, noe som er et godt eksempel på hvordan karriereveiledningen kjemper om plassen i skolen. I dialog med våre informanter om karriereveiledning som hele skolens oppgave, merket vi en fattet motstand, og flere av dem uttrykte litt oppgitt at de har mye å gjøre, og at alt som skal gjøres krever tid og ressurser. Når man skal tilnærme seg karriereveiledning som et samarbeidsprosjekt i skolen, er det viktig å ikke gape for høyt. Små tiltak kan gjøre stor forskjell, og det er ikke sikkert at det trenger å kreve så mye av læreren å være en reell ressurs og samarbeidspartner i skolens karriereveiledning. Av og til kan tilstedeværelse og en ukomplisert og spontan deltagelse være nok for å gjøre en forskjell (Holm-Nordhagen, 2021). Aktører som i utgangspunktet står utenfor karriereveiledningsfagfeltet må gis muligheten til å etablere en kjennskap og

et eierskap til karriereveiledning som fagfelt og aktivitet. Dette kan gjøres blant annet gjennom å erfare hvordan egen rolle kan berike karriereveiledningen.

Det er også viktig å huske på at et samarbeid mellom rådgivere og andre aktører i skolen krever en tilnærming til noe felles, fra begge kanter. For å legge til rette for samarbeid på tvers av fag, profesjon og roller i skolen, må de aktuelle samarbeidspartnere samles om det som skal være i fokus for samarbeidet. Alle involverte aktører må være villige til å sette seg inn sine samarbeidspartners kompetanseområde og tanker om det fokusområdet det samarbeides om (Edwards, 2005). Dette vil kunne øke hver enkelt fagpersoners forståelse for det de samarbeider om. Dette kan i praksis bety at det ikke bare er læreren som skal nærme seg karriereveiledningsfagfeltet, og se sin egen rolle i dette, men at også rådgiveren må nærme seg lærerens fag og domene, for å se hva karriereveiledningen kan bidra med der. Rådgiveren har blitt fremstilt som en satellitt i skolen (Buland et al., 2011; Mordal et al., 2015). For å styrke kvaliteten i karriereveiledning i skolen kan det være nyttig å etablere utviklingsprosjekter som tester ut veier og metoder til en sterkere integrering av karriereveiledning i undervisningen og dermed inn i det som for de fleste oppfattes som skolens kjerneaktivitet. En evaluering av slike prosjekter kan for eksempel ha fokus på hvordan metodene kan bidra til å integrere karriereveiledning i skolens øvrige virksomhet, og hva dette har å si for kvaliteten på skolens karriereveiledning.

Flere av de skolene i vårt datamateriale beskrev ulike former for samarbeid med eksterne aktører knyttet til karrierelæringsaktiviteter i skolen. Dette samarbeidet utspiller seg både utenfor skolen (bedriftsbesøk, utplasseringer, utdanningsmesser, åpne dager ved utdanningsinstitusjoner osv) og inne på skolen (besøk på skolen/i klasserommet av representanter fra ulike yrker eller studier o.l.). Kontakten med tilbydere av utdanning og arbeid kan være med på å utvide elevenes mulighetshorisont, gi karrierelærings erfaringer og tilføre perspektiver som skolen ikke selv kan bidra med. Våre informanter formidler at eksternt samarbeid oppleves som en ressurs. Samarbeid med eksterne aktører kan dermed være med å øke kvaliteten på karriereveiledningen i skolen.

6.6 Betydningen av regionale rådgivernetter

I denne undersøkelsen har det blitt tydelig at deltagelse i regionale (kommunale og fylkeskommunale) nettverk kan ha stor betydning for forståelsen av kvalitet, og hvordan det jobbes med kvalitet i karriereveiledning i skolen. De regionale nettverkene har derfor fått en sentral plass i vår modell for arbeid med kvalitet. Nettverkene kan bidra til arbeid med kvalitet på flere av innsatsområdene i Kvalitetsmodellen. Når rådgivere fra ulike skoler samles, blir nettverkene en naturlig arena for deling av erfaring og kompetanse, hvor rådgivere på ulike skoler kan komme sammen for å utveksle ideer og tanker om hvordan karriereveiledningstilbudet kan organiseres på best mulig måte, og hva innholdet i skolens karriereveiledning er og bør være. Nettverkene kan lede og koordinere prosesser som har til hensikt å utvikle og bevare karriereveiledningstjenester av god kvalitet. Nettverkene er en godt egnet arena for kompetanseheving, erfarings- og kunnskapsutveksling og etiske refleksjoner.

Nettverkene kan være en arena for etisk refleksjon og arbeid med å utvikle praksis i tråd med etiske retningslinjer for karriereveiledning. Det er en nødvendig sammenheng mellom etikk, profesjonalisering

og kvalitet. Nettverkene kan bidra til å konkretisere og operasjonalisere denne. På den måten vil nettverkene kunne bidra til refleksivitet i karriereveilednerollen, og en profesjonalisering av karriereveiledningstjenesten.

En av våre faglige anbefalinger handler om at ledelsen på skolene (rektor) oppmuntrer til deltagelse i rådgivernetttverkene (regionale, fylkesvise og kommunale) og sikre ressurser til dette. Satsing på karriereveiledning i skolen kan synliggjøres fra skoleeiers side, ved å bevilge midler til drift av slike nettverk. Aktører på overordnet nivå kan og bør bidra til å synliggjøre viktigheten av nettverkens arbeid ovenfor skoleeiere og rektorer, og hvilken nytte rådgivers deltakelse i nettverkene kan tilføre skolens arbeid med karriereveiledning og karrierelæring. Selv om mange rådgivere i dag deltar i regionale nettverk, gjelder det ikke alle, og det er fortsatt god grunn til å styrke denne delen av virksomheten. Skoleeierne kan ta en sterkere pådriverrolle i disse nettverkene, bidra til å legitimere at karriereveilederne bruker sin tid på dette og slik bidra til utvikling av tjenesten.

Rådgivernetttverkene kan være gode fortolkningsfelleskap rundt karriereveiledning, og kan utvikles til arenaer for samskapt (Elden & Levin, 1991) karriereveiledning, der skoleinterne og skoleeksterne instanser får møtes og bidra til utforming av lokal praksis (Poulsen & Buland, 2020). Samskapt karriereveiledning innebærer at det skapes rom for felles problemdefinisjon og problemløsning, der interne og eksterne aktører sammen kan bidra til utformingen av praksis. Rådgivernetttverk kan fungere som en arena for dette, der man kan skape en felles forståelse for hva kvalitet i karriereveiledning er, for så å operasjonalisere forståelsen i egen praksis, for igjen å ta erfaringer med tilbake til nettverket for videre refleksjon og diskusjon. På den måten kan det som skapes i samhandling med andre, bidra til å utvikle kvalitet lokalt, og ved det bygge enda bedre og mer solide aktørnettverk rundt karriereveiledningen, og inkludere ulike aktører som er nødvendige for å møte de utfordringene som man til enhver tid står overfor.

Med utgangspunkt i verdien av velfungerende nettverk på regionalt nivå, handler en av våre faglige anbefalinger om at aktører på overordnet nivå støtter oppunder nettverkens aktivitet, og bidrar til utvikling av arenaer for samskapt karriereveiledning. Nettverkene på regionalt nivå vil gi overordnet nivå tilgang til viktig og nødvendig kunnskap om hva som opptar de som samarbeider om karriereveiledning på skolene, og hvilke karriereveiledningsfaglige muligheter og utfordringer som kommer til syne i praksis på lokalt nivå. Samtidig kan nettverkene gi aktører på lokalt nivå muligheten til at sette relevante temaer på agendaen for samarbeid med andre i samme fagfelt.

6.7 Anbefalinger

Basert på funnene i undersøkelsen som dokumenteres i denne rapporten, har forskergruppen utarbeidet 13 anbefalinger som knytter seg til det videre arbeidet med å understøtte og utvikle kvalitet i skolens karriereveiledning. Rekkefølgen på anbefalingene skal ikke nødvendigvis leses som en strengt prioritert rekkefølge, men som en naturlig rekkefølge på nødvendige trinn i en prosess som kan lede mot bedre kvalitet på karriereveiledning i skolen. Anbefalingene berører samtlige av Kvalitetsmodellens syv innsatsområder for arbeid med kvalitet; Ledelse, Etikk, Tilbud og innhold, Rammer og organisering,

Kompetanse, Kunnskapsgrunnlag og Nettverk og samarbeid. Arbeid med disse syv områdene kan bidra til bedre kvalitet i karriereveiledning og bedre utbytte av karriereveiledning for elevene.

Vi anbefaler at:

1. Det utarbeides en overordnet beskrivelse av hva karriereveiledningen i skolen skal være, som konkretiserer formuleringene i forskriften, men som er åpen for lokal tilpasning. Aktører fra lokalt nivå bør være representert i arbeidet med dette.
2. Hver enkelt skole på lokalt nivå utvikler en konkret målsetning for sin karriereveiledning, og en tydelig beskrivelse av de arbeidsoppgavene som er knyttet til denne. Arbeidet bør gjøres i et samarbeid mellom skolens ledelse, rådgiver(e) og andre relevante fagpersoner, og med en oppmerksomhet på føringer fra overordnet nivå. Det bør også tydeliggjøres hvordan de ulike aktørene på skolen skal samarbeide for å nå målsetningen.
3. Rektorer og skoleeiere styrkes i sine roller som ledere av karriereveiledning i skolen. Herunder opparbeide kompetanse og sikre oppdatert kunnskap om karriereveiledningens mål, innhold og muligheter.
4. Alle som jobber med karriereveiledning i skolen får tilbud om relevant kompetanseheving, som i innhold og omfang imøtekommer det aktuelle behovet for kompetanse om karriereveiledning i skolen.
5. Kompetanse i karriereveiledning i skolen blir et krav når det ansettes nye rådgivere som skal ha ansvar for karriereveiledning i skolen. Den som ansettes bør ha formell kompetanse i karriereveiledning, eller forplikte seg til å tilegne seg dette innen rimelig tid (arbeidsgiver må i så tilfelle legge til rette for dette).
6. Kvalitetssikringsverktøyet Vår kvalitet tilpasses språket og rammene som karriereveiledningen i skolen gjennomføres innenfor, med mål om å bli et mer relevant og anvendbart verktøy for skolens arbeid med kvalitet i karriereveiledning.
7. Relevante aktører fra alle nivåer i fagfeltet etablerer en dialog omkring hvorvidt og hvordan man kan vurdere eller måle kvalitet i karriereveiledning i skolen. Måling av kvalitet forutsetter en felles forståelse eller rammeverk som gir en konkret beskrivelse av hva utbyttet av karriereveiledning i skolen skal være og for hvem. Dette mangler i dag.
8. Statlige myndigheter og andre aktører på overordnet nivå støtter opp under regionale rådgivernettsverk, og at disse prioriteres som arenaer for:
 - a. Kompetanseutvikling gjennom utveksling av erfaringer med lokale modeller for karriereveiledning og kvalitet, og utveksling av kunnskap og forskning
 - b. Å bygge relasjoner og nettverk på tvers av skoler og andre aktører som er tilknyttet karriereveiledningen på lokalt nivå.
 - c. Informasjon om utvikling i fagfeltet på overordnet nivå, og implementering av eventuelle nye retningslinjer og tiltak.
9. Innsatsområdene Etikk og Kunnskapsgrunnlag får økt fokus i videre arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen, både på overordnet, regionalt og lokalt nivå.

10. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter, som knyttes til utvikling, implementering og dokumentasjon av kunnskapsbaserte metoder og aktiviteter for samarbeid om karrierelæring og karriereveiledning i skolen.
11. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter som knytter seg til innhold i, målsetning for, og utbytte av karriereveiledning i skolen som har fokus på at også elevenes stemmer blir hørt.
12. Elevundersøkelsen eller andre brukerundersøkelser utvikles til å utgjøre et solid kunnskapsgrunnlag om elevenes vurdering av karriereveiledning i skolen.
13. Utvide de nasjonale registrene (GSI/KOSTRA/UDIR) i skolen med informasjon om rådgivere i skolen. Informasjonen bør inneholde kontaktinformasjon til rådgiver(e), stillingsprosent, og om rådgiveren innehar karriereveiledningsfunksjonen, sosialpedagogisk rådgivnings-funksjonen eller begge funksjonene. Dette for å lettere kunne nå rådgiverne med oppdatert informasjon og for å ha oversikt over rådgiverpopulasjonen i hele skolesystemet. Dette finnes ikke per i dag. Et slikt register vil også gjøre det enklere å studere ressurser knyttet til tjenesten.

Funnene og anbefalingene som kommer frem i denne rapporten er forskerteamets egne, basert på de data og analyser som ligger til grunn for rapporten og teamets egen forståelse og kunnskap om feltet. Vi vil påpeke at videre studier vil være nyttige knyttet til flere av anbefalingene og spesielt knyttet til hva kvalitet i karriereveiledning er og hvordan dette eventuelt skal kunne utvikles, undersøkes, vurderes eller måles. Vi håper rapporten og dens anbefalinger vil være til nytte i det videre arbeidet med kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen.

7 Litteratur

- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bakke, I. B. (2020). I don't think anyone here has thought about career really: What the concept of 'career' means to Norwegian teenagers and school counsellors. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>
- Bakke, I. B. (2021). *No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway* [PhD Dissertation, Inland Norway University of Applied Sciences]. Lillehammer.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford university press.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" (A03510)*. SINTEF. https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/delt-radgivningstjeneste.pdf
- 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). NTNU. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2Br%25C3%25A5dgi vning%2Bi%2BST%2BNT%2Bog%2BMR82557.pdf?sequence=2>
- 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* SINTEF Teknologi og samfunn. <http://hdl.handle.net/11250/2500427>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/utdannings--og-yrkesradgivning-og-sosialpedagogisk-radgivning-i-norsk-skole-anno-2020.-en-kartlegging-av-ressurser-og-arbeidsoppgaver-til-radgivning-i-skolen-i-norge/>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory action research* (s. 127-142). Sage Publication. <https://doi.org/10.4135/9781412985383>
- Forskrift til opplæringslova §22*. (2009). *Kapittel 22 Retten til nødvendig rådgivning (§22)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724>
- Golder, P. N., Mitra, D. & Moorman, C. (2012). What Is Quality? An Integrative Framework of Processes and States *Journal of Marketing*, 76(4), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1509/jm.09.0416>
- Gaarder, I. E. & Gravås, T. F. (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. utg.). Samfundslitteratur.

- Hanson, J. & Neary, S. (2020, 11-13 September 2019). The Gatsby benchmarks and social mobility: impacts to date'. IAEVG Conference Proceedings Career Guidance for Inclusive Society, Bratislava, Slovakia.
- Haug, E. H. (2016a). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Lillehammer.
- Haug, E. H. (2016b). Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings-og arbeidsliv. . I U. Høspøien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og dannning* (s. 57-71). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Haug, E. H. (2017). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H. & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Neveléstudomány*, 2015(3), 5-15. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_5-15.pdf
- Haug, E. H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6>
- Haug, E. H., Thomsen, R., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T., Gravås, T., Engh, L., Bakke, T. & Gaarder, I. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder* Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- HK-dir. (2021). *Kvalitet i karriereveiledning*. Hentet 10.august 2021 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- HK-dir. (2022a). *Kompetansestandardene*. Hentet 23.mars 2022 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kompetansestandarder/kompetanseomradene/?nav=modal5>
- HK-dir. (2022b). *Kvalitetssikring*. Hentet 07.februar 2022 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/>
- Holm-Nordhagen, A. (2021). What if the Teachers Joined? A Study of Collaboration on Career Learning. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 10(1). http://www.iaclp.org/yahoo_site_admin/assets/docs/2_Anne-Holm_Nordhagen.5114533.pdf
- Holman, J. (2014). Good Career Guidance. *The Gatsby Charitable Foundation, London*. <https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf>
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). The Neoliberal Challenge to Career Guidance: Mobilising Research, Policy and Practice Around Social Justice. I T. Hooley, R. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career Guidance for Social Justice - Contesting neoliberalism* (s. 1-27). Routledge.
- Hoyer, R. W. & Hoyer, B. B. Y. (2001). What is quality? (opinions expressed by quality gurus). *Quality Progress*, 34(7).
- ISO. (2000). *Systemer for kvalitetsstyring. Grunntrekk og terminologi (ISO 9000:2000)*. CEN (Comité Européen de Normalisation/Den europeiske standardiseringsorganisasjonen).
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karrierefond.no. (2022). *Hvem er vi?* Hentet 22.03.2022 fra <https://karrierefond.no/om-oss/hvem-er-vi/>
- Karriereveiledning.no. (2022). *Offentlige karrieresenter*. <https://karriereveiledning.no/offentlige-karrieresentre>

- Kunnskapsdepartementet. (2021a). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021b). *Tildelingsbrev til Kompetanse Norge for 2021*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e161bcf2b5bb44de99f4c19f45b2bc6e/tidelingsbrev-til-kompetanse-norge-for-budsjettaret-2021.pdf>
- Kärrby, G. (1987). Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25-42.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service* (30th anniversary expanded edition. utg.). Russell Sage Foundation.
- Mathiesen, I. H. (2022). «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 7(1), 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3361>
- Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10775-021-09494-z>
- 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.
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1101>
- Miles, M. B., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. 3rd Edition*. SAGE Publications.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (A26556). SINTEF Teknologi og samfunn.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications.
- Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Sverni, T. W. & Tjelta, T. (2019). Inaktive ungdommer-en av vår tids største utfordringer. Sluttrapport (2015–2018).
<https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/2687785/2019MoshuusInaktive.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Nilsen, A. C. E. (2021). Professional Talk: Unpacking Professional Language. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *Palgrave Handbook of Institutional Ethnography*. Palgrave Macmillian.
- NOU 2003:16. *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:7. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education].
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen - og det betyr...? Noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaring og utvikling*. Cappelen Damm AS.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§9-2. Rådgiving og skolebibliotek). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#%C2%A79-2
- Plant, P. (2018). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag.
- 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*. Brill. <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gjww44.19?seq=1>
- Reeves, C. A. & Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *The Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2016). Styring og samstyring - governance på norsk. I. Fagbokforlaget.
- Samset, K. F., Volden, G. H., Olsson, N. & Kvalheim, E. V. (2015). *Styringsregimer for store offentlige prosjekter. En sammenliknende studie av prinsipper og praksis i seks land*. Ex ante akademiske forlag.
- Skovhus, R. B. (2017). *Vejledning - valg og læring* [Ph.D, Aarhus Universitet]. Aarhus.
- Skovhus, R. B. & Felby, L. C. (2020). Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring—en Koselleck inspireret begrebshistorisk analyse. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2890>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5 utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Troye, S. V. (1990). *Markedsføring : styring av kvalitet*. Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kvalitet i opplæringen - hvordan vurdering kan bidra til kvalitetsutvikling*. Hentet juni 2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-ogkompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/hvordan-vurdering-kan-bidra-tilkvalitetsutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i utdanningsvalg?* Utdanningsdirektoratet. Hentet 8.mars 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-utdanningsvalg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Retten til nødvendig rådgiving Udir-2-2009. Informasjon om forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til friskoleloven kapittel 7 – "Retten til nødvendig rådgiving"*. Hentet 23.mars 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/skoleeiers-ansvar/udir-2-2009-retten-til-nodvendig-radgiving/>
- Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

8 Vedlegg

Tabell 15 Litteratur: Gjennomgang, inklusjon/eksklusjon

Publikasjon	Type	Ekskludert	Inkludert
Bakke, I. B. (2021). <i>No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway</i> [PhD Dissertation, Inland Norway University of Applied Sciences]. Lillehammer.	Ph.D-avhandling	x	
Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). " <i>Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ</i> ": skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag (9788279230663). NTNU.	Rapport		X
Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). <i>På vei mot framtida—men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning</i> SINTEF Teknologi og samfunn.	Rapport		X
Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). <i>Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgivning i skolen i Norge</i> . NTNU Samfunnsforskning.	Rapport		X
Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). <i>Skolesamfunnet : kompetansekrav og ungdomsfelleskap</i> . Cappelen Damm akademisk.	Bok med redaktør	X	
Gravås og Gaarder (2011) <i>Karriereveiledning</i> . Univeristetsforlaget	Bok med redaktør	X	
Haug, E. H. (2016). <i>Kvalitet i norske skolers karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi</i> [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Lillehammer.	Ph.D-avhandling	X	
Haug, E. H. (2018) Et innovasjonsteoretisk blikk på kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenester - med særlig vekt på spredningsfasen og betydningene av brukerinvolvering. I Kjærgård og Plant (red.) <i>Karriereveiledning for individ og samfunn</i> . Gyldendal	Bok-kapittel	X	
Haug, E. H. (2018). <i>Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?</i> Fagbokforl.	Fagbok	X	
Haug, E. H. (2019). <i>Tidlig inn og tett på: En evaluering av tiltaket yrkesfagmotivator i Oppland</i> . Skriftserien 26-2019. INN	Rapport	X	
Haug, E.H. (2021) <i>Kvalitetsutviklingssystem for karriereveiledere i karriereveiledning.no</i> . Skriftserien 11-2021. INN	Rapport	X	
Haug, E. H. (2020). <i>Understanding of Career Guidance Quality in Norwegian Schools</i> . I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), <i>Career and Career Guidance in the Nordic Countries</i> (s. 207-218). Brill Sense.	Bokkapittel	X	
Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdottir, S. a., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Loven, A. & Vilhjalmsdottir, G. (2018). <i>Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016</i> . <i>International Journal for Educational and Vocational Guidance</i> , Springer.	Artikkel	X	
Holen, S. (2014). <i>Utdanningsvalg i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring</i> . En litteraturgjennomgang. NIFU-arbeidsnotat	Arbeidsnotat	X	
Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (2011). <i>Utdanningsvalg som skoleutvikling</i> . Fagbokforl.	Bok med redaktør	X	
Høsøien, U. (2016). <i>Karrierelæring i ungdomsskolen: Motivasjon-Mestring-Muligheter</i> . Skriftserien. HiOA	Rapport	X	

Lingås, L. G. & Høsøien, U. (Red.). (2016). <i>Utdanningsvalg – identitet og danning</i> . Gyldendal Akademisk.	Bok med redaktør	X	
Lødding, B. & Holen, S. (2012). Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet.	Rapport	X	
Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? <i>International Journal for Educational and Vocational Guidance</i> .	Artikkel		X
Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. <i>Sosiologi i dag</i> , 44(4), 57-78.	Artikkel		X
Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Det er veldig sånn at det er et valg for livet. <i>Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis</i> , 12(1), 87-105.	Artikkel	X	
Mordal, S., Buland, T. H. & Mathiesen, I. H. (2015). <i>Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet (A26556)</i> . SINTEF Teknologi og samfunn.	Rapport		X
Paulsen, M. K. & Haug, E. H. (2020). Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i> , 104(1), 43-58.	Artikkel	X	
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.), <i>Career and Career Guidance in the Nordic Countries</i> . Brill.	Bok-kapittel	X	
Røise, P. (2020). If Career Education is the Solution, What is the Problem? A critical Analysis of the Timetable Subject of Educational Choice in Norwegian Schools. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), <i>Career and Career Guidance in the Nordic Countries</i> . Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004428096_018	Bok-kapittel	X	
Røise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forsknings sirkel om faget utdanningsvalg. <i>Forskning og forandring</i> , 3(1), 47-69.	Artikkel	X	
Røyland, S. (2012). <i>Valg for livet: om karriereveiledning i skolen</i> . Pedlex norsk skoleinformasjon.	Fagbok	X	
Røyset, R. J. & Kleppstø, K. H. (2017). <i>Utdanningsvalg: karrierelæring og livsmestring</i> . Fagbokforlaget.	Fagbok	X	
Seville, C. (2013). <i>Gruppeveiledning: Karriereveiledning i skolen</i> . PEDLEX norsk skoleinformasjon.	Fagbok	X	
Sletten, M. A., Bakken, A. & Andersen, P. L. (2015). Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV. Sluttrapport fra en kartleggingsstudie.	Rapport	X	
Thunberg, O. A. & Andreassen, S.-E. (2017). Elevskap mot frafall i videregående skole. <i>Scandinavian Journal of Vocations in Development</i> .	Artikkel	X	
Aakre (2019) Kvalitet i videregående opplæring og aktuelle utfordringer i tiden. Et internasjonalt perspektiv med Norge, Japan og Minnesota som kontekster. Streitlien, Å. & Aakre, B. M. (Red.). (2019). <i>Det store spranget. Utdannings- og yrkesvalg fra ungdomstrinn til videregående opplæring</i> . Cappelen Damm Akademisk.	Bokkapittel	X	
Antall	32	27	5