

Gode råd?

**En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og
utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning
og oppfølgingstjeneste i norsk skole**

**Trond Buland,
i samarbeid med Ida Holth Mathiesen**

**SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og utdanningsforskning**

Trondheim, september 2008

Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en del av konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring. <http://www.sintef.no>

ISBN: 978-82-14-04585-7

Gruppe for skole- og utdanningsforsknings publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	3
1 Innledning	4
1.1 Om oppdraget.....	4
1.2 Forskerne og forskningsmiljøet	5
1.3 Metode og gjennomføring.....	6
2 Rådgivning i Norge – noen trekk fra en lang historie	7
2.1 Den langsomme framveksten av et fagfelt?.....	7
2.2 Noen gjennomgående problemstillinger	12
2.3 Oppfølgingstjenesten – fra oppfølging til forebygging?.....	13
3 Noen sentrale områder/problemstillinger for forskning	15
3.1 Hva er rådgivning?.....	15
3.2 Utdanningsmotiveer og påvirkningsagenter: Hva og hvem påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke?.....	16
3.2.1 Velge sjøl – men ikke helt alene?	16
3.2.2 Valg av utdanning, resultat av personlighet eller valg av identitet?	18
3.2.3 Kjønn og valg av yrke og utdanning	19
3.3 Rådgiverkompetanse – en nøkkelfaktor?.....	20
3.4 Oppgaver, organisering og forankring; nettverk for rådgivning?.....	21
3.4.1 Rådgivning – en sammensatt oppgave?	21
3.4.2 Delt rådgivningstjeneste.....	22
3.4.3 Rådgivning; i skolen, eller utenfor?	23
3.4.4 Forankring i næringsliv/arbeidsliv	24
3.4.5 ”Hele skolens ansvar”?	24
3.5 Rådgivning, utdanningsvalg og behov i nasjonalt og lokalt arbeidsmarked	25
3.6 ”Multikulturell rådgivning”	26
3.7 Valg, bortvalg og frafall.....	27
3.8 Oppfølgingstjenesten – rolle, organisering og funksjon	29
4 Kunnskapsbehov og utfordringer videre	33
5 Litteratur	38

Forord

SINTEF Teknologi og samfunn – Gruppe for skole- og utdanningsforskning, mottok 02.06.2008 en forespørsel fra utdanningsdirektoratet om å utarbeide en dokumentert kunnskapsoversikt på området rådgivning i skolen, inkl oppfølgingstjenesten. Med dette foreligger rapporten fra denne kartleggingen.

Vi vil her benytte anledningen til å takke de som velvillig har stilt opp som informanter i vår kartlegging.

Trondheim 26.09.2008
Trond Buland

1 Innledning

1.1 Om oppdraget

SINTEF Teknologi og samfunn – Gruppe for skole- og utdanningsforskning, mottok 02.06.2008 en forespørsel om å utarbeide en dokumentert kunnskapsoversikt på området rådgivning i skolen, inkl oppfølgingstjenesten. Denne foreligger med dette.

Denne oversikten peker avslutningsvis på noen sentrale problemstillinger/viktige forskningsspørsmål. Hovedvekten i dette arbeidet er, i tråd med oppdragsgivers ønske, lagt på norsk forskning på området. Vi har imidlertid også trukket inn eksempler på forskning fra andre land, der det er egnet til å belyse problemstillingene. Dette er imidlertid ikke en utfyllende gjennomgang av internasjonal forskningslitteratur på området.

Vi har i hovedsak valgt å avgrense vår kartlegging til rene forskningsarbeider, men omtaler også noen arbeider som har mer praktisk/anvendt karakter, som for eksempel håndbøker for rådgiver og lignende. Dette er gjort når slike relaterer seg til forskning på området.

Hovedvekten er lagt på forskning og litteratur som omhandler rådgivningstjenesten, men med sveip også innom mer generell litteratur om ungdoms yrkesvalg, veiledningsteori etc, da primært på jakt etter arbeider som belyser rådgivningstjenestens rolle. Vi har også valgt å legge mest vekt på forskning utført etter Reform 94, men med enkelte blikk på tidligere utvikling og arbeid, der det har vært relevant.

Vi har i tråd med oppdraget valgt å konsentrere oss om forskning rundt den skolebaserte rådgivningstjenesten. Studier av organisering av den kommunale PP-tjenesten, har vi derfor i hovedsak sett bort fra. Det er selvsagt klart at PPT inngår som en sentral aktør i det samme arbeidet som de skolebaserte tjenestene, at samarbeidet mellom for eksempel skolens rådgivere og kommunalt PPT ofte er både nært, og ikke minst viktig. Likevel har vi altså i denne omgang i hovedsak valgt å se bort fra forskning som har fokusert primært på PPT.

Selv om rådgivningstjenesten i mange norske skoler nå etter hvert er delt i en yrkes- og utdanningsdel og en sosialpedagogisk del, er ikke forskningen delt på samme måte. For noen er dette et bevisst valg; det oppfattes som feil å foreta en slik deling, siden de samme metoder og prinsipper bør ligge til grunn for all rådgivning. For det andre er tjenesten fortsatt samlet i svært mange skoler, og deling har bare blitt et utbredt prinsipp de siste tre, fire årene. Majoriteten av den forskningen vi her har sett på, omhandler derfor den samlede rådgivningstjenesten, selv om mye fokus de siste årene har vært rettet mot YoU/karriereveiledningsdelene av dette. Lite forskning er så langt utført med spesifikt fokus på den rene sosialpedagogiske rådgivningstjenesten.

1.2 Forskerne og forskningsmiljøet

SINTEF Teknologi og samfunn har evaluering, følgeforskning, kunnskapsteori, utdanning og kunnskapsarbeid som sentrale kompetanse- og forskningsområder. Vi har gjennom flere prosjekt arbeidet med evalueringer av tiltak rettet mot utdanningssystemet, blant annet av tiltak for kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling. Vi har studert ledelse av profesjonell arbeidskraft, profesjoners yrkesutøvelse og kunnskapsgrunnlag og organisasjonsutvikling i privat og offentlig sektor og både helse- og utdanningsvesenet. Vi har jobbet med brukermedvirkning og forholdet mellom tjenesteutøvelse og brukere. Flere av våre forskere har doktorgrad i teknologi- og vitenskapsstudier, hvilket innebærer en kunnskapsteoretisk skolering og kompetanse til å se kunnskap og kunnskapspraksis i en sosial, kulturell og politisk sammenheng. Vi har flere prosjektet som innebærer studier av forskning og forskningsaktivitet. Ved Gruppe for skole- og utdanningsforskning er denne kompetansen spesifikt knyttet til forskning på utdanning og forskning.

Gruppe for skole- og utdanningsforskning har sitt utspring fra arbeidslivsforskningen ved SINTEF Teknologi og samfunn. Med utdanning som en av de største sektorer i arbeidslivet, har vi hatt arbeidslivsblikket på sektoren gjennom flere prosjekter. Spørsmål knyttet til ledelse, organisering, arbeidsmiljø og kompetanseutvikling er relevant for utdanningssektoren som for arbeidslivet ellers. Utdanning og skole er også et felt hvor mange politikkområder møtes, og vi forsker på og evaluerer implementering av offentlig politikk og tiltak i tilknytning til skole og utdanning. Vi har gjennomført flere prosjekter knyttet til tilrettelegging av utdanning for funksjonshemmede og på brukermedvirkning i tjenestetilbud for funksjonshemmede. Utdanning handler om kunnskap. Kunnskap er en levende ting og finnes i mange forskjellige former. Forskning på og om kunnskap er et sentralt forskningsområde for flere enheter i SINTEF Teknologi og samfunn og Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Vi jobber både med utviklingsprosjekt, evalueringer av nasjonale og lokale tiltak og forskning knyttet til sektoren. Vi har prosjekt-samarbeid med flere av de pedagogiske - og skolefaglige forskningsmiljøene ved NTNU og andre enheter ved NTNU. Gruppen har en samarbeidsavtale med Program for lærerutdanning ved NTNU.

Kartleggingen har blitt gjennomført av seniorforsker Trond Buland, og student Ida Holth Mathiesen. Seniorforsker Vidar Havn har lest og kommentert utkast til rapporten.

Buland er Dr. polit. i sosiologi. Han har blant annet arbeidet med studier av teknologiutvikling og teknologipolitikk, studier av offentlig politikk, evalueringer av offentlige tiltak, og en rekke evalueringer/følgestudier knyttet til utviklingsprosjekter i skole og opplæring. Han har blant annet vært involvert i Evaluering av prosjektet Bevisste utdanningsvalg, Evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste, Kartlegging av Oppfølgingstjenesten og Evaluering av tiltak i Satsing mot frafall i videregående skole. Buland er i dag blant annet involvert i prosjektet Bedre gjennom, i Nord-Trøndelag fylkeskommune, finansiert fra programmet Kunnskapsløftet fra ord til handling.

Mathiesen er i gang med sin mastergradsavhandling ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. Hun skriver sin oppgave om temaet sosial utjevning i skolen, og deltok i Evaluering av utvidet skoledag ved SINTEF Gruppe for skole- og utdanningsforskning.

1.3 Metode og gjennomføring

Tidlig i prosjektet gjennomførte vi to intervjuer med aktører i henholdsvis Utdanningsdirektoratet og Rådgiverlaget, som begge har fulgt utviklingen på dette området gjennom flere år. Hensikten med disse intervjuene var å få et overblikk over arbeid og forskning på feltet, sett fra praksisfeltet.

I forlengelsen av dette gjennomførte vi et omfattende arbeid med å identifisere foreliggende publikasjoner og rapporter fra avsluttede forskningsprosjekter på feltet, og også for å få en oversikt over forskning under arbeid. I utgangspunktet tok vi sikte på å komme opp med en så komplett liste som mulig over forskningsarbeider på området de siste 10 årene. Selv om den foreliggende oversikten nok har noen hull, mener vi likevel at vi har kommet opp med en relativt god oversikt over foreliggende arbeider.

Starten på denne kartleggingen besto av et omfattende nettbasert litteratursøk. I tillegg til et generelt nettsøk (Google), gjennomgikk vi Bibsys og nettsidene til universiteter, høyskoler og aktuelle forskningsinstitusjoner. Vi gjennomgikk også sentrale norske og utenlandske tidsskrifter der vi forventet å kunne finne artikler av relevans. På denne måten skaffet vi oss en første oversikt over publikasjoner og pågående forskning på de tre områdene.

I tillegg sendte vi en skriftlig forespørsel til lærerutdanningsinstitusjoner og forskningsinstitusjoner, med noen nøkkelspørsmål knyttet til forskning på området. Dette for å sikre oss mot hull i elektroniske publikasjons- og prosjektlistene, og for å få med også studentarbeider som kan være av interesse, særlig på mastergradsnivå, i vår kartlegging.

Med utgangspunkt i denne kartleggingen av arbeidet, samlet vi det vi vurderte som de mest sentrale arbeidene. Disse har vi så gjennomgått og analysert, med henblikk på å trekke ut sentrale funn.

Som siste ledd i datainnsamlingen, med utgangspunkt i litteraturkartleggingen, har vi intervjuet noen utvalgte forskere fra institusjoner som arbeider eller har arbeidet, med forskningsfeltet. Sentralt i disse korte intervjuene har vært å få fram deres erfaringer, viktigste kunnskap fra deres forskning, og ikke minst de utfordringer de ser for videre arbeid på feltet. Totalt har vi intervjuet forskere fra 4 institusjoner. Tre av disse intervjuene ble gjennomført som telefonintervjuer, det siste ved personlig oppmøte.

Forskere fra ett sentralt forskningsmiljø på området, ønsket ikke å snakke med oss.

2 Rådgivning i Norge – noen trekk fra en lang historie

2.1 Den langsomme framveksten av et fagfelt?

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

Teigs kartlegging fra 2000 viste at en av fire rådgivere da ikke hadde noen formell utdanning på området. Åtte av ti rådgivere var mellom 40 og 60 år gamle. "Normalmodellen" innebar da at YoU-rådgivning og sosialpedagogisk rådgivning ble utført av samme person. Der det var mer enn en rådgiver ved skolen, delte man imidlertid arbeidet i tre av fire tilfeller. Denne delingen skjedde stort sett på fire måter; deling på klasser, deling mellom sosialpedagogisk rådgivning og YoU, kjønnsbasert deling eller deling etter studieretning (i videregående). Normalmodellen var imidlertid at YoU og sosialpedagogisk rådgivning ble sett som to sider av samme funksjon/tjeneste, og vanligvis dekket av samme person(er).

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

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

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

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

"Den enkelte eleven har rett til å få rådgiving om utdannings- og yrkesval. Ved overgangen frå grunnskole til videregående opplæring, skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva de ulike studieretningane fører fram til.

Den enkelte eleven skal få informasjon om utdanning, yrke og arbeids-marknad. Dette omfattar mellom anna informasjon om grunntrekka ved utdanningsvegane i Noreg og andre land, yrke og arbeidsmarknad lokalt, nasjonalt og internasjonalt, ulike inntaksvilkår, søknadsfristar, lånevilkår, finansieringsordningar. Informasjonen og rådgivinga må leggjast opp slik at eleven gradvis kan utvikle kunnskap, sjølvinnstekt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om vidare utdanning og framtidig yrke, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller." (§ 22-2)

Mange har gjentatte ganger påpekt at disse forskriftene fortsatt er relativt åpne på flere punkter; svært mye er her åpent for skjønnsmessig fortolkning. Dette har også bidratt til lokale variasjoner i den praktiske utøvelsen av oppgavene som omtales.

Som sagt har rådgivningstjenesten vært under debatt i nærmere 50 år. Likevel kan det være riktig å si at denne debatten fikk et nytt oppsving fra slutten av forrige århundre. Denne interessen hadde flere kilder.

For det første opplevde man at rådgivere selv var frustrert over muligheten til å gjøre en god nok jobb. Rådgivningsressursen ble opplevd som for liten, i forhold til det som også ble opplevd som økende arbeidsoppgaver, kanskje særlig på det sosialpedagogiske feltet.

Mange rådgivere satt med en opplevelse av at hele rådgiverkapasiteten gikk med til å løse akutte sosialpedagogiske problemstillinger, og at denne delen av jobben også økte sterkt i omfang. Dette samsvarer med mye forskning som viser at forekomst av psykiske vansker blant ungdommer er høy. En omfattende undersøkelse blant barn og unge i Akershus rapporterte at nær 8 % av barn og unge i målgruppen hadde psykiske vansker. (HELTEF 2004) For 10 prosent av disse ungdommene var vanskene så store at det er behov for hjelp og behandling. En studie av 10-klassinger i Oslo viste at forekomsten av depresjoner i denne gruppen varierte mye mellom skoler, men at den enkelte steder lå på nær 30 %. (Haavet 2005) Annen nyere forskning antyder også at forekomsten av depresjoner og selvmordsforsøk er økende blant ungdommer. (Kvalem og Wickstrøm 2007)

Evalueringen av prosjektet Delt rådgivningstjeneste demonstrerte klart hvordan mange rådgivere beskrev hvordan deres tid i stadig større grad gikk med til å løse elevers akutte problemer, problemer som ikke kunne vente, slik av tiden brukt til yrkes- og utdanningsrådgivning innenfor en i utgangspunktet begrenset rådgiverressurs, ble svært liten.¹ De sosiale og psykologiske problemer de møtte gjennom sine elever, ble også av mange oppfattet som stadig tyngre, og med større krav til rådgivers kompetanse. Samlet gikk dette særlig ut over yrkes- og utdanningsrådgivningen.

Situasjonen ser for øvrig ut til å være relativt lik i andre land vi kan sammenlikne oss med. En evaluering av rådgivningen i finsk skole konkluderte med at tiden og ressursene til rådgivning ikke var tilstrekkelig for en tilfredsstillende oppfølging av alle elever, og at det var særlig karriereveiledningen som kom til kort. (Numminen og Kasurinen 2003) En gjennomgang av de nordiske systemene for rådgivning, kan man finne for eksempel i Plant (2003).

Mange av informantene blant rådgiverne i evalueringen av forsøket med delt rådgivningstjeneste, ytret dessuten en bekymring for det de opplevde som for lite kompetanse om arbeidsmarked og arbeidsliv, i et stadig mer komplekst arbeidsliv med høye krav til kompetanse, ble det en stadig større utfordring å skulle hjelpe elever med å gjøre valg.

Dette var en bekymring som ble delt også av eksterne kritikere, som mente at rådgivningstjenesten hadde for lite kontakt med og kunnskap om moderne arbeidsliv.

Teigs studie (Teig 2000) viste som sagt også dette; at rådgiverne selv etterlyste mer kompetanse på det de oppfattet som et sammensatt og komplekst fagområde.

¹ Dette var for eksempel et gjennomgående tema i virkelighetsbeskrivelsen forskerne fikk fra rådgivere i evalueringen av prosjektet Delt rådgivningstjeneste. (Buland og Havn 2001, Buland og Havn 2002)

Høsten 2000 startet OECD en gjennomgang av yrkesveiledning og rådgivning i en rekke land. I februar 2002 ble Norge vurdert som en del av denne studien.² OECDs rapport konkluderte med at det norske systemets sterke sider var:

- en veletablert veiledningstjeneste innen skolesystemet, med sterkt lokalt eierskap
- et fleksibelt og sammenhengende utdanningssystem etter ungdomstrinnet, med en velorganisert oppfølgingstjeneste for dem som faller utenfor hovedveiene gjennom systemet
- enkelte lovende nye tjenester, særlig i høgskolesystemet, i privat sektor og i utvikling av webbaserte tjenester
- en gryende tradisjon for nyskaping gjennom systematisk utprøving og evaluering

Det OECD påpekte som de største svakhetene ved det norske systemet, var særlig fire ting:

- tjenesten var for fragmentert, med mange utdanningsbaserte tjenester uten sterke forbindelser til arbeidsmarkedet og uten sammenhengende fokus på strategisk utvikling
- det var åpenbare mangler i tjenesten, særlig overfor voksne
- det mangler en systematisk veilederutdanning, noe som fører til svak profesjonalitet i tjenesten
- man fant en tendens til å fokusere mer på informasjon enn på veiledning

Også i sammenfatningen av de nasjonale gjennomgangene av rådgivningssystemet, trakk OECD fra behovet for at tilstrekkelig utdannede og kvalifiserte personer er tilgjengelig for de som trenger hjelp. (OECD 2004)

Mange av våre informanter har framhevet OECDs vurdering, som i tid falt sammen med de første prosjektene som hadde som formål å styrke rådgivningstjenesten, som svært viktig i det påfølgende arbeidet. OECD-rapporten bidro til å forsterke kvalitetsutviklingsprosessen som allerede var startet med fokus på rådgivningstjenesten. Mye av det som Kvalitetsutvalget, og senere St.meld. 16 (2006-2007) anbefalte, samsvarte også med OECDs anbefalinger.

Den andre kilden til bekymring og interesse for rådgivningstjenesten, lå i arbeids- og næringslivet, og sammenfalt på mange måter med OECD påpekninger. Særlig var NHO en aktiv kritiker, med utgangspunkt i næringslivets erfaringer av for dårlig samsvar mellom unges valg av utdanning, og næringslivets framtidige behov for kompetanse. På mange måter var dette en forlengelse av den internasjonale debatten omkring ”skills mismatch”; bekymringen for at unges yrkesvalg i en rekke vestlige land i liten grad svarte til de behov for kompetanse som næringslivet opplevde, og forventet å ville oppleve.³

Det har blitt hevdet at sterke krefter i NHO ønsket å flytte rådgivningstjenesten ut fra skolen, og organisere dette i form av egne rådgivningssentra, med kompetente yrkesrådgivere i et profesjonelt fagmiljø.⁴ Dette ville for øvrig være i tråd med den modell for rådgivning som man har valgt bl.a. i Danmark. (EVA 2007)

Det tredje utgangspunktet for den økte interessen for rådgivning, var selvsagt det økte frafallet i videregående skole. I takt med at antallet som enten avbrøt videregående skole, eller fullførte på lengre tid enn normert studietid, økte også den politiske bekymringen for dette. Jakten på gode virkemidler i forebygging og oppfølging av frafall ble intensivert ut over 2000-tallet, blant annet gjennom prosjektet Satsing mot frafall i videregående skole, som gikk fra 2003 til 2006.

² Se for eksempel <http://www.oecd.org/dataoecd/0/7/1933206.pdf> og <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>

³ Se for eksempel Handel (2003) eller Brown og Hesketh (2004) for noen innfallsvinkler til denne tematikken

⁴ Dette kom for eksempel fram gjennom evalueringen av prosjektet Delt rådgivningstjeneste.

En av de sentrale grunnene til at ungdom avbrøt videregående opplæring var åpenbart ”feilvalg”, altså at elevene av ulike grunner hadde valgt utdanning som ikke passet for dem. Å utvikle gode rådgivningssystemer som kunne bidra til å gi flere en mulighet til å gjøre de gode valg av opplæring, ble derfor en prioritert oppgave i forebyggingen av frafall. Viktigheten av en godt fungerende rådgivningstjeneste, og oppfølgingstjeneste for de som hadde falt ut av opplæring, ble derfor ytterligere fokusert.

To nasjonalt ledede forsøksprosjekter som hadde som hensikt å styrke rådgivningstjenesten, ble også gjennomført rundt århundreskiftet; Bevisste utdanningsvalg (BUV), som løp fra 1997 til 2000, og ble evaluert av SINTEF (Havn og Buland 2001), og Delt rådgivningstjeneste (DRT), fra 2000 til 2003. Dette ble også evaluert av SINTEF. (Havn og Buland 2003) Begge prosjektene ble ledet av Læringscenteret, senere Utdanningsdirektoratet.

Bevisste utdanningsvalg⁵ tok utgangspunkt i tall som viste at Norge har et av vestens mest kjønnsdelte arbeidsmarked, og at norsk ungdoms valg av utdanning i høy, og faktisk økende grad var svært tradisjonell i forhold til kjønn. Prosjektet tok sikte på å utvikle tiltak som kunne bidra til å endre dette.

Delt rådgivningstjeneste⁶ ble igangsatt umiddelbart etter at BUV var avsluttet, og markerte på mange måter en videreføring av mye av arbeidet fra dette prosjektet. Hovedmålet denne gangen var å prøve ut en deling av rådgivningstjenesten, slik at ansvaret for sosialpedagogiske rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning ble delt mellom flere personer. DRT sprang direkte ut av ønsket om å styrke yrkes- og utdanningsdelen av rådgivningstjenesten, slik blant annet NHO krevde. Også elevorganisasjonen gikk klart inn for en slik deling av tjenesten. (Elevorganisasjonen 2002) Gjennom å rendyrke YoU-delen av tjenesten, ønsket man å bidra til å styrke denne på ulike måter.

Umiddelbart etter avslutningen av DRT, ble det besluttet å igangsette et nasjonalt prosjekt som fokuserte på forebygging av frafall; Nasjonal satsing mot frafall i videregående skole. Nok en gang ble erfaringer fra de to tidligere prosjektene tatt med inn i det nye arbeidet.

Satsing mot frafall løp fra 2003 til 2006, og hadde som mål å forebygge og forhindre frafall, fange opp og veilede ungdom tilbake til utdanning eller arbeid, og videreutvikle arbeidet med statistikk og dokumentasjon på feltet. I dette var rådgivningstjenesten og Oppfølgingstjenesten sentrale virkemidler.

På mange måter kom BUV, DRT og Satsing mot frafall til å framstå som et sammenhengende løp for styrking av/fokus på området; BUV, DRT og Satsing mot frafall var uavhengige, selvstendige satsinger, men kom til å framstå som ulike utviklingslinjer som konvergente på en måte som førte til en langvarig, sammenhengende utviklingsprosess.⁷

I Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) ble det foreslått at rådgivningstjenesten deles i en sosialpedagogisk og en utdannings- og yrkesrådgivningsdel. Videre foreslo man at fylkeskommunene skulle få det overordnede faglige ansvar for YoU på ungdomstrinnet, og tilføres ressurser for å fylle denne oppgaven. Oppfølgingstjenesten ble foreslått å skulle få ansvaret for YoU-rådgivning for sin målgruppe, mens basislærere ble foreslått å skulle ha ansvaret for den sosialpedagogiske rådgivningen, i samarbeid med rådgiver. Videre foreslo

⁵ <http://buv.utdanningsdirektoratet.no/index.db2?id=122>

⁶ <http://www.drt.ls.no/index.db2?id=861>

⁷ <http://www.drt.ls.no/index.db2?id=808>

Kvalitetsutvalget at det ble utarbeidet kompetansekrav for rådgivning innen begge de to feltene, YoU og sosialpedagogisk rådgiving. I tillegg foreslo man å øke tidsressursen til YoU-rådgivning i skolen.

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

”Internasjonale rapporter tyder på at en kvalitativt god utdannings- og yrkesrådgivning kan bidra til sikrere valg, mindre forsinkelser og bedre muligheter for den enkelte til å realisere sine evner og anlegg. Skoleeier har ansvar for lokal tilrettelegging av rådgivningstjenesten. Det gir skoleeier frihet til selv å bestemme best egnet organisering, bruk av personale og andre ressurser tilpasset de lokale behov og forutsetninger. Når tilretteleggingen på denne måten skjer lokalt, er det lettere å imøtekomme brukernes behov. Departementet vil derfor ikke innføre nye nasjonale bestemmelser om organisering og ressursinnsats eller stille krav til rådgivningstjenestens kompetanse. Elevenes rett til rådgivning opprettholdes.”

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

St.meld. 16 (2006-2007), *Og ingen sto igjen*, sammenfattet på mange måter utviklingen fram til da. Den gikk inn for delt rådgivningstjeneste. Videre heter det her blant annet at:

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

I den foreslåtte endringen i forskriften, som sommeren 2008 ble sendt til høring, ble det derfor lagt inn en rekke presiseringer av hva den rådgivningen elevene har rett på skal inneholde.⁸

Samtidig ble et forslag om anbefalt kompetanse og kompetansekriterier for rådgiver sendt til høring. I forslaget til anbefalt kompetanse, som altså ikke er tenkt å være obligatorisk/et krav, men derimot et hjelpemiddel for skoleeier, heter det blant annet at den som ansettes som rådgiver bør ha en utdanning på minst bachelor-nivå, med en rådgiverrelevant del på minst 60 studiepoeng. I tillegg bør den som ansettes ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen.⁹

⁸ Utdanningsdirektoratet.: *Høringsnotat om forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – Retten til nødvendig rådgivning*, 11.07.2008

⁹ Utdanningsdirektoratet.: *Høringsnotat om forslag til anbefalt kompetanse og anbefalte kompetansekriterier for rådgivere*, 11.07.2008

Disse endringene har i følge sentrale aktører både i praksisfeltet og i forsknings-miljøene potensial til å bli viktig for kvaliteten på rådgivningen i norsk skole. Manglende formelle krav til kompetanse har som sagt av mange blitt framhevet som en sentral svakhet ved det norsk systemet.

2.2 Noen gjennomgående problemstillinger

Noen sentrale problemstillinger har utkrySTALLISERT seg gjennom denne prosessen vi her har beskrevet noen hovedpunkter i:

For det første gjelder dette kompetansekrav og stillingsinstruks og sentrale spørsmål knyttet til innhold og kvalitet. Rådgivers oppgaver har variert sterkt, og det samme gjelder kompetansen. Stort sett har norske skolerådgivere hatt lite eller ingen formell rådgiverkompetanse. Den typiske rådgiver har vært en lærer som i større eller mindre grad også har fylt funksjonen som rådgiver. Teig (2000) viste som sagt også at rådgiverne etterlyste mer kompetanse for å utføre sitt arbeid.

Dette har vært et gjennomgående diskusjonstema gjennom alle de femti år rådgivningstjenesten har eksistert; skal dette være et fag, en profesjon, med kompetansekrav etc., eller skal det være en oppgave for en allmennlærer, gjerne ved siden av ordinær undervisning.¹⁰

Parallelt med at det sistnevnte som sagt har blitt normalmodellen, har det blitt arbeidet aktivt med å utvikle ”karriereveiledning” også som fag; utdanningstilbud har vokst fram flere steder, og forskere og andre har hevdet at krav til formelle kvalifikasjoner hos rådgiver er nødvendig for å oppnå en kvalitetsheving.

Senere har spørsmålet om delt rådgivningstjeneste blitt sentralt, som en løsning på det behov for kvalitetsheving som de fleste har sett. Forsøket med DRT bidro i alle fall til å sette fokus på feltet, og fikk mange skoler til å begynne en nødvendig opprydning i rådgivers arbeidsoppgaver. Samtidig har mange vært bekymret for at man med en slik delt løsning mister helhetsperspektivet som mange i feltet mener er så viktig. Spørsmålet blir hvordan man også kan styrke den sosialpedagogiske rådgivning, og sørge for en helhetlig tjeneste, en tjeneste som tar hensyn til hele eleven, uavhengig av om man velger en delt modell eller ikke.

En annen viktig problemstilling har, blant annet i forsøket med Delt rådgivningstjeneste, blitt formulert som ”rådgivning som hele skolens ansvar eller oppgave”. Det har vært klart for mange at rådgivers oppgaver er for mange og for store til å henge på denne personen alene. Rådgivning kan ikke være en frittsvevende satellitt på siden av skolens daglige virksomhet. Denne oppgaven må derimot bli en integrert del av skolens kjerneaktivitet, hele skolens ansvar, del av timeplan. Rådgivning skal ikke være skippertak, men en gjennomgående aktivitet, der rådgiver spiller sammen med hele lærerkollegiet, og også kan trekke på ressurser utenfor skolen i sitt arbeid. Dermed blir rådgiver et sentralt ledd i et bredere støttenettverk rundt eleven.

Dette ønsket om å føre rådgivningen inn i kjerneaktivitetene til skolen, har så langt manifestert seg i Programfag til valg, som fra skoleråret 2008-2009 heter Utdanningsvalg. Hvordan dette lokalt utformes og hvilken virkning det får, er noe som opptar mange.

I tråd med dette har man også sett diskusjonen rundt en ny rådgiverrolle. Rådgivers oppgave vil da i følge mange være å hjelpe elevene i valgprosessen, ikke å ha oversikt over alle mulige jobber i framtiden. Rådgiver vil dessuten være en sentral koordinator av ulike ressurser i støttenettverket rundt elevene, både i kollegiet ved den enkelte skole, og i forhold til aktører utenfor skolen, som NAV, lokalt næringsliv etc. Rådgiver blir altså den som har spesialkunnskap på det å gjøre valg,

¹⁰ Dette var for eksempel et sentralt tema på ”Rørosseminaret” i 1969. (Forsøksrådet 1969) Se også Telhaug 1993

og som dessuten kan hjelpe elevene til å finne nødvendig kilder for informasjon og arbeidslivskunnskap.

En annen problemstilling som vi har sett også var fremme i forbindelse med Delt rådgivningstjeneste, var spørsmålet om rådgiving skal være organisert i eller utenfor skolen. Rådgivning tett integrert i skolens oppgaver, ”hele skolens oppgave”, nært eleven, har blant annet den fordel at det er lett å nå også de med særlige behov for oppfølging. Rådgivning organisert i eksterne rådgivningssentra, bemannet med profesjonelle rådgivere, som elevene oppsøker, kan på sin side bidra til mer profesjonell veiledning, dedikert til oppgaven, og skaper lettere et fagmiljø rundt rådgiving. Dette framkommer blant annet av evaluering av rådgivning i Danmark, som har valgt en slik senter-modell. Samtidig ser man der at man har vanskeligere å nå de med særlig behov for hjelp. (EVA 2000) Selv om man i Norge har valgt å beholde rådgivningen i skolen, er det klart at denne problemstillingen har vært aktuell gjennom hele den perioden vi har skissert.

Mange som arbeider i praksisfeltet, har vært svært bevisst det krysspreset skolens rådgivningstjeneste hele tiden må forholde seg til. Rådgivningstjenesten har på mange måter tre ”oppdragsgivere” å forholde seg til: eleven, samfunnet og skolen. Rådgivningen skal samtidig tilfredsstillende alle disse tre grupperes behov; elevens egne ønsker og behov, sammenholdt med evner og muligheter, samfunnets behov for framtidig arbeidskraft, og skolens økonomi og tilbudsstruktur. Disse behovene er ikke nødvendigvis til enhver tid sammenfallende. Det er for eksempel ikke alltid samsvar mellom behov i lokalt arbeidsmarked og nasjonale behov for arbeidskraft og kompetanse, eller mellom skolens og elevenes behov. Dette kan blant annet komme til uttrykk ved at rådgivere i en region får instruks om å få flere til å velge allmennfag, siden yrkesfagene ofte er mer kostnadskrevne for skolene. (Buland 2005)

Man kan også spørre hvilket næringsliv rådgivningen skal lytte til, hvilke kompetansebehov som skal stå i fokus? Skal rådgivningen bidra til å lede ungdom inn i utdanningsveier som primært dekker det lokale arbeidslivets behov, eller skal man ”utdanne ungdom for utflytting”?

2.3 Oppfølgingstjenesten – fra oppfølging til forebygging?

Oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet etter Reform 94, som en fylkeskommunal tjeneste som skulle følge opp rettselever som unnlot å søke, ta imot opplæringsplass eller møte opp til videregående opplæring, og ungdom som avsluttet opplæring før den var fullført.

OT er hjemlet i opplæringslovens paragraf 3-6, og formål, målgruppe og oppgaver er nærmere beskrevet i forskrift til opplæringsloven, kapittel 13.

OT skulle bidra til tverretattlig og tverrfaglig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som allerede hadde et delansvar for målgruppen. Oppfølgingstjenestens oppgave skulle være

- å ha oversikt over ungdom som til enhver tid befinner seg utenfor videregående skole,
- å ha kontakt med hver enkelt ungdom i målgruppen,
- å tilby veiledning og sørge for tilbud om opplæring, arbeid eller annen beskjeftigelse, samt å følge opp ungdom som har tatt imot tilbud fra OT.

Tilbudene til ungdommene skulle være kompetansegivende i den forstand at de førte fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå.

OT har i den perioden tjenesten har eksistert, vært ulikt organisert i ulike fylker. Også kompetansen til de ansatte har variert, og forskning har vist at organiseringen og kompetansen påvirket arbeidsmåten. (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999)

Vi har også sett at tjenesten hele tiden har eksistert i spennet mellom forebygging og oppfølging. Selv om tjenestens mandat har vært koblet til de elevene som allerede har falt ut av videregående opplæring, er det også klart at man gjennom hele perioden ofte har arbeidet tett opp mot rådgivningstjeneste, PPT og andre organer som har arbeidet med forebygging av frafall. Vi har vel her sett en klar vridning i arbeidsoppgaver, i retning av mer forebygging. Mange som arbeider i OT har også gitt uttrykk for at de ønsker en slik vridning (Buland og Havn 2004) Det er også regjeringens ønske at OT skal ha en sterkere forebyggende funksjon (Jfr. NOU 2003:16) som ledd i det forskere tidligere har kalt støttenettverket rundt eleven. (Havn, Buland, Finbak og Dahl 2007)

3 Noen sentrale områder/problemstillinger for forskning

Med bakgrunn i den gjennomførte litteraturstudien vil vi her presentere noen hovedpunkter/-tema fra den forskning som har vært gjennomført på området. Hensikten med dette er å gi en oversikt over sentrale områder, og forskning som er utført på feltet. Vår ambisjon har ikke vært å komme opp med en absolutt komplett litteraturoversikt, men å presentere relevante arbeider på et bredt spekter av problemstillinger innenfor feltet. Det kan derfor være hull i vårt materiale. Imidlertid mener vi å ha fått en god oversikt over det som er gjort av forskning.

3.1 Hva er rådgivning?

Rådgivningsteori, med utgangspunkt i pedagogikk og psykologi, er et felt vi ikke har gått dypt inn i denne studien. Flere av de utdanningstilbudene som i dag finnes på rådgivningsområdet i Norge, bygger i stor grad på psykologiske og pedagogiske tilnærminger av denne typen, der blant annet såkalt Q-metodologi står sentralt i sterke miljøer på området. (Se f.eks. Allgood 1999, Allgood 1994/1995, Sætnan 2006)

Psykoanalyse, egenskaps- eller faktorteori, atferdsteori, klientsentrerte teorier og interaksjonisme/økologiteorier, kan være noen andre stikkord som fanger opp bredden i dette. Hollands (1985) typeteori har åpenbart også vært viktig for arbeidet med rådgivning i Norge. (Se for eksempel Føllesdal 1997 for ett eksempel på arbeider i denne tradisjonen) Slike teorier har også vært sentrale fordi de har nedfelt seg i verktøy som har blitt benyttet i rådgivningsarbeid, blant annet i Aetat.

Hvor stor innflytelse disse tilnærmingene til feltet har hatt på det praktiske arbeidet med rådgivning i skolen, vet vi ikke. Det er imidlertid nærliggende å tro at denne innflytelsen ikke har vært svært stor. Som flere har vært inne på, er det bare et mindretall av norske rådgivere som har en formell utdanning på området. Arbeider med sterke teoribyggende ambisjoner har det heller ikke vært mye av i Norge, selv om forskere fra enkelte miljøer har vært representert i internasjonale tidsskrifter og konferanser. (Se for eksempel Allgood og Kvalsund 2004, Allgood og Kvalsund 2005, Kvalsund og Allgood 2000)

Flere publikasjoner har fokusert på å formidle grunnleggende rådgivningsteoretiske perspektiver til aktører i praksisfeltet, enten de er under utdanning eller innen rådgivningstjenesten. Vi vil her bare nevne et utvalg av slike publikasjoner.

Telhaug (1993) gir en grunnleggende oversikt over rådgivningens historie i Norge, og det faglig-/teoretisk grunnlaget for rådgivning, sett i en norsk kontekst. Her gjennomgås dessuten de sentrale diskusjoner i det norske rådgivningsmiljøet fram til da.

Teig (1995) gir praktisk innføring metoder og praksis i feltet, særlig rettet mot rådgivere i skolen og arbeidsmarkedsetaten. Her presenteres også kort de viktigste teoretiske retningene på feltet, relatert til praksis.

Johannesen, Kokkvold og Vedeler (1994) presenterer også ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til faget rådgivning, med relativt grundige innføringer i ulike rådgivningsteoretiske tradisjoner.

Birkemo 1997 gir en oversikt over teoretiske og metodiske tilnæringer til yrkesrådgivning. I likhet med de øvrige publikasjonene det her er referert til, gir han en gjennomgang av praktisk metodikk i rådgivningsarbeidet, relatert til sentrale teoretiske tradisjoner på området.

Jørgensen et al (2004) legger også vekt på å beskrive metodiske grep i karriererådgivning, med utgangspunkt i teorier på området. Her legges det blant annet vekt på spennet mellom individ- og strukturorienterte tilnæringer til området. Individorienterte modeller, særlig med utgangspunkt i psykologien, legger vekt på enkeltmenneskers handling som styrende faktor, mens strukturperspektivet fokuserer på hvordan ytre forhold som sosial bakgrunn, økonomi, politisk system eller ledelsesform, begrenser og legger til rette for handling. I et strukturperspektiv vil unges valg av utdanning og yrke altså handle om forsøk på å tilpasse seg påvirkning fra ytre strukturer. Et poeng i mange nyere arbeider på området har vært å forene de individorienterte og strukturorienterte perspektivene i forståelsen av rådgivningens rolle og funksjon. Se for eksempel Schein (1978)

Flere av forskningsmiljøene som arbeider med rådgivning og rådgivningsteori, har også nærmet seg det teoretiske grunnlaget for det relativt nye fagfeltet ”coaching” (Se for eksempel Kvalsund 2005). Mange i slike miljøer legger også vekt på rådgivnings-kompetansens relevans utenfor skolen, og har derfor også rettet betydelig FoU- oppmerksomhet mot næringsliv og ledelse.

En god inngang til internasjonal rådgivningsforskning, kan finnes i International Journal for Educational and Vocational Guidance.¹¹

3.2 Utdanningsmotiver og påvirkningsagenter: Hva og hvem påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke?

3.2.1 Velge sjøl – men ikke helt alene?

Flere studier har sett på hva og hvem det er som påvirker de unges valg av utdanning og yrke. Hva og hvem påvirker unges valg, og gjør rådgivningstjenesten det også?

I en medieverden der unge bombarderes av informasjon av ulik art, opplever mange rådgivere at de i liten grad når fram med sin informasjon. En rådgiver med lang erfaring intervjuet i forbindelse med evalueringen av prosjektet Bevisste utdanningsvalg, uttalte bl.a. at alt hun gjorde og sa, hadde liten virking sammenlignet med den informasjon hennes elever fikk fra populære amerikanske TV-serier. ”Alle” hennes elever ville for eksempel bli advokater eller kokker.

I forbindelse med oppstarten av prosjektet Bevisste utdanningsvalg, gjennomførte Østlandsforskning en studie av hva og hvem som påvirket unges utdanningsvalg. Resultatet her viste at foresatte/foreldre skårer høyest, særlig hos guttene, som mente at besøk på videregående skole var det som hadde hatt nest mest betydning. Jentene hadde i denne undersøkelsen en noe mer lik fordeling på foreldre/foresatte og besøk på videregående skole. Rådgiver kom på en klar tredje plass for både gutter og jenter i denne undersøkelsen. (Nyhus og Fauske 1998) Den samme studien viste videre at ca 37 % av elevene oppga at de hadde visst lenge, siden 7. og 8. klasse hva de skulle velge, mens 15 % fortalte at de hadde bestemt seg rett før valget skulle gjøres. Den største gruppen elever (47 %) fortalte at de hadde bestemt seg mellom 1 uke og 3 måneder før søknadsfristen.

Foreldres og særlig mors betydning som påvirkningsagent framheves også av Østberg (1999) i hennes studie av ungdom i Harstad-regionen og deres utdannings- og yrkesvalg.

¹¹ <http://www.springerlink.com/content/106602/>

Grov (1998) har i en studie av elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordaland kommet til en liknende konklusjon; foreldrene er de elevene først og fremst oppgir å ha rådført seg med, guttene mest med far, jentene mest med mor. Rådgiver kommer etter foreldrene, mens råd fra venner er viktigere enn råd fra søsken. Et svært klart flertall av de spurte mente imidlertid at de enten ikke hadde rådført seg med noen, eller at rådene de hadde fått hadde hatt liten betydning. Dette siste er gjennomgående i mange slike studier; ungdom mener at de har tatt sine valg på eget, selvstendig grunnlag.

En breddeundersøkelse blant elever som ble omfattet av prosjekt Delt rådgivningstjeneste (Buland og Havn 2002), viste liknende tall. 9 % av elevene sa at de hadde bestemt seg før 8.klasse, mens i overkant av 31 % hadde gjort sitt valg etter jul i 10.klasse.

Med hensyn til hvem som påvirket deres valg, viste evalueringen av Delt rådgivningstjeneste de samme tendenser som de fleste andre undersøkelser av dette. Foreldre oppfattes helt klart som de som påvirker valgene mest, tett fulgt av venner. 59 % av elevene som ble omfattet av evalueringen av DRT, svarte at rådgiver i ungdomsskolen hadde hatt ingen eller liten betydning. Kategorien "Andre" var for øvrig den som hadde suverent høyest andel svar; i de fleste tilfeller dreide dette seg om "meg selv". Elever som har valgt, viser en klar tendens til å nedvurdere andres påvirkningskraft på det valget de har gjort. Det er viktig å framheve at man gjør sjølstendige valg.

I forhold til for eksempel Hatleviks undersøkelse (Hatlevik 2002) av rådgivningstjenesten i videregående skole, kan det se ut som om elevene som deltok i Delt rådgivningstjeneste, vurderte rådgivernes betydning for valget som noe større. I Hatleviks utvalg var det 72 % av guttene og 79 % av jentene som mente at rådgiver ikke hadde hatt noen betydning for deres valg. Bortsett fra dette, er det stor grad av sammenfall mellom de to studiene.

En studie av universitetsstudenter i Australia, viser et blide ikke ulikt dette. Studentene oppgir foreldre og lærere, som de som i størst grad har påvirket deres valg av utdanning. Påvirkning fra for eksempel media er også viktig, i tillegg til at mange legger vekt på at valg også skjer som en følge av tilfeldigheter. (Bright et.al. 2005)

Edwardsens (1995) studie av yrkesvalgsmotiver hos ungdom, viste at en del motiver deles av så å si alle som ble omfattet av undersøkelsen. Ikke overraskende la alle vekt på at de ønsket en jobb der det var lett å få arbeid, og der jobben var trygg. Gutter ville i større grad enn jenter arbeide med maskiner og verktøy, og var mer "tingorientert" enn jenter, som på sin side helst ville jobbe med å hjelpe andre, jobbe sammen med andre osv. Studien viser også at ungdom i stor grad "arver" sine foreldres yrkesvalgsmotiver. Mors yrke teller mest for jentene, fars yrke for guttene. Studien viser også at mange er usikre på hva de skal velge, at det for mange åpenbart er behov for omvalg, valg er et resultat av en modningsprosess.

Bjørnson (1995) viser også foreldres betydning for unges yrkesvalg. Enkelte har pekt på tendensene til sosial reproduksjon i dette; en systematisk overføring av ressurser mellom generasjonene, langs klassestrukturelle linjer. Man ser klare tendenser både til reproduktive og klassemobile tendenser, tendenser til reproduksjon klarest i de valg ungdommene hadde gjort, mens mobilitetsaspektet kom klarere fram i deres ønsker og planer for framtida. Studien konkluderer med at man fortsatt så sterk effekt av klasse i ungdoms framtidsorientering. (Bjørnson 1995)

Falch-Pedersen (1992) studerer på sin side variasjoner i unges yrkesaspirasjoner for å forstå bakgrunnen for sosial skjevrekuttering til høyere utdanning. En sentral konklusjon her er at

mekanismer bak sosial skjevrekuttering dannes tidlig, og kommer til uttrykk i yrkesambisjoner allerede i ungdomsskolen.

Sætnan (2006) har belyst elevers opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke. Ett av funnene fra hennes studie, er at elevers måte å ta en beslutning på varierer, og at rådgivers tilnærming og metoder må tilpasses den enkelte elev. Hun konkluderer også med at det er nødvendig å se rådgivning som en holistisk prosess, hvor alle aspektene i rådgivningsrelasjonen og elevenes beslutningspreferanser må tas i betraktning.

Hafskjold og Olsen (1995) viste at ungdom som hadde startet på en høgskoleutdanning, opplevde at den rådgivning de hadde fått i ungdomsskole og videregående skole, hadde til dels store mangler, og var preget av mye tilfeldigheter. Manglende kompetanse hos rådgiver trekkes fram av flere. Flere opplevde at de hadde blitt direkte villedet av rådgiver. Andre studenter i utvalget til denne studien framhevet på sin side rådgiver som sentral m.h.t. informasjon man hadde fått.

Flere studier har også lagt vekt på at utdanningsvalg er en dynamisk prosess, at planer ikke er noe som er fast hos den enkelte, men tvert imot endrer seg under veis. Mye av elevenes orientering i forhold til framtidige valg, skjer derfor i løpet av en påbegynt utdanning. (Søfteland 1995, Bjørnstad 1997)

3.2.2 Valg av utdanning, resultat av personlighet eller valg av identitet?

Personlighetstrekk og personlige preferanser er sentralt også i å forstå yrkesvalg. (Se for eksempel Holland 1997 eller Engvik 1999) Dette står sentralt i mye av det vi kan kalle rådgivningsteori, og påvirker også metodebruk i alle fall i det vi kan kalle det profesjonelle rådgiverfeltet, blant annet gjennom bruk av ulike interesse- og personlighetstester som redskap i rådgivningen. Maute (2002) er et eksempel på en norsk studie av et utvalg arbeidstakere med utgangspunkt i slik teori.

Individer eksisterer ikke i et vakuum, men må også forstås som produkter av sine omgivelers påvirkning. Samfunnsmessig utvikling, konjunkturer og sosiokulturelle endringsprosesser er dermed også med på å påvirke den enkeltes valg og preferanser. Enkelte forskere og såkalte trendanalytikere har i de senere årene hevdet at ungdoms yrkesvalg nå i mindre grad er preget og påvirket av ønsket om god lønn og sikker jobb. Det postmaterielle mennesket, og ungdommen, velger altså annerledes og begrunnet på andre måter, enn det deres foreldre, preget av industrisamfunnets grunnleggende mekanismer og verdier, gjorde. (Buland og Havn 2002) I en studie utført av Fishnet Nordic på oppdrag fra NHO, heter det blant annet:

"I likhet med i andre deler av samfunnet og i alle aldersgrupper, forventer både ungdom og foreldre at utdanningen først og fremst skal hjelpe den enkelte til å "realisere seg selv". Ta vare på sine evner, utvikle dem, få en jobb og en utdanning som er mer preget av lyst enn av plikt, av nytelse framfor selvopoffring." (Fishnet Nordic 2002: side 20)

Det sies videre at lønn, sikker framtid og trygghet ikke er uviktig for ungdom og foreldre, men at dette nå i større grad er "hygienefaktorer, som man uansett forventer av enhver jobb." Dette skal altså gjenspeile en påstått generell endring i samfunnet, bort fra tidligere tiders vektlegging av materielle goder og status, i retning av et mer "post-materielt" levesett og verdigrunnlag.

I denne konteksten, forstås unges valg av utdanning og yrke ofte som et ledd i en konstruksjon av identitet og mening i et komplekst samfunn. Det internasjonale Rose-prosjektet, som fokuserer på rekruttering til realfag, er ett eksempel på en slik tilnærming.¹² Her ser man på unges valg av eller fravær av valg av realfag, blant annet som et utslag av holdninger og konstruksjon av identitet i et

¹² Se for eksempel <http://www.ils.uio.no/english/rose/index.html>

sen-moderne samfunn, der modernitetens og industrisamfunnets verdisett på mange måter har mistet sin hegemoniske rolle i forhold til ungdommen, og der fag og yrker som ikke forbindes med det senmoderne samfunn, har mistet sin tiltrekning. Det de betegner som ”spirit of the age”/”Zeitgeist” påvirker ungdoms valg. Sentralt i prosjektet er en forutsetning om at skolens naturfagundervisning må bygge på forståelse av ungdom, deres kultur og hva de er opptatt av. (Schreiner 2006)

Skaugerud (2006) studerer også valg av utdanning i et slikt perspektiv, og viser hvordan identitetsforhandlinger er sentralt for å forstå unges utdanningsvalg. Elevenes egne ønsker for framtiden, som også er sterkt knyttet til spørsmål om identitetsdannelse, møter foreldres og søskens råd. Sørensen(2005) benytter et liknende perspektiv i sin studie av ungdoms valg av yrke og utdanning.

SINTEFs evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste, så også på elevenes motiver for valg av utdanning og yrke. Denne undersøkelsen antydte at de post-materielle verdier og valg ennå ikke var helt på plass blant de ungdommene som ble omfattet av prosjektet; lønn, trygt arbeid og framtidsutsikter/opprykksmuligheter var fortsatt det de fleste oppga som begrunnelse for sine valg. (Buland og Havn 2002) Det samme viste en undersøkelse fra Østlandsforskning, utført ved oppstarten av prosjektet Bevisste utdanningsvalg. (Nyhus og Fauske 1998)

3.2.3 Kjønn og valg av yrke og utdanning

Både utdanning og yrkesliv er kjønnsdelt. Unge mennesker gjør i stor grad tradisjonelle valg av utdanning, noe som også gjenspeiler seg i et kjønnsdelt arbeidsmarked; vi ser et svært klart skille mellom typiske kvinneyrker og mannsyrker, der mange snakker om at vi har et kjønnssegregert arbeidsmarked. Utviklingen i gutters og jenters utdanningsvalg, ser heller ikke ut til å endre dette. Tvert imot er det ting som tyder på at dette har blitt mer tradisjonelt de siste årene. Det foreligger imidlertid lite systematiske analyser av utviklingen i det kjønnsdelte arbeidsmarkedet de siste årene (Teigen 2005)

Forklaringen på denne kjønnssegregeringen handler også om identitet og selvforståelse. (Mathisen 1998) En sentral del av den leting etter og konstruksjon av identitet som er viktig i mange unges liv, er jakten på en kjønnsidentitet. Å utforme og bli trygg på sin egen kjønnsrolle kan være et krevende prosjekt for mange. Slik valg av utdanning og yrke også handler om identitet og mening, handler yrkesvalg også om kjønn. Fag og yrker har kjønn; noen fag og yrker oppfattes som maskuline, andre som feminine:

”Det er ikke bare personer som ”får kjønn” i kulturen, men også mål, verdier, normer, egenskaper og aktiviteter. Tilsynelatende nøytrale begreper som skole, undervisning, kunnskap, barn, utvikling har et kjønn innhold som er med på å gjøre jentene til bipersoner og guttene til hovedpersoner.” (Nielsen 2000)

Gjennom valg av utdanning/yrke, sier man også noe om hvem man er, med hensyn til kjønn. Valg av utdanning blir dermed ekstra vanskelig, siden dette handler om så mye mer enn valg av utdanning. Å velge utradisjonelt, kan dermed bli vanskelig, ja direkte truende. (Havn og Buland 2000)

Derfor er valg av utdanning og senere jobb, foretatt i en alder der unge mennesker gjennomgår omfattende endringer og på mange felt er på jakt etter en egen identitet, ekstra komplisert. Å velge ”feil” blir farlig også fordi det truer den kjønnsidentiteten man bygger opp/leter etter, man velger på mange måter hvem man er gjennom å velge utdanning. I konstruksjonen av ”mannlighet” og

”kvinnelighet” spiller også arbeidslivet en sentral rolle. (Se for eksempel Annfelt 2000, Annfelt 1994, Corneliussen 2003)

Hatlevik (1999) viste også hvordan informasjon som fokuserte på utradisjonelle valg fikk liten vekt i skolens rådgivningsarbeid. Andre studier har sett på hvordan jenters valg av utdanning også påvirkes av lokal samfunnsmessig kontekst. (Furu 1994) Et eksempel på en internasjonal studie av kjønn, etnisitet og yrkesvalg kan en finne i Cardoso og Marques (2008).

Det var denne problemstillingen prosjektet Bevisste utdanningsvalg, initiert av departementet og ledet av Læringssenteret, søkte å gripe fatt i. Gjennom å fokusere på de unges valg, og stimulere og støtte de som ønsket å velge kjønnsmessig utradisjonelt, ønsket man å bidra til at flere unge valgte utdanning på tvers av ”kjønns grensene”. Særlig gjennom sitt fokus på gutters yrkesvalg, gjorde Bevisste utdanningsvalg et viktig nybrottsarbeid, og synliggjorde godt de utfordringer man står overfor i slikt arbeid.

Flere studier har gått inn i disse problemstillingene, og sett både hvordan kjønn påvirker unges valg, og hva som kan gjøres for å stimulere til mer utradisjonelle valg. Noen har vært inne på at dette krever en helhetlig tenkning m.h.t. tiltak og tilrettelegging, fra skole til arbeidsliv. I denne tiltakskjeden spiller skolens rådgivertjeneste en sentral rolle. (Christiansen 1996, Møller 2000, Møller og Vagle 2003) Flere har også vært inne på at det er nødvendig å starte informasjons- og rådgivningsarbeid tidlig, om man skal oppnå resultater på dette området. (Mathisen 1998)

3.3 Rådgiverkompetanse – en nøkkelfaktor?

Som vi allerede har vært inne på, har spørsmålet om rådgivernes kompetanse, og behov for kompetanse vært er gjennomgående tema, og til dels en kontrovers, fra rådgivning ble innført i skolen og fram til i dag.

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

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

Andre har argumentert for at det ikke er nødvendig eller fruktbart å kreve spesialutdanning for rådgivere i skolen, og/eller for å gi rådgiver en særposisjon i skolen. Man har blant annet argumentert for at elever heller oppsøkte en lærer de kjente godt med personlige problemer, og at rådgivers avstand fra skolehverdagen, skjermet på sitt eget kontor, kan bli en barriere mellom den som søker og den som gir råd. (Thorstensen 1980)

I en studie utført av Alv Teig ved Høgskolen i Oslo (Teig 2000) ble rådgivere spurt om de hadde utdanning rettet mot rådgivning. 23 % av rådgiverne svarte her at de ikke hadde noen slik utdanning (20% i videregående skole, 27% i grunnskolen). I ungdomsskoler med få elever var det omtrent halvparten av rådgiverne som ikke hadde noen form for relevant utdanning.

Av de som hadde relevant utdanning, hadde 11 % oppgitt at dette dreide seg som ”mindre kurs”, 8 % hadde gjennomført ”100-timers kurs”, mens 4 % hadde ”videregående kurs”. 20 % hadde halvårsenhet, 19 % hadde årsenhet/grunnfag/20 vekttall, 5 % oppga at de hadde mellomfag mens 3 % oppga at de hadde hovedfag i et rådgivningsrelevant fag.¹³ Nesten annenhver rådgiver hadde altså mindre enn ti vekttall relevant utdanning.

OECD påpeker i sin oppsummering av de nasjonale vurderingene av rådgivningssystemene i Europa, at den formelle utdanningen av rådgivere varierer mye innen og mellom ulike land i Europa; rådgivere kan ha mellom tre uker og fem års formell utdanning. Videre påpekes det her at europeiske regjeringer gjennomgående er lite aktive i å definere innhold og form på nødvendig utdanning for rådgivere. Det er også lite systematisk evaluering av kvaliteten på rådgivningen. (OECD 2004)

En annen internasjonal gjennomgang av rådgiveres kompetanse, finner man hos McCarty (2004). Her påpekes også den svært stor variasjonen i formell kompetanse hos rådgivere, både innen samme land og mellom ulike land.

3.4 Oppgaver, organisering og forankring; nettverk for rådgivning?

Annen anvendt rettet forskning har også fokusert på hva rådgivning ”er”, gjennom å belyse hva rådgiver faktisk gjør i utøvelsen av funksjonen, rådgivers egen sjølforståelse og vurderinger av oppgaven.

3.4.1 Rådgivning – en sammensatt oppgave?

Teigs studie (Teig 2000) viser at rådgiverne er involvert i en lang rekke ulike oppgaver. Rådgiverfunksjonen er svært sammensatt. Hvis man ser på rådgivers tidsbruk, viste denne analyse at mest tid ble brukt på arbeid med enkeltelever. Mest tid gikk med til arbeid med elever med personlige/sosiale problemer, men også arbeid med elever som trengte hjelp til fagvalg, ble oppgitt som tidkrevende.

Evalueringen av Delt rådgivningstjeneste (Buland og Havn 2001, Buland og Havn 2003) viste at mange skoler opplevde et behov for rydding i arbeidsoppgavene som var tillagt rådgivningsfunksjonen. Gjennom mange år hadde man ved mange skoler sett at rådgiveren hadde blitt en oppsamlingspost for oppgaver som i noen tilfeller ikke hadde noen klar adressat i organisasjonen, i andre tilfeller at rådgiver faktisk ”av gammel vane, utførte oppgaver som naturlig skulle tilhøre andre, i eller utenom skolen. En opprydding i dette ble for mange skoler det første, viktige skritt i å styrke rådgiverfunksjonen.

Yrkes- og utdanningsrådgivningen innebærer både informasjon og individuell veiledning. Teigs studie (Teig 2000) viser for eksempel at tiden ble fordelt omtrent likt på disse to oppgavene.

Mange har imidlertid opplevd at ren informasjonsformidling, skriftlig eller muntlig, har liten gjennomslagskraft, særlig hos de som trenger det mest. Mange rådgivere opplever dessuten at det var en stor utfordring å ha god nok oversikt over et arbeidsliv som oppfattes som stadig mer komplekst og sammensatt. Mange har derfor vært opptatt av å legge til rette for at elever skal få gjøre seg sine egne erfaringer, som grunnlag for senere valg. ”Gjøre, ikke bare høre”, ble derfor et motto for mange som arbeidet med både BUV og DRT. (Buland og Havn 2000, Buland og Havn 2002)

¹³ Her er det viktig å være klar over at relevante fag ikke nødvendigvis dreide seg om særskilt rådgiverutdanning. En rekke samfunnsfag lå her innenfor denne brede kategorien.

Flere har pekt på hvordan dette peker i retning av en ny rådgiverrolle, og også nye måter å organisere rådgiverarbeidet på. Den nye rådgiverrollen innebærer kanskje at rådgiver i større grad blir en koordinator i et større nettverk i skolen. Rådgiveren blir den som sitter med kompetanse på det å gjøre valg, og som kan gi elevene hjelp med dette, men ikke den som sitter inne med all informasjon elevene trenger for å gjøre valgene. Rådgiver må være den som er ekspert på det å gjøre valg, som hjelper elevene til å bli kjent med sine egne preferanser og muligheter, og som kan peke de som skal velge i retning av den informasjon de trenger, ikke den som sitter inne med all informasjon om et stadig mer komplekst arbeidsmarked og utdanningstilbud. (Buland og Havn 2003, Hagfors 2008)

En slik rådgiverrolle krever også en ny organisering av rådgivningsarbeidet i skolen, og en ny arbeidsdeling, der flere spiller aktive roller i karriereveiledningen.

Hva rådgiver faktisk gjør, er også er belyst i flere mer avgrensede studier. Schanke (2007) studerte for eksempel elevens ønske for yrkes- og utdanningsrådgivning i videregående opplæring, og konkluderte med at eleven ønsket mer tid til rådgivning, de la vekt på relasjonen til rådgiver, og at de er interessert i rådgivning som inneholder mer enn ren informasjon. Helberg (1998), så også på rådgiveres konkrete arbeid med fokus på 10. klassinger ved overgang til videregående skole, og viser blant annet at rådgiver kan frigjøre seg fra en del av det rene informasjonsarbeidet knyttet til valg. Andre er her like kompetente for denne oppgaven Rudi (2003) gjennomførte en teoretisk studie av yrkes- og utdanningsrådgivningen, og presenterte grunnleggende prinsipper for utforming av et helhetlig rådgivningsprogram, basert på vektlegging og tilpasning av individuelle og miljømessige karakteristika.

Hagerup (2006) gjennomførte en kvalitativ studie av hvordan karriereveileder i en privat karriereveiledningsbedrift tilrettelegger for meningsfulle karrierebeslutninger. Også Norendal (2003) ser på private karriereveiledere i Norge, med fokus på deres faglige grunnlag, og konkluderer med at et mindretall av de studerte har formell utdanningsbakgrunn på området.

3.4.2 Delt rådgivningstjeneste

Å dele rådgivningstjenesten var som sagt ett av de sentrale organisatoriske grep som ble tatt for å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen. Ved å dele tjenesten mellom en klart definert YoU-del og en sosialpedagogisk del, søkte man å frigjøre tid, rendyrke kompetanse og oppnå en kvalitativt bedre rådgivning til elevene. Etter prosjekt Delt rådgivningstjeneste, har vi sett en tendens til at stadig flere har valgt å dele tjenesten.

Det har imidlertid ikke vært ukontroversielt. Mange hevder at en slik deling kan være uheldig, og svekke muligheten til å gi en helhetlig rådgivning, en rådgivning som favner "hele mennesket", hvis tjenesten er delt. Yrkes- og utdanningsrådgivning er også avhengig av sosialpedagogisk innsikt i den enkelte elev. Rådgivning er en holistisk aktivitet, og kan ikke på meningsfylt vis deles. Særlig i små skoler er dette også et ressurs spørsmål; man vil rett og slett ikke ha økonomiske rammer for to rådgivere.

Evalueringen av DRT viste at et klart flertall av deltakerne opplevde at det var mulig å ta vare på de sosialpedagogiske aspektene også ved spørsmål om fag og yrkesvalg, i en delt modell. Et viktig poeng for mange var at deling ikke skulle skje "med øks", men at en delt tjeneste tvert i mot måtte bygge på et tett og nært samarbeid mellom de to delene av tjenesten. (Buland og Havn 2000, Buland og Havn 2001, Buland og Havn 2003). Fleksibilitet var en nøkkelfaktor i en delt tjeneste.

Evalueringen konkluderte ellers med at deling av tjenesten bare var et første skritt i en lengre prosess for å styrke rådgivningen. Andre nødvendige tiltak for å oppnå bedre valg, måtte innebære

mer helhetlige tiltak, tidligere start på rådgivningsarbeidet i skolen, en klar ansvarsfordeling, bedre nettverk rundt skolen, en klarere stillingsinstruks, og krav om formell kompetanse for å bli tilsatt som rådgiver. Kompetansekravet var også en klar konklusjon i evalueringen av prosjekt Bevisste utdanningsvalg. (Buland og Havn 2001)

Etter avslutningen av prosjekt Delt rådgivningstjeneste, ble det laget et hefte som oppsummerte de viktigste erfaringene fra prosjektet. Her ble det også presentert eksempler på arbeidsmåter fra skoler som hadde deltatt i prosjektet. (Østlie 2003)

3.4.3 Rådgivning; i skolen, eller utenfor?

Spørsmålet om rådgivningen skal være organisert i den enkelte skole, eller som egne rådgivningssentra, lokalisert utenfor skoler, der elevene kan komme for å få nødvendig rådgivning, har blitt diskutert flere steder. Danmark er for eksempel ett av de landene der man har organisert rådgivningen på denne måten.

Det franske veiledningssystemet innebærer en blanding av institusjoner, et samspill mellom skolebasert veiledning og offentlige veiledningssentre av ulik art, som betjener både unge og voksne med behov for rådgivning. (RUE 2002)

I Norge har man som sagt valgt å organisere rådgivningen i skolene, mens Aetat/NAV har ansvaret for rådgivningen rettet mot voksne. Det har til tider vært planer og ønsker om å opprette lokale kompetansesentra også for skolerådgivning, for å styrke kompetansen og skape større fagmiljøer for dette arbeidet. I dag ser vi for eksempel at der vokser fram regionale sentra knyttet til Partnerskap for karriererådgivning flere steder.

Evaluering av Delt rådgivningstjeneste, konkluderte med at det var en fordel at rådgivningen ble beholdt som en funksjon i skolen, blant annet fordi dette ga best mulighet til å integrere rådgivningsarbeidet tett i skolens øvrige virksomhet, og skape et helhetlig system for arbeidslivskunnskap og karriereveiledning for elevene. (Buland og Havn 2003)

Evalueringen av rådgivningssystemet i Danmark, konkluderte med at det var både fordeler og ulemper med den valgte modellen. De eksterne rådgivningssentrene betydde på den ene siden et styrket fagmiljø for rådgiverne. Rådgiverkompetansen ble styrket. Ulempen med denne organiseringen var særlig at man vanskeligere nådde de elevene som kanskje hadde størst behov for rådgivning. Plasseringen utenfor skolen ble for noen en barriere mot å oppsøke rådgiver. (EVA 2000)

Flere har vært opptatt av betydningen av at rådgivningen begynner tidligere i elevenes opplæringsløp. En situasjon der rådgivningen konsentreres til en kort periode like før eleven skal velge videregående skole i slutten av 10.klasse, er uheldig både for elever og for rådgiverne. For å oppnå mer bevisste valg, er det en fordel med lengre, sammenhengende løp, der elevene gradvis får nærmet seg det faktiske valg de skal gjøre. Tiltak bør, for å gi virkning, settes inn i bevisste tiltakskjeder. (Buland og Havn 2000, Buland og Havn 2003) I forhold til å kunne realisere dette, kan det også være en klar fordel med en tett forankring i skolen.

Ønsket om en tidlig start og et langt, kontinuerlig rådgivningsløp, samsvarer for øvrig med anbefalingene i en evaluering av systemet for karriereveiledning i Sverige, der man anbefaler en "portefølje-modell", der eleven gradvis får informasjon og hjelp til å orientere seg, gjennom bruk av en karrieremappe, fra tidlig skolealder til det svenske gymnasiet. (SOU 2001)

3.4.4 Forankring i næringsliv/arbeidsliv

Samtidig som det ser ut til å være klare fordeler ved at rådgivningen er tett forankret i skolens virksomhet, er det også en erfaring fra flere forskningsprosjekter at tiltak som gir elever mulighet til selv å prøve ut yrker i praksis, og slik gjøre seg sine egne erfaringer, er en fordel. ”Gjøre, ikke bare høre” ble et motto for mange som for eksempel var involvert i arbeidet med prosjektene Bevisste utdanningsvalg og Delt rådgivningstjeneste. Praktisk erfaringer gir bedre grunnlag for bevisstgjøring. (Se for eksempel Buland og Havn 2000, Buland og Havn 2003, Eklund 2005)

Lokalt næringsliv er også en viktig kilde til arbeidslivskunnskap. Rådgivere kan ikke alene forventes å sitte med nødvendig kunnskap om alle yrker og arbeidsplasser. Her spiller lokalt næringsliv en sentral rolle som informasjonskilde.

Både evalueringen av Delt rådgivningstjeneste og Bevisste utdanningsvalg, viste at det ble opplevd som en stor fordel at rådgiver har tett kontakt og samarbeid med det lokale næringslivet. Der rådgivers arbeidslivsnettverk er godt og stabilt, vil dette være en viktig ressurs for arbeidet. (Buland og Havn 2002)

En måte å realisere et slikt nettverk rundt rådgivningen, har vært etableringen av såkalt partnerskap for karriereveiledning i flere fylker. Dette innebærer et samarbeid mellom flere aktører i offentlig og privat sektor, for på ulike måter å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolen, og også mot voksne arbeidssøkere. Organisatorisk har man her valgt litt ulike modeller. Flere steder har man også opprettet karrieresentre, som arbeider både mot grunnopplæringen og mot voksne. (Buland og Havn 2002, Helgesen og Feiring 2007, Feiring og Helgesen 2007, Røste og Borgen 2008, Bogen, Vibe og Røste 2008)

Også Vibes evaluering av prosjektet Rett førstevalg i Akershus (Vibe 2006) belyser hvordan rådgivningsarbeid som involverer ulike aktører i og utenom skolen kan organiseres og gjennomføres.

Det pågående prosjektet Partnerskap skole – næringsliv ved Nordlandsforskning, vil også kunne kaste lys over hvordan skole og næringslivet kan styrke også rådgivningstjenesten.¹⁴

3.4.5 ”Hele skolens ansvar”?

Flere har påpekt at yrkes- og utdanningsrådgivningen ikke må være en isolert satellitt i skolens verden. Valg må ikke skje som en følge av et skippertak av en ensom rådgiver sent i 10.klasse, men derimot bli en integrert del av skolens kjerneaktiviteter. Dette ble blant annet poengtert i veiledningsheftet ”Ungdom i valg”, som ble utarbeidet av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.(1998)

Dette var også en av de sentrale konklusjonene bl.a. i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste, og i evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Alle skolens lærere kan på en eller annen måte spille en rolle i rådgivningsarbeidet. Kontaktlærer står sjølsagt sentralt, som den som møter eleven først og mest. Kontaktlæreren er på mange måter frontlinjeaktøren også i arbeidet med rådgivning, både når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning.

I tillegg kan alle faglærere ha en rolle i karriereveiledningen, gjennom å bidra til å gi arbeidslivskunnskap en plass i undervisningen, der det naturlig passer inn i fagplaner. For å oppnå dette er det viktig at yrkes- og utdanningsrådgivningen har en sentral plass i skolens sentrale plandokumenter.

¹⁴ Se for eksempel <http://www.nordlandsforskning.no/prosjekter/velferd-arbeid-og-oppvekst/partnerskap-skole-arbei.html>

Hjartåker (1999) har studert hvordan læreplanene i tidsrommet 1960 til 1999 har omtalt forhold knyttet til yrkesorientering, og peker bl.a. på behovet for en tidlig start i ungdomsskolen, med et individuelt tilpasset rådgivningstilbud. Elevaktivitet framheves i denne studien også som sentralt i arbeidet, samt at lærerne også har nødvendig kompetanse på området.

Evalueringen av Delt rådgivningstjeneste anbefalte at hele skolen skulle ha et ansvar for yrkes- og utdanningsrådgivningen, denne oppgaven må også forankres i ledelse og i lærerkollegiet, og i skolens planapparat. Å benytte en tilrettelagt helhetlig fagplan for yrkes og utdanningsrådgiving i alle fag, på alle trinn, slik man da arbeidet med i Oslo-skolen, ble trukket fram som et potensielt godt grep. (Buland og Havn 2003)

Det som i utgangspunktet het Programfag til valg i ungdomsskolen, og som fra og med skoleåret 2008-2009 heter Utdanningsvalg, må sees som en konkretisering av dette ønsket om å bringe yrkes- og utdanningsrådgivningen tett inn i skolens kjerneaktivitet, inn i timeplan og læreplaner. Arbeidslivskunnskap blir gjennom dette faget en klart definert del av pensum. I tillegg betyr fagets vektlegging av å gi elevene mulighet for praktisk utprøving av yrker og utdanningsveier, at slagordet "Gjøre, ikke bare høre" er forankret i læreplanen på området.

Så langt er det ikke utført mye forskning med fokus på dette. Dette vil imidlertid bli belyst gjennom evalueringen av Kunnskapsløftet. NIFU STEP har her ansvar for evaluering av innføringen av det som ved evalueringens start het Programfag til valg, som et ledd i delprosjektet "struktur, gjennomføring og karriereveiledning". Første rapport fra dette prosjektet vil foreligge høsten 2008.¹⁵

En mastergradsoppgave ved Pedagogisk institutt ved NTNU har dessuten studert utforming av lokal læreplan i programfag til valg i noen av skolene som prøvde ut faget. (Hagfors 2008)

3.5 Rådgivning, utdanningsvalg og behov i nasjonalt og lokalt arbeidsmarked

Utgangspunktet for fokuseringen på rådgivningstjenesten i Norge, som i mange andre land, var som vi har påpekt bekymring i forhold til næringslivets fremtidige behov for arbeidskraft og unges valg av utdanning. Et opplevd misforhold mellom unges faktiske valg av utdanning, og lokalt og nasjonalt næringslivs eksisterende og antatte fremtidige behov for kompetanse, bekymret mange. I Norge fikk dette kanskje særlig form av en debatt omkring misforholdet mellom unges utdanningsønsker og tilgangen på læreplasser/behovet for kompetanse i næringslivet i distriktene. Flere regionale studier av ungdoms yrkesvalg ble gjennomført, blant annet et større prosjekt ved Fafo om langsiktig rekrutteringsarbeid innen skips- og verkstedsindustrien

I en studie viser for eksempel Berg (1998) hvordan "utdanningssuget" medvirket til rekrutteringsproblemer for skipsindustrien i Ulsteinvik, - ungdom utdannet seg bort fra det lokale næringslivet.

En liknende undersøkelse fra Kongsbergregionen (Østberg 2000) pekte på mange av de samme utfordringene; ungdoms utdanningsvalg samsvarte i liten grad med de behov det lokale næringslivet så for kompetanse og arbeidskraft i årene framover.

Aslesen og Langeland 2000 konkluderer også med at særlig utkantene har et problem knyttet til manglende samsvar mellom ungdoms preferanser og yrkesvalg, og de lokale behov for

¹⁵ Se prosjektkatalogen for evaluering av Kunnskapsløftet, http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Evaluering_av_Kunnskapsloftet.pdf

kompetanse. Denne utfordringen kan delvis møtes gjennom bevisst satsing på yrkes- og utdanningsveiledning i skolen, konkluderte denne rapporten.

Østbergs (1999) studie av utdannings- og yrkesvalg i Harstad-regionen viser i hovedsak det samme bildet som de øvrige. Mange av informantene i studien legger også vekt på at valg skjer på grunnlag av alt for dårlig kunnskap om hva valgene innebærer. Den informasjonen de har fått gjennom skolens rådgivningsarbeid, oppleves ofte som for dårlig.

En studie fra Møre og Romsdal (Foss 2004), viser i hovedtrekk det sammen. Ungdoms utdanningsønsker svarer i liten grad til det lokale næringslivets behov. Industrierbeidsplasser oppfattes ikke lenger som attraktive i store ungdomsgrupper.

Behovet for lokal rekruttering var en av begrunnelsene for lokale næringslivsaktører som samarbeidet tett med skolerådgivere i prosjektet Delt rådgivningstjeneste. Mange så helt klart sin deltakelse i dette som å en måte å bidra til rekruttering til lokalsamfunnets arbeidsliv.

3.6 "Multikulturell rådgivning"

Rådgivning med fokus på minoritetsspråklige, blir opplevd som en utfordring av mange rådgivere i skolen. Å nå og inkludere foreldrene i rådgivningsarbeidet er for eksempel en utfordring i all rådgivning, og dette oppleves av mange som en ekstra stor utfordring når det gjelder ungdom og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. (Buland og Havn 2003) Rådgivere opplever videre ofte at minoritetsspråklige kan ha urealistiske utdanningsmål, lite kjenneskap til det norske skole- og utdanningssystem osv. Flere ser også utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon, i forhold til elever, men kanskje mest i forhold til foreldregruppen.

Mange har derfor i ulike sammenhenger framhevet det å nå denne gruppen med god informasjon og veiledning, som en utfordring. For å klare dette på en tilfredsstillende måte, etterlyser mange rådgivere mer kunnskap om kultur, språk etc. (Buland og Havn 2003, Havn et al 2007)

NIBRs evaluering av Satsing mot frafall (Baklien, Bratt og Gotaas 2004) legger også vekt på tiltak for å motvirke frafall hos minoritetsspråklige. Her legges det blant annet vekt på behovet for god informasjon på ulike språk, og dessuten ekstra fokus på minoritetsspråklige elever og deres foreldre. Vikelighetsbeskrivelsen fra for eksempel mange rådgivere i prosjektet Delt rådgivningstjeneste går for øvrig igjen her; å nå foreldrene er svært sentralt, men også en utfordring.

Det foreligger lite forskning som går spesifikt på rådgivningens rolle i forhold til minoritetsspråklige elever i Norge. Internasjonalt foreligger det imidlertid en betydelig mengde arbeid med fokus på de utfordringer dette reiser også for rådgivning på ulike nivå.

Den omfattende artikkelsamlingen *Multicultural Guidance and Councelling*, (Launikari og Puukari 2005) tar sikte på å presentere en bred inngang til dette feltet, og gir både et teoretisk rammeverk og praktiske strategier for rådgivning rettet mot mennesker som ønsker å integreres i det europeiske samfunn. Behovet for kunnskap om kultur og hvordan kultur påvirker menneskers atferd og valg, er viktige bestanddeler i slik rådgivning. Typisk vestlige tilnæringer og metoder, oppleves ofte som fremmede og ikkeinkluderende, fordi de tar for lite hensyn til særskilte kulturelle aspekter. Uten kjenneskap til hver enkelts kulturelle bakgrunn, vil all rådgivning og veiledning ha problemer.

Det pekes på at man har behov for en holistisk, samfunnsforankret tilnærming i dette arbeidet. Etablering av brede, heterogene kompetansenettverk kan bidra til dette. Aktører fra skole,

representanter for sosial- og helsesektoren, arbeidsformidling, innvandrersorganisasjoner og lokale næringslivsrepresentanter, nevnes som eksempler på hvem som kan inngå i slike nettverk. Helhetlig tenking er sentralt i all rådgivning, og ikke minst i forhold til multikulturell rådgivning.

Rådgiverutdanning som tar høyde også for det multikulturelle aspekt ved aktiviteten, framheves også som en nødvendig forutsetning. Kompetansen til alle som er involvert i de nettverkene som er nødvendig, må heves.

På mange måter ser vi altså at denne oversikten framhever mange av de tiltak også norsk forskning generelt rundt rådgivning har pekt på.

Flere studier i Norge har sett på ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn, og deres vei gjennom utdanningssystemet. Det følgende er et utvalg av disse:

Sletten (2000) ser på innvandrerungdom i Oslo, og deres forestillinger om framtid, utdanningsplaner og ønske om framtidig yrke. Studie viser at ungdom med innvandrerungdom legger stor vekt på utdanning og materiell trygghet i sine framtidsplaner. Yrkesambisjoner på høyt nivå, innebærer ofte naturvitenskapelige yrker med stabil tilknytning til arbeidslivet, og høy lønn. Etnisk norsk ungdom vil i større grad velge yrker som gjenspeiler personlige interesser og/eller mulighet for offentlig eksponering

Opheim og Støren (2001) studerte minoritetsungdoms rekruttering til og gjennomføring av videregående og høyere utdanning. Undersøkelsen viser blant annet at minoritetsungdoms utdanningsaspirasjoner er like høye som majoritetsungdommens, og at en stor andel av de som fullfører videregående skole også går videre til høyere utdanning. Utfordringen for skolen ligger i å få en økt gjennomføringsgrad for denne gruppen i videregående skole. Her pekes det også på at rådgivningstjenesten har en sentral oppgave.

Lødding (2003) har sett særskilt på frafall blant minoritetsspråklige, som et ledd i den store bortvalgsundersøkelsen rettet mot ungdom i østlandsregionen, utført ved NIFU. Undersøkelsen viser at mye av forskjellen i frafall mellom etnisk norske og minoritetsungdom forsvinner, når man tar hensyn til foreldrenes utdanningsnivå. Samtidig viser den at minoritetsselevne har solide utdanningsambisjoner, noe som blant annet gir seg utslag i at de oftere enn majoritetsselevne velger studieforberedende studieretninger.

Lødding (2003) studerte minoritetsungdoms integrasjon i utdanning og arbeid etter Reform 94. Hun fant der blant annet at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn framstår med en teoretisk og ikke-manuell orientering mot utdanning og arbeid, og følgelig var sterkt representert på allmennfag. Minoritetsungdom på yrkesfag, var overrepresentert blant de som kom ut med kompetanse på lavere nivå. Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hadde minst like sterk rekruttering til høyere utdanning som det ungdom med majoritetsbakgrunn hadde.

3.7 Valg, bortvalg og frafall

Den andre sentrale ”bølgen” i oppmerksomhet rundt rådgivningstjenesten, hadde som sagt sitt utspring i bekymringen over høyt, og økende, frafall i videregående opplæring. Siden det her er klart at ”feilvalg” er en av de sentrale årsakene til frafall, ble det også fokusert på alt som kunne bidra til at unge gjør bedre, mer bevisste og velinformerte valg av videregående utdanning. Mange av de studiene som har studert frafall i skolen, har derfor også vært opptatt av rådgivningstjenestens rolle og funksjon. Bedre rådgivning som fører til bedre valg, vil kunne redusere frafall.

Det største samlede prosjektet som har kartlagt frafall fra videregående skole, er prosjektet Bortvalg og kompetanse, gjennomført ved NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandssamarbeidet. Dette prosjektet har fulgt 9749 elever som gikk ut av ungdomsskolen i 2002 i fem år, for å få et bilde av deres vei gjennom videregående opplæring. Prosjektet har ikke hatt noe hovedfokus på rådgivningstjenesten, men har belyst en rekke forhold som er av svært stor betydning også for rådgivningen i skolen. (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, Markussen og Sandberg 2005, Markussen et al 2006, Markussen et al 2008)

Den første rapporten fra dette prosjektet (Markussen 2003) viste at et klart flertall av elevene som ble omfattet av undersøkelsen, oppfattet rådgiver i ungdomsskolen som den viktigste kilden til informasjon om videregående opplæring. En meget høy andel av de spurte hadde også mottatt rådgivning på en rekke ulike måter. Ungdommene i denne undersøkelsen var også i overveiende grad fornøyd med den rådgivning de hadde fått.

Etter å ha fulgt elevene to og et halvt år etter avsluttet ungdomsskole (Markussen og Sandberg 2004) ser man også at fylker som etter egen vurdering har gode nettverk og et velfungerende og erfarent rådgiverkorps, også har klart å få redusert frafall/bortvalg i sine skoler. Gode tverretatlige samarbeid mellom rådgivere, OT, Aetat, skoler og inntaksavdelingen gir også et godt grunnlag for å følge opp elever som har valgt bort opplæring. Denne rapporten framhever også det lave antallet som utnytter formaliserte muligheter for opplæring mot kompetanse på lavere nivå, lærekandidatordningen. Her har også rådgivningstjenesten en utfordring.

Prosjektet har ellers vist at *forventingsbrist* er en sentral årsak til frafall/bortvalg. Særlig er dette fremtredende på yrkesfag (Markussen et al 2006) Elever oppgir at de har hatt feil forestillinger om hva et fag/yrke i realiteten innebærer, og derfor opplevde at de hadde valgt feil. Rapporten konkluderer blant annet med at:

”For det tredje er det vår vurdering at en styrket og profesjonalisert rådgivningstjeneste vil kunne hindre en god del av det feilvalget som faktisk skjer. Som spurt forut: Kanskje det er på tide med en formalisert rådgiverutdanning som man må ha vært gjennom for å få jobb som rådgiver?”

Den femte og siste rapporten (Markussen et al 2008) fra prosjektet viser blant annet at en svært liten andel elever starter på et løp mot kompetanse på lavere nivå (lærekandidater), mens over 34 % av de som starter avslutter med kompetanse på lavere nivå. Dette viser at rådgiver, men også øvrige aktører som er involvert i rådgivningsarbeidet, har en stor utfordring i forhold til aktivt å utnytte de muligheter som finnes for elever som ikke har en realistisk mulighet til å oppnå full kompetanse. Bedre samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole er også en nøkkelfaktor i dette.

NIBRs evaluering av Satsing mot frafall (Baklien, Bratt og Gotaas 2004) så på den første fasen av den nasjonale Satsing mot frafall i videregående skole. De fulgte altså satsingen gjennom det første året, da den ble gjennomført i fire prosjektfylker. Til forskjell fra NIFU STEP's studie, var fokus her altså konkrete tiltak i forebygging og oppfølging av frafall

Evalueringen legger stor vekt på å vise prosessene i arbeidet i de fire fylkene, med de ulike aktører som er sentrale i arbeidet. Med hensyn til tiltak som er egnet til å forebygge frafall, trekker de særlig fram to forhold; tiltak som bidrar til å gjøre skolehverdagen lettere å holde ut, også for de utsatt gruppene, de som sliter, og tiltak for å forhindre feilvalg. Forebygging av feilvalg er noe som må skje i grunnskolen, før valgene skjer. Her har rådgivningstjenesten en nøkkelrolle. Ellers viste evalueringen behovet for brede tiltakskjeder, og store aktørnettverk i innsatsen mot frafall.

SINTEFs evaluering av tiltak i Satsing mot frafall (Havn, Buland, Finbak og Dahl 2007) så på utvalgte tiltak i satsingen, altså både i det første året, og i forlengelsen der prosjektet ble utvidet til å gjelde hele landet. Også denne evalueringen pekte på rådgivertjenesten som en nøkkelaktør i arbeidet mot frafall. Her så man imidlertid også at rådgiver bare var en av en rekke aktører som måtte aktivt inn i arbeidet. Brede, heterogene støttenettverk for elevene, med aktører både i og utenfor skolen, framheves som en av nøklene til effektiv forebygging og oppfølging av frafall. Frafall skyldes en rekke ulike faktorer, og effektiv forebygging må også bestå av en rekke ulike tiltak. God rådgivning, tilpassede opplæringsløp, bedre overganger mellom skoleslag og mellom skole og bedrift, er bare noen av tiltakene som nevnes.

I likhet med NIFU STEPps evaluering, legger SINTEFs evaluering vekt på at samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole må bli bedre, med tanke på å gi særskilt tilrettelagte løp og/eller tilpasset skolestart for de som sliter. Ett ledd i dette bør være systemer for overføring av informasjon fra ungdomsskole til videregående. SINTEFs evaluering slutter seg på den måten til NIFUs slagord ”*Nei til blanke ark*”.

Nordlandsforskning gjennomførte i 2004-2005 en evaluering av frafall i videregående skole i Troms (Karlsen, Rønning og Wiborg 2005) og Nordland fylke (Wiborg og Rønning 2005). Også her forklares frafall som et resultat av en rekke heterogene faktorer. Tiltak mot frafall må følgelig også gjennomføres på bred front.

Et bedre samarbeid rundt rådgivning i og mellom ungdomsskole og videregående skole framstår også her som et nøkkeltiltak. Å unngå feilvalg må være en prioritert oppgave. Det samme må arbeidet med å skape gode overganger mellom skoleslag. I likhet med SINTEF og NIFU STEPps evalueringer, er det også her klart at mye av forebyggingen av frafall må skje i ungdomsskolen, og at rådgivningstjenesten er en av nøkkelaktørene i dette.

Pettersen (2007) gjennomførte en case-studie av hvordan tiltaksplaner mot frafall er implementert i skoler. Selv om rådgivningstjenesten her ikke er behandlet i samme omfang som for eksempel PPT, pekes det på flere trekk som er relevant for å forstå rådgivernes rolle i forebygging av frafall.

Ringkjøbs (2008) singel case studie fra Nordland legger også vekt på behovet for bedre rådgivning i forebygging av frafall. Ingen av informantene som er intervjuet i denne studien, følte at rådgivningen om videregående skole hadde vært god nok i ungdomsskolen. Også kontaktlærer trekkes her fram som en aktør som bør få en viktigere rolle i rådgivning. Iversen (2006) peker i sin casestudie fra Melbu videregående skole og Hadsel fagskole i Nordland blant annet på at skolene åpenbart har en utfordring i å styrke arbeidet med karriereveiledning, for å redusere feilvalg og dermed frafall.

Sigmond (2000) studerer frafall fra grunnkurs i videregående skole, og konkluderer blant annet med at samtaler og veiledning i en gruppe med fast veileder, vil kunne være en hjelp i arbeidet med å forebygge frafall. Kristiansen (2007) konkluderer i sin studie av frafallsproblematikk, med at ”frafall” og ikke bevisste ”bortvalg” er det som karakteriseres situasjonen for de fleste. Elevene tar et valg, men i den grad de har ulike alternativer å velge mellom, er alternativene til dagens videregående opplæring i de færreste tilfeller spesielt attraktive.

3.8 Oppfølgingstjenesten – rolle, organisering og funksjon

Det foreligger ikke mye forskning med fokus ensidig på Oppfølgingstjenestens rolle og organisering. Det viktigste arbeidet på dette området, skriver seg fra evalueringen av Reform 94. FAFO fulgte her ungdom i kontakt med oppfølgingstjenesten i sju fylker fra 1995-98, og leverte

flere rapporter fra denne studien. (Bogen 1994, Midtsundstad 1995, Egge 1997, Egge og Midtsundstad(red.) 1997, Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999)

Ett av hovedfunnene fra evalueringen, var at OT hadde ulik organisering, arbeidsmåte og kompetanse i ulike fylker. Selv om det handlet om variasjoner over samme tema, framstår tjenesten som relativt heterogen.

FAFOs evaluering viser noen hovedskiller i måten OT er organisert og arbeider. For det første ser man et skille med hensyn lokalisering av tjenesten. Hovedmodellene er de skole/rådgiverbaserte tjenestene, de PP-tilknyttede og /eller de med utdanningsadministrativ tilknytning.

For det andre så FAFO et skille mellom desentralisert vs sentralisert koordineringsapparat; jo mer desentralisert, jo mindre var stillingsprosenten. I tillegg pekte evalueringen på et skille i ressurstilgang, både når det gjaldt total stillingsprosent i forhold til problemomfanget, og tilgang på ressurser for å fremme samarbeid og drive forebyggende arbeid.

Evalueringen pekte dessuten på klare skiller i rolle og strategier i arbeidet. Hovedskillet her gikk mellom behandler eller koordinatorrollen, altså mellom personrettet vs systemrettet arbeid. Ulik kompetanse var med på å skape ulik rolleforståelse i arbeidet. OT-personale med lærerbakgrunn inntok lettere behandlerrollen enn det personer med annen kompetansebakgrunn gjorde.

Evalueringen gir lite grunnlag for å si noe om hvorvidt effekten av arbeidet varierer i forhold til ulike modeller. Av ting man antyder, er blant annet at de skole- og rådgiverbaserte modellene er noe bedre egnet til å få tak i ungdommene enn å formidle dem til et tiltak.

Tid til å lære framheves som en avgjørende faktor for mange av målgruppen, to til tre år ekstra gir mange muligheten til å gjennomføre opplæring. Arenaer utenfor skolen virker også positivt, i forhold til å skape motivasjon for å fortsette opplæring. Reell integrasjon krever altså at det finnes alternative modeller for gjennomføring, og at det er tilstrekkelig fleksibilitet i systemet. Evalueringen reiser også spørsmålet om formell skolegang det eneste saliggjørende for alle i målgruppen? Kan noen lære mer og få større utbytte av å få praksis/arbeid?

SINTEF IFIMs kartlegging av Oppfølgingstjenesten i alle fylker i forbindelse med Satsing mot frafall (Buland og Havn 2004), pekte på mye av det samme som det FAFOs evaluering gjorde flere år tidligere.

Organisatorisk var tjenesten fortsatt preget av mangfold, på mange måter kunne man si at hvert fylke hadde sin modell, selv om det fortsatt handlet om ulike kombinasjoner av en rekke felles elementer. Dette gjaldt sentrale dimensjoner som lokalisering i eller utenfor enkeltskoler, samarbeid og samlokalisering med andre etater. Ytterpunktene i organisering var modeller der PPT og OT var helt sammensveiset, til "isolerte" OT-arbeidere som også var rådgivere på enkeltskoler.

Noen hovedutfordringer utpekte seg i arbeidet til OT. For det første handlet dette om å identifisere målgruppen. Frafallsrapporteringen i fylkene hadde svakheter som påvirket arbeidet. Mange i OT opplevde problem med frafallsregistrering og -statistikk, og brukte mye tid på å skaffe seg oversikt over målgruppen, for å finne dem som virkelig trengte oppfølging. Dette påvirket også muligheten til å arbeide med de som hadde reelt behov for oppfølging. arbeidet.

Mange så også en utfordring i å komme bedre inn også i det forebyggende arbeidet. Mange ga uttrykk for at det var utilfredsstillende bare å drive oppfølging, i ordets isolerte betydning, og

mente at tjenestens kompetanse og erfaring med fordel burde knyttes til forebyggende arbeid også.

Mangel på alternativer læringsarenaer for elever som hadde falt fra i videregående, var også et gjentatt problem. Flere av informantene i kartleggingen framhevet dette som deres kanskje største utfordring

Også de foreliggende evalueringene og annet arbeid i forbindelse med satsing mot frafall har bidratt til å kaste lys over OTs organisering og funksjon. OT framstår selvsagt som en sentral aktør i nettverket av aktører som arbeider med problemstillinger knyttet til frafall. Både når det gjelder systemrettet og personrettet arbeidet, er OT sentralt i arbeidet. Her ser vi også et potensial for å utvide OTs rolle også i det forebyggende

Sentrale problemstillinger knyttet til OT i arbeidet med frafall/bortvalg, har handlet om tjenestens rolle: kun oppfølging, eller også forebygging, balanse av systemrettet og personrettet arbeide, osv. Spørsmålet om hvilken organisering og lokalisering som fungerer best har også vært reist, i tillegg til at OTs funksjon som nettverksbygger også fordrer en tilstrekkelig forankring både i skolen, og en forankring i/kobling til lokalt næringsliv. Det siste er blant annet sentralt i arbeidet med å realisere flere alternative læringsarenaer.

Ut over disse arbeidene, foreligger det en del mindre arbeider, i hovedsak hoved- og mastergradsoppgaver, som har sett på ulike sider ved Oppfølgingstjenestens arbeid og funksjon. Dette har gjerne vært lokale studier av OT i en region eller et distrikt. Flere av disse berører tema som er sentralt i OTs arbeid.

En studie fra Oppland så for eksempel på kobling til andre etater, i og omkring skolen, og den tverretattlig koordinering og samarbeidet i fylket (Oppegaard 1995). En studie fra Stavanger (Kleiberg 1999) fokuserte på hvilke behov de unge hadde for å komme seg videre til kompetansegivende utdanning, og hvilke innfallsvinkler OT hadde for å gi unge mulighet til å mestre de problemområder som skaper hindringer på veien mot kompetansegivende utdanning.

En studie fra Aust-Agder (Holte 1997) peker på nødvendigheten av å ha tilpassede tilbud for ungdom som har avbrutt videregående, og at disse tilbudene må gi både sosial kompetanse og kompetanse innen avgrensede fagområder. Næss (1999) gjennomførte en policy-analyse som tok sikte på å avklare intensjoner og virkelighet i OTs arbeid. Studien viste blant annet at retningslinjene for OTs arbeid i noen tilfeller oppfattes som diffuse, mange etterlyste en presisering og konkretisering av innholdet i forskriften.

Sætersmoen og Glomsvold (2003) gjorde en studie av OT i Hedmark fylke, og konkluderte blant annet med at OT i hovedsak fungerte etter intensjonene, men at det var organisatoriske utfordringer i tjenesten. Dette handlet blant annet om tydeliggjøring av ledelse, forenkling av organisasjon og tydeliggjøring av hva som var forventet av OT-veiledere. Veilederen opplever også at stillingsstørrelsen er for liten til å få til en tilfredsstillende oppfølging av hele målgruppen. Hammervold (2004) gjennomførte en case-studie av fire jenters møte med OT, og viste blant annet at det kan være et språk mellom elevenes opplevde behov, og de tilbud og den oppfølging de får.

En studie som kartla OTs arbeid rettet mot ungdom med spesielle behov eller vansker på det personlige og sosiale området (Holmberg og Kokkersvold 1997), konkluderte blant annet med at tjenesten så ut til å fungere i samsvar med forskriftene. I sitt arbeid samarbeider OT mest med aktører som står nær elevene; rådgivere og PPT-personell. Undersøkelsen avdekker også et behov

for at OTs oppmerksomhet også blir rettet mot elever med særskilte behov før de forlater grunnskolen.

Røkenes (2000) ser på samisk videregående opplæring under reform 94, og gjennomfører der også en vurdering av oppfølgingstjenesten. Denne viser mange av de utfordringene man ellers finner; mangel på praksisplasser og kombinerte tilbud, ulik organisering osv, men også problemstillinger knyttet til regionen spesielt. Noen foreldres negative holdning til skolen, som av mange oppfattes som en fornorskningsinstitusjon, og det lokale arbeidsmarkedets behov, eller manglende behov for ungdom med formell kompetanse fra skolen, er bare to eksempler på slike problemstillinger.

4 Kunnskapsbehov og utfordringer videre

Ved første blick kan det fortone seg som at forskningen på området rådgivning i norsk skole er av begrenset omfang, og også framstår som noe fragmentarisk og litt tilfeldig. Noen miljøer har imidlertid over lengre tid arbeidet med problemstillinger av relevans for feltet.

Når det gjelder grunnforskning og grunnleggende teoretiske arbeider og perspektiver, er dette primært forankret ved de akademiske institusjonene som også har utviklet og tilbyr utdanning i rådgivning. Avstanden fra de akademiske rådgivningsteoretiske miljøene til praksisfeltet i skolene kan synes å være relativt stor. En av grunnene til dette er sjølsagt at et klart flertall av skolerådgiverne har liten eller ingen formell utdanning på området. Som vi har vist har det imidlertid skjedd et betydelig spredning av kunnskap med utgangspunkt i slike perspektiver, både i form av etterutdanningstilbud, og i form av innføringsbøker i feltet. I hvor stor grad denne kunnskapen anvendes og oppleves som relevant av dagens rådgivere i skolen, må være et viktig spørsmål for framtidig forskning. Avstanden mellom grunnforskingsmiljøene og de mer anvendte forskningsmiljøene på feltet er åpenbart også relativt stor, noen vil si for stor.

En av hjørnesteinene i den mer anvendt orienterte forskningen på området, er det omfattende arbeid som er gjort omkring frafall ved NIFU STEP. Selv om rådgivning ikke er hovedtemaet her, er det klart at dette arbeidet også belyser rådgivningens rolle og funksjon på en inngående måte. Også NIBRs evaluering av Satsing mot frafall er viktig i denne sammenhengen. Det samme er FAFOs studier av unges yrkesvalg sett i forhold til lokale kompetansebehov.

En annen hjørnestein er det arbeidet som ble utført ved SINTEF IFIM, senere SINTEF Teknologi og samfunn. Gjennom sine evalueringer av Delt rådgivningstjeneste, Beviste utdanningsvalg, tiltak i Satsing mot frafall, har de tegnet et mangesidig bilde av yrkes- og utdanningsrådgivningens og oppfølgingstjenestens organisasjon og funksjon.

Også ved Høgskolen i Bodø/Nordlandsforskning har det blitt gjort omfattende studier av frafall og forebygging av frafall. Selv om ingen av disse studiene har hatt hovedfokus på rådgivningstjenesten, er det klart at denne forskningen har belyst en rekke aspekter av relevans også for rådgivningstjenesten.

Når det gjelder oppfølgingstjenesten, ligger det største forskningsarbeidet nå mer enn ti år tilbake i tid; evalueringen av oppfølgingstjenesten gjennomført ved FAFO, som del av den store evalueringen av Reform 94. Evalueringene av arbeidet med Satsing mot frafall, kastet også viktig lys over OTs rolle.

Ut over disse større prosjektene, har det vært noe lengre mellom de større forskningsprosjektene. Hoved- og mastergradsoppgaver utgjør imidlertid en betydelig, uutnyttet kunnskapsbasis, også på dette området. Det foreligger en lang rekke slike arbeider som på ulik måte belyser forskjellige aspekter ved rådgivning og rådgivningstjeneste. Brorparten av disse er sannsynligvis ukjent for de fleste i praksisfeltet, utenom de som har vært direkte involvert i prosessen med å skrive oppgaven. Dette bidrar til et bilde av en fragmentert kunnskapsbasis, som i for liten grad når fram til de som jobber i feltet. Vi har i denne oversikten prøvd å synliggjøre et representativt utvalg av disse arbeidene.

Kanskje er det behov for et nasjonalt kompetansesenter, eller i alle fall en instans som har ansvar for å samle og spre kunnskap, både med basis i gode eksempler fra praksisfeltet, og fra den forskning som faktisk skjer? Et slikt senter kunne løfte fram og spre viktig forskningsbasert kunnskap, og fremme dialogen mellom skolen og forskerne på dette området. På den måten kunne veien fra forskning til praksis bli kortere.

Hvilke kunnskapsbehov ser vi på dette området i dag; hva vet vi for lite om?

På bakgrunn av de prosjekter som er gjennomført og de grep som er tatt for å styrke rådgivningstjenesten i skolen, konkluderer flere av våre informanter med at det man kanskje primært trenger er en statusgjennomgang for feltet som helhet. Hvordan står det egentlig til med rådgivningen i norsk skole i 2008? Hvordan omsettes de politiske intensjonene og tiltakene til praksis? Hvordan iverksettes politikken på området; fra Stortingsmelding til klasserom og rådgiverkontor?

Fra en rekke studier av iverksetting av offentlig politikk på ulike politikkområder, vet vi at dette er en prosess som ofte innebærer at politiske intensjoner omformes før de når ut i praksisfeltet. Et politisk vedtak får ikke nødvendigvis den form i praksis, som det ”policy-makerne” ønsket eller forventet. Dette kan skyldes en rekke faktorer. Politiske intensjoner og vedtak har ofte en stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, d.v.s. at intensjonene kan forstås og fortolkes ulikt, avhengig av de forskjellige aktørenes egen virkelighet og virkelighetsforståelse. Et politisk vedtak gjennomgår på mange måter en kompleks oversettelsesprosess før det framstår som handlig i praksisfeltet.

I noen tilfeller er dette også bevisst fra politikk-utformernes side, man ønsker faktisk at det lokale nivå skal kunne påvirke virkemidlene, og gi dem en form som er best mulig tilpassert den lokale virkelighet man har intensjoner om å påvirke.

I andre tilfeller, kan man oppleve at aktører i praksisfeltet bevisst eller ubevisst motarbeider eller omformer politiske vedtak som de opplever bryter med deres opplevelse av virkeligheten, de behov de ser der. Fra skolen kjenner vi (halvt) spøkefulle kommentarer av typen ”*det finnes ikke den reform som jeg ikke kan tilpasse til mitt undervisningsopplegg*”.

De samme mekanismene gjelder selvsagt også på området skoleutvikling. Politiske vedtak og intensjoner møter en kompleks virkelighet gjennom en langvarig iverksettingsprosess, og resultatene blir ikke alltid det man hadde planlagt og/eller ønsket. Å se hvordan denne iverksettingsprosessen, der politiske vedtak og virkemidler oversettes til lokal skolevirkelighet, er derfor en sentral problemstilling i det videre arbeidet på området. Vi trenger bedre kunnskap om hvordan praksisfeltet endrer seg som en følge av overordnede vedtak som blir gjort og tiltak som settes ut i livet. Blir resultatene de intenderte? Hva er de gode grep i arbeidet, og hvordan virker det som gjøres, ute i praktisk rådgivningsarbeid?

Et av de mest sentrale grepene som er prøvd ut, og som et økende antall skoler velger å implementere, er delt rådgivningstjeneste, altså en eller annen form for deling mellom sosialpedagogisk veiledning og karriereveiledning. Dette reiser en rekke spørsmål som bare kan besvares gjennom empiriske studier.

Er delt rådgivningstjeneste et godt grep for å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen? Hva er de konkrete resultatene for kvaliteten på den rådgivningen som blir gitt, og fører det faktisk til at elevene gjør bedre, mer bevisste valg. Tidligere studier har analysert skoler som har deltatt i det organiserte forsøket med DRT; hvorvidt resultatene blir de samme også uavhengig av et prosjekts rammer, er et spørsmål vi må besvare nå når organisasjonsmodellen sprer seg til stadig flere

skoler. Og blir resultatene av en deling ulike, avhengig av ulike skoler, rammevilkår, rådgiverkompetanse o.s.v.? Hva må til for at DRT skal bli et godt grep?

Dessuten blir det viktig å se hvordan DRT organiseres der dette innføres, og hvilke erfaringer skoler gjør med ulike organisasjonsformer. Sentralt i dette vil det være å se på hvordan samarbeid og arbeidsdeling mellom yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning organiseres, og hvilke erfaringer har man med dette? En av konklusjonene i evalueringen av DRT var som tidligere sagt, at det er nødvendig med et nært og tett samarbeid, hvis dette skal bli en vellykket organisering. De sosialpedagogiske problemstillingene knyttet til eleven, er sjølsagt viktig også for spørsmål om valg av utdanning og yrke. Spørsmålet blir om det er mulig å etablere et system for helhetlig, holistisk veiledning i en delt modell, og om hva som må til for å realisere dette?

Hvilke følger deling av tjenesten får for det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet, må også belyses gjennom ytterligere forskning. Fungerer dette som en styrking også for denne delen av rådgivningen, slik intensjonen var, eller går styrkingen av karriereveiledningen på bekostning av dette viktige arbeidet?

En annen gruppe av sentrale spørsmål, handler om det som vi har sett har vært et viktig tema gjennom hele rådgivningens historie i norsk skole; rådgiverkompetanse.

Hva er status på dette feltet i dag, hvor mange rådgivere har formell utdanning, hvor mye utdanning har de, og hva slags utdanning er dette? Hva betyr kompetanse for rådgivningens innhold og form? Gir rådgivere med formell utdanning en kvalitativt annen rådgivning enn de uten slik kompetanse, og hvilken virkning får dette for de unges valg? Blir rådgivningen en annen der rådgivere har formell kompetanse, enn der man har den "tradisjonelle" løsningen mht rådgiverkompetanse?

Her vil det også være viktig å belyse hvilken betydning nye forskrifter og krav til kompetanse for rådgivere får. Blir dette styringsverktøy som faktisk påvirker ansettelse av rådgivere i skolen framover, eller vil skoleeier fortsatt følge den tradisjonelle rekrutteringsveiene for skolerådgivere?

En problemstilling som har vært oppe flere ganger, er spørsmålet om rådgivningen bør være skolebasert, som i dag, eller i økende grad organiseres i form av eksterne rådgivningssentra. Den siste modellen er som vi har sett blant annet valgt i Danmark, og man ser der både klare fordeler og ulemper med dette. Ytterligere forskning med fokus på dette vil være nødvendig. Når flere eksterne senter for karriereveiledning etter hvert etableres, slik det nå skjer for eksempel i Akershus, vil det være viktig at erfaringene med dette blir grundig belyst gjennom forskning. Hvilke funksjon og virkning får dette for kvaliteten på arbeidet, arbeidsfordelingen på feltet, og ikke minst forankringen i de enkelte skolene? Er det enkelte elevgrupper som i større grad vil falle utenfor i et slikt system?

Et annet sett av aktuelle problemstillinger knytter seg til organiseringen av rådgivningsarbeidet ved skolene. Både prosjektet Bevisste utdanningsvalg og Delt rådgivningstjeneste viste at det var en styrke for rådgivningsarbeidet dersom rådgiveren klarte å trekke inn andre aktører i og utenom skolen i arbeidet. "Hele skolens ansvar" var et motto som ofte ble brukt av skoler som mente de hadde fått godt grep på dette. Mange ønsket å motarbeide at yrkes- og utdanningsrådgivningen ble en isolert satellitt, løsrevet fra skolens kjerneaktiviteter. Også Satsing mot frafall viste at et bredt, homogent støttenettverk rundt elevene, var en styrke både i oppfølging og forebygging av frafall. Mange skoler har også i ettertid arbeidet bevisst for å spre relevante oppgaver på flere aktører. Videre forskning er nå nødvendig for å se hvordan dette realiseres i skolene, uavhengig av spesielle prosjekter.

Hvilke erfaringer har ulike skoler med ulike måter for organisering av rådgivningen på tvers av ulike aktører i skolen? Hvordan involveres ulike ressurspersoner, og hvordan skjer arbeidsdelingen mellom dem? Hvilken rolle spiller rådgiveren i dette nettverket, der man har klart å skape et bredt samarbeid rundt oppgavene? Knyttet til dette ser vi også problemstillinger knyttet til rådgivers arbeidsoppgaver og stillingsinstruks; hva gjør rådgiver faktisk, og hvordan står dette i forhold til det som kan defineres som hans eller hennes kjerneoppgaver? Og hvordan står dette i forhold til elevenes behov?

En av de praktiske følgene av ønsket om å gjøre rådgivning til en oppgave for flere enn rådgiver, var etableringen av Programfag til valg, som nå har skiftet navn til Utdanningsvalg i ungdomsskolen. Ved å føre yrkes- og utdanningsvalg inn som en del av skolens timeplan, ønsket man å skape en kontinuitet i arbeidet rundt dette. Det er nå viktig å studere dette nye fagets innføring, form og funksjon. Hvordan fungerer faget Utdanningsvalg i praksis? Hvordan utformes det lokalt? Hvilken rolle har rådgiver i oppbyggingen og gjennomføringen av dette faget, og styrker eller svekker dette rådgivers rolle? Noe av denne forskningen blir tatt hånd om innenfor rammene av evalueringen av Kunnskapsløftet, men ytterligere forskning med fokus på ulike aspekter av dette kan likevel være nødvendig.

En annen viktig problemstilling for videre forskning, vil dreie seg om hvordan skolen og rådgivningstjenesten organiserer samarbeid med verden utenfor skoleporten. Lokalsamfunnet er både en viktig ressurs for arbeidet med karriererådgivning, og en sentral mottaker av unge, nyutdannede. Aktører fra lokalsamfunnet bør derfor være sentrale også i rådgivningsressursnettverket rundt skolene. Det vil være viktig å studere hvordan dette fungerer i praksis i ulike skoler og lokalsamfunn. Hvordan organiseres og fungerer samarbeidet med lokalt næringsliv, hvilke samarbeidsmodeller utvikles lokalt? Hvordan fungerer samarbeidet med andre offentlige etater, som for eksempel NAV? Hvordan fungerer oppfølgingstjenesten som nettverksbygger og deltaker i dette nettverket av lokalsamfunnsaktører? Det fortsatte arbeidet med Partnerskap for karriereveiledning, og etableringen av ulike former for karrieresenter knyttet til dette i flere fylker, er noe som må studeres videre, for å få et bilde av hvilke konsekvenser dette får for rådgivningen i den enkelte skole.

I forlengelsen av dette vil det også være nyttig å se nærmere ”skills mismatch”-debatten og det lokale kompetansegapet i dag. Opplevs det fortsatt slik at ungdom utdanner seg bort fra lokalt næringsliv, og hva betyr dette i en situasjon med stor arbeidsinnvandring?

Ytterligere forskning på ungdoms motivasjon for valg, vil også være nødvendig. Endrer dette seg fortsatt, eller ser man stort sett uendrede yrkesvalgsmotiver? Å forstå hvordan dette utvikler seg, vil være et sentralt element i å utvikle en rådgivnings-tjeneste som treffer sin målgruppe.

En særlig utfordring også for forskningen på området, vil være det vi har kalt ”multikulturell rådgivning”, altså rådgivning, både sosialpedagogisk og med fokus på karriererådgivning, spesielt rettet mot elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette oppleves av mange rådgivere som en ekstra utfordring, som krever kompetanse mange føler at de ikke har. Ytterligere kunnskap om hvordan dette gjennomføres, hvilke erfaringer som finnes, er etter vår mening nødvendig, for å kunne si noe om de ”gode grep” i dette.

Både forskning og praksis har vist at gutters og jenters yrkesvalgsmotiver og valg er forskjellig. Kjønnfordeling både i videregående opplæring og i arbeidsmarkedet er fortsatt svært skjev og tradisjonell, til tross for tiltak som har søkt å utjevne disse forskjellene. Det er derfor viktig at kjønnsperspektiv kobles til alle de problemstillingene vi har antydnet her. Blant annet mangler vi forskning på hvordan det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet har utviklet seg i de senere årene

(Teigen 2005) Mer handlingsrettet forskning fokusert på hvordan man kan stimulere flere til å gjøre valg mer uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller, er åpenbart også nødvendig.

I alle studier av rådgivningstjenesten vil det være viktig å få fram regionale variasjoner, samt variasjoner mellom skoler av ulik størrelse osv. Skolen og rådgivningstjenesten fungerer hele tiden i en sosial kontekst, en kontekst som vil variere mellom ulike deler av landet, by/land, store og små skoler etc, og denne variasjonen må synliggjøres i videre forskning på feltet.

Mye rådgivning skjer utenfor rammene til rådgivningstjenesten og rådgiverne. Lærer har en sentral rolle i forhold til elevene, det er lærerne som møter eleven i det daglige, læreren utgjør frontlinjen i forhold til elevene, og står ofte i en nærmere relasjon til elevene enn det rådgiver gjør. Terskelen for å gå til en rådgiver er høyere enn for å gå til en lærer man kjenner og har tillit til, når man sliter med noe, eller er usikker. På den måten vil lærere ofte komme i en rådgiverrolle i forhold til eleven. Dette reiser selvsagt også problemstillinger knyttet til kompetanse. Hvordan kan man kvalitetssikre også denne delen av skolens rådgivning?

Som vi har sett arbeider jo mange også for at lærerne skal spille en planlagt og bevisst rolle i alle fall i karriereveiledningen. Dette er et området der man også trenger kompetanseheving, og mer forskning. Et sentralt spørsmål blir hvordan den formelle rådgivningstjenesten kan bidra til å heve "rådgiverkompetansen" også hos skolens øvrige lærere, innenfor de rammer de er tiltenkt, og i forhold til den uformelle, skjulte rådgivning de allerede utfører? Kan rådgiver bli en viktig brikke i å utvikle skolen videre som lærende organisasjon?

Det er også viktig at brukerperspektivet står i fokus for videre forskning og utvikling; mer forskning som legger vekt på elevenes opplevelse av den rådgivning de mottar, og deres behov for rådgivning, er nødvendig. Det er elevene som er den endelige evaluator av de tiltak som gjøres for å utvikle tjenesten. Derfor er det viktig at de kommer til orde i den forskning som er nødvendig i årene som kommer.

5 Litteratur

Allgood, Eleanor: "Persons-in-relation and Q-methodology", i *Operant Subjectivity*, 18 (1,2), 1994/1995

Allgood, Eleanor: "Catching transitive thought through Q-metodology: Implications for counselling education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (2), 1999

Allgood, Eleanor og Ragvald Kvalsund: *Coaching subjectivity from the perspective of an ideal social system and practice*. 20th Annual Q conference; 2004-09-23 - 2004-09-25

Allgood, Eleanor og Ragvald Kvalsund: *Persons in relation: Dialogue as transformative learning in counselling and education*. Expanding Boundaries, 13th International EAP congress; 2005-07-07 - 2005-07-09

Annfeldt, Trine: "Om å riste kategoriene. Poststrukturalistisk inspirasjon i forskning om utdanning og kjønn, eller: Hva man kan lære av sin opponent" i *Kvinneforskning*, nr. 1/2000

Annfelt, Trine: *Valg av utdanningsveg som identitetsskapende prosjekt: Hva ønsker kvinner å oppnå gjennom yrkesvalget*, Arbeidsnotat 2-94, Senter for kvinneforskning, Universitetet i Trondheim – AVH. Troneheim 1994.

Aslesen, Sigmund og Ove Langeland: *Det regionale kompetansegapet – Ungdommens utdannings- og yrkesvalg i tre norske regioner*, Fafo-notat 2000:18, Fafo, Oslo 2000

Baklien, Bergljot, Christopher Bratt og Nora Gotaas: *Satsing mot frafall i videregående opplæring – En evaluering*, NIBR-rapport 2004:19, NIBR, Oslo 2004

Berg, Lisbet: *Utdanningssuget – Ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra skipsindustrien i Ulsteinvik*, Fafo-rapport 258, Oslo 1998

Birkemo, Asbjørn: *Yrkesrådgivning*, Universitetsforlaget, Oslo 1997

Bjørnson, Ove: *Som far, så sønn? En analyse av klassereproduktive tendenser i ungdoms framtidsorientering og valg av utdanning*, Rapport 6/95, UNGforsk, Norges forskningsråd, Oslo 1996

Bjørnstad, Tomas: "Det er litt gøy når du merker at du kan noe" – *Skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørfag vk1*, AHS.Serie a 1997 – 3, AHS, Bergen 1997

Bogen, Hanne: *På rett vei? Evaluering av oppfølgingstjenesten i sju fylker høsten 1994*, Fafo-notat 1994:13, FAFO, Oslo 1994

Borgen, Jorunn Spord, Nils Vibe og Rannveig Røste: *Karriere Akershus – Evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*, Rapport 11/2008, NIFU STEP, Oslo 2008

Bright, Jim, Robert Pryor, Sharon Wilkenfeld og Joanna Earl: "The Role of Social Context and Serendipitous Events in Career Decision Making" i *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.5. No.1 2005

Brown, Phillip og Anthony Hesketh: *The Mismanagement of Talent – Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press, Oxford 2004

Buland, Trond og Vidar Havn: *Evaluering av prosjektet "Bevisste utdanningsvalg" – Delrapport II: Tidlig tiltaksfase*, Rapport STF38 A99503, SINTEF IFIM, Trondheim 1999

Buland Trond og Vidar Havn: *Evaluering av prosjektet "Bevisste utdanningsvalg" – Delrapport III: Fokus på arbeidslivet*, Rapport STF38 A99514, SINTEF IFIM, Trondheim 1999

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

Buland, Trond og Vidar Havn: *Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste". Delrapport I: Delt rådgivning; hva betyr det?* Rapport STF38 A01506, SINTEF IFIM, Trondheim 2001

Buland, Trond og Vidar Havn: *Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste". Delrapport II: Delt? Ja, nå er den vel delt?"* Rapport STF38 A01511, SINTEF IFIM, Trondheim 2001

Buland, Trond og Vidar Havn: *Tusen blomster i fullt flor? Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste": Delrapport III*, STF38 A02508, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002

Buland, Trond og Vidar Havn: *Mangfold og aktivisering – Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste": Delrapport IV*, STF38 A02513, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002

Buland, Trond og Vidar Havn: *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjenesten"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2003

Buland, Trond og Vidar Havn: *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. STF38 A04507. SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2004

Buland, Trond: "Beste eller billigste valg?", kronikk i *Adresseavisen* 16.08. 2005

Cardoso, Paulo og José Ferreira Marques: "Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables" i *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 8, No.1, 2008

Christiansen, Lone Lønne: *Som regel når man tenker på en snekker, så er det jo en gutt, ikke sant!* Om kvinner i kjeldressyrker, Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo 1996

Corneliussen, Hilde: "Konstruksjoner av kjønn ved høyere IKT-utdanning i Norge", i *Tidsskrift for kjønnsforskning*, No. 4, 2003

Edvardsen, Rolf: *Yrkesvalg motiver – Resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*, Rapport 4/95, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo 1995

Egge, Marit og Tove Midtsundstad (red): *Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*, FAFO-notat 1997:2, FAFO, Oslo 1997

Egge, Marit: *Hadde det ikke vært for Oppfølgingstjenesten... Samtaleintervjuer med 16 ungdommer*, FAFO-rapport nr. 241, FAFO, Oslo 1998

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

Elevorganisasjonen: *Politisk måldokument 2002-2003*, Vedtatt på Elev-organisasjonens 3. ordinære Elevting 5.-9. mars 2002

Engvik, H.: "Femfaktormodellen i personlighet", i *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36

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

Falch-Pedersen, Merete: *Tro, håp og ulikhet – En studie av Osloundoms yrkesaspirasjoner og betydningen av sosial bakgrunn, skoleprestasjoner og kjønn*, Hovedoppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeograf, UiO, Oslo 1998

Feiring, Marte og Marit Helgesen: *Karriereveildning i Nordland – Evaluering av et forsøk*, NIBR-rapport 2007:17, NIBR, Oslo 2007

Fishnet Nordic: *En verden av muligheter - Sluttrapport for prosjekt NHO Ungdom og yrkesutdanning*, Fishnet Nordic AS/NHO, Oslo 2002

Forsøksrådet: *Rådgiving i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo 1969

Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge: *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*, FAFO-rapport 263, FAFO, Oslo 1999

Foss, Line: *Rekruttering og kompetanseutvikling i mekanisk industri i Romsdalsregionen – Hvilke bakenforliggende faktorer kan belyse ungdommens utdannings- og yrkesvalg*, Arbeidsrapport M 0406, Møreforskning, Molde 2004

Furu, Eli Moksnes: *På vei mot et yrke – Jenters yrkesvalg – en undersøkelse fra grunn- og videregående skole i en finnmarkskommune*, Hovedoppgave i samfunnsvitenskap, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, Tromsø 1994

Føllesdal, Hallvard: *Ideografisk versus nomotetisk metode i yrkesrådgivning – En sammenligning av Gridmetodikk og John Hollands yrkespersonlighetsteori*, Hovedoppgave i psykologi, Psykologisk institutt, UiO, Oslo 1997

Grov, Håvard: *Hjemmekjær eller reiselysten? Elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordland etter innføring av Reform 94*, AHS Serie A 1998:1, Gruppe for tverrfaglig arbeidslivsforskning, UiB, Bergen 1998

Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge: *Følge opp – eller forfølge – Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*, Fafo-rapport 263, Fafo, Oslo 1999

Hafskjold, Aslaug og Karin Evje Olsen: *Valgets kval eller tilfeldighetenes valg? En studie av ungdoms opplevelser ved valg av utdanning og yrke. Hvilke konsekvenser kan funnene ha for høgskolens informasjonsarbeid?* Hovedoppgave i helsefag, Institutt for spesialpedagogikk, UiO og Avdeling for helsefag, Høgskolen i Oslo, Oslo 1995

Hagerup, Nina: *Karrierevalg med mening – En kvalitativ studie av hvordan karriereveilederen kan tilrettelegge for meningsfulle karrierebeslutninger*, Masteroppgave Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2006

Hagfors, Anne-Trine: *Sentrale læreplanmål og lokale tolkninger – Om Kunnskapsløftets innføring av programfag til valg på ungdomstrinnet*, mastergradsoppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2008

Hammervold, Marthe Ramstad: *”Det her klarer jeg ikke, jeg orker det ikke, makter det ikke” – Fire jenters erfaringer fra videregående skole, avbrudd og møte med oppfølgingstjenesten*, Hovedfagsoppgave i allmenn pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2004

Handel, Michael: ”Skills Mismatch in the Labor Market”, i *Annual Review of Sociology*, Vol. 29: 135-165

Hansen, L.: *Køn på tvers af fag – en analyse af drivkrefter og barrierer for unge der velger uddannelse utradisjonelt for deres køn*, VASA, København 1999

Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen: *Bevisste og selvstendige utdanningsvalg – En teoretisk og empirisk studie*, Hovedoppgave i pedagogikk hovedfag, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo 1999

Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen: *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, Oslo 2002

Havn, Vidar: *Evaluering av prosjektet ”Bevissteutdanningsvalg”. Delrapport I: Planleggings- og etableringsfasen*, STF38 A98512, SINTEF IFIM, Trondheim 1998

Havn, Vidar, Trond Buland, Liv Finbak og Thomas Dahl: *Intet menneske er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* STF50 A07023, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007

Helberg, Olaug Salthe: *Hvordan gir rådgivere råd? Om rådgivning til tiendeklassinger ved overgang til videregående skole*, Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Norsk lærerakademi, Bergen 1998

Helgesen, Marit og Marte Feiring: *Partnerskap for karriereveiledning – Kartlegging i fire fylker*, NIBR-rapport 2007:18, NIBR, Oslo 2007

HELTEF: *Helseprofil for barn og ungdom i Akershus – ungdomsrapporten*, Rapport nr. 2/2004, Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, Oslo 2004

Holland, J.L.: *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1985

Holmberg, Jorun Buli og Erling Kokkersvold: *Oppfølgingstjenesten og overgangen fra grunnskole til videregående skole*, delrapport 2 fra prosjektet Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid, Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Oslo 1997

Holte, Angelika: ”Jeg har jo prøvd...” – *Ungdom uten skole- eller arbeidsplass, Evaluering av tilbud formidlet gjennom oppfølgingstjenesten i Aust-Agder*, Hovedoppgave til 3. avdeling hovedfagseksamen i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, UiO/Avd. for pedagogikk, høghskolen i Agder, Oslo 1997

Hjartåker, Magnhild: *Det avgjørende valget – yrkesvalgorientering i lys av skolereformene 1960-1997 med spesiell vekt på innføring av L97*, Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo 1999

Haavet, O.R.: *Adolescents at risk. The impact of contextual and individual factors on health. A study of 10th grade pupils in Oslo, Norway*, Faculty of Medicine, University of Oslo, Oslo 2005

Iversen, Ingjerd Marie Johanne: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole – En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel fagskole*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høghskolen i Bodø, Bodø 2006

Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler: *Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 1994

Jørgensen, Ken Hugo (red.): *Karriereveiledning – En kort innføring i teori og praksis*, Unipub, Oslo 2004

Karlsen, Eivind, Wenche Rønning og Agnete Wiborg: *Frafall i videregående skole og hevinger av lærekontrakter i fagopplæringen i Troms – Skoleåret 2004-2005*, NF-arbeidsnotat nr. 1016/2005, Nordlandsforskning, Bodø 2005

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

Kleiberg, Elisabeth: *Oppfølgingstjenesten – Veien mot en kompetansegivende opplæring/utdanning*, Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Høghskolen i Stavanger, Stavanger 1999

Kristiansen, Siv-Hege: *Frafall eller bortvalg? Hvilke faktorer bidrar til at ungdom ”dropper ut” av videregående opplæring?* Mastergradsoppgave i pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiTø, Tromsø 2007

Kvalem, I.L. og Wickstrøm, L. (red): *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*, Cappelen Akademisk, Oslo 2007

Kvalsund, Ragnvald og Eleanor Allgood: ”Career counselling experiences in Norway: a Q methodological study” i *Operant Subjectivity* 2000 ; Volum 23.(2) s. 74-91

Kvalsund, Ragnvald: *Coaching: metode - prosess – relasjon*, Synergy Publishing, Tønsberg 2005

Launikari, Mika og Sauli Puukari (Red.): *Multicultural Guidance and Counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2005

Lødding, Berit: *Frafall blant minoritetsspråklige – Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*, NIFU skriftserie nr. 29/2003, NIFU, Oslo 2003.

Lødding, Berit: *Ut fra videregående – Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*, Rapport 1/2003, NIFU, Oslo 2003

Markussen, Eifred: *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringene i 2002*, NIFU skriftserie 5/2003, NIFU, Oslo 2003

Markussen, Eifred og Nina Sandberg: *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*, NIFU skriftserie 4/2004, NIFU, Oslo 2004

Markussen, Eifred og Nina Sandberg: *Stayere, sluttere og returnerere. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*, NIFU STEP skriftserie 6/2005, NIFU STEP, Oslo 2005

Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe: *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport 3/2006, NIFU STEP, Oslo 2006

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg: *Bortvalg og kompetanse* Rapport 13/2008, NIFU STEP, Oslo 2008

Mathisen, Lena Kristin: *Kjønn, utdanning og yrke – En empirisk undersøkelse av sammenhengen mellom kjønn, self-efficacy, verdier og utdannings- og yrkesønsker blant grunnskolenes avgangselever høsten 1996*, Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 1998

Maute, Kristin: *Personlighet, yrkesinteresser og yrkesvalg, En samsvarsundersøkelse av norske operasjonaliseringer av John L. Hollands yrkespersonlighetsmodell (RIASEC) og Fem-faktormodellen for personlighet (FFM)*, Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2002

McCarthy, John: “The Skills, Training and Qualifications of Guidance Workers” i *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.4, No.2.3, 2004

Midtsundstad, Tove: *Underveis – men mot hva? En første oversikt over oppfølgingstjenestens målgruppe, tilgjengelig tilbud og organisering av oppfølgingsarbeidet i syv fylker våren 1995*, FAFO-notat 1995:7, FAFO, Oslo 1995

Møller, Ellen: *Et eksempel på etablering og utvikling av veiledning for klassestyrere, for å synliggjøre og ivareta jenter som en minoritet i klassen på tradisjonelle guttefag*, Hovedoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, Oslo 2000

Møller, Ellen og Inger Vagle: *En av gutta? Skole og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*, Gyldendal akademisk, Oslo 2003

Nielsen, Harriet Bjerrum: "Inn i klasserommet" i Imsen, Gunn (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2000

Numminen, Ulla og Helena Kasurinen: *Evaluation of educational Guidance and counselling in Finland*, Evaluation 5/2003, National Board of Education, Helsinki 2003

NOU 2003: 16; *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

Nyhus, Lene og Halvor Fauske: *Bevisste utdanningsvalg? Resultater fra en undersøkelse i Oppland*, ØF-rapport 23/1998, Østlandsforskning, Lillehammer 1998

Næss, Rakel Kristine Rohde: *Oppfølgingstjenesten i videregående skole – Intensjon og virkelighet*, Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 1999

OECD: *OECD review of career guidance policies – Norway- Country note*, 2002, <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>

OECD: *OECD review of career guidance policies – Norway- National Questionnaire*, april 2002, <http://www.oecd.org/dataoecd/0/7/1933206.pdf>

OECD: *Career Guidance – A Handbook for Policy Makers*, OECD, Paris 2004

Opheim, Vibeke og Liv Ann Støren: *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning – Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*, Rapport 7/2001, NIFU, Oslo 2001

Oppegaard, Ragnhild: *Fra delansvar til fellesansvar – En studie av tverretattlig samarbeid innen Oppfølgingstjenesten i Oppland skoleåret 1994-95*, Hovedfagsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo 1995

Pettersen, Sissel: *Arbeid mot frafall i videregående skole – Fra plan til tiltak*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Bodø, Bodø 2007

Plant, Peter: "The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries", i *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 3., No.2, 2003

Ringkjøb, Eli Margrethe: *Frafall i videregående skole, elevenes perspektiv – En single case studie*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Bodø, Bodø 2008

Rudi, Erik: *Yrkes- og utdanningsrådgivning for ungdom*, Hovedoppgave i Psykologi, Institutt for psykologi, UiTø, Tromsø 2003

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

Røkenes, Arild: *Samisk videregående opplæring under reform 94*, Prosjektrapport 2000:8, NIBR, Oslo 2000

Røste, Rannveig og Jorunn Spord Borgen: *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveildning i Telemark*, Rapport 2/2008, NIFU-Step, Oslo 2008

Schanke, Tuva: *Elevens ønsker for yrkes- og utdanningsrådgivning i videregående opplæring*, Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2007

Schein, Edgar: *Career Dynamics. Matching individual and organizational needs*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Mass 1978

Schreiner, Camilla & Sjøberg, Svein: *Jeg velger meg naturfag! (Hvem gjør egentlig det?) En studie av ungdoms prioriteringer ved valg av utdanning og yrke. [A study of young people's priorities when choosing an education and a career.] Rapport*, Norges forskningsråd, Oslo 2006

Schreiner, Camilla. (2006): *"Exploring a ROSE-garden": Norsk ungdoms innstilling til naturfag - tolket som tegn på senmoderne identiteter*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo 2006

Schreiner, Camilla (2008). *Noen realist som passer for meg? Ungdoms valg av utdanning og yrke*. KIMEN 1/2008, Naturfagsenteret, Universitetet i Oslo, Oslo 2008

Sigmond, Lars: *Hvordan redusere frafall fra grunnkurs i videregående opplæring – etter Reform94?* Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo 2000

Skaugerud, Tone Venaas: *Hva skal jeg bli? Utdanning som arena for diskursive identitetsforhandlinger*, Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo 2006

Sletten, Mira Aaboen: *Det skal ikke stå på viljen - en studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn*, Hovedoppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO, Oslo 2000

St.meld. nr 30 (2003-2004); *Kultur for læring*

St.meld. 16 (2006-2007); *Og ingen sto igjen... Tidlig innsats for livslang læring*

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

Sætermoen, Gro og Arne Glomsvoll: *Oppfølgingstjenesten i Hedmark fylke*, Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2003

Sætnan, Lill-Ann: *Opplevelsen av å ta en karrierebeslutning – En Q-metodologisk studie av videregående elevens subjektive opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke*, Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2006

Søfteland, Eva: *Veien blir til mens de går: om utdanning og yrkesvalg på studieretning for håndverk og industri*, Hovedoppgave i sosiologi, UiB, Bergen 1995

Sørensen, Yvonne: *"Tenke sjæl og mene" – søken etter mening i det postmoderne samfunn, relatert til valg av yrke og utdanning*, Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, UiTø, Tromsø 2005

Teig, Alv: *Studie og yrkesvalg*, NKS-Forlaget, Oslo 1995

Teig, Alv: *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*, HiO-rapport 2000:1, Høgskolen i Oslo, Oslo 2000

Teigen, Mari: ”Kunnskap om det kjønnsdelte arbeidsmarked”, i *Søkelys på arbeidsmarkedet* 2/2005

Telhaug, Alfred Oftedal: *Rådgivningens historie i Norge*, Forelesninger høsten 1993, Universitetet i Trondheim – AVH, Pedagogisk institutt, Trondheim 1993

Thorstensen, Thor: *Skolerådgivning: en utfordring for skolen*, NKS-forlaget, Oslo 1980

Utdanningsdirektoratet: *Evaluering av Kunnskapsløftet – Prosjektkatalog*, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2007

Vibe, Nils: *Bedre grunnlag for valg – Evaluering av prosjektet Rett førstevalg*, Arbeidsnotat 28/2006, NIFU STEP, Oslo 2006

Wiborg, Agnete og Wenche Rønning: *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005*, NF-arbeidsnotat nr 1013/2005, Nordlandsforskning, Bodø 2005

Østberg, Tina: *Utdanningsambisjoner og utferdstrang – Ungdommens utdannings- og yrkesvalg sett fra verkstedsindustrien i Harstad-regionen*, Fafo-rapport 265, Fafo, Oslo 1999

Østberg, Tina: *Mobil og omskiftelig – Ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra industrien i Kongebergregionen*, Fafo-rapport 326, Fafo, Oslo 2000

Østlie, Liv: *Yrkes- og utdanningsveiledning – Nøkkelen til bevisste valg*, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2003