

Ida Katrine Riksaasen Hatlevik

Gode råd?

En studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag

NIFU skriftserie nr. 9/2002

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag av Kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet (nå Utdannings- og forskningsdepartementet). Rapporten belyser situasjonen for utdannings- og yrkesveiledningen i videregående opplæring generelt og med særlig fokus på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag. Både rådgiveres og elevers erfaringer og vurderinger presenteres.

Rapporten er utarbeidet av Ida Katrine Riksaasen Hatlevik. Eifred Markussen har vært prosjektleder. En takk rettes til de rådgivere som velvillig satte av tid til å la seg intervjuet.

Oslo, februar 2002

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Seksjonsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	10
1.1 Tema og bakgrunn.....	10
1.2 Metode.....	12
1.3 Disposisjon	14
2 Elevenes valg og veiledningens utfordringer	15
2.1 Å foreta rasjonelle utdannings- og yrkesvalg.....	15
2.1.1 Informasjon	16
2.1.2 Selvinnsikt.....	18
2.1.3 Ansvarstaking og beslutningsatferd.....	21
2.2 En modell for utdannings- og yrkesveiledning	22
2.3 Hva trenger en veileder kunne?.....	25
2.3.1 Sakskompetanse	25
2.3.2 Operativ kompetanse	26
3 Rådgivningstjenestens ressurser og rammer	29
3.1 Rekruttering til jobben som rådgiver.....	29
3.2 Rådgivernes kompetanse	31
3.3 Instruks	35
3.4 Rådgiverressurs	37
3.5 Fysiske rammer	39
4 Hva skjer i skolens utdannings- og yrkesveiledning?	41
4.1 Organisering	41
4.1.1 Hvem har ansvar for hva?.....	41
4.1.2 Plan for utdannings- og yrkesveiledningsarbeidet.....	42
4.2 Felles orientering og informasjon om yrker og utdanningsmuligheter	44
4.2.1 Skolenes egen fellesorientering	44
4.2.2 Besøk av eksterne aktører på skolene	45
4.2.3 Elevene besøker ulike arrangementer	46
4.3 Individuell utdannings- og yrkesveiledning	47
4.3.1 Tilbud om og organisering av individuelle samtaler	47
4.3.2 Rådgivernes veiledningsmetodikk	49
4.3.3 Bruk av tester	50
4.3.4 Henvisning av elever til eksterne veiledere	52
4.4 Elevenes erfaring og vurdering av utdannings- og yrkesveiledningstilbudet	53
4.4.1 Rådgivernes betydning for valg av utdanning og yrke	54
4.4.2 Elevenes kontakt med skolens rådgiver	56
4.4.3 Hva savner elevene?	58

5	Rekruttering til realfag	61
5.1	Endringer i elevenes valg av realfaglige studieretningsfag.....	61
5.2	Hva gjør rådgiverne i forhold til valg av realfag?.....	63
5.2.1	Informasjon om realfag	63
5.2.2	Realfagspoeng som gulrot	64
5.2.3	Svake elever advares mot å velge realfag.....	65
5.2.4	Flinke jenter oppmuntres til å velge realfag	66
5.2.5	Ikke rådgivernes oppgave å drive realfagsrekruttering	68
5.3	Hva gjør faglærere i forhold til realfagsrekruttering?	69
5.3.1	Elevenes vurdering av realfagsundervisningen	70
5.3.2	Elevenes vurdering av realfagenes nytteverdi	71
6	Vurdering av situasjonen for skolens utdannings- og yrkesveiledning	73
6.1	Hva fungerer godt og hva kan bli bedre?	74
6.2	Hvordan kan skolens utdannings- og yrkesveiledning bli bedre?.....	76
6.2.1	Endring av rammer for rådgivningstjenesten?.....	76
6.2.2	Delt rådgivertjeneste?	77
6.2.3	En egen rådgiverutdanning og profesjon?	79
	Referanser	82
	Oversikt over tabeller	85
	Oversikt over figurer	86
	Vedlegg	87

Sammendrag

Rapporten tar for seg utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med særlig vekt på veiledning og orientering i tilknytning til elevenes valg eller bortvalg av realfag. Rapporten presenterer rådgivernes vurdering av utdannings- og yrkesveiledningstilbudet og av rammeforhold som påvirker dette tilbudet. Den tar også opp elevenes erfaringer og synspunkter. Rapporten bygger på intervjuer med 20 rådgivere ved videregående skoler i Oslo og Østfold, samt data fra to spørreskjemaundersøkelser NIFU har gjennomført blant det første kullet reformelever foretatt i 1997 og i 2000. I tillegg trekkes resultater fra andre undersøkelser blant elever om utdannings- og yrkesveiledning inn.

Valg av utdanning og fremtidig yrke er en viktig avgjørelse, og oppleves av mange elever som et vanskelig valg. Alle elever har rett til informasjon og veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke. Utdannings- og yrkesveiledning er en oppgave for hele skolen. Skolens opplæring og veiledning skal legges opp slik at elevene selv kan foreta et bevisst, selvstendig og rasjonelt valg. Dette innebærer utfordringer og oppgaver både for skolens regulære undervisning og for den spesifikke utdannings- og yrkesveiledningen. Det ser imidlertid ut til at rådgivere ved mange skoler er så og si alene om denne oppgaven.

Skal elevene kunne foreta rasjonelle, bevisste og selvstendige valg forutsettes det at de nås av relevant informasjon for utdannings- og yrkesvalget, at de kan vurdere egne interesser og forutsetninger opp mot de mulighetene som finnes, samt at de kan ta ansvar for eget valg. De intervjuede rådgiverne legger til rette for at elevene skal få en bred felles orientering om relevant informasjon i forkant av fagvalg og valg av videre utdanning og yrke. Det ser imidlertid ut til at en stor andel av elevene på landsbasis ikke nås av den informasjonen som gis. Det er stor variasjon i det individuelle veiledningstilbudet de ulike intervjuede rådgiverne oppgir at elevene tilbys. Ved enkelte skoler kalles alle elever inn til individuell veiledning, mens det ved de fleste steder er elevene selv som må ta kontakt med rådgiver for å få slik veiledning. Elevene etterspør, i tillegg til informasjon om utdanning og yrke, mer personlig veiledning. De ønsker hjelp til å finne ut av hva de passer til, det vil si de ønsker veiledning hvor deres interesser og ferdigheter kobles mot ulike utdanninger og mulige yrker. En slik type individuell veiledning er det kun et fåtall av de intervjuede rådgiverne som tilbyr. Noen få rådgivere tilbyr elevene bruk av tester som kobler interesser og ferdigheter mot aktuelle utdanninger og yrker. Mange rådgivere ønsker seg opplæring i bruk av slike tester. Tilbud om individuelle samtaler med alle elevene hvor en kan ta i bruk tester, når det er ønskelig, tar imidlertid mye tid. Slik det sentralt fastsatte minstekravet til rådgiverressurs er i dag, vil det være umulig å gi alle elever et tilbud om omfattende individuelle veiledningssamtaler.

Når det gjelder veiledning i forbindelse med valg/bortvalg av realfag, oppgir de intervjuede rådgiverne at de gir informasjon om realfagspoeng og hvilke studieretningsfag som kreves til ulike studier. Flinke elever, og da særlig jenter, oppmuntres til å velge realfag. Elever som er

svake i realfag på grunnkurs advares mot å velge realfaglige studieretningsfag. Imidlertid var det bare om lag 20 prosent av elevene på landsbasis som sa seg helt eller delvis enige i påstanden om at ”rådgiver informerte om hva de kunne bli ved å velge realfag”. Når det gjelder aktiv innsats fra rådgivernes side for å rekruttere til realfag så bemerket de fleste rådgiverne at det ikke er deres oppgave å drive realfagsrekruttering, men at deres jobb er å gi informasjon og hjelpe elevene til selv å foreta et valg som er riktig for den enkelte. Det er dessuten svært begrenset hva en rådgiver kan skape av interesse for spesielle fag i den korte tiden de er i kontakt med elevene. Elevenes interesse for realfag må derfor stimuleres gjennom selve undervisningen. Imidlertid har langt flere elever en positiv innstilling til realfagenes nytteverdi enn andelen som har positiv erfaring fra skolens realfagundervisning.

For å ha mulighet til å imøtekomme utfordringene for skolens veiledningstilbud, som målsettingen om at elevene skal foreta rasjonelle bevisste og selvstendige valg setter, er det nødvendig at den som har hovedansvar for skolens utdannings- og yrkesveiledning besitter veiledningskompetanse. Med veiledningskompetanse siktes det både til sakskompetanse og operativ kompetanse. Sakskompetanse innebærer oversikt over aktuell informasjon som kan danne grunnlag for valg av utdanning og yrke, kjennskap til målgruppen som skal veiledes samt den valgsituasjonen de befinner seg i. Operativ kompetanse innebærer kunnskap om hvordan veiledning kan gjennomføres, samt visse praktiske veiledningsferdigheter. Samlet forutsetter dette at den som skal veilede har kjennskap til utdannings- og arbeidsmarked, grunnleggende samfunnsvitenskapelige emner, utdanningssosiologi, utviklingspsykologi, personlighetsteorier og veiledningstradisjoner, yrkesvalgteorier, samt ferdigheter i å kommunisere med og motivere elevene. Det er imidlertid tvilsomt om de fleste rådgivere i den norske skolevirkelighet besitter en så omfattende kompetanse i utdannings- og yrkesveiledning som det som er skissert her. I tillegg er veiledning ved valg av utdanning og yrke bare ett av rådgiverens arbeidsområder. Skolens rådgiver har også ansvar for elevenes sosiale og personlige problemer, i tillegg til at mange rådgivere også underviser.

De fleste av de intervjuede rådgiverne er svært motiverte for sitt arbeid. Imidlertid føler mange at de på grunn av knappe tidsressurser må nedprioritere arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning til fordel for arbeid med elevenes sosiale og personlige problemer. Mange føler også at de ikke har nok kunnskap om utdannings- og arbeidsmarkedet til å gi elevene en så god veiledning som de har krav på. Alle rådgiverne som er intervjuet, har lærerutdanning og bakgrunn som lærere ved samme skole som de nå er tilsatt som rådgivere. Norge skiller seg fra sine naboland i både hvordan rådgivertjenesten er organisert og hvilken utdanningsbakgrunn som kreves av de som har ansvar for skolens utdannings- og yrkesveiledning. I land som Sverige, Danmark, England og Frankrike er det ulike profesjoner som har ansvar for utdannings- og yrkesveiledning og som har ansvar for elevenes personlige og sosiale problemer.

Det bør påpekes at rammene for rådgivningstjenesten (tid, ressurser og kompetanse), og den måten den utøves på, er relativt dårlig i samsvar med de ideelle forutsetninger for å kunne gi

god utdannings- og yrkesveiledning. Det medfører at mange elever i liten grad får veiledning i forhold til egne forutsetninger, interesser, ønsker og muligheter. Dette får også konsekvenser for i hvilken grad rådgiveren kan bidra til å motivere flere elever til å utvikle sine evner og kunnskaper i realfag, og i å se hvilke alternative muligheter de kan gi dem.

Avslutningsvis konkluderes det med at det er flere forhold som det bør tas tak i om en ønsker at skolens utdannings- og yrkesveiledningstilbud skal bli bedre. Studien tyder på at det bør gjøres noe med følgende forhold:

- Mye tyder på at rammene for tjenesten bør endres. Slik rådgivertjenesten er organisert i dag, er det et særlig behov for økning av den fastsatte minstenormen for rådgivertjenestens tidsressurs, utvikling av en ny rådgiverinstruks, samt en styrking av opplæringen og oppfølgingen av rådgivere.
- Det vil trolig være tjenlig å dele rådgivertjenesten for at utdannings- og yrkesveiledningen ikke skal kunne nedprioriteres på grunn av arbeid med elevenes sosiale og personlige problemer.
- Krav om utdanning innenfor veilednings/rådgiverrelaterte emner eller tilbud om opplæring ved ansettelse, vil kunne sikre at fremtidige rådgivere tilegner seg og besitter nok kompetanse i å gi veiledning i valg av utdanning og yrke.

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Tema for rapporten er utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med særlig fokus på veiledning og orientering i tilknytning til elevenes valg eller bortvalg av realfag som studieretningsfag og realfag i høyere utdanning. Både skolenes utdannings- og yrkesveiledning, rekrutteringen til realfag og kjønnsforskjeller i valg av utdanning har de siste årene blitt gjenstand for økende oppmerksomhet.

Det har siden midten av 90-tallet vært en økende bekymring for nedgangen i rekrutteringen til realfag, både når det gjelder elevers valg av realfaglige studieretningsfag i videregående opplæring og søkning til realfagsstudier ved universitet og høyskoler. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) gjorde våren 2001 en studie for Nordisk Ministerråd om rekruttering til matematiske, naturvitenskapelige og tekniske (MNT) fag både i videregående opplæring og i høyere utdanning. Rapporten tar også opp hvilke tiltak som er satt i gang for å øke interessen og rekrutteringen til disse fagene i de nordiske landene. Det statistiske materiale rapporten bygger på gir imidlertid ikke grunnlag for å tegne et bilde preget av gjennomgående nedgang eller svikt i rekrutteringen. Finland og Sverige har hatt en vekst i antall MNT-studenter de siste ti årene, mens utviklingen ikke har vært like positiv for Norge og Danmark. I Norge har det blant annet vært en merkbar nedgang i søkingen til ingeniørstudiet. Men også for Norge og Danmark ser utviklingen ut til å være noe mer gunstig i siste del av 90-tallet enn på begynnelsen. Et gjennomgående trekk for alle land er imidlertid de markerte kjønnsforskjellene i valg av MNT-studier (Aksnes mfl 2001).

Tiltak for å øke interessen og rekrutteringen til MNT-fag i Norge bærer preg av å være spredte, av beskjedent omfang og lite koordinerte (Aksnes m.fl. 2001). Som et tiltak for å bedre elevenes kjennskap til hvilke muligheter valg av realfaglig studieretningsfag og høyere utdanning nevnes en økt satsning og opprustning av skolenes utdannings- og yrkesveiledning (KUF 1997).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) har de siste årene satt i gang flere tiltak og forsøk for å styrke utdannings- og yrkesveiledningen i den norske skolen. I 1997 initierte KUF utarbeidelse av veiledningsmateriell til bruk i grunn- og videregående skole (KUF 1998a). Den metodiske veiledningen "Ungdom i valg, Utdannings- og yrkesveiledning" forelå i 1998. I 1998 satte KUF i gang det treårige FOU-prosjektet *Bevisste utdanningsvalg* i Oslo, Møre- og Romsdal, Rogaland og Oppland. Prosjektets hovedmål har vært "å styrke yrkes- og utdanningsveiledningen slik at ungdom blir bedre i stand til å foreta bevisste utdanningsvalg i samsvar med den enkeltes ønsker og muligheter og samfunnets og arbeidslivets behov, i størst mulig grad uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller" (KUF 1998a). De viktigste erfaringene fra prosjektet er at arbeidet med å bevisstgjøre ungdom er

tidkrevende og langsiktig, arbeidet skjer best ved kontakt med andre unge som selv har valgt utradisjonelt og gjennom elevenes direkte erfaring og egen utprøving fra arbeidsplasser og utdanningssteder. Fornøyde elever er en viktig inspirasjonskilde og trivsel er derfor sentralt. Arbeidet må være helhetlig, og enkelttiltak er ikke tilstrekkelig. Det holder ikke med kampanjer på ett nivå, men må legges opp som kjeder av tiltak. ”Disse tiltakskjedene må starte med informasjon, prøving og modellering på barne- og ungdomstrinnet, og fortsette med ivaretaking og støtte i videregående opplæring, ved overgangen til arbeidslivet og i læretiden” (Christiansen 2001).

Høsten 2000 satte KUF i gang et nytt treårig prøveprosjekt kalt *Delt rådgivertjeneste* hvor rådgiverfunksjonen skilles i en sosialpedagogisk del og en utdannings- og yrkesveiledningsdel. I prosjektet deltar enkelte skoler i Oslo, Akershus, Oppland og Rogaland. Målet for prosjektet er: ”Å styrke utdannings- og yrkesveiledningen gjennom forsøk med delt rådgivertjeneste, slik at elever i grunnskole og videregående opplæring settes bedre i stand til å foreta bevisste utdanningsvalg, uten at den sosialpedagogiske veiledningen svekkes” (KUF 2001).

I 2000 ble et nasjonalt senter for rekruttering til naturvitenskapelige og teknologiske fag, RENATE¹, opprettet. Senteret skal arbeide for realfagenes stilling i så vel grunnskole som videregående opplæring. RENATE lanserte høsten 2001 et nytt nettsted, ”velgriktig.net”, som tar for seg konsekvenser av ulike fagvalg i videregående skole. På dette nettstedet kan en lese om fag og fagkombinasjoner innenfor realfag. Det gis en beskrivelse av de realfag en kan velge mellom, hva en kan bli hvis en velger dem og hvilke læresteder som tilbyr de ulike realfagsutdanningene.

I arbeidet med å styrke skolenes utdannings- og yrkesveiledning generelt og belyse dens rolle i forhold til realfagsrekrutteringen har KUF gitt NIFU i oppdrag å undersøke rådgivernes erfaring med og vurdering av skolenes utdannings- og yrkesveiledningstilbud og deres arbeid i forhold til rekruttering til realfag. Denne rapporten belyser forhold som påvirker den generelle situasjonen for rådgivningstjenesten, skolenes utdannings- og yrkesveiledningstilbud, rådgivernes opplevelser og vurderinger av rammer for egen arbeidssituasjon og egen veiledningskompetanse. I tillegg belyses rådgivernes veiledningsarbeid i forbindelse med elevenes valg og bortvalg av realfag på VKI og VKII og i høyere utdanning. Elevenes erfaringer med forhold knyttet til skolenes utdannings- og yrkesveiledningstilbud og valg og bortvalg av realfag blir også belyst.

¹ <http://www.renate.ntnu.no>

1.2 Metode

I denne studien har vi valgt å foreta intervjuer med rådgivere. Et hovedformål med denne studien har vært å forstå de forhold og den situasjonen som skal studeres ut fra den intervjuedes side, det vil her si å få frem betydningen av rådgivernes erfaringer og avdekke deres opplevelse og vurdering av situasjonen. I et intervju kan en avdekke flere perspektiver, forhold og problemer knyttet til det en ønsker å studere enn de alternativene forskeren på forhånd har formulert. I en intervjusamtale lytter forskeren til hva rådgiverne med egne ord har å fortelle om sine opplevelser, oppfatninger og meninger av forhold som berører utforming og innhold i utdannings- og yrkesveiledningstilbudet ved deres skole.

I forkant av intervjuene ble det utviklet en intervjuguide (se vedlegg). Intervjuguiden er et hjelpemiddel i intervjusituasjonen som angir de temaene som skal belyses. Temaene i intervjuguiden er plukket ut på bakgrunn av en gjennomgang av hva elever har behov for av informasjon og veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke (se kapittel 2), samt med bakgrunn i forhold som kan tenkes å påvirke innholdet og utformingen av skolens tilbud om utdannings- og yrkesveiledning. Rådgiverne fikk i forkant av intervjuene tilsendt intervjuguiden slik at de kunne få anledning til å forberede seg til intervjuet. Informantene ble gjort oppmerksomme på hensikten med undersøkelsen og at de selv fikk være anonyme. I en intervjuundersøkelse er det viktig at informantene får være anonyme. De som intervjues må sikres mot at de opplysningene de gir fra seg senere kan brukes til at de blir gjenkjent. Det at informantene har fått være anonyme, kan ha bidratt til at de i større grad har vært villige til å åpne seg. For å sikre rådgivernes anonymitet nevnes derfor heller ikke navn på skolene som rådgiverne er tilknyttet.

Totalt ble 20 rådgivere i Oslo og Østfold intervjuet. Intervjuene ble foretatt i august, september og oktober 2001. Vi ønsket å intervju rådgivere ved videregående skoler av med ulike karakteristika. Vi valgte derfor å henvende oss til både store kombinerte skoler og små gymnas, til skoler som lå nærheten av en bykjerne, i drabantbyer og mer landlige omgivelser. Informantene ble valgt ut ved at 20 skoler fikk tilsendt et brev rettet til rektor med forespørsel om å få intervju en rådgiver ved deres skole som hadde ansvaret for elever som gikk på studieforberedende studieretning. På grunn av at studien også fokuserer på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag i videregående opplæring og i høyere utdanning var det mest hensiktsmessig å intervju flest mulig rådgivere med ansvar for studieretninger som gir studiekompetanse og som tilbyr realfaglige studieretningsfag. Det gjelder derfor særlig rådgivere med ansvar for studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag.²

² Ved en del yrkesfaglige studieretninger gis det riktignok opplæring i teknologi og til en viss grad realfag. Det finnes overgangsmuligheter for elever fra disse linjene både til å oppnå generell studiekompetanse og til å komme inn på enkelte høyere tekniske utdanninger.

I alt ble 13 kvinnelige rådgivere og 7 mannlige rådgivere intervjuet. Både rådgivere ved store kombinerte skoler og rådgivere ved mindre, rene "gymnas" deltok i undersøkelsen. Hvert intervju varte om lag en time.

Hvilke vurderinger rådgiverne har av skolenes tilbud om utdannings- og yrkesveiledning, gir informasjon om mange sider ved kvaliteten på skolenes utdannings- og yrkesveiledning. Rådgivere kan gi informasjon om tjenestens ressurser og rammevilkår, sin egen kompetanse på feltet, hvilket utdannings- og yrkesveiledningstilbud skolene gir og hvordan dette tilbudet er utformet. Videre kan rådgivernes erfaringer fra og vurderinger av hvordan utdannings- og yrkesveiledningstilbudet fungerer gi nyttige innspill til å vurdere hva som fungerer godt og hvor det er rom for forbedring.

Ved vurdering av en tjeneste er det imidlertid også naturlig å lytte til hvilke oppfatninger og synspunkter brukerne har. Det ville vært interessant å undersøke elevers vurdering av utdannings- og yrkesveiledningstilbudet ved de samme skolene som rådgiverne i denne undersøkelsen tilhører. Dette ville imidlertid innebåret en langt mer omfattende studie enn det som var avsatt innenfor rammene til dette prosjektet. Imidlertid er det gjort andre undersøkelser som tar opp elevenes vurderinger og erfaringer fra skolenes utdannings- og yrkesveiledning. NIFU har data fra to undersøkelser blant elever i videregående opplæring, som belyser elevers vurdering av forhold knyttet til skolenes utdannings- og yrkesveiledning. Høsten 2000 gjennomførte NIFU en spørreskjemaundersøkelse blant det første kullet Reform94-elever³. Data fra denne undersøkelsen belyser rådgiverens og andre instansers betydning for elevenes valg av utdanning og yrke, hva elever savner i forbindelse med skolenes utdannings- og yrkesveiledning, informasjon fra rådgiveren om realfag, elevenes vurdering av realfagsundervisningen og av realfagenes nytteverdi. I første rekke presenteres her resultater for de elevene som gikk på studieretninger som gir studiekompetanse⁴. Dette fordi rapportens i tillegg til yrkes- og utdanningsveiledning generelt fokuserer på elevenes valg/bortvalg av realfaglige studieretningsfag i videregående opplæring og til høyere utdanning og veiledning i forbindelse med dette. Men resultatene for denne gruppen elever sammenlignes også med resultater for elever på studieretninger som gir yrkeskompetanse. Videre benyttes resultater fra en tidligere undersøkelse NIFU gjennomførte våren 1997, også den blant det første kullet reformelever. Data fra denne undersøkelsen brukes til å belyse elevenes kontakt med skolens rådgiver og informasjon elevene har mottatt fra skolens rådgiver. I tillegg suppleres uttalelser om hva elever savner i forbindelse med skolenes utdannings- og yrkesveiledning med resultater fra andre undersøkelser.

³ Hovedrapport for denne undersøkelsen er utgitt i NIFU-rapport 13:2002. *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet.* (Grøgaard, Markussen og Sandberg 2002).

⁴ Studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, studieretning for idrettsfag og studieretning for musikk, dans og drama.

1.3 Disposisjon

Kapittel 1 består av en innledning hvor rapportens tema, bakgrunn og disposisjon presenteres, samt at det gjøres rede for bruk av metode.

I kapittel 2 beskrives elevenes valgsituasjon og hva som skal til for å bli i stand til å foreta et rasjonelt utdannings- og yrkesvalg. Det fokuseres også på veiledningens oppgaver i forbindelse med elevenes utdannings- og yrkesvalg.

I kapittel 3 redegjøres det for hvilke rammer skolens utdannings- og yrkesveiledning opererer innenfor. Det fokuseres på avsatte ressurser til rådgivningstjenesten, rekruttering til og instruks for tjenesten og rådgivernes kompetanse.

Kapittel 4 tar opp hva som skjer i skolens utdannings- og yrkesveiledning gjennom å se på organisering av veiledningen, hva elevene tilbys av felles orientering og individuell veiledning. I tillegg redegjøres det også for hvilke erfaringer og vurderinger elever har gitt av forhold som berører utdannings- og yrkesveiledningstilbudet i norsk skole.

I kapittel 5 redegjøres det for hva skolens rådgivere og faglærere gjør i forhold til å rekruttere elever til realfag. I tillegg belyses elevene syn på realfagsundervisningen og fagenes nytteverdi.

I kapittel 6 gis en avsluttende vurdering av situasjonen for skolens utdannings- og yrkesveiledning ved å se på hva som fungerer godt og hvor forbedringspotensialet ligger.

2 Elevenes valg og veiledningens utfordringer

Valg av utdanning og fremtidig yrke en viktig avgjørelse samtidig som det for mange kan oppleves som svært vanskelig. Valg av utdanning er i stor grad med å bestemme hvilke typer arbeid en kvalifiseres til. Valg av studieretning og studieretningsfag i videregående opplæring får derfor konsekvenser for videre utdanning og senere voksenliv. Både gjennom regulær undervisning og gjennom spesifikk yrkes- og utdanningsveiledning har skolen et ansvar for å forberede elevene til deltagelse i arbeids- og samfunnsliv. I forskriften til Opplæringslova, §22-2 heter det at:

”Den enkelte eleven har rett til å få rådgiving om utdannings- og yrkesval. Ved overgangen fra grunnskole til videregående opplæring skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva dei ulike studieretningane fører fram til. Den enkelte eleven skal få informasjon om utdanning, yrke og arbeidsmarknad. Dette omfattar mellom anna informasjon om

- grunntrekka ved utdanningsvegane i Noreg og andre land
- yrke og arbeidsmarknad lokalt, nasjonalt og internasjonalt
- ulike inntaksvilkår, søknadsfristar, lånevilkår, finansieringsordningar

Informasjonen og rådgivinga må leggjast opp slik at eleven gradvis kan utvikle kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om vidare utdanning og framtidig yrke, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller” (KUF 1999, s 79).

I dette kapittelet drøftes utfordringer for utdannings- og yrkesveiledningen i videregående skole. Veiledningens utfordringer belyses først gjennom å presentere noen viktige forutsetninger for å kunne foreta rasjonelle, bevisste og selvstendige utdannings- og yrkesvalg, samt hvilke konsekvenser dette innebærer for skolens utdannings- og yrkesorientering og veiledning. Deretter presenteres Lindhs (1988) modell for utdannings- og yrkesveiledning. Modellen angir en metode for veiledningssamtalen og gir også en beskrivelse av valgprosessen den enkelte elev må igjennom. For å kunne følge opp de utfordringene skolens utdannings- og yrkesveiledning står ovenfor, redegjøres det til slutt for hva som er nødvendig veiledningskompetanse hos den/de som har hovedansvar for skolens utdannings- og yrkesveiledning.

2.1 Å foreta rasjonelle utdannings- og yrkesvalg

Rasjonelle utdannings- og yrkesvalg innebærer at ”valget skal ta utgangspunkt i den enkeltes evner, kapasitet og interesser, og at valget skal skje på grunnlag av solid informasjon og kunnskap om muligheter og rammer. Den som velger, skal danne seg et bilde av aktuelle alternativer og konsekvensene av dem, for så å fatte en selvstendig beslutning” (KUF 1998b, s 14). Dette innebærer at rasjonelle utdannings- og yrkesvalg skal være bevisste og selvstendige og ikke styres av omgivelsenes forventninger. Valg som er bevisste og selvstendige forutsetter selvinnsikt hos den som skal foreta valget, relevant informasjon om ulike

muligheter og evne til å vurdere egne forutsetninger i forhold til de muligheter en har kjennskap til, se konsekvensene av ulike alternativer og så treffe valg (Hatlevik 1999, KUF 1998b, Teig 1995). Faktorer som påvirker elevenes valgsituasjon redegjøres det grundig for nedenfor, og for oversiktens skyld grupperes de etter de tre elementene; *informasjon, selvinnsett og ansvarstaking og beslutningsatferd.*

2.1.1 Informasjon

Informasjon er med på å danne grunnlaget for ethvert valg. Hensikten med informasjon er at elevene skal få et bedre grunnlag for å kunne foreta valg. I sammenheng med valg av utdanning og fremtidig yrke dreier aktuell informasjon seg om kjennskap til blant annet arbeidsoppgaver og lønnsforhold som gjelder for ulike yrker. Det dreier seg også om hvilken utdanning som kreves, hva den vil koste, hvilken status yrket har og jobbmuligheter etter endt utdanning. Situasjonen på arbeidsmarkedet er også av stor betydning. Det er viktig å ha kjennskap til om det er lett eller vanskelig å få seg lærlingeplass og arbeid etter endt utdanning. Men det kan være vanskelig å spå om fremtiden ut fra dagens situasjon, og jo lengre tid utdanningen tar, jo mindre verdifull er opplysninger om arbeidsmarkedssituasjonen i øyeblikket for eleven (Teig 1995). I forhold til rekruttering til realfag er det viktig å gi elevene informasjon om hvilke matematiske, tekniske og naturvitenskapelige utdanninger som finnes, hvilke studieretningsfag de ulike utdanningene krever og informasjon om fagenes innhold. Videre vil informasjon om mulige arbeidsoppgaver og typer jobber en kan få med ulike typer realfagsutdanninger, lønnsnivå og etterspørsel etter arbeidskraft med realfagskompetanse være relevant informasjon. Det er også viktig å informere om at valg av realfaglige studieretningsfag (ved bestått) gir realfagspoeng og hvilke fordeler dette har i forhold til å høyne elevenes konkurransepoeng.

Skolen har ansvar for at alle elever nås og tar i mot informasjon som er relevant for valg av utdanning og yrke. Informasjonens tilgjengelighet har å gjøre med nærhet og forståelighet. Det handler om å overvinne ytre hindringer slik at elevene får kontakt med informasjonskildene. For at et budskap skal nå fra en sender og frem til en mottaker, kreves det visse ferdigheter hos begge parter. Senderen må ha kunnskap om mottakerne og prinsipper som gjør budskapet tydelig, forståelig og interessant for mottakerne. For at mottakeren skal nås må vedkommende være motivert til å ta imot informasjon og ha opparbeidet seg evner til å bearbeide og omforme informasjonen slik at den får betydning. Senderen har et særlig ansvar for at mottakeren skal nås av budskapet og må derfor være i stand til nettopp å kunne motivere elevene og tilrettelegge og utforme informasjonen slik at den gir mening for elevene og er tilpasset det nivået elevene befinner seg på. Når en skal karakterisere tilgjengelighet er det viktig å se på språklige, geografiske og psykologiske forhold. Med språklig tilgjengelighet menes at informasjonen gis på en forståelig måte og at eksempler, beskrivelser og problemstillinger befinner seg innenfor mottakerens kapasitet og erfaringsområde. Geografisk tilgjengelighet har å gjøre med fysisk nærhet mellom informasjonskilder og mottaker. Informasjon på oppslagstavler, i klasserom og i korridorer, samt brosjyrer som deles ut til

hver enkelt elev, oppfyller i stor grad kravet til geografisk nærhet, men behøver ikke nødvendig vis å innbefatte psykologisk tilgjengelighet. Psykologisk tilgjengelighet går på om informasjonen treffer mottakeren og at hun/han anser den som direkte anvendbar i valgsituasjonen (Teig 1995). Det ligger også en begrensning i hvor mye informasjon det går an å nå frem til elevene med. En del informasjon vil oppleves som relevant for eleven først når de har gjort egne erfaringer.

Elever er forskjellige med hensyn til blant annet motivasjon, språklig kapasitet og evner til å ta i mot informasjon om ulike yrker og utdanningsveier. Mens noen kan nå gjennom generell informasjon og felles gjennomgåelser, vil det alltid være en del som av varierende grunner ikke klarer å nyttegjøre seg slik informasjon. Denne gruppen trenger mer tilpasset informasjon. Nå er det ikke noe skarpt skille mellom gruppene. Det finnes elever som befinner seg i en gråsoner alt avhengig av dagsform hos både sender og mottaker, og avhengig av typen informasjon som blir gitt (Teig 1995). Når det gjelder tilrettelegging er det viktig å vurdere hvilken informasjon som best egner seg til fellesorientering, egen studie av litterære kilder eller individuell veiledning.

Elevene trenger kontakt med forskjellige typer kilder for å skaffe seg mest mulig informasjon om utdannings- og yrkesvalg. Skriftlige kilder, som kan være alt fra brosjyrer, oppslag, oppslagsbøker som utdannings- og yrkesguider, bruk av video og film, er først og fremst egnet til å gi faktaopplysninger. Hvis eleven vet hva han/hun leter etter, kan han/hun ved å orientere seg i skriftlige kilder komme langt på egenhånd. Men det krever stor modenhet, selvstendighet og kjennskap til seg selv, sine interesser og forutsetninger for selv å kunne klare seg med bare selvstudium av skriftlige kilder. Andre kilder til informasjon om utdanning og yrke er internett, informasjonsmøter og ulike former for utdannings- og yrkesmesser. Besøk i bedrifter og yrkespraksis vil også gi en innblikk i den type arbeid som finnes på den arbeidsplassen (Hatlevik 1999, Teig 1995).

Men tilgjengelighet er ikke nok. For at en elev skal ta initiativ til å skaffe seg informasjon, forutsettes det at eleven føler et behov for informasjon og at han/hun vet hva slags informasjon som er relevant. Med andre ord må elevene være motivert for å ta inn over seg informasjon om ulike yrker og utdanningsveier. Menneskers oppmerksomhet er selektiv, og for at informasjon skal nå frem til elevene, må deres oppmerksomhet være rettet mot det som skal læres. Karakteristika ved både budskapet og senderen er av betydning for i hvilken grad en klarer å fange elevenes oppmerksomhet. Faktorer av betydning er blant annet elevenes forhåndsforståelse, kognitiv kapasitet og ferdigheter, hvor interessant eleven synes at det som presenteres er og hvilken grad elevene oppfatter at det som presenteres er aktuelt for dem. Karakteristika ved den som informerer, det vil si om den som gir informasjon er tillitvekkende, en elevene kan identifisere seg med og er en de tror vil komme med viktig og relevant informasjon som angår dem, er også med på å påvirke elevenes motivasjon til å ta i mot informasjon, her spiller blant annet alder og kjønn inn (Bandura 1986, s 51-55). Motivasjon til å ta i mot informasjon må også ses i sammenheng med ansvarstaking for egen

fremtid. Den som søker informasjon må videre vite hvor informasjonen finnes og komme i kontakt med steder og personer som forvalter slik informasjon.

2.1.2 Selvinnsikt

Selvinnsikt innebærer kjenneskap til egne ressurser, evner, egenskaper og interesser. Elevenes selvinnsikt er blant annet avhengig av personlighetstrekk og de muligheter han/hun har hatt til å utvikle en realistisk forståelse av egne ressurser og egenskaper. Hvilken oppfatning den enkelte har av seg selv, er farget av hvordan personen fortolker tidligere hendelser. Hvordan en elev oppfatter sine muligheter i forhold til et begrenset område, f.eks. et yrke eller et fagområde, er avhengig både av de erfaringer hun/han har fra det aktuelle området og den generelle oppfattelsen hun/han har av seg selv som vellykket eller mislykket. Men ofte er det viktigst å se på hvordan personen generelt sett oppfatter seg, som vellykket eller mislykket. De som har en positiv grunninnstilling til egen aktivitet, har større sjanse til å lykkes uansett oppgaver og utfordringer enn de med lavt selvbilde (Teig 1995, s 19).

En viktig betingelse for følelser er resultater av handlinger. En blir glade når resultatet på en prøve er godt. Men følelsene varierer også med hva en anser som årsaken(e) til resultatet (Weiner 1979, s 9). Måten å fortolke ting på vil være med på å påvirke om en tror en senere vil mestre og kan passe til å holde på med beslektede fagområder. Hvordan en oppfatter seg selv, egne evner og ressurser har derfor sammenheng med hvordan en forklarer resultatene på tidligere prestasjoner. Hvordan den enkelte tolker sine erfaringer på et fagområde, er avhengig av om en tilskriver gode erfaringer og resultater som flaks, innsats eller som tegn på gode evner. Tilsvarende om en tilskriver dårlige erfaringer og resultater som uflaks, manglende innsats eller manglende evner. Tolkningen av tidligere erfaringer på et fagområde får konsekvenser for senere ønsker og danner utgangspunkt for om en motiveres til å fortsette innen gjeldende fagfelt (Hatlevik 1999, s 68). Tolkningen av tidligere erfaringer får konsekvenser for hva vi senere tror vi kan mestre og dermed hvilke utdanningsområder og yrker vi tror vi kan passe til. Det er derfor viktig at den enkelte får hjelp til å kartlegge egne forutsetninger og interesser, og at hun/han får hjelp til å drøfte sin oppfatning av seg selv og sine sjanser for å mestre ulike utdannings- og arbeidssituasjoner. Jentene tenderer til å undervurdere sine sjanser for å lykkes (Rand 1991, s 90). Elevenes erfaringer fra skolens opplæring i matematikk og naturfag vil derfor påvirke deres interesse for og tilbøyelighet til å velge realfaglige studieretningsfag og senere høyere matematiske, tekniske eller naturvitenskapelige utdanninger. Dersom skolen skal hjelpe/påvirke elevene til å gå videre på realfagsveien, er det viktig at skolens også i disse fagene legger til rette for at elevene skal få positive læringserfaringer. Dette betyr at realfagsrekruttering også handler om hvordan elevene får arbeide med realfag i skolen, og at skolen må være seg bevisst hvilke erfaringer med realfag og arbeid med realfag den gir elevene.

Elevenes selvbilde dannes i samspill med deres omgivelser. Hvor avhengig den enkelte elev er av andres vurderinger av egne ressurser endres med alderen og varierer fra person til person

(Hatlevik 1999, Teig 1995, s 18). Mange elever i grunn- og videregående opplæring er usikre på egne preferanser og planer, og de mangler oversikt over og hvilke konsekvensene de ulike alternativene vil få for dem (Aamodt 1994, Edvardsen 1993 og Jørgensen 1991).

Tenåringstida er i stor grad preget av usikkerhet rundt egen person og avhengighet av andres oppfatninger. Det er en periode av livet hvor mange er usikre på seg selv, hvor det er viktig å ikke falle utenfor, de er preget av å ”ha selvbylde ute til høring” (KUF 1998b, s 21). Elever i ungdoms- og videregående skole befinner seg midt inne i en identitetsavklaringsprosess samtidig med at de skal foreta et utdannings- og yrkesvalg. I tillegg til at det er individuelt hvordan en takler prosessen med identitetavklaring, så følger gutter og jenter ulike mønstre i identitetsdannelsen. Jenters identitetsavklaring er signifikant forsinket i forhold til gutters identitetsavklaring. Dette skyldes blant annet de konfliktfylte forventninger som stilles til den kvinnelige identitet (Zunker 1989, s 380). Vanskeligheter jenter har med å velge utdanning og yrke, er tett forbundet med rolleforvirring, usikkerhet og mangel på rollemodeller og oppmuntringsinstanser.

Menn har en klart definert maskulin rolle som forsterkes ved etterfølgelse (Zunker 1989, s 380). Tradisjonelt har mannens rolle først og fremst vært som forsørger av familien, og rollen er nært knyttet til lønnet arbeid. Gutter møter derfor en mer konkret oppgave enn jentene, fordi guttenes identifisering stort sett sentrerer seg om en fremtidig rolle som arbeidstaker. Jentene er i motsetning til guttene avhengig av en løselig definert feminin rolle og har få systemer som gir dem oppbakking (Zunker 1989, s 380).

Kvinner har multiple livskrav, og jentenes identifisering blir derfor mer kompleks. Jentene skal mestre både tradisjonell kvinnelighet, det vil si ha ansvar og omsorg for hjem og familie, samtidig som de også skal delta i arbeidslivet og utvikle ferdigheter på dette området (Stockard & Johnson 1992, s 230). Jentene bombarderes altså med forventninger om både å oppfylle den tradisjonelle rollen som omsorgsperson og den mer moderne rollen som yrkesaktiv selvstendig kvinne. I tillegg til de doble forventningene så mottar jentene samtidig «beskjed om» at det som vurderes høyest i samfunnet er de maskuline verdier (Stockard & Johnson 1992, s 4). Unge jenter møter derfor ikke bare doble forventninger, men også konfliktfylte forventninger. Dette kan føre til at jentene vil oppleve forventninger og ønske om å realisere tradisjonelle kvinnelige verdier samtidig som de føler at de bør realisere mannlige verdier. Dette innebærer at «jenter blir nødt til å konkurrere med guttene på et område som er sentralt for guttenes identitetsbekreftelse i en fase av livet hvor man ikke vil bli direkte uvenner med dem» (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, s 256-257). Disse konfliktfylte og doble forventningene innebærer at idealet for den moderne unge kvinne er at hun virker tiltrekkende på det motsatte kjønn, er omsorgsfull og selvoppofrende samtidig med at hun realiserer en egen karriere gjennom sin yrkesaktivitet. Dette er en vanskelig oppgave og krever i realiteten supermennesker som er «dobbeltarbeidende alt-mulig-mennesker». Disse krevende og motstridende forventningene må de unge jentene på en eller annen måte forholde seg til i sin identitetsutvikling og dermed i sin avklaring av hva de vil bruke livet sitt til. Det er derfor ikke annet å forvente at jenter vil være forsinket i forhold til gutter når det

gjelder å etablere en stabil identitet. Det er derfor rimelig å anta at flere jenter enn gutter vil være usikre på hva de skal velge og derfor ønske mer utdannings- og yrkesveiledning.

For at elevene skal kunne foreta et bevisst valg, må de sammenholde en mengde informasjon om ulike utdanninger og yrker mot hva de selv i fremtiden ønsker å arbeide med. Dagens unge har langt flere valgmuligheter enn tidligere generasjoner, samtidig er utdannings- og arbeidsmarkedet blitt stadig mer uoversiktlig. For hver gang en foretar et valg innebærer det samtidig at en må velge bort noe annet. Utfordringene for de unge blir å navigere riktig gjennom alle mulighetene og det krever gjennomtenkte valg hvor en har vurdert for og mot ulike muligheter. Det er rimelig å anta at samtidig med at elevenes valgmulighetene har økt, så har også usikkerheten blant elevene i forhold til om en har gjort riktig valg også økt. På grunn av usikkerhet rundt egne evner og interesser, samt usikkerhet i forhold til hva en ønsker å arbeide med, vil mange elever ha problemer med valg av utdanning og yrke og vil trenge ulike former for assistanse.

For å øke elevenes selvinnsett, kan elevene engasjeres i ulike aktiviteter der de kan utforske og analysere egne ønsker og interesser og vurdere sine egne evner og utviklingsmuligheter. Elever som er usikre på egne vurderinger vil kanskje ønske å få bekreftelse fra noen de har tillit til på at de valgene de gjør er fornuftige i forhold til hva de kan passe til og hvilke egenskaper og interesser eleven har. Elever som viser interesse for realfag, men som er usikre på hva valg av realfaglige studieretningsfag innebærer, kan gjennom en veiledningssamtale få hjelp til å avklare hvilke konsekvenser og muligheter valg av realfag kan få for dem. En del elever vil også ha behov for hjelp til å identifisere sine egne ressurser, interesser og sterke og svake sider og koble disse mot ulike yrkes- og utdanninger. Dette kan f.eks. gis ved individuell veiledning. Den karakteristiske en elev gir av seg selv, kan vanligvis gi veilederen en forståelse av de interesser og ressurser en person har. En del elever er svært usikre både i forhold til egne ressurser, og ønsker hjelp til å finne mulige utdanninger og yrker som kan passe til hans eller hennes personlighet. For at elevene og veilederen skal få mulighet til å danne et klarere bilde av elevenes preferanser vil det i enkelte tilfeller være ønskelig å holde elevenes egne uttalelser opp mot annen informasjon (Teig 1995). Eksempel på annen informasjon er bruk av interesse-, preferanse- og egenskapstester. Det finnes en rekke slike tester som er utarbeidet med bakgrunn i ulike veiledningstradisjoner og personlighetsteorier. Det er imidlertid viktig at elevene ikke overlates til seg selv med disse testene, men har mulighet til å få noen de kan bearbeide resultatene fra dem med. Selv om en tar en slik test vil en kunne ha mange spørsmål og behov for å ha noen å diskutere testresultatene og nye spørsmål som måtte dukke opp.

Slike interesse-, ferdighets- og preferansetester har også sine klare begrensninger. Menneskets personlighet har et stort endringspotensiale og personlige egenskaper, interesser og verdivurderinger endres i stadig samspill med omgivelsene (Coleman 1990). Slike tester tar ikke hensyn til at mennesket har mulighet til å lære av sine erfaringer og endre sin atferd. Det tester sier noe om, er hva testtakeren i øyeblikket kan mestre, hva han/hun interesserer seg for

og hvilke trekk hos ham/henne som i dag er fremtredende (Pervin 1997, s 294-295). Hvis en derimot tar hensyn til at de profilene som dannes på bakgrunn av testene ikke er "evige sannheter", man bare sier noe om "nåsituasjonen", kan en tenke seg at en kan bruke testresultatene til selvutforskning og som utgangspunkt for en veiledningssamtale.

2.1.3 Ansvarstaking og beslutningsatferd

Det er som tidligere nevnt, et mål at elevenes valg skal være selvstendig, det vil si at valget skal være elevenes eget og at ingen andre skal foreta valget for elevene. Det er viktig at den enkelte elev anser valget som sitt, for at hun/han senere skal ta ansvar for valget og de konsekvenser som følger. Selvstendige valg forutsetter ansvarstaking for egne valg. Dette innebærer at elevene må anse seg selv som i stand til å velge til beste for seg selv. De må føle at de besitter nok kunnskap til å foreta et godt valg (Hatlevik 1999). Det å ta ansvar for egen fremtid krever trening. Ansvarstaking må derfor læres og det tar tid. Dette krever pedagogisk innsikt, og innsats og kan ikke skje i et vakuum, men må foregå i en sosial sammenheng hvor det også er ansvarlige voksne tilstede (Endrerud 1990).

For å kunne foreta kloke valg trengs det altså øvelse. En mulig måte å hjelpe elevene til å få øve seg i å foreta valg er at de i opplæringen gradvis gis større frihet til å handle på egenhånd. Dette kan blant annet gjøres ved å gi elevene mulighet til å forvalte suksess og fiasko og ved rett og slett få se konsekvensene av sine handlinger. Ansvarslæring i skolen kan være med på å danne grunnlag for atferd i nye valgsituasjoner ved at elevene gis anledning til å øve opp evnen til å foreta valg, og gis troen på at de ved eget initiativ kan skaffe seg nødvendig informasjon. Øvelse i å foreta valg kan bidra til at elevene er aktive til å innhente informasjon og ikke passivt sitter og venter på at informantene skal oppsøke dem. Blir en passivt ventende på informasjon er det ganske tilfeldig hva slags informasjon en får (Hatlevik 1999, Teig 1995).

Utdanning og yrke er av stor betydning for hvordan den enkeltes fremtid vil bli. Ved valg av utdanning er det viktig å ta ansvar for egen fremtid. Å ta ansvar for egen fremtid innebærer blant annet at en tenker igjennom hvordan en ønsker at ens liv skal arte seg og hva en ønsker å fylle fremtiden med. I den forbindelse er det viktig at elevene får anledning og hjelp til å tenke igjennom utfordringer knyttet til valg av yrke, livsstil, verdiorientering mm. Elevene må få anledning til å jobbe med og tenke gjennom spørsmål som angår deres egen fremtid. Elevene bør også få hjelp til å planlegge fremtiden gjennom å sette seg mål (eks. sivilingeniørutdanning) og delmål (eks. fordypning i matematikk og fysikk i videregående opplæring), samt få kjennskap faktorer som er viktige for å kunne nå sine mål (eks. innsats og gode karakterer).

Zunker (1989, s 392) påpeker at selvstendighetstrening, oppmuntring, støtte og oppfølging er spesielt viktig dersom nettverket/miljøet motarbeider utradisjonelle valg. Ansvarslæring og selvstendighetstrening tar lang tid. Det er urealistisk at en i løpet av den knappe tiden som er

avsatt til utdannings- og yrkesveiledning, kan oppnå resultatet som selvstendighet og beslutningsatferd, hvor ansvarstaking for egne valg inngår, hvis dette ikke er lært på forhånd. Derfor bør dette få plass i den regulære undervisningen allerede i grunnskolen. I Læreplan for grunnskolen presiseres det at 418 timer skal være avsatt til ”skolens og elevens valg” (KUF 1996, s 81) i løpet av 10 års skolegang og at:

«Elevene skal få øve seg i å treffe valg, ta ansvar for egen læring i ulike aktiviteter og arbeide med oppgaver og prosjekter. Ut fra interesser og forutsetninger skal den enkelte tilegne seg faglige, sosiale og kulturelle ferdigheter som er viktige for elevens alderstrinn. Elevene skal oppleve mestring gjennom egne valg ved å få bruke sine sterke sider» (KUF 1996, s 334).

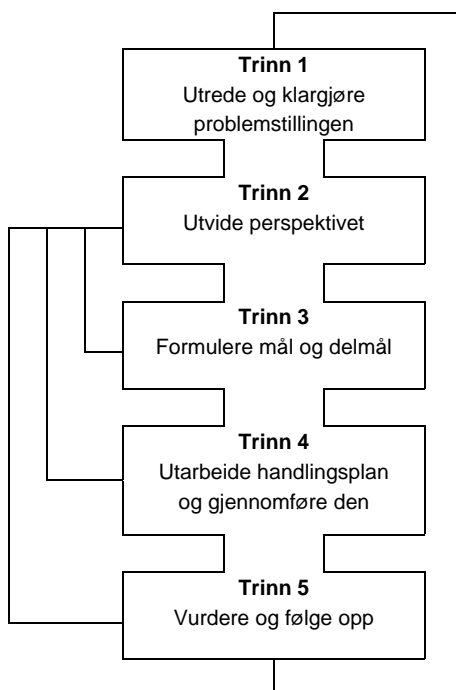
2.2 En modell for utdannings- og yrkesveiledning

Som omtalt foran trenger elevene både bred orientering om utdannings- og yrkesmuligheter for å kunne foreta rasjonelle utdanningsvalg. I tillegg vil mange ha behov for å ha noen å kunne diskutere med og noen de kan spørre om råd, som kan gi veiledning i forbindelse med de problemene de enkelte møter i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg. Enkelte elever vil også kreve særskilt oppfølging og vil ha spesielle behov for veiledning og hjelp når de står foran valg av utdanning og yrke. Gunnel Lindh (1988 og 1997) har utformet en mye anvendt modell for den profesjonelle veiledningssamtale. Det finnes også andre modeller for utdannings- og yrkesveiledning, men det er her valgt å presentere Lindhs modell den etter vår oppfatning berører helt sentrale momenter som bør være til stede i en veiledningssamtale. Videre er modellen fremhevet i nyere norsk litteratur om utdannings- og yrkesvalg som for eksempel den metodiske veiledningen ”Ungdom i valg” (KUF 1998b) og Teigs (1995) bok ”Studie- og yrkesvalg”.

Lindh's modell er i første rekke en metode for veiledningssamtalen hvor den overordnede hensikt med veiledningssamtalen er å inspirere elevene til å delta i aktiviteter som kan føre til større selvvinnsikt, til å ta ansvar for egne valg og utvikle en handlingsplan. Bruk av modellen som redskap i den spesielle, individuelle veiledningen vil være avhengig av ressurser i form av tid og faglig kompetanse. Imidlertid gir modellen også en beskrivelse av den valgprosess den enkelte elev må gjennom. Dette gir grunn til å bruke modellen som en rettesnor også for annen relevant forberedende virksomhet knyttet til den enkelte elevs utdannings- og yrkesvalg, uansett om eleven møter til personlig veiledning. Lindh's veiledningsmodell er eklektisk og utgjør en form for praktisk problemløsing. Modellen er prosessorientert og legger vekt på den langsiktige utvikling hos elevene og på at usikkerhet og en utsettelse av endelige valg ikke må oppfattes som noe negativt. Rollen til den som gir veiledning er å hjelpe elevene til klargjøring og å gi støtte, uten å forsøke å forsere avgjørelser. Veiledningsmodellen tar utgangspunkt i at veiledning er en pedagogisk virksomhet hvor den som skal veiledes skal lære noe om seg selv, sine omgivelser og seg selv i forhold til omgivelsene. Veiledningen skal bygge på den rådsøkendes ansvar og delaktighet i veiledningsprosessen. Elementene selvvinnsikt, informasjon og

beslutningsatferd/ansvarstaking for egne valg ligger innebygd i veiledningsmodellen. Videre er det en forutsetning at eleven oppfatter den som veileder som respektfull, troverdig og kompetent. Lindhs veiledningsmodell er en 5-trinnsmodell og illustreres i figur 2.1. I kommentarene til modellen kalles pedagogen veileder. I de fleste tilfeller vil det være skolerådgiveren det gjelder. Men klassestyreren eller faglæreren kan også være den som veileder.

Figur 2.1 Modell for utdannings- og yrkesveiledning (Lindh 1988, s 64)



Trinn 1 Utrede og klargjøre problemstillingen

Veiledningen starter med at veilederen sammen med eleven utforsker og klargjør den valgsituasjonen eleven befinner seg i ut fra elevens perspektiv. Jo tydeligere problemet formuleres, desto bedre går det å nærme seg en adekvat løsning. Det viktigste i denne innledningsfasen er å lytte til det eleven har å si og hva eleven ønsker hjelp med. For mange av de som søker veiledning er problemet at de ikke klarer å velge. De kan ha utilstrekkelig kunnskap om seg selv, om sine omgivelser og om seg selv i forhold til sine omgivelser. De kan være usikre på hvor deres egne forutsetninger passer best inn og usikre på sine interesser og ønsker og hvordan disse i så fall kan oversettes til mulige arbeidsoppgaver, yrker og utdanningsmuligheter. En del er usikre på hvilke kvalifikasjonskrav som stilles for opptak til ulike utdanninger og yrker og i hvilken grad den enkelte har kapasitet og mulighet til skaffe seg disse kvalifikasjonene. Deretter bør veilederen forsøke å danne seg et bilde av hvor den enkelte elev står i prosessen fram mot valget, hvor mye han/hun vet fra før, hva slags informasjon som mangler, og hva som bør korrigeres og suppleres. De opplysninger som kommer fram gjennom samtalen, eventuelt sammenholdt med tidligere opplysninger fra kontakt med eleven eller fra andre kilder, skal hjelpe veilederen til å se situasjonen med elevens øyne og innta elevens perspektiv. Som en kontroll på at man har klart dette, kan

veilederen fortelle eleven hvordan hun eller han er blitt oppfattet. Trinn 1 avsluttes ved at den som veileder og eleven blir enige om en definisjon av problemet.

Trinn 2 Utvide perspektivet

Trinn 2 innebærer perspektivutvidelse. Gamle tenkemåter kan virke hindrende, for eksempel at jenter ikke velger fysikk, og eleven trenger å se situasjonen gjennom nye briller for at forandring skal bli mulig. Eleven skal få hjelp til å se på seg selv og sine muligheter fra en ny vinkel. Veilederens oppgave er å hjelpe med ny kunnskap, omstrukturering og/eller korrigerende av gammel kunnskap. Dette kan for eksempel gjelde elevens selvbylde, kjennskap til yrker og hva som kreves og hvilke egenskaper og ferdigheter som kreves i ulike yrker. Pilene fra trinn 2 til trinn 3, 4 og 5 viser til at selv om perspektivutvidelse utgjør ett trinn i denne modellen er perspektivutvidelse også både anvendbar og i blant helt nødvendig under hele den videre veiledningen.

Trinn 3 Formulere mål og delmål

Trinn 3 innebærer å formulere mål og delmål som aktivt kan bidra til å håndtere elevens problemsituasjon. Det gjelder nå å finne løsningsalternativ, bedømme konsekvensene av de ulike alternativene og forkaste uønskede alternativ og rangere de gjenværende. Veilederen skal hjelpe eleven til å formulere konkrete mål og delmål som bidrar til en løsning av problemet eller til at eleven bedre kan håndtere sin situasjon. Målene bør være tydelige, konkrete, adekvate, målbare realistiske og utformet av eleven selv. Eksempelvis kan målet være å oppnå generell studiekompetanse og bestemme seg mer konkret for videre utdanning siden. Eller så kan målet være så konkret som ”jeg vil bli sivilingeniør” og delmål være ”jeg skal ta fordypning i fysikk og matematikk på VKI og VKII og få gode karakterer”. Hvis trinn 3 er godt gjennomarbeidet har eleven fått en god forståelse for hva hun/han vil gjøre uten nødvendigvis å vite hvordan.

Trinn 4 Utarbeide handlingsplan og gjennomføre den

I trinn 4 skal ulike handlingsalternativer for å nå de oppsatte mål og delmål identifiseres. Det skal lages en handlingsplan for hvordan den enkelte elev kan nå oppsatte målsettinger, samt at eleven må konfronteres med hva som kreves for å realisere planen. Krav for å oppnå målene kan for eksempel være ”å øke innsatsen ved å lese leksur 2 timer per dag”. Med handlingsplan siktes det til en plan for hvordan eleven trinn for trinn kan realisere sine mål og delmål gjennom flere års utdanning/opplæring. Mange elever er usikre både på seg selv og sine valg og enkelte kan komme i tvil om tidligere beslutninger eller snu helt om. Da må prosessen starte på nytt.

Trinn 5 Vurdere og følge opp

Vurdering bør være et innslag i alle trinnene i veiledningsprosessen. I slutfasen bør en imidlertid gå tilbake å granske hva som har hendt under veiledningen og i hvilken grad elevene klarer å følge den handlingsplanen de har satt opp. Overfor den enkelte elev er det viktig å vurdere og se på i hvilken grad eleven har fått den veiledningen og hjelpen han/hun

trenger. Men vurdering og oppfølging er også viktig i forhold til refleksjon rundt egen praksis. Aktuelle spørsmål rådgiveren kan stille seg, er hvordan har veiledningen fungert, hva var bra og hva kunne vært gjort annerledes? I tillegg til at rådgiverens arbeid med å reflektere rundt og vurdere egen veiledningspraksis, bør det understrekes at når det gjelder vurdering og oppfølging av skolens totale utdannings- og yrkesveiledning, så er dette et felles ansvar for hele skolen (KUF 1998b, s 8).

2.3 Hva trenger en veileder kunne?

Tidligere er det fremhevet at elementene *informasjon, selvinnsikt og beslutningsatferd og ansvarstaking* er viktige forutsetninger som må være til stede hos den enkelte elev for å kunne foreta bevisste og rasjonelle utdannings- og yrkesvalg. For at dette skal kunne bli mulig må elever få hjelp til å klargjøre hvilket valg de står overfor, de må gis mulighet til å få utvidet sin kunnskap om arbeid og utdanning, seg selv og gis trening i å ta ansvar for egne valg. Videre må elevene hjelpes til å foreta et valg og formulere en handlingsplan slik at de kan nå de målene valget av utdanning innebærer. Hva er det så som trengs av kompetanse for å kunne gi elever den støtte, opplæring og veiledning som dette innebærer? Lauvås & Handal (1990, s 50) hevder at den som skal drive veiledning både må ha *sakskompetanse* og *operativ kompetanse* i det å veilede.

2.3.1 Sakskompetanse

For den som skal veilede i valg av yrke og utdanning innebærer sakskompetanse blant annet oversikt over aktuell informasjon som kan danne grunnlag for valg av utdanning og yrke og kjennskap til målgruppen.

Oversikt over aktuell informasjon i tilknytning til utdannings- og yrkesvalg vil blant annet innebære kjennskap til grunntrekk ved utdanningssystemet, oversikt over utdanningsmuligheter og arbeidsmarked, samt strukturell kunnskap om hvordan arbeid, yrke og utdanning organiseres og i det store og hele henger sammen, med hensyn på økonomiske og politiske forhold i samfunnet. Videre er kjennskap til hvordan arbeid organiseres, vurderes og belønnes, ulike yrkers arbeidsinnhold og sammenhengen mellom utdanning, arbeidsmarked, arbeid og yrke relevant veilederkunnskap. I tillegg vil mer detaljert kunnskap om enkelte utdanninger og yrker være nyttig. Det er også viktig med oppdatering av informasjon som stadig forandres, for eksempel opptaksvilkår, søknadsfrister, finansieringsordninger m.v. For den enkelte veileder er det en tilnærmet umulig oppgave å skaffe seg fullstendig og ajourført oversikt over all aktuell informasjon som kan danne grunnlag for valg av utdanning og yrke. Det er derfor viktig at veilederen vet hvor aktuell informasjon er tilgjengelig og at skolen kan samarbeide med ulike instanser som andre utdanningsinstitusjoner, arbeidskontor, kommunal skoleledelse, utdanningsetaten i fylkeskommunen, opplæringskontor, statlige utdanningskontor og arbeidslivets organisasjoner

om utarbeiding og oppdatering av oversikter over aktuell informasjon (Lindh 1988, KUF 1998b).

I tillegg til spesifikk informasjon om utdanning og yrker bør veiledere ha tilegnet seg visse grunnleggende samfunnsvitenskapelige kunnskaper. Særlig bør de ha kjennskap til hvordan samfunnet fungerer, politiske og økonomiske strukturer, kunnskap om beslutningsfunksjoner i stat og kommune, organisering av bedrift- og næringsliv og kunnskap om samfunnsklasser og grupperinger, om deres levekår og kultur (Lindh 1988). Veilederen bør også være innforstått med at kunnskap om samfunnet bygger på teori og tolkninger, og den enkelte veileder må være seg bevisst at ens eget perspektiv påvirker ens vurderinger og handlinger. Samfunnet er i stadig forandring og det er viktig at veilederen stadig oppdaterer egen kunnskap (Lindh 1988).

For å kunne tilpasse den informasjon som gis enten til hele klasser eller i individuelle samtaler, er det viktig å ha kjennskap til den målgruppen som skal veiledes. Kjennskap til utviklingspsykologisk teori om den aldersgruppen som skal veiledes, hvorav innsikt i den identitetsdannelsesprosessen som foregår i ungdomstiden, er relevant kunnskap i forbindelse med å forstå de problemene elever opplever i forbindelse med utdanningsvalg.

Valg av utdanning og yrke varierer mellom kjønn og ulike sosiale grupper. Å ha kjennskap til utfall av utdannings- og yrkesvalg for ulike sosiale skikt og grupperinger, forklarende teorier om sosial reproduksjon og kjønns sosialisering, er viktig for å kunne ha mulighet til å forstå ungdommens valg og for å ha mulighet til å gi elevene informasjon og veiledning som kan bidra til at elever velger ut fra egne interesser og evner og ikke ut fra tradisjonelle forventninger til kjønn eller sosial gruppering.

2.3.2 Operativ kompetanse

I tillegg til sakskompetanse trenger veiledere innsikt i hvordan veiledning rent praktisk kan gjennomføres for å hjelpe den enkelte elev til å foreta rasjonelle valg. Innenfor veiledningsfeltet eksisterer det ulike tradisjoner, som har forskjellig historisk og teoretisk bakgrunn. De ulike teoritradisjonene har forskjellig menneskesyn, ulikt syn på hvordan mennesket utvikler seg og lærer, og følgelig også ulike veiledningsmetodikk. Teoritradisjoner som er mer eller mindre brukt i forbindelse med veiledning i valg av utdanning og yrke, er blant annet Carl Rogers klientsentrerte teori med vekt på empati og ekthet, egenskaps- og trekkteori som fokuserer på matching av individ mot yrke, atferdsteori med vekt på læring av det en trenger for å kunne velge og interaksjonistisk og dialektisk teori med vekt på bevisstgjøring (Lindh 1988, Persson mfl 1981). For den som skal veilede i valg av utdanning og yrke, er det nyttig å kjenne grunnleggende tanker og begreper innenfor ulike veiledningstradisjoner. Nye rådgivningsmetoder som dukker opp, kombinerer ofte elementer fra andre og tidligere teoritradisjoner. Innsikt i ulike teorier vil kunne hjelpe den enkelte veileder til å reflektere over ulike strategier og veiledningsmetoder, samt være nyttig i forbindelse med refleksjon over egen praksis. Lindhs (1988) modell for veiledning, som er

presentert foran, følger ikke kun en teoris metodikk, men benytter seg av forskjellige metoder og strategier med rot i ulike veiledningsteorier og tradisjoner. Lindh (1988) fremhever at i tillegg til å ha kjennskap til ulike veiledningsteorier og metoder kreves det et minimum av veiledningskunnskap. Det dreier seg om kunnskap både om verbal og ikke-verbal kommunikasjon, samt evne til å virke motiverende på elevene.

Å kommunisere

Veiledning forutsetter kommunikasjon og det er veilederens oppgave å skape en fruktbar kommunikasjon. Veilederen må derfor ha tilegnet seg visse kommunikasjonsferdigheter. Lindh (1988) skiller mellom fem grunntrekk ved god kommunikasjon: *hensiktsmessighet, klarhet, åpenhet, et mangfold av metoder og empati*. Med *hensiktsmessighet* siktes det til at en holder seg til det spesifikke temaet som eleven har søkt veiledning for. *Klarhet* innebærer at veilederen anvender et klart, tydelig og lettforståelig språk. Språket må tilpasses etter hver enkelt elev. Veilederen må tilpasse sitt budskap med hensyn på elevens alder, modenhetsnivå og behov. I tillegg til det talte språket bør veilederen være oppmerksom på ikke-verbal kommunikasjon, det vil si kroppsholdning, mimikk og gester, tonefall og stemmeleie, nærhet i rommet og berøring. Veilederen bør både kunne tolke den søkendes ikke-verbale kommunikasjon og være seg bevisst sitt eget ikke-verbale språk. Det er viktig å være klar over at det finnes kulturelle forskjeller når det gjelder både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. *Åpenhet* innebærer at veilederen inntar en åpen og respektfull holdning i forhold til den eleven som søker veiledning. Videre bør en veileder kunne anvende seg av og ha tilgang til et *mangfold av metoder* og hjelpemidler som for eksempel bilder, diagrammer, brosjyrer, litteratur, videofilmer og nettbaserte informasjonskilder som komplement til muntlige orienteringer. Videre kan ulike aktiviserende øvelser brukes til hjelp til elevenes selvutforskning og kopling til mulige yrker og utdanninger.

En annen betydningsfull egenskap hos en veileder er *empati*. Å vise empati overfor en elev som søker veiledning innebærer å ha evne til å sette seg inn i elevens situasjon og forstå eleven. Samtidig må en kunne formidle denne forståelsen til eleven både gjennom ord og handling. God kommunikasjon i en veiledningssamtale innebærer at eleven opplever og selv forstår at veilederen forstår ham/henne.

Å motivere

For enkelte elever oppleves valg av utdanning og yrke som et svært vanskelig, og det kan virke fristende å få noen til å fortelle en hva en burde velge i stedet for selv å engasjere seg i valgprosessen. Men da blir ikke valget elevens eget. Den som skal veilede elever har derfor en viktig oppgave med å motivere elevene til å engasjere seg og ta ansvar for eget valg. Det er veldig viktig at elever som søker veiledning er motivert. Denne motivasjonen er helt nødvendig for at veileder og elev sammen kan arbeide målrettet i samtalesituasjonen. En forutsetning for dette er at veilederen ser veiledningen som en samarbeidsprosess, som bygger på den rådelevendes selvbestemmelse. At en veileder besitter god kunnskap og informasjon som er relevant i forbindelse med utdanning- og yrkesvalg er av betydning for at elever skal

bli motivert til aktivt å prøve å finne en løsning på sine problemer. I tillegg kreves det av veilederen forholder seg til de som skal veiledes på en måte som er preget av *respekt* og *troverdighet* (Lindh 1988).

Med *respekt* siktes det til at veilederen godtar den som ønsker veiledning som menneske og erkjenner den andres verdi. Respekt overfor eleven henger sammen med å ta hensyn til elevens ressurser, ved å hjelpe eleven ut fra de ressurser og behov hun/han har, samt at hjelpe eleven til å se hvilke ressurser den enkelte har og så utvikle dem. Dette innebærer en form for hjelp til selvhjelp. Å vise respekt innebærer også å ha tro på eleven. Gjennom å vise respekt skapes det forutsetninger for at elevens selvrespekt og selvtillit øker. Å vise respekt innebærer å lytte oppmerksomt, og ikke snakke over hodet på eleven, oppmuntre og støtte eleven gjennom hele veiledningsprosessen, samt holde avtaler og tider (Lindh 1988).

Troverdighet innebærer at veilederen er sannferdig, oppriktig og tydelig både i ord og handling og unngår doble motstridende budskap. Det betyr også at det veilederen gir uttrykk for skal kjennes ekte. Imidlertid må ikke oppriktighet forveksles med hensynsløshet. Veilederen bør kunne bedømme når et spørsmål bør tas opp og hvordan informasjonen kan formidles for at den skal kunne bli forstått. Veilederen bør nøye overveie når det er nødvendig å komme med ubehagelige sannheter. Hvis en skal holde noe tilbake må det være fordi eleven ikke er moden ennå til å ta imot en viss type informasjon og ikke fordi veilederen selv synes det er ubehagelig å være budbringer. Videre er troverdige veiledere sikre på seg selv i veiledningsprosessen, er aktive, åpne, spontane og vet hvorfor de handler som de gjør. En veileder må tåle kritikk uten at hun/han lar det gå ut over veiledningen. En veileder som behøver å forsvare seg eller blir såret kan ikke hjelpe andre på en effektiv måte. Veilederen bør også være villig til stadig å forbedre sin selverkjennelse for å bli et bedre redskap for dem som søker veiledning (Lindh 1988).

3 Rådgivningstjenestens ressurser og rammer

I dette kapittelet belyses rådgivningstjenestens ressurser og rammer. Hvilket utdannings- og yrkesveiledningstilbud skolene kan tilby, påvirkes av hvilke rammer og ressurser som er satt av til dette arbeidet. Med rammer for rådgivningstjenesten siktes det her til timer avsatt til rådgivningstjenesten, instruks for tjenesten, fysiske rammer som for eksempel utforming og plassering av kontorlokaler, samt hvilken kompetanse rådgiverne besitter. Videre er ansettelsesprosedyrer av betydning for hvem som rekrutterer til tjenesten og hvilken kompetanse disse besitter.

3.1 Rekruttering til jobben som rådgiver

Alle de intervjuede rådgiverne hadde bakgrunn som lærere ved samme skole som de nå har tjeneste som rådgivere ved. Et flertall av rådgiverne ble rekruttert ved at de ble spurt om å søke stillingen som rådgiver og flere hadde ikke selv vurdert det i forkant.

Det var ikke i mine tanker å søke rådgiverstillingen før jeg ble bedt om det.

Imidlertid var det også en god del rådgivere som hadde hatt lyst til å bli rådgivere. En del hadde erfaring med veiledningsarbeid fra før og oppga å ønske mer av det i sitt arbeid ved skolen. Noen oppga også at de ønsket seg forandring eller ønsket mindre undervisning og stilretting.

Jeg synes det er litt spennende å jobbe med elever, jeg liker å jobbe med elever. Jeg synes det er godt å slippe den kontrollrollen overfor elevene som lærere har og få en veileder rolle i stedet. Det er en spennende jobb og jeg trives veldig godt. ... Hvorfor jeg valgte den? Jeg vet ikke jeg helt, men jeg husker at da jeg tok ped at jeg tenkte at rådgiver er en sånn jobb jeg kunne tenke meg å jobbe med. Så ble det en stilling ledig og så søkte jeg på den og så fikk jeg den.

Hvilke kriterier som legges til grunn for utvelgelse av rådgivere i skolen sier noe om hvilke tanker skolens ledelse har om hvilken kompetanse som er viktig for å kunne fylle stillingen på en best mulig måte. Rådgiverne oppga at de hadde inntrykk av skolens ledelse ved ansettelse av dem som rådgiver hadde lagt vekt på personlig egnethet, og at det var ønskelig med en som kom godt overens med elever, en som var pliktoppfyllende, ryddig, hadde interesse for typiske rådgivningsoppgaver og som tok taushetsplikten alvorlig. Det ble også pekt på av enkelte at de trodde at kjennskap til skolens miljø og at vedkommende kom godt overens med lærerkolleger, var avgjørende for at akkurat de ble valgt som rådgivere.

Det var vel kanskje flere ting... at jeg hadde vist interesse for en del typiske rådgiversaker, men også det at du skal være spiselig både for den ene og den andre, det vil si at du skal være litt nøytral i lærerkollegiet og ikke tilhøre en av fløyene.

Hvordan utlysningen av rådgiverstillingen foregår har konsekvenser for hvem som kan rekrutteres til stillingen. De aller fleste utlysningene av funksjonen som rådgiver / rådgiverstillingene har kun blitt gjort internt på skolen og ikke eksternt. Så godt som alle rådgiverne er fast ansatt, men bare halvparten har en fast del av sin stilling som rådgiver. I Østfold hadde samtlige intervjuede rådgivere fast stilling. I Oslo hadde de fleste åremålsstillinger på 3 år. Men i følge de intervjuede rådgiverne er både utlysningsprosedyre og ansettelsesbetingelser i ferd med å forandre seg. Et fåtall er allerede fast ansatt som rådgivere også i Oslo etter at stillingen er utlyst eksternt, og flere rådgivere som sitter i åremålsstillinger opplyste at deres stilling skal lyses ut eksternt i løpet av ett til tre år. Rådgiverne er stort sett positive til eksternt utlysning av rådgiverstillinger. Det legges vekt både på at skolen på denne måten vil kunne få de som er best kvalifisert til å være rådgiver, men også at anseelsen til rådgiverne internt på skolen vil kunne høynes gjennom det at de har konkurrert seg til stillingen, og at det ligger et håp om lønnsøkning for rådgivere ved at skolen må ha noe å tilby for å kunne tiltrekke seg gode rådgivere.

Jeg ser frem til eksternt utlysning av rådgiverstillinger. Det er mange fordeler med at stillingen blir utlyst eksternt. Sann som det har vært (med intern utlysning) har rådgiverjobben i mange tilfeller vært en retrettstilling, en jobb noen går inn i kanskje hvis de er slitne. Dessuten vil eksternt utlysning øke jobbens prestisje. Det vil bli lik konkurranse og anseelsen blant kollegene vil øke, en vil få de beste.

Det ble også påpekt at ved eksternt utlysning kan en gjøre det lettere for rådgivere å skifte arbeidssted dersom noen skulle ønske det. Det blir da mulig å få uttelling for den erfaring og kompetanse en har tilegnet seg som rådgiver hvis en ønsker å søke rådgiverstillinger ved andre skoler. Det fremheves også at det kan være bra å skifte arbeidsplass av og til og få nye impulser, men at det i skolen i dag anses som litt suspekt å skifte arbeidsplass, og at nye medarbeidere da lurar på hva som er galt med deg. Imidlertid uttrykker enkelte rådgivere en viss usikkerhet i forhold til hva eksternt utlysning vil medføre av konsekvenser for deres arbeidssituasjon og fremtid som rådgivere.

Det stor forskjell mellom de intervjuede rådgiverne i Oslo og Østfold når det gjelder hvor lang erfaring de har som rådgiver. I Østfold er gjennomsnittlig år med erfaring som rådgiver 19 år og ingen hadde vært rådgiver i mindre enn 11 år, mens de intervjuede rådgiverne i Oslo gjennomsnittlig har 8 års erfaring og de aller fleste har vært rådgivere i mindre enn 5 år. Det kan altså se ut til at det har vært større gjennomtrekk av personer som har innehatt rådgiverstillinger i Oslo enn i Østfold. En mulig forklaring kan være forskjeller mellom fylkene i ansettelsesprosedyre, og at åremålsstillinger har bidratt til at Oslo har hatt større gjennomtrekk enn Østfold, der en har hatt fast tilsatte rådgivere. Nå kan det innvendes at rådgivere som har deltatt i denne undersøkelsen, ikke behøver å være representative med hensyn på fartstid, og at en fullstendig gjennomgang av alle fylkenes rådgivere og deres fartstid ville muligens gitt et annet bilde.

3.2 Rådgivernes kompetanse

I kapittel 2 avsnitt 2.3 ble det redegjort for hvilken kompetanse og kunnskap rådgivere ideelt sett burde besitte for å kunne gi elevene best mulig utdannings- og yrkesveiledning. En slik veiledningskompetanse innebærer at rådgiveren har sakskompetanse, det vil si har god kjennskap til utdannings- og arbeidsmarked, grunnleggende samfunnskunnskap som innebærer kjennskap til hvordan samfunnet fungerer, utdannings sosiologi, utviklingspsykologi, personlighetsteori og veiledningsteori, samt operativ kompetanse, det vil si ferdigheter i å kommunisere med og motivere elevene. Her belyses rådgivernes kompetanse til å gi utdannings- og yrkesveiledning ut fra hvilken utdanningsbakgrunn de har, hvilke kurs de har deltatt på, samt ut fra rådgivernes egenrapportering om hvor de føler behov for mer kunnskap.

I Norge finnes det ingen krav til noen spesiell rådgiverutdanning eller fagsammensetning annet enn godkjent lærerutdanning og tre års praksis fra arbeid i skoleverket for å kunne bli rådgiver. I tillegg heter det at personale med særoppgaver i skolen bør ha spesialutdanning på sitt felt (Bergsholm mfl 1998, s 29). Rådgiverne som her er intervjuet, hadde noe ulike fagbakgrunn. Majoriteten av de intervjuede rådgiverne er filologer, et par er samfunnsvitere, et par realister, et par hadde bakgrunn i idrettsfag og en fra økonomi og markedsføringsfag. Flere av rådgiverne har imidlertid en bred og sammensatt utdanning med for eksempel både filologiske og samfunnsvitenskapelige emner og et par har hadde også både samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelig fag i sin fagkrets. Enkelte hadde en allmennlærerutdanning som de siden hadde bygd på med diverse universitetsfag. Av samfunnsviterne og de med enkelte samfunnsvitenskapelige fag var det særlig statsvitenskap, psykologi og pedagogiske fag som dominerte.

I og med at det ikke er krav til annet enn utdanning som lærer for å inneha rådgivertjenesten, og det ikke finnes noe tilbud om en egen rådgiverutdanning, er det desto viktigere å gi de som blir rådgivere god opplæring underveis. Enkelte hadde tatt videreutdanning i pedagogikk, sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk etter at de var blitt ansatt som rådgiver. De fleste av rådgiverne som ble ansatt på 70 og 80-tallet oppga å ha gjennomført et 100-timers kurs for rådgivere arrangert av fylkeskommunen enten i forkant av at de ble ansatt eller etter kort tid som rådgiver. De aller fleste som deltok på et omfattende kurs i forkant eller i løpet av de første årene som rådgiver var veldig godt fornøyd med disse.

En del rådgivere har også deltatt på 10 vekttalls etterutdanningskurs for rådgivere frem til midten av 90-tallet. Dette er kurs som har tatt opp alle sider ved rådgivertjenestens arbeidsoppgaver. En del rådgivere i Østfold har også i de siste årene vært på et 3 vekttallskurs i utdannings- og yrkesveiledning. Rådgivernes vurdering av disse kursene varierer veldig. Begge kurstypene får både ris og ros. Enkelte fremhevet at det har vært verdifullt å få innsikt i veiledningsteori en kan relatere praksis til, en får begrep om ting og mulighet til å se ting i sammenheng.

Veiledningsteorien har hjulpet meg til å sette kaotiske forestillinger inn i et system.... jeg har fått mer grep om det jeg opplever i rådgivningssituasjonen og grunnlag til å forstå det bedre og dermed gi bedre veiledning.

Enkelte trakk frem at det var svært verdifullt å lære konflikthåndtering, noe de hadde fått mye bruk for i forbindelse med rådgivningstjenestens oppgaver med elevenes personlige og sosiale problemer som mobbing, kriminalitet og narkotika. Andre var mindre imponert over innholdet i kurs de hadde deltatt på. Enkelte pekte på at det var bortkastet tid å gå på kurs hvor de ikke lærte noe nytt og hvor de bare fikk et papir på ting de allerede kunne. Det ble pekt på at de ikke trengte flere kurs om hvordan forholde seg til elever, men at det er stort behov for kunnskap om ulike utdannings- og yrkesmuligheter, og da særlig om utenlandsstudier.

Nå er det ikke gitt at de ulike rådgiverne omtaler samme kurs eller samme type kurs. En forklaring i variasjon i rådgivernes kurserfaringer er at de faktisk har deltatt på ulike kurs. Men det er også sannsynlig at ulike rådgivere opplever kursene ulikt ut fra den erfaringsbakgrunn og det behov den enkelte har for opplæring og påfyll. Hvor kritisk de enkelte rådgiverne var til kurstilbudet kan ha å gjøre med den enkeltes forhåndskompetanse. Når en har vært rådgiver i lang tid og har mye erfaring, er det rimelig at en har klare oppfatninger om hva de trenger av ny kunnskap. For disse er det kanskje ikke så rart at kursinnholdet i stor grad kan oppfattes som selvfølgeligheter og at de blir misfornøyd når de ikke får opplæring i det de føler de har behov for. Flere rådgivere påpekte at de ønsket at fylkeskommunen skulle spørre dem om hva de ønsket seg kurs i og forme kursinnhold etter hva rådgiverne etterspurte. Flertallet av de intervjuede rådgiverne oppga at de savnet jevnlig oppdateringskurs på grunn av at utdannings- og arbeidsmarkedet stadig endres og at det hele tiden er nye endringer og regler å forholde seg til.

De intervjuede rådgiverne oppgir at det har vært lite tilbud om omfattende kursing de siste årene. Det som tilbys er gjerne korte ett og to-dagers kurs/seminar. Rådgiverne nevner kurs om alt fra narkotika, selvmord, spiseforstyrrelser, problemer som ulike elevgrupper møter, eks blinde, døve, elever med ADHD og elever med minoritetsspråklig bakgrunn mm. Rådgiverne savner imidlertid mer omfattende opplæring og etterutdanning innenfor utdannings- og yrkesveiledning. De oppgir at det er svært lite tilbud om kurs med fokus på utdannings- og yrkesveiledning. Rådgiverne inviteres riktignok til å komme å besøke de ulike utdanningsinstitusjonene. Men mange opplever det som både tidkrevende og problematisk å reise rundt til hver institusjon som selv gir en presentasjon av seg selv. Mange rådgivere ønsker mer generell og nøytral informasjon om de ulike utdanningsmuligheter som finnes.

Når det gjelder rådgivere med forholdsvis kort fartstid, er det et stort behov for kurs. Det er særlig de rådgiverne i Oslo som har vært ansatt i 5 år eller kortere, som ikke har fått tilbud om omfattende innførings- og opplæringskurs for rådgivere. Skoleetaten i Oslo tilbyr et

ettdagerskurs for nye rådgivere hver høst. Men rådgiverne synes dette er altfor knapt. Mange rådgivere opplevde stor famling i begynnelsen. Det var mye å sette seg inn i og lite hjelp å få.

Opplæringen av meg har vært et selvstudium. Nå når jeg er her på tredje året synes jeg at jeg har kontroll. ...Første året var et eneste langt år hvor elevene kom inn og jeg sa dette må jeg sjekke og så var det et himla arbeid for å få sjekka det. Men nå kan jeg bare sitte å svare dem. Nå har jeg gått syklusen to ganger. Jeg ser det som en slags syklus hvor ting skjer avhengig av hvor vi er i året. Men første året kom alt bare plutselig. Ingen hadde sagt i forkant at dette burde du begynne å jobbe med tre fire uker før.

Følelse av at en står alene og selv må finne ut av hvordan en skal løse alle rådgiverens oppgaver gjelder særlig for de som er eneste rådgiver ved sin skole eller som ikke har god kontakt med rådgivere ved andre skoler som de kan spørre til råds. Flere av de som hadde deltatt på 10 vekttallskurs på begynnelsen av 90-tallet pekte nettopp på at kanskje det viktigste med store kurs med mange samlinger var at det kunne bidra positivt til at rådgiverne fikk skapt nettverk seg i mellom.

Det viktigste som har kommet ut av de kursene fylket har hatt er at rådgiverne har fått komme sammen, blitt kjent og fått et nettverk. En lærer litt av kurset og mye av hverandre.

Imidlertid forutsetter mulighet for deltagelse på kurs både arbeidsgivers villighet til å la rådgiverne gå på kurs, og den enkelte rådgivers tidsressurser og samlede arbeidsbyrde. Rådgiverne oppgir at arbeidsgiver i stor grad lar rådgiverne bestemme selv hvilke kurs de får gå på. Men tidsnød setter allikevel begrensninger for hva som er realistisk å få deltatt på. Mange rådgivere peker dessuten på tidspunktet de fleste kurs tilbys på er uheldig i forhold til når deres arbeidsbyrde er størst. Flere av de korte kursene tilbys på begynnelsen av året særlig i januar og februar, som er en hektisk tid for rådgiverne. Flere peker på at det ville vært ønskelig om kurs kunne legges til oktober og november for da har rådgiverne det roligere. Flere pekte også på at kursene burde spesialiseres mer og at ikke alle kursene burde rettes mot alle rådgivere. Rådgivere for yrkesfag har ikke samme behov for informasjon om universitets- og høyskoleutdanning som rådgivere for elever på studieretninger som gir studiekompetanse. Likeledes opplever ikke rådgivere for allmennfagselever at de har særlig behov for ekskursjoner til typiske fagarbeidsplasser og fabrikker.

Ut fra rådgivernes egen vurdering av sin kompetanse er det sakskompetanse og ikke operativ kompetanse de føler behov for mer opplæring innenfor. Det er særlig den type sakskompetanse som går på kjennskap til utdannings- og arbeidsmarkedet, og da særlig ulike studiemuligheter i inn- og utland. Men sakskompetanse for en som skal ha ansvar for utdannings- og yrkesveiledning i skolen, innebærer langt mer enn å kunne mye om utdannings- og arbeidsmarkedet. Som tidligere nevnt, innebærer det også grunnleggende samfunnskunnskap, utdanningssosiologi, utviklingspsykologi, personlighetsteori og veiledningsteori. Hvorvidt rådgiverne besitter en så omfattende sakskompetanse som nevnt over, er vel heller tvilsomt og muligens et urealistisk krav.

Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim tilbys to 10 vekttallsemner, et ettårig studium, i rådgivning og sosialpedagogisk arbeid⁵. Disse emnene inneholder både teoretisk- og praktisk metodisk opplæring som gir studentene kjennskap til og oppøver deres saks- og operative ferdigheter i rådgivning. Dette ettårige studiet gir sammen med lærerutdanning grunnlag for å løse arbeidsoppgaver som faller på rådgiver/sosiallærer i grunn- og videregående skole. I tillegg kan en på hovedfag i pedagogikk ved NTNU fordype seg i rådgivning på hovedfag i pedagogikk tilsvarende 10 vekttall⁶. Enkelte statlige høyskoler tilbys det også utdanningsenheter i veiledningspedagogikk. Høgskolen i Oslo tilbyr modulbasert utdannings- og yrkesveiledningskurs. Studiet består av 5 moduler på til sammen 10 vekttall⁷. Ingen av de intervjuede rådgiverne hadde ved tilsetning som rådgiver, en slik spesifikk rådgiverutdanning som beskrevet ovenfor, enkelte hadde imidlertid som rådgiver deltatt på 10-vektalls etterutdanningskurs. Imidlertid tar også ulike samfunnsvitenskapelige fag, som psykologi, sosiologi og pedagogiske fag, vare på deler av den sakskompetanse en rådgiver bør besitte. En god del av rådgiverne har slike fag i fagkretsen, men de aller fleste er filologer. Når det gjelder rådgivernes kjennskap til veiledningsteori var denne heller mangelfull. Det er kun et fåtall av de intervjuede rådgiverne som har et reflektert forhold til utdannings- og yrkesveiledning basert på teoretisk kunnskap om emnet. En del har ikke en gang hørt om at det finnes slike teorier. Men selv om mange ikke har kjennskap til ulike teorier for veiledning, har de fleste en ganske lik forståelse av målsettingen for og utformingen og praktiseringen av utdannings- og yrkesveiledning (se avsnitt 4.3.2). Ikke overraskende er det rådgivere med lang fartstid, som har deltatt på omfattende kurs som har den største kjennskapen til veiledningsteori. Enkelte har også selv utarbeidet oppgaver i tilknytning til utdannings- og yrkesveiledningskurs hvor de bruker ulike teorier om veiledning.

På spørsmål om aktuell litteratur rådgiverne har opplevd som særlig nyttig i forbindelse med utdannings- og yrkesveiledning, nevner alle de intervjuede rådgiverne diverse håndbøker av ulike slag, som *Mer utdanning*, *Søkerhåndboka*, *Student 2001* og ulike legathåndbøker. Det er kun et fåtall av rådgiverne som har kjennskap til bøker som omhandler teori og metodikk for utdannings- og yrkesveiledning. Et fåtall av rådgiverne viser til Alv Teigs bok ”Studie og yrkesvalg” (1995), som de har lest og hatt på pensum på et kurs. Den gir en innføring i utdannings- og yrkesveiledning med vekt på å forstå hvordan utdannings- og arbeidssøkende mennesker handler i valg situasjoner som gjelder deres fremtid og hvilken rolle rådgivere kan spille i denne sammenhengen (Teig 1995). Derimot var det ingen av de intervjuede rådgiverne som hadde kjennskap til ”Ungdom i valg. Utdannings- og yrkesveiledning. En veiledning for grunnskolen og videregående opplæring” (KUF 1998b). Denne veiledningen presenterer kort det samme teoretiske grunnlag for veiledning som Teigs (1995) bok gir, men i tillegg gis det

⁵ SV PED 211 Rådgivning/sosialpedagogisk arbeid og SV PED 212 Rådgivning/sosialpedagogisk arb. II.

⁶ SV PED 312 Rådgivning/sosialpedagogisk arbeid III.

⁷ Studiet tilbys som ordinær videreutdanning ved Høgskolen i Oslo, og som fjernundervisning kombinert med samlinger i regi av NKS fjernundervisning (<http://www.hio.no/LU/sevu/alu127.htm>)

mange eksempler og tips til hvordan utdannings- og yrkesveiledningen helt konkret kan legges opp for hvert skoleår fra 8. klasse til og med VKI. Det synes noe underlig at materiell utarbeidet av det offentlige for å være en hjelp til skolens utdannings- og yrkesveiledning, ikke er bedre kjent. Man kan selvsagt klandre departementet for ikke å ha informert godt nok om veiledningen. Men det må også være lov å undre seg over at skolens ledelse og rådgivere som etterspør mer kunnskap om utdannings- og yrkesveiledning ikke har klart å spore opp at KUF – deres eget fagdepartement – har utgitt en veileder som omhandler mye av det de etterspør.

Den operative kompetansen, det vil si ferdigheter i å kommunisere med og motivere elevene, er det vanskeligere å bedømme ut fra rådgivernes utdanningsbakgrunn. Men i tråd med rådgivernes opplysninger om hva som var blitt vektlagt da de ble valgt som rådgivere, synes det nettopp som om slik kompetanse vektlegges ved mange skoler, siden mange har lagt stor vekt på å velge rådgivere som er flinke til å kommunisere med elevene.

Ser en på det tilbudet som rådgiverne oppgir å ha blitt tilbudt av etter- og videreutdanning innenfor rådgiverfeltet, er det absolutt rom for forbedring og behov for kurs, særlig om yrkes- og utdanningsveiledning. Når det ikke er krav om annet enn godkjent lærerutdanning for å tilsettes som rådgiver, er det viktig å sikre rådgivernes kompetanse gjennom omfattende opplæring ved tiltredelse, samt jevnlig oppdateringskurs.

3.3 Instruks

Den gjeldende instruks for rådgivers arbeid er fra 1977. Den gir en kort beskrivelse av rådgiverens arbeidsområder. Gjeldende instruks for rådgiver er gjengitt i ramme 3.1 nedenfor.

Ramme 3.1 Instruks for rådgiver, vedtatt Juni 1977 med hjemmel i Lov 21.06.1974 nr 55 om videregående opplæring §§ 17 og 20.

§1 Rådgiveren skal være til hjelp for rektor og skolens øvrige personale i arbeidet med å løse de sosialpedagogiske oppgavene ved skolen. Rådgiveren må samarbeide med alle ved skolen, foreldre/foresatte og instanser utenfor den enkelte skole når det er påkrevd for å løse en oppgave. Rådgiveren skal, sammen med skolens øvrige personale, arbeide for å skape et positivt miljø i skolesamfunnet.

Rådgiverens nærmeste overordnede er rektor.

Rådgiverens hovedoppgave er å gi elever rettledning og råd. Rådgiveren skal i denne sammenheng søke å gjøre seg kjent med elevenes forutsetninger, fysisk, psykisk og sosialt, og vurdere behovet for undersøkelser og hjelpetiltak og samordne disse. Rådgiveren skal blant annet:

- a. gi elever rettledning og råd i forbindelse med valg av studieretning, linje og valgfag,
- b. gi eller formidle yrkesorientering og individuell rådgivning i yrkesvalgspørsmål, og samordne skolens yrkesorienterende virksomhet og nødvendig kontakt med arbeidslivet i forbindelse med slik virksomhet,
- c. søke å hjelpe elever som måtte ha personlige og sosiale vansker som har betydning for skolearbeidet,
- d. gjennom samarbeid med skolens personale og enkeltelevers foreldre/foresatte bidra til gjensidig økt forståelse for problemer som kan oppstå i forbindelse med utdanning og yrke og personlige og sosiale forhold,
- e. sørge for kontinuitet i omsorgen for enkeltelever slik at tiltak som er i gang kan føres videre om eleven skifter lærer, skole, klasse eller gruppe.

Majoriteten av rådgiverne kjente til rådgiverinstruksen av 1977, men fremhevet at det er et stort behov for en ny og mer detaljert beskrivelse av rådgiverens arbeidsoppgaver. Det er behov for dette både i forhold til å synliggjøre hva rådgiverne faktisk arbeider med i forhold til kolleger og ledelse, men også for å kunne være med å sikre elevene et like godt tilbud uansett skoletilhørighet. Enkelte av de intervjuede rådgiverne pekte på at det overfor nye rådgivere hadde det vært svært nyttig med en mer informativ instruks, som gjerne kunne ha hatt form som en brukermanual med oversikt over alle arbeidsoppgaver og når i skoleåret de dukker opp.

Tre av de intervjuede rådgiverne fortalte at ved deres skole hadde de utarbeidet mer detaljert beskrivelse av rådgiverens arbeidsområder. Én var en tresiders utdypning og konkretisering av hvilke arbeidsoppgaver som var tillagt skolens rådgiver. En annen var et tosidig informasjonsskriv rettet til skolens lærere. Skrivet gir en beskrivelse av hvem som er rådgiver, hvor stor rådgiverressursen er, tilgjengelighet, hvilke klasser de enkelte rådgivere har ansvar for, hvilke arbeidsoppgaver de har, hvilke sammenhenger de deltar i, rådgivers rolle og arbeidsoppgaver i forhold til elever, og samarbeidspartnere internt og eksternt. En tredje beskrivelse var en firesiders felles arbeidsplan for ledelse og rådgiver hvor alle arbeidsoppgaver er listet opp, og hvor det er krysset av for hvem som er involvert i og har ansvar for hver enkelt oppgave.

3.4 Rådgiverressurs

Det sentralt fastsatte minstekravet til rådgiverressurs i videregående opplæring har vært tilnærmet uendret siden det ble innført på midten av 70-tallet. I håndbok for særavtaler m.m. for skoleverket (F-4073, s 86) fastslås det at

Lærer som utfører rådgivningstjeneste får leseplikten konvertert etter følgende beregning:

$$\frac{4,55\% \quad x \quad \text{antall elever}}{25}$$

Dette innebærer at for eksempel en rådgiver som er ansatt i en 50 prosent rådgiverstilling har ansvar for å gi råd til om lag 275 elever. Formelen for utregning av stillingsprosent er fra departementets side gitt som en minstenorm, men faktisk praksis ved skolene kan variere noe. Ved å benytte opplysninger fra de intervjuede rådgivere om skolens rådgiverressurs og antall elever, har det vært mulig å regne ut hvilken tidsressurs som faktisk er avsatt til rådgivningstjenesten ved den enkelte skole. Er faktoren en da får ut er større enn 4,55%, avsetter skolen mer tid enn de er pålagt. Er faktoren mindre, avsetter de mindre en minstenormen. I gjennomsnitt er det avsatt noe mer tid til rådgivningstjenesten ved de skolene denne undersøkelsen omfatter, enn det fastsatte minstekravet. Ved 5 av 20 skoler var det avsatt vesentlig mer tid til rådgivningstjenesten (mellom 5,61% og 7,25%). 10 av 20 skoler holder seg til minstenormen eller har avsatt noe mer tid til rådgivning (mellom 4,55% og 5,57%). 5 av 20 skoler hadde avsatt mindre tid til rådgivning enn minstenormen tilsier (mellom 4,17% til 4,33%).

Utregning av antall timer den enkelte rådgiver skal bruke i snitt til rådgivning per uke illustreres i ramme 3.2 nedenfor med et eksempel på en rådgiverressurs på 50%, det vil si 50% stilling som rådgiver hvis ressursen er tildelt en person.

Ramme 3.2 *Eksempel på utregning av antall timer avsatt til rådgivning ved en rådgiverressurs på 50%.*

Årsverket for lærere i 100% stilling er 1702,5 timer.
 Trekkes den 39 uka som er planleggingsuke vekk, får en (1702,5 – 37,5) timer = 1665 timer.
 Med en rådgiverressurs på 50% får en til rådgivning i snitt per uke:

$$\frac{(1665 \times 50)}{100} \text{ timer} : 38 \text{ uker} = \underline{\underline{21,9 \text{ timer per uke i 38 uker}}}$$

Hvor stor andel av sin stillingen den enkelte rådgiver som er intervjuet i denne undersøkelsen har tjeneste som rådgiver, varierer noe avhengig av hvor mange elever den enkelte rådgiver har ansvar for og hvor mye tid til rådgivning som er avsatt ved den enkelte skole. De aller fleste var både rådgivere og lærere. Noen få hadde utelukkende tjeneste som rådgiver enten i

full eller redusert stilling. Gjennomsnittlig hadde de intervjuede rådgiverne 58 prosent av full stilling som rådgiver og variasjonen var fra 34 prosent til 100 prosent tjeneste som rådgiver. Gjennomsnittet var om lag 10 prosentpoeng høyere for Oslo enn for Østfold. Hvor stor prosentsats den enkelte rådgiver har, er avhengig av både skolens størrelse, men også av hvor mange rådgivere som tjenesten er fordelt mellom. De fleste skolene hadde 2 til 3 rådgivere ved samme skole. Men ved et fåtall skoler var det kun en rådgiver. De fleste rådgiverne så det som en styrke å kunne dele tjenestens oppgaver med noen andre, slik at de fikk noen å utveksle erfaringer med og noen å støtte seg på. Særlig de som var relativt ferske i stillingen, hadde enten savnet en rådgiverkollega eller hadde opplevd det som svært støttende ikke å være alene om tjenesten. Imidlertid var det et par av de intervjuede rådgiverne med lang fartstid, som syntes det var greiest å være alene fordi de da slapp å koordinere sitt og andres arbeid.

Flere rådgiverne oppgir at det er flere elever på yrkesfaglige studieretninger med sosiale problemer enn det er blant elever på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Av den grunn er rådgiverressursen ved enkelte kombinerte skoler fordelt noe ujevnt blant skolens rådgivere, det vil si at rådgivere som har ansvar for elever med antatt større behov for rådgivning, har en noe større andel av sin stilling som rådgiver enn det antallet elever de har ansvar for skulle tilsi. Andre rådgiverkolleger har tilsvarende mindre andel. Dette innebærer at det ved enkelte kombinerte skoler er avsatt en noe større rådgiverressurs til elever på yrkesfag enn til elever på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Det er åpenbart en riktig prioritering å sørge for at de elevgrupper med mest behov for personlig og sosial veiledning sikres det. Imidlertid har allmennfagselever et mye større mangfold av videre utdanninger å velge mellom etter endt videregående opplæring enn yrkesfagelevne. Elever som har valgt yrkesfag, har i stor grad allerede valgt yrke, i alle fall har de i stor grad valgt bransje. Dette innebærer at allmennfagselevne har et større behov for en bred utdannings- og yrkesorientering og veiledning enn yrkesfagelevne, og dette tar også tid.

Majoriteten av rådgiverne uttrykker at tidsressursen avsatt til rådgivertjenesten ikke står i forhold til den arbeidsmengde tjenesten innebærer. Flere peker på at arbeidsmengden har økt fra slutten på 80-tallet, og da særlig etter Refom'94, uten at tidsressursene er blitt økt tilsvarende. Mange av rådgiverne hevder at de bruker mer tid til rådgivning av elevene enn det som er avsatt. Flere oppgir at de bruker all tilgjengelig tid på kontoret til rådgivning, også tid de skulle brukt til å forberede sin egen undervisning. Forberedelse av egen undervisning skjer derfor for mange hjemme etter arbeidstid. Samtlige rådgivere forklarer økning i rådgivernes arbeidsmengde med at elevmassen nå er mer heterogen enn før, skolene har fått flere elever som sliter med personlige og sosiale problemer, samtidig som utdannings-, yrkes- og arbeidsmarkedet er blitt stadig mer uoversiktlig. Flertallet av rådgivere etterlyser en opptrapping av ressursene for å kunne imøtekomme elevenes behov.

En må ta konsekvensen av at elevmassen har blitt mer og mer heterogen etter at alle skal inn i videregående opplæring, og at yrkes- og arbeidsmarkedet blir mer og mer vanskelig å orientere seg i og at elevene trenger mer hjelp.

Hver femte rådgiver synes riktignok at de har nok tid og at de får gjort jobben på en tilfredsstillende måte med de tidsressursene de har. Det som kjennetegner disse rådgiverne er at de faktisk har mye mer tid avsatt til rådgivning enn de andre. Dette er rådgivere som er ansatt ved skoler som har avsatt langt over minstenormen til rådgiverressurs, som ikke har 4,55% x antall elever : 25, men 6,25 - 7,25%. Tar vi utgangspunkt i at en rådgiver har ansvar for 275 elever, får ikke vedkommende 22 timer per uke til rådgivning (rådgiverressurs på 50%), men mellom 30 og 35 timer per uke til rådgivning (rådgiverressurs på mellom 69-80%).

På spørsmål om fordeling av tidsressurs på tjenestens ulike arbeidsoppgaver var det få rådgivere som hadde en klar formening av hvor mye tid som ble brukt til de ulike oppgavene. Rådgiverne pekte derimot på at arbeid med elevers personlige- og sosiale problemer tar mye tid og at det ofte går på bekostning av hva en har mulighet til å tilby av utdannings- og yrkesveiledning. Det er gjerne enkelte elever som tar mye tid - *det er noen elever som spiser opp tida.*

Vi har bestandig liten tid og vi føler at vi skulle hatt mye mer tid. På grunn av at elevene har en del problemer blir rådgivningen veldig problemorientert og det blir lite tid til utdannings- og yrkesveiledningen. De akutte problemene blir så altoverskyggende så det blir veldig skjevt.

Enkelte rådgivere foreslår at det burde fastsettes et visst antall timer til utdannings- og yrkesveiledningen, og da både i forhold til hvor mye tid som skulle brukes til å gi elevene felles informasjon når de var samlet i klassene og hvor mye tid som skulle settes av til individuelle samtaler med elevene om utdannings- og yrkesvalg.

3.5 Fysiske rammer

En del rådgivere var opptatt av den rolle plassering og utforming av rådgivernes kontor spiller. På den ene siden uttrykte en del rådgivere som hadde sitt kontor et stykke unna der alle elevene ferdes daglig at det kunne være problematisk i forhold til å gjøre tjenesten synlig for elevene og for å gjøre terskelen inn på rådgiverkontoret lavere. På den andre siden pekte enkelte på at å ha kontor i for eksempel umiddelbar tilknytning til skolens elevkantone, kunne by på problemer i forhold til elever som ikke ville vise at de gikk til rådgiveren, dette gjaldt særlig for elever med personlige og/eller sosiale problemer.

De aller fleste av de intervjuede rådgiverne hadde egne kontor. Resten delte kontor med en annen rådgiver som hadde kontortid på andre tidspunkt. De fleste hadde sittegruppe med bord hvor elev og rådgiver, evt også foreldre/foresatte og andre kunne sitte. Mange hadde innredet

kontoret hyggelig slik at det fikk mindre ”kontorpreg”. Størrelsen på kontorene varierte veldig og noen var i minste laget for å ha møter hvor mer enn to kunne delta.

De fleste rådgiverne hadde hengt opp en timeplan utenpå kontordøra som viste når de hadde treffetid. Oppslag om rådgivernes kontortid var også ved mange skoler slått opp på oppslagstavler rundt om i skolebygget og på skolens hjemmeside. Mange hadde også laget en ordning, enten med en lampe eller et skilt, som viste om de var opptatt i samtale eller om en kunne banke på og komme inn.

Enkelte rådgivere hadde alle informasjonsbrosjyrene samlet inne på rådgivers kontor. Dette medfører at elevene må inn til rådgiveren for å få tak i skriftlig materiale om ulike utdanningsmuligheter. Imidlertid var det mange som satte ut bord og hyller med informasjonsmateriale på skolens fellesområde som i ganger, bibliotek, kantine og lignende noen uker for søknadsfrist til samla opptak. Mange hadde også satt opp permanente hyller på utsiden av rådgiverkontorene med ulike brosjyrer og kataloger som elevene kunne forsyne seg av uten å måtte forstyrre rådgiveren. Enkelte hadde også et rom i umiddelbar nærhet hvor en datamaskin var koblet opp og hvor elevene kunne gå på internett og laste ned informasjon om utdanning og yrke og for eksempel ta interestetest på Aetats hjemmeside.

4 Hva skjer i skolens utdannings- og yrkesveiledning?

I dette kapittelet rettes fokus mot skolenes tilbud om utdannings- og yrkesveiledning. Først presenteres rådgiveres beskrivelse av det tilbudet som gis elevene. Det gjøres ved å presentere hvordan utdannings- og yrkesveiledningen organiseres, og hvilke ulike tiltak elevene møter. I tillegg redegjøres det for elevenes erfaringer og vurderinger av forhold som er knyttet til utdannings- og yrkesveiledning i den norske skole.

4.1 Organisering

I kapittel 2 ble elevenes behov for og rett til informasjon og veiledning i forbindelse med valg av utdanning, samt hvilke utfordringer og oppgaver dette innebærer, belyst. Det ble der pekt på at skolenes arbeid med veiledning og orientering om valg av utdanning og yrke bør inneholde mange ulike tiltakskomponenter. Intervjuundersøkelsen blant 20 rådgivere i Oslo og Østfold viser at elevene møter både ulike former for fellesorientering, besøk på utdanningsinstitusjoner og utdanningsmesser, tilbud om individuell veiledningssamtale med rådgiver og utdeling av skriftlig materiale. I tillegg holder de fleste rådgiverne foreldremøter hvor også elevens foresatte mottar relevant informasjon og orientering knyttet til elevenes fag-, utdannings- og yrkesvalg.

4.1.1 Hvem har ansvar for hva?

Hele skolen har et ansvar for å delta i arbeidet med å forberede elevene til å foreta et utdannings- og yrkesvalg. ”Å forberede ungdom til deltakelse i arbeids- og samfunnsniv er en oppgave for hele skolen. Emner og fag som inngår i denne forberedelsen, har klart tverrfaglige aspekter og forutsetter samarbeid innad i skolen, men også mellom skolen og samfunnet utenfor skolen” (KUF 1998b, s 8). I følge den metodiske veiledningen til støtte for skolens arbeid med utdannings- og yrkesveiledning (KUF 1998b) fremheves det at veiledningsoppgaven best lar seg løse ved at hele skolen engasjeres i et samarbeid og hvor skolens rådgiver kan være koordinator for skolens arbeid med utdannings- og yrkesveiledning. ”Samarbeidet må omfatte alle, både skolens ledelse, klassestyrere, faglærere, skolerådgivere og personale med spesialoppgaver, som skolebibliotekaren.” (KUF 1998b, s 9). Ved alle skolene som er med i denne undersøkelsen var det skolens rådgiver(e) som hadde hovedansvaret for utdannings- og yrkesveiledningen. Imidlertid peker majoriteten av de intervjuede rådgivere på at de i tillegg til å ha hovedansvar var nokså alene om denne oppgaven. Ved mange skoler var det vanskelig å få gehør blant lærerpersonalet om tid til informasjon om utdanning og yrke og deltagelse i dette arbeidet i den regulære undervisningen. Imidlertid fantes det en del unntak. Ved flere skoler var lærerne brennende opptatt av rekrutteringen til sitt fagområdet, dette gjaldt særlig mange realfagslærere. Ved en del skoler deltok også lærerne i egne fagdager hvor elevene kunne gå rundt å spørre lærerne

om innholdet i deres fag. De fleste av de intervjuede rådgiverne hadde et tett samarbeid med var skolens inspektør, og da særlig i tilknytning til elevenes fagvalg på grunnkurs og i VKI.

4.1.2 Plan for utdannings- og yrkesveiledningsarbeidet

De fleste av de intervjuede rådgiverne fremhevet at arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning var veldig sesongbetont. I forkant av søknadsfrister var det mange rådgivere som hadde det særlig hektisk, mens de i andre perioder hadde det langt roligere. En del fremhevet at de hadde en jobb å gjøre i forhold til å organisere sitt eget arbeid bedre.

Ved en del skoler var enkelte av rådgiverens oppgaver nedfelt i skolens årsplan. Men ved de færreste skolene var det nedfelt i en skriftlig plan over fordeling av rådgiverens samlede arbeidsoppgaver gjennom skoleåret. Flere av rådgiverne pekte på at de som nye i rådgiverjobben, hadde vært svært usikre på hva utdannings- og yrkesveiledningsarbeidet konkret besto i og når ulike tiltak skulle settes i gang i løpet av året. Flere opplevde i sitt første år som rådgiver at ulike arbeidsoppgaver kom veldig brått på. Det ble uttrykt ønske om at de kunne fått forvarsel om når de kunne vente ulike ting, slik at de hadde hatt bedre mulighet til å forberede og planlegge arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning. Dette ble særlig rapportert som et problem ved skoler hvor det enten bare var en rådgiver, eller hvor flere rådgivere ble skiftet ut samtidig. Mange rådgivere med lang fartstid hadde selv god oversikt over når ulike ting skulle foregå, uten at noe var nedfelt skriftlig. Og det er vel her problemets kjerne ligger. Selv om de med lang erfaring ikke synes de selv behøver en slik plan, vil den kunne være nyttig for andre. En plan over rådgiverens arbeidsoppgaver, når ulike tiltak skal iverksettes og frister er satt osv, er nyttig både overfor kommende etterfølgere i rådgivertjenesten, men også i forhold til å synliggjøre overfor kollegaer og skolen ledelse hvilke arbeidsoppgaver en rådgiver har og hvilket tilbud som er gis til elevene. I tabell 4.1 gis det eksempel på hvordan en slik plan og oversikt over rådgiverens arbeid, frister, og ulike aktiviteter er utformet ved en skole. Planen inneholder kun stikkord for å kunne gi en mest mulig oversiktlig angivelse av når de ulike aktivitetene og tiltakene skal foregå, hva det gjelder og hvem som berøres.

Tabell 4.1 Eksempel på årsplan over rådgivernes arbeidsoppgaver

	August	September	Oktober	November	Desember
Tema-Utstillinger	Lånekassen	Utveksling	Utenlandsstudier	Opptakskrav Ulike studier	Estetiske fag Folkehøgsk.
Skole-Aktiviteter	Skolestart Klasselærerråd		Foreldremøte Klasselærerråd Prosjektuke / Utenlandsreiser	Heldagsprøver Foreldremøte	Prosjekt 1. klassene Karakteroppgjør
Frister		Frist gruppebytte			Fagvalg 2. klasse 15.12 Britiske universiteter
Arbeids-oppgaver	Lånekassen Individuelt / særskilt intatte elever Skolebytte (til/fra)	Særskilte tiltak		Fagvalg Utdanningsmesse i Rådhuset for ungdomsskolen	
Infomøter for rådgiverne				BI / NMH Skoleetaten	
Infomøter for elevene			ANSA: Orientering om studier i utlandet	Besøk fra utenlandske universiteter	
Orientering i klassene	Fellesmøte for 1. klassene: Rådgivnings- tjenesten Lånekassen	1. klassene: Særskilte tiltak 3. Klassene: Heftet "Mer utdanning"	3. klassene: Utenlandsstudier Søkerprosess, del 1	1. klassene: Fagvalg 2. klassene: Fagvalg (kort)	
Individuell veiledning	Samtaler med 1 G elever (status og kartlegging) Samtaler med elever med spesielle forhold		Samtaler etter klasselærerråd	Fagvalg: 2. klassene	Fagvalg: 1. klassene

forts. av tabell 4.1 Eksempel på årsplan over rådgivernes arbeidsoppgaver

	Januar	Februar	Mars	April	Mai	Juni
Tema-utstillinger	Ingeniørfag	Lærerutd. Forsvaret	Helsefag	Jobbsøking Arbeidskont	Helse Rusmisbruk	Lånekassen
Skole-aktiviteter	Åpen skole for 10. klasse		Klasselærerråd	Heldagsprøver	Eksamen Karakteroppgjør 3. klasse	Eksamen Karakteroppgjør 1. og 2. klasse
Frister	Fagvalg i 1. klasse 1. runde 15.1: Tyske universiteter	1.2: Særskilte søkere til vgs	1.3: Enkelte kunstfag- høgskoler Ordinære søkere til vgs 15.3: Lånekassen	15.4: Søknad til Samordnet opptak for universiteter og høgsk, Forsvaret, BI, NMH med mer.	15.5 Søknad Lånekassen for 1. og 2. klasse	NB! Ettersending av vitnemål til universiteter og høgskoler
Arbeidsoppgaver	Lånekassen Fagvalg Orientering på ungdomsskoler	Arrangere besøk fra universiteter og høgsk. Søknader andre studieretn.	Individuell veiledning ang. yrkes- / studievalg	Særskilte tiltak lånekassen		
Infomøter for rådgiverne	UiO NITO / Ingeniør- høgskoler				Lånekassen	
Infomøter for elevene	Ingeniør- og økonomutd. i Toulouse Åpen dag ved UiO	Forsvaret NTNU NHH Jobb- og utdannings- messe, Sjølyst	BI / NMH Landbruks- høgsk.	Helseinfo til russen		
Orientering i klassene	2. og 3. klassene: Om Jobb og utd. Messen og generelt om studieveil.		3. klassene: Søker-prosess, studie-håndbok	Alle klasser: påminning om særskilte tiltak	2. klassene: Generell yrkesvei-ledning	2. klassene: Yrkesvei-ledning fortsetter
Individuell veiledning	Fagvalg 1. klassene Evt. skole-bytte annen studie- retning. 1G	Søknad skolebytte annen studie- retning	Studievei- ledning 3. klassene / søknader			

4.2 Felles orientering og informasjon om yrker og utdanningsmuligheter

4.2.1 Skolenes egen fellesorientering

Ved alle skolene som omfattes av denne undersøkelsen, gis det felles informasjon til elevene i forkant av fagvalg og valg av videre utdanning og yrke. Informasjonen gis ved de fleste skolene ved at rådgiver og/eller inspektør kommer inn og har en til to timer med hver klasse. Ved enkelte skoler samles flere klasser på samme trinn til felles informasjon. Rådgiverne gir først en presentasjon av hvem de er, hvilke arbeidsoppgaver de har (hjelp elevene med fagvalg, orientere og veilede i forbindelse med valg av utdanning og yrke og hjelpe elevene med personlige problemer) og hvilke ulike typer tiltak og arrangement elevene vil møte. Informasjon i tilknytning til fagvalg på grunnkurs og VKI gjelder særlig informasjon om ulike valgmuligheter og begrensninger når det gjelder valg av studieretningsfag, poengutregning og inntakskrav til ulike studier. I forkant av valg av studieretningsfag og valgfag arrangeres det ved enkelte skoler en fagdag eller et fagtorg hvor alle skolens faglærere deltar. På dette

arrangementet forteller faglærere om sine fag og elevene kan gå rundt og snakke med de enkelte faglærerne. En rådgiver pekte på at

elevene blir på den måten også klar over nye muligheter både av studieretningsfag og av valgfag og kan spørre lærerne hva faget inneholder, innebærer, om fagkrav osv. Det er obligatorisk for elevene å delta på fagtorget og elevene får utdelt et skjema hvor de skal fylle inn et foreløpige fagvalg.

Til elever på VKII gis det også fellesorientering om utdanningssystemet, utdanningsinstitusjoner, oppbygning av grader og behov på arbeidsmarkedet. Ved fellesorienteringer er det mange rådgivere som deler ut skriftlig informasjon om aktuelle adresser og internettsider⁸ hvor elevene kan finne informasjon, samt brosjyrer og hefter som *Mer utdanning*⁹ og *Søkerhåndboka*¹⁰.

4.2.2 Besøk av eksterne aktører på skolene

Ved majoriteten av skolene i både Oslo og Østfold får elevene besøk av ulike utdanningsinstitusjoner som NTNU, UiO, BI, Handelshøyskolen, Bjørknes World Wide og diverse statlige og private høyskoler. I tillegg kommer representanter for flere organisasjoner og yrkesgrupper som Forsvaret, Politiet, Opplæringsnemda og ANSA. Besøk ved skolene foregår ved de fleste skoler i midttimer, hvor de besøkende får presentere seg selv og hva de kan tilby overfor de elevene som kommer og hører på. Elevene får også anledning til å stille spørsmål og snakke med de som orienterer. Imidlertid påpekes det fra de fleste rådgiverne at elevenes oppmøte på slike besøk i midttimene er svært dårlig og at det arbeidet rådgiverne hadde med å legge til rette for disse besøkende ikke sto i forhold til elevenes deltagelse. Rådgiverne gir elevene god informasjon i forkant om hvem som kommer når ved å informere i klassene og henge opp oppslag. Rådgiverne peker på at det ofte er andre ting elevene ønsker å bruke denne tiden til, som for eksempel lekselesing, møtevirksomhet og kafébesøk. Mange elever opplever at midttimene er deres fritid og at å gå å høre på informasjon om utdanning og yrke hører til skoleaktivitetene. Mange elever velger derfor bare å komme å høre på noe de tror kan være av interesse for dem. Ved en del skoler har de derfor valgt å organisere disse besøkene på en annen måte. En skole lar de besøkende stå på stand i en midttime i den mest "trafikkerte" gangen/hallen hvor de fleste av skolens elever passerer forbi, i stedet for å få tildelt et rom som elevene må oppsøke. De opplever at langt flere elever mottar informasjon

⁸ Eksempel på internettsider som elevene ble gjort oppmerksomme på er: <http://you.ls.no>, <http://www.unginfo.oslo.no>

⁹ *Mer utdanning* gis ut av Aetat Arbeidsdirektoratet i samråd med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og gir en oversikt over videregående og høyere utdanning i Norge, samt en kort orientering om utdanning i utlandet og økonomisk støtte til utdanning. Internettutgave av boken finnes også på www.aetat.no

¹⁰ *Søkerhåndboka* gis ut av Samordna opptak og inneholder informasjon om opptaksregler, poengberegning, opptakskrav for ulike studier og prosessen frem til opptaket er avsluttet. Den inneholder også informasjon om hva inntaksnivået lå på for ulike studier ved hver enkelt utdanningsinstitusjon forrige studieår. Nettutgave finnes også på www.so.uio.no

fra de besøkende på denne måten. Ved en annen skole får et utvalg av utdanningsinstitusjonene komme i klassene å informere. Mange andre rådgivere oppga at besøk i klassene nok ville være den formen som nådde flest elever, men at det var helt urealistisk å bruke så mye av undervisningstiden på besøk fra ulike institusjoner og organisasjoner. Ved en del skoler arrangerer skolen en egen utdanningsmesse, det vil si det settes av en eller en halv dag på skolen hvor alle de ulike institusjonene får komme samtidig, de står på stand og holder korte foredrag. Elevene må velge et par foredrag de ønsker å gå å høre på, og de kan gå rundt å snakke med de besøkende. De som har arrangert egne messer ved sine skoler, oppgir at om lag 30 ulike institusjoner og organisasjoner er representert på skolens egen messe. Rådgiverne oppgir at det er en stor jobb og at det tar mye tid å arrangere en slik messe, men at de har gode erfaringer fra det og at elevene er fornøyde.

Ved en skole arrangeres det hvert år i fellesskap med den lokale Rotaryklubben en kveld hvor omlag 40 av klubbens medlemmer som besitter ulike yrker deltar. Elevene kan denne kvelden komme å snakke med voksne mennesker om deres yrker. Skolen som helhet har veldig god erfaring med dette arrangementet, og rådgiveren oppgir at elevene virker veldig fornøyde med denne muligheten til å få snakke med voksne mennesker i lokalmiljøet som kan fortelle dem om hvordan arbeidslivet faktisk utarter seg i ulike yrker.

Tolv av de tyve skolene som har deltatt i denne undersøkelsen, skal våren 2002 få besøk av *Studiestart*¹¹, *Studiestart* tilbyr videregående skoler et gratis 4 ½ -timers informasjonsprogram hvor studieveiledere informerer om det å velge studium, det å studere – å være student, faglig og sosialt, Statens Lånekasse, studielån/økonomiske vilkår, bruk av internett, mulighetene for å ta et år på folkehøgskole, muligheter for å ta høyere utdanning, øvrige studiemuligheter, Samordna opptak, søknadsprosess, og velferdstilbud.

4.2.3 Elevene besøker ulike arrangementer

I tillegg til informasjon om utdanning og yrke som gis til elevene på skolene får elevene ved i overkant av halvparten av skolene fri for å delta på *Åpen dag* på Universitetet i Oslo. Ved flere skoler i Østfold settes det opp busser og det føres fravær for de som ikke deltar. De aller fleste Østfoldskolene arrangerer også ekskursjon for elevene til *Utdanningsmessa* på Sjølyst. Bare et par av de intervjuede Osloskolene gir elevene fri hel eller halv dag for å delta på Sjølystmessa. Men de fleste rådgivere informerer om og oppfordrer elevene til å dra på denne messa på ettermiddagen. Flere av rådgiverne fortalte at de forbereder elevene på disse ekskursjonene ved at de leverer ut informasjon om hvem som står på stand der, og de ber elevene tenke ut hvilke de ønsker å besøke og hva de ønsker å stille spørsmål om og samle av informasjon. Elevene blir bedt om å tenke igjennom på forhånd hva de ønsker å vite mer om,

¹¹ *Studiestart* ble initiert i 1999. Høsten 2000 gjennomførte *Studiestart* en turne i Bergen – et samarbeidsprosjekt mellom Norges Handelshøgskole, Universitetet i Bergen, Høgskolen i Bergen, Bergen Næringsråd, NHO, Hordaland Fylkeskommune, mfl. Gode erfaringer med konseptet har gjort at tilbudet nå

hva de skal spørre om og hvem de skal oppsøke. En skole hadde også kopiert opp et ark med viktige spørsmål en bør tenke på og stille når en skal velge utdanning og skole, og elevene fikk dette samtidig med informasjon besøket på utdanningsmessa på Sjølyst. Flere av rådgiverne drar enten sammen med elevene eller oppgir når de skal dra, slik at de er tilgjengelige for elevene.

Det er særlig elever på VKII som får dra på disse ekskusjonene, men ved enkelte skoler får også elever på VKI delta. En skole lar VKI-elever dra på utdanningsmessa på Sjølyst og VKII-elever dra på Åpen dag på Blindern. Ved en del skoler i Østfold får elever på grunnkurs dra på den lokale utdanningsmessa i Fredrikstad. Dette er en messe som er langt mindre enn messa på Sjølyst, og som først og fremst er beregnet på 10-klassinger.

4.3 Individuell utdannings- og yrkesveiledning

4.3.1 Tilbud om og organisering av individuelle samtaler

Ved alle skolene som omfattes av denne undersøkelsen, finnes det et tilbud til elevene om individuell veiledning i forbindelse med fagvalg og utdannings- og yrkesvalg. Ved et fåtall av disse skolene kalles alle elevene inn til individuell samtale. Det pekes på at ikke alle elever har et like stort behov for veiledning og at noen samtaler går raskere enn andre. Det en imidlertid oppnår ved å kalle alle inn til samtale, er at en fanger opp de elevene som ikke ville ha oppsøkt rådgiveren av egen vilje, men som allikevel er usikre på hva de skal velge av fag, videre utdanning og mulig fremtidig yrke. I tillegg får en anledning til også å utfordre de elevene som tidlig har bestemt seg til å vurdere flere alternativer slik at deres valg blir mest mulig gjennomtenkt.

Ved et par skoler sendes det en liste med ledige tidspunkt for veiledning rundt blant elevene. Ved en skole skulle de elevene som ønsker veiledning, skrive seg på denne listen. Ved en annen skole måtte alle elevene skrive under på om de ønsket eller ikke ønsket veiledning. Rådgiveren ved denne skolen pekte på at i tillegg til å synliggjøre veiledningstilbudet og gjøre terskelen lavere for å ta kontakt med rådgiveren, var det viktig for skolen å ha det skriftlig hvilket tilbud elevene enten hadde mottatt eller takket nei til.

I løpet av høsten og våren har vi individuelle samtaler med alle elevene. Da spør vi alle elevene om de vil ha samtale med rådgiverne, de må si nei hvis de ikke ønsker noe, så lager vi lister. Vi går rundt i klassene etter at vi har hatt den siste informasjonen og spør elevene om de vil ha møte med meg eller med oss. Vil de ikke ha det må de svare nei eller så har vi en avtale. Alle har ikke behov og da kan vi bruke lenger tid på de som har behov. En del bryr seg ikke fordi de skal i militæret etter VKII og har utsatt valget. Vi har et papir som viser om elevene har mottatt veiledning eller om de har sagt at de ikke er interessert. Det er begynt å komme en del foreldre som sier at jeg kommer her med min advokat og dere har gjort en feil.

Da er det deilig å kunne dra frem en liste hvor det står at deres sønn ikke har ønsket mer informasjon og at de har vært fornøyd. Skulle de ønske å komme til veiledning allikevel kan de ta initiativ selv senere, vi har åpen dør. De kan enten be klassestyreren ta kontakt med oss eller så kan de henge en lapp på døra eller bare komme inn.

Ved majoriteten av skolene må elevene selv be om å få veiledning enten ved at de ber sin lærer avtale tid for dem, eller ved at de selv tar direkte kontakt med rådgiveren. De fleste av rådgiverne informerte om veiledningstilbudet, men enkelte uttalte at de for å få tiden til å strekke til unnlot å gå aktivt ut å reklamere for muligheten for å få individuell veiledning. Det er særlig elever på grunnkurs i forkant av fagvalg og elever på VKII som gis tilbud om slik veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke. Men ved enkelte skoler understrekes det at det informeres for alle elever på alle trinn om muligheten for individuell samtale om utdannings- og yrkesvalg. Mange av rådgiverne skulle ønske de kunne tilby alle elevene individuell veiledning, men at dette var et spørsmål om tilgjengelige tidsressurser.

Enkelte rådgivere som tidligere hadde gjennomført obligatorisk individuell veiledning for alle elever, uttalte at de synes dette tok for mye tid og at det for mange elever var bortkastet. Flere rådgivere pekte på at mange elever vet hva de vil og trenger ikke noen å snakke med, andre har bestemt seg for å utsette valget og jobbe litt, reise, dra i militæret eller på folkehøgskole og er av den grunn ikke interessert i studieveiledning.

Vi har funnet ut det ikke er noe vits i å presse alle igjennom individuell veiledning hvis de selv ikke vil...da vi prøvde å ha alle elevene inne til individuell veiledning fant vi ut at det er en del som ville ha nytte av å måtte møte opp hos rådgiver fordi de er usikre og ikke tar initiativ selv til å komme. Men selv om en da kunne ha nådd en 15-20 stykker som kanskje kunne ha behov for det, og som selv ikke kommer, så kommer nok de allikevel når det blir for kritisk og fristen nærmer seg.

Rett før søknadsfristen til opptak til høyere utdanning opplever mange rådgivere veldig stor pågang og mange synes ikke de får tiden til å strekke til i denne perioden. Mulighet for samtaler med den enkelte elev om utdanningsvalg blir derfor svært begrenset. Dette kan føre til at de elevene som er usikre, og som utsetter valget lengst mulig og som ikke oppsøker rådgiver før de absolutt er nødt, er de elevene som får dårligst veiledning. Elever som derimot tidlig begynner å orientere seg om hva de skal velge og selv oppsøker rådgiver for samtale allerede i oktober og november, når de fleste rådgiverne har en rolig periode, er de som har størst mulighet for å møte en rådgiver som har tid til å sette seg ned og snakke med dem om studier og yrkesvalg. De mer usikre og tilbakeholdene elevene står derfor i fare for å få dårligst veiledning. Ved de fleste skolene innkaller rådgiverne riktignok alle elever som står i fare for å stryke i ett eller flere fag til samtale om faglig utvikling. Rådgiverne påpeker at de i samtaler med svake elever som har valgt fag som de ikke mestrer, også snakker med elevene om alternative og videre utdanningsmuligheter.

4.3.2 Rådgivernes veiledningsmetodikk

Rådgiverne oppgir at elevenes problemer og henvendelser i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg varierer noe. I hovedsak spør elevene etter informasjon om inntakskrav og poenggrenser for ulike studier, de ber om konkret informasjon om ulike studier som for eksempel utdanningens innhold, hva studiene stiller av faglige krav og innsats fra den enkelte, samt lønn og arbeidsmuligheter for ulike yrker. Flere rådgivere har inntrykk av at mange elever, og flere nå enn tidligere, virker mer interessert i fremtidig høy lønn enn om utdanningen og mulige yrker den leder til er i tråd med ens interesser. En del elever er usikre i forhold til valg av utdanning og yrke, og en del elever ønsker hjelp til å finne utdanning i tråd med det de interesserer seg for. Enkelte ønsker konkret hjelp til å avklare sine sterke og svake sider og ønsker hjelp til å koble dette mot mulige yrker og utdanninger. Rådgiverne har inntrykk av at flere elever nå enn tidligere er interessert i å studere i utlandet og kommer og ber om informasjon om utenlandsstudier. Mange rådgivere synes at de vet altfor lite om hvilke muligheter som finnes for elevene til å ta utdanning i utlandet, og etterlyser kurs som setter fokus på dette.

På spørsmål om konkret informasjon om ulike studier varierer rådgiverne noe i sin angrepsmåte. I en del tilfeller undersøker rådgiveren det elevene lurer på og enten forteller det videre til elevene eller kopierer opp og deler ut relevant informasjon. I andre tilfeller formidler rådgiveren kun hvor elevene kan finne mer informasjon om dette. Hvordan elevenes spørsmål besvares avhenger av den enkelte rådgiver, men også av i hvilken grad rådgiveren vurderer den enkelte elev som kompetent til å finne frem i skriftlig informasjon på egenhånd. Når elever kommer til en rådgiver og ønsker hjelp til å finne ut hva de passer til tar de aller fleste rådgiverne utgangspunkt i elevenes fagvalg, karakterer, hva elevene selv uttaler at de interesserer seg for og hva de liker å holde på med, hvilke fritidsinteresser de har og hvilke arbeidsoppgaver de kan tenke seg og jobbe med.

Jeg synes det er veldig viktig å få frem hvor de er, hva de tenker, hvor de har sine sterke sider, hvilke fag har de valgt på videregående, hvorfor valgte de disse fagene, hva har de drevet med, interesser opp i gjennom og prøve å kartlegge hvor de har styrken sin.

Det er særlig elever som er usikre på sine valg og som ber om veiledning som får en veiledningssamtale med rådgiver. Men ved enkelte skoler, som kaller alle inn til rådgivning, påpeker rådgiverne at også elever som uttrykker at de er sikre på sine valg utfordres. Det pekes på at en del elever er svært sikre på sitt valg uten at de egentlig har vurdert forskjellige muligheter.

Jeg utfordrer de elevene som virker veldig bestemt, og som ikke har tenkt over andre muligheter til å gjøre nettopp dette. Jeg prøver å bevisstgjøre og utvide elevenes horisont, så kan de heller finne ut da at de vil det de først hadde bestemt seg for, men da har de i alle fall vurdert alternativene og fortatt et mer bevisst valg.

Alle rådgiverne fremhever at det er viktig at valget er elevens eget. En del rådgivere er også redd for å gi elevene for konkrete råd om hva elevene burde velge nettopp fordi de ønsker at elevene skal få et eieforhold til sitt utdanningsvalg. Imidlertid opplyser rådgiverne om at enkelte elever ønsker nettopp at rådgiveren skal velge for dem.

Hvis de ber meg velge for dem sier jeg at det gjør jeg ikke. Men jeg ber dem fortelle om seg selv, hva de liker å holde på med, interesser de har, hva de er flinke i. Jeg kan så skaffe opplysninger om aktuelle yrker og gi tips, men jeg velger ikke for dem.

Mange elever vil at vi skal velge for dem. Men jeg går ikke i den fella. Jeg gir dem informasjon, snakker med dem og kan gi dem ideer. Så kan de gå hjem å tenke og komme tilbake senere for flere samtaler hvis det trengs.

Det er få rådgivere som oppgir at de tar utgangspunkt i en spesifikk rådgivningsteori eller veiledningsmodell når de veileder elever. Allikevel er fremgangsmåtene de intervjuede rådgiverne oppgir å bruke ved individuelle veiledningssamtaler forholdsvis lik. Deres veiledningsmetodikk inneholder også mye av det som er skissert i Lindhs (1988) 5-trinnsveiledningsmodell (se avsnitt 2.2), til tross for at de fleste rådgiverne ikke hadde kjennskap til denne modellen. Det finnes imidlertid enkelte unntak. Én rådgiver fortalte at vedkommende tok utgangspunkt i Lindhs (1988) 5-trinns veiledningsmodell. Denne rådgiveren hadde fått kjennskap til veiledningsmodellen gjennom et utdannings- og yrkesveiledningskurs i regi av Alf Teig.

Jeg tar utgangspunkt i 5 –trinnsmodellen som Alf Teig lærte oss på kurset. Veiledningssamtalen begynner med at elevene snakker om seg selv og sine interesser. Jeg prøver å få tak i hva elevene liker å holde på med og hvilke interesser de har. Deretter prøver han å utvide horisonten og pense dem inn på ting - koble min viten om yrke og utdanning til deres interesser og i forhold til det de sier om seg selv og sine ønsker. Så må også elevene ta ansvar. Jeg gir dem ofte noe å lese og sier hvor de kan hente informasjon og ber dem sette seg inn i ting og tenke rundt det. Så kan de komme tilbake siden og vi kan fortsette samtalen. Jeg synes det er viktig at også elevene gjør en jobb. Det er ikke vits i å mate dem med teskje, de må også få et eieforhold til valget og selv gjøre en innsats. Hvor mye som overlates til elevene ser jeg selvfølgelig an, noen telefoner som de vil ha vanskelig å vite hva de burde spørre om tar jeg selv. Noen elever er veldig selvstendige og selvdrevne og trenger nesten ikke hjelp i det hele tatt. Andre elever som er svakere og mer uselvstendige trenger mer oppfølging.

Flere rådgivere peker på at de utfordrer elevene til selv å gjøre en innsats. Flere ber elevene tenke igjennom og skrive ned spørsmål de har når de skal til samtale slik at de ikke glemmer noe. Enkelte rådgivere sier også at de gir elevene lekser, det vil si skriftlig materiale de skal lese og ulike oppgaver og hjemmesider på internett som de skal oppsøke.

4.3.3 Bruk av tester

Når det gjelder bruk av hjelpemidler i veiledningssamtalen, er det bare et fåtall som tar i bruk en eller annen form for kartlegging eller test av elevenes interesser og yrkespreferanser. En

del har tidligere brukt Veivalg som er et testprogram laget av Aetat. Men en god del av rådgiverne oppga at den nå er "blitt borte". Oppfatningen om at Veivalg er "blitt borte" kan komme av at Veivalg tidligere ble distribuert på disketter som ble oppdatert hvert år til abonnenter. Mens den nå finnes tilgjengelig på Aetats nettside¹². Selv om dette har gjort Veivalg tilgjengelig for alle med internetttilgang, oppleves den som å ha blitt borte for flere av de som tidligere fikk tilsendt oppdaterte versjoner. Det er helt tydelig at det ikke er nok bare å legge testene ut på internett for at de skal være tilgjengelige for alle, det må også gis mer informasjon direkte til hver enkelt rådgiver om disse testene, og informasjon om hvor en kan finne dem. Ikke alle de rådgiverne som tidligere har brukt Aetats tester, var særlig fornøyde med testene. Enkelte som tidligere hadde forsøkt å bruke testene, syntes ikke de var spesielt gode. Det ville vært en for omfattende oppgave å gjøre en egen evaluering av hvor gode Aetats tester faktisk er innenfor rammene av dette prosjektet. Imidlertid har Aetats tester blitt revidert jevnlig, så det er meget mulig at de har blitt bedre med årene. Et par rådgivere som nylig hadde brukt testene, syntes de var et nyttig utgangspunkt for videre samtale med elevene om utdannings- og yrkesvalg.

Jeg har blant annet brukt et testprogram som ser på interesser. Jeg bruker det til å komme i gang, komme inn på hvilke interesser de har og hva som er hobbyene deres, noe mer om hva de kunne tenke seg. Interestetestene er egentlig en veldig ålreit sak det.

En av de intervjuede rådgiverne tilbyr elever, som er usikre på hva de skal velge, en test vedkommende har utarbeidet i samarbeid med skolens øvrige rådgivere. Rådgiveren pekte på at det ikke bare er svake elever som er usikre i forhold til valg av utdanning og yrke. Elever som er flinke på mange områder og som har mange ulike interesser, kan også være usikre på valget og ønske personlig veiledning. Da kan det også være hensiktsmessig å ta i bruk denne testen. Testen bygger på John Hollands yrkesvalgteori og ble karakterisert som en videreutvikling av Veivalg. Testen kartlegger elevenes interesser og preferanser i forhold til en rekke ulike aktiviteter, og på bakgrunnen av testresultatene lages en interesseprofil. I tillegg skal elevene ta stilling til i hvor stor grad de kjenner til ulike yrker og hvor interessert de er i hvert yrke. Denne testen er omfattende og tar lang tid og brukes derfor bare på de som er mest i villrede. Et minus ved testen er imidlertid at hvis eleven er veldig forvirret, blir gjerne testresultatet forvirrende. Rådgiveren oppga at testen fungerer også best når rådgiveren og eleven sammen kan diskutere elevenes valg.

Det er nettopp som et utgangspunkt for videre samtale slike tester egner seg best. Bruk av en test kan hjelpe elevene til å komme i gang med å tenke rundt ulike valgmuligheter (Campbell 1990). Sammen med samtalen med eleven kan det hjelpe rådgiveren til å kartlegge elevenes interesser og preferanser for ulike yrker, og derigjennom øke sjansene for at rådgiveren kan gi elevene fornuftige råd. Flere undersøkelser tyder på at mange elever synes å savne en slik oppfølging fra rådgiverens side (se avsnitt 4.4.3). Enkelte av de intervjuede rådgiverne var

¹² <http://www.aetat.no/>

usikre på i hvilken grad de hadde lov til å teste elevene. Andre mente at bruk av tester var overflødig, og de syntes de fikk nok kjennskap til elevene gjennom veiledningssamtalene. Majoriteten av rådgiverne oppga at de lot være å bruke slike tester fordi de hadde liten kjennskap til bruk av tester og derfor ikke følte seg kompetente til å bruke dem. De fleste rådgiverne ga imidlertid sine elever tips om hvor de kunne finne slike tester som de Aetat tilbyr, enkelte hadde linker til Aetats tester på skolens hjemmeside. En skole hadde også linker til en svensk internettside, *Syoguiden*¹³, hvor det blant annet finnes linker til et utall ulike tester, samt annen relevant informasjon for den som skal velge utdanning og yrke. Det bør påpekes at ved bare å formidle hvor slike tester finnes, får elevene liten eller ingen mulighet til å få bearbeidet resultatene sammen med noen. For å forstå og tolke resultatene er det viktig å kunne diskutere dem med noen, noen som også en kan samtale med om hvorfor en svarte som en gjorde på de enkelte spørsmålene. En kan også stille spørsmål til hvorvidt elevene er noe mer kvalifisert til å bruke slike tester og tolke resultatene av dem enn det rådgiverne er.

Til tross for at få rådgivere faktisk bruker tester i individuelle samtaler med elever om valg av utdanning og yrke, uttrykte majoriteten av rådgiverne et behov for tilgang til gode tester, samt opplæring i hvordan en skal bruke slike tester. Men de fleste rådgiverne oppga også at om de hadde hatt tilgang til en god test og fått opplæring i bruk av den, ville de ikke hatt tid til å gi elevene et slikt tilbud. Skal en derfor kunne gi alle elevene et slikt tilbud må rådgiverressursen økes betraktelig ved de fleste videregående skoler.

4.3.4 Henvisning av elever til eksterne veiledere

Enkelte rådgivere tipser også elevene om hvilke muligheter for veiledning som finnes på det private markedet, for eksempel tilbyr Bjørknes¹⁴ og Emmali¹⁵ veiledning med bruk av tester. De elevene som har benyttet deres tilbud, hadde i følge rådgiverne vært fornøyde med veiledningen. Men privat utdannings- og yrkesveiledning koster flere tusen kroner og langt fra alle elever har råd til dette. Flere rådgivere peker på at det ikke er alle elever en kan foreslå et slikt tilbud overfor. Det er uheldig at det bare er de elevene med foreldre med god råd som kan ha mulighet til å bruke et slikt tilbud. Dette innebærer at elever fra familier med god økonomi i langt større grad har mulighet til å få en dyptgående veiledning enn mindre privilegerte elever. Dette er særlig uheldig i forhold til at elevene faktisk har krav på god veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke. Flere rådgivere har pekt på at tidligere samarbeidet de i langt større grad med arbeidskontorene. Tidligere kunne rådgiverne

¹³ <http://www.syoguiden.com/>

¹⁴ Bjørknes er en privat virksomhet som tilbyr utdannings- og yrkesveiledning ved siden av en rekke forskjellige utdanningstilbud som videregående allmennfaglige studieretningsfag, i Oslo, Ålesund og som nettskole, Bjørknes world wide education og Bjørknes International College. (<http://www.bjorknes.no>)

¹⁵ Emmali er et rådgivningsfirma med spesialkompetanse innen individuell studie- og yrkesveiledning, karrierhjelp for privatpersoner og ansatte i bedrift, samt at de tilbyr bedriftsrettede tjenester. (<http://www.emmali.no>)

sende elever som var svært usikre på valg av videre utdanning og yrke til profesjonell yrkesveileder på Arbeidskontoret.

For 15 år siden kunne vi henvise elever som trengte ekstra dyptgående yrkesveiledning til Arbeidskontoret, men det går ikke nå. Nå er det deres klienter som kommer til oss fordi de ikke har fått den hjelp de trenger av Aetat. Før hadde de en person som kom fra et par dager i uka og så kunne vi rådgivere avtale tid når vedkommende var i til de elevene som trengte en slik samtale. En slik profesjonell yrkesrådgiver er det helt klart behov for.

Enkelte av rådgiverne hadde opplevd en utvikling fra at Aetat var en instans hvor de kunne få assistanse til skolens utdannings- og yrkesveiledning, til at det motsatte er blitt tilfellet.

Aetat sender mange folk opp til oss for å få brosjyrer og snakke om utdannings- og yrkesvalg.

Enkelte rådgivere fremhever at det er etterspørsel etter utdannings- og yrkesveiledning fra andre enn bare skolens egne elever, også tidligere elever og andre henvender seg til rådgiverne.

I tillegg til å drive veiledning for skolens egne elever har vi i større grad fått en servicefunksjon for hele lokalsamfunnet.

4.4 Elevenes erfaring og vurdering av utdannings- og yrkesveiledningstilbudet

Nedenfor belyses elevenes erfaringer med skolens utdannings- og yrkesveiledning og skolens rådgiver spesielt, gjennom å se på svar fra to spørreskjemaundersøkelser NIFU har gjennomført blant det første reformkullet, en undersøkelse fra våren 1997 og en fra høsten 2000. Datasettet som ligger til grunn for undersøkelsen fra 1997 består av svar fra 3272 elever som begynte på grunnkurs høsten 1994. Respondentraten var på ca 62 prosent (Støren mfl 1998, s 190)¹⁶. Datasettet som ligger til grunn for undersøkelsen fra 2000 består av svar fra 2809 elever som begynte på grunnkurs i videregående opplæring høsten 1994. Responsraten var ca 50 prosent blant rettselevne, mens den totalt var ca 45 prosent¹⁷.

Det redegjøres for hvilken betydning rådgiver har for elevenes valg av utdanning og yrke sammenlignet med andre instanser. Videre presenteres elevenes kontakt med rådgiver, hva rådgiver har gitt informasjon om og hva elevene savner ved skolens utdannings- og yrkesveiledning.

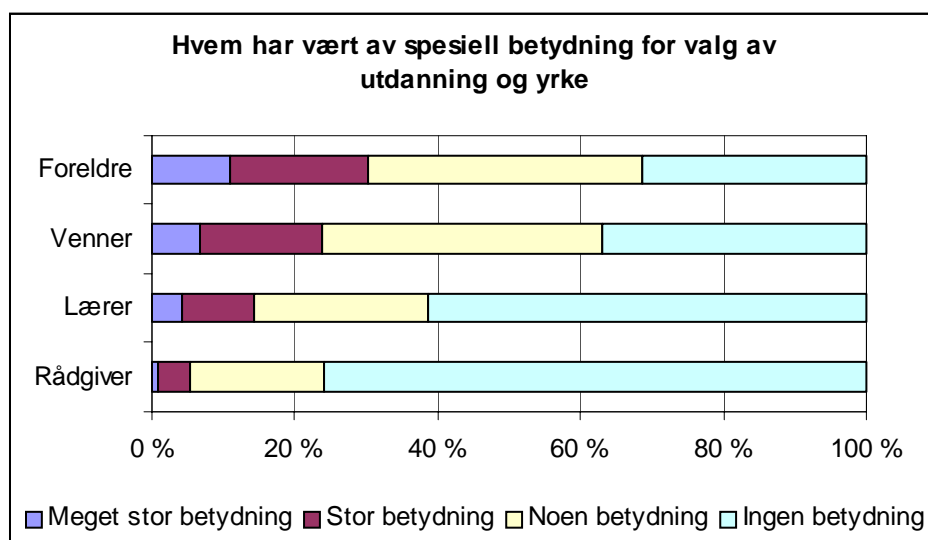
¹⁶ Se Støren mfl (1998) "I mål?" og Støren (2000) "Yrkesfag eller allmennfag?" for ytterligere informasjon.

¹⁷ Se Grøgaard mfl (2002) "Seks år etter" for ytterligere informasjon.

4.4.1 Rådgivernes betydning for valg av utdanning og yrke

I NIFUs spørreskjemaundersøkelse fra høsten 2000 ble elevene bedt om å vurdere i hvilken grad en rekke ulike instanser hadde vært av betydning for deres valg av utdanning og yrke. Instanser som elevene skulle vurdere betydningen av var rådgivere, lærere, foreldre og venner, brosjyrer, media, utdanningsmesser og egne opplevelser. I presentasjonen av elevenes vurderinger gis det først en presentasjon av ulike personers betydning. Deretter presenteres ulike andre kilders betydning og til slutt elevenes vurdering av betydningen av egne opplevelser og vurderinger for valg av utdanning og yrke. Figur 4.1 illustrerer elever som har gått på studieretninger som gir studiekompetanse sin vurdering av ulike personers betydning for deres valg av utdanning og yrke.

Figur 4.1 *Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av rådgivers, læreres, venners og familiens betydning for deres valg av utdanning og yrke. Prosentfordeling. (N=783)*



Figur 4.1 viser at ved valg av utdanning og yrke for elever som har gått på studieretninger som gir studiekompetanse har skolens rådgiver vært av meget stor betydning for 1 prosent av elevene, av stor betydning for 4 prosent, av noe betydning for 19 prosent og av ingen betydning for 76 prosent. Til sammenligning er det noen flere elever som har gått på studieretninger som gir yrkeskompetanse som oppgir at rådgiveren har vært av betydning for utdannings- og yrkesvalg. 3 prosent av elever som har gått på yrkeskompetansegivende studieretninger oppgir at rådgiveren har hatt meget stor betydning, 7 prosent stor betydning, 23 prosent noen betydning og 68 prosent ingen betydning. Figur 4.2 viser videre at lærere har vært av betydning for flere elever ved valg av utdanning og yrke enn skolens rådgiver har vært, og at venner og foreldre har vært av betydning for enda flere.

Sammenligner en jenter og gutter som har gått på studieretninger som gir studiekompetanse, er det liten forskjell i hvordan de vurderer rådgiverens betydning for valg av utdanning og yrke, selv om det er en noe større andel gutter enn jenter som oppgir at rådgiveren har vært av

noen betydning. Av andre instanser som kan være av betydning for valg av utdanning og yrke, er det bare ”venner” som oppgis av flere gutter enn jenter å være av betydning. Tabell 4.2 gir en oversikt over hvilken betydning, for valg av utdanning og yrke, rådgiver, lærer, venner og familie har for jenter og gutter som har gått på studieretninger som gir studiekompetanse.

Tabell 4.2 *Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av rådgiveres, læreres, venners og familiens grad av betydning for valg av utdanning og yrke fordelt på kjønn. Prosentfordeling.*

	Rådgiver		Lærer		Venner		Familie	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Meget stor betydning	1	1	4	4	10	4	11	12
Stor betydning	5	4	8	12	20	15	19	19
Noen betydning	22	16	27	23	41	38	40	37
Ingen betydning	72	79	61	61	30	43	31	32
Sum	100	100	100	100	101	100	101	100
(N)	348	435	345	432	352	436	354	442

Også andre instanser og kilder til informasjon vil kunne være av betydning for elevene ved valg av utdanning og yrke. Tabell 4.3 gir en oversikt over hvilken betydning brosjyrer fra skolemyndighetene, utdanningsmesser og media har hatt for valg av utdanning og yrke for elever på studiekompetansegivende studieretninger.

Tabell 4.3 *Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av hvilken betydning brosjyrer fra skolemyndighetene, utdanningsmesser, og media har hatt for valg av utdanning og yrke. Prosentfordeling.*

	Brosjyrer fra skolemyndighetene		Utdanningsmesser		Media (fjernsyn, aviser, internett)	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Meget stor betydning	2	2	4	4	9	8
Stor betydning	10	9	11	11	17	18
Noen betydning	28	22	28	23	34	37
Ingen betydning	61	66	57	61	40	37
Sum	101	99	99	99	100	100
(N)	348	433	349	431	349	432

Tabell 4.3 viser at kilder og arrangement i regi av skole- og utdanningssektoren, som er myntet direkte på elevenes valg, ser ut til å ha langt mindre gjennomslagskraft enn media når det gjelder å påvirke elevenes utdannings- og yrkesvalg. En mulig forklaring på dette kan være at brosjyrer som deles ut og ulike utdanningsmesser er enkeltbegivenheter som drukner i forhold til det jevne trykk elevene møter gjennom medias omtale og fokus på ulike utdanninger og yrker. Påvirkning fra media er mer kontinuerlig og har kanskje en mer

moderne uttrykksform som passer denne aldersgruppen. Tilsvarende er elevene daglig i kontakt med foreldre og venner, mens kontakten med rådgiveren er av mer sporadisk karakter.

Når så få elever oppgir at rådgiverne har betydning for deres valg av utdanning og yrke, kan dette tolkes som et nedslående resultat for rådgivningstjenesten. Opplysningene om i hvilken grad elevene oppgir at rådgiver har hatt betydning for valg av utdanning og yrke, gir imidlertid alene begrenset informasjon i forhold til å vurdere rådgivernes innsats når det gjelder å informere og veilede elevene, og må sammenholdes med annen informasjon. Annen informasjon om rådgivernes innsats vil for eksempel være hvilken kontakt som finnes mellom elever og rådgiver, hva det gis informasjon om og hva elevene oppgir at fungerer bra og hva de måtte savne. Det er i og for seg ikke et eksplisitt mål for skolens utdannings- og yrkesveiledning at rådgiveren skal ha stor betydning for elevenes yrkesvalg. Det er derimot et mål at elevene skal få hjelp til å foreta bevisste og selvstendige valg. Rådgiverens oppgave i forbindelse med utdannings- og yrkesveiledning er å være en ressurs som skal kunne bidra med informasjon og veiledning slik at elevenes valg blir mest mulig rasjonelt, bevisst og selvstendig. I hvilken grad elevene foretar rasjonelle valg som er bevisste og selvstendige, er vanskelig å måle. Imidlertid oppgir om lag 93 prosent av elevene (91% av guttene og 95% av jentene) på studieretninger som gir studiekompetanse at egne opplevelser og vurderinger har vært av meget stor eller stor betydning for valg av utdanning og yrke. Sammenligner en det med elever som gikk på studieretninger som gir yrkeskompetanse oppgir 85 prosent (83% av guttene og 87% av jentene) at egne opplevelser og vurderinger har vært av meget stor eller stor betydning for valg av utdanning og yrke. Det kan være et spørsmål hva som er grunnlaget for disse vurderingene, men resultatene vi har omtalt foran tyder på at foreldre, venner og media er av stor betydning, mens det er lite som tyder på at rådgivningstjenesten har vært av særlig stor betydning.

4.4.2 Elevenes kontakt med skolens rådgiver

Resultater fra en spørreskjemaundersøkelse blant det første reformkullet som NIFU gjennomførte våren 1997 viser at 27 prosent av alle elevene i videregående opplæring ikke har hatt noen kontakt med skolerådgiver. 38 prosent oppgir at skolens rådgiver har hatt egne informasjonstimer i klassen. Bare 9 prosent av elevene oppgir at de er blitt kalt inn til skolens rådgiver. 47 prosent har selv tatt initiativet til å snakke med skolens rådgiver. Det er noe flere jenter (53%) enn gutter (32%) som har kontaktet skolens rådgiver (Edwardsen mfl 1998, s 36). Tabell 4.2 gir en oversikt over ulike former for kontakt mellom elever og rådgivere i videregående skole.

Tabell 4.4 *Kontakt med skolerådgiver. Prosentandel.*

	Gutter	Jenter	Total
Hva slags kontakt har du hatt med skolerådgiver?			
Skolerådgiveren har hatt egne informasjonstimer i klassen	37	39	38
Jeg har blitt innkalt til skolerådgiveren	10	8	9
Jeg har selv tatt initiativ til å snakke med skolerådgiveren	38	53	47
Jeg har ikke hatt kontakt med skolerådgiver	32	24	27
(N)	1423	2051	3474

Nå er det mange grunner elever kan ha for å søke kontakt med skolens rådgiver, og veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke er bare en av dem. Veiledning i forbindelse med for eksempel sosiale og personlige problemer utgjør en stor andel av rådgiverens tidsressurs (kanskje den største) selv om det ikke er i den forbindelse flest elever har kontakt med rådgiveren. NIFUs undersøkelse fra 1997 blant det første kullet reformelever viser at 49 prosent av elevene oppgir at rådgiveren har gitt dem informasjon om valg av studieretningsfag, videregående kurs og fagopplæring. 42 prosent av elevene oppgir at de har fått informasjon om valg av yrke, universitets- og høyskoleutdanning. 21 prosent oppgir at de har fått informasjon om andre forhold. Tabell 4.4 gir en oversikt over ulike former for informasjon elever i videregående opplæring oppgir å ha mottatt fra rådgiveren.

Tabell 4.5 *Informasjon fra skolerådgiver. Prosentandel.*

	Gutter	Jenter	Total
Hva har skolerådgiver gitt informasjon om?			
Om valg av studieretningsfag, videregående kurs og fagopplæring	40	60	49
Om valg av yrke, universitets- og høyskoleutdanning	39	44	42
Om andre forhold	21	22	21
(N)	1423	2051	3474

I hvilken grad elevene oppfatter at de har fått informasjon, har å gjøre med elevenes evne til å ta imot informasjon og huske at de har fått den. Elevenes oppfattelse av hva de har fått informasjon om er også knyttet til om informasjonen som gis er av en slik karakter at den faktisk fester seg hos elevene. Det kan derfor være grunn til å tro at elevene oppfatter at de får mindre informasjon enn det de faktisk blir tilbudt. En av de intervjuede rådgiverne har gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant elevene ved sin skole om rådgivningstjenesten. Den viste at mer enn halvparten av elevene aldri tok en titt på rådgivernes ”oppslagstavle”, som er hovedkanalen for rådgiverne til å gi elevene informasjon om når ulike besøks- og informasjonstiltak finner sted. Rådgiveren konkluderte selv med at elevene bare opplevde at de fikk informasjon hvis rådgiveren informerte i klassene eller oppsøkte hver enkelt. Rådgiveren etterlyste litt egeninnsats fra elevene når det gjelder å følge med på hva som skjer og til innhente informasjon om hva som faktisk tilbys av orientering og veiledning ved skolene.

4.4.3 Hva savner elevene?

I NIFUs spørreskjemaundersøkelse som ble foretatt høsten 2000 blant det første reformkullet, var det mulig for elevene å gi utfyllende kommentarer på slutten av skjemaet. Mange elever benyttet seg av muligheten til å gi kommentarer. Dette kunne handle om hva som helst, og rådgivningstjenesten var ikke nevnt spesielt. En god del kommentarer er knyttet til valg av utdanning og yrke og veiledning i forbindelse med dette. Flere elever gir uttrykk for at de opplevde valget av utdanning vanskelig og at det dessuten må tas for tidlig. Flere elever påpeker også at de synes de har fått for lite eller ingen hjelp i forbindelse med valg av utdanning og yrke. Det pekes blant annet på at skolens informasjon i tilknytning til utdannings- og yrkesvalg var mangelfull, og at elevene hadde fått mindre hjelp og veiledning i forbindelse med dette valget enn de mente de hadde behov for.

Rådgivertjenesten på min skole fungerte ikke! Det var generelt lite og mangelfull informasjon å få i forbindelse med videre skolegang etter videregående skole.

I en del kommentarer er elevene svært negative i sin beskrivelse av skolens tilbud om veiledning i forbindelse med valg av utdanning og yrke. Enkelte påpeker at de har fått direkte feilinformasjon fra skolen om studier og videre utdanningsmuligheter. Enkelte gir uttrykk for at rådgiveren ved deres skole ikke besatt nok kompetanse til å gi elevene god utdannings- og yrkesveiledning og at enkelte virket direkte uinteressert i sitt arbeid som rådgiver.

Rådgiverne har en mye større oppgave enn de ofte er klar over. Disse burde være mye mer kompetente og orienterte enn de er i dag. Dette må det gjøres noe med!!!

Mange elever kom dessuten i tillegg til sine erfaringer med råd og forslag til hva som kunne gjøre utdannings- og yrkesveiledningen bedre. Rådene gikk på å informere mer om ulike utdannings- og arbeidsmuligheter, at rådgiveren må være mer synlig, at terskelen for å oppsøke rådgiveren må gjøres lavere, og at tilbudet om utdannings- og yrkesveiledning må gjøres mer tilgjengelig for elevene. Videre ble ønsker om hjelp til å finne noe en passer til og ønsker om personlig veiledning fremhevet. Enkelte pekte på at ikke alle elever våger å ta kontakt med rådgiveren selv, og at det derfor kunne være ønskelig å kalle alle elever inn for samtale om utdannings- og yrkesvalg.

Jeg har opplevd lite kontakt/informasjon fra rådgivere. Mitt råd til skolesektoren: tilbud om samtale med rådgiver, for å kartlegge elevenes ønsker/mål/ferdigheter.

Ved gjennomgang av elevenes uttalelser blir en slått av hvor gjennomgående negative de er i forhold til det utdannings- og yrkesveiledningstilbudet som gis i videregående opplæring. Uttalelsene som er referert her er bare et lite utvalg, men de gjenspeiler innholdet i de uttalelsene som gis i tilknytning til skolens utdannings- og yrkesveiledningstilbud. Det er ingen elever som gir en positiv beskrivelse av situasjonen. Men det er kanskje ikke å forvente, da trolig mange av de som besvarte spørreskjemaet opplevde at hvis de skulle gi ytterligere kommentarer, var det i forhold til hva de mente kunne bli bedre og ikke hva som faktisk

fungerer bra. Uttalelsene er nødvendigvis ikke representative for hvordan elever i Norge vurderer rådgivningstjenesten, da de er gitt av et relativt lite antall elever. Det vil imidlertid være svært interessant å følge opp disse spørsmålene i en mer omfattende undersøkelse blant elever med fokus på utdannings- og yrkesveiledningstilbudet i grunn- og videregående skole.

I en undersøkelse Bjørkhaug (1993) foretok blant elever ved en kombinert videregående skole om skolens rådgivningstilbud, hadde elevene flere forslag til hvordan tilbudet kunne bli bedre. Flere av forslagene går på forhold som er nevnt ovenfor. Forslag som gikk igjen, handlet om ønske om mer rådgivning om valg og yrkesorientering, samt et ønske om at det alltid skal være en rådgiver tilstede og tilgjengelig for elevene. Videre var det flere som pekte på at rådgiverne må få mer tid til den enkelte elev og til å gå rundt i klassene. I tillegg ble bedre service og vennlighet fremhevet (Bjørkhaug 1993, s 53-54).

Elin Svensen peker i sin hovedoppgave i sosiologi: En retning som passer for meg? Ungdoms opplevelse av overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring (1998, s 99) at "en hel del elever kunne ønsket seg mer hjelp fra rådgiveren". Datamaterialet Svensen bruker i sin hovedoppgave ble samlet inn av UNGforsk¹⁸ i Bergen 1995, som et ledd i Barne- og familiedepartementets storbysatsning¹⁹. Hovedoppgaven peker på at elevene hadde ulike behov i forbindelse med overgangen til videregående opplæring. "For noen elever er brosjyrer og kollektiv informasjon sammen med klassen tilstrekkelig til å gjøre seg opp en formening om hvilken studieretning som vil være riktig for dem. Andre elever ønsker mer personlig preget informasjon, en informasjon som først og fremst krever at rådgivningstjenesten har tidsrammer som gjør det mulig å tilby personlige samtaler eller tilrettelagt oppfølging" (Svensen 1998, s104). Når det gjelder ønske om mer personlig samtaler og mer tilrettelagt veiledning for den enkelte elev, oppga 29 prosent at de ønsket "mer personlig veiledning" og 35 prosent at de ønsket "mer hjelp til å finne ut hva som passer til min personlighet" (Svensen 1998, s 49). Undersøkelsen viste at det særlig er jentene og elever på studieforbereende fag som ønsker informasjon om hva som passer til personligheten. Og at "elever med foreldre i humanistisk sosiale mellomlag eller stillinger med betegnelsen 'lavere funksjonær' har høyere sannsynlighet for å ønske seg informasjon om sin personlighet enn elever med foreldre i arbeideryrker" (Svensen 1998, s 54). Undersøkelsen viser også at "Elever som føler seg ensomme og som føler at ingen kjenner dem uttrykker et større ønske om informasjon hva som passer til deres personlighet" (Svensen 1998, s 54). Men det er forskjell på å ønske seg veiledning og det å faktisk selv oppsøke en rådgiver som kan gi dem det. Svensen fant at elever som i sterkeste grad savner informasjon om hva som passer til deres personlighet ikke oppsøker rådgiver i valgforberedelsesfasen i større grad enn andre elever. Noe som innebærer at en rekke elever som ønsker informasjon, lar være å oppsøke rådgiveren. En kan derfor stille spørsmål ved hvilke signaler rådgivere sender ut. Elevenes handlinger, det vil si i hvilken grad de oppsøker rådgiver for hjelp, påvirkes av elevenes inntrykk av om rådgiveren faktisk kan

¹⁸ UNGforsk er senere blitt en del av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

¹⁹ Undersøkelsen er foretatt på skolene og utvalget består av 3274 elever på alle trinn i videregående opplæring. Svarprosenten var på 88,2 prosent.

tilby det elevene føler behov for hjelp til. Videre peker Svensen på at det å få konkret informasjon om hva som passer til personligheten, ”er en lettvinnt løsning i forhold til å selv sette seg inn i alle mulighetene som finnes. Og selve troen på at det finnes noen som kan gjøre seg opp en mening om hva som passer til ens personlighet kan innebære et snev av trygghet i en ellers omskiftelig verden” (Svensen 1998, s 95). Å karakterisere det å få konkret informasjon om hva som passer til ens personlighet som lettvinnt, kan være noe uheldig. Det kan i stedet karakteriseres som rasjonelt og hensiktsmessig å be om veiledning og hjelp til å identifisere ulike utdannings- og yrkesmuligheter som er i tråd med egne interesser og muligheter, fra en som har oversikt over utdannings- og arbeidsfeltet. Selv om den enkelte bør sette seg inn i hva ulike utdanninger og yrker innebærer, er det verken realistisk eller hensiktsmessig at hver og en som skal foreta et valg, skal oppnå en fullstendig oversikt over alle muligheter som finnes. Ved å overlate til den enkelte elev å tilegne seg en god oversikt over hvilke muligheter som finnes, risikerer en at det er ganske tilfeldig hva de får informasjon om, og at de velger noe de allerede har hørt om og kjenner til. Hjelp til å identifisere ulike yrker som er i tråd med egne interesser vil også kunne være hjelp til å velge utradisjonelt.

Ut fra hva elevene savner i skolens utdannings- og yrkesveiledning, enten det er grunn- eller videregående skole, kan det virke som om det ved siden av informasjon om utdanning og yrke særlig er individuell veiledning og hjelp til å finne ut av hva elevene kan passe til, som de etterlyser. I en undersøkelse gjennomført av Østlandsforskning (1998) blant elever i 10 klasse i Oppland fylke i tilknytning til prosjektet *Bevisste utdanningsvalg* (omtalt i avsnitt 1.1) fremheves det at elevene særlig synes det er viktig å få ”prate med folk” når de skal velge utdanning og yrke. Dette gjelder både i tilknytning til samtaler med rådgivere, familie og venner, samt i forbindelse med besøk ved utdanningsinstitusjoner. Gjennom samtaler har elevene mulighet til å prøve ut sine tanker og få luftet problemstillinger rundt sine interesser. Elevene i denne undersøkelsen utpekte rådgiveren som den beste informasjonskilden. Videre fremheves det at elevene har ulike behov og at utfordringen for utdannings- og yrkesveiledningen ligger i å gi til dels ulike tilbud tilpasset ulike elever og elevgrupper.

5 Rekruttering til realfag

Svikt i rekruttering til enkelte matematiske, naturvitenskapelige og tekniske utdanninger har vært mye debattert de siste årene. Som en del av dette har det blitt økt oppmerksomhet rundt realfagenes stilling i grunn- og videregående opplæring. I 1994 nedsatte KUF en arbeidsgruppe, ledet av professor Svein Sjøberg, for utredning av naturfagenes stilling i grunn- og videregående opplæring samt lærerutdanningen for disse nivåene (Naturfagutredningen) (Sjøberg 1995). Naturfagutredningen pekte blant annet på at innholdet i studieretningsfagene innenfor naturfag i videregående opplæring delvis bærer med seg en arv fra det gamle eliteorienterte gymnaset, og at samfunnsmessige perspektiv er lite fremtredende. Det ble fremhevet at det i forhold til realfagsundervisningen ligger en stor utfordring i å alminneliggjøre, avakademisere og samfunnsrette lærestoffet, og å motivere og kvalifisere lærerne til å møte de nye utfordringene som kreves når den videregående skolen skal nå større målgrupper enn tidligere, et resultat av Reform 94 (Sjøberg 1995). I 1996 oppnevnte KUF en arbeidsgruppe, ledet av professor Morten Tveitereid, som fikk i oppgave å vurdere tiltak for å styrke matematikk, naturvitenskap og teknologi i norsk utdanning. Tveitereidutvalget foreslo en rekke tiltak, og det viktigste enkelttiltaket som er fulgt opp er tilleggsoppgang for fordypning i matematikk, fysikk, kjemi og biologi i videregående opplæring. Det ble i denne innstillingen også fokusert rådgivningstjenesten oppgave og pekt på at denne tjenesten må styrkes (KUF 1997).

I dette kapitlet gis det først en oversikt over endringer i elevenes valg av realfaglige studieretningsfag. Deretter belyses hva som gis av informasjon om realfag til elevene, og hvilken plass rekruttering til realfag har i skolens utdannings- og yrkesveiledning. Det ses både på

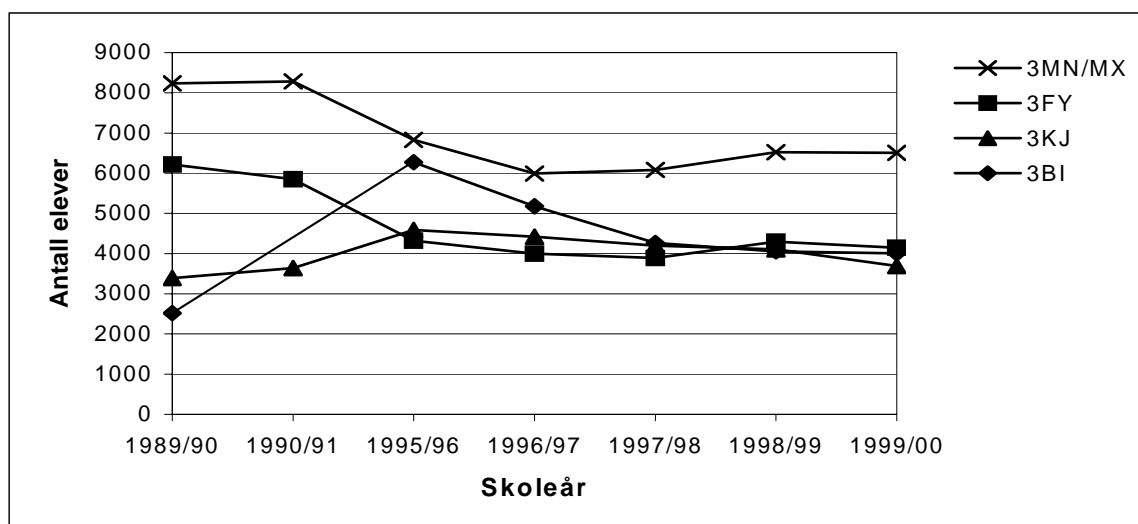
- hva rådgivere gjør og hvordan de vurderer denne oppgaven,
- rådgivernes vurdering av lærernes bidrag,
- elevenes vurdering av informasjon om realfag,
- elevenes vurdering av undervisningen i realfag og
- elevenes oppfatning av realfagenes nytteverdi.

5.1 Endringer i elevenes valg av realfaglige studieretningsfag

Ser en på statistikk over elevenes valg av studieretningsfag, var det fra begynnelsen til midten av 90-tallet en stor nedgang i antall elever som valgte fagene fysikk og matematikk som studieretningsfag på høyeste nivå, mens kjemi og særlig biologi opplevde en stor oppgang. Ser en på elevenes valg for skoleårene 1995/96 til 1999/00, har det vært en liten oppgang i antall elever som har valg fysikk på VKI og matematikk på VKI og VKII. Rekrutteringen til fysikk på VKII er tilnærmet uendret i absolutte tall fra skoleåret 1995/96 til 1999/00. Tallene

viser en nedgang i absolutte tall for kjemi og biologi på både VKI og VKII. Figur 5.1 viser elevenes valg av realfag på VKII-nivå for skoleårene 1989/90, 1990/91 og 1995/96 – 1999/00.

Figur 5.1 Valg av realfag i videregående opplæring på VKII-nivå for skoleårene 1989/90, 1990/91* og 1995/96 – 1999/00. Totalt antall elever som har valgt hvert fag.



* Mangler tall for 3BI for skoleåret 1990/91.

Kodeforklaringer:

3FY: Fysikk på videregående kurs II

3KJ: Kjemi på videregående kurs II

3BI: Biologi på videregående kurs II

3MN: Matematikk (naturfaglig rettet) på videregående kurs II før R94²⁰

3MX: Matematikk (versjon I) på videregående kurs II etter R94

Kilde Læringscenteret, data fra VSI.

Hvor mange elever som velger et studieretningsfag, bør imidlertid ikke bare ses på i absolutte tall, men også i forhold til størrelsen på de enkelte årsklassene. Årsklassene har vært synkende i hele denne perioden. På begynnelsen av 70-tallet lå fødselstallene på i overkant av 60.000 og for årene 1977-81 på i overkant av 50.000. Tar en høyde for demografiske endringer, er det bare biologi på VKII som har hatt en reell nedgang i andel elever fra skoleåret 1995/96 og frem til 1999/00. Andelen elever for kjemi på VKI og VKII og biologi på VKI er tilnærmet uendret. Mens både fysikk og matematikk på VKI og VKII har hatt en svak økning i andel elever.

²⁰ Med reform 94 har det skjedd visse endringer i inndeling og benevnelse av matematikkfaget. Før reformen av videregående opplæring i 1994 var matematikk rettet mot realfagstudier kalt MN, etter R94 ble det kalt MX. Skoleåret 1996/95 er det første året med R94-elever i tredje årstrinn.

5.2 Hva gjør rådgiverne i forhold til valg av realfag?

5.2.1 Informasjon om realfag

Valg eller bortvalg av realfag som studieretningsfag i videregående opplæring får konsekvenser for senere muligheter til å studere på ulike fagområder innenfor høyere utdanning. Høyere tekniske og naturvitenskapelige studier som for eksempel medisin, ingeniør og sivilingeniørutdanning, har i tillegg til krav om generell studiekompetanse minimumskrav til valg av studieretningsfag som matematikk, fysikk og kjemi på VKI og VKII nivå. Krav om studieretningsfag og nivå på fordypning varierer fra studium til studium. Det er derfor viktig å informere elever i 10. klasse i ungdomsskolen og elever på grunnkurs i videregående opplæring om hvilke inntakskrav ulike utdanninger har og hvordan en kan oppnå dette.

I tabell 5.1 gis det en oversikt over i hvilken grad elever på studiekompetansegivende studieretninger fra det første reform 94-kullet opplevde at rådgiver informerte om hva de kunne bli ved å velge realfag. I underkant av 20 prosent av elevene er helt eller delvis enig i at rådgiver informerte om hva de kunne bli ved å velge realfag.

Tabell 5.1 *Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av om rådgiver informerte om hva man kunne bli ved å velge realfag. Prosentfordeling.*

	Gutter	Jenter	Totalt
Helt enig	10	6	8
Delvis enig	12	11	11
Verken enig eller uenig	16	12	14
Delvis uenig	19	19	19
Helt uenig	33	40	37
Vet ikke	10	12	11
Sum	100	100	100
(N)	353	441	794

At bare om lag 20 prosent av elevene hevder at de har fått slik informasjon, er urovekkende lite, og funnet bør nyanseres. Spørsmålet fanger ikke inn om elevene fikk informasjon om hva de kunne bli ved velge realfag fra andre enn rådgiveren. Informasjon om realfag i regi av skolen kan også gis gjennom faglærer, fra inspektør eller ved besøk fra representanter fra studier og utdanningsinstitusjoner som for eksempel sivilingeniørstudenter fra NTNU. Svarene på spørsmålet gir heller ikke opplysninger om hvor mye informasjon elevene fikk. Et annet moment er at mye informasjon som gis, ikke huskes. Dette gjelder særlig hvis denne informasjonen ikke virket aktuell for en selv på det tidspunkt informasjonen ble gitt. Et tredje moment er at spørsmålet gjelder noe som ligger 3-5 år tilbake i tid. På den annen side kan det hevdes at informasjonen de eventuelt kan ha fått, neppe har gjort et særlig sterkt inntrykk.

Av intervjuer med rådgivere ser bildet noe annerledes ut enn det som tegnes av tidligere elever. Så godt som alle rådgiverne pekte på at samtidig med at de, og i en del tilfeller også studieinspektøren, går rundt i grunnkursklassene og gir informasjon tilknytning til valg av studieretningsfag, informerer de også om hvilke studieretningsfag og hvilket nivå på disse fagene ulike matematiske, naturvitenskapelige og tekniske studier krever. Enkelte rådgivere deler også ut skriftlig informasjon om dette. En mulig tolkning av divergerende oppfatning blant rådgivere og tidligere elever, er: Det er mulig at rådgivere i år 2001 var langt mer bevisste på å gi informasjon om realfag, blant annet på grunn av den oppmerksomhet som har vært vist svikt i realfagsrekrutteringen, enn det som var situasjonen i årene 1994-1999, da våre respondenter gikk i videregående opplæring.

I tillegg til informasjon om ulike realfagsutdanninger informerer rådgiverne om, realfagspoeng²¹ og kjønnspoeng²². De fleste rådgiverne forteller også om hvilke muligheter som finnes på arbeidsmarkedet, og at det er stor etterspørsel etter folk med realistkompetanse. Rådgiverne fremhever også at de gjør elevene oppmerksomme på at hvis en velger realfag som studieretningsfag, har en større frihet til å velge utdanning siden. Det forutsetter riktignok at en mestrer fagkravene og oppnår studiekompetanse.

Elever som er flinke i alle fag og som ikke vet hva de vil studere senere anbefales å ta realfag fordi de da ikke har stengt noen muligheter.

Ut over ren informasjon om realfag er det få rådgivere som gjør noe ekstra for å rekruttere elever til realfag. Mange rådgivere oppgir at de har god rekruttering til realfag ved deres skole.

Det er ikke noe ytterligere rekrutteringspotensiale ved vår skole. Det er veldig sjelden at de som er flinke i matte og naturfag på grunnkurs ikke fortsetter med realfag på VKI.

5.2.2 Realfagspoeng som gulrot

Mange rådgivere har inntrykk av at en god del elever velger realfaglige studieretningsfag på grunn av realfagspoengene. Flere rådgivere gir uttrykk for at problemet ikke er å få elever til å velge realfag, men at en del elever gaper litt for høyt, de blir litt for ivrige i sine ønsker om ekstra poeng slik at de tar flere fag enn de makter. En del elever ser ikke dette før det er for sent å bytte fag. Slik kan ønske om ekstra poeng føre til at de stryker i enkelte fag.

Realfagspoengene har også ført til at elever som ønsker å komme inn på studier med høye inntakskrav velger realfag på grunn av fordypningspoengene, og dette er i mange tilfeller

²¹ Det blir gitt ekstra poeng for fordypning i matematikk, fysikk, kjemi og biologi. Det blir gitt 0,5 poeng for hvert av fagene 2MX/2MY, 3MX/3MY, 2FY, 3FY, 2KJ, 3KJ, 2BI og 3BI. Full kvote på realfagspoeng er 4 poeng. Alle fag som gir realfagspoeng skal telle med i utregningen av gjennomsnittskarakter.

²² 2 tillegspoeng gis til kvinnelige søkere til ingeniør- og høgskoleingeniørutdanning (untatt kjemi og optikk), maritim høgskoleutdanning, studium i jord-, skog- og utmarksfag, informatikk ved høskolen i Østfold, landbruksfag ved statlege høgskoler, 5-årig studium i informatikk ved UiO og siv.ing-studiene ved NTNU.

studier som verken er matematiske, naturvitenskapelige eller tekniske, som for eksempel journalist- og juristutdanning. Nå er det ingen skade skjedd ved at flere jurister og journalister har tilegnet seg en viss naturvitenskapelig forståelse. Realfagspoengene kan tvert imot være med på å styrke den naturvitenskapelige allmenndannelsen hos folk flest. Det imidlertid usikkert om realfagspoengene faktisk får flere til å studere realfag i høyere utdanning. Enkelte rådgivere hadde det inntrykk at mange elever som har oppnådd en høy poengsum fra videregående, ønsker å bruke disse til å konkurrere seg frem til en studieplass. Noe som etter enkelte rådgiveres vurdering kan bidra til at det er mer populært å søke på lukkede sivilingeniørstudier ved NTNU enn ved åpne realfagstudier ved UiO. Dette ville i så fall innebære at når et studium sliter med å rekruttere studenter og derfor har lav poenggrense for inntak, kan dette i seg selv være med på å frastøte en del elever med gode karakterer fra videregående opplæring. Dermed kan lave inntakskrav bidra til at svikten i antall søkere og rekruttering til disse studiene fortsetter.

5.2.3 Svake elever advares mot å velge realfag

De aller fleste av de intervjuede rådgiverne opplever også problemer i forhold til svake elever som ønsker å velge realfaglige studieretningsfag. Rådgiverne opplever derfor at deres oppgave i større grad går på å få elevene til å velge fag som de har en mulighet til å bestå og oppnå studiekompetanse med.

For en god del elever er det å få generell studiekompetanse tøft nok i seg selv. Som regel vil vel de som ikke er av de flinkeste ha lettere for å klare samfunnsfag, språk og data hvis de er interessert i det, enn matematikk og fysikk. ...Jeg har opplevd at en del har fått problemer med realfagene og derfor ba vi i fjor de som lå mellom 2 og 3 i matematikk grunnkurs å tenke seg godt om før de valgte fag. Vi sa ikke til noen at de ikke skulle ta det, men vi sa mer generelt at de burde ha minst 3 i det faget de skulle gå videre med.

I forbindelse med fagvalget til VKI, som elevene foretar på grunnkurs, er det mange rådgivere som oppgir at de kaller inn til samtale de elevene som har valgt fag de vil ha dårlig forutsetning for å mestre ut fra foreløpig karakternivå.

Når elevene har valgt fag i februar går vi igjennom terminkarakterene og ser hvordan vi synes det ser ut og vi kaller inn de som vi synes har gapt for høyt.

I sine samtaler med elevene spør også rådgiverne om hvorfor elevene har valgt realfag til tross for at de helt tydelig er svake i disse fagene. Mange elever oppgir at de må ta disse fagene for å komme inn på spesielle studier, som for eksempel medisinstudiet eller sivilingeniørstudiet, etter videregående opplæring. Rådgiverne fremhever at de da prøver å fortelle elevene at det ikke holder bare å velge disse fagene, men at de også må få gode karakterer i dem. Imidlertid er det ikke alltid elevene har valgt studieretningsfag ut fra egne ønsker, i en del tilfeller har også foreldrene sterke meninger om hva deres barn skal velge.

En del elever opplever press hjemmefra om at de må velge realfag fordi foreldrene ønsker at de skal bli lege. Dette gjelder særlig minoritetsspråklige elever. Man kan jo skjønne det ut fra at det er jo et yrke man kan bruk i hjemlandet også, men jeg har inntrykk av at det går nok mest på det med prestisje og status.

En stor andel av rådgiverne fremhever at mange foreldre til minoritetsspråklige elever har dårlig kjennskap til det norske samfunnet og hvilke utdannings- og arbeidsmuligheter som finnes. Foreldrene ønsker at deres barn skal få det bedre enn dem selv og ikke skal få samme type jobb som dem selv, men få arbeid som gir sosial status. Rådgiverne påpeker at det særlig er utdanning til å bli lege, men også til advokat og ingeniør, som denne gruppen foreldre ønsker for sine barn. Mange av disse foreldrene har forventninger til sine barn som ikke står i forhold til deres prestasjoner, og de har en urealistisk forståelse av hva som kreves for å komme inn på disse studiene. En del er av den oppfatning at siden en har rett til videregående opplæring og de fagene en selv ønsker, har en også rett til å oppnå den kompetanse disse fagene kan gi. Flere rådgivere påpeker derfor at de har en stor oppgave med å drive realitetsorientering overfor både elever og foreldre. Dette gjøres i samtaler med både elever og foresatte. Men enkelte rådgivere peker på at det i mange tilfeller kan være vanskelig å få enkelte foreldre i tale.

Avsnittet over gjenspeiler hva mange rådgivere presenterer som sine inntrykk. I denne sammenhengen kan det imidlertid være på sin plass å nevne unn fra studier ved NIFU som går i en noe annen retning enn det rådgiverne her formidler om ungdom med innvandrerbakgrunn:

- Ungdom med innvandrerbakgrunn som har fullført videregående opplæring, begynner i minst like ofte i høyere utdanning som majoritetsungdom (Opheim og Støren 2001).
- Ungdom med innvandrerbakgrunn realiserer ofte sine ønsker om realfaglig utdanning, ved at de oftere enn majoritetsungdom velger slike studier.
- Ungdom med innvandrerbakgrunn som studerer naturvitenskap og teknikk, har lavere frafall fra disse studiene enn majoritetsungdom (Opheim 2001).

Rådgivernes uttalelser om at elevene frarådes å velge fag de er svake i, er også interessante i forhold til resultater fra en undersøkelse blant det første reformkullet, utført mens de fortsatt gikk i videregående opplæring. I denne undersøkelsen svarte bare mellom 2 og 5 prosent at de var frarådet²³ å velge studieretningsfag som sosialøkonomi, bedriftsøkonomi, engelsk og fransk, mens over 30 prosent svarte at de var frarådet å ta matematikk og fysikk (Falkfjell 1999, s 38). Denne frarådingen gjaldt ikke bare svake elever, men også hele 20 prosent av de med karakteren 5 i matematikk fra grunnkurs, og 31 prosent av dem med karakteren 4.

5.2.4 Flinke jenter oppmuntres til å velge realfag

Både ut fra ønske om økt rekruttering til MNT-utdanninger og fra en likestillingspolitisk målsetting er det blitt fokusert på den skjeve kjønnsfordelingen når det gjelder fag- og

²³ Råd som kan ha kommet fra andre enn skolens rådgiver.

utdanningsvalg. Ser en på realfag i videregående opplæring samlet, er det nesten like mange jenter som gutter som velger ett eller flere realfag. Imidlertid finner en store forskjeller i andel jenter og gutter som velger de ulike realfagene. Fysikk er sterkt dominert av gutter (ca $\frac{3}{4}$), matematikk har også en viss overvekt av gutter, kjemi er ganske likelig fordelt, mens biologi har en stor overvekt av jenter (ca $\frac{3}{4}$) (Aksnes m.fl. 2001). Når det gjelder høyere matematiske, naturvitenskapelige og tekniske utdanninger, varierer også kjønnsfordelingen mellom ulike utdanninger og fagområder. Ved universitetene utgjør jentene om lag 23% av studentene på tekniske utdanninger og 38% av studentene ved andre naturvitenskapelige fagstudier (SSB 2002). Innenfor biologi og kjemi er jentene godt representert. I naturvitenskapelige profesjonsutdanninger som medisin, odontologi, farmasi, bioingeniør, fysioterapeut, radiograf og veterinær utgjør jentene mer enn 50% av studentene (SSB 2002). Det er altså ikke slik at jenter ikke velger naturvitenskapelige studier. Men jentene ser i større grad ut til å velge realfag som har et element av kontakt med og omsorg for mennesker og dyr, som er en typisk tradisjonell feminin verdi, fremfor de mer rent tekniske utdanningene. Enkelte av rådgiverne påpeker at de har inntrykk av at *"jentene har klare rolleforestillinger om hva som passer for hvilket kjønn og at mange jenter kaster opp av fysikken"* der de opplever noe en rådgiver karakteriserer som en "kulturkollisjon".

Er så rådgiverne klar over kjønnsforskjeller i valg av realfag, og opplever de det som et problemfelt som de prioriterer å sette inn ressurser på? I så tilfelle, hva gjør de? Det er noe ulik oppfatning blant rådgiverne hvorvidt dette er et reelt problem, og på bakgrunn av dette varierer også rådgivernes handlinger. Om lag halvparten av de intervjuede rådgiverne påpekte klart og tydelig at *"vi har en jobb å gjøre i forhold til å oppmuntre flinke jenter til å ta realfag"*. Det ble lagt vekt på at jentene er langt mer usikre enn guttene på egne ferdigheter og da særlig på ferdigheter i matematikk og naturfag.

Når det gjelder jenter er det mange som er usikre på om de kan velge realfag enda de har 5 i IMA.

De rådgiverne som er klar over problematikken, uttrykker også at de forsøker å hjelpe jentene til å se hvilke muligheter de har hvis de velger realfag på VKI og VKII og mulige videre utdanninger innenfor realfag.

I samtalen prøver jeg å oppmuntre jenter og ta tak i det de sier og forsiktig pense dem inn på muligheter med realfag. Jeg prøver å oppmuntre jentene, gi de selvtillit og få frem at de kan. De har oftere lavere selvtillit enn guttene, til tross for gode karakterer. Jeg prøver å ta imot signaler de gir og spinne videre på dem.

Imidlertid peker enkelte rådgivere på at det kan være vanskelig å nå frem til jentene. På grunn av tidsnød er det begrenset hvilken informasjon de får gitt elevene samlet, og besøk i klassene fra for eksempel KIM (kvinner i mannsyrker), som enkelte tidligere har hatt besøk av i klassene, er det ikke tid til.

I kapittel 4 ble det pekt på at det er få rådgivere som innkaller alle elever til samtale. De elevene som kalles inn, er ofte i mange tilfeller svake elever som enten står i fare for å ikke få bestått eller det er elever som har valgt studieretningsfag som de har svake forutsetninger for å klare ut fra karakternivå på grunnkurs. Bare et en brøkdel av elevene tar selv kontakt for samtaler om fag- og utdanningsvalg. Dette kan, som tidligere påpekt, føre til en noe skjev fordeling av hvem som får yrkesveiledning, og det er rimelig å anta at beskjedne elever i liten grad er de som på eget initiativ oppsøker rådgiveren for samtale. Det er også rimelig å anta at blant de beskjedne elevene finnes en god del jenter med svakere selvbilde enn hva deres karakterer skulle tilsi, og i forhold til egne ferdigheter i og muligheter for å lykkes med realfagene.

Men til tross for at mange rådgivere er klar over problematikken og opptatt av å gi jentene en god veiledning og oppmuntring, er om lag halvparten av de intervjuede rådgiverne i liten grad opptatt av denne problematikken. Dette kan skyldes noe ulike rekrutteringsforhold ved de ulike skolene, ressurser tilgjengelig samt rådgivernes egen interesse for feltet.

En del rådgivere har god oversikt over hvor mange jenter og gutter som har valgt de ulike realfagene. Ved et fåtall skoler viste rådgiverne frem tall som viste at jentene er ganske godt representert i alle realfagene, også i fysikk. Imidlertid har mange rådgivere i liten grad oversikt over hvem som tar ulike fag. Flere rådgivere uttrykte at tidsrammene for utdannings- og yrkesveiledning var stramt nok som det var, og at de ikke hadde tid til å gjennomføre andre tiltak spesifikt rettet mot jenter enn at de selv eller via realfagslærerne deler ut ulike brosjyrer de ble tilsendt om temaet. Men det ble ved mange skoler pekt på at realfagslærerne var opptatt av å rekruttere elever til sine studieretningsfag og til videre realfagsstudier, og at de var særlig ivrige etter å informere og oppmuntre jentene.

Realistseksjonen har vært ivrige til å opplyse jenter om realfag... Jeg har inntrykk av at jenter som behersker faget blir oppmuntret til å jobbe med det.

I tillegg fremhever flere rådgivere det positive med å ha kvinnelige faglærere i realfag.

Det er flere kvinnelige realister her så jentene møter jo kvinner med realfagsutdanning og får dermed rollemodeller. Jeg synes vi legger forholdene godt til rette for at de som passer til realfag skal kunne gå videre med det.

5.2.5 Ikke rådgivernes oppgave å drive realfagsrekruttering

Mange rådgivere påpeker at det ikke er deres jobb å få elevene til å velge realfag. Men at deres jobb er å bistå elevene til å gjøre valg som er riktige for den enkelte elev. Det pekes på at rådgivernes rolle først og fremst er å være en ressurs som skal gi mest mulig nøytral informasjon til elevene. Det fremheves at de gir informasjon om samfunnets økende behov for realister. Men rådgiverne fremhever også at det er vanskelig å si noe sikkert om fremtiden. Arbeidsmarkedet svinger, og det som det ser ut til å være stort behov for nå, kan ha endret seg

til elevene er ferdig med sin utdanning. Det er derfor viktig at elevene velger fag og utdanning etter interesser og evner og ikke etter hvor etterspørselen er størst akkurat i det øyeblikket de skal velge utdanning. Et flertall av rådgiverne peker også på at det ikke er mulig for dem å skape interesse for realfagene, men at det må skje i undervisningen.

Det er ikke stort rådgivere kan gjøre. Rekrutteringen må skje i undervisningen allerede på ungdomsskolen. Det er der interessen må skapes. Også i studieretningsfagene kan interessen for realfagsyrker stimuleres.

5.3 Hva gjør faglærere i forhold til realfagsrekruttering?

Flertallet av de intervjuede rådgiverne er selv filologer eller samfunnsvitere. En stor andel av disse peker på at realfagslærerne i mye større grad enn dem selv besitter kompetanse og innsikt i hva ulike realfagsutdanninger innebærer av innhold og krav, og at realfagslærerne derfor er mer kompetente til å gi elevene informasjon om innhold i realfagsstudier og yrker. I kapittel 4 ble det pekt på at det ved flere skoler arrangeres fagmesser hvor alle lærerne stiller opp, og hvor elevene på grunnkurs kan gå rundt og snakke med de ulike lærerne om fagenes innhold, fagkrav og muligheter for videre utdanning. Mange rådgivere påpeker at realfagslærere ved skolen selv er veldig opptatt av realfagsrekrutteringen, og at de selv snakker med og oppmuntrer de elever på grunnkurs de ser har talent for realfag, til å velge dette som studieretningsfag. Det pekes også på at mange realfagslærere også snakker med sine elever om muligheter innenfor videre utdanning og arbeid.

Realfagseksjonen gjør en stor innsats når det gjelder å informere elevene som tar realfag om utdannings- og yrkesmuligheter. De drar på besøk med elevene til bedrifter og utdanningsinstitusjoner.

Men selv om flere rådgivere fremhever at det er mange engasjerte realfagslærere så er tid en mangelvare og fagplanene er stramme. Ved flere skoler kommer lærere bare så vidt i gjennom pensum, og det er derfor lite tid til ekstra tiltak som besøk i timene og ekskursjoner til utdanningsinstitusjoner og bedrifter.

Ved flere skoler peker rådgiverne også på at undervisningen på grunnkurs i matematikk er organisatorisk differensiert for å sørge for at flest mulig elever får ståkarakter og for å stimulere de flinke elevene.

Matematikklærerne har laget et prosjekt / et system hvor alle elever starter og går noen uker sammen. Så deler vi alle klassene opp etter nivåer og interesser i 3 grupper. De som bare har som mål å komme seg igjennom grunnkursmatten med å stå går i en gruppe, populært kalt 2er gruppa eller bestått gruppa. Pensum for denne gruppa er lagt opp til at de skal kunne bestå. Da skjønner de i alle fall noe i stedet for å stryke. De slutter å skulke og slipper å ha henge-fag. Motivasjonen øker hos elevene fordi de skjønner at det er noen som har lagt nivået slik at det passer for meg, jeg skal bare bli ferdig med det og klare å stå. Så har du de som tviler om de skal fortsette, om de trenger matte for det de skal bli, og reserne. De deles også i

to grupper. Så velger de ved juletider om de skal fortsette med matte eller ikke. På denne måten prøver vi å ta vare på både de som står i faresonen for å ramle av og stryke og de som vil kjøre på og som har stor kapasitet.

5.3.1 Elevenes vurdering av realfagsundervisningen

Gjennom gode lærebøker og interessant undervisning kan elever inspireres til å ønske å fordype seg og gå videre med utdanning innenfor fagområdet. For allmennkunnskapen skyld er det også viktig at de elevene som ikke ønsker å fortsette med realfag, opplever at fagets innhold er tilrettelagt på en forståelig måte. I NIFUs spørreskjemaundersøkelse fra høsten 2000 blant det første reformkullet var det flere utsagn om knyttet til innholdet i og undervisningene i realfagene som elevene skulle vurdere. Tabell 5.2 viser i prosent andel elever som hadde gått på studieretninger som gir studiekompetanse, som er helt eller delvis enig ulike utsagn knyttet til realfagsundervisningen.

Tabell 5.2 Utsagn knyttet til realfagsundervisningen. Prosentandel elever på studieretninger som gir studiekompetanse som er helt eller delvis enig.

	Gutter	Jenter	Totalt	(N)
Undervisningen i realfagene var interessant og spennende	33	33	33	795
Lærerne som underviste i realfag var flinke og stimulerende	31	27	29	794
Lærebøkene som ble brukt i realfag var vanskelige	27	20	23	794
Det er vanskelig å få gode karakterer i realfag	47	37	42	792
Realfagene var for lite praktisk rettet	46	48	47	792

Til utsagnet ”realfagsundervisningen var interessant og spennende” svarte 33 prosent av elevene at de var helt eller delvis enig i utsagnet, 23 prosent er verken enig eller uenig og 33 prosent var helt eller delvis uenig. Til utsagnet ”lærerne som underviste i realfag var flinke og stimulerende” svarte 29 prosent at de var helt eller delvis enig i utsagnet, 25 prosent var verken enig eller uenig og 35 prosent var helt eller delvis uenig. Når det gjelder elevenes vurdering av lærebøkene i realfag, er 23 prosent helt eller delvis enig i at de er vanskelige, 33 prosent er verken enig eller uenig og 32 prosent helt eller delvis uenig i utsagnet.

Elevene ble også bedt om å vurdere om realfagene var for lite praktisk rettet, og om de syntes det var vanskelig å få gode karakterer i realfag. 47 prosent av elevene er helt eller delvis enig i at realfagene er for lite praktisk rettet, 27 prosent var verken enig eller uenig og 12 prosent var delvis eller helt uenig. 42 prosent av elevene er helt eller delvis enig at det er vanskelig å få gode karakterer i realfag, 21 prosent var verken enig eller uenig og 24 prosent var helt eller delvis uenig.

Det er altså en stor andel av elevene som ikke er fornøyd med undervisningen i realfag. Dette gjelder både lærernes utforming av undervisningen, tilnæringsmåter til faget samt

læremateriellet som blir brukt. Tabell 5.2 viser, noe overraskende, at det er små eller ingen kjønnsforskjeller i svarene²⁴.

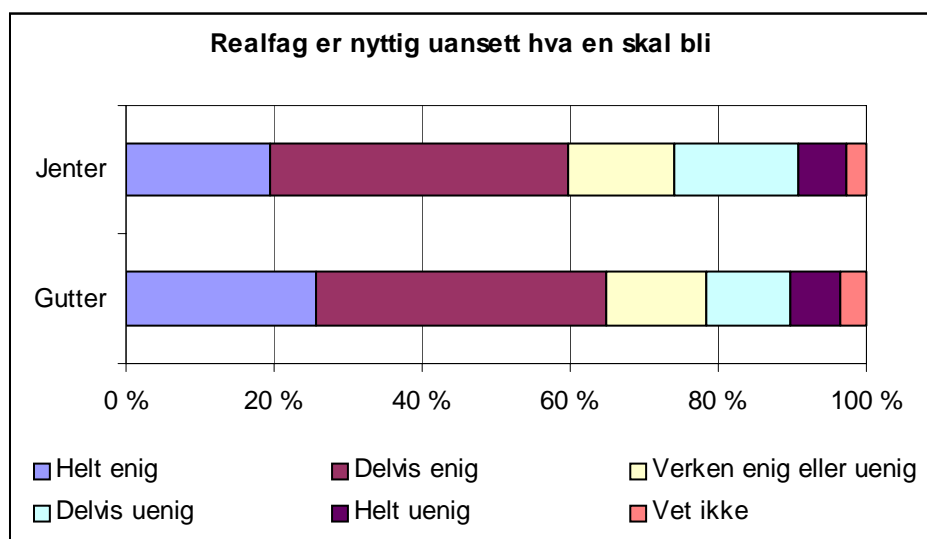
5.3.2 Elevenes vurdering av realfagenes nytteverdi

Motivasjon er en viktig faktor i forhold til elevenes egeninnsats i faget og trivsel i undervisningen. Elevenes motivasjon til å gjøre lekser og delta aktivt i timen er avhengig av blant annet hvor interessant de synes faget er, hvor spennende undervisningen er og hvilken nytte de selv oppfatter at de vil få av denne type kunnskap senere.

NIFUs undersøkelse fra 2000 viser at 62 prosent av elevene som gikk på en studieretning som gir studiekompetanse, er helt eller delvis enig i utsagnet om at realfag er nyttig uansett hva en skal bli. Til sammenligning er 57 prosent av de elevene som gikk på en studieretning som gir yrkeskompetanse helt eller delvis enig i dette utsagnet.

Det er også liten forskjell i andel jenter og gutter når det gjelder syn på realfagenes nytteverdi. Av elever som har tatt studieretning som gir studiekompetanse, er det 65 prosent av guttene og 60 prosent av jentene som er helt eller delvis enig i utsagnet om at realfag er nyttig uansett hva du skal bli. Figur 5.2 viser fordeling av jenter og gutters vurdering av utsagnet ”Realfag er nyttig uansett hva du skal bli”. Også denne fordelingen viser svært små kjønnsforskjeller.

Figur 5.2 Jenter og gutter på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av realfagenes nytteverdi. (N=799)



I tillegg har vi sammenlignet elever som valgte minst ett realfag med de som ikke hadde realfag i det hele tatt. Vi finner da, ikke uventet, at noen flere av de med realfag vurderer nytten av disse fagene høyt enn dem som ikke har tatt realfag.

²⁴ Svarene på to av spørsmålene tyder på at guttene snarere enn jentene peker på at realfagene er vanskelige, i det minste vanskelig å få gode karakterer i.

Av de som har valgt ett eller flere realfag som studieretningsfag på VKI eller VKII-nivå, er det i underkant av 70 prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet, mens det er 57 prosent av de som ikke har valgt realfag som er helt eller delvis enig i at det er nyttig uansett. Det er liten forskjell på om en har valgt fordypning på VKI-nivå og om en har valgt det også på VKII-nivå.

Sammenligner en elevenes innstilling til realfagenes nytteverdi med deres erfaringer fra realfagsundervisningen, har langt flere elever en positiv holdning til at realfagene innebærer viktig kunnskap, enn andelen elever som sitter med en positiv erfaring fra og vurdering av skolens realfagundervisning.

6 Vurdering av situasjonen for skolens utdannings- og yrkesveiledning

I kapittel 2 ble det fremhevet at relevant informasjon, selvinnsett og ansvarstaking for egne valg er viktige forutsetninger som må være tilstede for at elevene skal kunne foreta rasjonelle, bevisste og selvstendige valg. Dette innebærer utfordringer og oppgaver både for skolens regulære undervisning, og særlig for skolens arbeid med utdannings- og yrkesveiledning.

Utdannings- og yrkesveiledning er en oppgave for hele skolen, men ut fra samtaler med 20 rådgivere i videregående skole i Oslo og Østfold ser det ut til at rådgiverne ved de fleste skoler er så og si alene om denne oppgaven. Utdanningskrav for å bli tilsatt som rådgiver er godkjent lærerutdanning. De aller fleste rådgiverne er både lærere og rådgivere. Få av de intervjuede rådgiverne hadde formell utdanning innenfor feltet utdannings- og yrkesveiledning uten om enkelte etterutdanningskurs på opp til 10 vekttall. Rådgiverens arbeidsoppgaver består imidlertid av langt mer enn å gi elevene utdannings- og yrkesveiledning. De har også ansvar for å bistå elevene med samtaler om deres personlige og sosiale problemer. Tid avsatt til rådgivertjenesten varierer veldig fra skole til skole, og ved mange skoler har det ikke skjedd noen økning i tildeling av tidsressurser til rådgivningstjenesten, til tross for at elevgruppen etter at Reform 94 ble innført, er langt mer heterogen enn tidligere. Rådgiverne pekte på at arbeidet med elevenes personlige og sosiale problemer har økt betraktelig.

De fleste av de intervjuede rådgiverne er svært motiverte for sitt arbeid som rådgiver, og de trives godt. De er fornøyd med den innsatsen de gjør i forhold til elevenes sosiale og personlige problemer. Imidlertid føler svært mange at de ikke får gjort en så god jobb med utdannings- og yrkesveiledningen som de burde. Hovedårsaken til dette ligger i følge rådgiverne i at de mer akutte personlige og sosiale problemene og krisene hos elevene tar en svært stor del av rådgiverens arbeidstid. Dette har ført til en nedprioritering av arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning. De fleste rådgiverne er derfor av den oppfatning at utdannings- og yrkesveiledningen kan bli langt bedre, og da særlig muligheten til å gi alle elevene individuell veiledning, hvis bare timeressursene øker. Når det blir liten tid til individuell veiledning, er det også naturlig at spørsmål som det å velge realfag, trolig får liten oppmerksomhet. Imidlertid var det også en del rådgivere som ikke følte at de hadde god nok kompetanse til å kunne tilby elevene et så godt utdannings- og yrkesveiledningstilbud som de har krav på. Dette kan tyde på at utdannings- og yrkesveiledningen ved mange skoler ikke har de beste kår.

Nedenfor vil en kort gjennomgang av resultatene gjøres ut fra hvilke momenter som er viktige for elevenes valg. For hvert moment pekes det også på hva som fungerer godt og på hvilke områder det er rom for forbedring.

6.1 Hva fungerer godt og hva kan bli bedre?

Når det gjelder skolens tilbud om felles informasjon til elevene, avdekket denne undersøkelsen at det fra rådgivernes side legges til rette for at elevene skal få en bred felles orientering om relevant informasjon i forkant av fagvalg og valg av videre utdanning og yrke. Felles orientering gis ved både besøk på skolene fra ulike organisasjoner og utdanningsinstitusjoner, og ved at elevene drar på ulike utdanningsmesser og institusjoner. I tillegg gis det informasjon fra rådgiver til elevene når de er samlet, og i en del tilfeller også fra inspektør om oppbygning av utdanningssystemet, ulike muligheter og retninger som finnes, hvordan en rent konkret går frem i søkeprosessen, inntakskrav til ulike studier med mer. Når det gjelder orientering om realfaglige utdanninger, inntakskrav og arbeidsmuligheter, synes dette å bli godt ivaretatt. Det viser seg riktignok at elevene i varierende grad benytter seg muligheten til å høre på representanter fra ulike institusjoner og organisasjoner som kommer på besøk i midttimer. Mange rådgivere og elever ser ut til å ønske at rådgiverne fikk mer tid til felles orientering når klassene er samlet. Flere rådgivere oppga at de ikke fikk tid til å orientere om alt de ønsket. Mye av informasjonen gis også skriftlig til elevene, selv om tilgjengeligheten til brosjyrer og hefter varierte mellom de ulike skolene. Ved en del skoler fikk alle elever utdelt de mest omfattende brosjyrene som *Mer utdanning* og *Søkerhåndboka*. Andre steder var disse til utlåns eller elevene kunne få et eksemplar ved forespørsel. Av annet materiale varierte det om brosjyrer ble oppbevart inne hos rådgiver eller om de var stilt opp i hyller som var lett tilgjengelig for elevene.

Selvinnsikt er viktig for å kunne vurdere i hvilken grad ulike utdanningsveier og fremtidige arbeidsoppgaver vil være noe den enkelte både vil kunne mestre og trives med. Mange elever er usikre på hvilke typer arbeidsoppgaver som kan passe for dem, og de ønsker hjelp til å koble interesser og egenskaper mot utdanninger og mulige fremtidige yrker. Mange elever gir uttrykk for at de ønsker personlige veiledningssamtaler hvor de kan få anledning til å snakke med noen og til å utforske hva de kan passe til. Tilbudet om personlige samtaler finnes ved alle de skolene som har deltatt i denne undersøkelsen. Men graden av synliggjøring av tjenesten varierer veldig. Ved enkelte skoler skal alle elever ha minst en samtale med rådgiveren, mens ved de fleste skolene er dette noe elevene selv må komme og spørre etter. På den annen side vet vi (jf Svensen 1998, s 55) at de som i sterkeste grad føler at de savner informasjon om hva som passer til deres personlighet, ikke oppsøker rådgiver oftere enn andre. For å nå de som trenger individuell utdannings- og yrkesveiledning mest, ser det derfor ut til å være nødvendig at alle elever må innom rådgiveren for en samtale. Så kan en heller gjøre samtalen kort for de som ikke føler behov for den.

Hvor omfattende og dyptgående samtale som tilbys elevene, varierer også en god del. Mange elever er svært usikre, og ønsker å få hjelp til å kartlegge egne interesser og evner ved hjelp av tester. Det er imidlertid svært få rådgivere som gir elevene et tilbud om å ta en slik test og samtale om resultatene i etterkant. De fleste rådgivere opplyser elever om hvor de kan finne slike tester på internett. En kan stille spørsmål ved hvor formålstjenlig dette er. Ved å

overlate til elevene å ta tester på egenhånd, får elevene liten eller ingen mulighet til å få bearbeidet resultatene sammen med noen. For å forstå og tolke resultatene av tester er det viktig å kunne diskutere dem med noen. Det er nettopp som et utgangspunkt for videre samtale slike tester egner seg best. Sprik mellom elevenes ønsker og det tilbudet som gis, kan forklares ut fra både tidsressurser til rådighet og rådgivernes egen kompetanse i bruk av tester i en veiledningssituasjon. Mange rådgivere ønsker opplæring i bruk av tester, men peker på at hvis de skal gi et slikt tilbud til elevene, må også tidsressursene økes.

Ansvarstaking for egne valg og utviklingen av beslutningsatferd er viktig for å kunne foreta selvstendige valg, men dette tar tid, og må være en del av den regulære undervisningen. Skolens lærere vil derfor være helt sentrale i dette arbeidet. Denne undersøkelsen inneholder ingen intervjuer med lærere om deres innsats knyttet til område utdannings- og yrkesveiledning. I intervjuene med rådgiverne var ikke dette noe fremtredende område, som rådgiverne la vekt på når de fortalte om hvilke tiltak som settes i gang. Imidlertid mottar elevene jevnlig påminnelser om at de må foreta et valg ved at det stadig informeres om ulike utdanningstilbud. På denne måten forberedes de gradvis på det valget de skal ta. Videre var det ingen av de intervjuede rådgiverne som oppga at de i samtaler med elevene var villige til å gi elevene konkrete anbefalinger om hva de burde velge. Alle rådgiverne var opptatt av at valget måtte være elevens eget. Rådgiverne var veldig klare på at deres oppgave var å hjelpe elevene til selv å komme frem til ulike alternativer. Rådgiverne oppga at de ønsket å være noen elevene kunne tenke høyt sammen med, gi ideer til muligheter som elevene kunne tenke igjennom, og - hvis mulig - gi elevene tilbakemelding på hvilke konsekvenser de ulike valgene kan få for den enkelte. Dette er konsekvenser som videre utdanningsmuligheter, arbeidsoppgaver, lønnsforhold med mer.

Når det gjelder skolens veiledning og orientering i forhold til elevenes valg og bortvalg av realfaglige studieretningsfag og videre studier, viser intervjuene med rådgivere at de gir informasjon om realfagspoeng og hvilke krav til studieretningsfag som stilles til ulike realfagsstudier. Imidlertid oppgir kun en liten andel av tidligere elever at de mottok informasjon om hva de kunne bli hvis de valgte realfag. Det kan derfor se ut til at det er et sprik mellom det som rådgiverne mener de gir elevene av informasjon og det som elevene faktisk opplever og husker at de har fått.

Det har vært en liten økning i elevenes valg av realfag de siste fem årene. Rådgiverne peker på at realfagspoengene fungerer som gulrot for elevene og at flere elever enn de som har mulighet til å mestre disse fagene velger dem. Mange elever velger også flere fag enn de kan makte. Rådgiverne fremhever derfor at de advarer svake elever mot å velge realfag, men at flinke elever, og da særlig flinke jenter, som virker usikre på om de vil klare realfagene, oppmuntres til å velge dem. Rådgiverne er videre av den oppfatning at det ikke er deres oppgave å drive realfagsrekruttering, men at deres jobb består i å bistå elevene med å foreta valg som er riktige for den enkelte elev. Det fremheves dessuten at det ikke er mulig for dem å skape interesse for realfagene i den korte tiden de er i kontakt med elevene. Interessen for

fagene må derimot skapes og stimuleres gjennom selve undervisningen. Det ble også pekt på at realfagslærere i mange tilfeller har større kjennskap til studier og yrker innenfor realfag enn det rådgiverne har. Mange av rådgiverne pekte på at realfagslærerne var opptatt av rekruttering til realfag, og at de oppmuntret flinke elever til å fortsette med realfag. Mange realfagslærere snakker også med sine elever om muligheter innenfor videre realfaglig utdanning og arbeid.

Kort sagt kan en konkludere med at elevene tilbys mye generell og spesiell informasjon om utdanning og yrke. Imidlertid er det en stor andel av elevene som ikke nås av den informasjonen som gis. Det fremstår derfor som klart ønskelig at rådgiverne har mer tid til å informere elever i klassene, og mer tid til individuelle samtaler. Elevene ønsker mer hjelp til å finne ut hva de passer til og rådgiverne ønsker kunnskap om bruk av tester og tid til å gi elevene slik veiledning. For mange rådgivere vil det også være ønskelig med opplæring eller etterutdanning i blant annet bruk av tester og kontinuerlig oppdatering på informasjon om ulike utdanningsmuligheter og endringer i regelverk.

6.2 Hvordan kan skolens utdannings- og yrkesveiledning bli bedre?

Ut fra hva rådgivere og elever har uttalt om skolens utdannings- og yrkesveiledningstilbud, ligger nøkkelen til et bedre tilbud først og fremst i bedre rammevilkår, endring i organisering av tjenestens arbeidsoppgaver og en bedre opplæring, oppfølging og etterutdanning av rådgiverne. Flere av de intervjuede rådgiverne hadde konkrete forslag og synspunkter på hva som kan gjøres for å bedre utdannings- og yrkesveiledningstilbudet. Mulige forslag til endringer presenteres og drøftes nedenfor.

6.2.1 Endring av rammer for rådgivningstjenesten?

Ønske om og behov for mer tidsressurser fremheves av mange rådgivere som helt nødvendig for at det tilbudet utdannings- og yrkesveiledningstilbudet skolene gir skal kunne bli så godt som elevene har krav på. I avsnitt 3.4 ble det pekt på at rådgiverressursen varierer mye fra skole til skole. De rådgiverne som er fornøyd med tildelte timeressurser, har langt over det som er fastsatt som minstenorm. Ikke overraskende var det de som var tildelt rundt og like i overkant av minstenormen som opplevde at tiden ikke strakk til. Når tiden ikke strekker til, oppgir rådgiverne at de i første rekke konsentrerer seg om de mer akutte personlige og sosiale problemene, og at arbeidet med utdannings- og yrkesveiledningen blir nedprioritert. Dette kan tyde på at minstenormen for tidsressurs til rådgivningstjenesten fastsatt av departementet bør økes. Enkelte rådgivere var også inne på at en bedre organisering av tidsbruk, for eksempel ved å starte tidligere i skoleåret med å forberede elever på utdannings- og yrkesvalg, kunne hjelpe til med at arbeidet ikke blir så sesongpreget og at arbeidssituasjonen ikke blir så hektisk rett før valg skal foretas.

I tillegg til et ønske om økning av tidsressursen ble behovet for en ny rådgiverinstruks fremhevet. Det ble pekt på at den instruksen som finnes er fra da tjenesten ble innført, og at mye har endret seg siden den gang. Ønsket om en mer detaljert beskrivelse av hva rådgiverens arbeidsoppgaver helt konkret går ut på ble særlig framhevet. Flere rådgivere pekte på at da de var nye i tjenesten, følte de et sterkt behov for dette. I tillegg var det mange som ønsket seg en mal, håndbok eller idehefte som ga tips om hvordan en kunne løse ulike oppgaver og en fortegnelse over hvilke instanser en kunne henvende seg til med ulike spørsmål og problemer. Enkelte rådgivere nevnte også behovet for å kjenne til noen erfarne rådgivere, eller at det fantes en sentral instans de kunne henvende seg til for å få råd. To mer erfarne rådgivere fremhevet fordelene ved en slik ordning. Den ene pekte på at det kunne være en fin arbeidsoppgave for de som hadde vært rådgivere lenge, som nærmet seg pensjonsalder og som kunne tenke seg å få litt roligere dager. Den andre pekte på at en kunne bruke allerede pensjonerte rådgivere som en ressurs for nye. Vedkommende fremhevet at de ville kunne gi innføring og opplæring til nye rådgivere med personlig oppfølging.

En kunne bruke pensjonerte rådgivere som fødselshjelp for nye ved at de kunne øse av sin erfaring og gi nye rådgivere innføring i arbeidet som rådgiver.

Ønske om en ”rådgiverhåndbok” og noen å kunne henvende seg til var særlig etterspurt av forholdsvis nye rådgivere ved skoler uten flere erfarne rådgivere de kunne støtte seg til. Rådgiverne pekte på at det var mye de måtte sette seg inn i da de var nye i stillingen, men at tilbudet om opplæringen av nye rådgivere ikke er det beste. I og med at det ikke er krav til annet enn utdanning som lærer for å inneha rådgiverstillingen, og det ikke finnes noe tilbud om en egen rådgiverutdanning, er det desto viktigere å gi de som blir rådgivere god opplæring ved oppstart og oppfølging og kursing underveis. KUFs veiledning ”Ungdom i valg” ivaretar mye av det rådgiverne ønsker at en ”rådgiverhåndbok” skal inneholde. utfordringen ligger derfor også i å gjøre denne kjent blant rådgiverne.

Av dette ser en at endringer i rammene for rådgivningstjenesten må til hvis en ønsker å gi elevene et bedre utdannings- og yrkesveiledningstilbud. Endringer som her foreslås er å øke den fastsatte minstenormen for tjenestens tidsressurs, utvikle ny rådgiverinstruks og å styrke rådgivernes opplæring og oppfølging.

6.2.2 Delt rådgivertjeneste?

I rapportens innledning ble det referert til at KUF høsten 2000 igangsatte et treårig prøveprosjekt med å skille rådgiverfunksjonen i en sosialpedagogisk og en utdannings- og yrkesveilednings del, et prosjekt som er under evaluering. Ingen av de intervjuede rådgiverne i denne undersøkelsen er omfattet av dette forsøket. Uten at vi her vil foregripe evalueringen av prosjektet ”Delt rådgivertjeneste”, vil vi nedenfor nevne noen synspunkter fra ”våre” rådgivere på dette spørsmålet. Majoriteten av de intervjuede rådgiverne var skeptiske til en deling av rådgivertjenesten. De peker på flere forhold som taler mot en deling. For det første

hører arbeidet med elevenes fagvalg, utdannings- og yrkesveiledning og med elevenes psykiske og sosiale problemer sammen, og det ene griper over i det andre. Hva elevene skal gjøre etter videregående opplæring må også ses i forhold til de problemene elevene eventuelt sliter med.

Du jobber med elever som har mye fravær på skolen, ser på hvordan de kan prøve å komme seg i gjennom skolen og så prøver å trekke det til hva de kan gjøre etter skolen. En må på en måte tenke yrkesveiledning allerede fra grunnkurs.

Flere av de intervjuede rådgiverne mener at en deling av tjenesten vil medføre at elevene blir nødt til å åpne seg og gjenta sin historie for flere, og de personene som vil inneha de ulike delene av tjenestens arbeidsoppgaver blir nødt til å ha mange møter hvor de utveksler informasjon om elevene.

For det andre peker flere rådgivere på at utdannings- og yrkesveiledning for mange elever fungerer som en innfallsport til å ta opp mer alvorlige problemer de sliter med.

Utdannings- og yrkesveiledning er ofte det elevene kommer for å få først, så i løpet av samtalen kommer mer personlige og sosiale problemer elevene sliter med frem. Det vil være kunstig da å skulle si til eleven at det må du gå til min kollega for å ta opp. Det handler om tillit elevene må få til den de skal søke råd om før de tør ta opp problemer.

Utdannings- og yrkesveiledningsbiten kan således i mange tilfeller fungere som en døråpner for elevene slik at de først blir trygge ved å få hjelp til et nøytralt spørsmål, før de kommer inn på mer vanskelige og personlige problemer. Flere rådgivere forteller at når elever kommer og spør om noe i tilknytning til utdannings- og yrkesvalg, så prøver de få frem om det er noe mer elevene ønsker å ta opp.

Hvis elevene vrir seg i stolen og er sene med å gå når de har fått svar på det de lurer på, så spør jeg hvordan det går med dem, hvordan de har det, da kommer det ofte frem problemer i familien, personlige problemer osv.

Det pekes også på at en del elever synes det er flaut å synliggjøre at de trenger hjelp med personlige og sosiale problemer, men at det å vise til de andre elevene at de går til rådgiver for å få studieveiledning ikke er noen belastning. Det er derfor ikke så flaut for elevene å gå inn et sted der en kan få faktaopplysninger og brosjyrer som det vil være å gå til en rådgiver som bare har ansvar for elevenes psykososiale problemer.

For det tredje fremheves det at arbeidsoppgavene vil bli veldig tunge for den som kun skal arbeide med elevenes psykososiale problemer. De synes det er interessant å variere litt.

Jeg liker å jobbe med begge deler for da får jeg litt variasjon i arbeidsoppgavene.

En del rådgivere mente at skolens tilbud om utdannings- og yrkesveiledningen ville tjene på en deling, men at rådgivningstilbudet knyttet til elevenes personlige og sosiale problemer ville lide ved en oppdeling av tjenesten. Et fåtall av de intervjuede rådgiverne var imidlertid udelte positive til en deling av tjenesten. Enkelte rådgivere sammenlignet skolens utdannings- og yrkesveiledningstilbud med det som gis i andre vesteuropeiske land. Det ble pekt på at i for eksempel Sverige, Danmark, England og Frankrike har ulike folk som tar seg av de ulike rådgivningsoppgavene.

I England og Frankrike får elevene minst en time hvert år sammen med en carrier officer hvor de kan snakke sammen om elevenes fremtid og om yrkes og utdanningsvalg.

Det ble pekt på at noe tilsvarende har en rådgiverne i den norske skolen verken tid eller kompetanse til å gjennomføre.

Vi har ikke ressurser til å gi elevene en så god og målrettet utdannings- og yrkesveiledning som de burde ha hatt. Personlig veiledning av denne typen eksisterer nesten ikke.

Det ble altså fremholdt både gode argumenter for å beholde de ulike rådgiveroppgavene i en sammenholdt tjeneste, og for å dele tjenesten. Norge skiller seg ut fra våre naboland i forhold til hvordan rådgivertjenesten er utbygd og i hvilken utdanningsbakgrunn som kreves for å bli rådgiver i skolen med ansvar for skolens utdannings- og yrkesveiledning. I for eksempel Sverige skiller en mellom de som har ansvar for elevene personlige og sosiale problemer og de som arbeider med utdannings- og yrkesveiledning.

6.2.3 En egen rådgiverutdanning og profesjon?

I hvilken grad det er behov for en egen rådgiverutdanning, er det delte meninger om blant rådgiverne. På den ene side trekkes det frem at rådgiverne har et stort behov for omfattende kursing og opplæring ved nyansettelse, samt kontinuerlige oppdateringskurs. Dette skulle tyde på at det burde kreves mer eller annen type utdanning enn kun godkjent lærerutdanning ved ansettelse av rådgivere. På den annen side var det mange av rådgiverne som pekte på at det var særlig verdifullt at rådgiverne hadde bakgrunn fra skolehverdagen og var godt kjent med hva som foregikk i skolen. Mange fremhevet også at de syntes det var viktig at rådgiveren ikke bare er rådgiver, men også er lærer ved samme skole. Det ble fremhevet at siden de som rådgivere hadde liten kontakt med hver enkelt elev var det viktig å ha en annen mulighet til å kunne bli kjent med elevene. Ved å være lærer på samme skole fikk en også bedre innblikk i hva som foregår ved skolen. Ønske om å være både lærer og rådgiver var ikke begrunnet ut fra mangel på arbeidsoppgaver som rådgiver. Flere av rådgiverne sier at de uten problemer kunne fylt opp en hel stilling med de oppgavene vi har. Men siden rådgiverne i utgangspunktet er utdannet som lærere, var det mange som også ønsket å holde kontakten med fagene sine.

Imidlertid var ikke alle rådgivere av denne oppfatning. Enkelte rådgivere mente at rådgiverens arbeidsoppgaver er såpass komplekse at det er svært krevende både å skulle bli opplært og holde seg oppdatert på alle dets felter, samtidig med at en skal følge med i på sine fagfelt som lærer. En rådgiver mente at andre rådgivere undervurderer hvilken kompetanse som trengs for å kunne gi god utdannings- og yrkesveiledning. Det ble også pekt på at en del rådgivere er av den oppfatning at arbeidet med å veilede elever bare innebærer ”å snakke med elever” og at det de trenger å kunne først og fremst er ferdigheter i å kunne snakke med elevene. Imidlertid ble det påpekt at samfunnet er blitt mer og mer komplisert og at dette påvirker begge de to ansvarsområdene en rådgiver har. Videre ble det fremhevet at skal en bli god på et område må en ha anledning til å gå i dybden og spesialisere seg.

I dag er samfunnet blitt så komplisert for begge de områdene en rådgiver har ansvar for - det er mye å sette seg inn i for en rådgiver som samtidig skal holde seg oppdatert på sine fagfelt. Samtidig er det en tendens i Norge til at alle skal kunne drive med alt, vi er livende redde for spesialister og profesjonalisering. En rådgiver i norsk skole skal både være lærer, drive med veiledning i forbindelse med psykososiale problemer elevene har og drive studie og yrkesorientering og veiledning. Dette er tre hatter, og mange ulike områder en skal være oppdatert på. Dette er å ikke anerkjenne rådgivningsoppgavene som egne fagområder.

Jørgensen (1991) stiller i sin rapport, som bygger på en undersøkelse blant elever i Bergen som ble fulgt fra 9-klasse og tre år frem, spørsmål ved om ikke rådgivningsvirksomheten er et stebarn i norsk skole. ”.. det er svært at komme ind på livet af og rigtigt forstå den norske ordning. Dels er der tale om forskelle mellom kommunerne, og dels ser man godt nok rådgiverne i en central funktion omkring valgforberedelsen, men de officielle bestemmelser af denne særlige tjeneste er mer formulert i retning af et slags alment princip for pedagogisk virksomhed og individuel elevomsorg end et særlig ansvar eller en særlig funktion vedrørende valgforberedelsen. Nu og da sidder man næsten med et indtryk af, at man officielt slet ikke vil kendes ved ordningen med rådgivere til at styrke valgforeberedelsen. Langt hellere ser man hele skolen gennemsyret af en socialpædagogisk atmosfære, som alle føler seg ansvarlige for, men man erkender modstræbende, at det kan være nødvendig med særligt personale til at fremme sådanne intentioner” (Jørgensen 1991, s 102-103). Jørgensen stiller seg videre undrende til hvordan en rådgiver kan være i stand til å løse en så krevende oppgave uten en profesjonell spesialutdanning (Jørgensen 1991, s 104).

I Sverige finnes der en egen treårig høgskoleutdanning for å bli *studie- och yrkesvägledare* i den svenske skolen (Lindh 1997). Utdanningen består av 40 poeng samfunnsvitenskap og psykologi, 20 poeng utdanningskunnskap, informasjon og undervisning, 20 poeng om næringer og yrker, 31 poeng om valg, veiledning og undervisning, 4 poeng administrasjon, forvaltning og veiledningens organisering, samt 5 poeng fordypning. I tilknytning til enkelte av studieenheter skal studenten også ha praksis i skolene (Lindh 1988, s 39-40).

Sammenlignet med dette ser en at det norske rådgivere tilbys av kurs i utdannings- og yrkesveiledning, er nokså begrenset. En mer detaljert gjennomgang av våre nabolands organisering og rammer for skolens utdannings- og yrkesveiledning, ligger utenfor rammene

til dette prosjektet. En slik studie vil imidlertid kunne avdekke forhold som vi kunne ta lærdom av.

En samlet vurdering av resultatene fra denne studien kan tyde på at det bør overveies om det bør stilles krav til spesifikk rådgiverutdanning ved nyansettelser. Trolig vil det være mer tjenlig for utdannings- og yrkesveiledningsdelen av rådgivertjenesten at den blir ivaretatt av personer med egen utdanning innenfor feltet. Dette kan være en vei å gå for å ta på alvor den kunnskapen som en rådgiver må besitte for å kunne gi god veiledning. Ønsker en derimot å beholde dagens ordning med rekruttering av rådgivere blant lærerutdannede, tyder resultatene på at det må satses langt mer på opplæring ved tilsettelse og etterutdanning underveis, innenfor utdannings- og yrkesvalg, enn det som det gjøres i dag.

Referanser

- Aksnes, D. W., Hatlevik, I. K. R. & Kallerud, E. (2001). *Rekruttering til studier i matematikk, naturvitenskap og teknologi i de nordiske landene. En oversikt over tiltak og de siste års utvikling*. TemaNord 2001:560. København: Nordisk Ministerråd, Forskning og høyere utdanning.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bjørkhaug, Lillian (1993). *Rådgiver/veiledningstilbudet ved videregående skole. Eksamensprosjekt hovedfag 1. året ved Statens Yrkespedagogiske høgskole*:
- Bergsholm, S.-E., Brynhildsvoll, J., Eriksen, S. og Pettersen, P. (1988). *Håndbok for skolerådgivere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica (1994). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Campbell, V.L. & Watkins, C. E. (ed.) (1990). *Testing in Counseling Practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, inc., Publishers.
- Christiansen, Lone Lønne (2002, januar 4). *Prosjektrapport fra bevisste utdanningsvalg*. Læringscenteret (online). – URL: <http://buv.ls.no>
- Coleman, James S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Belknap Press
- Edvardsen, Rolf. (1993). Unges studievalg i 1980 og 1991. I: Brandt, Ellen (red.). *Utdanning og arbeidsmarked 1993*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Edvardsen, R., Skjærslie, S., Støren, L. A., Szanday, B. & Aamodt, P. O. (1998). *På oppløpssida. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport 1997 fra NIFUs hovedprosjekt*. Oslo: NIFU (Rapport 3/98).
- Endrerud, Terje (1990). *Ansvarslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falkfjell, Lise (1999). *Om ungdoms valg av realfag i videregående opplæring*. Oslo: NIFU (Skriftserie nr. 5/99).
- Grøgaard, J., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002). *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. Oslo: NIFU (Rapport 3/2002).
- Hatlevik, Ida K. R. (1999). *Bevisste og selvstendige utdanningsvalg*. Hovedoppgave i Pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Jørgensen, Paul (1991). *Ud af grunnskolen 1988*. Bergen: Alma mater forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L97)* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1997). *Matematikk Naturvitenskap Teknologi. Tiltak for å styrke disse fagområdene i norsk utdanning*. Sluttrapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av KUF.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998a). *Departementets satsning på utdannings- og yrkesveiledning i grunnskole og videregående opplæring*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998b). *Ungdom i valg. Utdannings- og yrkesveiledning*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999). *Forskrift til Opplæringslova*. Fastsatt 28.juni 1999. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (2001). *Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" – anbudsinvitasjon*.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lindh, Gunnel (red) (1988). *Vägledningboken, Vägledning med innriktning på utbildning, yrke och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, Gunnel (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Akademisk avhandling som för avläggande av filosofie doktorexamen vid Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag. (Studies in Educational Sciences 12).
- Opheim, Vibeke & Støren, Liv Anne (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Oslo: NIFU (Rapport 7/2001).
- Opheim, Vibeke (2001). *Selektert til suksess? Utdanningsaktivitet og studiefrafall i høyere utdanning blant ungdom med innvandrerbakgrunn og majoritetsbakgrunn*. Oslo: NIFU (Skriftserie nr. 22/2001).
- Persson, S., Lindblom, B., Odemark, I. (1981). *Veiledning i utdanning og yrke*. Oslo: Tanum - Nordli.
- Pervin, L. A. & John, O. (1997). *Personality theory and research*. New York: John Wiley & sons. Inc.
- Rand, Per (1991). *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, Svein (1995). *Naturfagutredningen. Rapport 2: Naturfagenes stilling i den videregående skole og i lærerutdanning for dette nivået*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Svensen, Elin (1998). *En retning som passer for meg? Ungdoms opplevelse av overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Statistisk sentralbyrå (2002, januar 4). *Aktuell utdanningsstatistikk nr. 7/2000* (online). – URL: - http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/

- Stockard, Jean & Johnson, Miriam M. (1992). *Sex and gender in society*. New Jersey: Prentice Hall.
- Støren, Liv Anne, Skjærslø, Synnøve & Aamodt, Per Olaf (1998). *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Oslo: NIFU (Rapport 18/98).
- Teig, Alv 1995. *Studie- og yrkesvalg*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1977). *Instruks for rådgiver*. Vedtatt Juni 1977 med hjemmel i Lov 21.06.1974 nr. 55 om videregående opplæring §§ 17 og 20.
- Utdannings- og forskningsdepartement (2002, januar 14). *Håndbok for særavtaler m.m. for skoleverket (F-4073)* (online). – URL: <http://odin.dep.no/kuf/norsk/regelverk/rundskriv/index-b-n-a.html>
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. In: *Journal of Educational Psychology, Vol 71, No. 1, page 3-25*.
- Zunker, Vernon G. 1989. *Career counseling: Applied concepts of life planning*, 3rd Edition. Southwest Texas State University: Brooks/Cole Publishing Company.
- Østlandsforskning (2002, januar 4). *Bevisste utdanningsvalg? Resultater fra en undersøkelse i Oppland*. (ØF-rapport nr. 23/1998) (online). - URL: <http://www.ostforsk.no/pro/utdanningsvalg/utdanningsvalg.html>
- Aamodt, Per Olaf (1994). Valg og gjennomstrømning i utdanningssystemet. I: Lauglo, Jon (red). *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Oversikt over tabeller

Tabell 4.1 Eksempel på årsplan over rådgivernes arbeidsoppgaver	43
Tabell 4.2 Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av rådgiveres, læreres, venners og familiens grad av betydning for valg av utdanning og yrke fordelt på kjønn. Prosentfordeling.	55
Tabell 4.3 Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av hvilken betydning brosjyrer fra skolemyndighetene, utdanningsmesser, og media har hatt for valg av utdanning og yrke. Prosentfordeling.	55
Tabell 4.4 Kontakt med skolerådgiver. Prosentandel.	57
Tabell 4.5 Informasjon fra skolerådgiver. Prosentandel.	57
Tabell 5.1 Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av om rådgiver informerte om hva man kunne bli ved å velge realfag. Prosentfordeling.....	63
Tabell 5.2 Utsagn knyttet til realfagsundervisningen. Prosentandel elever på studieretninger som gir studiekompetanse som er helt eller delvis enig.	70

Oversikt over figurer

Figur 2.1 Modell for utdannings- og yrkesveiledning.....	23
Figur 4.1 Elever på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av rådgivers, læreres, venners og familiens betydning for deres valg av utdanning og yrke. Prosentfordeling.....	54
Figur 5.1 Valg av realfag i videregående opplæring på VKII-nivå for skoleårene 1989/90, 1990/91 og 1995/96 – 1999/00. Totalt antall elever som har valgt hvert fag.....	62
Figur 5.2 Jenter og gutter på studiekompetansegivende studieretninger sin vurdering av realfagenes nytteverdi.....	71

Vedlegg

vgs/rådgivertjenesten/Intervjuguide1 / IH-17-08-01

Intervjuguide for samtale med rådgivere i videregående opplæring om deres vurdering av yrkes- og utdanningsveiledningens vilkår og rekruttering til realfag.

Angivelse av temaer med eksempler på stikkord/spørsmål som ønskes belyst gjennom samtalen.

Ansettelsesforhold

Fast- eller åremålsstilling? Antall år som rådgiver. Veien til stillingen: Hvorfor ble du rådgiver? Hvordan ble du rekruttert? Andel av din stilling beregnet på rådgivning i forhold til undervisning. Andel av rådgiverstillingen beregnet på utdannings- og yrkesveiledning. Finnes det en stillingsinstruks for rådgiverstillingen på din skole? (mulig å få kopi?)

Kompetanse

Formell og uformell. Mulighet for kompetanseheving?

Rammer og ressurser

Antall elever du har ansvar for. Tid til utdannings- og yrkesveiledning (gjennomsnittlig timer pr uke). Hjelpemidler og ressurser til rådighet.

Organisering av skolens yrkes- og utdanningsorientering og veiledning

Skolens utdannings- og yrkesveiledningstilbud, ulike tiltak. Hvem har ansvar for hva? Hva har rådgiveren ansvar for? Har skolen utarbeidet en skriftlig strategi for yrkes- og utdanningsveiledningen? (mulig å få kopi?)

Individuell veiledning

Ca andel av elevene som får individuell utdannings- og yrkesveiledning. Må elevene selv ta kontakt eller blir alle innkalt? Hva blir du spurt til råds om (typiske spørsmål)? Hva vektlegger du ved veiledning i fagvalg? Veiledningsmetodikk

Rådgivning og realfagsrekruttering

Utradisjonelle valg. Jenter og realfag. Spesifikke tiltak for å øke realfagsrekrutteringen?

Refleksjon rundt utfordringer knyttet til Utdannings- og yrkesveiledningen og rådgiverens rolle

Hva kan egentlig veiledning i forbindelse med valg av yrke og utdanning bidra med, hvor god kan den være? Hvordan kunne yrkes- og utdanningsveiledningen blitt bedre?

Ytterligere kommentarer og vurderinger av yrkes- og utdanningsveiledningens vilkår?

