

Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen

Elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold

Unn-Wenche Joramo



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mars 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<u>TITTEL:</u> RÅDGIVERFUNKSJONEN I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN Elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold	
<u>AV:</u> Unn–Wenche JORAMO	
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i pedagogikk Allmenn studieretning	<u>SEMESTER:</u> Vår 2008
<u>STIKKORD:</u> Sosialpedagogisk rådgivning Karriereveiledning Rådgivningstradisjoner	

1 – Problemområde/ problemstillinger:

Bakgrunnen for oppgaven var en interesse for kvalitetsmessige faktorer ved rådgivningen i den videregående skolen. Skolerådgivningen ilegges stor betydning i politiske retningslinjer og læreplaner. Til tross for dette eksisterer det lite forskning omkring denne tjenesten. Noe av hensikten med oppgaven var å finne ut hvordan elever og rådgivere i den videregående skolen selv så på sentrale områder innen rådgivningens form og innhold. Oppgavens teoretiske grunnlag er i hovedsak ulike teoretiske tilnærminger til rådgivning, inndelt i naturalistisk eller humanistisk tradisjon, som vurderes i forhold til den forståelsen av mennesket de legger til grunn, samt i forhold til deres relevans for rådgivning. Problemstillingene belyses også gjennom en nærmere vurdering av hvordan rådgivningen fungerer psykologisk og pragmatisk for elevene i den videregående skolen. Det tas utgangspunkt i politiske intensjoner, forskningsresultater og annen relevant teori.

Hovedproblemstilling: Hvordan er elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold?

Hovedproblemstillingen ble konkretisert og nyansert gjennom 4 underproblemstillinger:

Problemstilling 1: Er det forskjeller mellom elevene når det gjelder i hvilken grad de er i kontakt med rådgiver og hvilke forhold kontakten gjelder?

Problemstilling 2: Er det forskjeller mellom elevene og rådgiverne når det gjelder hvordan de vektlegger de ulike rådgivningsoppgavene?

Problemstilling 3: Er det forskjeller i elevenes og rådgivernes syn når det gjelder vektlegging av rådgivernes etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen?

Problemstilling 4: Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes eventuelle preferanser når det gjelder rådgivningstradisjoner?

2 – Metode:

For å finne ut hva rådgivere la vekt på når det gjelder rådgivningens form og innhold spurte jeg et utvalg fra hver av de to gruppene ved hjelp av et spørreskjema. Utvalgene besto av 178 elever og 42 rådgivere fra Akershus fylke. Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen foregikk våren 2007 og innebar en pilotundersøkelse, innsamling og behandling av data. Hensikten var å finne eventuelle sammenhenger mellom elevenes og rådgivernes syn ved å måle flere variabler. Begrepsvaliditeten og reliabiliteten ble blant annet forsøkt sikret gjennom skjønnsmessige vurderinger og bruk av kvantitative analysemetoder som

beregninger av konsistens og korrelasjon, frekvensfordelinger og sammenligninger av gjennomsnitt mellom rådgivere og elever (t-test).

3 – Resultater/hovedkonklusjoner:

I forhold til problemstilling 1 viste funn i undersøkelsen at, færre enn forventet, vel halvparten av elevene oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver. Funnet kan forklares ved hjelp av sammensatte faktorer som rådgiverens kompetanse, ressurser, personlig egnethet, alder og kjønn. Av elevene som deltok i undersøkelsen oppga flest individuell veiledning om utdanning og arbeid som kontaktårsak. Relativt få oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer. Disse funnene kan ses i sammenheng og kan tolkes som et uttrykk for hva slags rådgivning elevene har behov for og/eller som et uttrykk for at det er en høyere terskel for å ta kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer enn for individuell veiledning om utdanning og arbeid.

Problemstilling 2: Ett funn var at både elever og rådgivere mente at å gi direkte rådgivning til elever med personlige problemer i form av individuelle samtaler var den viktigste rådgivningsoppgaven. Dette til tross for at relativt få elever oppga dette som årsak til kontakt med rådgiver. Resultatene ga totalt sett et inntrykk av at både elever og rådgivere la stor vekt på de fleste rådgivningsoppgavene og at det var vanskelig å prioritere.

Problemstilling 3: Resultatene indikerer at rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen ble ilagt stor betydning av respondentene i undersøkelsen. Elevene var spesielt opptatt av at taushetsplikten for en hver pris skulle overholdes og at rådgiveren burde ha kunnskap om klagerett. Rådgiverne mente det var viktigere enn elevene at de konsulterte og henviste elever til andre ved behov.

Problemstilling 4: Både elever og rådgivere skåret høyest på den humanistiske tradisjonen sammenlignet med den naturalistiske selv om det var relativt høye skårer på begge tradisjonene. Det var også høye og lavere skårer på enkeltpåstander innenfor begge tradisjonene. En tolkning av resultatene kan være at respondentene hadde en preferanse for den humanistiske tradisjonen fordi den betoner indre styring, selvbestemmelse, valg og ansvar. Elevene og rådgiverne foretrekker at rådgiveren blant annet har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevenes liv og har positive forventninger til eleven.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har for det meste vært spennende og givende fordi det har gitt meg anledning til fordypning, og mulighet til rydding og sortering av erfaring, kunnskap, tanker og ideer. Arbeidet har også gitt meg ny kunnskap og innsikt.

Jeg vil takke veilederen min, Christian Brandmo, for inspirasjon til å velge kvantitativ metode og for engasjement og utholdenhet som bidro til å skape dynamikk i veiledningsprosessen helt til slutt. Takk til elever og rådgivere i Akershus som deltok i undersøkelsen og til kontaktpersoner på skolene som velvillig hjalp meg med planlegging og tilrettelegging av den praktiske gjennomføringen.

Til slutt vil jeg takke familien min; moren min, Sverre, Anja, Mari, Sindre og Veronica for oppmuntring, tålmodighet, omtanke og nyttige innspill. Ikke minst takk for at dere har positive forventninger til hva jeg kan få til!

Nesodden, mars 2008

Unn Wenche Joramo

1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 INNLEDNING.....	1
1.2 PROBLEMOMRÅDE OG INNFALLSVINKEL	2
1.3 RÅDGIVNINGSFUNKSJONENS HISTORISKE BAKGRUNN	4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
2. RÅDGIVNINGSFUNKSJONEN I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN	8
2.1 INNLEDNING.....	8
2.2 RÅDGIVNINGSBEGREPET	9
2.3 HVA INNEBÆRER RÅDGIVNINGEN I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN?	11
2.3.1 <i>Hva innebærer sosialpedagogiske oppgaver?</i>	14
2.3.2 <i>Hva innebærer karriereveiledning?</i>	15
2.3.3 <i>Hva innebærer OT – oppgaver?</i>	17
2.4 HVORDAN IVARETAS RÅDGIVNINGSSOPPGAVENE?	18
2.4.1 <i>Hvordan evner skolen å ivareta elevenes behov?</i>	19
2.4.2 <i>Rådgivningens organisering</i>	21
2.4.3 <i>Rådgiverens kompetanse</i>	23
2.4.4 <i>Etikk/profesjonalitet</i>	25
2.4.5 <i>Tidsressurs</i>	26
2.5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	28
3. RÅDGIVNINGSTRADISJONER	29
3.1 INNLEDNING.....	29
3.2 PSYKODYNAMISK TILNÆRMING	31
3.2.1 <i>Sentrale ideer</i>	31
3.2.2 <i>Relevans for rådgivning</i>	33

3.3	BEHAVIORISTISK TILNÆRMING	34
3.3.1	<i>Sentrale ideer</i>	34
3.4	KOGNITIV TILNÆRMING	36
3.4.1	<i>Sentrale ideer</i>	36
3.4.2	<i>Relevans for rådgivning</i>	37
3.5	KOMMUNIKASJONSTEORETISK TILNÆRMING	39
3.5.1	<i>Sentrale ideer</i>	39
3.5.2	<i>Relevans for rådgivning</i>	41
3.6	HUMANISTISK TILNÆRMING	42
3.6.1	<i>Sentrale ideer</i>	42
3.6.2	<i>Relevans for rådgivning</i>	44
3.7	EKSISTENSIALISTISK TILNÆRMING	45
3.7.1	<i>Sentrale ideer</i>	45
3.7.2	<i>Relevans for rådgivning</i>	46
3.8	KONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING	47
3.8.1	<i>Sentrale ideer</i>	47
3.8.2	<i>Relevans for rådgivning</i>	49
3.9	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	51
3.9.1	<i>Den naturalistiske tradisjonen</i>	52
3.9.2	<i>Den humanistiske tradisjonen</i>	53
3.9.3	<i>Konklusjon</i>	54
4.	PROBLEMSTILLINGENE I LYS AV TEORI	56
4.1	PROBLEMSTILLING 1: KONTAKT ELEV - RÅDGIVER	57
4.2	PROBLEMSTILLING 2: VEKTLÉGGLEGGING AV RÅDGIVNINGSSOPPGAVER	57

4.3	PROBLEMSTILLING 3: ETISK STANDARD OG PROFESJONALITET	58
4.4	PROBLEMSTILLING 4: PREFERANSER - RÅDGIVNINGSTRADISJONER.....	59
5.	METODE	60
5.1	INNLEDNING.....	60
5.2	UTVALG OG UTVELGINGSPROSEDYRE	61
5.2.1	<i>Utvalg av rådgivere</i>	<i>61</i>
5.2.2	<i>Utvalg av elever.....</i>	<i>61</i>
5.2.3	<i>Utvelgingsprosedyre og ytre validitet.....</i>	<i>61</i>
5.3	METODISK TILNÆRMING	63
5.3.1	<i>Forskningsdesign.....</i>	<i>64</i>
5.3.2	<i>Skjemakonstruksjon, reliabilitet og begrepsvaliditet.....</i>	<i>65</i>
5.4	PRAKTISK GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	67
5.4.1	<i>Pilotundersøkelse, testing av skjema</i>	<i>67</i>
5.4.2	<i>Innsamling av data.....</i>	<i>69</i>
5.4.3	<i>Behandling av manglende data.....</i>	<i>70</i>
5.4.4	<i>Analysemetoder og statistisk validitet.....</i>	<i>71</i>
5.5	OPPSUMMERING	72
6.	RESULTATER.....	73
6.1	PROBLEMSTILLING 1: KONTAKT ELEV/RÅDGIVER	73
6.1.1	<i>Delproblemstilling 1.1: Kjønnforskjeller</i>	<i>74</i>
6.1.2	<i>Delproblemstilling 1.2: Forskjeller og utdanningsprogram.....</i>	<i>75</i>
6.1.3	<i>Oppsummering, problemstilling 1</i>	<i>76</i>
6.2	PROBLEMSTILLING 2: VEKTLEGGING AV RÅDGIVNINGSSOPPGAVER	77
6.2.1	<i>Delproblemstilling 2.1: Elevenes prioriteringer.....</i>	<i>78</i>

6.2.2	<i>Delproblemstilling 2.2: Rådgivernes prioriteringer</i>	80
6.2.3	<i>Oppsummering, problemstilling 2</i>	82
6.3	PROBLEMSTILLING 3: ETISK STANDARD OG PROFESJONALITET.....	83
6.3.1	<i>Delproblemstilling 3.1 Taushetsplikt</i>	83
6.3.2	<i>Delproblemstilling 3.2 Lover og regelverk</i>	84
6.3.3	<i>Delproblemstilling 3.3 Empati</i>	85
6.3.4	<i>Delproblemstilling 3.4 Grenser for rådgiveren</i>	86
6.3.5	<i>Oppsummering, problemstilling 3</i>	86
6.4	PROBLEMSTILLING 4: PREFERANSER - RÅDGIVNINGSTRADISJONER	88
6.4.1	<i>Delproblemstilling 4.1: Naturalistisk tradisjon</i>	89
6.4.2	<i>Delproblemstilling 4.2: Humanistisk tradisjon</i>	91
6.4.3	<i>Oppsummering, problemstilling 4</i>	93
7.	DRØFTING AV RESULTATER	96
7.1	KONTAKT MELLOM ELEV OG RÅDGIVER	96
7.1.1	<i>Grad av kontakt</i>	96
7.1.2	<i>Type kontakt</i>	101
7.1.3	<i>Kjønnforskjeller</i>	102
7.1.4	<i>Forskjeller og utdanningsprogram</i>	104
7.2	VEKTLEGGING AV RÅDGIVINGSOPPGAVER	104
7.2.1	<i>Viktigste rådgivningsoppgaver</i>	105
7.2.2	<i>Minst viktige rådgivningsoppgaver</i>	108
7.3	VEKTLEGGING AV ETISK STANDARD OG PROFESJONALITET	111
7.3.1	<i>Taushetsplikt</i>	111
7.3.2	<i>Lover og regelverk</i>	112

7.3.3	<i>Empati</i>	113
7.3.4	<i>Grenser for rådgiveren</i>	113
7.4	PREFERANSER I FORHOLD TIL RÅDGIVNINGSTRADISJONER.....	114
7.4.1	<i>Naturalistisk tradisjon</i>	116
7.4.2	<i>Humanistisk tradisjon</i>	116
7.5	OPPSUMMERENDE DRØFTING OG IMPLIKASJONER FOR SKOLERÅDGIVNINGEN.....	117
7.5.1	<i>Problemstilling 1: Grad av kontakt og kontaktårsaker</i>	117
7.5.2	<i>Problemstilling 2: Vektlegging av rådgivningsoppgaver</i>	119
7.5.3	<i>Problemstilling 3: Etisk standard og profesjonalitet</i>	120
7.5.4	<i>Problemstilling 4: Preferanser – rådgivningstradisjoner</i>	121
7.6	KONKLUSJON.....	122
	KILDELISTE	124

1. Introduksjon

1.1 Innledning

Tidligere arbeidserfaring er bakgrunnen for min interesse for skolerådgivning. I mitt arbeid som lærer og rådgiver i den videregående skolen var jeg opptatt av å bidra til at eleven skulle få styring over eget liv ut fra en overbevisning om at hun eller han ikke var tjent med å se seg selv som et offer. I rådgivning og veiledning la jeg vekt på å ta utgangspunkt i den plattformen eleven befant seg på og bygge videre på den, ved blant annet å fokusere på spørsmål og problemstillinger som hun eller han var i stand til å løse og var klar for å ta tak i. Hensikten var å styrke elevens oppfatning av seg selv som en person som mestrer og tar kontroll over sitt liv ved blant annet å gjøre erfaringer med å hjelpe seg selv gjennom å finne løsninger. Min teoretiske innfallsvinkel til rådgivning er forankret i den humanistiske tradisjonen. Masterstudiet i pedagogikk har bidratt til en utdyping og nyansering av eget teoretiske ståsted som er nær knyttet sammen med tidligere arbeidserfaring og danner basis og utgangspunkt for denne oppgaven.

De første rådgiverne kom inn i den videregående skolen fra 1969 da de første reformgymnasene startet opp. Innføringen av rådgivningstjenesten representerte en betydningsfull utvidelse av grunnskolens og den videregående skolens oppgaver der det gjaldt ”å yte service med respekt for eleven som sentrum i eget liv” (Telhaug 2001:83). I dag har elevene i den videregående skolen en lovfestet rett til rådgivning, og det er skoleeieren som er ansvarlig for å oppfylle retten. Loven inneholder få retningslinjer om rådgivningens form og innhold som er interesseområdet for denne oppgaven. Rådgivningstjenesten har hatt en viktig funksjon i den videregående skolen som er understreket i skolepolitiske retningslinjer de siste 40 årene. Til tross for at rådgivningen er ilagt stor betydning, eksisterer det bemerkelsesverdig lite forskningsmateriale omkring denne tjenesten. Vi vet derfor lite for eksempel om dens betydning for elevene i den videregående skolen, eller hvordan elevene og rådgiverne

mener at rådgivningen ideelt sett burde være. Det vi vet noe om er at det er store variasjoner når det gjelder hvordan rådgivningstjenesten er organisert, hvilke oppgaver som ilegges tjenesten og hvem som utfører rådgivningsoppgavene.

Tema for oppgaven er: ”**Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen**”.

Formålet med oppgaven er å rette fokus mot rådgiverfunksjonen i den videregående skolen og hvordan rådgivningens form og innhold ideelt sett bør være for å imøtekomme de behovene elevene har.

1.2 Problemområde og innfallsvinkel

Oppgavens hovedproblemstilling er: **Hvordan er elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold?**

Problemstillingen retter fokus mot rådgivningens kvalitet fordi den kan være avgjørende for de valg elevene tar, og dermed få betydning for den enkelte elevens livsløp. Elvenes perspektiv er sentralt i denne oppgaven. Det er flere forhold som gjør problemstillingen aktuell. Vi lever i en verden preget av raske endringer, mindre forutsigbarhet og med flere valgmuligheter enn noen gang tidligere. Disse endringene i samfunnsutviklingen påvirker elevenes behov for rådgivning. Elevgrunnet i den videregående skolen er endret i og med at skolen skal gi et tilbud til alle, og flere elever enn før har dermed behov for spesiell rådgivning. Samtidig er rådgivningsressursen omtrent den samme som tidligere, og det tas lite hensyn til forhold som den enkelte skoles elevsammensetning og opplæringstilbud. Sentrale spørsmål er om den rådgivningen som ytes i den videregående skolen i dag er relevant i forhold til de økede og endrede behovene elevene har. Hvordan fungerer rådgivningstjenesten i dagens videregående skole for elevene i vår tid, og hvordan kan den tilpasses og utvikles for å imøtekomme nye og skiftende behov i vårt samfunn?

Skoleeierne, i dette tilfellet fylkene, er ansvarlig for elevenes lovpålagte rett til rådgivning. Fylkene organiserer i dag rådgivningstjenesten forskjellig og det stilles

ingen formelle utdanningskrav til rådgivere. Det er interessant å se nærmere på hvordan disse forholdene påvirker den praktiske utøvelsen av rådgivningsfunksjonen. Klarer rådgivningstjenesten å nå fram til alle de elevene som har behov for rådgivning? Er de prioriteringene som gjøres for eksempel når det gjelder vektlegging av karriereveiledningen i forhold til den sosialpedagogiske rådgivningen i samsvar med elevenes behov?

Rådgivning og veiledning i forbindelse med yrkes- og utdanningsvalg er sentrale rådgivningsoppgaver i den videregående skolen i tillegg til de sosialpedagogiske oppgavene. Hvordan skolene yter rådgivning i forhold til yrke og utdanning møtes stadig med kritikk blant andre fra elevene selv og næringslivet. utfordringene er mange for eksempel: er det mening i å orientere elevene om dagens yrker som muligens er på vei ut når elevene er på vei inn i yrkeslivet? Ungdom som fremdeles er yrkesaktive i 2040, vil etter prognosene skifte yrke 3 – 5 ganger i løpet av sin yrkeskarriere. Dette er forhold som blant annet aktualiserer prinsippet om livslang læring og gjør at vi kan stille spørsmål om den karriereveiledningen som gis er relevant som bidrag til å gjøre dagens elever i stand til å takle morgendagens utfordringer.

Rådgiverens teoretiske tilnærming til rådgivningsfeltet kan være av stor betydning for hvordan rådgivningen fungerer for eleven. Rådgiverens bevissthet om eget teoretiske ståsted og rådgiverens syn på hvordan eleven utvikler seg og lærer, kan få konsekvenser for elevens oppfatning av seg selv for eksempel når det gjelder tro på egen mestring. Om rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er indre styrt, eller som et menneske som er styrt av ytre krefter det ikke har noen innflytelse på, er eksempler på to oppfatninger som står i motsetning til hverandre. Det er stor sannsynlighet for at to så forskjellige utgangspunkt for rådgiverne vil føre til at de i praksis ivaretar rådgivningsoppgavene ulikt, med de konsekvensene det måtte ha for elevene.

Problemstillingen vil bli belyst fra ulike synsvinkler og satt opp mot relevant teori og forskningsresultater. Den historiske bakgrunnen for og utviklingen av

rådgivningsfunksjonen vil bli presentert fordi den er viktig for forståelsen av hvordan rådgivningen fungerer i dag. Fra et samfunnsmessig ståsted vil jeg se på intensjonene med rådgivningsfunksjonen slik de er nedfelt i ulike styringsdokumenter.

Problemstillingen vil også bli belyst ved at jeg ser på hvordan rådgivningen fungerer, psykologisk og pragmatisk, for elevene i den videregående skolen i dag. Ulike teoretiske tilnæringer til rådgivning og deres relevans for rådgivningen vil bli vurdert.

Særlig viktig for belysning av problemstillingen er å få vite noe om hvordan elevene og rådgiverne selv ser på viktige sider ved rådgivningens form og innhold. Det ønsker jeg å finne ut av ved å spørre elever og rådgivere om hva de legger vekt på når det gjelder rådgivningsoppgavene, betydningen av rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen og hvilke preferanser de eventuelt har når det gjelder rådgiverens tilnærming til rådgivningsfeltet. Hensikten med dette er å belyse problemstillingen ved å sammenligne rådgivernes og elevenes svar når det gjelder hva de legger vekt på innenfor disse sentrale områdene av skolerådgivningen.

1.3 Rådgivningsfunksjonens historiske bakgrunn

Å sette den videregående skolens rådgivningsfunksjon inn i en historisk sammenheng gjør det mulig å belyse hendelser og forhold ved skolerådgivningen i vår egen tid.

Ved å avdekke utviklingslinjer kan vi blant annet få en bedre forståelse av rådgivningsvirksomheten i dagens videregående skole, i tillegg til at vi kan få innblikk i sammenhenger som ikke uten videre er åpenbare. Det historiske perspektivet viser oss at kravene til innholdet i rådgivningsfunksjonen er nær knyttet til samfunnsutviklingen for øvrig.

Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen er en relativt ny funksjon som ble aktualisert gjennom nye valgmuligheter for elevene. De store skolereformene på 1950- og 1960-tallet var den faktor som fikk størst betydning for innføringen av skolerådgivning og opprettelse av egne rådgiverstillinger. Skolerådgivningen ble satt

på dagsordenen med en innstilling om sosialpedagogiske tiltak lagt fram av Samordningsnemnda for skoleverket i 1951, som foreslo at det ble opprettet egne stillinger for rådgivere med et særlig ansvar for det mentalhygieniske arbeidet i skolen. I folkeskolen i Bergen ble de første sosiallærerne tilsatt i 1952 – 53 og i 1957 fikk grunnskolens ungdomstrinn fast organiserte rådgiverstillinger. De videregående skolene fikk egne rådgivere i årene etter 1969.

Utdannings- og yrkesvalg var hovedoppgaven for rådgivningen i grunnskolen. Mot slutten av 1960-årene fulgte den videregående skolen etter da Gjelsvikutvalget og Steen-komiteen foreslo en stor økning av at elevenes valgfrihet. Rådgivningen skulle hjelpe og oppmuntre den enkelte elev til å bli klar over egne forutsetninger og interesser, før det endelige valget skulle tas av eleven selv. Kirke- og undervisningsdepartementet ga ut en instruks for rådgivere i den videregående skolen i 1977 der det blant annet ble slått fast at rådgiveren skulle være til hjelp for rektor og personalet for øvrig i arbeidet med å løse skolens sosialpedagogiske oppgaver ved å hjelpe elever som hadde personlige og sosiale vansker med betydning for skolearbeidet. Rådgiveren skulle bidra til å sørge for kontinuitet i omsorgen for enkeltelever. Instruksen fra 1977 er preget av vide formuleringer, men har muligens bidratt til en mer helhetlig rådgivningstjeneste i den videregående skolen enn i ungdomsskolen der oppgavene tidlig ble delt mellom sosiallærer og rådgiver.

Med rådgivningen ble skolen tilført en tredje oppgave, i tillegg til undervisning og oppdragelse, nemlig å ta ansvar for elevenes sunnhet og psykiske velvære (Telhaug 2001). Telhaug gir tre hovedforklaringer på at skolen i de første tiårene etter annen verdenskrig også ble pålagt rådgivningsoppgaven: 1) Beundringen for og tilliten til USA og England hvor rådgivningen hadde vokst fram som et eget fagfelt som den norske ekspertisen hentet sin kunnskap fra. 2) Rådgivningsinstansen kunne lede ungdommen inn på en utdanningsvei der evner og forutsetninger ble utnyttet best mulig og som bidro til at elevene fikk mer likeverdige muligheter. Dette var i samsvar med samfunnsfilosofien i arbeiderpartistaten. 3) Den nøytrale rådgiveren passet både sammen med arbeiderpartistatens tro på konsensus da det gjaldt

langsiktige samfunns mål, og tidens tro på vitenskapen som nøytral, objektiv og sannhetssøkende.

Synspunktene på kravene til rådgiverens utdanning og organisering av rådgivertjenesten ble etter hvert fordelt i to leirer. Den ene siden som blant andre besto av rådgiverne selv, argumenterte for at rådgiverne skulle ha teoretisk utdanning på nivå med embetseksamen innenfor pedagogikk og psykologi, og at rådgiveren ikke skulle ha undervisningsplikt. Den andre siden bestående av Norsk Lærerlag, politikere og ”vanlige” skolefolk la mer vekt på at rådgivernes praksis og erfaringsbakgrunn skulle ivareta kunnskap om skolen og lærerperspektivet. Ønsket fra denne siden var at rådgivningen skulle være en funksjon som skulle utgjøre en del av en lærerstilling. Utover 1960-tallet gikk myndighetene mer og mer bort fra det faglig høye nivået og vanlige lærere ble ansatt som rådgivere. Det var et stort skritt fra et faglig høyt nivå til en tilleggsfunksjon for lærere som kan betegnes som en avprofesjonalisering av rådgivningstjenesten (Telhaug 2001). Debatten rundt rådgiverfunksjonen var omfattende fram til den stilnet tidlig på 1970-tallet blant annet fordi rådgivningens sterke vekt på individualistisk psykologi ikke passet inn i en samfunnsradikal tid. Gjennom 1970- og 1980-årene understreket læreplanene at rådgivningen måtte forstås som en sentral læreroppgave. Heller ikke på 1990-tallet kom det noe gjennombrudd verken for profesjonens krav om egen rådgiverutdanning eller kravet om at egne stillinger med egen instruks skal lovfestes.

Telhaug mener det er to forhold som fortjener oppmerksomhet nå (2001):

1) Rådgivningen har etablert seg som en udiskutabel oppgave for norsk skole i det elevenes rett til rådgivning er lovfestet slik at hver skole er juridisk forpliktet til å ivareta denne oppgaven. 2) Utviklingen mot en profesjonalisering av virksomheten har bare tatt små skritt framover. I norsk skolelovgivning forstås rådgivningen i dag som en funksjon mer enn som en spesifikk tjeneste. Det er opp til de lokale skolemyndighetene å avgjøre hvordan rådgivningsvirksomheten skal organiseres. Det er likevel en tendens å spore i dagens samfunnsdebatt om å stille krav til rådgiverens kompetanse og profesjonalitet som særlig har vært knyttet til karriereveiledningen.

Det er tegn som tyder på at vi beveger oss mot mer vekt på en profesjonalisering av rådgiveren igjen, selv om utviklingen går langsomt.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i 7 hoveddeler. I oppgavens *del 2* framhever jeg noen viktige utfordringer for rådgivningstjenesten i den videregående skolen. Ved å gå inn på noen krav og forventninger som stilles i sentrale styringsdokumenter vurderer jeg samfunnets intensjoner med rådgivningen. Med utgangspunkt i rådgivningens betydning for elevens selvoppfatning ser jeg nærmere på den videregående skolens rammebetingelser for rådgivningens innhold, organisering og ressurser.

Del 3 omhandler ulike teoretiske tilnærminger til rådgivning inndelt i to hovedtradisjoner: den naturalistiske og den humanistiske og deres relevans for skolerådgivningen.

Del 4 inneholder en presentasjon av 4 problemstillinger i sammenheng med oppgavens teorigrunnlag.

Del 5 utgjør framstillingens metodiske del. Her gjør jeg rede for de metodiske valg jeg har tatt når det gjelder utvelgingsprosedyre, forskningsdesign, skjemakonstruksjon, praktisk gjennomføring av undersøkelsen, behandling av data, og de vurderingene som er gjort for å sikre undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Del 6 inneholder en presentasjon av resultatene fra undersøkelsen i tilknytning til de 4 problemstillingene. En oppsummering av resultatene knyttet til hver problemstilling danner basis for den videre drøftingen i del 7.

Del 7 inneholder en tolkning av undersøkelsens funn i tilknytning til problemstillingene. I den oppsummerende drøftingen presenteres også noen implikasjoner for skolerådgivningen. Til slutt gir jeg en konklusjon.

2. Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen

2.1 Innledning

Hensikten med del 2 er å belyse hovedproblemstillingen gjennom å rette fokus mot noen av de oppgavene rådgivningsfunksjonen skal ivareta, og noen av de utfordringene den møter i ivaretagelsen av oppgavene. I 2.2 setter jeg rådgivningsbegrepet inn i en pedagogisk sammenheng og viser blant annet rådgivningsfunksjonens kompleksitet og bredde.

På det samfunnsmessige nivået er det de politiske myndighetene som tar beslutninger om hovedprinsipper og generelle mål for opplæringen. Det samfunnsmessige nivået kan være et sentralt, men også et regionalt/fylkeskommunalt eller et kommunalt beslutningsnivå. Goodlad og hans medarbeidere skiller mellom fem ulike ”ansikter” eller læreplannivåer: ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan (Goodlad 1979).

Læreplanen vil bli gjort til gjenstand for tolkning på ulike nivåer. I del 2.3 fokuseres det på ideenes læreplan og den formelle læreplanen. Ideenes læreplan uttrykker de idealer, ønsker og intensjoner med rådgivningen som ligger til grunn for, og kommer til uttrykk i skolepolitiske sentralt gitte retningslinjer. Den formelle læreplanen er retningslinjer som er vedtatt, godkjent eller formalisert. Det er ikke gitt at ideenes læreplan er identisk med den formelle læreplanen blant annet fordi de som vedtar læreplanen formelt kan ha forstått og tolket intensjonene forskjellig.

Fra 2.4 rettes fokus mot den praktiske ivaretagelsen av rådgivningsfunksjonen.

Rådgivningstjenesten står sentralt i arbeidet med å tilpasse og utvikle den videregående skolen i samsvar med de politiske intensjonene. Elevens behov står i fokus når jeg går nærmere inn på noen utfordringer skolen og rådgivningstjenesten står overfor i praksis, og skolens forutsetninger for å takle dem. Med basis i Goodlads

begrepssystem beveger vi oss over på de nivåene som omhandler hvordan læreplanen oppfattes av de som skal sette den ut i livet (den oppfattede læreplanen), hvordan den faktisk settes ut i livet på skolen (den iverksatte læreplanen) og hva elevene får ut av, tenker og mener om den iverksatte læreplanen (den erfarte læreplanen), altså elevenes egne erfaringer (Goodlad 1979). Goodlad skiller i sitt system også mellom hvordan, i dette tilfelle rådgivere, oppfatter læreplanen og hva de gjør i praksis. Det er med andre ord ikke gitt at den oppfattelsen rådgiveren har av rådgiverfunksjonen kommer til uttrykk i praksis. Den oppfattede læreplanen kan også tolkes forskjellig avhengig av om den blir tolket av skoleledere, lærere, rådgivere, foreldre eller elever.

2.2 Rådgivningsbegrepet

Begrepet rådgivning skriver seg fra det engelske ”counseling” som brukes til å betegne psykologisk rådgivning gjennom samtale og intervju, der hensikten er å hjelpe hjelpesøkeren til selv å løse sine personlige problemer. Begrepet brukes også om de oppgavene som dekkes av det engelske ordet ”guidance” (veiledning).

Rådgivningspsykologi er en spesialitet innenfor psykologien som har etablert seg både som vitenskap og profesjon. Profesjonens røtter ligger i utviklingen i USA mot slutten av det 19. og ved begynnelsen av det 20. århundre da endringer i livsstil og arbeid, to verdenskriger, og den store depresjonen, skapte behov for den nye profesjonen rådgivningspsykologi. Variasjon er et nøkkelaspekt ved feltet som omfatter en mengde aktiviteter i tillegg til et sentralt fokus på humanistisk og kulturelt mangfold. Tre roller har vært sentrale gjennom den historiske utviklingen av rådgivningspsykologien: den hjelpende/støttende, den forebyggende og den utviklende (Gelso&Fretz 2001).

I denne framstillingen er det mest relevant å sette begrepet rådgivning inn i en pedagogisk kontekst. Det gjør jeg ved å ta utgangspunkt i framstillingen av rådgivningsbegrepet i boka ”Rådgivning” (Johannessen m.fl. 2001) der målet med rådgivningen er å sette de som søker hjelp bedre i stand til å hjelpe seg selv. Gjennom

å avklare de ulike funksjonene en skolerådgiver kan ha i ulike sammenhenger, framtrer også den store bredden som karakteriserer skolerådgivningsfeltet. Rådgivning brukes her både som et overordnet og underordnet begrep som kan omfatte: *terapi, personlig rådgivning, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgivning/innovasjon og undervisning*. Begrepene skiller seg fra hverandre etter hovedfokus og overlapper hverandre ved flytende overganger der begrepene *terapi* og *undervisning* representerer ytterpunktene. Når det gjelder betegnelsene ”direkte” og ”indirekte” rådgivning refereres det til om hjelpen er rettet direkte eller indirekte mot det enkelte individ.

Selv om *terapi* betegner den behandlingsprosessen som psykologer og psykiatere har ansvaret for og skolerådgivere vanligvis ikke har kompetanse som terapeuter, er begrepet tatt med i denne framstillingen for å vise at skolerådgivningen i mange tilfeller er nær beslektet med dette begrepet. Terapi gis direkte fra terapeut til klient.

Personlig rådgivning omfatter rådgivning i forhold til elevenes personlige eller sosiale problemer der rådgiveren i samtale forsøker å hjelpe den som søker råd til å løse sine problemer. Rådgivningen gis direkte til hjelpesøkeren.

Konsultasjon innebærer at en rådsøker, i denne sammenhengen ofte en lærer, ber om hjelp for å løse yrkesrelaterte problemer. Konsulenten (rådgiveren) som vi forutsetter har større faglig kompetanse enn rådsøkeren (læreren), kan bruke sin ekspertise til å styrke læreren i yrkesrollen, slik at eleven får dekket sitt behov for hjelp. Hjelpen gis ikke direkte til eleven, men indirekte gjennom en tredje person.

Veiledning kan foregå ved at en med større faglig kompetanse er forbilde for den som blir veiledet. Veiledning kan også foregå mellom likeverdige kolleger for eksempel kollegaveiledning. Veiledning knyttes da til handling og refleksjon over handling. Refleksjon er også en viktig del av *Karriereveiledningen* som er den betydningen av veiledningsbegrepet som det refereres oftest til i denne oppgaven. Dette feltet betegnes også som ”yrkes- og utdanningsveiledning”. Karriereveiledning (career guidance) er en forenkling av begrepsbruken siden det omfatter både utdanning og

arbeid og er det begrepet som vanligvis brukes internasjonalt. Veiledningen kan altså betegnes både som direkte og indirekte. Veiledningen er indirekte når det er snakk om for eksempel arbeid med en lærer for å utvikle vedkommendes yrkeskompetanse, og direkte når den gis i form av samtale med eleven (karriereveiledning).

Systemrettet rådgivning og innovasjon omhandler rådgivning i forhold til endringsarbeid, utvikling, nytenkning og forbedringstiltak innenfor den videregående skolen som organisasjon, der fokus for eksempel kan settes på strukturer som produserer problemer i stedet for individuelle årsaksforhold. I mange tilfeller foregår mye av den systemrettede rådgivningen i den videregående skolen i tverrfaglige team. Denne typen rådgivning kan betegnes som indirekte.

Undervisning og informasjonsvirksomhet hører også med til en skolerådgivers oppgaver. Undervisningen og informasjonen som gis bestemmes av hjelpsøkerens behov og kan innebære alt fra formidling av kunnskap om funksjonshemninger til informasjon om yrkesvalg og utdanningsveier. Særlig viktig er det at rådgiveren kan gi opplysninger om lover og rettigheter. Rådgivning i form av undervisning kan i noen situasjoner betegnes som direkte i andre som indirekte.

2.3 Hva innebærer rådgivningen i den videregående skolen?

Elevenes rettigheter til rådgivning er nedfelt i Opplæringsloven der det står i § 9-2:

”Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål.”

I Forskrift til opplæringslova, § 22-1 og § 22-2 utdypes dette noe. Når det gjelder rådgivning om sosiale spørsmål:

(...)”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.”

Rådgivningen som elevene har krav på, skal altså hjelpe elevene å finne seg til rette både faglig og sosialt, men hva dette innebærer er ikke spesifisert. Når det gjelder rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg framheves overgangen mellom grunnskole og videregående skole for at elevene må få informasjon om hva de ulike programfagene fører fram til. I tillegg skal de får informasjon om arbeidsmarked, søknadsfrister og finansieringsordninger:

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

Elevene har også rett til ”nødvendig informasjon” om utdanning, yrke og arbeidsmarked. Forskriften er svært kort, og gir ingen informasjon om hva som kreves av rådgivningstjenesten utover det som er sitert her. Derfor arbeider myndighetene nå med å utarbeide en ny forskrift.

Læreplanverkets generelle del som kom med Reform-94, er fremdeles gjeldende etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet. Denne delen av læreplanen er særlig relevant i forhold til rådgivning fordi den presenterer og utdyper verdigrunnlaget og menneskesynet som opplæringen er grunnlagt på og som illustreres gjennom 7 mennesketyper (det: meningsøkende, skapende, arbeidende, allmenndannete, samarbeidende og miljøbevisste menneske). ”Det integrerte menneske” er målsettingen for opplæringen:

”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.” (KUF 1993:39)

”Læringsplakaten” som utgjør en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet omtaler ikke spesifikt rådgivning, men setter opp 11 prinsipielle målsettinger som er hentet fra opplæringsloven, forskriftene og læreplanverkets generelle del for eksempel:

”Skolen eller bedriften skal: stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” og ”

legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene lærningene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid'(www.udir.no/templates/udir/TM 2007)

Det understrekes også i disse målsettingene at skolen må ta utgangspunkt i den enkelte elev og gi utfordringer som elevene kan mestre, samtidig som de får noe å strekke seg etter. Skolen må variere arbeidsmåtene og lærerne må kunne inspirere og motivere elevene samt være tydelige ledere, formidlere og veiledere. Tilpasning av opplæringen innenfor fellesskapet og tilrettelegging for at eleven skal kunne bidra til fellesskapet er grunnleggende utfordringer for skolen.

Rådgivningstjenesten har selvfølgelig ikke alene ansvaret for å sette Opplæringslovens og læreplanverket for Kunnskapsløftets overordnede målsettinger ut i livet. Når det gjelder å koordinere, informere, veilede og være pådriver for å iverksette de prinsipielle målsettingene på skolen, forutsettes det imidlertid at rådgiveren har en nøkkelrolle i samarbeid med skolens ledelse, lærere og andre instanser. Behovet for klarere retningslinjer for rådgivningsarbeidet understrekes fra flere hold. I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) uttrykkes det at rådgivningen i grunnopplæringen må styrkes ved at formålet og innholdet i både den sosialpedagogiske rådgivningen og yrkes- og utdanningsrådgivningen må beskrives nærmere. Enkelte videregående skoler har utarbeidet egne stillingsbeskrivelser for rådgivningstjenesten. Muligheten er til stede for at sentralt gitte kvalitetskriterier både for karriereveiledningen og den sosialpedagogiske rådgivningen vil styrke funksjonene, selv om det også må gis rom for lokale tilpasninger.

Som det går fram av Opplæringsloven har elevene i den videregående skolen rett til rådgivning i forhold til sosialpedagogiske spørsmål og karriereveiledning.

Rådgivningsoppgaver for å forebygge frafall fra opplæringen (OT-oppgaver), blir presentert for seg i denne framstillingen selv om de i praksis vanskelig kan skilles fra de to andre typene rådgivningsoppgaver.

2.3.1 Hva innebærer sosialpedagogiske oppgaver?

Som jeg var inne på innledningsvis, i beskrivelsen av rådgivningsfunksjonens historiske bakgrunn, ble det lagt stor vekt på den sosialpedagogiske rådgivningen fra begynnelsen blant annet ved at de som ble tilsatt som rådgivere skulle ha utdanning innenfor fagfeltene psykologi og/eller pedagogikk. I de senere år har fokus for en stor del vært rettet mot karriereveiledningen, mens den sosialpedagogiske rådgivningen har kommet mer i bakgrunnen noe som bekreftes i St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) og St.meld. nr. 16 (2006 – 2007).

I Forskrift til opplæringsloven understrekes det at elevene har rett til å få nødvendig rådgivning i tilknytning til vansker som har betydning for opplæringen, det være seg vansker av faglig, personlig eller sosial art. Den sosialpedagogiske rådgivningen er en ”vid fellesbetegnelse på tiltak av ymse slag innenfor skolen med sikte på å verne om elevenes fysiske og psykiske helse, øke trivsel og samfølelse” (Bø & Helle 2003:236). Hvilke tiltak det kan være snakk om gir rom for tolkninger. Her er det naturlig å tenke seg at prioriteringene rådgiverne gjør når det gjelder oppgaver vil variere på samme måte som de valg rådgiveren tar i forhold til hvordan oppgavene ivaretas. Rådgiverens prioriteringer og valg vil, i tillegg til de anvisningene læreplanen og andre styringsdokumenter gir, være avhengig av faktorer som elevenes behov og elevgrunnet ved skolen, rådgiverens menneskesyn, rådgiverens etiske standard, ledelsens krav og forventninger, organisering og ressurser. Det som kan fastslås er at de sosialpedagogiske oppgavene vil variere og at de dekker et meget bredt spekter. God sosialpedagogisk rådgivning er viktig for elever med problemer hjemme eller i nærmiljøet som gjør at de ikke får fullt utbytte av opplæringen. Når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivningen må den ses på slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt elevene. Regelverket for rådgivningstjenesten skal ses i sammenheng med PPT, OT og skolehelsetjenesten.

I to tidligere landsomfattende undersøkelser som ble gjennomført i regi av Rådet for videregående opplæring (RVO 1989) og en kartleggingsundersøkelse i ungdomsskolen og den videregående skolen utført av Alv Teig, førsteamanuensis ved

Høgskolen i Oslo (Teig 2000) ble rådgiverne som deltok bedt om å rangere de rådgivningsoppgavene rådgiverne anså som de viktigste for rådgiveren. Resultatet ble at rådgiverne i den videregående skolen rangerte *elevener med personlige/sosiale problemer* høyest i begge undersøkelsene.

I rapporten fra RVO i 1989 uttrykkes det betenkeligheter ved at rådgiveren, ofte uten faglig kompetanse, satt med hovedansvaret for arbeidet med elever med personlige/sosiale problemer. Disse betenkelighetene er aktuelle også i dag siden de personlige/sosiale problemer har vært økende etter 1989 (Teig 2000) og det ennå ikke stilles krav om faglig kompetanse for rådgivere (unntatt i Oslo som jeg kommer tilbake til). Et annet viktig spørsmål er om satsingen på karriereveiledningen har gått på bekostning av ivaretagelsen av de sosialpedagogiske oppgavene. Har for eksempel den omtalte delingen ført til en høyere terskel blant elevene når det gjelder å oppsøke rådgiver i forhold til sosiale og personlige problemer? Eller oppsøker elevene karriereveilederen også i forhold til andre typer spørsmål enn de som har med karriereveiledning å gjøre for unngå stigmatisering?

2.3.2 Hva innebærer karriereveiledning?

Det andre området som Opplæringsloven gir elevene rett til rådgivning i forhold til omfatter utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg. Her er Forskriften til Opplæringsloven, som jeg tidligere har vist, noe mer detaljert når den beskriver hva denne typen rådgivning skal inneholde. Rådgivning og informasjon er betegnelser som går igjen i forskriften og karriereveiledning er her et ukjent begrep. Dette feltet har vært og blir fremdeles også betegnet som ”yrkes- og utdanningsveiledning”. Noe av bakgrunnen for å bruke betegnelsen ”karriereveiledning” henger sammen med utviklingen i arbeidslivet som gjør det mindre meningsfylt å snakke om yrker, og at det ikke lenger er slik at utdanning og arbeid er to atskilte deler i et menneskes liv. Veiledningen består av tre hoveddeler: informasjon, refleksjon og motivasjon. Veiledningens mål er å hjelpe den som veiledes til å bli bevisst egne muligheter, systematisere dem og bidra til å se muligheter og alternativer (AAD 2004).

Rådgivningsoppgaven *individuell rådgivning om utdanning og yrker* ble rangert som nummer 3 i RVO's undersøkelse (RVO 1989) og som nummer 2 i Teigs undersøkelse (Teig 2000) av de oppgavene rådgiverne oppga blant de viktigste. *Informasjon om utdanning og yrker* ble rangert som nummer 2 når det gjelder betydning i RVO,s undersøkelse (RVO 1989) og som nummer 3 i Teigs (Teig 2000). Tradisjonelt og i samsvar med ordlyden i Forskriften har det vært fokusert mye på informasjon innenfor dette feltet i norsk skole. I "OECD review of career guidance policies" (OECD 2002) konkluderes det nettopp med at svakhetene ved det norske utdannings og yrkesveiledningssystemet inkluderer en tendens til å fokusere mer på informasjon enn veiledning og at dette har sin mulige forklaring i svak profesjonalisering av rådgiverne. Utdannings- og yrkesveiledningen utgjør en betydelig oppgave for rådgiverne og krever spesiell kompetanse som bare et mindretall av norske rådgivere innehar.

I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) uttrykker myndighetene at karriereveiledningens mål er å utjevne sosiale forskjeller og hindre frafall fra opplæringsløpet. For å lykkes i dette må veiledningen ikke fokusere ensidig på informasjon, forbedre den informasjonen som gis når det gjelder konsekvenser av utdannings- og yrkesvalg, samt å sikre at informasjonen og veiledningen legges opp systematisk for eksempel ved å gi tilbud om jevnlig samtaler, og at den når fram til alle elevene. Særlig er dette viktig for de elevene som mangler familie og nettverk som kan støtte dem. I tillegg må rådgivningen profesjonaliseres og det må legges opp til et enda bedre samarbeid med andre utdanningsnivå og arbeidsliv. I meldingen gis det uttrykk for at den rådgivningen som elevene får i dag, er begrenset når det gjelder å motvirke sosiale forskjeller fordi elevene selv må oppsøke rådgivningstjenesten, noe som gjør at man ikke har noen garanti for at de som har behov for det fanges opp. Det gis for lite informasjon til elevene om konsekvenser av ulike utdannings- og yrkesvalg. Elever skal få systematisk yrkes- og utdanningsveiledning, i samarbeid med andre utdanningsnivåer og lokalt arbeidsliv, fra og med ungdomsskolen (St.meld.nr.16 2006 - 2007).

Relevant informasjon i forbindelse med overgangen mellom ungdomsskolen og den videregående skolen er av stor betydning for elevenes valg av utdanningsprogram. Riktig valg av utdanningsprogram kan forebygge frafall fra opplæringsløpet som er en sentral politisk målsetting. Et resultat fra Teigs undersøkelse var at rådgiverne i den videregående skolen rangerte rådgivningsoppgaver i tilknytning til overgangen mellom grunnskole og den videregående skole som nummer 9 (av 12) når det gjelder betydning. Rådgiverne i ungdomsskolen som også deltok i denne undersøkelsen, rangerte oppgavene i tilknytning til overgangen mellom skoleslagene som nummer 3 (Teig 2000). Disse resultatene kan tyde på at ungdomsskolens rådgivere hadde en mer sentral rolle enn rådgiverne i den videregående skolen med hensyn til oppgaver i tilknytning til overgangen til videregående opplæring.

2.3.3 Hva innebærer OT – oppgaver?

OT – oppgaver, rådgivningsoppgaver som har til hensikt å forebygge frafall fra opplæringsløpet, kan i praksis være vanskelig å skille både fra sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. Frafall er en stor utfordring for den videregående skolen. Selv om Norge har høyere deltagelse i videregående skole enn de fleste andre land, er det svak gjennomføring i videregående opplæring, nær 20 % av elevene slutter i løpet av et skoleår. Forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter (St.meld.nr. 30 2003 – 2004).

Da Oppfølgingstjenesten ble opprettet i kjølevannet av Reform 94 ble den organisert forskjellig i de ulike fylkene. I Akershus ble de nye ressursene til Oppfølgingstjenesten delt mellom: 1) Oppfølgingstjenesten i regionene der det ble opprettet nye OT - koordinatorstillinger knyttet til PP - tjenesten og 2) de enkelte videregående skolene i Akershus fylke i form av en OT - ressurs.

Hovedoppgaven til Oppfølgingstjenesten, som ivaretas av OT - koordinatorene knyttet til PP - tjenesten, er å sikre at de elevene som ikke har et skoletilbud og har rett til videregående opplæring får et slikt tilbud. Når elevene får en skoleplass er det den enkelte skole og rådgivningstjenestens ansvar og har rett på den samme

rådgivningen som alle andre elever. Det ble fortatt en evaluering av Oppfølgingstjenesten i regi av Fafo i skoleåret 1995/1996 og 1996/97 der ca 600 elever fra 7 fylker som Oppfølgingstjenesten hadde ansvaret for deltok. De fleste, både av jentene og guttene, søkte seg inn på yrkesfaglige grunnkurs (jentene for eksempel på helse- og sosial og guttene på for eksempel på mekaniske fag). Flertallet av Oppfølgingstjenestens ungdom var gutter (58 %). Elevene beskrives i rapporten som lite motiverte og uttrykte at de yrkesfaglige grunnkursene inneholdt for mye teori og allmennfag (Egge & Midtsundstad (red.) 1997).

Den nevnte styrkingen av rådgivningsressursene på skolene i Akershus fylke var tiltenkt oppfølging av elever som sto i fare for å droppe ut, ved å jobbe forebyggende med å hindre frafall med tiltak som eksempelvis å utvikle alternative opplæringsløp for elevene. Det er imidlertid opp til den enkelte skole å vurdere hvordan den vil bruke OT - ressursene og denne delen av rådgivningsfunksjonen er dermed organisert forskjellig på de videregående skolene i Akershus. Det samme gjelder definisjonen av hva som er OT – oppgaver utover å hindre frafall. Mange skoler har en egen OT - kontakt på skolen til å ivareta disse oppgavene. Andre skiller ikke på OT - oppgaver og andre rådgivningsoppgaver og har valgt å legge opp til en generell styrking av rådgivningsfunksjonen.

2.4 Hvordan ivaretas rådgivningsoppgavene?

Det finnes mange utfordringer som må løses og hindringer som må forseres når det gjelder ivaretagelsen av både de sosialpedagogiske oppgavene, karriereveiledningen og oppgavene i tilknytning til å hindre frafall fra opplæringsløpet (OT-oppgaver). Noen av utfordringene kan knyttes til uklare forventninger fra myndighetenes side som blant annet kan forklares ved ufullstendige instruksjoner og arbeidsbeskrivelser. Utfordringer det vil bli fokusert på her er elevenes behov når det gjelder rådgivning og den videregående skolens evne til å løse utfordringene. Fokus vil også rettes mot utfordringer i tilknytning til rådgiverens kompetanse, rådgivningens organisering, og ressursanvendelse.

2.4.1 Hvordan evner skolen å ivareta elevenes behov?

Elevenes behov har endret seg på mange måter, men ungdomstiden er fremdeles preget av det store eksistensielle spørsmålet: "Hvem er jeg?" De unge forsøker å finne sin rolle og status som voksen i samfunnet ved blant annet å prøve ut ulike identiteter. Under denne utprøvingen kan de være både dristige og utfordrende, samtidig som de har behov for trygghet og stabilitet i tilværelsen. Skaalvik og Skaalvik drøfter begrepet identitet i boka "Skolen som læringsarena" (Skaalvik og Skaalvik 2005). Identitet beskrives her som en viktig side ved menneskets selvoppfatning. Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved et menneskes oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Noen av disse oppfatningene kan knytte seg til skoleprestasjoner. *Selvoppfatning* blir i boka beskrevet som: "enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv" (Skaalvik og Skaalvik, 2005: 75). Forfatterne setter begrepene inn i skolesammenheng, og drøfter skolens ansvar for utviklingen av elevenes selvoppfatning. Blant de mest sentrale begrepene som de bruker i tillegg til selvoppfatning er; *forventning om mestring* som omfatter elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver som kan variere med oppgavene og eventuelle hjelpemidler eleven har til rådighet. *Selvverd* står for en persons verdsetting av seg selv, hvilke holdninger eleven har til seg selv. Erfaringer fra skolen er ett av flere forhold som påvirker selvverdet.

Skolen utgjør en viktig arena for identitetsutviklingen og har et ansvar for å stimulere elevene i deres personlige utvikling. Rådgivningstjenesten kan spille en mer eller mindre sentral rolle for elevene i denne prosessen. Både skolens sosialpedagogiske ansvar og ansvaret for karriereveiledningen, ikke minst rådgivningstjenestens ansvar og muligheter innenfor skolens målsettinger og rammer, står sentralt i forhold til elevenes oppfatning av seg selv. Skolens evne til å tilpasse opplæringen til eleven slik at hun eller han får oppgaver det er mulig å mestre, er et eksempel på en viktig faktor som påvirker elevens selvoppfatning. Faktorer av betydning som er knyttet spesifikt til rådgivningstjenesten, kan være elevenes opplevelse av rådgiverens tilgjengelighet,

rådgiverens kompetanse samt bevissthet og kunnskap om eget teoretisk ståsted. Elevenes opplevelse av støtte, veiledning og hjelp kan fortelle mye om hvordan skolen bidrar til elevenes selvoppfatning. Om rådgivningen fungerer i samsvar med elevenes behov kommer ikke minst til uttrykk gjennom i hvilken grad det er kontakt mellom elev og rådgiver, hva som er årsaken til kontakten og kontaktens kvalitet.

Sentrale utfordringer i forhold til å styrke elevens selvoppfatning er å finne i den videregående skolen som system som kan oppleves som fylt av motsetninger og med mange motstridende interesser. Elevene kan, i mange situasjoner, oppleve skolen som rigid i forhold til deres behov for eksempel for tilpasning av opplæringen. Samtidig har elevenes behov og krav til pedagogisk tilrettelegging endret seg de senere årene og ført til et press på skoleslaget. Viktige endringer kom i kjølevannet av Reform-94 som impliserer at skolen i enda større grad enn før, skal være en skole for alle med de utfordringene det medfører i forhold til elever med for eksempel sosiale og emosjonelle problemer, eller fremmedspråklig bakgrunn. I boka "Lærerarbeid og skolekultur" (Hargreaves 1996) beskriver forfatteren den videregående skolen som et modernistisk og monolittisk skolesystem som står i motsetning til vår postmoderne verden som kjennetegnes ved et stadig større endringstempo, komprimering av tid og rom, kulturelt mangfold, nasjonal uvisshet og vitenskapelig usikkerhet. Hargreaves framholder at den videregående skolen i dag blant annet på grunn av sin størrelse, spesialisering og sin manglende evne til å motivere mange av elevene, uttrykker modernitetens prinsipper. Forfatteren mener at modernitetens organisasjonsmønstre og prioriteringer har en rotfestet posisjon i den videregående skolen til tross for vår tids postmoderne utfordringer. Ett av organisasjonsmønstrene Hargreaves trekker fram betegnes som *balkanisering* og kjennetegnes ved at det splitter og deler, i dette tilfelle lærerne, i isolerte ofte rivaliserende undergrupper. Han mener at balkanisering opprettholder og opprettholdes i den videregående skolen av fagspesialiseringen med sin motstand mot mer pragmatiske løsninger og setter grenser for læring, utvikling og endring. I en postmoderne verden er den balkaniserte skolekulturen i den videregående skolen dårlig egnet til å utnytte de menneskelige ressursene, skape fleksible læringsmuligheter for elevene og lydhørhet overfor behovsendringer.

Hargreaves synspunkter bidrar til å belyse rådgivningsfeltets kompleksitet og utfordringer ved å sette dem inn i et større perspektiv. I tillegg bidrar de til å forklare rådgivningsfeltets betingelser for eksempel når det gjelder å utvikle alternative opplæringsløp for elevene. Rådgiverrollen innebærer i mange tilfeller å gi den videregående skolen et menneskelig ansikt gjennom å motvirke, eller bidra til å løse problemer som kan ha oppstått på grunn av motsetninger av den typen Hargreaves trekker fram. Et av rådgiverens arbeidsområder er innovasjon som kan ha dårlige vilkår i en videregående skole med en balkanisert organisasjonskultur.

Konfrontasjonen mellom en stadig mer postmoderne verden og et modernistisk skolesystem representerer altså et grunnleggende problem som påvirker endringene i skolen. Konsekvensene for elevene kan være at den videregående skolen ikke er i stand til å fylle grunnleggende kvalitetskrav til deres opplæringsløp som blant annet er avhengig av fleksible strukturer og gode kombinasjoner samtidig med samordning, helhet og sammenheng. Når det gjelder for eksempel elevenes karriereplanlegging forutsettes det et samarbeid mellom skole og samfunn/arbeidsliv som det kan mobiliseres barrierer mot i et balkanisert organisasjonsmønster. Motsetninger som har bakgrunn i en slik organisasjonsform kan også komme til uttrykk gjennom manglende samarbeid og samordning mellom rådgivningstjenesten, den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT) og representerer utfordringer for fylkeskommunene som har det overordnede ansvaret for disse tjenestene. Eksempelvis er det et tankekors at elever meldes ut av skolen før koordinerende tiltak settes i verk av Oppfølgingstjenesten.

2.4.2 Rådgivningens organisering

Hvordan rådgivningstjenesten er organisert har stor betydning for hvordan den fungerer for elevene. Organiseringen av rådgivningstjenesten i den videregående skolen er forskjellig fra fylke til fylke og feltet er preget av stor variasjon. Det vanlige er at rådgiverfunksjonen er en tilleggsfunksjon for lærere, men det finnes også eksempler på rådgivere som er tilsatt i rene rådgiverstillinger. I Akershus, som jeg har valgt å legge min undersøkelse til, har det vært praktisert delt rådgivningstjeneste

siden 2005. Det vil si at rådgivningsoppgavene er delt i to hovedområder: karriereveiledning og sosialpedagogiske oppgaver (i tillegg til de omtalte OT - oppgavene). Noe av bakgrunnen for delingen var å finne i bredden i skolerådgivningsfunksjonen, og risikoen for at økningen i elevenes personlige og sosiale problemer ville redusere tidsbruken rådgiveren hadde til å befatte seg med utdannings- og yrkesveiledning. Departementet bestemte derfor på slutten av 1990-tallet å sette i gang med et treårig prosjekt med delt rådgivningstjeneste der oppgavene skulle deles på forskjellige personer. Prosjektet ble satt i gang i fire fylker, deriblant i Akershus. Mange rådgivere og rektorer var motstandere av å dele de to funksjonene med argumenter som at elevenes problemer ofte er tett sammenvevd og at en helhetlig tilnærming til intervensjon er mer effektiv. Et annet argument var at når ”normale” yrkes og studieveiledningsspørsmål og spørsmål av personlig/sosial karakter blir tatt opp med den samme rådgiveren fjernes risikoen for stigmatisering ved å ta opp spørsmål av den sistnevnte typen. ”The review team” fra OECD som evaluerte norsk karriererådgivning (OECD 2002) vurderte de praktiske argumentene for en modell delt mellom karriereveiledning og sosialpedagogiske spørsmål som sterke fordi de to områdene etterspør ulike ferdigheter og ressurser. For eksempel krever arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning regelmessig oppdatering for å kunne følge med på endringer i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet som muligens ikke får nok oppmerksomhet i en integrert modell. De mente imidlertid at det kan være ønskelig med noen grad av fleksibilitet, ikke minst av hensyn til de små skolenes behov.

Noen skoler praktiserte og ønsket å fortsette med andre typer deling for eksempel i forhold til studieretninger. En annen type deling som var aktuell var deling i forhold til kjønn med en mannlig og en kvinnelig rådgiver for å sikre at de elevene som foretrekker å ta opp sine problemer med en rådgiver av samme kjønn får anledning til det. Teig henviser til en undersøkelse i regi av Forsøksrådet fra 1980 der 31 % av elevene svarte at de ville foretrekke å gå til en kvinnelig rådgiver med sine personlige problemer, mens 10 % ville foretrekke en mann. 57 % av elevene mente at rådgiverens kjønn var uten betydning (Teig 2000). I 1989 varierte kvinneandelen av

rådgivere i den videregående skolen mellom 70 % i Oslo og 27 % i Vest-Agder. (RVO 1989). I 2000 besto rådgiverstanden i den videregående skolen av 51 % kvinner og 49 % menn. Kvinneandelen av rådgiver økte betydelig i den videregående skolen fra 20 % i 1979 til nærmere 46 % i løpet av 1980-årene (Teig 2000).

2.4.3 Rådgiverens kompetanse

I St.meld nr. 16 (2006 – 2007) uttrykkes det at regjeringen ønsker en bedre rådgivning og at god rådgivning krever gode kvalifikasjoner. God rådgivning er særlig viktig for elever med foreldre med liten kjennskap til utdanningssystemet og arbeidsmulighetene. Rådgiverens kompetanse omhandler både formalkompetanse og realkompetanse. I møte med elever og andre er faktorer som engasjement, etisk standard, menneskesyn, kunnskapssyn, personlige holdninger og ferdigheter avgjørende. Noen av disse faktorene skal jeg se nærmere på i det følgende, andre kommer jeg tilbake til i framstillingens del.3-Rådgivningstradisjoner. Det er tre typer ressurser som er avgjørende for kvaliteten på rådgivningstjenesten: rådgiverens kompetanse, tid og kontorlass/ hjelpemidler (Teig 2000). I denne sammenhengen vil jeg rette fokus mot de to første: kompetanse, herunder rådgiverens etikk og profesjonalitet, samt tidsressursen.

Som jeg har vært inne på er rådgivningen i den videregående skolen vanligvis organisert som en tilleggsfunksjon for lærere. Rådgiverfunksjonen representerer en av få avansementmuligheter for de lærerne som ønsker nye eller andre utfordringer som ikke omfattes av lærerrollen. Dette er noe som blant annet avspeiler seg i rådgivernes alder. I 1989 var gjennomsnittsalderen på rådgiverne i den videregående skolen 44,5 år (RVO 1989). Ca ti år senere var gjennomsnittsalderen 55 år (Teig, 2000). Teig forklarer alderstigningen med at det er liten gjennomtrekk i denne stillingskategorien og at eventuell rekruttering skjer fra ansatte som er jevnaldrende med de som slutter. Alderstigningen kan også tolkes som et uttrykk for at rådgiveren trives i yrket.

Det finnes ingen krav om spesifikk kompetanse for rådgivere. Unntaket er Oslo kommune som er den første kommunen i landet som stiller krav om at nyansatte

rådgivere må ha minst et halvt års videreutdanning innen rådgivning/veiledning (Aftenposten 07.03.07). Ellers kan enhver som har undervisningskompetanse og erfaring fra skolen bli skolerådgiver. Selv om det vanligvis ikke stilles noen spesifikke krav om kompetanse viser tidligere undersøkelser at mange rådgivere likevel har utdanning rettet mot rådgivning. I undersøkelsen til Teig (Teig, 2000) oppga 80 % av deltagerne at de hadde slik utdanning. Det sto imidlertid opp til den enkelte rådgiver i undersøkelsene å definere hva slags utdanning som kom inn under kategorien.

Det finnes tilbud om ulike former for rådgiverutdanning i Norge. Høgskoler gir ulike tilbud blant annet som del av fjerde studieår for grunnutdanningsstudenter. Ved universitet i Oslo har det også vært tilbud om rådgiverutdanning, og ved universitetet i Trondheim gis det et tilbud om rådgiverutdanning som en del av pedagogikkstudiet. Det tilbys også utdanning i karriereveiledning etter hvert som dette er blitt et satsingsområde. Muligheten til å ta rådgiverutdanning varierer altså sterkt fra fylke til fylke. Dette tyder på at det legges forskjellig vekt på rådgivningstjenesten i skolen. Den norske skolerådgiverens utdanningsnivå står i sterk kontrast til de krav som stilles i andre land for eksempel Sverige der SYO (Studie- og - Yrkesorientering) - konsulenter har tre års utdanning. Norges rådgiverstand har den laveste formalkompetansen i forhold til land som ”det er naturlig å sammenligne seg med” (Teig 2000). Det arbeides imidlertid med spørsmål om styrking av rådgivningstjenesten i flere fylker hvor kravet om minimumskompetanse er ett av flere temaer, i tillegg til stillingsinstruks, tilsettingsform, ressurstildeling og organisering. Rådgivernes høye gjennomsnittsalder, 57 % av rådgiverne var over 50 år i år 2000, skulle tilsi at det har skjedd og skjer en omfattende nyrekruttering i de seneste årene. Dette åpner for en mulighet til å intensivere utdanningen av framtidige rådgivere

Når det gjelder innholdet i utdanning og opplæring av rådgivere er det flere forhold som er viktige, selv om det er vanskelig å svare presist på hvor mye og hva slags fagkunnskap en rådgiver må ha for å kunne utføre arbeidet på en god måte.

Rådgiveren bør ha bred kunnskap om mennesker, systemer og organisasjoner, blant annet om ulike tilnærminger til rådgivning. Det er viktig at empati og kommunikasjonsferdigheter integreres med teoretisk kunnskap og praktisk opplæring. En rådgivers oppgave er først og fremst å sette den som søker hjelp i stand til å ta i bruk egne ressurser og selv skaffe seg den kunnskapen vedkommende trenger (Johannessen m.fl.2001).

2.4.4 Etikk/profesjonalitet

Rådgiverens profesjonalitet og etiske standard er grunnleggende for kvaliteten av rådgivningsarbeidet, men hva består rådgiverens profesjonelle forpliktelser i og hvorfor trenger vi etiske standarder? Gelso& Fretz henviser i boka "Counseling Psychology"(2001) til Biggs & Blocher, (1987) som definerer profesjon som en gruppe som innehar ekspertise og kompetanse som ikke er ferdig tilgjengelig for allmennheten. Å være profesjonell rådgiver innebærer å skille mellom egne behov og hjelpsøkerens, å være empatisk uten å bli invadert eller utbrent samt å holde profesjonell distanse uten å være kynisk (Johannessen m.fl. 2001).

Skolerådgiverlaget vedtok etiske retningslinjer på sitt landsmøte i 1997. I disse retningslinjene understrekes det at rådgivningen skal preges av profesjonalitet og god etikk, og at grunnlaget for rådgivningen er respekt for eleven og elevens egenverd. Det framheves at rådgivningen skal bygge på uavhengighet, åpenhet, saklighet og likeverd. I tillegg skal rådgivningen kvalitetssikres gjennom grunnleggende rådgiverutdanning, faglig oppdatering, kunnskap om elevenes situasjon og yrkes- og utdanningsmessige forhold, nok ressurser og samarbeid med interne og eksterne instanser ved behov.

Opplysninger om elever og deres familier er i prinsippet underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder for alle som er tilsatt i offentlig tjeneste. I Forvaltningslovens § 13 står bestemmelsene om taushetsplikten som gjelder det man får vite i forbindelse med arbeidet og som i hovedsak er taushetsbelagt. Forvaltningsloven inneholder også noen bestemmelser som er unntatt fra taushetsregelen. Når det gjelder

rådgivningstjenesten er det viktig å merke seg at man har en spesiell plikt til å bringe opplysninger til barneverntjenesten og sosialtjenesten.

I den praktiske utøvelsen av rådgivningsfunksjonen kommer den enkelte rådgiver stadig opp i etiske dilemmaer, ikke minst i forhold til håndhevelsen av taushetsplikten. Skolerådgiveren er i en situasjon hvor han/hun skal fange opp og ”sile” informasjon til ulike aktører i skolesystemet i den grad det er nødvendig for at eleven skal få en optimal læringssituasjon. Et viktig prinsipp er at eleven har styring med den informasjonen som skal bringes videre til andre aktører i skolesystemet og at avgjørelsene om hva rådgiveren skal informere andre om tas i samråd med eleven. Til tross for prinsipper som dette oppstår det etiske dilemmaer blant annet fordi rådgiverens rolle forutsetter en høy etisk standard ofte i situasjoner under tidspress der mange aktører er involvert for eksempel elever, foreldre, lærere og ledelse. De etiske dilemmaene oppstår i situasjoner som ikke kan løses bare ved hjelp av en viss etisk standard. Mange etiske krenkelser kommer som resultat av atferd med gode intensjoner og er ofte et resultat av at rådgiveren ikke overveier nok de etiske implikasjonene av atferden sin. Ved å opphøye ett etisk prinsipp kan krenkelser av andre prinsipper bli resultatet og dilemmaer oppstår. Rådgiverens forståelse og bruk av etiske prinsipper i tillegg til lovanvendelse og personlige verdier er viktige forutsetninger for å kunne håndtere disse dilemmaene (Gelso & Fretz 2001).

2.4.5 Tidsressurs

Rådgivningstjenesten er skoleeiers ansvar og hvor mye ressurser i form av tid som avsettes til rådgivning i den videregående skolen varierer fra fylke til fylke og fra skole til skole. Minstekravet til ressurs for rådgiver i den videregående skolen en halv stilling delt på 275 elever. OECD peker på at timeressursen til rådgivning er for liten og at koordineringen mellom ulike aktører er for dårlig. I St.meld. nr 16 (2006 – 2007) framholder departementet at minimumsressursen er lite hensiktsmessig, og at det skal tas initiativ til å endre eller fjerne bestemmelsen om minstekrav til rådgivningsressurs. Hensikten med den var å sikre at elevene skulle få den

rådgivningen de hadde behov for. I dag har behovet for rådgivning økt og en styrking av ressursen i samsvar med det økende behovet er nødvendig. Dersom bestemmelsen ikke endres slik at ressursen økes, men fjernes og skoleeier selv skal bestemme størrelsen på tidsressursen, kan det føre til at elevene ikke sikres den rådgivningen de har behov for. Den styrkingen av rådgivningstjenesten som omtales i St.meld. nr.16 (2006 – 2007) blir vanskelig å sette ut i livet uten en økning og sikring av tidsressurser til tjenesten.

Resultater fra tidligere undersøkelser viser at rådgiverne i den videregående skolen brukte mest tid på *elever med personlige/sosiale problemer* (RVO 1989, Teig 2000). Deretter følger; *individuell rådgivning om utdanning og yrker, informasjon om utdanning og yrker, oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt undervisning og elever med faglige problemer*. Rådgiverne både i ungdomsskolen og den videregående skolen brukte mest tid på arbeid med enkeltelever. Dette gjaldt særlig elever med personlige, sosiale og faglige problemer samt elever med behov for oppfølging og hjelp når i forhold til fagvalg. Da det gjaldt utdannings- og yrkesveiledning ble tiden delt likt mellom informasjon og individuell rådgivning (Teig 2000). Det kan stilles spørsmål om den ensidige bruken av tidsressursen på enkeltelever er hensiktsmessig, eller om mer systemrettet rådgivningsarbeid hadde vært like effektivt og en bedre utnyttelse av tidsressursen. Det skjedde en klar endring når det gjelder tidsbruk fra 1989 til 2000 ved at rådgiverne fikk mindre å gjøre med særskilt tilrettelagt opplæring både når det gjelder organisering og oppfølging av enkeltelever. Arbeidet med elever med personlige, sosiale og faglige problemer viste en sterk økning i samme tidsrom (Teig 2000). Disse endringene kan henge sammen med nye organisasjonsformer for eksempel at det er ansatt spesialpedagoger med ansvaret for særskilt tilrettelagt opplæring. Innføringen av Reform -94 kan ha medført at enkelte elevgrupper kan ha fått en vanskeligere situasjon, samt at flere elever med personlige, sosiale og faglige problemer kom inn i den videregående skolen.

2.5 Oppsummering og konklusjon

Fokus var i del 2.3 rettet mot ideenes læreplan og den formelle læreplan slik de kommer til uttrykk i sentrale styringsdokumenter. Opplæringsloven fastslår elevenes rett til rådgivning både i forhold til utdanning og yrkesvalg og om sosiale spørsmål. I Kunnskapsløftet som blant annet utdyper Læreplanens generelle del, presenteres elleve prinsipielle målsettinger for opplæringen. Regjeringen ønsker en bedre rådgivning som blant annet innebærer en kompetanseheving hos rådgiverne. Det er ønskelig med en styrking av utdannings- og yrkesveiledningen blant annet for å motvirke sosiale forskjeller i valg av yrker, og å motvirke frafall i opplæringsløpet og i yrkeslivet (St.meld. nr. 30, 2003 – 2004).

Fra og med 2.4 i oppgaven var fokus rettet mot ulike sider ved den praktiske ivaretagelsen av skolerådgivningen, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplanen (Goodlad 1979). Den videregående skolen som et modernistisk system står ofte i motsetning til vår postmoderne verden, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom manglende motivasjon hos elevene og at ca 20 % av elevene slutter i løpet av skoleåret. Rådgivningstjenesten står i en slik posisjon at den i stor grad må løse oppgaver som har oppstått som følge av denne motsetningen, og er sentral når det gjelder å bidra til en utvikling i den videregående skolen som er mer i samsvar med de behovene elevene har i dag. Betydningen av at skolen bidrar positivt til elevenes selvoppfatning understrekes. Undersøkelser viser at rådgiverne bruker det meste av sin tid på enkeltelever og sosialpedagogiske oppgaver. For å sikre at de stadig økende sosialpedagogiske oppgavene ikke går på bekostning av karriereveiledningen har blant andre Akershus fylkeskommune organisert rådgivningstjenesten ved å dele oppgavene i to, slik at hver skole har rådgivere med ansvar for hvert sitt område.

3. Rådgivningstradisjoner

3.1 Innledning

Mens oppgavens del 2 omhandler de mer pragmatiske sidene ved rådgivningen skal jeg i denne delen av oppgaven se nærmere på ulike teoretiske tilnærminger til rådgivning. Hovedsakelig er fokus i del 3 rettet mot den oppfattede og iverksatte læreplanen (Goodlad 1979). Hensikten er å vise hvilke bidrag de ulike tilnærmingene kan ha til rådgivningsfeltet, og hvilken betydning valg av tilnærming kan ha for den pragmatiske, men særlig for psykologiske ivaretagelsen av rådgivningen. Det blir fokusert både på teoriens sentrale ideer og den relevansen disse har for skolerådgivningens praksis.

Teorier forteller ikke bare noe om hva vi mennesker er, men er selv med på å bestemme hva vi er (Nygård 1993). Fra et rådgivningsperspektiv er det viktig å være bevisst de teoriene vi har om mennesket blant annet for å forhindre at de fungerer som selvoppfyllende profetier. Det vil si at mennesket kan handle i samsvar med teorien bare fordi teorien forutsier handlemåten. Ved å lansere teorier om mennesket økes med andre ord risikoen for at mennesket vil utvikle seg slik teorien sier. En slik utvikling har ikke individet et bevisst forhold til og det er dermed ikke en utvikling som individet aktivt velger.

”Risikoen for at en teori om mennesket skal komme til å fungere som en selvoppfyllende profeti, kan altså reduseres ved at vi blir oss bevisst nettopp at det her kan dreie seg om en selvoppfyllende profeti” (Nygård 1993:274)

For å bli i stand til å velge om man vil handle i samsvar med en teori eller ikke må man altså bli seg teorien bevisst slik at man står fritt til å velge å følge den.

Bevisstgjøring og klargjøring i forhold til teori er også viktig for at vi skal ha mulighet til å sette oss opp mot den. Eksempelvis vil jeg når jeg blir bevisst at miljømessige forhold påvirker mine handlinger, ha bedre forutsetninger for å frigjøre meg fra miljøets innflytelse.

De teoretiske tilnærmingene som jeg skal komme inn på her, vil altså både kunne påvirke vår holdning til og bidra til en forståelse av oss selv og andre. Teoriene er forskjellige når det gjelder synet på hvordan mennesket lærer og utvikler seg og har ulike anvendelsesområder. Også den perioden i menneskets liv som tillegges mest vekt er forskjellig. Teoriene representerer med andre ord ulike tolkninger av menneskets utvikling som hver på sitt område kan bidra til rådgivningsfeltet. Et felles trekk ved de dominerende rådgivningstradisjonene er at de er i samsvar med og overlapper sin tids samfunnsverdier. I vår tid med en travel livsstil og raske framskritt innen teknologi er reduksjonistisk rådgivning som vektlegger rask følelsesmessig smertefri helbredelse i vinden. Biologisk psykiatri er et annet eksempel. Grunnen til dette er delvis nye oppdagelser som er integrert i terapiformene, men også at de passer inn i vårt samfunns og vår tids rådende verdisystem (Hansen 2002). De ulike rådgivningstradisjonene har endret seg fra de oppsto og fram til i dag og nye rådgivningsmetoder bygger på og kombinerer ofte elementer fra tidligere tider.

Tradisjonene kan deles inn i to hovedstandpunkter når det gjelder menneskesyn: det naturalistiske og det humanistiske. Denne inndelingen er hentet fra boka "Aktør eller brikke" (Nygård 1993) og er i denne framstillingen forsøkt overført til rådgivningsfeltet. Innenfor det naturalistiske synet er naturvitenskapen idealet og den naturvitenskapelige måten å studere fenomener på kan i henhold til dette synet også overføres til fagområdet pedagogikk. Den naturalistiske tradisjonens menneskesyn er preget av en deterministisk forståelse som innebærer at det som skjer er årsaksbestemt og dermed uunngåelig:

"Determinismen skaffer oss unnskyldninger for alt som går galt. Gjennom sin påpeking av at det er krefter utenfor vår kontroll som driver våre handlinger, fritar den oss for å måtte ta ansvar for vårt liv" (Nygård 1993:224)

Menneskets handlinger forstås på samme måten som en maskins funksjon. Helheter kan brytes ned til enkeltstående deler og settes sammen igjen. *Den psykodynamiske, den behavioristiske, den kognitive og den kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen* karakteriseres og presenteres i denne framstillingen som tilnærminger tilhørende den naturalistiske tradisjonen. Den behavioristiske og den kognitive tilnærmingen har

mye felles særlig når det kommer til praksis. Derfor skrives delen ”Relevans for rådgivning” under ett for disse to tilnærmingene

Den humanistiske tradisjonens menneskesyn er preget av at mennesket er selvbestemmende og ansvarlig. Tilnærmingene innenfor denne tradisjonen vektlegger at menneskets handlemåter også er styrt av følelser, lengsler, håp og idealer i tillegg til for eksempel miljømessige og sosiale forhold. Det legges vekt på menneskets subjektive erfaringer og dets behov for vekst og selvaktualisering. Humanistiske forskere har vært kritiske til den ortodokse vitenskapelige forskningen som likestilte forskning med spesifikke metoder. De forsvarte metoder som var annerledes enn de tradisjonelle psykologiske eksperimentene i et laboratoriemiljø, og var kritiske til troen på å dissekere atferd i små deler og studere delene hver for seg. De stilte seg også kritiske til forskning kun på den ytre observerbare atferden. De tilnærmingene innenfor den humanistiske tradisjonen som presenteres her er: *den humanistiske, den eksistensielle og den konstruktivistiske*. Humanistisk brukes altså i denne framstillingen både som et overordnet begrep; betegnelse på en hovedtradisjon og som underordnet begrep; betegnelse på en tilnærming.

3.2 Psykodynamisk tilnærming

3.2.1 Sentrale ideer

Vitenskapen ble idealisert som metode til å finne sannhet i løpet av slutten av det nittende og begynnelsen av det tjuende århundre. Derfor ble rådgivningsteorier som gjorde krav på å være grunnleggende vitenskapelige utviklet i denne perioden (Hansen 2002). Med denne bakgrunnen oppsto psykoanalysen i Europa på grunnlag av forskning som ble utført av Sigmund Freud og hans medarbeidere. I løpet av 1920 årene utviklet psykoanalysen seg som terapi og sin innflytelse på kunst og kultur. Psykoanalysen er både en personlighetsteori og en behandlingssituasjon (Gelso&Fretz 2001). Psykoanalysen og psykodynamisk tenkning har tatt mange retninger. Psykoanalytiske teorier har det til felles at de er deterministiske, men de

ulike teoriene varierer i forhold til hvilke psykiske faktorer de vektlegger som determinanter (Gelso&Fretz 2001). Drivkreftene i menneskets liv er medfødte drifter som Freud kaller for "id". Mennesket forsøker å tilfredsstille id-kreftene. Gjennom sosialisering utvikles etter hvert samvittigheten ("superego"). Individets "ego" mekler mellom "id" og "superego". Gjennom hele menneskets liv foregår det et samspill mellom disse tre og en moden person kjennetegnes av at det er balanse mellom dem.

En grunnleggende oppfatning i alle psykoanalytiske teorier er at fortiden er bestemmende for nåtiden, og for å forstå hvordan et individ fungerer på det psykiske området må vi undersøke personens fortid. Fokus på barndommen anses som nøkkelen i personlighetsutviklingen. En annen oppfatning er at mennesket utvikler seg i stadier. Ubevisste faktorer utgjør en viktig del av personlighetsutviklingen innenfor alle analytiske teorier og målet for terapien er å gjøre det ubevisste bevisst(Gelso&Fretz 2001). Freud mente at vonde og vanskelige opplevelser, særlig fra barndommen, blir fortrent til det ubevisste. Det vi fortrenger blir imidlertid ikke borte, men påvirker og styrer oss på en irrasjonell måte. Freud la vekt på at barndommens seksualitet hadde betydning for utvikling av personligheten. Han vektla også betydningen av drømmer for å forstå ubevisste og fortrente følelser.

Forsvarmekanismer ilegges stor vekt innenfor denne tilnærmingen. I henhold til Freud fører det til angst dersom id-kreftene blir for truende. Individet beskytter seg mot angsten ved å etablere forsvarsmekanismer som for eksempel fortrengning, rasjonalisering eller regresjon. Utvikler forsvarsmekanismene seg på en uheldig måte, kan individet bli mentalt sykt, eller nevrotisk. Målet for psykoanalytisk behandling i slike tilfeller vil være å påvirke forsvarsmekanismene ved å redusere eller eliminere dem, alternativt å hjelpe klienten til å etablere mer hensiktsmessige forsvarsmekanismer. Gjennom å arbeide med klientens forsvarsmekanismer vil tidligere ubevisste reaksjoner bli bevisste og dermed under klientens rasjonelle kontroll. Det vil også frigjøre energi som ubevisst har blitt brukt til å etablere disse forsvarsmekanismene og som kan brukes til sunnere formål (Gelso&Fretz 2001).

Psykoanalytikere har vært oppmerksom på hvordan individets emosjonelle problemer fra fortiden blir gjentatt og gjenopplevd i nåtiden. Intervensjoner med basis i psykoanalytisk tenkning vil søke å hjelpe klienten til å forstå slike gjentakelser som forårsaker problemer i livet slik at vedkommende blir i stand til å få bedre forståelse og kontroll (Gelso&Fretz 2001). Følelsesmessig gjenoppleveling med språklig uttrykk av følelser i en kontrollert analytisk situasjon, var det som skulle til for å hjelpe folk med psykiske problemer. Fortolkning er den metoden som skiller psykoanalytisk behandling fra andre. Målet for fortolkningen er å oppnå innsikt som vil si å bli bevisst på det som før har vært ubevisst som er det ideelle resultat av psykoanalyse. Dette er en langvarig prosess som forutsetter flere møter mellom terapeut og klient der timingen for når klienten er klar til å lytte til og arbeide med tolkningene står i fokus. (Gelso & Fretz 2001).

3.2.2 Relevans for rådgivning

Rådgiverens rolle innenfor psykoanalytisk tilnærming er å analysere og fortolke, mens klienten assosierer fritt. Rådgiveren klargjør sammenhenger og konfronterer klienten med eventuelle selvmotsigelser. Det er vanlig å anvende reflekterende teknikker og speilingsteknikker som kan være av stor nytteverdi i mange tilfeller også når det gjelder skolerådgivning. Den psykoanalytiske tilnærmingens anvendelsesområde innenfor skolerådgivning er begrenset fordi terapi normalt ligger utenfor en skolerådgivers arbeidsfelt selv om det her ikke er klare grenseoppganger, i tillegg til at slik terapi er tidkrevende. Den psykoanalytiske tilnærmingen forutsetter god evne til refleksjon som er avhengig av et visst modenhetsnivå, innsikt og gode språkkunnskaper. Disse forutsetningene kan, naturlig nok, variere sterkt når det gjelder unge mennesker i utvikling.

Det psykoanalytiske perspektivet bygger dessuten på et deterministisk menneskesyn. Å forstå oss selv som produkter av våre barndomsopplevelser kan fungere som et selvoppfyllende profeti, og kan medføre at vår frihet til å velge og våre handlingsmuligheter begrenses (Nygård 1993). Et deterministisk menneskesyn som

kan bidra til at hjelpesøkeren ser seg selv som et offer, står på mange måter i motsetning til læreplanens målsettinger og elevenes behov for blant annet mestring og en positiv selvvurdering. Psykoanalysen har imidlertid hatt og har fremdeles stor innflytelse i vår kultur langt utover rådgivningsfeltet. Den har gitt oss verdifull kunnskap om mennesket for eksempel at gode relasjoner er viktig enten det gjelder forholdet mellom rådgiver og hjelpesøker, eller barn og foreldre. Forskning på psykoanalytiske tiltak viser at de er like effektive som tiltak innenfor andre teoretiske tilnærminger. Dette kan blant annet forklares ved den vekten det legges på relasjonen mellom rådgiver og hjelpesøker innenfor den psykoanalytiske tradisjonen som har relevans også innenfor skolerådgivningsområdet.

3.3 Behavioristisk tilnærming

3.3.1 Sentrale ideer

Den behavioristiske tradisjonen utviklet seg fra den behavioristiske bevegelse, en retning innen psykologien grunnlagt av J.B. Watson, I.P. Pavlov og E.L. Thorndike, og oppsto i første del av det tjuende århundre. Watson var denne bevegelsens ledende figur i USA. Hans synspunkter var en reaksjon på de til da ledende teoriene som framholdt at for å forstå menneskelig atferd måtte man se på innsiden av mennesket. Watson hevdet at en slik tilnærming var uvitenskapelig og lite fruktbar. I stedet burde psykologien studere ytre atferd fordi menneskelig atferd helt og fullt er forårsaket av miljømessige faktorer og atferd kunne forstås som et resultat av læring. Viktige bidrag til utvikling av behaviorismen var eksperimentell forskning innenfor læringspsykologi og oppdagelsen av prinsippene for klassisk og instrumentell betinging. Den russiske psykologen I. Pavlovs eksperimenter demonstrerte prinsipper for klassisk betinging. I USA utviklet E. L. Thorndike sin berømte effektlov, der han viste hvordan atferd læres i samsvar med prinsipper om belønning og straff (Gelso&Fretz 2001).

B.F. Skinner regnes for opphavsmann til betegnelse: ”atferdsterapi”, ”atferdsanalyse” og ”atferdsmodifikasjon”. Grunnlaget for hans teori er knyttet til laboratorieforsøk med rotter og duer som viste hvordan dyrene kunne lære ulike typer atferd gjennom manipulering av miljøbetingelser og forsterkningsprinsipper. Skinner var også opptatt av å løse pedagogiske problemer gjennom bruk av klassisk og operant betingning. Det vil si at man gjennom bruk av stimuli som knyttes sammen i tid, lærer assosiasjoner og at atferd når den forsterkes av belønning, øker sannsynligheten for gjentakelse. I løpet av 1960-årene ble atferdsterapien stadig mer betydningsfull særlig i USA fordi psykologene søkte et alternativ til psykoanalytiske tilnærminger. I 1969 publiserte Albert Bandura sin innflytelsesrike bok; ”Principles of Behavior Modification”. I henhold til Bandura kan ikke læring forklares kun ved hjelp av klassisk og operant betingning. Mennesket lærer også ved å observere andre for deretter å imitere det andre gjør. Bandura introduserte begrepene modellering og imitasjonslæring (Gelso&Fretz 2001).

Den behavioristiske tilnærmingen har et miljøbestemt deterministisk menneskesyn. Mennesket betraktes som et produkt av forsterkninger og er i utgangspunktet verken godt eller ondt. Ved fødselen er mennesket et ”ubeskrevet blad” som påvirkes og forandres gjennom erfaringer det gjør i omgivelsene rundt. Siden all erfaring er lært kan den også avlæres og læres på nytt. For eksempel blir atferdsvansker sett på som feillæring og innlærte uvaner som kan avlæres slik at mer hensiktsmessig atferd kan nylæres. At våre handlinger blir ansett å være strengt årsaksbestemte og at oppmerksomheten rettes mot forutgående faktorer som forklarer vår handlemåte her og nå, uttrykker et mekanistisk menneskesyn der det som skjer ses på som en slags overføring fra ledd til ledd. Menneskers følelser, tanker og handlinger blir redusert til biologiske, fysiske eller kjemiske fenomener. Derfor benyttes betegnelsen reduksjonisme ofte i denne sammenhengen (Nygård 1993).

3.4 Kognitiv tilnærming

3.4.1 Sentrale ideer

Den kognitive tilnærmingen til rådgivning overlapper den behavioristiske. Felles for teoriene innenfor den kognitive tradisjonen er at de er amerikanske og at de er basert på at mennesket gjennom bruk av sine intellektuelle evner kan løse sine følelsesmessige problemer. Alle mennesker er i utgangspunktet rasjonelle, når det likevel oppstår problemer er det fordi de har feil oppfatninger. Feiloppfatningene skyldes ikke bare det som har skjedd i fortiden, men også prosesser som foregår i menneskenes liv her og nå. Endringer vil ikke skje så lenge mennesket holder fast ved feiloppfatningene.

Albert Ellis utviklet sin kognitivt orienterte terapiform, rasjonell - emosjonell terapi (RET), i løpet av 1960-årene. Ellis begynte med psykoanalyse, men gikk etter hvert gikk inn for en mer aktiv rolle fra terapeutens side som innebar direkte råd og tolkninger noe som ga et raskere resultat enn psykoanalysen kunne gjøre. Ellis argumenterte for at våre følelser og vår atferd er konsekvensene av det vi tenker og forteller oss selv. Han forsøkte å forandre folks atferd gjennom konfrontasjon med irrasjonelle holdninger for å få dem til å bli mer rasjonelle. I henhold til RET er det menneskets vurdering av hendelser som virker forstyrrende på menneskesinnet og ikke hendelsen i seg selv, hvordan vi tar det, ikke hvordan vi har det. Mennesket har valgmuligheter og bestemmer selv over sine ideer, holdninger, følelser og handlinger. Mennesket har selv ansvaret for sine følelser og om det vil bli forstyrret av dem. Et annet eksempel er realitetsterapi (REAL) som er utviklet av William Glasser som også opprinnelig var psykoanalytiker. Glasser ble tidlig påvirket av Maslow og hans behovshierarki. Som Maslow mente Glasser at psykiske problemer er et resultat av manglende tilfredsstillende av grunnleggende behov, spesielt behovet for å bli elsket og behovet for en positiv selvoppfatning. I henhold til REAL har mennesket en tendens til å fornekte realitetene i verden omkring seg. Innenfor REAL erstattes begrepet ”mental sykdom” som vi kjenner fra psykoanalysen med begrepet

”ansvarlighet”. REAL fokuserer på rett og galt og ikke skyldfølelse som hos Freud. Fortiden blir ignorert i forhold til nåtid og framtid og man ser bort fra det ubevisste. Rådgivningen er en læringssituasjon og ikke en helbredelsesprosess (Johannessen m.fl. 2001).

3.4.2 Relevans for rådgivning

De behavioristiske og kognitive tilnærmingene sammen med kognitiv/behavioristisk terapi har spilt en dominerende rolle innenfor psykologisk rådgivningspraksis særlig i USA. Noen grunnleggende prinsipper er felles for behavioristisk og kognitiv rådgivning: Oppmerksomheten rettes mot den ytre atferden, atferd er lært og kan avlæres og en sammensmelting av behavioristiske og kognitive metoder er det mest effektive i praksis. Det er viktig å rette fokus mot nåtiden for å endre atferd og på hjelpsøkerens presentasjon av problemet. Klare spesifikke mål i forkant gjør rådgivningen mer effektiv og rådgiverens arbeidsmåte er aktiv, direkte og foreskrivende. Forholdet mellom hjelpsøker viktig, men ikke tilstrekkelig for konstruktiv endring. Betydningen av vitenskapelige studier av metoder og teknikker ilegges stor vekt (Gelso&Fretz 2001)

Det finnes en mengde prosedyrer, rådgivningsmetoder og teknikker innenfor behavioristiske og kognitive tilnærminger. Kartleggingen av hjelpsøkerens problem, ilegges stor vekt og blir sett på som en integrert del av rådgivningen. Den første oppgaven for en kognitiv/behavioristisk rådgiver er å utvikle et tillitsforhold mellom rådgiver og hjelpsøker for at rådgiveren skal få nødvendig informasjon fra hjelpsøkeren. Rådgiveren søker å oppnå full forståelse for hjelpsøkerens problem og ser etter miljømessige og kognitive påvirkninger som kan opprettholde problemet. Gelso & Fretz (2001) hevder at den kognitiv/behavioristiske rådgiveren foretrekker spørreordene: hvordan, når, hvor og hva, ikke hvorfor, fordi han/hun søker å forstå de faktorene som fører til problematferden og situasjonen. Rådgiveren hefter stor tillit til hjelpsøkerens egen beskrivelse av sitt problem som rådgiveren hjelper hjelpsøkeren til å beskrive så spesifikt som mulig.

I tillegg til det verbale samspillet kan rådgiveren benytte en rekke teknikker for eksempel rollespill, dagbok, atferdsobservasjon og psykologisk testing. Rollespill kan eksempelvis brukes ved at rådgiver og hjelpesøker spiller hver sin rolle i en situasjon som hjelpesøker oppfatter som vanskelig og kan forsyne rådgiveren med viktige atferdsobservasjoner av hjelpesøkeren. Kartleggingen legger grunnlaget for operasjonalisering av mål og utarbeiding av teknikker basert på forsterkningsprinsipper for eksempel belønning. Klare, spesifikke mål er av stor betydning innenfor de mange metodene og teknikkene som er utviklet. Rådgiverens rolle er begrenset og skal først og fremst forholde seg til hjelpesøkerens observerbare atferd. Rådgiveren kartlegger, setter mål for atferd og tilrettelegger anvendelsen av forsterkningsprinsipper. Rådgiveren innenfor kognitiv/behavioristisk tilnærming vil være meget opptatt av å tilpasse teknikkene spesifikt til hvert enkelt problem hjelpesøkerne har.

Innenfor rasjonell – emosjonell terapi (RET) er rådgiveren direkte, didaktisk, konfronterende og aktiv verbal. Hjelpesøkeren er ansvarlig for å gå i dialog med rådgiveren som forsøker å påvirke og lede hjelpesøkeren til å innta et sunnere perspektiv. Metoden blir ofte brukt i skole- og oppdragsessammenheng og synes å gi varige forbedringer hos hjelpesøkeren. Betoningen av ansvar og valg uttrykker en tro på mennesket som kan virke positivt. En innvending kan være at konfrontasjon kan virke dramatisk på hjelpesøkeren og vekten på ansvar og valg kan oppleves som tyngende og urimelig. Det kan også virke negativt at rådgiveren påtvinger hjelpesøkeren sine egne verdier og holdninger. I henhold til realitetsterapi, REAL, skal rådgiveren hjelpe hjelpesøkeren til å foreta riktige valg, være ansvarlig og til å akseptere livets realiteter. Metoden blir ofte brukt i skolen og synes å gi varige forbedringer hos hjelpesøkeren. Rådgivningsmetoden følger 8 trinn som omhandler: relasjonen mellom hjelpesøker og rådgiver, avdekking av nåværende atferd, evaluering, alternativer og utprøving. Man ser også på konsekvenser av atferd. Realitetsterapi har også fått stor anvendelse og gode resultater innenfor skolerådgivning. Kritikken mot terapien er at den er enkel i teorien, men vanskelig å gjennomføre i praksis. I REAL tar man ikke med i betraktningen betydningen av det

irrasjonelle og ubevisste i mennesket (Johannessen m.fl. 2001). En viktig forutsetning, når man for eksempel vurderer konsekvenser av elevers valg, er at rådgiveren til enhver tid tar utgangspunkt i den enkelte elevens situasjon og utviklingsmessige nivå, slik at ikke elevene blir styrt av rådgiverens synspunkter.

Teknikker innenfor denne tradisjonen er blitt kritisert fordi det dreier seg om symptombehandling, og at de er mekaniske og manipulerende. Det er blitt gjennomført en rekke evalueringsundersøkelser som viser gode resultater. Forskning på effekter av atferdsterapi viser at den er like effektiv, ofte mer enn andre terapiformer, noe som gjendriver kritikken om at symptombehandling forminsker terapiformens effekt (Gelso&Fretz 2001). Innenfor skolerådgivning kan mange av prinsippene fra den behavioristiske og den kognitive tilnærmingen være av stor verdi for eksempel vekten på kartleggingen, elevens egen framstilling av et problem, spesifikke mål og tiltak som er nøye tilpasset problemet. I og med at tiltakene er konkrete og nøyaktige er de også målbare. Siden det legges vekt på at læring kan foregå på et ubevisst plan og at det som læres dermed kan avlæres og læres på nytt, blir det viktig at rådgiveren tenker gjennom de etiske problemstillingene ved sin tilnærming. Ved bruk av atferdsterapeutiske prinsipper i behandling av mennesker med psykisk utviklingshemning er det rettet mange anklager mot personalet om manipulering og overgrep. Atferdsterapeutisk rådgivninger også blitt kritisert for manglende vekt på menneskelige kvaliteter (Johannessen m.fl. 2001).

3.5 Kommunikasjonsteoretisk tilnærming

3.5.1 Sentrale ideer

Kommunikasjon kommer fra ordet “communicare” som betyr å gjøre felles. Ordet forbinder vi med utveksling av informasjon og budskap. Det finnes mange teorier om kommunikasjon. I det følgende skal jeg ta for meg noen sentrale ideer innenfor G. Batesons teori der kommunikasjonsbegrepet er utvidet til samhandling i vid forstand. Batesons teori kan anses som en systemteori som er utviklet for å forstå hvordan

mennesket tenker og skaffer seg kunnskap om verden omkring seg. Det de sosiale systemene har felles, enten de er store eller små, er at delene i systemet hører sammen og påvirker hverandre. Teorier om sosiale systemer har tradisjonelt hørt inn under sosiologien. Batesons teori har påvirket både psykiatri, familieterapi og pedagogikk. Bateson hadde faglig bakgrunn fra biologi og antropologi.

Et hovedbudskap hos Bateson er at ”alt er kommunikasjon”. Det er ikke mulig å ikke kommunisere. Ordene utgjør bare en del av kommunikasjonen, hvordan vi uttrykker ordene er også en del av kommunikasjonen. På samme måten er det vi ikke sier også kommunikasjon. Budskap formidles i en sammenheng for eksempel i et nedslitt eller et innbydende rådgiverkontor. I vår del av verden er det i henhold til Bateson, vanlig å tenke i lineære årsak/virkning sammenhenger. Tanken bak en slik måte å tenke på er at mennesket skal bli i stand til å kontrollere sine omgivelser ved at når vi kjenner årsaken kan vi kontrollere virkningene. I henhold til Bateson har vi mer nytte av en sirkelmodell, der vi må studere samspillet for å forstå årsakssammenhenger, når flere faktorer virker sammen. En slik sirkelmodell medfører at resultatene av påvirkningen er uforutsigbare (Johannessen m.fl. 2001)

Mennesker har ulike oppfatninger av virkeligheten. Hva vi observerer er avhengig av våre forutsetninger og ståsted vi har som observatører. Gjennom å sette ord på og diskutere våre oppfatninger av fenomen kan vi komme fram til en viss samstemmighet som er nødvendig for å kunne leve i fellesskap med andre. Ulike versjoner og fortolkninger er viktige for å få fram nyanser i kommunikasjonen. Bateson fant ut, gjennom antropologiske studier av andre kulturer at relasjonen mellom individene er den beste måten å beskrive dem på. Mennesket utvikles i interaksjon med andre. Partene som inngår i en relasjon med andre er ansvarlige for den, kan påvirke den og forandre den. Menneskene skaper hverandres forutsetninger.

Det kan diskuteres om den kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen til rådgivning kan sies å bygge på et deterministisk menneskesyn. Når tilnærmingen i denne oppgaven er plassert i en naturalistisk tradisjon er det fordi miljøet også her ilegges en selvstendig rolle selv om menneskets handlinger oppfattes som et resultat av

interaksjonen mellom individ og miljø (Nygård 1993). Sammenlignet med det konstruktivistiske perspektivet som jeg presenterer nærmere i 3.8 der handlingene forstås som konsekvenser av vår tolkning av omgivelsene, ser vi at det er en forskjell i de to tilnærmingenes syn på forholdet mellom individ og miljø.

3.5.2 Relevans for rådgivning

I skolerådgivning er kunnskaper om kommunikasjonsteori og ferdigheter i kommunikasjon helt nødvendig å inneha for en rådgiver. Bateson har viktige bidrag med sin vide definisjon av hva kommunikasjon er. Konsekvensene av dette synet for rådgivningsarbeidet er at det er ikke bare det som blir sagt som er av betydning, men for eksempel forhold som: rådgiverens tilgjengelighet i form av tid, og omgivelsene og rammene for rådgivningen i form av kontorfasiliteter. Hvor store ressurser en skole velger å bruke på rådgivning kommuniserer hvor viktig en mener rådgivningen er. På samme måte kan en si at hvordan rådgiverens kontor framstår, formidler et budskap til elever og andre.

I tillegg har Batesons vekt på betydningen av samspill og relasjoner mye å tilføre rådgivningsfeltet. Rådgiveren kan benytte denne kunnskapen i det direkte arbeidet med elevene og andre samarbeidsparter for eksempel i form av å utvikle egne kommunikasjonsferdigheter samt arbeid med relasjonsbygging. Erkjennelsen av at delene i skolen som system henger nøye sammen og påvirker hverandre gjensidig, kan også bidra til å flytte oppmerksomheten fra individuelle årsaksforhold over til forhold i systemet som eksempelvis kan være til hinder for nytenkning og utvikling. For at rådgivningsfeltet skal utvikles i samsvar med elevenes behov kan man ikke se på rådgivningen isolert, men som en del av en større sammenheng.

3.6 Humanistisk tilnærming

3.6.1 Sentrale ideer

Den humanistiske rådgivningstradisjonen har sin bakgrunn både i Europa og USA og oppsto som en tilnærming til rådgivning i midten av det 20 århundre. Tradisjonen bygger på humanistisk filosofi som ble grunnlagt mye tidligere. Tilnærmingen utviklet seg som en reaksjon både på psykoanalysen og behaviorismen. Felles for de rådgivningsteoriene vi kan kalle humanistiske er at de legger like mye vekt på indre faktorer som ytre når man vurderer hva som styrer menneskets handlinger.

Menneskers følelser, lengsler, håp og ønsker er like viktige som ytre hendelser, sosiale og miljømessige forhold når det gjelder forståelsen av menneskets handlinger (Johannessen m.fl. 2001). Innenfor humanistisk rådgivning finnes det flere retninger og tradisjoner. Abraham Maslow og hans behovshierarki er en viktig bidragsyter til humanismen. Også Frederic Perl med sin gestaltterapi har hatt stor innflytelse. Carl Rogers klientsentrerte terapi skal jeg presentere her, etter at jeg har gått nærmere inn på noen felles grunnleggende prinsipper for ulike teorier innenfor den humanistiske tilnærmingen.

Det demokratiske ideal anses å være en viktig verdi innenfor den humanistiske tradisjonen. Det demokratiske idealet kan defineres som: "*belief in the worth and dignity of each individual*" (Gelso&Fretz2001: 364). Verdien av individet og individets valg har vært et nøkkelement i humanistisk filosofi helt fra begynnelsen. Menneskets subjektive erfaringer ilegges stor vekt innenfor humanistisk teori. På samme måte vektlegges menneskets behov for vekst og selvaktualisering. Felles for humanistiske teorier er også tiltro til menneskets muligheter, og tillit til at mennesket er rasjonelt og i stand til å løse sine utfordringer. Det humanistiske perspektivet som helhet har et optimistisk syn på den menneskelige natur og dets muligheter. Humanistene er ikke uvitende om det negative i mange av menneskets handlinger, men tenderer mot å se på dette som en forsvarsfunksjon oppstått som en ulykkelig konsekvens av menneskets miljømessig bakgrunn (Gelso&Fretz 2001). Dette synet

står i kontrast til både det psykoanalytiske og det behavioristiske perspektivet som begge forfekter et deterministisk syn på mennesket. Fra det psykoanalytiske perspektivet består mennesket av instinkter (id) som må temmes av senere utvikling (ego, superego). Mennesket er irrasjonelt og drevet av irrasjonelle impulser. Fra et behavioristisk ståsted formes mennesket av sine omgivelser fra i utgangspunktet å være et "ubeskrevet blad" til, ved lære gjennom betinging og imitasjon, å bli det som det blir.

Innenfor den humanistiske psykologien har det ikke bare vært fokusert på rådgivning og terapi, men også på vitenskapelige studier av menneskets atferd og vitenskapelig forskningsmetode. De humanistiske forskerne var opptatt av at problemstillingen skulle være styrende for valg av vitenskapelig metode som kunne variere fra rigide eksperimenter til mindre kontrollerbare kvalitative metoder. Innenfor humanistisk tilnærming anses det også som viktig å studere mennesket helhetlig, konstruert som en aktiv deltager i stand til å foreta valg og bestemme sine egne mål.

Carl Rogers startet som psykoanalytiker, men utviklet etter hvert sin egen klientsentrerte terapi på bakgrunn av de rådgivningserfaringene han gjorde i klinikker for mor og barn i familierådgivning. Rogers tilnærming til rådgivning kom før hans personlighetsteori. Etter hvert utviklet han et sett av klare konsistente teoretiske påstander vedrørende personlighetsutvikling. Hans grunnlag var fenomenologisk og han betonet behovet for å forstå individets private verden og hele personen heller en isolerte deler. Selvet og selvbegrepet er nøkkelbegreper i Rogers personlighetsteori. I sine forsøk på å skille mellom sunn og usunn utvikling, fokuserer han på aktualiseringstendensen: hvordan den kan gå galt og hvordan den kan bli gjort enklere. Det sentrale i menneskets negative forhold til seg selv er vanskeligheter som er forårsaket av mønsteret av verdibetingelser (conditions of worth). Når mennesket har et positivt forhold til seg selv eksisterer det kongruens mellom indre erfaring og atferd (Gels&Fretz 2001). Sett fra dette perspektivet er individet av naturen godt og har en medfødt, innebygd evne til å realisere sine muligheter som imidlertid kan motvirkes av sosiale og psykologiske krefter. Når negative følelser og holdninger

kommer til uttrykk skyldes det at grunnleggende behov ikke er oppfylt. Mennesket har evne til å lære av sine erfaringer. Rogers mente at mennesket har verdi i seg selv, er unik, fortjener respekt og har evne og rett til å finne sin egen vei. Mennesket kan velge egne verdier, kan være konstruktiv og ansvarlig. I tillegg kan det håndtere egne følelser, tanker og atferd samtidig som det har mulighet til forandring og personlig utvikling. Metoden for rådgivning henger nøye sammen med dette menneskesynet.

3.6.2 Relevans for rådgivning

Alle de humanistiske teoriene framholder betydningen av at rådgiveren er autentisk og involverer seg i direkte møte med hjelpsøker der det, når det gjelder løsninger, fokuseres på situasjonen her og nå. I forholdet mellom hjelpsøker og rådgiver forsøker den humanistiske rådgiveren å sette seg selv til side for så å gå midlertidig inn i hjelpsøkerens verden. I rådgiverens relasjon med hjelpsøkeren vektlegges rådgiverens tilstedeværelse i øyeblikket, vedkommendes ureserverte kommunikasjon og involvering (Gelso&Fretz 2001). For Rogers ligger ikke nøkkelen til vellykket rådgivning i teknikker eller spesifikke diagnoser som i den kognitive og den behavioristiske tilnærmingen, men i den terapeutiske relasjonen. Denne relasjonen er preget av det Rogers kaller rådgiverens terapeutiske holdning som karakteriseres av tre grunnleggende egenskaper: kongruens, empati, og positiv aktelse. Relasjonen mellom rådgiver og hjelpsøker er basert på rådgiverens sosiale kompetanse. I et slikt forhold vil hjelpsøker føle seg fri til å uttrykke tanker og følelser. Rådgivning skal være en måte å hente fram de ressursene som er iboende i mennesket. Rådgiveren skal hjelpe hjelpsøkeren til å velge selv. Selv om teknikker er mindre vektlagt i personsentrert rådgivning bruker rådgiverne med denne overbevisningen i hovedsak parafraaseteknikker, spesielt refleksjon over følelser. I den personsentrerte tilnærmingen er rådgiverens oppgave å lytte, oppmuntre og akseptere klientens følelser og meninger uten å vurdere. Slik vil mennesket bli bedre i stand til å se seg selv og vurdere sine egne tanker og følelser. Riktig bruk av spørsmål er et sentralt trekk i den klientsentrerte rådgivningen og bruk av åpne spørsmål anses som gunstig.

Klientsentrert rådgivning bygger på et positivt og optimistisk menneskesyn som innebærer respekt for menneskets integritet og tro på dets evne til å gjøre egne valg. Vi kan selv bestemme hvordan vi vil handle og hvordan vi vil forholde oss til de utfordringene vi møter for eksempel om vi vil innta en aktiv eller en mer passiv posisjon. Momenter fra denne tilnærmingen benyttes av de fleste skolerådgivere. Rådgivning som bygger på tro på menneskets evne til å kunne ta egne valg og til å mestre livets utfordringer, er et godt utgangspunkt for arbeidet med unge mennesker i utvikling. Å bidra til at elevene fokuserer på problemløsning, endring og inntar en aktiv posisjon slik at de utvikler seg til aktører i eget liv, blir viktige målsettinger for rådgivningsarbeidet. Teknikkene innenfor klientsentrert rådgivning er virkningsfulle og enkle. Teknikkene er blitt kritisert for å være for enkle. Klientsentrert rådgivning stiller store krav til rådgiveren som kan være vanskelig for mange å fylle.

3.7 Eksistensialistisk tilnærming

3.7.1 Sentrale ideer

Det eksistensialistiske perspektivet springer ut fra humanismen og bygger på de samme verdiene som den og som ble presentert i 3.6.1. Mens humanismen hovedsakelig utviklet seg i USA, har eksistensialismen sin bakgrunn i Europa. Eksistensialistisk rådgivning bygger på eksistensialistisk filosofi som ble grunnlagt av den danske teolog og filosof Søren Kierkegaard. Kierkegaards tese som all eksistensialistisk filosofi tar utgangspunkt i, er at hvert menneske utformer sin skjebne og at menneskets essens er produkt av dets handlinger. Heidegger og Sartre er filosofer som har utviklet eksistensialismen videre. Eksistensialistenes hovedtese er altså at mennesket er potensielt fritt til å velge hva det vil være. I henhold til Sartre kommer begrensningen til uttrykk gjennom at mennesket gir tilbake til sine omgivelser mye av det samme som det er blitt tilført fra disse omgivelsene, slik at vi kan snakke om et tilpasset sosialt vesen. Men det gir ikke alt tilbake, menneskets

frihet viser seg i forskjellen gjennom hva det har blitt tilført og hva det gir tilbake (Nygård 1993).

Humanistiske psykiatere som Viktor Frankl og Rollo May forente eksistensialisme, psykoterapi og rådgivning. Viktor Frankl så viljen til å finne mening som grunnleggende i menneskers eksistens. Rollo May utformet prinsipper for anvendelsen av eksistensiell tenkning innen rådgivning. Han vektla at rådgiveren må kvitte seg med forutinntatte meninger når han/hun skal hjelpe sine klienter. Han er også opptatt av hvert enkelt menneskes egenart. Utgangspunktet for eksistensiell rådgivning kan formuleres i fem grunnteser:

- ”1. Eksistens går forut for essens: hva vi gjør bestemmer hvem vi er*
- 2. Vi har frihet til å velge og er ansvarlige for konsekvensene av våre valg, vår eksistens.*
- 3. Vårt liv leves alltid i lys av at vi skal dø. Vår troverdighet er avledet av vår evne til å være klar over dette, og til modig å møte vår egen eksistens.*
- 4. Vår egen eksistens er aldri helt atskilt fra andres eksistens og fra verden og verdens eksistens er aldri helt atskilt fra vår eksistens.*
- 6. Persepsjon er mer gyldig når vi prøver å forstå et menneske ut fra dets egen subjektive synsvinkel.” (Johannessen m.fl.2001:50)*

3.7.2 Relevans for rådgivning

Målet for eksistensialistisk rådgivning er å gi hjelp til å finne **mening** i kaos og forvirring som oppstår når mennesker står overfor livskriser, og å hjelpe til å erkjenne dilemma i livet uten nødvendigvis å løse dem, men ved å lære seg å leve med dem. Angst betraktes som en uunngåelig side ved å være et menneske som man ikke prøver å fjerne, men oppmuntrer individet til å møte og leve med på en konstruktiv måte. Den eksistensialistiske tilnærmingen åpner for eksempel for å møte funksjonshemninger og sykdom som utfordringer som det enkelte mennesket kan velge å forholde seg til på ulike måter. En krise kan bety en ny mulighet og en endring til noe bedre (Johannessen m.fl.2001).

En eksistensialistisk tilnærming kan ha spesiell verdi i flerkulturelle samfunn. Møtet mellom kulturer kan være en berikelse hvis man gjennom erkjennelse av egne verdier åpner seg for å reflektere over en annen kulturs verdier. Et ”møte” mellom mennesker finner sted når mennesker kommer til å bety noe spesielt for hverandre og slike møter har større betydning enn pedagogikk og terapi innenfor eksistensialistisk rådgivning. Eksistensialistisk rådgivning tilbyr ingen teknikker eller ferdigheter, men er en måte å tenke og arbeide på. Rådgiverens oppgave er å hjelpe hjelpsøker til å få innsikt i egne forutsetninger for den avgjørelsen vedkommende selv må ta, men ikke påvirke selve avgjørelsen. En slik måte å drive rådgivning på er i høyeste grad relevant innenfor den videregående skolen.

Rådgivning fra dette perspektivet går ut på å hjelpe hjelpsøker til å finne sin mening med sitt liv og reflektere over det å leve. Rådgivningen omfatter oppmuntring til å tenke gjennom også det som er utenkbart. Rådgiveren får, innenfor denne tilnærmingen, muligheten til å forstå hjelpsøkeren i et nytt lys ved å legge vekt på individualitet, personlig valg, ansvar og mening med livet. Hjelpsøkeren kan oppleve å få ny livsgnist, mer energi og bli klar over egne verdier, mål, integritet og levemåte. En innvending kan være at det er vanskelig å omsette eksistensialistisk filosofi i praksis. For at du skal kunne få hjelp gjennom denne typen rådgivning kreves det også at du har god evne til refleksjon.

3.8 Konstruktivistisk tilnærming

3.8.1 Sentrale ideer

Nygård forklarer i sin bok ”Aktør eller brikke”(Nygård 1993) hva som ligger i begrepet konstruktivismen ved å sette begrepet opp mot begrepet empirisme som han anser som konstruktivismens motpol. Empirisme bygger på at all kunnskap baserer seg på erfaring. Enkelterfaringer blir samlet på en systematisk, trinnvis og objektiv måte slik at vi, når vi har samlet mange nok enkelterfaringer, kan trekke slutninger som forteller oss hvordan verden egentlig er. Problemet ved denne oppfatningen er at

vi er selektive for eksempel når vi velger ut noen observasjoner framfor andre, og at vi ikke oppfatter verden forutsetningsløst slik empirismen forutsetter.

”Vi konstruerer en virkelighetsoppfatning som også bestemmer hva vi venter oss av de nye situasjonene vi blir stilt overfor. Vi møter altså ikke verden forutsetningsløst, men ser på det gjennom et nettverk av begreper”(Nygård 1993:244).

At enhver situasjon vi kommer opp i kan gjøres til gjenstand for fortolkninger er et annet problem ved en ren empirisk tilnærming som er selve poenget i en konstruktivistisk tilnærming. Innenfor konstruktivismen oppfordres det til aktivt å prøve ut nye tolkninger av verden. Et konstruktivistisk alternativ innebærer at mennesket forsøker å skape orden i de mer eller mindre kaotiske påvirkningene det utsettes for. Nygård henviser til personlighetspsykologen George A. Kelly som i 1955 i boka ”The Psychology of Personal Constructs” (2 bind) presenterte konstruktivistiske tanker. Hans utgangspunkt er at den eneste virkeligheten jeg kan forholde meg til er slik den blir fortolket. For Kelly er en aktiv fortolkningsprosess helt sentralt ved menneskets natur. Kelly omtaler mennesket som forsker som eksperimenterer med sin definisjon av seg selv og verden. Menneskets handlinger er et sammenhengende eksperiment og ikke responser på stimuli eller genetisk bestemte reaksjonsmåter. Eksperimenteringen er vårt forsøk på å skape mening i tilværelsen. Her finner vi et klart slektskap med eksistensialistisk tenkning, der friheten vi har til å tolke verden på mange ulike måter og gi ulik mening til de situasjonene vi møter framheves.

Menneskene er selvbestemmende ved at vi kan konstruere vår verden på mange ulike måter, og slik er vi også med på å skape vårt eget miljø. Her blir ikke miljøet ansett å være en uavhengig størrelse i interaksjon med en annen størrelse i bestemmelsen av menneskets atferd, slik som for eksempel i systemteorien. Vi kan alltid velge alternative måter å konstruere virkeligheten på som bare vår fantasi og vårt mot kan sette begrensinger for. Selv om det finnes alternative måter å konstruere virkeligheten på, vil noen alternativer fungere dårligere for oss enn andre. Siden mennesker konstruerer virkeligheten forskjellig, vil de høyst sannsynlig også handle ulikt. Derfor

legges det innenfor konstruktivisme stor vekt på det unike ved hvert enkelt menneske. Et begrenset eller fastlåst begrepsapparat vil bety at vår frihet er innskrenket. Indre frihet står sentralt i konstruktivismen og har avgjørende betydning for om vi kan leve meningsfylte liv også når de ytre omstendighetene ikke ligger til rette for det for eksempel ved sykdom (Nygård 1993).

3.8.2 Relevans for rådgivning

Det konstruktivistiske alternativet kan være en tilnæringsmåte for rådgivningen i den videregående skolen. Som i den eksistensielle tilnærmingen fokuseres det heller ikke innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen på metoder eller teknikker, men innebærer en måte å tenke og arbeide på som blant annet forutsetter at mennesket er aktivt og tolkende. Rådgivning med utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming representerer et optimistisk syn når det gjelder muligheten til forandring i et menneskes liv gjennom at mennesket kan få hjelp til å løse opp en fastlåst forståelsesmåte. Det vil si at rådgiveren kan presentere hjelpsøkeren for alternative måter å konstruere virkeligheten på. Det finnes altså ingen fasitsvar, det er mulig å gi situasjoner og hendelser mening på mange forskjellige måter. Rådgiverens oppgave er å gi hjelpsøkeren hjelp til å konstruere seg selv og sin situasjon på en ny måte, utvikle andre alternative måter å se seg selv på, ikke bare hjelpe vedkommende til å tilpasse seg sin situasjon.

For å illustrere hvordan en konstruktivistisk rådgiver kan bidra til at eleven retolker sin situasjon, tar jeg her utgangspunkt i et sitat fra Nygård der han setter den behavioristiske tilnærmingen inn i en konstruktivistisk ramme. I henhold til den behavioristiske tilnærmingen forstås individet som et produkt av miljøet. Forskningen har gitt mye kunnskap om sammenhengen mellom miljø og atferd som også den konstruktivistiske rådgiveren må anerkjenne.

”Hva han imidlertid ikke vil godta er det menneskebildet som samtidig presenteres, der vi framstår som avanserte responsmekanismer og ikke noe mer, slik at funnene nærmest blir å betrakte som naturfenomener, nødvendige konsekvenser av omstendighetene. Konstruktivisten aksepterer ikke at funnene

fra den miljøorienterte forskningen viser at miljøbetingelsene styrer eller utløser den atferden det fokuseres på, enten det gjelder prostitusjon, kriminalitet eller arbeidsinnsats. Selv om vi måtte ha observert at visse miljøbetingelser alltid har resultert i en bestemt form for atferd så betyr ikke dette at miljøbetingelsene har denne atferden” i sin makt”. Konstruktivisten vil altså ikke gi de ”lovmessighetene” denne forskningen har fått fram, anledning til å kneble oss” (Nygård 1993: 277).

Den konstruktivistisk rådgiver får, ved å bli oppmerksom på ”lovmessighetene” innenfor behavioristisk forskning, muligheten til å frigjøre seg fra dem og dermed bidra til at eleven får den samme muligheten. Ut fra et konstruktivistisk ståsted vil rådgiveren støtte elevene i å forholde seg aktivt til sitt miljø og velge å gi miljømessige forhold ulik mening. Elever kan få hjelp til å se at de kan velge å se på seg selv som et produkt av sosiale betingelser de ikke rår over slik at de passer inn i den miljøorienterte forståelsen. Imidlertid *må* de ikke la situasjonen ta styringen over dem, men de kan retolke situasjonen og finne alternative måter å se situasjonen på fordi de ikke er tjent med å la den vanskelige situasjonen kontrollere livet deres.

”Selv der hvor jeg kanskje ingenting kan gjøre med de rådende miljøbetingelsene på det ytre plan, har jeg likevel frihet til å legge en mening i situasjonen som gjør at den kan få en annen innflytelse over mitt liv enn den ellers ville hatt” (Nygård 1993: 280)

Dette eksemplet understreker hvilken stor betydning det kan ha for elevene hva slags innfallsvinkel rådgiveren har til sin rådgivning. Den konstruktivistiske rådgiveren hjelper eleven til retolke sin situasjon slik at de miljømessige forholdene kan ilegges en annen betydning. Ved at eleven får styrket sin selvoppfatning gjennom en opplevelse av å ha kontroll over situasjonen, får den en mer konstruktiv innflytelse på elevens liv.

Fantasien og forestillingsevnen får en viktig rolle i forsøk på å konstruere vår verden og oss selv på alternative måter. Her ser vi igjen slektskapet til eksistensialismen. Sartre framhever vår evne til å forestille oss ting og situasjoner ikke bare som de er, men også som de ennå ikke er, som nøkkelen til vår handlefrihet (Nygård 1993). Eksempelvis er det å forestille seg at en vanskelig situasjon kunne vært annerledes en viktig drivkraft i forhold til å forsøke å endre situasjonen. Rådgivningssamtaler med

utgangspunkt i spørsmål som; ” kan du se for deg hvordan du ønsker at situasjonen skal være?”, ”hvordan vil du helst se deg selv om ti år?” og ”forestill deg at du kan velge fra øverste hylle, hvordan ville du valgt?” kan være fruktbare.

I artikkelen ”Constructivistic Assessment in Career Counseling”(Brott 2004) beskriver Pamela Brott ”The Storied Approach”, en konstruktivistisk tilnærming til karriereveiledning. Dette perspektivet reflekterer blant annet, i henhold til Brott, et skifte av fokus fra å finne en jobb til å finne seg selv. Mennesket er i livsvarig utvikling i mange ulike kontekster. Elevene er eksperter på sine liv, definerer seg selv og sitt miljø og skaper sine egne personlige historier. Brott presenterer rådgivningsprosessen i tre sammenvevde faser: A) Ko-konstruksjon (co-construction), der hjelpesøker og rådgiver samarbeider om å avdekke fortiden og samtidige kapitler i hjelpesøkerens historie. Rådgiveren lytter og begynner å utvikle en forståelse av hjelpesøkerens begrepsverden. B) Dekonstruksjon (de-construction), fasen benyttes til å se kapitlene fra ulike perspektiv. I denne fasen avdekkes mønstre, tema og forbindelser mellom og gjennom kapitler i hjelpesøkerens historie. I C) Konstruksjonsfasen inviteres hjelpesøkeren til å skrive framtidige kapitler som i en byggeprosess. Disse kapitlene åpner muligheten for elevene til å framheve mønstrene og temaene de ønsker å utvikle så vel som å bli oppmerksom på mønstre og tema de ønsker å minimalisere eller eliminere.

3.9 Oppsummering og konklusjon

I denne delen av oppgaven har jeg forsøkt å vise at det ikke er likegyldig hva slags tilnærming en rådgiver har til sin rådgivningspraksis. Tilnærmingene har forskjellig syn blant annet på hvordan mennesket utvikler seg, lærer, handler, tenker og føler og får ulike konsekvenser for rådgivningspraksisen. Alle tilnærmingene kan gi verdifull kunnskap som er relevant for skolerådgivningsfeltet. De teoretiske tilnærmingene til rådgivning er delt inn i to hovedtradisjoner: *den naturalistiske* og *den humanistiske*.

3.9.1 Den naturalistiske tradisjonen

Teoriene innenfor *den naturalistiske tradisjonen* gir forklaringer på menneskets atferd gjennom å vise til barndomsopplevelser, miljømessige og situasjonsmessige forhold, genetiske egenskaper og feiloppfatninger, eller ved å se på atferd som et resultat av et samspill mellom egenskaper ved mennesket og egenskaper i miljøet. Tilnærmingene innenfor denne tradisjonen har alle viktige faktorer som kan bidra til rådgivningsfeltet. Noen av disse faktorene oppsummerer jeg i korthet her:

Den psykoanalytiske tilnærmingen fokuserer på relasjonen mellom hjelpsøker og rådgiver og vektlegger betydningen av å analysere, konfrontere og fortolke i rådgivningssituasjonen. Erkjenner at endring tar tid.

Den behavioristiske tilnærmingen fokuserer på årsakssammenhenger og miljøbetingelser, vektlegger kartleggingsprosessen der observasjon står sentralt, klare spesifikke mål og forsterkningsprinsipper.

Den kognitive tilnærmingen fokuserer på fornuft, dialog, valg, ansvar og konsekvenser. Rådgiveren leder og påvirker eleven til å innta et sunnere perspektiv og til å akseptere livets realiteter. Vektlegger at problemer skyldes feiloppfatninger som kan løses ved at hjelpsøkeren gir slipp på dem.

Den kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen. Fokus på relasjoner og samspill mellom menneske og miljø, mennesket ses på som en del av en sammenheng som påvirker hverandre gjensidig, anerkjenner at mennesker har ulike oppfatninger av virkeligheten, betoner kommunikasjonsferdigheter.

Felles for teoriene innenfor den naturalistiske tradisjonen er at de kan gi oss et inntrykk av at mennesket er styrt av de nevnte faktorene, slik at det framstår som et offer for krefter det ikke har herredømme over. Mennesket framstår som det Nygård betegner som en ”puppet-on-a-string” og er *ytrestyrt* (Nygård 1993). En fellesbetegnelse for disse tilnærmingene er at de er deterministiske som innebærer at det som skjer er årsaksbestemt, et resultat av forutbestemte faktorer vi ikke kan styre.

En annen betegnelse som beskriver tilnærmingene er reduksjonisme som refererer til at mennesket reduseres til en maskin som reagerer mekanisk og er sammensatt av atskilte deler som kan plukkes fra hverandre og settes sammen igjen. Menneskets følelser, ideer og handlinger reduseres til for eksempel biologiske eller miljømessige forhold. I henhold til Nygård resulterer menneskenes følelser av at de ikke har kontroll over det som skjer med dem og opplevelsen av manglende innflytelse, gjerne i opplevd hjelpeløshet, håpløshet og i mange tilfeller dårligere psykisk og fysisk helse.

3.9.2 Den humanistiske tradisjonen

Tilnærmingene innenfor *den humanistiske tradisjonen* legger vel så stor vekt på indre faktorer som ytre når man skal vurdere hva som styrer menneskets handlinger.

Innenfor disse tilnærmingene fokuseres det på at mennesket er fritt og selvbestemmende og i stand til å foreta valg og ta ansvar for de valgene det tar.

Tilnærmingene innenfor den humanistiske tradisjonens bidrag til rådgivningsfeltet oppsummeres i korthet i det følgende:

Den humanistiske tilnærmingen. Fokus på at relasjonene mellom rådgiver og hjelpesøker bygger på rådgiverens sosiale kompetanse og på rådgiverens terapeutiske holdning som inkluderer egenskapene: kongruens, empati og positiv aktelse. Fokuserer på menneskets evne til å gjøre egne valg.

Den eksistensialistiske tilnærmingen fokuserer på menneskets frihet til å velge hva det vil være. Rådgivningens hovedoppgave å gi hjelp til å finne mening og reflektere over livet, hjelp til å leve med livskriser og hjelp til å oppnå innsikt i egne forutsetninger.

Den konstruktivistiske tilnærmingen fokuserer på at mennesket er aktivt og tolkende. Rådgivning innebærer hjelp til å løse opp fastlåste forståelsesmåter, hjelp til å konstruere seg selv og sin situasjon på nye måter. Vektlegger fantasi og å forestille

seg en situasjon annerledes. Mennesket er i stadig utvikling, definerer seg selv og sitt miljø og skaper sin egen historie.

Felles for tilnærmingene innenfor *den humanistiske tradisjonen* er troen på at mennesket er selvbestemmende og *indre styrt* (Nygård 1993). I henhold til Nygård er individets oppfatning av seg selv som indrestyrt og selvbestemmende en forutsetning for opplevelsen av å ha kontroll over sin egen situasjon og de resultatene en oppnår. Nygård refererer til forskning som viser at det å oppleve seg som viljestyrt og selvbestemmende øker ens muligheter til å overvinne vanskeligheter og har en gunstig innvirkning både på den psykiske og fysiske helsen.

3.9.3 Konklusjon

Forståelsen av hvordan mennesket forholder seg til omgivelsene innenfor de deterministiske tilnærmingene kan karakteriseres ved at det som skjer anses som årsaksbestemt og uunngåelig. Dette er en grunnleggende tanke innenfor psykoanalytisk, behavioristisk og kognitiv tilnærming som er uforenlig med tanken om selvbestemmelse. Den kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen tar ikke avstand fra tanken om selvbestemmelse på samme måten og representerer dermed en middelvei. Selv om det ikke nødvendigvis er det ytre miljøet men vår *opplevelse* av det som er sentralt her utsettes likevel mennesket, også innenfor denne tilnærmingen, for et miljø som det ikke har herredømme over (Nygård 1993). En rådgivningspraksis dominert av en deterministisk forståelse av mennesket kan få konsekvenser for elevens selvoppfatning. Eleven kan få en opplevelse av seg selv som et offer og dermed møte utfordringer og problemer med håpløshet og hjelpeløshet. I motsetning til den naturalistiske tradisjonen står den humanistiske med sitt syn på mennesket som selvbestemmende og *indre styrt*. Å oppleve seg selv som indre styrt og selvbestemmende gir gevinst i form av bedre helse og muligheter til å løse de problemene en blir konfrontert med

De teoretiske tilnærmingene til rådgivning, både de naturalistiske og de humanistiske, kan bidra til å øke forståelsen for menneskets handlemåter på forskjellige områder,

selv om de ikke kan *forklare* menneskets atferd fullt ut. Tilnærmingene kan betraktes som ulike *tolkninger* som hver for seg kan bidra til en utvidelse av rådgiverens innsikt og forståelse. Mange rådgivere har en eklektisk tilnærming til rådgivning og anvender metoder og teknikker som de har erfaring med og som de mener virker i praksis. Metodene som brukes kan like gjerne være eksempelvis atferdsanalytiske selv om rådgivernes grunnleggende syn på mennesket kan være humanistisk. Grunlaget for å gi råd og veiledning til andre har den enkelte rådgiver i sine egne verdier. Bevissthet om eget teoretisk ståsted og kunnskap om hvilke konsekvenser rådgiverens tilnærming kan ha for rådgivningspraksisen og dermed for elevenes oppfatning av seg selv er avgjørende for rådgivningens kvalitet. Mange rådgivere mangler utdanning og kompetanse på dette området og den videregående skolen har et utviklingspotensial ved å bidra til etterutdanning og stille krav om kompetanse til nye rådgivere.

4. Problemstillingene i lys av teori

Hovedproblemstillingen er: **”Hvordan er elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold?”**

I de foregående delene av oppgaven har jeg forsøkt å se utviklingslinjer og få en forståelse av rådgivningsfeltets kompleksitet og bredde ved å sette problemstillingen inn i en historisk sammenheng. For å finne ut av samfunnets ønsker, idealer og intensjoner for rådgivningen, ideenes læreplan og den formelle læreplanen (Goodlad 1979), har jeg gått til sentrale skolepolitiske retningslinjer som uttrykker dette.

Den oppfattede og den iverksatte læreplanen (Goodlad 1979) som omhandler hvordan rådgivningen fungerer i praksis er belyst gjennom en vurdering av noen av de utfordringene den videregående skolen står overfor i dag i tillegg til rammebetingelser som organisering av rådgivningstjenesten, rådgivers kompetanse, ressurser og typer rådgivningsoppgaver. Når det gjelder den iverksatte læreplanen kommer vi ikke utenom *hvordan* rådgivningen ivaretas for eksempel på hvilken måte rådgiveren tilnærmer seg elevene og sine oppgaver og hvilket syn hun/han har på hvordan eleven utvikler seg og lærer. Disse og andre grunnleggende sider ved rådgivningsarbeidet belyses ved hjelp av ulike teoretiske tilnærminger rådgivning i framstillingens del 3.

Underveis i arbeidet både med det teoretiske grunnlaget og med utarbeidingen av spørreskjemaundersøkelsen som jeg kommer tilbake til i del 5 og 6, ble hovedproblemstillingen konkretisert og avgrenset nærmere gjennom noen underproblemstillinger. I denne delen av framstillingen vil jeg gi en nærmere presentasjon av disse problemstillingene. For å tydeliggjøre problemstillingenes sammenheng med teorigrunnlaget vil jeg i denne delen knytte dem sammen med dette.

4.1 Problemstilling 1: Kontakt elev - rådgiver

Er det forskjeller mellom elevene når det gjelder i hvilken grad de er i kontakt med rådgiver og hvilke forhold kontakten gjelder?

Problemstillingen kan ses i sammenheng med samfunnets styring av rådgivningsfunksjonen gjennom hvilke oppgaver rådgivningsfunksjonen ilegges, hvordan skolen ivaretar sine rådgivningsoppgaver i praksis og rådgiverens teoretiske tilnærming til rådgivningen. Opplæringsloven gir elevene rett til rådgivning i forhold til sosiale spørsmål og karriereveiledning. Andre styringsdokumenter jeg kommer inn på i del 2 understreker blant annet rådgivningens betydning for å hindre frafall i opplæringsløpet og som et tiltak for å motvirke fattigdom og marginalisering. Skolens evne til å løse disse utfordringene er avhengig av tilstrekkelige ressurser i form av tid, kompetente rådgivere og en hensiktsmessig organisering av rådgivningstjenesten.

Rådgivningstjenesten må ses i sammenheng med hele skolesystemet der alle de impliserte bør sette elevenes behov i sentrum og strekke seg etter de idealene som ideenes læreplan uttrykker. Graden av kontakt mellom elever og rådgivere kan blant annet være en indikasjon på hvordan skolene lykkes med dette i praksis. Hvilke forhold kontakten gjelder kan blant annet gi informasjon både om elevenes behov for rådgivning og faktorer som rådgiverens tilgjengelighet og kompetanse. Hva slags tilnærming rådgiveren har til rådgivningsoppgavene og ivaretagelsen av dem har stor betydning for elevens opplevelse av å få den rådgivning og veiledning hun eller han har behov for.

4.2 Problemstilling 2: Vektleggging av rådgivningsoppgaver

Er det forskjeller mellom elevene og rådgiverne når det gjelder hvordan de vektlegger de ulike rådgivningsoppgavene?

Denne problemstillingen henger sammen med problemstilling 1 og har også sin bakgrunn i de ulike perspektivene i del 2. Tidligere undersøkelser om rådgivning viste at rådgiveren brukte mest tid på individuelle samtaler med elever om personlige og sosiale problemer. Dette var en av grunnene til at rådgivningsoppgavene ble delt i Akershus: å sikre at mer av rådgivningsressursen ble brukt til karriereveiledning.

Hvordan elevene og rådgiverne vil prioritere rådgivningsoppgavene kan fortelle mye om hva de to gruppene legger vekt på i forhold til hvordan rådgivningen ideelt sett bør være. På bakgrunn av at det praktiseres delt rådgivningstjeneste i Akershus er det blant annet interessant å avdekke om rådgiverne og elevene mener at rådgivningsoppgaver innen karriereveiledningsfeltet er viktigere enn sosialpedagogiske oppgaver. Deres prioriteringer kan gi indikasjoner om hvilke oppgaver som bør gis større plass og hvilke oppgaver som eventuelt bør nedprioriteres. Antagelsen på forhånd er at rådgiverne og elevene i stor grad vil prioritere likt. På noen områder er det mulig de vil ha ulike prioriteringer fordi de har ulikt ståsted: eleven som mottaker av tjenester og rådgiveren på ytersiden.

4.3 Problemstilling 3: Etisk standard og profesjonalitet

Er det forskjeller i elevenes og rådgivernes syn når det gjelder vektlegging av rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen?

I oppgavens del 3.4.4 *Humanistisk tilnærming* omtales tre grunnleggende egenskaper som er viktig for en rådgiver, i henhold til Carl Rogers: nemlig *kongruens*, *empati* og *positiv aktelse*. Problemstilling 3 tar også utgangspunkt i oppgavens del 2 der kravene til rådgiverens etiske standard og profesjonalitet står nærmere omtalt. De områdene som blir vektlagt er blant annet rådgiverens evne til å skille mellom egne og hjelpsøkerens behov, inneha nødvendig kunnskap og holde seg faglig oppdatert, evne til å kunne takle etiske dilemmaer som nødvendigvis vil oppstå. Særlig er taushetsplikten et viktig område i denne sammenhengen. Å predikere elevenes og rådgivernes vektlegging på betydningen av rådgiverens etiske standard og

profesjonalitet er ikke lett, men jeg vil anta at begge grupper legger stor vekt på de fleste sider ved dette. En vurdering og sammenligning av elevenes og rådgivernes syn vil uansett bidra til å belyse hvordan de mener rådgivningen bør være for å være profesjonell og etisk forsvarlig.

4.4 Problemstilling 4: Preferanser - rådgivningstradisjoner

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes eventuelle preferanser når det gjelder rådgivningstradisjoner?

Denne problemstillingen er først og fremst knyttet til de ulike teoretiske tilnærmingene til rådgivning i del 3. Der kommer jeg inn på tilnærmingenes forskjeller og likheter blant annet når det gjelder forhold som: synet på hvordan mennesket utvikler seg og lærer, synet på hvor stor betydning relasjoner mellom mennesker blir ilagt og synet på mennesket som aktivt deltagende eller mer passivt når det gjelder styring av eget liv. Valgene står mellom to hovedtradisjoner: det naturalistiske og det humanistiske. Forskjellen mellom et naturalistisk og et humanistisk menneskesyn er hovedsakelig at mens det naturalistiske bygger på en eller annen form for determinisme så legges det i humanismen like mye vekt på indre som ytre faktorer når det gjelder hva som styrer menneskets handlinger. Noen mulige implikasjoner rådgiverens teoretiske tilnærming til rådgivningen kan få for den praktiske ivaretagelsen av rådgiverfunksjonen, drøftes også i del 3

Om elevene og rådgiverne har preferanser og hva slags preferanser de to gruppene eventuelt har når det gjelder tilnærming til rådgivning, kan være vanskelig å predikere. En antagelse jeg har er at de humanistiske tilnærmingene vil skåre høyere enn de naturalistiske hos begge grupper nettopp på grunn av det optimistiske synet på mennesket som en aktør som er i stand til å ta ansvar for sitt eget liv som vektlegges innenfor disse tilnærmingene. Elevene og rådgivernes preferanser kan bidra til å belyse hvordan de mener at rådgivningen ideelt sett skal ivaretas for å være i samsvar med elevenes behov.

5. Metode

5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de metodiske valg jeg har tatt når det gjelder utvelgingsprosedyren, forskningsdesignet, skjemakonstruksjonen, den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen samt behandlingen av data.

Undersøkelsens problemstilling omhandler rådgivningen i den videregående skolen som jeg ønsket å belyse gjennom en sammenligning av elevenes og rådgivernes syn på sentrale områder innenfor dette feltet. Problemstillingen er styrende for de metodiske valgene som er gjort, og avgjørende for valgene er de vurderingene som ligger til grunn for å sikre undersøkelsens *reliabilitet* og *validitet*. Vurderingene som er gjort i forhold til reliabiliteten og validiteten vil bli presentert i tilknytning til de nevnte fasene i undersøkelsesprosessen.

Betegnelsen reliabilitet omfatter nøyaktigheten i de ulike fasene i målingsprosessen, *hvordan* målingene er utført. Validiteten betegner datas relevans for problemstillingen i undersøkelsen, *hva* som er målt, om dette er de egenskapene problemstillingen gjelder (Hellevik 1991). I denne oppgaven tok jeg utgangspunkt i Cook og Cambells (Lund 2002) validitetssystem da jeg skulle vurdere i hvilken grad denne undersøkelsen målte det den skulle måle. Validitetssystemet er delt opp i 4 former for validitet: indre og ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet.

Kvalitetskravet indre validitet vil ikke bli drøftet nærmere her fordi den indre validiteten i en undersøkelse er knyttet til kausale sammenhenger mellom variabler, noe som ikke er relevant i denne undersøkelsen. Måten å forholde seg til indre validitet på i et ikke-eksperimentelt design som dette, er å vurdere alternative tolkninger av resultatet (Kleven 2002).

5.2 Utvalg og utvelgingsprosedyre

5.2.1 Utvalg av rådgivere

Alle rådgiverne/karriereveilederne i den videregående skolen i Akershus fikk muligheten til å delta i undersøkelsen. Det ble sendt ut spørreskjema med informasjonsbrev (appendiks A) til 84 rådgivere/karriereveiledere i Akershus fylke via e-post, 3 som manglet e-post adresse, fikk skjema tilsendt i posten. Det kom inn til sammen 42 fullstendig utfylte skjemaer som utgjør i underkant av 50 %. Av respondentene var det 11 menn (26,2 %) og 31 kvinner (73,8 %).

5.2.2 Utvalg av elever

Det var totalt 178 elever fra tre ulike videregående skoler i Akershus fylke som deltok i undersøkelsen. Av disse var 75 gutter som utgjorde 42,1 % av elevene mens 103 (57,9 %) var jenter. Når det gjelder utdanningsprogram, tidligere studieretning, fulgte 55,1 % av elevene i undersøkelsen yrkesfaglige utdanningsprogram mens 44,9 % fulgte studieforberevende utdanningsprogram. Denne fordelingen var både tilfeldig og ikke tilfeldig. Tilfeldig i den forstand at skolene som deltok i undersøkelsen var større skoler med både studieforberevende og yrkesfaglig studieprogram og praktiske forhold som tilstedeværelse akkurat den dagen undersøkelsen ble gjennomført var av betydning. Ikke tilfeldig på den måten at en representant fra skolene valgte ut klasser etter min forespørsel om en størst mulig variasjon av deltagende klasser/grupper.

5.2.3 Utvelgingsprosedyre og ytre validitet

”En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med en rimelig grad av sikkerhet”. (Lund 2002: 121)

I denne undersøkelsen var målet å generalisere til to populasjoner: elever og rådgivere i den videregående skolen. Når det gjelder rådgiverne var målpopulasjonen

avgrenset gjennom stillingsbetegnelsene ”rådgiver” og/eller ”karriereveileder” i den videregående skolen og vil dermed omfatte alle rådgivere og karriereveiledere i den videregående skolen i Norge. Størrelsen på målpopulasjonen var på i alt 805 rådgivere i 1989 (RVO 1989), jeg har ikke undersøkt hvor stort dette antallet er i dag.

I undersøkelsen benyttet jeg ikke-sannsynlighetsutvelging, en utvelgingsprosedyre som, i henhold til Lund, innebærer en svakere ytre validitet enn om jeg hadde benyttet sannsynlighetsutvelging. Dette kommer av at vi bedre kan sikre oss et representativt utvalg og dermed sikrere generalisering ved sannsynlighetsvelging. Utvelgingen var også skjønsmessig som vil si at den tilfredsstilte visse hensyn.

Siden jeg gjennomførte undersøkelsen alene og var avhengig av at den ikke ble for omfattende både av hensyn til tidsperspektivet og økonomi, valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen innenfor et avgrenset og fysisk nært geografisk område, Akershus fylke. For å få et godt sammenligningsgrunnlag mellom rådgivere og elever fant jeg det hensiktsmessig å foreta en utvelging fra tilgjengelige elever og rådgivere i Akershus fylke blant annet fordi det her praktiseres delt rådgivningstjeneste ved at tjenesten er delt mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning. På den måten økte sannsynligheten for at respondentene i undersøkelsen hadde noe felles i erfaringsgrunnlaget og forståelsen for rådgivningen. I og med at kun 50 % av rådgiverne svarte kan det diskuteres om dette var en riktig vurdering. Ved å henvende meg til rådgivere i flere fylker ville det sannsynligvis kommet inn flere svar og dermed en sikrere generalisering.

Den tilgjengelige populasjonen var basert på et ikke-sannsynlighetsutvalg i tillegg til at den besto av få respondenter. Derfor var den ikke representativ for populasjonen rådgivere/karriereveiledere. Den tilgjengelige populasjonen var kun representativ for populasjonen rådgivere/karriereveiledere i Akershus fylke. Når det gjelder elevene var respondentene flere, noe som med stor sannsynlighet økte graden av representativitet og en sikrere generalisering. Siden denne undersøkelsen gjaldt elevenes forhold til rådgivningstjenesten i den videregående skolen var det naturlig å velge elever som hadde erfaring med å være elever i den videregående skolen og

valget falt derfor på Vk1/Vg1-elever. Det var også hensiktsmessig å velge elever fra flere skoler og kombinerte skoler som både tilbød yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram.

Om kravene til god ytre validitet er oppfylt i denne undersøkelsen kan være vanskelig å avgjøre. Ytre validitet er, i henhold til Lund, et mer uklart kvalitetskrav enn de andre validitetsformene. Det er også stor uenighet innenfor forskningsfeltet, særlig mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger, om hvordan generaliseringsproblemet og ytre validitet skal defineres, og hvilke prosedyrer som er egnet. Det kan fastslås at i og med at det i denne undersøkelsen er foretatt skjønnsmessige utvalg både av elever og rådgivere hadde den en begrenset generaliserbarhet. Det representerte også en innvending mot generaliserbarheten at utvalget av rådgivere bare besto av 42 respondenter. Dette innebar at en ikke uten videre kunne gjøre generaliseringer fra utvalgene til alle rådgivere/karriereveiledere og elever fra videregående skoler i Norge. Likevel kan det tenkes at det er mulig å overføre funn fra denne undersøkelsens utvalg til sammenlignbare grupper. Eventuelle funn kan også gi indikasjoner som kan være av teoretisk interesse.

5.3 Metodisk tilnærming

Tema for masteroppgaven er: ”Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen” og hovedproblemstillingen er: ”**Hvordan er elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold?**”

Formålet med undersøkelsen var å finne ut hva rådgivere og elever i den videregående skolen mente var viktig i forhold til rådgivningens form og innhold. Siktemålet var å få en oversikt over og et sammenligningsgrunnlag for elevenes og rådgivernes synspunkter når det gjelder disse forholdene. For å oppnå dette fant jeg det hensiktsmessig å spørre de to gruppene direkte ved hjelp av et spørreskjema som i var likt utformet for de to gruppene bortsett fra de innledende bakgrunnsspørsmålene.

5.3.1 Forskningsdesign

Designet som ble valgt, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, var survey-design. Survey-design er en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign der datainnsamlingen skjer ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer i form av intervju (ved direkte kontakt eller pr telefon), eller utsendte spørreskjemaer for selvutfylling (Haraldsen 1999). Survey-design tilhører gruppen ikke-eksperimentelle design. Kriteriet på ikke-eksperimentelle design er at det ligger utenfor undersøkelsens formål å gi noen form for påvirkning som skal forsøke å endre tingenes tilstand, men studerer tingenes tilstand ”slik den er”. I tillegg til å beskrive det man finner, kan man i en slik undersøkelse forklare det ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid. Eventuelle uttalelser om kausale effekter i slike tilfeller kan skje ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at ting er som de er (Kleven 2002).

I denne undersøkelsen var jeg ute etter å finne naturlige sammenhenger/assosiasjoner ved å måle flere variabler og se etter sammenhenger mellom dem. I dette tilfellet skulle det med andre ord forskes på korrelasjoner i motsetning til kausale forhold. For eksempel om det var sammenheng mellom hva rådgiverne og elevene anså å være det viktigste når det gjaldt måten rådgivningsoppgavene ble ivaretatt på, og dersom det var sammenheng hva slags sammenhenger det var snakk om.

Med bakgrunn i problemstillingen var det nødvendig med data som ga oversikt over og kartla elevenes og rådgivernes syn på hva som var viktig når det gjelder rådgivningens form og innhold, derfor valgte jeg spørreskjema som innsamlingsmetode. En kvalitativ metode med færre enheter og større muligheter til å gå i dybden på mer begrensede områder ble også vurdert, men ikke ansett som et godt nok alternativ i forhold til denne problemstillingen. I forbindelse med utvelgingsprosedyren ble kvalitetskravet ytre validitet vurdert. I det følgende vil jeg komme inn på hvilke andre kvalitetskrav jeg har vært opptatt av å tilfredsstille i de ulike fasene av undersøkelsen.

5.3.2 Skjemakonstruksjon, reliabilitet og begrepsvaliditet

Validitet omhandler altså hvorvidt vi måler det vi har til hensikt å måle mens reliabilitet omhandler hvor nøyaktig målingen gjennomføres. I prosessen med å utforme spørreskjemaene ble det tatt flere ulike hensyn for å motvirke trusler mot validiteten og reliabiliteten.

Spørsmålet om begrepsvaliditet i denne undersøkelsen var knyttet til i hvilken grad de målingene av rådgivningens form og innhold som ble brukt var reelle indikatorer på innholdet i disse begrepene, og i hvilken grad målingene var påvirket av andre begreper som var irrelevante i denne sammenhengen. Med andre ord handlet det om i hvilken grad begrepsoperasjonaliseringen var vellykket. Det var ikke noe entydig svar på hva som skulle brukes som indikatorer på sentrale begrep i denne undersøkelsen som for eksempel ”psykodynamisk” og ”konstruktivistisk rådgivning”. Begrepene representerer teoretiske konstruksjoner og er abstrakter som i prinsippet ikke er målbare. Dette er selve kjernen i målingsproblemet når det gjelder fag som pedagogikk og psykologi at vi må bruke synlige indikatorer for å måle abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare (Kleven 2002).

Når vi skal transformere teoretiske begreper til målbare indikatorer oppstår det ofte feil som for eksempel, i dette tilfellet, at elevene og rådgiverne la forskjellig mening i begrepene. Begrepsvaliditet og reliabilitet handler om å minimalisere disse feilene som betegnes som tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Reliabilitet refererer til i hvilken grad indikatorene er fri for tilfeldige målingsfeil (feil som ikke slår ut likt for alle personer i undersøkelsen), hvor nøyaktig en test måler det den sier den skal måle. Dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten. Systematiske målingsfeil refererer til *hva* testen måler. I det følgende vil det bli gjort rede for noen forhold som kan ha hatt innvirkning på reliabiliteten og begrepsvaliditeten i denne undersøkelsen.

Det ble utarbeidet to spørreskjemaer: det ene var beregnet på elever i den videregående skolen, det andre på rådgivere i samme skoleslag. Begge skjemaene ble innledet med noen spørsmål som ble kategorisert som ”generelle opplysninger” eller

bakgrunnsopplysninger som var ulike i de to skjemaene. I tillegg inneholdt skjemaene 56 påstander som var felles for begge og ble presentert i tilfeldig rekkefølge, det vil si at bare spørsmålene som etterspurte bakgrunnsopplysningene ble presentert samlet. Påstandene skulle besvares ved at respondentene markerte i hvilken grad de var uenig/enig på en skala fra 1 til 5 (appendiks A). Det forholdet at skjemaet inneholdt såpass mange spørsmål ga målingen sikrere informasjon om sann skåre enn om utvalget av påstander hadde vært mindre (Kleven 2001). Skjemaene besto av faste svaralternativer, noe som kan bidra til å redusere faren for tilfeldige målingsfeil (Hellevik 1991).

For best mulig å sikre at spørreskjemaene virkelig ga en adekvat måling av begrepene forsøkte jeg å analysere begrepene som skulle operasjonaliseres grundig. I arbeidet med operasjonaliseringen tok jeg utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag som ble framstilt i del 2 og 3. Rådgivningens form og innhold ble delt inn i 4 hovedområder. De 4 hovedområdene var: 1) Etikk/profesjonalitet, 2) Rådgivningsoppgaver 3) Naturalistisk rådgivningstradisjon og 4) Humanistisk rådgivningstradisjon (appendiks B). Hovedområde 1) Etikk og profesjonalitet omfattet og ble inndelt i 4 områder: *taushetsplikt, lover og regler, empati og grenser for rådgiveren*. Hvert område ble målt ved hjelp av 2-3 påstander til sammen 9 i spørreskjemaet. Hovedområde 2) Rådgivningsoppgaver ble operasjonalisert i til sammen 19 påstander.

Hovedområde 3) Naturalistisk rådgivningstradisjon omhandlet først og fremst rådgiverens ivaretagelse av rådgivningsoppgavene og omfattet 4 grupper av påstander, inndelt med 4 i hver gruppe, som hver representerte en tilnærming til rådgivning: *psykoanalytisk, behavioristisk, kognitiv og kommunikasjonsteoretisk*. Hovedområde 4) Humanistisk rådgivningstradisjon besto av 3 grupper av påstander som hver representerte en tilnærming til rådgivning: *humanistisk, eksistensialistisk og konstruktivistisk*. I utformingen av påstandene ble det anvendt begreper som representerte de ulike rådgivningsteoriene som ble presentert i del 3- Teorier om rådgivning. En utfordring i utformingen av påstandene var å finne det mest sentrale i

de ulike tilnærmingene og samle dette i fire variabler som representerte hver tilnærming.

Påstandene som representerte rådgivningsteorier innledes alle med ”Det er viktig at..”, de øvrige spørsmålene, bortsett fra ”generelle opplysninger” innledes med ”Rådgiveren bør/må/skal”. Dette er gjort av praktiske hensyn og for at spørreskjemaet ikke skulle bli for monotont. Samtidig forsøkte jeg å ta hensyn til at det var to ulike grupper med forskjellig utgangspunkt, elever og rådgivere, som skulle forstå begrepene i skjemaet og legge noenlunde det samme i dem. I noen tilfeller forsøkte jeg å konkretisere ved hjelp av eksempler for at spørsmålene skulle bli tydelige. Dette medførte at noen av spørsmålene ble lange. Spørsmålene som er valgt ble nøye vurdert blant annet i forhold til om de inneholdt for mye informasjon eller fremmedord.

5.4 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

5.4.1 Pilotundersøkelse, testing av skjema

Spørreskjemaet til rådgiverne ble ikke testet av rådgivere på forhånd. Skjemaet ble imidlertid diskutert med en rådgiver ved en videregående skole underveis i prosessen. Vedkommende kom med nyttige tilbakemeldinger som det ble tatt hensyn til i utformingen.

En pilotundersøkelse av elevskjemaet ble gjennomført i en grunnkursklasse på en videregående skole i Akershus. Hovedpoenget med en pilotundersøkelse er å kontrollere at de ulike delene av en undersøkelse spiller sammen. Den skal være en liten generalprøve og bør derfor gjennomføres så tett opp til innsamlingsopplegget i hovedundersøkelsen som mulig (Haraldsen 1999). Det ble valgt en klasse på grunnkurs, selv om undersøkelsen skulle gjennomføres på Vg1 fordi jeg anså at jeg slik kunne få en strengere vurdering av skjemaet. Tilbakemeldinger på skjemaet fra elever som var et år yngre enn de som skal delta i undersøkelsen, anså jeg som nyttig

fordi at hvis elevene på grunnkurs forsto og fant mening i skjemaet ville mulighetene øke for at de eldre elevene også gjorde det. Skjemaet som ble brukt i pilotundersøkelsen skilte seg fra det som ble brukt i selve undersøkelsen på noen punkter som tilsvarte de som ble endret på bakgrunn av tilbakemeldingene jeg fikk fra elevene etter at de hadde fylt ut skjemaene.

Forhåndstesten ble gjennomført ved at jeg selv møtte på skolen med skjemaene, informerte elevene, delte ut skjemaene, samlet dem inn og fikk tilbakemeldinger fra elevene i form av en samtale til slutt. Det var avsatt en skoletime til forhåndstesten. Elevene fikk informasjon om selve prosjektet og at dette var en test av selve skjemaet for at jeg skulle finne ut hvordan det fungerte i praksis. De ble bedt om å gi tilbakemeldinger på hvor lang tid de trengte på utfyllingen derfor skulle de fylle ut skjemaet sammenhengende, mens jeg tok tiden, og notere seg uklarheter og kommentarer som ble tatt opp etter utfyllingen. De skulle også gi tilbakemeldinger på spørsmål som var vanskelige eller kan tolkes forskjellig, eventuelle spørsmål de ikke likte å svare på eller som var uklare samt eventuelle andre kommentarer. Elevene ble også bedt om å gi forslag til spørsmål som burde vært stilt. Elevene var engasjerte i utfyllingen av skjemaet og i samtalen vi hadde etterpå og vi brukte hele den skoletimen vi hadde til disposisjon. Det var 13 elever som utførte forhåndstesten. Alle elevene var ferdige innen 20 minutter, de fleste (10) var ferdig innen 15 minutter, 2 elever innen 18 minutter og 1 elev brukte 20 minutter. At tidsbehovet ble klarlagt var viktig for den videre planleggingen og den praktiske gjennomføring av undersøkelsen.

Elevene uttrykte at skjemaet burde være som det var, det vil si uten illustrasjoner, fordi eventuelle illustrasjoner vil ta oppmerksomheten bort fra spørsmålene. Mange av spørsmålene mente de var for tunge og hadde for mange vanskelige ord. I tillegg var mange av spørsmålene for selvfølgelige. Elevene ga også tilbakemeldinger på at skjemaet var for monotont og tungt å lese når påstandene i skjemaene alle ble innledet med ”det er viktig at rådgiveren”. Noen mente at skjemaet burde vært inndelt i avsnitt etter tema for at det skulle bli mer oversiktlig, altså ikke i tilfeldig

rekkefølge. En elev mente at jeg burde hatt med spørsmål om elevene føler at de må ha store problemer for å gå til rådgiver noe denne eleven mente var tilfelle. Andre elever mente det var stigmatiserende å gå til rådgiver og at dette hang sammen med at rådgivertjenesten framsto og presenterte seg for elevene som et tilbud for de elevene som slet med store problemer.

Den største endringen som ble gjort i skjemaet etter tilbakemeldingen fra elevene var å endre de påstandene i utkastet som begynte med ”Det er viktig at rådgiveren.” og som ikke omhandler innholdet i direkte rådgivning med enten ”rådgiveren skal”, ”må” eller ”bør.” Dette ble gjort for at skjemaet skulle framstå som mer variert og mindre ensformig og dermed lettere å lese i tråd med elevenes anbefaling. Ellers ble det kun foretatt mindre forandringer i utkastet og det endelige spørreskjemaet til elevene var ferdigstilt.

5.4.2 Innsamling av data

Da elevskjemaet var ferdig konstruert sendte jeg ut en forespørsel til tre videregående skoler i Akershus, en fra hver region (Asker og Bærum, Follo og Romerike), om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved skolen (appendiks A). På grunn av avslag fra skolene jeg henvendte meg til i Follo endte jeg opp med to skoler fra Romeriksregionen og en fra Asker og Bærum. Utvalgskriteriet om å få med en skole fra hver region ble dermed ikke oppfylt, men alle tre skolene som er med i undersøkelsen er store og har både yrkesfaglige og studieforbredende utdanningsprogram. De ulike skolene stilte seg forskjellig til min henvendelse om gjennomføring av undersøkelsen. Ved de skolene der de hadde en person i administrasjonen med oversikt over timeplan, rom og gruppesammensetninger som hadde ansvaret for denne typen henvendelser, ble det tilrettelagt for gjennomføringen av undersøkelsen ved at aktuelle lærere var kontaktet på forhånd. Det ble også laget oversikt over klasser, rom og timeplan slik at den praktiske delen av undersøkelsen kunne gjennomføres på en smidig måte. Etter at jeg hadde avtalt nærmere med skolene om besøk, reiste jeg ut til skolene, informerte elevene, delte ut og samlet inn

de utfylte spørreskjemaene. Alt dette gikk problemfritt, selv om jeg av praktiske grunner fikk inn færre skjemaer enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

Parallelt med forespørlene til skolene om tillatelse til gjennomføring av elevundersøkelsen, sendte jeg spørreskjemaet med følgebrev direkte til alle rådgiverne i Akershus via e-post (appendiks A) i mars 2007 (pr post til 3 rådgivere som ikke hadde e-postadresse). Det kom inn skjemaer litt etter litt, men responsen var liten. Etter telefoniske purringer og purringer via e-post fikk jeg inn 43 svar av 87.

5.4.3 Behandling av manglende data

Før en nærmere analyse av data kunne finne sted var det nødvendig å ta stilling til hvordan jeg skulle forholde meg til spørreskjemaer som var mangelfullt utfylt eller der respondenten hadde fylt ut flere alternative svar på samme spørsmål. Tabachnick og Fidell (2001) beskriver ulike prosedyrer for behandling av manglende data i sin bok "Using Multivariate Statistics". Forfatterne framholder at betydningen av manglende data avhenger av mønsteret i de dataene som mangler, hvor mye som mangler og hvorfor. Dersom de dataene som mangler er tilfeldig spredt i en matrise representerer de mindre alvorlige problemer. Ikke-tilfeldige manglende data er alvorlige samme hvor få de er fordi de påvirker generaliseringen av resultatene. Hvis bare noen få datapunkter, 5 % eller mindre, mangler i et tilfeldig mønster fra et stort datasett vil den prosedyren for behandling av manglende data som velges, gi noenlunde det samme resultatet. Blant de prosedyrene som beskrives er: utelatelse av hele spørreskjemaet eller de variablene som mangler og ulike metoder for estimering av manglende data. Første steget når en skal velge prosedyre er, i henhold til Tabachnick og Fidell, å observere mønsteret i det manglende datamaterialet for å finne ut om dataene mangler tilfeldig. Siden dette så ut til å være tilfelle her samt at bare noen få av spørreskjemaene (9 av elevskjemaene og 1 av rådgiverskjemaene) var mangelfullt utfylt, valgte jeg å utelate disse skjemaene fra undersøkelsen. I følge Tabachnick og Fidell var dette et rimelig valg når det som i dette tilfellet gjaldt få skjemaer og skjemaene manglet data på ulike variabler.

5.4.4 Analysemetoder og statistisk validitet

Det finnes kontrollmuligheter også for ikke-eksperimentelle design selv om det ikke er mulig å oppnå samme grad av kontroll som i randomiserte eksperiment (Kleven 2002). Valg av analyseform er gjort med utgangspunkt i problemstillingene og analysemetodene som er brukt i denne oppgaven er kvantitative. I forhold til problemstillingene 1, 2 og 3 tok jeg utgangspunkt i enkeltpåstander og foretok sammenligninger av elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skårer på disse. I forhold til problemstilling 4 ble det regnet ut sumskårer for to skalar som operasjonaliserte henholdsvis den naturalistiske og den humanistiske rådgivningstradisjon og elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skårer ble sammenlignet. Metodene jeg har anvendt er konsistensanalyser, korrelasjonsanalyser, frekvensfordelinger og sammenligninger av gjennomsnitt mellom grupperinger, i hovedsak elever og rådgivere, men også mellom gutter og jenter og elever på ulike utdanningsprogram (t-test av uavhengige utvalg).

I tillegg til begrepsvaliditet som jeg har vært inne på, er også indre konsistens en viktig forutsetning for en reliabel og valid måling. Indre konsistens dreier seg om i hvilken grad de ulike indikatorene i en skala er homogene, med andre ord om indikatorene, i dette tilfellet påstandene, representerte begrepene på en tilfredsstillende måte. En konsistensanalyse er altså en studie av sammenhengen mellom svarene på forskjellige spørsmål (Haraldsen 1999). En skjønsmessig vurdering av om variablene målte de begrepene de skulle, ble altså etterfulgt av en vurdering av indre konsistens som ble beregnet ved hjelp av Chronbach's Alpha. I tillegg har jeg også målt total-item-correlation som angir i hvilken grad den enkelte påstanden korrelerer med summen av de øvrige påstandene i skalaene. Hvorvidt denne prosessen har ført til gode nok resultater når det gjelder begrepsvaliditet og reliabilitet kan selvfølgelig diskuteres.

Til hjelp i analyseringen av datamaterialet benyttet jeg statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Det ble utarbeidet koder før dataene ble tatt i bruk og all koding ble dobbeltsjekk for å unngå feilkoding og dermed mindre

reliable data (appendiks B). Resultatene presenteres i del 6. Deskriptiv statistikk for utvalgene er i sin helhet presentert i appendiks B.

5.5 Oppsummering

Undersøkelsens ytre validitet ble i all hovedsak vurdert i forhold til valg underveis i utvelgingsprosedyren. I denne sammenhengen ble det argumentert for et skjønnsmessig ikke-sannsynlighetsvalg selv om denne typen utvalg medførte en begrenset generaliserbarhet. For å finne ut hva rådgivere og elever i den videregående skolen la vekt på når det gjelder rådgivningens form og innhold, spurte jeg et utvalg fra hver av de to gruppene ved hjelp av et spørreskjema. Designet som ble valgt var survey-design som jeg fant egnet ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Hensikten var å finne eventuelle sammenhenger mellom rådgivernes og elevenes syn ved å måle flere variabler.

Begrepsvaliditeten og reliabiliteten ble forsøkt sikret gjennom beregninger av konsistens og korrelasjon, samt skjønnsmessige vurderinger spesielt i forbindelse med konstruksjonen av spørreskjemaet. Analysemetodene som er anvendt i denne oppgaven er kvantitative. Det ble foretatt statistiske analyser ved hjelp av SPSS. Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen innebar en pilotundersøkelse av spørreskjemaet, innsamling og behandling av data. Når det gjelder elevskjemaene ble de delt ut direkte til elevene og samlet inn igjen av undertegnede noe som sikret høy svarandel. Rådgiverne fikk skjemaet via e- post og svarprosenten for rådgiverne var i underkant av 50 %. En såpass lav svarprosent kan representere en trussel mot reliabiliteten ved at små feil kan gi store utslag. Mot slutten i denne delen av oppgaven presenterte jeg noen argumenter for å utelate de spørreskjemaene som var feil og/eller mangelfullt utfylt fra undersøkelsen. Argumentasjonen for dette var å finne i at det gjaldt få skjemaer og disse manglet data på ulike variabler.

6. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Data fra undersøkelsen ble nærmere analysert og presenteres i tilknytning til de 4 problemstillingene de antas å belyse. Informasjon om spørreskjemaets undersøkelsesvariabler og deskriptiv statistikk presenteres i sin helhet i appendiks B.

6.1 Problemstilling 1: Kontakt elev/rådgiver

Er det forskjeller mellom elevene når det gjelder i hvilken grad de er i kontakt med rådgiver og hvilke forhold kontakten gjelder?

Problemstilling 1 ble sett i lys av resultatene fra spørsmål 3 i elevenes spørreskjema. Elevenes kontakt med rådgiver var i utgangspunktet delvis tatt med som et bakgrunnsspørsmål for å lede elevene inn i tematikken, og delvis et filterspørsmål (Haraldsen 1999) for å finne ut noe om hva slags personlige erfaringer respondentene hadde som utgangspunkt for å besvare det. På grunn av elevenes svar valgte jeg å framheve spørsmålet i en egen problemstilling. Spørsmål 3a) ble stilt til elevene under kategorien ”Generelle opplysninger” i spørreskjemaet og skulle besvares ved avkryssing for ”Ja”, ”Nei” eller ”Vet ikke”. (appendiks A)

Spørsmål 3a: “Har du selv hatt kontakt med rådgiver for å få hjelp/veiledning i forhold til problemer/spørsmål som passer inn under noen av de oppgavene som står listet opp her (01 – 04)? (01: Oppfølging og hjelp til elever med personlige/sosiale problemer, 02: Oppfølging og hjelp til elever med faglige problemer, 03: Individuell veiledning om utdanning og arbeid, 04: Informasjon om utdanning og arbeid som gis i klasser og grupper)”

På spørsmål 3b skulle elevene liste opp fra 01-04 etter hvilke problemer/spørsmål de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til.

Spørsmål 3b): "Hvis ja, hvilke?"

73 (41,0 %) av elevene svarte nei på dette spørsmålet, mens 101 (56,7 %) svarte ja. 4 (2,2 %) av elevene svarte "vet ikke".

Når det gjelder spørsmålet om hvilke problemer/spørsmål eleven hadde vært kontakt med rådgiver i forhold til svarte elevene slik: 25 elever (14 %) av elevene hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer, 11 elever (6,2 %) i forhold til faglige problemer, 72 elever (40,5 %) hadde fått individuell veiledning om utdanning og arbeid, 47 elever (26,4 %) av elevene oppga at de hadde fått informasjon om utdanning og arbeid i klasse eller gruppe.

For å synliggjøre eventuelle forskjeller mellom kjønnene og mellom elever på ulike utdanningsprogram valgte jeg å dele problemstillingen opp i to delproblemstillinger:

6.1.1 Delproblemstilling 1.1: Kjønnsforskjeller

Er det forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder i hvilken grad elevene er i kontakt med rådgiver, og hvilke forhold kontakten gjelder?

Av de 178 elevene som deltok i undersøkelsen var 75 gutter som utgjorde 41 % av elevene, 103 (57,9 %) var jenter.

	Kontakt	Personlige sosiale	Faglige	Individuell veiledning	Informasjon gruppe
Gutter	29 (38,7 %)	11 (14,7 %)	6 (8 %)	32 (42 %)	26 (34,7 %)
Jenter	57 (55,3 %)	14 (13,6 %)	5 (4,9 %)	40 (38,8 %)	21 (20,4 %)

Tabell 1: *Kontakt mellom elev og rådgiver i forhold til elevenes kjønn*

Som tabell 1 viser oppga 29 (38,7 %) av guttene i undersøkelsen at de hadde vært i kontakt med rådgiver (44 (58,7 %) oppga at de ikke hadde vært i kontakt 2 (2,7 %) oppga ”vet ikke” som svar på spørsmålet). Det går videre fram av tabellen at av jentene oppga 57 (55,3 %) at de hadde vært i kontakt med rådgiver mens 44 (42,7 %) oppga at de ikke hadde vært i kontakt (2 (1,9 %) av jentene svarte *vet ikke*).

Når det gjelder hva slags spørsmål/problemer elevene hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til oppga 11 (14,7 %) av guttene *personlige/sosiale problemer* som grunn til kontakten mens dette var tilfelle for 14 av jentene (13,6 %).

6 gutter (8 %) og 5 jenter (4,9 %) oppga *faglige problemer* som spørsmål/problemer de hadde vært kontakt med rådgiver i forhold til.

Kontakt med rådgiver i forhold til *individuell veiledning om utdanning og arbeid* oppga 32 gutter (42 %) og 40 jenter (38,8 %) at de hadde hatt.

Når det gjelder *informasjon om utdanning og arbeid i gruppe/klasse* oppga 26 gutter (34,7 %) og 21 jenter (20,4 %) at de hadde hatt slik kontakt med rådgiver.

6.1.2 Delproblemstilling 1.2: Forskjeller og utdanningsprogram

Er det forskjeller mellom elever fra yrkesfaglige og studieforbredende utdanningsprogram når det gjelder i hvilken grad de er i kontakt med rådgiver, og hvilke forhold kontakten gjelder?

98 av de totalt 178 elevene som deltok i undersøkelsen var elever på yrkesfaglig utdanningsprogram mens de resterende 80 var elever på studieforbredende utdanningsprogram.

	Kontakt	Personlige	Faglige	Individuell veiledning	Informasjo n gruppe
Yrkesfaglig	60 (61,2 %)	15 (15,3 %)	8 (8,2 %)	40 (40,8 %)	26 (26,5 %)
Studie forberedende	41 (51,3 %)	10 (12,5 %)	3 (3,8 %)	32 (40 %)	21 (26,3 %)

Tabell 2: *Kontakt mellom elev og rådgiver i forhold til utdanningsprogram*

Tabell 2 viser at av elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram oppga 60 elever (61,2 %) at de hadde vært i kontakt med rådgiver mens 41 elever (51,3 %) oppga det samme på studieforberedende utdanningsprogram.

Når det gjelder hvilke forhold kontakten omhandlet oppga 15 (15,3 %) av elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram og 10 (12,5 %) av elevene på studieforberedende *personlige/sosiale problemer*.

Kontakt med rådgiver i forhold til *faglige problemer* oppga 8 elever (8,2 %) på yrkesfaglig og 3 elever (3,8 %) på studieforberedende utdanningsprogram.

Kontakt i forhold til *individuell veiledning om utdanning og arbeid* oppga 40 elever (40,8 %) fra yrkesfaglig og 32 elever (40,0 %) fra studieforberedende utdanningsprogram og ha hatt.

Når det gjelder *informasjon i gruppe/klasse* hadde 26 elever (26,5 %) fra yrkesfaglig og 21 elever (26,3 %) fra studieforberedende utdanningsprogram hatt slik kontakt.

6.1.3 Oppsummering, problemstilling 1

56 % av elevene som deltok i undersøkelsen oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver. Flest av de elevene som var i kontakt med rådgiver 72 (25 %), var i kontakt i form av individuell veiledning i forhold til utdanning og arbeid. Dette gjaldt elever av begge kjønn og på begge utdanningsprogram.

En betydelig større andel jenter (55,3 %) enn gutter (38,7 %) oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver. En større andel av guttene (14,7 %) enn av jentene (13,8 %) hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer. Kun 8 % av guttene og 3,1 % av jentene hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til faglige problemer, mens 34 % av guttene og 20,4 % av jentene oppga at de hadde fått informasjon om utdanning og arbeid i klasser/grupper.

En større andel av elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram enn på studieforberevende utdanningsprogram hadde vært i kontakt med rådgiver, henholdsvis 60,1 og 51,3 %. Flere elever (15,3 %) på yrkesfaglig utdanningsprogram mot 12,5 % av elevene på studieforberevende, hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer. Dette var også tilfelle når det gjelder faglige problemer: 8,2 % av elevene på yrkesfaglig og mot 3,2 % av eleven på studieforberevende utdanningsprogram.

6.2 Problemstilling 2: Vektlegging av rådgivningsoppgaver

Er det forskjeller mellom elevene og rådgiverne når det gjelder hvordan de vektlegger de forskjellige rådgivningsoppgavene?

Problemstillingen belyses gjennom analyse av resultatene fra 19 påstander i spørreskjemaet. Hensikten med disse påstandene var å kartlegge hvilke rådgivningsoppgaver elevene og rådgiverne la vekt på. For å få belyst problemstillingen på en så nyansert måte som mulig og synliggjøre hvilke rådgivningsoppgaver de to gruppene prioriterer høyest og lavest, har jeg splittet problemstilling 2 opp i to delproblemstillinger. Etter at jeg har vist hvilke rådgivningsoppgaver elevene og rådgiverne vektlegger mest og de oppgavene de legger minst vekt på, vil eventuelle forskjeller mellom de to gruppene gjennomsnittelige skårer bli sammenlignet og presentert nærmere.

6.2.1 Delproblemstilling 2.1: Elevenes prioriteringer

Hvordan vektlegger elevene rådgivningsoppgavene?

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å presentere noen resultater av elevenes skårer på påstander i spørreskjemaet som operasjonaliserte ulike rådgivningsoppgaver. Først presenteres de fem påstandene som elevene hadde høyest skårer på deretter de fem påstandene som elevene hadde lavest skårer på.

Elevene vektla påstandene slik (i prioritert rekkefølge):

1. 30: *Rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine problemer* (M = 4,56, SD: 0,82)
2. 41: *Rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning og arbeid i grupper/klasser* (M = 4,46, SD = 0,83)
3. 53: *Rådgiveren bør danne seg et helhetlig bilde av en situasjon før han/hun kommer med løsningsforslag* (M = 4,37, SD = 0,72)
4. 40: *Rådgiveren bør delta på møter for å informere om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre* (M = 4,35, SD = 0,84)
5. 52: *Rådgiveren skal veilede lærere for at de skal kunne hjelpe elever* (M = 4,28, SD = 0,92)

De fem påstandene som elevene vurderte som minst viktige:

15. 47: *Rådgiveren bør ta initiativ til pedagogisk debatt* (M = 3,58, SD: 0,98)
16. 44: *Rådgiveren må arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper* (M = 3,53, SD = 1,10)
17. 15: *Rådgiveren bør ha samtaler med foreldrene når elevene har problemer* (M = 2,88, SD = 1,23)

18: 13: *Rådgiveren bør innhente opplysninger om alle skolens elever*

(M = 2,71, SD = 1,14)

19: 24: *Rådgiveren bør gi rådgivning i gruppe når flere elever har felles personlige*

problemer (M = 2,66, SD = 1,39)

Sammenligning

Av de påstandene som elevene vurderte som viktigst viste t-testen for uavhengige utvalg en signifikant forskjell mellom elevenes (M = 4,28, SD = 0,92) og rådgivernes (M = 3,78, SD = 0,81) gjennomsnittelige skårer på 0,49 når det gjaldt påstand 52: $t(218) = 3,18, p = 0,00$. Elevene mente det var viktigere enn rådgiverne at rådgiveren skal veilede lærere for at de skal hjelpe elever. For de øvrige av de påstandene elevene anså som viktigst (30, 41, 53 og 40) viste t-testen av uavhengige utvalg at det ikke var noen signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt.

Av de påstandene som elevene vurderte som minst viktige viste t-testen av uavhengige utvalg at det ikke var noen signifikant differanse mellom gjennomsnittene når det gjelder 24 og 47. T-testen viste imidlertid en signifikant differanse mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt når det gjelder påstandene 13, 15 og 44.

På påstand 13 hadde elevene en gjennomsnittelig skåre på 2,71 (SD = 1,14) og rådgiverne 1,92 (SD = 1,13). T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene på 0,78 var signifikant: $t(218) = 4,01, p = 0,00$. Elevene mente at det var viktigere enn rådgiverne at rådgiveren bør innhente opplysninger om alle skolens elever. Både elever og rådgivere har imidlertid lave skårer på påstand 13.

Når det gjelder resultatene for påstand 15 hadde elevene en gjennomsnittelig skåre på 2,88 (SD = 1,23) og rådgiverne 3,69 (SD = 0,92) med en forskjell mellom gjennomsnittene på 0,80. T-testen av uavhengige utvalg viste at dette utgjorde en signifikant forskjell: $t(218) = -3,95, p = 0,00$. Rådgiverne mente det var viktigere enn elevene å ha samtaler med foreldrene når elevene har problemer.

Påstand 44 hadde en gjennomsnittelig skåre på 3,53 (SD = 1,10) for elevene og 3,09 (SD = 1,22) for rådgiverne, en forskjell mellom gjennomsnittene på 0,43. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen var signifikant: $t(218) = 2,27, p = 0,02$.

Elevene i undersøkelsen mente det var viktigere enn rådgiverne at rådgiveren må arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper.

6.2.2 Delproblemstilling 2.2: Rådgivernes prioriteringer

Hvordan vektlegger rådgiverne rådgivningsoppgavene?

Rådgiverne prioriterte rådgivningsoppgavene slik:

1. 30: *Rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine problemer* (M = 4,78, SD = 0,51)
2. 50: *Rådgiveren bør ha samarbeidsmøter med skolens ledelse* (M = 4,64, SD = 0,65)
3. 41: *Rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning og arbeid i grupper/klasser* (M = 4,59, SD = 0,88)
4. 55: *Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere lærere om elever* (M = 4,45, SD = 0,73)
5. 40: *Rådgiveren bør delta på møter for å informere om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre* (M = 4,42, SD = 0,94)

De fem påstandene som rådgiverne prioriterte lavest:

15. 44: *Rådgiveren bør arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper* (M = 3,09, SD = 1,22)
16. 33: *Rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid* (M = 2,73, SD = 1,25)

17. 11: *Rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever*

(M = 2,35, SD = 1,22)

18. 24: *Rådgiveren bør gi rådgivning i gruppe når flere elever har felles personlige problemer* (M = 2,30, SD = 1,23)

19. 13: *Rådgiveren bør innhente opplysninger om alle skolens elever*

(M = 1,92, SD = 1,13)

Sammenligning

Av de påstandene som rådgiverne vurderte som viktigst viste t-testen av uavhengige utvalg at det ikke var noen signifikant forskjell mellom rådgivernes og elevenes gjennomsnittelige skårer når det gjelder 30, 40 og 41. Påstand 30: *Rådgiverne bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine problemer* vurderte rådgiverne, på samme måten som elevene, som den aller viktigste rådgivningsoppgaven. Det var en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt når det gjelder påstandene 50 og 55.

På påstand 50 var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,12 (SD = 0,97) og rådgivernes 4,64 (SD = 0,65). T-testen av uavhengige utvalg viste at differansen mellom gjennomsnittene på -0,51 var signifikant: $t(218) = -3,24$, $p = 0,00$. Rådgiverne mente det var viktigere enn elevene at rådgiveren har samarbeidsmøter med skolens ledelse.

Når det gjelder påstand 55 var elevenes gjennomsnitt 3,75 (SD = 1,25) og rådgivernes 4,45 (SD = 0,73) med en forskjell mellom gjennomsnittene på -0,69. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen var signifikant: $t(218) = -3,46$, $p = 0,00$. Rådgiverne mente det var viktigere enn elevene at rådgiveren deltar på informasjonsmøter for å informere lærere om elever.

Av de påstandene som rådgiverne vurderte som minst viktige viste t-testen av uavhengige utvalg at det ikke var noen signifikant differanse mellom rådgivernes og elevenes gjennomsnittelige skårer når det gjelder 24. I tillegg til påstandene 13 og 44

som også elevene vurderte som to av de minst viktige, viste t-testen at det var en signifikant forskjell mellom gjennomsnittene når det gjelder påstandene 11 og 33.

Påstand 11 hadde en gjennomsnittelig skåre på 4,02 (SD = 1,09) for elever og 2,35 (SD = 1,22) for rådgivere. Differansen mellom gjennomsnittene var 1,67. T-testen av uavhengige utvalg viste at differansen var signifikant: $t(218) = 8,71$, $p = 0,00$. Elevene la i mye større grad enn rådgiverne vekt på at rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever.

Når det gjelder påstand 33 var elevenes gjennomsnittelige skåre på 3,82 (SD = 1,25) og rådgivernes 2,73 (SD = 1,25) med en forskjell mellom gjennomsnittene på 1,08. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen var signifikant: $t(218) = 5,06$, $p = 0,00$. Elevene la altså i større grad enn rådgiverne vekt på at rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid.

6.2.3 Oppsummering, problemstilling 2

Elevene ga i større grad enn rådgiverne uttrykk for at det er viktig at rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever og at rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til utdanning og arbeid. Rådgiverne uttrykte at det er viktig at rådgiveren har samtaler med foreldrene når elevene har problemer i større grad enn elevene.

Begge gruppene vektla påstand 30: *Rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine problemer* høyest. I tillegg rangerte begge grupper påstandene 40. *Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre* og 41: *Rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning og arbeid i grupper/klasser* blant de fem viktigste, men i forskjellig rekkefølge.

De påstandene som elevene, i motsetning til rådgiverne, hadde med blant de fem viktigste var påstand 52: *Rådgiveren skal veilede lærere for at de skal kunne hjelpe elever* og 53: *Rådgiveren bør danne seg et helhetlig bilde av en situasjon før han/hun kommer med løsningsforslag*. Rådgiverne hadde, i motsetning til elevene rangert påstand 50: *Rådgiveren bør ha samarbeidemøter med skolens ledelse* og 55: *Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere lærere om elever* blant de fem viktigste rådgivningsoppgavene.

Begge grupper rangerte også de tre samme påstandene 13: *Rådgiveren bør innhente opplysninger om alle skolens elever*, 24: *Rådgiveren bør gi rådgivning i grupper når flere elever har felles personlige problemer* og 44: *Rådgiveren bør arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper* blant de 5 de anså som minst viktig. Her var også rekkefølgen på disse forskjellig, men 13 og 24 var de to påstandene som både elevene og rådgiverne ga lavest skårer.

6.3 Problemstilling 3: Etisk standard og profesjonalitet

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn på betydningen av rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen?

Variabelen etisk standard og profesjonalitet ble operasjonalisert av 9 påstander i spørreskjemaet. For å synliggjøre nyansen i resultatene valgte jeg å splitte problemstillingen opp i 4 delproblemstillinger. Under hver delproblemstilling sammenlignet jeg elevenes og rådgivernes skårer for hver enkelt påstand.

6.3.1 Delproblemstilling 3.1 Taushetsplikt

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder overholdelse av taushetsplikten?

Begrepet *taushetsplikt* var representert gjennom påstand 1, 20 og 27 i spørreskjemaet (se appendiks B).

For påstand 1: *Rådgiveren må for en hver pris overholde taushetsplikten ved ikke å gi informasjon videre til andre med mindre hjelpsøkeren ønsker det* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,66 (SD = 0,74) og rådgivernes 3,88 (SD = 1,06). Forskjell mellom utvalgenes gjennomsnitt var 0,78. T-test av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(218) = 5,60$, $p = 0,00$. Elevene la altså i større grad enn rådgiverne vekt på at rådgiveren må overholde taushetsplikten for enhver pris.

Når det gjelder påstand 20: *rådgiveren må overholde taushetsplikten selv når det kan være til elevenes fordel å bryte den* var elevenes gjennomsnittelige skåre 3,67 (SD = 1,19) og rådgivernes 3,69 (SD = 1,19). Forskjellen mellom gjennomsnittene var på $-0,01$. T-test av uavhengige utvalg viste at differansen ikke var signifikant: $t(218) = -0,52$, $p = 0,95$. Både elevene og rådgiveren ila at rådgiveren også må overholde taushetsplikten når det er til elevenes fordel å bryte den like stor vekt.

Resultatene av skårene på påstand 27: *Rådgiveren må sørge for at protokoller og arkiv er nedlåst* var 4,21 (SD = 1,00) for elevenes vedkommende og 4,76 (SD = 0,48) for rådgivernes. Differanse mellom utvalgenes gjennomsnitt var $-0,54$. T-test av uavhengige utvalg viste at differansen var signifikant: $t(218) = -3,40$, $p = 0,00$. Rådgiverne vektla betydningen av å låse ned protokoller og arkiv i større grad enn elevene.

6.3.2 Delproblemstilling 3.2 Lover og regelverk

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn på betydningen av at rådgiveren har kunnskap om lover og regelverk?

Lover og regelverk ble operasjonalisert i påstand 9 og 37 i spørreskjemaet.

Når det gjelder påstand 9 *Rådgiveren må ha detaljert kunnskap om lovverk som angår skole og forvaltning (for eksempel klagerett)* var gjennomsnittsverdien for elevenes skårer 4,56 (SD = 0,73) og for rådgivernes 4,26 (SD = 1,10). Forskjellen mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt var 0,30. T-test av uavhengige utvalg

viste at differansen mellom de to gruppernes gjennomsnitt var signifikant: $t(218) = 2,17, p = 0,03$. Elevene la større vekt på rådgivernes kunnskap om lovverk enn rådgiverne selv.

På påstand 37: *Rådgiveren må ha inngående kjennskap til lover og regelverk for å kunne bistå foreldre, lærere, elever og ledelse* var elevenes gjennomsnitt 4,30 (SD = 0,93) og rådgivernes 4,19 (SD = 0,96). Forskjellen mellom gjennomsnittene var 0,11. T-test av uavhengige utvalg viste at forskjellen i dette tilfellet ikke var signifikant: $t(218) = 0,70, p = 0,48$. Når spørsmålet formuleres slik ser vi at det ikke er noen signifikant forskjell mellom elevene og rådgivernes gjennomsnittelige skåre.

6.3.3 Delproblemstilling 3.3 Empati

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder betydningen av at rådgiveren er empatisk i yrkesutøvelsen?

Begrepet *empati* ble operasjonalisert i påstand 4 og 32 i spørreskjemaet.

Når det gjelder påstand 4 *Rådgiveren må kunne sette seg inn i hjelpesøkerens situasjon og se saken fra hjelpesøkerens ståsted* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,47 (SD = 0,73) og rådgivernes 4,69 (SD = 0,60). Forskjellen mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt var - 0,21. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene ikke var signifikant: $t(218) = - 1,79, p = 0,07$. Både elever og rådgivere mente det var viktig at rådgiveren kan sette seg inn i elevenes situasjon.

Resultatet for påstand 32 *Rådgiveren må forsøke å tenke og føle på samme måten som hjelpesøkeren gjør, for å kunne leve seg inn i hans/hennes situasjon* var 3,76 (SD = 1,09) for elevenes gjennomsnittelige skåre og 3,28 (SD = 1,25) for rådgivernes. Forskjellen mellom de to gruppernes gjennomsnitt var 0,47. T-testen for uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(218) = 2,46, p = 0,01$. Når påstanden er formulert slik ble den ilagt mindre betydning av både elever og rådgivere, men minst av rådgiverne.

6.3.4 Delproblemstilling 3.4 Grenser for rådgiveren

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder betydningen av at rådgiveren setter grenser i yrkesutøvelsen?

Variabelen *grenser for rådgiveren* ble operasjonalisert i påstand 7 og 35 i spørreskjemaet.

For påstand 7 *Rådgiveren må alltid konsultere andre når han/hun er usikker på hvordan en sak skal håndteres* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,08 (SD = 0,90) og rådgivernes 4,54 (SD = 0,63) med en differanse mellom gjennomsnittene på -0,46. T-testen av uavhengige utvalg viste at differansen var signifikant: $t(218) = -3,15$, $p = 0,00$. Denne påstanden ble altså vektlagt i størst grad av rådgiverne selv om også elevene mente den var viktig.

Når det gjelder påstand 35 *Rådgiveren må henvisse eleven til andre for eksempel ppt, sosialkontor eller helsesøster når rådgiveren selv ikke kan løse en sak* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,15 (SD = 1,01) og rådgivernes 4,95 (SD = 0,21).

Forskjellen mellom gjennomsnittene var -0,79. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(218) = -5,02$, $p = 0,00$. På denne påstanden hadde rådgiverne betydelig høyere skårer enn elevene selv om elevene også skåret forholdsvis høyt.

6.3.5 Oppsummering, problemstilling 3

Både elever og rådgivere viste at de mente rådgiverens etiske standard og profesjonalitet var viktig om enn i forskjellig grad. Når det gjelder delproblemstilling 3.1- Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder overholdelse av taushetsplikten? var det en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes svar på påstand 1 som viste at elevene mente det var viktigere enn rådgiverne å overholde taushetsplikten for enhver pris. Det var ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene svar på påstand 20 som omhandlet betydningen av å overholde taushetsplikten også når det var til elevenes fordel å bryte den. Derimot var

det en signifikant forskjell mellom gjennomsnittene når det gjelder svarene på påstand 27 om nedlåsing av protokoller og arkiv. Dette ble vektlagt i høyere grad av rådgiverne enn av elevene. Vi ser altså at det var en forskjell mellom elevenes og rådgivernes syn på taushetsplikten som besto i at elevene mente at det var mest viktig at taushetsplikten ble overholdt for enhver pris, og rådgiverne mente det var mest viktig med nedlåsing av arkiv og protokoller.

Delproblemstilling 3.2 – Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn på betydningen av at rådgiveren har kunnskap om lover og regelverk? Elevene mente i større enn grad rådgiverne at det var viktig at rådgiveren har kunnskap om lovverk som angår skole og forvaltning selv om begge grupper anså dette som viktig. På påstand 37: *Rådgiveren må ha inngående kjennskap til lover og regelverk for å kunne bistå foreldre, lærere, elever og ledelse*, var det ingen signifikante forskjeller mellom skårene. Dette ble ansett som forholdsvis viktig av både elever og rådgivere.

Delproblemstilling 3.3- Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder betydningen av at rådgiveren er empatisk i yrkesutøvelsen? Her kan vi også se at den betydningen elevene og rådgiverne ila dette var forskjellig. Både elevene og rådgiverne mente at empati var viktig slik begrepet ble operasjonalisert i påstand 4: *Rådgiveren må kunne sette seg inn i hjelpsøkerens situasjon og se saken fra hjelpsøkerens ståsted*. I påstand 32 ble empati operasjonalisert slik: *Rådgiveren må forsøke å tenke og føle på samme måten som hjelpsøkeren gjør, for å kunne leve seg inn i hans/hennes situasjon*. Både elever og særlig rådgiverne vurderte at dette var viktig i mindre grad.

Delproblemstilling 3.4 – Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder betydningen av at rådgiveren setter grenser i yrkesutøvelsen? Både rådgiverne og elevene vurderte at det var viktig at rådgiveren konsulterte andre og henviste elever videre til andre ved behov. Rådgiverne la imidlertid større vekt på betydningen av å sette grenser i utøvelsen av rådgiverfunksjonen enn elevene.

6.4 Problemstilling 4: Preferanser - rådgivningstradisjoner

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes eventuelle preferanser når det gjelder rådgivningstradisjoner?

Problemstillingen omhandler rådgivningstradisjoner og belyses gjennom analyse av data fra to skalaer. Det ble beregnet sumskårer for skalaene og elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skårer ble sammenlignet og testet ved hjelp av t-test for uavhengige utvalg. Rådgivningstradisjonene ble operasjonalisert gjennom 28 påstander i spørreskjemaet. Hensikten var å finne ut om rådgiverne og elevene hadde preferanser i forhold til rådgivningstradisjoner og valget sto mellom de to hovedtradisjonene: *naturalistisk* eller *humanistisk*. *Den naturalistiske tradisjonen* var representert gjennom fire tilnærminger: den psykoanalytiske, den behavioristiske, den kognitive og den kommunikasjonsteoretiske. *Den humanistiske tradisjonen* var representert gjennom tre tilnærminger: den humanistiske, den eksistensialistiske og den konstruktivistiske (humanistisk brukes her både som betegnelse på en av hovedtradisjonene og en av tilnærmingene). Sumskårene for de to hovedtradisjonene ble reliabilitetstestet. Konsistensen ble beregnet med Cronbach's Alpha-koeffisient ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS som ga følgende resultat for utvalgene i denne undersøkelsen: Naturalistisk rådgivningstradisjon: 0,799, Humanistisk rådgivningstradisjon: 0,806. Alpha-skårene kan sies å være på et tilfredsstillende nivå siden de overstiger 0,70.

Den totale gjennomsnittelige skåre var 4,03 (SD = 0,48) for den naturalistiske rådgivningstradisjonen og 4,29 (SD = 0,48) for den humanistiske tradisjonen. Forskjellen mellom gjennomsnittene var på 0,26. T-testen viste at denne forskjellen var signifikant: $t(219) = -11,04$, $p = 0,00$. Elevenes gjennomsnittelige skåre var 4,02 (SD = 0,50) for den naturalistiske tradisjonen og 4,24 (SD = 0,41) for den humanistiske. Forskjellen mellom gjennomsnittene var på 0,22. T-testen viste at denne forskjellen var signifikant: $t(177) = 7,39$, $p = 0,00$. Mens rådgivernes gjennomsnittelige skåre var 4,09 (SD = 0,41) for den naturalistiske tradisjonen og 4,50 (SD = 0,38) for den humanistiske. Forskjellen mellom gjennomsnittene var her

på 0,41. T-testen viste at forskjellen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(41) = 12,92$, $p = 0,00$.

For å få et mest mulig nyansert bilde av elevenes og rådgivernes eventuelle preferanser valgt jeg ut de 2 påstandene som elevene og rådgiverne hadde de høyeste gjennomsnittelige skårene på, og de to påstandene begge gruppene skåret lavest på som sammenligningsgrunnlag. Den gjennomsnittelige skåren for elevene og rådgiverne på disse påstandene ble sammenlignet og t-testet. For bedre å synliggjøre forskjellene mellom de to gruppenes syn ble problemstillingen splittet opp i to delproblemstillinger, en for hver rådgivningstradisjon.

6.4.1 Delproblemstilling 4.1: Naturalistisk tradisjon

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn på den naturalistiske rådgivningstradisjonen?

Den naturalistiske tradisjonen bygger på *den psykodynamiske tilnærmingen* operasjonalisert i påstandene 14, 22, 34 og 51, *den behavioristiske* operasjonalisert i påstandene 5, 31, 38 og 42, *den kognitive* i påstandene 25, 26, 36 og 43 og den *kommunikasjonsteoretiske* i påstandene 2, 19, 21 og 29 i spørreskjemaet. De 2 påstandene som elevene skåret høyest på innenfor naturalistisk tradisjon var 29 og 25. Rådgiverne hadde også høyest skåre påstand 29 deretter fulgte 21 og 43 med samme gjennomsnittelige skåre. Elevene hadde de laveste skårene på påstand 14 og 34 mens rådgiverne hadde de laveste på 5 og 34. Disse ble t-testet og det ble foretatt en sammenligning mellom elevenes og rådgivernes resultater.

Gjennomsnittelig skåre for den naturalistiske tradisjonen totalt var 4,02 (SD = 0,50) for elevene og 4,09 (SD = 0,41) for rådgiverne. Gjennomsnittsdifferansen var på - 0,07. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne differansen ikke var signifikant: $t(218) = - 0,87$, $p = 0,38$.

Når det gjelder påstand 29: *Det er viktig at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon som for eksempel å stille spørsmål slik at eleven får lyst til å fortelle*

om sine opplevelser var gjennomsnittelig skåre på denne variabelen 4,50 (SD = 0,77) for elever og 4,83 (SD = 0,43) for rådgivere med en differanse mellom gjennomsnittene på -0,32. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne differansen var signifikant: $t(218) = -2,6$, $p = 0,00$. Rådgiverne mente at det er viktigere at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon enn elevene selv om både elever og rådgivere hadde høyest skåre på påstand 29 innenfor den naturalistiske tradisjonen. Den andre påstanden elevene hadde høyest skåre på var 25: *Det er viktig at rådgiveren gir konkrete råd om hva eleven bør gjøre for eksempel råder eleven til ikke å slutte før det finnes et alternativ*. Elevenes gjennomsnittelige skåre var her på 4,26 (SD = 0,93), rådgivernes 3,50 (SD = 1,25) med en differanse mellom gjennomsnittene på 0,76. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne differansen var signifikant: $t(218) = 4,44$, $p = 0,00$. Elevene ga altså uttrykk for at de syntes det var viktig at rådgiveren ga konkrete råd i større grad enn rådgiverne.

De to påstandene som rådgiverne hadde de høyeste gjennomsnittelige skårene på i tillegg til 29, var påstandene 21 og 43. Når det gjelder påstand 21: *Det er viktig at rådgiveren anstrenger seg for å etablere et godt forhold til eleven blant annet for at en samtale skal bli vellykket* hadde elevene en skåre på 4,16 (SD = 0,82) og rådgiverne 4,61 (SD = 0,62). Differansen mellom gjennomsnittene var -0,36. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne differansen var signifikant: $t(218) = -2,55$, $p = 0,01$. Rådgiverne vurderte det som viktigere enn elevene at rådgiveren anstrenger seg for å etablere et godt forhold til eleven. På påstand 43: *Det er viktig at rådgiveren ser på de logiske konsekvensene av bestemte handlinger sammen med eleven for eksempel at dårlige karakterer kan være en følge av stort fravær* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,30 (SD = 0,89) og rådgivernes 4,61 (SD = 0,69). Forskjellen mellom gjennomsnittene var -0,31. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen var signifikant: $t(218) = -2,13$, $p = 0,03$. Rådgiverne mente at det var viktigere enn elevene at rådgiveren ser på logiske konsekvenser av handlinger sammen med eleven, selv om begge gruppene anså dette for å være viktig.

Både elevene og rådgiverne hadde den laveste gjennomsnittelige skåren på påstand 34: *det er viktig at rådgiveren analyserer og fortolker det eleven sier*. Den gjennomsnittelig skåre var på 3,67 (SD = 1,14) for elever og 3,35 (SD = 1,18) for rådgivere. Forskjellen mellom gjennomsnittene var på 0,32. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen ikke var signifikant: $t(218) = 1,63$, $p = 0,10$. Rådgiverne og elevene holdt betydningen av at rådgiveren analyserer og fortolker det eleven sier som liten.

Påstand 5 fra spørreskjemaet: *Det er viktig at rådgiveren bruker midler som å gi elever belønning (for eksempel ros og privilegier) for å nå mål om endring*, hadde en gjennomsnittelig skåre på 3,70 (SD = 1,08) for elever og 3,19 (SD = 1,15) for rådgivere. Differansen mellom gjennomsnittene var 0,51. T-testen av uavhengige utvalg viste at differansen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(218) = 2,74$, $p = 0,00$. Både elevene og rådgiverne skåret lavt på denne påstanden, men rådgiverne mente at det var mindre viktig enn elevene at rådgiveren brukte midler som belønning for å nå mål om endring.

Påstand 14: *Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å komme fram med og sette ord på tanker og følelser* hadde en gjennomsnittelig skåre for elevene på 3,55 (SD = 1,09) og for rådgiverne 4,16 (SD = 0,82). Forskjellen mellom gjennomsnittene var -0,61. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene var signifikant: $t(218) = -3,41$, $p = 0,00$. Rådgiverne mente altså at det var viktigere enn elevene at rådgiveren hjelper elevene til å sette ord på tanker og følelser.

6.4.2 Delproblemstilling 4.2: Humanistisk tradisjon

Er det forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn på den humanistiske rådgivningstradisjonen?

Den humanistiske tradisjonen ble inndelt i tre tilnærminger og operasjonalisert i 12 påstander i spørreskjemaet. *Den humanistiske* i påstandene: 3, 16, 45 og 56, *den eksistensialistiske* i ved påstandene 10, 18, 28 og 46, og til slutt *den konstruktivistiske*

operasjonalisert i påstandene 8, 17, 23 og 39. De to påstandene som elevene hadde de høyeste gjennomsnittelige skårene på var 8 og 16, mens rådgiverne hadde de høyeste skårene på 28 og 8. Den variabelen som de begge gruppene skåret lavest på var 45 og nest lavest var 18 for elevenes vedkommende og 39 for rådgivernes.

Gjennomsnittelige skårer for den humanistiske tradisjonen var 4,24 (SD = 0,49) for elever og 4,50 (SD = 0,38) for rådgivere. Den gjennomsnittelige differansen var på -0,26. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne differansen var signifikant: $t(218) = -3,12$, $p = 0,00$. Rådgivernes skårer for den humanistiske tradisjonen var altså høyere enn elevenes selv om begge grupper hadde høye skårer.

Når det gjelder påstand 8: *Det er viktig at rådgiveren har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevens liv, og tror at det aldri er for seint å begynne på nytt* var den gjennomsnittelige skåren for elevene 4,58 (SD = 0,75) mens rådgivernes var 4,78 (SD = 0,47). Forskjellen mellom gjennomsnittene var -0,20. T-testen av uavhengige utvalg viste at denne forskjellen ikke var signifikant: $t(218) = -1,65$, $p = 0,10$. Både elevene og rådgiverne mente at det i høy grad var viktig at rådgiveren har et optimistisk syn på muligheter til forandring og tror at det aldri er for seint å begynne på nytt.

Påstand 16: *Det er viktig at rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg* hadde gjennomsnittelige skårer for elevene på 4,46 (SD = 0,81) og 4,64 (SD = 0,57) for rådgiverne. T-testen av uavhengige utvalg viste forskjellen på -0,18 mellom gjennomsnittene ikke var signifikant: $t(218) = -1,36$, $p = 0,17$. Både elevene og rådgiverne mente altså at det var viktig at rådgiveren ser på eleven som fri, ansvarlig og i stand til å ta valg.

Påstand 28: *Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å tenke selv* hadde rådgiverne den høyeste gjennomsnittelige skåren på innenfor den humanistiske tradisjonen. Skåren var på 4,88. Elevenes gjennomsnittelig skåre var 4,44 for denne variabelen. T-testen av uavhengige utvalg viste at forskjellen mellom gjennomsnittene på -0,43 var signifikant: $t(218) = -3,79$, $p = 0,00$. Dette viser at

både elever og rådgivere mente det var viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å tenke selv. Rådgiverne mente dette var viktigere enn elevene.

Den påstanden som både elever og rådgivere hadde lavest skåre på innen den humanistiske tradisjonen var påstand 45: *Det er viktig at rådgiveren kan fungere som et ”speil” for eleven slik at eleven blir bedre i stand til å se og vurdere seg selv*. Gjennomsnittelige skårer på denne variabelen var 3,74 (SD = 1,10) for elevene og 3,97 (SD = 1,04) for rådgiverne. T-testen viste at forskjellen på – 0,22 mellom gjennomsnittene ikke var signifikant: $t(218) = -1,22$, $p = 0,22$. Verken elevene eller rådgiverne syntes det var særlig viktig at rådgiveren fungerer som et ”speil” for eleven.

På påstand 18: *Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å finne mening i sitt liv* var den gjennomsnittelige skåren var for elever 3,78 (SD = 1,18) og for rådgivere 4,28 (SD = 0,94). Differansen mellom gjennomsnittene var på – 0,49. T-testen av uavhengige utvalg viste at differansen var signifikant: $t(218) = -2,54$, $p = 0,01$. Rådgiverne mente altså at det var viktigere enn elevene at rådgiveren oppfordrer eleven til å finne mening.

På påstand 39: *Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å se nye muligheter gjennom å tolke situasjonen som eleven er i på mange forskjellige måter* var elevenes gjennomsnittelige skåre 4,24 (SD = 0,85) og rådgivernes 4,11 (SD = 1,01). T-testen for uavhengige utvalg viste at differansen mellom gjennomsnittene på 0,12 ikke var signifikant: $t(218) = 0,80$, $p = 0,42$. Selv om denne påstanden er rangert blant de minst viktige innenfor humanistisk tradisjon kan vi se at både elever og rådgivere vurderte det som forholdsvis viktig at rådgiveren hjelper eleven til å se nye muligheter gjennom å tolke situasjoner på mange ulike måter.

6.4.3 Oppsummering, problemstilling 4

Resultatene viser at både elevene og rådgiverne stilte seg totalt sett mer positivt til den humanistiske rådgivningstradisjonen enn den naturalistiske.

Naturalistisk rådgivningstradisjon

Når det gjelder den naturalistiske rådgivningstradisjonen totalt sett var det ingen signifikant forskjell i gjennomsnittelige skårer for de to gruppene som var på 4,02 (SD = 0,50) for elevene og 4,09 (SD = 0,41) for rådgiverne. Går vi inn på de enkelte påstandene innenfor den naturalistiske tradisjonen varierte det noe når det gjelder om det var forskjeller mellom elevenes og rådgivernes skårer eller ikke. Tar vi for oss påstand 29: *Det er viktig at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon som for eksempel å stille spørsmål slik at eleven får lyst til å fortelle om sine opplevelser* hadde både elevene og rådgiverne høyest skårer på denne innenfor den naturalistiske tradisjonen. Det var likevel en signifikant forskjell i gjennomsnittelig skårer mellom de to gruppene. Rådgiverne vektla ferdigheter i kommunikasjon i høyere grad enn elevene. Påstand 34 som omhandlet betydningen av at rådgiveren analyserer og fortolker det eleven sier, hadde både elever og rådgivere den laveste gjennomsnittelige skåren på. Både elever og rådgivere vektla altså i mindre grad betydningen av at rådgiveren leter etter skjulte meninger, analyserer og fortolker det eleven sier. Det samme gjaldt for påstand 31 som etterspurte betydningen av at rådgiveren fastsetter mål for endringer som er avhengig av problemet det søkes hjelp for. Det var en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder påstand 21 og 14. Rådgiverne vektla i større grad enn elevene betydningen av at rådgiveren anstrenger seg for å etablere et godt forhold til eleven for at en samtale skal bli vellykket. På samme måte vektla rådgiveren i større grad viktigheten av at rådgiveren hjelper eleven til å komme fram med og sette ord på tanker og følelser.

Humanistisk rådgivningstradisjon

Med hensyn til den humanistiske rådgivningstradisjonen totalt sett var den gjennomsnittelige skåren 4,24 (SD = 0,49) for elevene og 4,50 (SD = 0,38) for rådgiverne. Det var altså en signifikant forskjell mellom de to gruppenes skårer som viste at rådgiverne var mer positive til den humanistiske tradisjonen enn elevene selv om begge gruppenes skårer var høye. Ser vi på påstandene innenfor den humanistiske tradisjonen enkeltvis ser vi også denne tendensen for påstand 28: *Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å tenke selv* som rådgiverne la større vekt på enn

elevene, selv om også elevene mente dette var viktig. Dette var også den påstanden innenfor humanistisk tradisjon som rådgiverne mente var viktigst. Rådgiverne mente også at det var viktigere enn elevene at rådgiveren oppfordrer elevene til å finne mening i sitt liv. Elevene og rådgiverne var helt enige da det gjaldt påstand 8 om at det er viktig at rådgiveren har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevens liv og tror at det aldri er for seint å begynne på nytt. Dette var for øvrig den påstanden med høyeste gjennomsnittelige skåren innen for den humanistiske tradisjonen: $M = 4,58$ ($SD = 0,75$) for elever og $M = 4,78$ ($SD = 0,47$) for rådgivere. Blant elevene og rådgiverne som deltok i undersøkelsen var det stor enighet om at det er viktig rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg. Verken elevene eller rådgiverne la vekt på at rådgiveren skal fungere som et "speil" for eleven. De vektla heller ikke i særlig høy grad at rådgiveren gir eleven hjelp til å tolke situasjonen som eleven er i på mange forskjellige måter.

7. Drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene fra undersøkelsen i tilknytning til de 4 problemstillingene. Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering og trekke noen konklusjoner.

7.1 Kontakt mellom elev og rådgiver

Variablene kontakt med rådgiver og type kontakt var i utgangspunktet bakgrunnsvariabler på samme måten som kjønn, alder og utdanningsprogram i elevenes spørreskjema (appendiks A). Grunnen til at jeg valgte å framheve resultatene fra spørsmålet om kontakt med rådgiver (3a og 3b) som egen problemstilling var, som tidligere nevnt, å finne i elevenes svar.

7.1.1 Grad av kontakt

73 (41,0 %) av elevene oppga at de ikke hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til noen av de forholdene som er angitt i spørreskjemaets 3a. 56 % av elevene oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver.

At en så stor andel av elevene som deltok i undersøkelsen oppga at de ikke hadde vært i kontakt med rådgiver var ikke forventet på forhånd. I utgangspunktet forventet jeg at nærmere 100 % av elevene på Vg1-nivå hadde vært i kontakt med rådgiver i en eller flere sammenhenger blant annet fordi rådgiverne vanligvis har faste informasjonsrunder i klassene for eksempel i tilknytning til søknadsprosedyrer for kommende skoleår. Forklaringene på at så få oppga å ha vært i kontakt med rådgiver kan være både metodologiske og substansielle. En metodologisk forklaring går på selve utformingen av spørsmål 3a. Muligheten er til stede for at spørsmålet ikke er klart nok utformet slik at noen for eksempel kan ha vært i kontakt med rådgiver, men ikke funnet at det vedkommende hadde som årsak til kontakt passet inn i noen av kategoriene i spørreskjemaet. En kan også tenke seg skjevheter i utvalget som mulig

forklaring for eksempel at noen av respondentene i undersøkelsen var fraværende da rådgiveren var i en bestemt klasse for å gi informasjon om videre utdanning og yrkesvalg. I ett tilfelle, under den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, opplevde jeg at en rådgiver kom til en klasse for å gi informasjon om søkningsprosedyre for neste skoleår samtidig med at elevene var i ferd med å fylle ut spørreskjemaet. Elevene i Vg1-klassen uttrykte at det var første gang rådgiveren kom til klassen i løpet av deres skoletid.

Dersom vi forutsetter at det er mindre kontakt mellom rådgivere og elever enn man skulle forvente, kan dette forklares substansielt med bakgrunn i mange forskjellige og sammensatte forhold som i stor grad står i sammenheng med hverandre. De forholdene jeg vil trekke fram som de viktigste og vil framheve her er: rådgiverens kompetanse og tilgjengelighet.

Før jeg går over til å de faktorene jeg har lagt hovedvekten på i drøftingen, vil jeg se nærmere på rådgiverens alder fordi funn i denne undersøkelsen tyder på at høy alder opptrer i kombinasjon med liten rådgivningserfaring. I 1989 var gjennomsnittsalderen på rådgiverne i den videregående skolen 44,5 (RVO 1989) og i 2000 var gjennomsnittsalderen 55 år mens 61 % av rådgiverne i den videregående skolen over 50 år gamle (Teig 2000). Dette innebærer en stigning i alder på 10 % på 10 år. Tendensen til stigende alder var også tydelig i min undersøkelse i det 71,4 % av respondentene i denne undersøkelsen var passert 50 år. Aldersstigningen kan forklares med at det er liten gjennomtrekk i denne stillingskategorien og at eventuell rekruttering skjer fra ansatte som er jevnaldrende med de som slutter. Dette kan igjen tolkes som at rådgiverne trives i yrket. Det kan også være et resultat av at rådgivningen er en tilleggsfunksjon for lærere og representerer en av få avansmuligheter for de lærerne som ønsker nye eller andre utfordringer i skolen enn dem som omfattes av lærerrollen. At 40,5 % av rådgiverne i denne undersøkelsen bare hadde vært ansatt i inntil 4 år, kan tyde på at det har vært en stor utskifting av rådgivere de senere år, i tillegg til at det kan tolkes som en bekreftelse på antagelsen om at rådgiverne ble rekruttert fra grupper som var jevnaldrende med dem som

sluttet. Rådgivernes høye alder kan få forskjellige konsekvenser for graden av kontakt mellom elev og rådgiver. En konsekvens er at aldersforskjellen kan oppfattes som en avstand slik at eleven unngår kontakt, særlig når høy alder opptrer i kombinasjon med liten rådgivningserfaring som funn i denne undersøkelsen kan tyde på. Rådgiveren kan også på grunn av sin høye alder, eller fordi motivasjonen for oppgavene er å finne i at rådgivning er en vei bort fra lærerjobben, mangle engasjement og pågangsmot i jobben noe som elevene kan oppfatte som et hinder for kontakt. Lang erfaring kan også virke motsatt ved at rådgiveren har opparbeidet realkompetanse i form av stor innsikt og kunnskap som kommer eleven til gode, og dermed kan bidra til at kontakten mellom elev og rådgiver øker. Dette kan det imidlertid settes spørsmålstegn ved når høy alder opptrer sammen med liten rådgivningserfaring. Rådgiverens høye alder *kan* altså være en av flere faktorer som kan påvirke graden av kontakt mellom elever og rådgivere spesielt i kombinasjon med liten rådgivningserfaring.

Rådgiverens kompetanse, eller i hvilken grad rådgiveren innehar kompetanse, kan ha innvirkning for graden av kontakt mellom elev og rådgiver. Liten kontakt mellom elev og rådgiver kan være et resultat av rådgiverens tilnærming til rådgivningen og elevenes tidligere opplevelser av og erfaringer med å få, eller ikke få, nødvendig støtte og hjelp fra rådgiver. Rådgiverens oppgave er først og fremst å bidra til at den som søker hjelp blir bedre i stand til å hjelpe seg selv. For å kunne bidra til det må rådgiveren ha bred kunnskap om mennesker, systemer og organisasjoner som omfatter blant annet kunnskap om ulike teoretiske tilnærminger til rådgivning og bevissthet om eget ståsted. Dette er viktig for å hindre at teoriene fungerer som selvoppfyllende profetier og gir rådgiveren mulighet til å handle, eller ikke handle, i forhold til en bestemt teori. I denne framstillingen skiller jeg mellom to hovedtradisjoner: den naturalistiske og den humanistiske avhengig av hva slags forståelse av mennesket som ligger til grunn. Innenfor rådgivning av unge mennesker i utvikling er det særlig viktig at rådgiveren har en humanistisk grunnforståelse som innebærer en tro på at mennesket er selvbestemmende og ansvarlig. Dette betyr ikke at tilnærmingene innenfor den naturalistiske tradisjonen ikke gir fruktbare bidrag til

rådgivningsfeltet. De ulike tilnærmingene til rådgivning gir ulike bidrag på ulike områder. I tillegg til en humanistisk plattform hos rådgiveren er det viktig at elevenes problemer og behov er retningsgivende for rådgivningspraksisen. Eksempelvis vil en elev i en situasjon ha behov for konkrete råd fra rådgiveren, i en annen ha behov for å få en påminnelse om konsekvenser av egen atferd og i en tredje behov for at rådgiveren fungerer som grensesetter. Imidlertid vil elevens behov for å møte en rådgiver som bidrar til at eleven får tro på seg selv som en person som kan løse egne problemer, som fokuserer på løsninger, muligheter og ressurser, være overordnet.

Eleven er i en utviklingsprosess og skolens oppgave er, i samsvar med de intensjonene som er nedfelt læreplanen, å stimulere elevens personlige utvikling i retning av det integrerte mennesket. Kontakten mellom elev og rådgiver vil altså være påvirket av rådgiverens kunnskap, bevissthet om og oversikt over teoretiske innfallsvinkler til rådgivning. Denne kompetansen gir rådgiveren en forutsetning for å ta utgangspunkt i elevens behov, i praksis å handle (eller ikke handle) i samsvar med teoriene, tilpasse og bruke metoder og virkemidler på en slik måte at det fremmer elevens utvikling. Kompetansen innebærer også at rådgiveren innehar kommunikasjonsferdigheter, etisk ansvarlighet og profesjonalitet i yrkesutøvelsen som jeg kommer tilbake til i tilknytning til drøftingen av de andre problemstillingene. Kontakten vil da bære preg av kvalitet og kontakthypighet vil tilpasses elevens behov i større grad enn det som funnene i denne undersøkelsen kan tyde på er tilfelle.

Elevenes opplevelse av å få den rådgivningen eller veiledningen de har behov for, og derav følgende høy grad av kontakt med rådgiver, kan altså knyttes til rådgiverens kompetanse. Formell utdanning rettet mot rådgivning er selvsagt ikke det eneste som teller når det gjelder rådgiverens kompetanse. Rådgiveren kan til en viss grad tilegne seg realkompetanse gjennom erfaring. Likevel kan det være av interesse å se nærmere på rådgiverens utdanning rettet mot rådgivning. Som jeg har vært inne på svarte 38 av rådgiverne (90,5 %) i denne undersøkelsen at de hadde utdanning rettet mot rådgivning. Tallmaterialet i min undersøkelse var lite, 42 rådgivere, og det kan tenkes at respondentene ikke var representative verken for rådgivere i Akershus eller

landsgjennomsnittet. Det var opp til den enkelte rådgiver i undersøkelsene å definere hva slags utdanning som var rettet mot rådgivning og det var stor variasjon når det gjelder utdanningsnivå i undersøkelsen. Sammenlignet med resultatene fra Teigs undersøkelse, der 80 % av rådgiverne i den videregående skolen oppga at de hadde utdanning rettet mot rådgivning, var det en økning på vel 10 % på omtrent samme antall år (Teig 2000). Resultatet kan tolkes som at flere av rådgiverne i løpet av de ti årene mellom de to undersøkelsene hadde tatt utdanning rettet mot rådgivning, og/eller at nytilsatte rådgivere i større grad hadde slik utdanning enn de som sluttet. Det kan også forklares ved at det var flere rådgivere i Akershus enn i andre fylker som hadde slik utdanning.

Rådgiverens tilgjengelighet. Rådgiverens tilgjengelighet er en annen viktig faktor som kan påvirke kontakthyppheten mellom elev og rådgiver. Elevens opplevelse av rådgiverens tilgjengelighet kan være knyttet til for liten rådgivningsressurs i forhold til elevenes behov, og/eller rådgiverens prioriteringer, samt til de krav og forventninger som stilles til funksjonen i forhold til den tidsressursen rådgiveren har til rådighet. Dersom rådgiveren er vanskelig å komme i kontakt med kan eleven gi opp sine kontaktforsøk. Det kan også få den konsekvensen at rådgiveren ikke kommer i kontakt med de elevene som har størst behov for rådgivning. Et viktig forhold som kan henge sammen med størrelsen på rådgivningsressursen, kan være hvordan rådgivningstjenesten framstår og presenterer seg for elevene. Noen av elevene som deltok i pilotundersøkelsen uttrykte, som jeg var inne på tidligere, at de opplevde at de måtte ha store problemer for å oppsøke rådgiver fordi rådgivningstjenesten selv presenterte seg som en tjeneste beregnet på elever med store sammensatte problemer som de selv ikke kjente seg igjen i og identifiserte seg med.

Rådgiverens alder, kompetanse og ressurser faktorer som alle *kan ha* betydning for kontakten mellom elev og rådgiver. Graden av kontakt mellom elever og rådgiver er ett av flere forhold som kan fortelle noe om rådgivningens kvalitet. Kontakt mellom elev og rådgiver er ikke et mål i seg selv, og denne undersøkelsens resultat med

hensyn til grad av kontakt kan stå forhold til elevenes behov for rådgivning. Grad av kontakt sier oss lite om rådgivningstjenesten kommer i kontakt med de elevene som har størst behov for rådgivning eller hva kontakten gjelder som vi skal se nærmere på i det følgende.

7.1.2 Type kontakt

Elevene hadde 4 valgmuligheter i spørreskjemaet når det gjelder hva de kunne oppgi som områder de hadde vært kontakt med rådgiver i forhold til: personlige/sosiale problemer, faglige problemer, individuell veiledning om utdanning/arbeid og informasjon om utdanning/arbeid i klasser/grupper. De kunne oppgi flere områder (appendiks A). Flest, det vil si 72 (40,5 %) av de elevene som svarte ja på at de hadde vært i kontakt med rådgiver, til sammen 101, oppga individuell veiledning om utdanning/arbeid som grunn. Når det gjelder informasjon om utdanning/arbeid i klasse/gruppe, oppga 47 elever (26,4 %) at de hadde hatt denne typen kontakt med rådgiver.

Den mest nærliggende tolkningen av dette resultatet kan være at et flertall av elevene hadde mest behov for kontakt med rådgiver/karriereveileder i forhold til veiledning om utdanning og arbeid sammenlignet med andre kontaktårsaker. En annen forklaring kan være at det opplevdes som mindre stigmatiserende, og at det dermed var en lavere terskel for å søke kontakt med rådgiver for denne typen veiledning, sammenlignet med rådgivning i forhold til personlige/sosiale eller faglige problemer. Resultatet kan være en antydning om at anstrengelsene som har vært gjort for å styrke karriereveiledningen gjennom å dele rådgivningstjenesten har vært vellykket, hvis dette kan måles i hvor mange elever som har vært i kontakt med rådgiver i forhold til spørsmål om utdanning/arbeid. Et nærliggende spørsmål blir da om satsingen på karriereveiledningen kan ha gått på bekostning av oppfølgingen av elever med personlige/sosiale problemer.

Når det gjelder personlige/sosiale problemer svarte 25 (14 %) av undersøkelsens 178 elever at de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til denne typen problematikk.

Om dette er få eller mange elever er vanskelig å svare på. Personlige/sosiale problemer dekker et vidt spekter. 14 % av elevene kan synes å være en liten andel, men resultatet forteller ingenting om problemenes natur og hvor stor del av rådgivningsressursen som går med til denne typen problematikk. Det kan tenkes at flere elever sliter med personlige/sosiale problemer og ikke fanges opp av rådgivningstjenesten. En årsak som kan forklare det er at terskelen er for høy når det gjelder å kontakte rådgiver i forhold til denne typen problematikk. Elevene kan være redd for stigmatisering eller de kan tidligere ha opplevd å møte rådgivere uten nødvendig kompetanse. Dette kan bety at de ikke får den hjelpen de har behov for, eller at de får slik hjelp uten å gå via rådgivningstjenesten, men for eksempel ved direkte henvendelse til helsetjenesten. Det har også etter hvert kommet til andre ansatte på skolene som miljøarbeidere og psykiatrisk sykepleiere som innebærer at elevene har flere å henvende seg til. Kontaktlærerne har også et sosialpedagogisk ansvar.

Kun 11 elever (6,2 %) i undersøkelsen oppga å ha vært i kontakt med rådgiver i forhold til faglige problemer. En forklaring på at så få elever oppga faglige problemer som kontaktårsak kan være å finne i at skolene etter hvert har utviklet en større spesialpedagogisk kompetanse som blant annet innebærer ansettelse av spesialpedagoger, og at rådgivningstjenesten ikke alene følger opp denne typen problemer. Resultatet kan også tolkes som en bekreftelse på at skolene er blitt dyktigere i å gi elevene tilpasset opplæring.

Resultatene når det gjelder type kontakt kan også ses i sammenheng med rådgiverens kompetanse og tilgjengelighet på samme måten som graden av kontakt. For eksempel kan fylkets satsing på karriereveiledning ha medført at kvaliteten har økt og at flere elever dermed oppsøker rådgiver/karriereveileder oftere.

7.1.3 Kjønnforskjeller

Det var forskjeller mellom gutter og jenter i denne undersøkelsen med hensyn til om de oppga å ha vært i kontakt med rådgiver eller ikke. 29 av guttene (38,7 %) og 57

(55,3 %) av jentene oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver. Det kan være mange grunner til dette resultatet. En grunn kan være at jenter generelt har lavere terskel enn gutter når det gjelder å ta kontakt med rådgiver. Dette kan blant annet forklares med at det er flere kvinner enn menn blant rådgiverne i Akershus og at jentene dermed har størst mulighet til å oppsøke en rådgiver av samme kjønn. Det er vanlig at de videregående skolene også tar hensyn til kjønnsfordelingen mellom rådgiverne på skolene når det er ressursgrunnlag for det. Argumentasjonen for dette er at både jenter og gutter skal ha muligheten til å kontakte en rådgiver av samme kjønn som dem selv. En ulempe ved dette kan være at rådgiverressursen pr rådgiver kan bli veldig liten på mindre skoler. Rådgivernes kjønnsfordeling i denne undersøkelsen avvok noe fra fordelingen mellom kvinner og menn innenfor gruppen rådgivere/karriereveiledere i Akershus fylke der 25 (29 %) av rådgiverne var menn og 62 (71 %) var kvinner. I 2000 besto rådgiverstanden i den videregående skolen i Norge av 51 % kvinner og 49 % menn. Kvinneandelen av rådgivere har økt betydelig i den videregående skolen i løpet av de siste 30 årene fra 20 % i 1979 til nærmere 46 % i løpet av 1980-årene (Teig 2000), til kvinneandelen i Akershus som ifølge mitt materiale består av 71 % kvinner.

Når det gjelder hva slags spørsmål/problemer eleven hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til var det også noen forskjeller mellom kjønnenes svar. Flest elever av begge kjønn oppga imidlertid individuell veiledning om utdanning og arbeid som grunn til kontakt med rådgiver, 32 gutter (42 %) og 40 jenter (38,8 %). Informasjon om utdanning i gruppe/klasse var det 26 gutter (34,7 %) og 21 jenter (20,4 %) oppga å ha fått. En litt større andel gutter enn jenter i denne undersøkelsen oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer (11, 14,7 % av guttene og 14, 13,6 % av jentene). Resultatet kan være tilfeldig, men kan også ses på bakgrunn av elevsammensetningen og fordelingen på utdanningsprogram blant deltakerne i denne undersøkelsen. Det samme gjaldt faglige problemer som 6 gutter (8 %) og 5 jenter (4,9 %) oppga som årsak til kontakt med rådgiver.

7.1.4 Forskjeller og utdanningsprogram

En sammenligning mellom elevenes svar på studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram viste at 60 (61,2 %) elever på yrkesfaglig og 41 (51,3 %) elever på studieforbereende utdanningsprogram hadde vært i kontakt med rådgiver. En andel på nær 10 % flere av elevene på yrkesfaglig hadde altså vært i kontakt med rådgiver. Når det gjelder hva kontakten besto i oppga rundt 40 % av elevene på begge utdanningsprogram individuell veiledning om utdanning/arbeid. Resultatet var også likt mellom de to gruppene når det gjelder informasjon i gruppe/klasse som 26 % av elevene oppga som kontaktårsak. Flere elever (15,3 %) på yrkesfaglig mot 12,5 % av eleven på studieforbereende utdanningsprogram oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer. Det samme var tilfelle når det gjelder faglige problemer som 8,2 % av elevene på yrkesfaglig mot 3,2 % av elevene på studieforbereende utdanningsprogram hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til.

Forskjellene i svarene mellom elever fra yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsprogram var ikke overraskende. Det er, tradisjonelt sett, flere elever å finne med både personlige/sosiale problemer og faglige problemer samt tilsvarende økt behov for rådgivning og veiledning på yrkesfaglige utdanningsprogram. En grunn vil være å finne i at flere elever tas inn på særskilte vilkår og via oppfølgingstjenesten på yrkesfaglige utdanningsprogram enn på studieforbereende. Mange av disse elevene sliter med motivasjon og er avhengig av et mer praktisk rettet opplæringsløp (Egge & Midtsundstad (red.) 1997). Et annet forhold er at lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram, på grunn av sine erfaringer, kan ha utviklet større kompetanse når det gjelder tilpasning av opplæringen.

7.2 Vektlegging av rådgivingsoppgaver

Som tidligere beskrevet bygger resultatet på sammenligninger mellom de fem, av til sammen 19, rådgivningsoppgavene elevene og rådgiverne i undersøkelsen så på som

mest og minst viktig. I del 7.2.1 tar jeg først for meg de oppgavene som både elevene og rådgiverne ut fra undersøkelsens resultater holdt for å være de viktigste. Deretter går jeg over til å se på de oppgavene der det var en signifikant differanse mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skårer. Den samme prosedyren følges i del 7.3.2 der de oppgavene elevene og rådgiverne holdt for å være minst viktige drøftes.

7.2.1 Viktigste rådgivningsoppgaver

Både elever og rådgivere skåret høyest på påstand 30: *rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine personlige problemer* i denne undersøkelsen. Et metodologisk forhold som kan ha påvirket resultatet var også her å finne i utformingen av påstanden som er todelt og omhandlet både rådgivningens form og innhold. Det er vanskelig å vite hvordan respondentene vektla formen (individuelle samtaler) i forhold til innholdet (personlige problemer) da de besvarte spørreskjemaet. Substansielt kan resultatet tolkes som at både elevene og rådgiverne mente at direkte rådgivning i tilknytning til elevenes personlige problemer var den viktigste rådgivningsoppgaven av alle. Funnet kan også antyde at det er viktig å holde fokus på dette området slik at satsingen på karriereveiledningen ikke går på bekostning av ivaretagelsen av elevenes personlige problemer. Resultatet kan også tolkes i den retningen at respondentene mente at denne typen rådgivning bør gis individuelt. Det er interessant å merke seg at til tross for at bare 25 elever, av denne undersøkelsens 178, selv oppga at de hadde vært kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer, mente de likevel at dette var den viktigste rådgivningsoppgaven. Rådgivning i forbindelse med personlige og sosiale problemer er en av de to hovedområdene for rådgivning som elevene har rett til og er nedfelt i Opplæringsloven. Skårene i denne undersøkelsen var i samsvar med resultatene i begge de tidligere undersøkelsene jeg sammenlignet med til (RVO 1989 Teig, 2000) der rådgiverne hadde elever med personlige/sosiale problemer rangert høyest både når det gjelder tidsbruk og betydning i begge undersøkelsene. (I disse undersøkelsene ble imidlertid ikke formen etterspurt).

Elevene rangerte påstand 41: *Rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning og arbeid i grupper og klasser* som nummer to av de viktigste rådgivningsoppgavene. Rådgiverne rangerte denne på tredje plass. Det var imidlertid ingen signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skårer på denne påstanden. Også påstand 41 omfattet både form (grupper/klasser) og innhold (informasjon om utdanning og arbeid). Noen av respondentene kan først og fremst ha vektlagt at rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning/arbeid, mens andre kan ha fokusert på at slik informasjon bør gis i grupper/ klasser og ikke individuelt. Resultatet kan altså tolkes som om respondentene syntes det var viktig at elevene fikk veiledning og informasjon om utdanning/arbeid. Dette utgjør det andre av de to rådgivningsområdene som er nedfelt i Opplæringsloven som en rettighet for elevene. I tillegg er karriereveiledningen et satsingsområde i Akershus fylke hvor dette blant annet kommer til uttrykk gjennom delt rådgivningstjeneste. Dette resultatet var også i samsvar med resultater fra RVO,s undersøkelse der informasjon om utdanning og yrker ble rangert som nummer der 3 for tidsbruk og nummer 2 for betydning (RVO 1989). I Teigs undersøkelse (Teig, 2000) ble resultatet av rangeringen nummer 3 blant de oppgavene rådgiverne oppga å bruke mest tid på og anså blant de viktigste. Resultatet fra min undersøkelse kan også tolkes som at veiledning og informasjon om utdanning/arbeid med fordel kan gis i grupper, noe det ikke ble tatt stilling til i de to andre undersøkelsene.

Både elever og rådgivere rangerte påstand 40: *Rådgiveren bør delta på møter for å informere om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre* blant de fem viktigste, elevene rangerte den som nummer 4 og rådgiverne som nummer 5. Det var heller ikke her noen signifikant forskjell mellom de to gruppernes gjennomsnittelige skåre. Denne påstanden er også todelt: møte (form) og informasjon om opplæringstilbud (innhold) noe som kunne bidra til uklarheter i forhold til hva respondentene egentlig vektla av form, innhold eller begge.

Resultatet kan tolkes som om elevene og rådgiverne mente at informasjonen som ble gitt i tilknytning til overgangen mellom grunnskole og videregående skole var viktig.

En av grunnene kan være at elevenes valg av utdanningsprogram har direkte betydning for elevenes framtidige muligheter og at den informasjonen de får danner grunnlaget for dette valget. Fra myndighetenes side fokuseres det i økende grad på å hindre frafall fra opplæringsløpet noe relevant informasjon om utdanningstilbudet er en viktig forutsetning for. I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) understrekes betydningen av at informasjon om de mulighetene som finnes når fram til alle for å hindre at utdannings- og yrkesvalg skal bli mindre avhengig av forhold som kjønn og foreldrenes utdanningsbakgrunn. Rådgivningstjenesten forventes å ha en sentral rolle i dette arbeidet. En sammenligning med resultater fra Teigs undersøkelse (Teig 2000), viser at rådgiverne her rangerte rådgivningsoppgaver i tilknytning til overgangen mellom grunnskole og videregående skole som nummer 9 (av totalt 12) både når det gjelder grad av viktighet og tidsbruk. Rådgiverne i ungdomsskolen, som også deltok i Teigs undersøkelse, rangerte oppgavene i tilknytning til overgangen mellom skoleslagene som nummer 3 når det gjelder betydning og 4 når det gjelder tidsbruk. Dette resultatet kan gi indikasjoner om at denne oppgaven har fått en større betydning i løpet av de siste årene og at det har skjedd en dreining mot at de videregående skolene har fått en større del av oppgavene enn før. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at overgangen mellom skoleslagene innebærer en rekke andre oppgaver i tillegg til informasjonsvirksomheten.

Av de 5 rådgivningsoppgavene (30, 40, 41, 52 og 53) som elevene vurderte som viktigst var det ingen signifikant differanse mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnitt unntatt når det gjelder påstand 52: *Rådgiveren skal veilede lærere for at de skal kunne hjelpe elever*. På denne påstanden var elevenes gjennomsnittelige skåre signifikant høyere enn rådgivernes. Dette resultatet kan forklares ved at det sett fra elevenes perspektiv er et behov for at lærerne får veiledning for å kunne hjelpe elever. Sett fra rådgivernes ståsted kan dette vurderes som et komplisert felt å gå inn i på grunn av at rådgiveren mangler kompetanse på området, eller at veiledning av lærere ikke prioriteres. Resultatet kan også forklares ut fra organisatoriske forhold som at veiledning av lærere defineres som en ledelsesoppgave eller at den tidligere

omtalte ”balkaniseringen” (Hargreaves 1996) i den videregående skolen representerte en barriere.

I tillegg til påstandene 30, 40 og 41 som både elever og rådgiverne vurderte blant de 5 viktigste, prioriterte rådgiverne også 50 og 55. På disse var det en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes gjennomsnittelige skåre. Påstand 50: *Rådgiveren bør ha samarbeidsmøter med skolens ledelse* og påstand 55: *Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere lærere om elever*. For begge disse rådgivningsoppgavene var rådgivernes skårer signifikant høyere enn elevenes.

Både 50 og 55 beskriver to systemrettede oppgaver som rådgiverne vurderte som viktigere enn elevene. En tolkning av resultatet kan være at rådgiverne fra sitt ståsted anså systemrettede oppgaver generelt sett som viktigere enn elevene. Systemrettede oppgaver kan fra rådgivernes synsvinkel være en god utnyttelse av rådgiverressursen som også er i tråd med myndighetenes forventninger. Fra elevenes ståsted kan det direkte arbeidet med elevene bli ansett å være mer viktig. Dette kan også ha sin bakgrunn i ressurs spørsmål ved at elevene opplevde liten grad av tilgjengelighet fra rådgiverens side og at de mente at det var galt å prioritere denne typen systemorienterte oppgaver i en slik situasjon. Resultatet kan også ha sammenheng med den betydning elevene vektla overholdelsen av taushetsplikten og at de var opptatt av hva slags type informasjon det var snakk om i 55.

7.2.2 Minst viktige rådgivningsoppgaver

Det var 3 rådgivningsoppgaver som både rådgiverne og elevene vurderte som minst viktige: 13, 24 og 44.

Både elevene og rådgiverne vurderte påstand 24: *Rådgiverne bør gi rådgivning i gruppe når flere elever har felles personlige problemer* blant de 5 minst viktige. Dette resultatet kan tolkes som at verken elevene eller rådgiverne mente at grupper var den rette formen for rådgivning når det gjelder personlige problemer siden de vurderte påstand 30 (individuell rådgivning i tilknytning til personlige problemer)

som en av de 5 viktigste. Altså at de mente personlig rådgivning var viktig men ikke i grupper.

Når det gjelder 13: *Rådgiverne bør innhente opplysninger om alle skolens elever*, mente både rådgiverne og elevene at dette var en lite viktig oppgave, men rådgiverne mente den var mindre viktig enn elevene. Dette resultatet kan tolkes som om respondentene mente det var unødvendig og en feil bruk av rådgivningsressursen å bruke den til å samle inn opplysninger om alle skolens elever. Det kan også tolkes dit hen at de mente at det skal være frivillig å gå til rådgiver og at *det* var viktigere enn at rådgivningstjenesten kom i kontakt med alle elevene.

44: *Rådgiveren bør arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper* var også en oppgave som både elever og rådgivere hadde blant de 5 minst viktige, men rådgiverne holdt denne oppgaven for mindre viktig enn elevene. En mulig tolkning av dette resultatet kan være at arbeid med elevsammensetninger ikke defineres som en rådgivningsoppgave, men en oppgave for skolens ledelse. Det kan også være at både elevene, og i enda større grad rådgiverne, mente at elevsammensetningen i grupper og klasser var av liten betydning.

Av de rådgivningsoppgavene som elevene mente var minst viktige (13, 15, 24, 44 og 47) var det også en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes skårer på 15: *Rådgiveren bør ha samtaler med foreldrene når elevene har problemer*. Elevene mente altså at det var mindre viktig enn rådgiverne at rådgiveren hadde slike samtaler med foreldrene. Dette resultatet kan tolkes som at elevene er opptatt av overholdelse av taushetsplikten som kan vurderes å ligge innbakt i spørsmålet. Resultatet må knyttes til om eleven eventuelt er over eller under 18 år. Er eleven over 18 er det opp til eleven om det skal være kontakt mellom rådgiver og foreldre. Muligens er eleven mer fokusert på dette enn rådgiveren. Det er viktig at rådgiveren finner en balanse mellom hensynet til foreldrenes behov for kontakt og hensynet til elevenes behov for selvstendighet. Uansett er det viktig at kontakten foregår i samråd med eleven.

Av de påstandene som rådgiverne vurderte som minst viktige (11, 13, 24, 33 og 44) var det en signifikant forskjell mellom gjennomsnittene for på standene 11:

Rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever og 33: Rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid

På begge påstandene lå elevenes gjennomsnittelige skåre høyere enn rådgivernes.

Ingen av disse var med blant dem som elevene så på som de minst viktige. Når det gjelder konfliktmekling mellom lærere og elever vurderte elevene dette som en relativt viktig rådgivningsoppgave mens rådgiverne var uenige i dette. Muligens kan konfliktløsning mellom lærer og elev representere et felt som blir dårlig ivaretatt i den videregående skolen, og elevens svar kan tolkes som et uttrykk for at behovet for konfliktløsning var tilstede. Spørsmålet er om det skal defineres som en rådgivningsoppgave som rådgivernes svar kan være et uttrykk for. Det er mulig at rådgiverne heller ville valgt å definere konfliktløsning som en ledelsesoppgave ut fra den samme begrunnelsen som gjelder for påstand 52 som omhandlet veiledning av lærere.

Påstand 33 er også todelt og omhandlet både innhold (veiledning om valg i forhold til utdanning og arbeid) og form (individuell og til alle). Dette kan være en metodologisk forklaring på at rådgiverne hadde denne oppgaven blant de fem minst viktige. Det er derfor mer nærliggende å tolke rådgivernes svar som at det er urealistisk på grunn av manglende kapasitet, eller mindre viktig å gi individuell veiledning til alle, enn at de mente at elevene ikke hadde behov for veiledning om valg i forhold til utdanning og arbeid. Rådgivernes svar kan også være et uttrykk for at de var mer opptatt av å gi informasjon om utdanning og arbeid i grupper/klasser enn å gi individuell veiledning om utdanning og arbeid. Dette kan bekrefte antakelsene om at rådgiverne fremdeles vektla informasjon mer enn veiledning, noe som myndighetene ønsket å endre på med å gi utdannings- og yrkesveiledningen høyere prioritering. En sammenligning med RVO, s (RVO 1989) og Teigs undersøkelser (Teig 2000) viste at i begge undersøkelsene ble individuell rådgivning om utdanning/yrker rangert som nummer 2 både når det gjelder betydning og tidsbruk. Disse resultatene underbygget antakelsen om at rådgiverne i min

undersøkelse også mente at individuell veiledning om utdanning/arbeid var viktig, men at det ikke måtte være noe krav om at den skulle gis til alle.

Veiledning i forhold til utdanning og arbeid hører til blant de rådgivningsoppgavene som elevene har en lovhjemlet rett til. I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) ble det foreslått å starte med karriereplan allerede i ungdomsskolen som et utgangspunkt for en bevisstgjøringsprosess som skal følges opp videre i den videregående skolen.

Utarbeiding og oppfølging av karriereplan forutsetter individuelle karrieresamtaler med hver enkelt elev. At rådgiveren vurderte individuell karriereveiledning som en av de minst viktige rådgivningsoppgavene kan tolkes som de ennå ikke hadde fanget opp myndighetenes signaler på dette området.

7.3 Vektlegging av etisk standard og profesjonalitet

Problemstillingen ble belyst av resultatene fra 9 påstander i spørreskjemaet som hadde til hensikt å måle elevenes og rådgivernes skårer på områdene: taushetsplikt, lover og regelverk, empati og grenser for rådgiveren. Disse områdene er hver for seg omfattende og totalt 9 påstander er ikke mange. Elevene og rådgivernes skårer ble sammenlignet på hver enkelt påstand og var ikke tenkt å gi noe helhetlig og fullstendig bilde av hvordan respondentene vektla rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesøvelsen. Elevene og rådgiverne mente at en vektlegging på de 4 områdene av etisk standard og profesjonalitet var viktig om enn i ulik grad, avhengig av metodologiske faktorer som hva det spørres etter og hvordan påstandene er utformet for eksempel når det gjelder ordbruk.

7.3.1 Taushetsplikt

Tre av påstandene i spørreskjemaet som hadde som siktemål å avdekke hva elevene og rådgiverne mente om overholdelse av taushetsplikten. For påstand 1: *Rådgiveren må for en hver pris overholde taushetsplikten ved ikke å gi informasjon videre til andre med mindre hjelpsøkeren ønsker det* var det en signifikant forskjell mellom

elevenes og rådgivernes gjennomsnitt. Elevene vurderte dette som viktigere enn rådgiverne. Det var ingen signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes syn da taushetsplikten ble operasjonalisert i påstand 20: *Rådgiveren må overholde taushetsplikten selv når det kan være til elevenes fordel å bryte den.* For den tredje påstanden som målte en annen side ved taushetsplikten 27: *Rådgiveren må sørge for at protokoller og arkiv er nedlåst* var det igjen en signifikant forskjell mellom elevenes og rådgivernes svar. Denne siden ved taushetsplikten vurderte rådgiverne som viktigere enn elevene selv om begge respondentgruppene mente det var viktig.

Funnene kan tolkes som om elevene og rådgiverne hadde noe ulikt syn på taushetsplikten ved at elevene i større grad la vekt på at rådgiveren for en hver pris overholdt taushetsplikten mens rådgiverne fokuserte mer på å holde sensitiv informasjon nedlåst.

7.3.2 Lover og regelverk

Resultatet bygger på analyse av to påstander i spørreskjemaet som hadde til hensikt å måle hvor stor betydning elevene og rådgiverne tilla at rådgiveren hadde kompetanse i forhold til lover og regelverk. Når det gjelder påstand 9: *Rådgiveren må ha detaljert kunnskap om lovverk som angår skole og forvaltning (for eksempel klagerett)* var både elevene og rådgiverne enige om at dette var viktig, men elevene i større grad enn rådgiverne. Da påstanden ble formulert som i 37: *Rådgiveren må ha inngående kjennskap til lover og regelverk for å kunne bistå foreldre, lærere, elever og ledelse* var begge enige om at dette var viktig men i mindre grad enn for påstand 9.

Funnene kan tolkes som at både elever og rådgivere mente det var forholdsvis viktig at rådgiveren hadde kompetanse i forhold til lover og regelverk. Elevene stilte større krav til at rådgivernes kunnskap skulle være detaljert (påstand 9) enn rådgiverne. Utslagsgivende for at denne påstanden var mer viktig for elevene enn rådgiverne kan også være å finne i at klagerett er brukt som eksempel. Å få informasjon om klagerett kan i enkelte tilfeller få store konsekvenser for elevenes opplæring. Forskjellen kan her altså i noen grad forklares gjennom elevenes og rådgivernes ulike ståsteder.

Elevene ut fra sitt ståsted som hjelpsøkere i forhold til spørsmål om lover og regelverk og rådgiverne fra sitt ståsted som utøver av en bred yrkesfunksjon med krav om kompetanse på mange ulike områder.

7.3.3 Empati

Resultatene bygger i dette tilfellet på analyse av påstand 4 og 32 i spørreskjemaet. Hensikten var å belyse betydningen av at rådgiveren er empatisk i yrkesutøvelsen gjennom å sammenligne elevenes og rådgivernes vurderinger av påstandene. Både elevene og rådgiverne mente at empati var viktig slik begrepet ble operasjonalisert i påstand 4: *Rådgiveren må kunne sette seg inn i hjelpsøkerens situasjon og se saken fra hjelpsøkerens ståsted.* Da empati ble operasjonalisert i påstand 32: *Rådgiveren må forsøke å tenke og føle på samme måten som hjelpsøkeren gjør, for å kunne leve seg inn i hans/hennes situasjon* vurderte både elevene og rådgiverne dette som viktig i mindre grad.

Når det gjelder empati kan vi også se at den betydningen elevene og rådgiverne illa begrepet i noen grad kan forklares metodologisk gjennom at den var forskjellig avhengig av hvordan påstandene var utformet. Resultatet kan også tolkes substansielt ved at respondentene for eksempel i større grad mente at det *å tenke og føle på samme måten som hjelpsøkeren gjør* lå utenfor begrepet empati og var urealistisk.

7.3.4 Grenser for rådgiveren

Resultatene bygger på en analyse av påstand 7 og 35 der hensikten var å sammenligne elevenes og rådgivernes syn på betydningen av at rådgiveren setter grenser for seg selv i yrkesutøvelsen. 7: *Rådgiveren må alltid konsultere andre når han/hun er usikker på hvordan en sak skal håndteres* og 35: *Rådgiveren må henvise eleven til andre for eksempel ppt, sosialkontor eller helsesøster når rådgiveren selv ikke kan løse en sak* i spørreskjemaet. Rådgiverne mente at dette var viktigere enn elevene. Når det gjelder betydningen av å henvise til andre var forskjellen betydelig.

Forskjellen kan blant annet forklares gjennom de to gruppenes ulike ståsted. Rådgiveren vet og har erfaring med at det er grenser for egen kompetanse og at det i mange tilfeller er nødvendig å samarbeide med andre. Fra elevens ståsted kan det virke unødvendig å trekke andre inn av mange grunner blant annet avhensyn til den enkeltes behov for personvern.

7.4 Preferanser i forhold til rådgivningstradisjoner

Som jeg tidligere har vært inne på ønsket jeg å sammenligne elevenes og rådgivernes eventuelle preferanser når det gjelder de to hovedtradisjonene innenfor rådgivning: den naturalistiske og den humanistiske. Prediksjonen jeg hadde var at både elever og rådgivere ville ha den humanistisk rådgivningstradisjon som preferanse. Grunnene til at jeg forventet en slik preferanse er å finne i denne tradisjonens syn på mennesket som selvbestemmende og indre styrt, i stand til å ta valg og ansvar for eget liv.

Resultatet var i samsvar med prediksjonen i og med at det var en signifikant forskjell i skårene mellom de to rådgivningstradisjonene i favør av den humanistiske tradisjonen. En metodologisk forklaring på resultatet kan være å finne i utformingen av spørsmålene. Eksempelvis kunne påstandene som representerte den humanistiske tradisjonen virket mer ledende enn de som representerte den naturalistiske. Det motsatte kunne også vært tilfelle at påstandene som representerte den naturalistiske var mer ledende. Den samme prosedyren ble imidlertid fulgt i operasjonaliseringen for begge tradisjoner bortsett fra at det var flere påstander (16) i spørreskjemaet som operasjonaliserte den naturalistiske tradisjonen enn de som operasjonaliserte den humanistiske (12). Konsistensen, som ble målt ved hjelp av Cronbachs Alpha, viste 0,799 for den naturalistiske rådgivningstradisjonen og 0,806 for den humanistiske noe som kan tyde på at påstandene operasjonaliserte de to rådgivningstradisjonene på en god måte. Mulighetene for at funnene har substansielle forklaringer er dermed gode. Det kan være sannsynlig at både elevene og rådgiverne foretrakk en mer humanistisk tilnærming til rådgivning enn en naturalistisk.

Resultatet kan altså tolkes som at elevene og rådgiverne hadde preferanse for den humanistiske rådgivningstradisjonen og dens syn på mennesket. Det som kjennetegner tilnærmingene innenfor den naturalistiske tradisjonen er at de er deterministiske og vektlegger årsaksmessige forhold. Hva som virker som determinanter varierer imidlertid mellom de ulike tilnærmingene. Fra barndomsopplevelser innenfor psykoanalytisk tilnærming, via miljøbetingelser innenfor behaviorismen til feilprogrammering innenfor kognitiv psykologi. I motsetning til dette synet står den humanistiske tradisjonen med sin vekt på selvbestemmelse, indre styring, valg og ansvar. Funnene kan tolkes som om elevene og rådgiverne anså den humanistiske tradisjonen for å være en mer positiv i sin tilnærming til rådgivning av unge mennesker i ferd med å skape sin egen identitet. Dette positive synet på mennesket kan utgjøre en basis for rådgivningen som kan bidra til å gi elevene opplevelsen av å være indre styrt. Resultater av å oppleve seg selv som indre styrt kan føre til at eleven utvikler en følelse av mestring og muligheter til å løse de problemene han eller hun møter. Å oppleve seg selv som ytre styrt kan derimot medføre at eleven ser på seg selv som et offer med en følelse av hjelpeløshet og håpløshet som resultat (Nygård 1993). Skolens generelle læreplan uttrykker også i stor grad humanistiske ideer. Resultatet kan tolkes som om det i høy grad er samsvar mellom elevenes og i enda høyere grad rådgivernes preferanser på den ene siden, og samfunnets intensjoner slik den er uttrykt i læreplanens generelle del når det gjelder rådgivningstradisjoner.

Det er grunn til å merke seg at selv om den humanistiske tradisjonen hadde den høyeste skåren hos både elever og rådgivere, skåret begge grupper også relativt høyt på den naturalistiske tradisjonen totalt sett og på enkeltpåstander innenfor denne tradisjonen. Dette kan tolkes som at respondentenes preferanser ikke var absolutte og at de varierte mellom de to tradisjonene avhengig av for eksempel hvilken rådgivningssammenheng det kunne være snakk om. Den eklektiske holdningen som dette uttrykte kan også ses i lys av bredden i rådgivningsfunksjonen.

7.4.1 Naturalistisk tradisjon

Elevene og rådgiverne var enige i sin vurdering av den naturalistiske rådgivningstradisjonen totalt sett. Ser vi på enkeltpåstander innenfor denne tradisjonen ser vi at både rådgiverne og elevene mente at det viktigste var at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon. Rådgiverne vurderte dette som viktigere enn elevene. At en rådgiver må beherske ferdigheter i kommunikasjon kan betraktes som grunnleggende for yrkesutøvelsen uavhengig av rådgivningstradisjon, noe dette resultatet kan være et uttrykk for.

Både elevene og rådgiverne vurderte den påstanden som omhandlet betydningen av at rådgiveren leter etter skjulte meninger, analyserer og fortolker det eleven sier som minst viktig innenfor naturalistisk tradisjon. De var også enige om å ilegge betydningen av at rådgiveren fastsetter mål for endringer som er avhengig av problemet det søkes hjelp for liten vekt. Disse resultatene kan tolkes som om respondentene møtte ideen om at rådgiveren skulle innta rollen som den som er i posisjon til å vurdere elevens utsagn, eller sette opp mål for endringer, med en viss skepsis. Dette kan være en posisjon som innebærer en ytre styring av elevene som står i motsetning til målsettinger om at eleven skal utvikle selvstendighet og ansvarlighet. Påstandene kan anses å innebære et subjekt /objekt forhold mellom rådgiver og elev som elevene ikke er tjent med.

7.4.2 Humanistisk tradisjon

Både elevene og rådgiverne var mer positive til den humanistiske tradisjonen enn den naturalistiske, og rådgiverne i høyere grad enn elevene. Blant elevene og rådgiverne som deltok i undersøkelsen var det enighet om at det i høy grad var viktig at rådgiveren har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevens liv og tro på at det aldri er for seint å begynne på nytt. Det samme gjaldt betydningen av at rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg. Resultatene kan tolkes som at både elever og rådgivere vektla en skolerådgivningen som stiller seg positiv til elevens endringskompetanse. Dette

innebar en tro på at eleven har ressurser og evne til å ta ansvar og foreta egne valg. Et slikt syn er i samsvar med læreplanens målsettinger og et humanistisk menneskesyn.

Verken elevene eller rådgiverne mente det var særlig viktig at rådgiveren fungerer som et ”speil” for eleven slik at vedkommende blir bedre i stand til å se og vurdere seg selv. Dette resultatet kan ha en metodologisk forklaring i at respondentene i varierende grad forsto spørsmålet. Substansielt kan resultatet tolkes som at deltakerne i undersøkelsen mente at dette ikke var en viktig oppgave for rådgiveren uavhengig av den tradisjonen påstanden var plassert i.

7.5 Oppsummerende drøfting og implikasjoner for skolerådgivningen

Det er viktig å vurdere validiteten når man eventuelt skal trekke slutninger på grunnlag av funn i en undersøkelse. Når det gjelder resultatene fra denne undersøkelsen sier de først og fremst noe om utvalgene som er undersøkt selv om de kan ha overføringsverdi til sammenlignbare grupper det vil si elever og rådgivere ved videregående skoler i Norge. I tillegg kan funnene gi implikasjoner på sammenhenger som kan være av generell teoretisk interesse.

7.5.1 Problemstilling 1: Grad av kontakt og kontaktårsaker

Et av funnene var at vel halvparten av elevene som deltok i undersøkelsen, av disse noe flere jenter enn gutter og flere fra yrkesfaglige utdanningsprogram enn studieforbereidende, oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver. Dette var færre enn jeg forventet. Resultatet kan forklares både metodologisk og substansielt. Metodologiske forklaringer går på uklarheter i forbindelse med utformingen av spørsmålet i spørreskjemaet og eventuelle skjevheter i utvalget. Substansielle forklaringer kan være å finne i sammensatte faktorer som: hvordan rådgivningstjenesten presenteres for elevene, rådgivningsressurser i form av tilgjengelighet og kompetanse samt rådgiverens personlige egnethet, alder og kjønn.

Når det gjelder hva som var årsak til kontakt med rådgiver var et av funnene at flest, både gutter og jenter, oppga individuell veiledning om utdanning og arbeid. Et annet funn var at relativt få av elevene som deltok i undersøkelsen oppga at de hadde vært i kontakt med rådgiver i forhold til personlige/sosiale problemer. Disse funnene står i sammenheng med hverandre og funnene kan tolkes som et uttrykk for elevenes behov og/eller som et resultat av delingen av rådgivningsfunksjonen som kan ha bidratt til en høyere terskel for å ta kontakt av redsel for stigmatisering ved personlige/sosiale problemer som kontaktårsak.

Funnene gir indikasjoner om at det er nødvendig å forske mer på og evaluere om rådgivningens innhold, organisering og ressursbruk er i samsvar med elevenes behov. Vesentlige spørsmål som kan stilles med bakgrunn i funnene er om rådgivningstjenesten når fram til de elevene som har størst behov for rådgivning og hva som eventuelt kan gjøres for å få dette til. De politiske myndighetene har forventninger om at skolerådgivningen skal motvirke sosiale forskjeller og hindre frafall fra opplæringen. Dette forutsetter at rådgivningstjenestens tilbud kommer fram til elevene for eksempel i form av jevnlig tilbud om karriereplanleggingsmøter til alle elevene. Dersom det ensidig er elevene som har ansvar for å ta initiativ til kontakt risikerer man at man ikke fanger opp elever med stort behov for rådgivning.

Et annet spørsmål som henger sammen med det første, er hvilke forhold som skjuler seg bak at såpass få av respondentene i denne undersøkelsen oppga personlige/sosiale problemer som kontaktårsak. Dette resultatet stemmer dårlig med at rådgiverens tidsbruk på denne typen problemer var sterkt økende mellom 1989 og 2000 (RVO 1989, Teig 2000). Har oppmerksomheten som i den senere tid har vært rettet mot karriereveiledningen og delingen av rådgivertjenesten medført at terskelen har blitt høyere når det gjelder å ta kontakt for å få hjelp i forhold til personlige og sosiale problemer? Er rådgivningsressursen i form av tid for liten i forhold til oppgavene som skal ivaretas slik at rådgiverens grad av tilgjengelighet er for dårlig? Eller er rådgiverens kompetanse ikke god nok, slik at elevene ikke opplever å få den hjelpen og støtten de har behov for?

7.5.2 Problemstilling 2: Vektlegging av rådgivningsoppgaver

Et viktig funn var at elevene og rådgiverne var enige om at å gi direkte rådgivning til elever med personlige problemer i form av individuelle samtaler var den viktigste rådgivningsoppgaven, dette til tross for at få av elevene (totalt 25 av 178) oppga dette som årsak til kontakt med rådgiver. Elevene og rådgiverne var også enige om at det var viktig at rådgiveren gir elevene veiledning om utdanning og arbeid i grupper/klasser og at rådgiveren deltar på informasjonsmøter om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre. Resultatet kan tolkes som at elever og rådgivere i sine prioriteringer er i samsvar med Opplæringsloven. Det er også i overensstemmelse med tidligere undersøkelser (RVO, 1989 & Teig, 2000).

Et annet funn var at elevene og rådgiverne var enige om at de minst viktige rådgivningsoppgavene var: at rådgiverne bør gi rådgivning i gruppe når elevene har felles personlige problemer, rådgiverne bør innhente opplysninger om alle skolens elever og rådgiverne bør arbeide aktivt med elevsammensetninger i klasser og grupper.

Det var forskjeller mellom elevenes og rådgivernes syn når det gjelder betydningen av at rådgiveren må ta initiativ til pedagogisk debatt som elevene mente var mindre viktig enn rådgiverne. Når det gjelder: rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever og at rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid mente rådgiveren dette var mindre viktig enn elevene.

Resultatene gir indikasjoner om at både elevene og rådgiverne i undersøkelsen la stor vekt på de fleste oppgavene både innenfor den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen. Funnene kan tolkes som en generell vurdering av at rådgivning i den videregående skolen er et viktig felt og at de oppgavene som utføres i dag fortsatt bør ivaretas. Uenigheten mellom elevene og rådgiverne omhandler noen systemrelaterte oppgaver som rådgiverne i undersøkelsen vektla i større grad enn

elevene. Resultatene ga ingen klare anvisninger om hva som bør nedprioriteres, men den viktigste rådgivningsoppgaven var å gi direkte rådgivning til elever med personlige problemer. Dette kan tolkes som et signal på at det er viktig for elevenes læring at de får hjelp med sine personlige problemer og at disse oppgavene ikke må nedprioriteres for eksempel i forhold til karriereveiledning.

7.5.3 Problemstilling 3: Etisk standard og profesjonalitet

Funnene kan tolkes som at både elevene og rådgiverne la stor vekt på rådgivernes etiske standard og profesjonalitet slik disse begrepene var operasjonalisert i undersøkelsen. Funnene uttrykte noen nyanseforskjeller mellom elevenes og rådgivernes svar. De fire områdene som ble målt var: *taushetsplikt, lover og regelverk, empati og grenser for rådgiveren*.

Resultatene indikerer at rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen ble ilagt stor betydning av respondentene i undersøkelsen, særlig gjaldt dette synet på rådgiverens overholdelse av taushetsplikten for enhver pris som elevene var særlig opptatt av. Elevene vektla i større grad enn rådgiverne at rådgiveren hadde kunnskap om klagerett og kunne gi detaljert informasjon noe som kan tolkes som at denne kunnskapen eller mangel på slik kunnskap var av større betydning for eleven på grunn av eventuelle konsekvenser for dem. Funnene viser at både elevene og rådgiverne mente at rådgiverens evne til å vise empati i yrkesutøvelsen var viktig. Resultatene viser at rådgiverne mente det var viktigere enn elevene at rådgiverne setter grenser for seg selv i yrkesutøvelsen ved å konsultere og henvise til andre ved behov. Dette kan forklares med at rådgiveren i større grad enn elevene kjenner grensene for egen kompetanse og behovet for å samarbeide med andre, mens elevene på grunn av behovet for personvern i mindre grad ønsker at rådgiveren samarbeider med andre.

Implikasjoner for skolene er at de må arbeide kontinuerlig med å kvalitetssikre rutiner som er trygge særlig for overholdelsen av taushetsplikten og den enkeltes personvern innenfor rådgivningsfeltet, men også på alle andre nivåer innenfor den videregående

skolen. Problemstillinger i forhold til etikk og profesjonalitet er eksempler på områder man aldri blir ferdige med, men må drøfte og problematisere kontinuerlig både i den videregående skolen, men også innenfor for eksempel utdanning av lærere og rådgivere.

7.5.4 Problemstilling 4: Preferanser – rådgivningstradisjoner

Ett funn var at både elevene og rådgiverne totalt sett skåret høyest på den humanistiske tradisjonen sammenlignet med den naturalistiske selv om det var høye skårer på begge tradisjonene. Det var også både høye og lavere skårer på enkeltpåstander innenfor begge tradisjoner. Resultatene kan tolkes som at elevene og rådgiverne som deltok i undersøkelsen hadde en preferanse for den humanistiske tradisjonen som betoner indre styring, selvbestemmelse, valg og ansvar i motsetning til den naturalistiske med sin vekt på at hendelser er forutbestemt og ute av vår kontroll som innfallsvinkel til skolerådgivningen. At skårene totalt sett var høye på begge tradisjoner og at det både var høye og lave skårer på enkeltpåstandene innenfor begge, kan tolkes som at respondentene mente at preferanse i forhold til tradisjon var avhengig av situasjon og problemstilling. Rådgivningsfeltet er bredt og sammensatt og innfallsvinkelen til rådgivningen bør i stor grad bestemmes av hva som er tema for rådgivningen.

Funnene kan tolkes som en bekreftelse på at det ikke var likegyldig for respondentene hva slags tilnærming rådgiveren hadde til rådgivningen. Elevene og rådgiverne foretrakk at rådgiveren i sin tilnærming til rådgivning har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevens liv, tror at det aldri er for seint å begynne på nytt, oppfordrer eleven til å tenke selv, ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg og har positive forventninger til eleven. Dette impliserer at det er av betydning at rådgiveren har kunnskap om rådgivningsteorier for å kunne ta bevisste valg når det for eksempel gjelder innfallsvinkel og metodebruk i egen rådgivningspraksis. Bevissthet om eget teoretisk ståsted og

kompetanse på dette området har stor betydning for kvaliteten på rådgiverens ivaretagelse av rådgivningsoppgavene.

7.6 Konklusjon

Selv om resultatene fra undersøkelsen først og fremst sier noe om utvalgene som er undersøkt, elever og rådgivere fra den videregående skolen i Akershus, kan de også ha overføringsverdi til sammenlignbare utvalg. Resultatene kan også gi implikasjoner både av teoretisk og praktisk interesse.

Når det gjelder grad av kontakt mellom elever og rådgivere viser funn i denne undersøkelsen at kun vel halvparten av elevene som deltok hadde vært i kontakt med rådgiver. Resultatet kan henge sammen med den videregående skolens evne til å ivareta elevens behov for rådgivning, prioritering og organisering av rådgivningsoppgavene, ressurser i form av tid, rådgiverens kompetanse, og ikke minst rådgiverens tilnærming til rådgivningsfeltet. Målene om at rådgivningen skal motvirke sosiale forskjeller og hindre frafall fra opplæringsløpet forutsetter at rådgivningstjenesten kommer i kontakt med de elevene som sliter mest. At så få elever i denne undersøkelsen oppgir å ha vært i kontakt med rådgiver kan være en indikasjon på at den videregående skolen har et utviklingspotensial på de omtalte områdene. Områdene berører blant annet den videregående skolen som et modernistisk system i en postmoderne tid og dens potensial med hensyn til utvikling og endring for å kunne ivareta elevenes behov for rådgivning best mulig.

Det er høy grad av enighet mellom elever og rådgivere om vektlegging av rådgivningsoppgavene. Den aller viktigste oppgaven for respondentene i denne undersøkelsen er personlige/sosiale problemer. Det er også høy grad av enighet om betydningen av rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen.

Undersøkelsen bekrefter teorien på flere områder. Særlig gjelder dette ivaretagelsen av rådgivningen; elevenes og rådgivernes preferanse når det gjelder rådgiverens tilnærming til rådgivningen. Både elevene og rådgiverne har den humanistiske

rådgivningstradisjonen som preferanse. De foretrekker at rådgiveren i sin ivaretagelse av rådgivningsoppgavene ser på eleven som et menneske som er indre styrt, som kan ta valg og ansvar og er aktør i sitt eget liv. Elevene og rådgiverne vurderte også andre tilnæringsmåter som hører hjemme i den naturalistiske tradisjonen som viktige noe som kan være et uttrykk for en eklektisk holdning og en erkjennelse av at begge tradisjonene har sine positive bidrag til rådgivningsfeltet. Preferansene er i høy grad i samsvar med intensjonene i sentrale styringsdokumenter ikke minst læreplanens generelle del med ”det integrerte menneske” som en overordnet målsetting.

Kildeliste

- Arbeids- og administrasjonsdepartementet (2004): *Styrking av yrkes- og utdanningsveiledning i Norge*. En utredning av alternative modeller for organisering av yrkes- og utdanningsveiledningen i Norge.
- Brace, Nicola, Kemp, Richard & Snelgar, Rosmary (2006): *SPSS for Psychologists*. Third Edition. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Brott, Pamela E. (2004) "Constructivist Assessment in Career Counseling." *Journal of career development, 30 (3)*, 189-200.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, Knut-Andreas (2006): *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. 3.utgave. Oslo: Unipub forlag.
- Egge, Marit & Midtsundstad, Tove, red. (1997): *Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo- notat 1997: 2. Oslo: Fafo
- Gelso, Charles & Fretz, Bruce (2001): *Counseling Psychology*. Second Edition. USA: Thomson. Wadsworth
- Goodlad, John I. and Associates (1979): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hansen, James T. (2002): "Postmodern implications for theoretical integration of counseling approaches." *Journal of Counselling and Development, 80 (3)*, 315-341
- Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: ad Notam, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hellevik, Ottar (1991): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling & Vedeler, Liv (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, Arnfinn (2002): "Begrepsoperasjonalisering/Ikke eksperimentelle design": Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- KUF: (1993): *Læreplan. Generell del*. Oslo: Lobo Grafisk as.
- Lund, Thorleif (2002): "Metodologiske referanserammer": Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

-
- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- OECD (2002): OECD review of career guidance policies: Norway. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/publicationanddocuments> hentet den 28.10.05
- Opplæringslova* (2003): Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Rådet for videregående opplæring (1989): *Rådgivningstjenesten i den videregående skolen. En kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Skoledata, RVO-publikasjon 202-89.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- SRL – Skolerådgiverlaget: ”Etiske retningslinjer”
<http://www.srl.no/srl/etiskeretningslinjer.html> hentet den 13.11.2006
- St.meld. nr.30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdanning- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr 16 (2006 – 2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Tabachnick, Barbara G. & Fidell, Linda S. (2001): *Using Multivariate Statistics*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Teig, Alv (2000): *Skolerådgivning – status og utdanningsbehov*. Sluttrapport. Oslo: HiO-trykkeriet, HiO-rapport 2000 nr1.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2001): ”Norsk skolerådgivning i historisk perspektiv.” *Skolen 2001: Årbok for norsk utdanningshistorie* 19.årgang, 82-100.
- Utdanningsdirektoratet: *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/templates/udir/TM> hentet 26.06 2007.

APPENDIKS A

INNHOLD:

- 1. Forespørsel til skolene**
- 2. Spørreskjema, elever**
- 3. Bakgrunnsopplysninger, rådgivere**
- 4. Følgebrev rådgivere**

Unn Wenche Joramo
Granatveien 26
1454 Fagerstrand

Telefon: 66919405/47024130
E-post adresse: unnjor@online.no

Til rektor videregående skole

Nesodden, 13.03.07

Rådgivningsundersøkelse i den videregående skolen

Undertegnede ønsker å gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse ved videregående skole i uke 12-13 (eller etter avtale). Undersøkelsen utgjør en del av en masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Prosjektets formål er å belyse hva slags rådgivning elever i den videregående skolen har behov for.

Siktemålet med undersøkelsen er å finne ut hva rådgivere og elever i den videregående skolen mener om hva som er viktig i forhold til rådgivningens form og innhold. Dataene vil bli brukt til å analysere forskjeller og likheter mellom rådgivernes og elevenes syn.

Undersøkelsen gjennomføres anonymt og det spørres ikke etter personopplysninger eller identifiserende opplysninger (se vedlagte spørreskjema). Elevene vil bli informert om at det er frivillig å delta i undersøkelsen.

Deltakere i spørreskjemaundersøkelsen er alle rådgiverne og totalt 300 elever fra 3 ulike skoler i Akershus fylke. Fra vgs er det ønskelig å få med ca 100 elever fra 4 -5 ulike klasser på VK1/VG2-nivå som er tenkt trukket ut tilfeldig, avhengig av hva som er praktisk gjennomførbart. Undertegnede vil selv komme til skolen med skjemaene, gi elevene nødvendig informasjon, og samle inn skjemaene igjen i de aktuelle klassene. Gjennomføringen av undersøkelsen vil ta ca 20 minutter i hver klasse.

For å gi tillatelse til gjennomføring av undersøkelsen ved vgs, vennligst fyll ut vedlagte svarskjema og send det til undertegnede, eller ta kontakt pr telefon/e-post. Ved positivt svar tar jeg kontakt med skolen for nærmere avtale om den praktiske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen.

Med hilsen

Vedlegg: - spørreskjema
- svarskjema

Sendes:

**Unn-Wenche Joramo,
Granatveien 26,
1454 Fagerstrand**

Telefon: 66919405 / 47024130

E-post adresse: unnjor@online.no

Fra: _____ videregående skole

Med dette gis det tillatelse til at spørreskjemaundersøkelsen om rådgivning kan gjennomføres blant elever ved vår skole.

Kontaktperson vil være: _____

Underskrift rektor / ansvarlig leder

RÅDGIVNINGSUUNDERSØKELSE I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN

I dette spørreskjemaet blir du bedt om å gi din mening om hva slags rådgivning du som elev i den videregående skolen har behov for, gjennom å svare på spørsmål om hva du mener er viktig når det gjelder rådgivningens form og innhold. Det er ønskelig å få kjennskap til dine meninger om betydningen av ulike former for rådgivning som det gis tilbud om, og hva du legger vekt på i forhold til hvordan karriereveiledningen, de sosialpedagogiske oppgavene og andre oppgaver ivaretas.

De første tre spørsmålene stilles for å få fram noen få opplysninger om din egen bakgrunn fra den videregående skolen og egen erfaring med rådgivningstjenesten.

Resten av spørsmålene i skjemaet skal besvares ved at du gir uttrykk for i hvilken grad du er enig eller uenig i en rekke påstander om hva som er viktig i tilknytning til rådgivningens form og innhold. Det finnes ingen riktige eller gale svar her, det er dine oppfatninger som er interessante. Vennligst gi uttrykk for i hvilken grad du er enig, eller uenig i påstandene ved å sette kryss på skalaen som går fra 1 – 5, eller fra helt uenig til helt enig.

GENERELLE OPPLYSNINGER:**Spørsmål 1: Kjønn:**

- Gutt
- Jente

Spørsmål 2: Hvilket utdanningsprogram (tidligere studieretning) følger du?

- Yrkesfaglig utdanningsprogram
- Studieforberevende utdanningsprogram

RÅDGIVNINGSSOPPGAVER:

I Akershus er rådgivningsoppgavene delt i: sosialpedagogiske oppgaver og karriereveiledning (veiledning i forhold til utdanning og arbeid). Nedenfor er det listet opp fire oppgaver innenfor de to nevnte områdene som rådgivere i den videregående skolen ivaretar:

Sosialpedagogiske oppgaver:

01: Oppfølging og hjelp til elever med personlige/sosiale problemer (som for eksempel: angst, spiseforstyrrelser, rus, sykdom, økonomi)

02: Oppfølging og hjelp til elever med faglige problemer (som for eksempel: matematikkvansker, lese- og skrivevansker)

Karriereveiledning:

03: Individuell veiledning om utdanning og arbeid

04: Informasjon om utdanning og arbeid som gis i klasser og grupper

Spørsmål 3a: Har du selv hatt kontakt med rådgiver for å få hjelp/veiledning i forhold til problemer/spørsmål som passer inn under noen av de rådgivningsoppgavene som står listet opp her (01 – 04)?

- Ja Nei Vet ikke

Spørsmål 3b: Hvis ja, hvilke: _____

- | | Helt
uenig
1 | 2 | 3 | 4 | Helt
enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Rådgiveren bør innhente opplysninger om <u>alle</u> skolens elever..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å komme fram med og sette ord på tanker og følelser..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Rådgiveren bør ha samtaler med foreldrene når elevene har problemer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Det er viktig at rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Det er viktig at rådgiveren uansett har positive forventninger til eleven feks til hva eleven kan klare..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å finne sin mening i sitt liv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Det er viktig at rådgiverens kontor framstår innbydende og oversiktlig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Rådgiveren må overholde taushetsplikten selv når det kan være til elevens fordel å bryte den..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Det er viktig at rådgiveren anstrenger seg for å etablere et godt forhold til eleven blant annet for at en samtale skal bli vellykket..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Det er viktig at rådgiveren vurderer eleven og leter etter skjulte meninger i det som eleven sier..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Det er viktig at rådgiveren legger vekt på det unike ved hver enkelt elev og at elever tolker situasjoner forskjellig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Rådgiveren bør gi rådgivning i gruppe når flere elever har felles personlige problemer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Det er viktig at rådgiveren gir konkrete råd om hva eleven bør gjøre, eller ikke gjøre, feks råder eleven til ikke å slutte på skolen før det finnes et alternativ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Helt
uenig | | | | Helt
enig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å foreta fornuftige valg feks til å velge en utdanningsvei som gir gode muligheter på arbeidsmarkedet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Rådgiveren må sørge for at protokoller og arkiv er nedlåst..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å tenke selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Det er viktig at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon som feks å stille spørsmål slik at eleven får lyst til å fortelle om sine opplevelser..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine problemer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Det er viktig at rådgiveren fastsetter mål for endringer som er avhengig av problemet det søkes hjelp for..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Rådgiveren må forsøke å tenke og føle på samme måten som hjelpsøkeren gjør, for å kunne leve seg inn hans/hennes situasjon.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Rådgiveren må gi individuell veiledning til <u>alle</u> elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Det er viktig at rådgiveren analyserer og fortolker det eleven sier..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Rådgiveren må henvise eleven til andre, feks PPT, sosialkontor, eller helsesøster når rådgiveren selv ikke kan løse en sak..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Det er viktig at rådgiveren krever at eleven er ansvarlig og tar konsekvensen av sine handlinger. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Rådgiveren må ha inngående kjennskap til lover og regelverk for å kunne bistå foreldre, lærere, elever og ledelse..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Det er viktig at rådgiveren foretar en omfattende kartlegging av elevens problemer før tiltak iverksettes og etter hvert vurderer tiltakene for å se om de har ført til målbare endringer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	Helt uenig				Helt enig
	1	2	3	4	5
51. Det er viktig at rådgiveren påpeker og klargjør sammenhenger og konfronterer eleven med eventuelle selvmotsigelser i det som eleven sier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Rådgiveren skal veilede lærere for at de skal kunne hjelpe elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Rådgiveren bør danne seg et helhetlig bilde av en situasjon før han/hun kommer med løsningsforslag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Rådgiveren må samarbeide med rådgivere på andre skoler om informasjonsvirksomhet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere lærere om elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Det er viktig at rådgiveren ikke vurderer eleven, men aksepterer elevens følelser og meninger slik de blir lagt fram.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville besvare spørsmålene!

RÅDGIVNINGSSUNDERSØKELSE I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN

I dette spørreskjemaet blir du bedt om å gi din mening om hva slags rådgivning du som rådgiver i den videregående skolen mener elevene har behov for, gjennom å svare på spørsmål om hva du mener er viktig når det gjelder rådgivningens form og innhold. Det er ønskelig å få kjennskap til dine meninger om betydningen av ulike former for rådgivning som det gis tilbud om, og hva du legger vekt på i forhold til hvordan karriereveiledningen, de sosialpedagogiske oppgavene og andre oppgaver ivaretas.

Spørreskjemaet innledes med åtte generelle spørsmål som stilles for å få fram noen få opplysninger om din egen bakgrunn fra den videregående skolen og egen erfaring i rådgivningstjenesten.

De øvrige spørsmålene skal besvares ved at du gir uttrykk for i hvilken grad du er enig eller uenig i en rekke påstander om hva som er viktig i tilknytning til rådgivningens form og innhold. Det finnes ingen riktige eller gale svar her, det er dine oppfatninger som er interessante. Vennligst gi uttrykk for i hvilken grad du er enig, eller uenig i påstandene ved å sette kryss på skalaen som går fra 1 – 5, eller fra helt uenig til helt enig.

GENERELLE OPPLYSNINGER:**Spørsmål 1: Kjønn:**

- Mann
- Kvinne

Spørsmål 2: Alder:

- 20-29 år 30-39 år 40-49 år 50-59 år 60-67 år

Spørsmål 3: Hvilke utdanningsprogrammer (tidligere studieretning) har skolen du er rådgiver ved?

- Yrkesfaglige utdanningsprogram
- Studieforberevende utdanningsprogram

Spørsmål 4: Hvor lenge har du vært ansatt i rådgiverstillingen?

- 0-4 år 5-9 år 10-14 år 15-19 år 20-24 år 25-<

Spørsmål 5: Hvilke rådgivningsoppgaver er du ansvarlig for?

- Sosialpedagogiske oppgaver
- Karriereveiledning
- OT-oppgaver

Spørsmål 6: Har du noen utdanning som er rettet spesielt mot rådgivning?

- Ja
- Nei

Spørsmål 7: Hvis ja: Hvilken type utdanning?

- Mindre kurs
- 100-timers kurs
- Videregående kurs (for rådgiver med 100-t.kurs)
- 30 studiepoeng i _____
- 60 studiepoeng i _____
- Master/hovedfag i _____
- Annet, beskriv _____

Spørsmål 8: Hvordan ser du på din utdanningskompetanse i forhold til arbeidsoppgavene dine som rådgiver i den videregående skolen?

- Mer enn tilstrekkelig
- Tilstrekkelig
- Utilstrekkelig

Unn Wenche Joramo
Granatveien 26
1454 Fagerstrand

Telefon: 66919405/47024130
E-post adresse: unnjor@online.no

Til rådgivere/karriereveiledere i Akershus

Rådgivningsundersøkelse i den videregående skolen

Undertegnede gjennomfører en spørreskjemaundersøkelse i den videregående skolen i Akershus. Undersøkelsen utgjør en del av en masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Prosjektets formål er å belyse hva slags rådgivning elever i den videregående skolen har behov for.

Siktemålet med undersøkelsen er å finne ut hva rådgivere og elever i den videregående skolen mener om hva som er viktig i forhold til rådgivningens form og innhold. Dataene vil bli brukt til å analysere forskjeller og likheter mellom rådgivernes og elevenes syn.

Deltakere i spørreskjemaundersøkelsen er alle rådgiverne og totalt 300 elever fra 3 ulike skoler i Akershus fylke. Undersøkelsen gjennomføres anonymt og det spørres ikke etter personopplysninger, eller identifiserende opplysninger (se vedlagte spørreskjema). Det er selvfølgelig frivillig å delta i undersøkelsen.

For deltagelse i undersøkelsen: ta utskrift av vedlagte spørreskjema, fyll det ut og send det til undertegnede(adressen står øverst) i en anonym konvolutt. Der det er flere rådgivere ved samme skole, kan skjemaene eventuelt sendes samlet.

Da jeg selv har arbeidserfaring fra rådgivertjenesten i den videregående skolen vet jeg at det kan være vanskelig å få tid til alle ulike oppgaver. Det er mitt håp at dere likevel tar dere tid til å fylle ut spørreskjemaet, slik at god kvalitet på materialet fra undersøkelsen sikres.

Med hilsen

Unn-Wenche Joramo

APPENDIKS B – Informasjon om undersøkelsesvariablene

Bakgrunnsinformasjon og deskriptiv statistikk

Variabel – kjønn, rådgivere:

Kjønn^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	11	26,2	26,2	26,2
1,00	31	73,8	73,8	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Variabel - alder, rådgivere

Variabelen er kodet på følgende måte:

- 1 = 20 – 29 år
- 2 = 30 – 39 år
- 3 = 40 – 49 år
- 4 = 50 – 59 år
- 5 = 60 – 67 år
- 6 = 68 +

Statistics^a

Alder

N	Valid	42
	Missing	0
Mean		3,8810
Std. Deviation		,94230

a. gruppe = 2,00

Alder^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	4	9,5	9,5	9,5
3,00	8	19,0	19,0	28,6
4,00	20	47,6	47,6	76,2
5,00	9	21,4	21,4	97,6
6,00	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Variabel - utdanningsprogram, rådgiver

Variabelen angir hvilke studieprogram som finnes ved skolen rådgiveren er ansatt og ble besvart ved avkrysning som ble kodet slik: 0 = ikke kryss, 1 = kryss.

Statistics^a

		Yrkesfagutdp	Studieforb
N	Valid	42	42
	Missing	0	0
Mean		,8571	,8810
Std. Deviation		,35417	,32777

a. gruppe = 2,00

Yrkesfagutdp^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	6	14,3	14,3	14,3
1,00	36	85,7	85,7	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Studieforb^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	5	11,9	11,9	11,9
1,00	37	88,1	88,1	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Variabel - ansettelse i rådgivningstjenesten

Variabelen angir hvor lang tid rådgiveren har vært ansatt i rådgivningstjenesten og er kodet på følgende måte:

- 1 = 0 – 5 år
- 2 = 5 – 9 år
- 3 = 10 – 14 år
- 4 = 15 – 19 år
- 5 = 20 – 24år
- 6 = 25+

Statistics^a

Ansettelseår

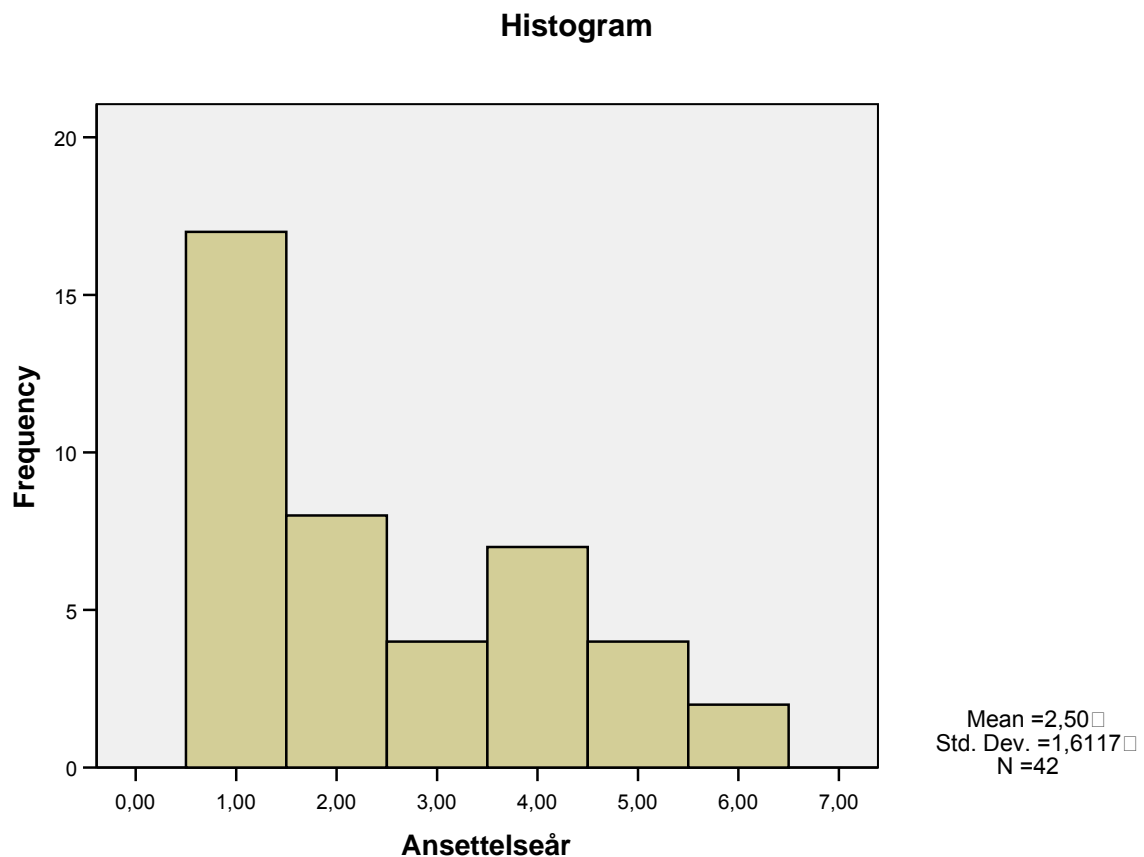
N	Valid	42
	Missing	0
Mean		2,5000
Std. Deviation		1,61170

a. gruppe = 2,00

Ansettelseår^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	17	40,5	40,5	40,5
	2,00	8	19,0	19,0	59,5
	3,00	4	9,5	9,5	69,0
	4,00	7	16,7	16,7	85,7
	5,00	4	9,5	9,5	95,2
	6,00	2	4,8	4,8	100,0
Total		42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00



Variabel - rådgivningsoppgaver

Variabelen angir hva slags rådgivningsoppgaver rådgiveren er ansvarlig for. Valgmulighetene er sosialpedagogiske oppgaver, karriereveiledning og OT - oppgaver. Besvart ved avkryssning og kodet slik: 0 = ikke kryss, 1 = kryss.

Statistics^a

		Sosped	Karriere	OT
N	Valid	42	42	42
	Missing	0	0	0
Mean		,6190	,6667	,4286
Std. Deviation		,49151	,47712	,50087

a. gruppe = 2,00

Sosped^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	16	38,1	38,1	38,1
1,00	26	61,9	61,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Karriere^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	14	33,3	33,3	33,3
1,00	28	66,7	66,7	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

OT^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	24	57,1	57,1	57,1
1,00	18	42,9	42,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Variabel- utdanning, rådgiver

Variabelen angir om rådgiveren har noen utdanning som er rettet mot rådgivning. Koding:
0 = nei, 1 = ja.

Statistics^a

Utdanning		
N	Valid	42
	Missing	0
Mean		,9048
Std. Deviation		,29710

a. gruppe = 2,00

Utdanning^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	4	9,5	9,5	9,5
1,00	38	90,5	90,5	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Variabel – kompetanse

Variabelen måler hvordan rådgiveren vurderer sin utdanningskompetanse i forhold til arbeidsoppgavene. Variabelen er kodet på følgende måte:

0 = utilstrekkelig

1 = tilstrekkelig

2 = mer enn tilstrekkelig

Statistics^a

Komppogg

N	Valid	42
	Missing	0
Mean		,8571
Std. Deviation		,47223

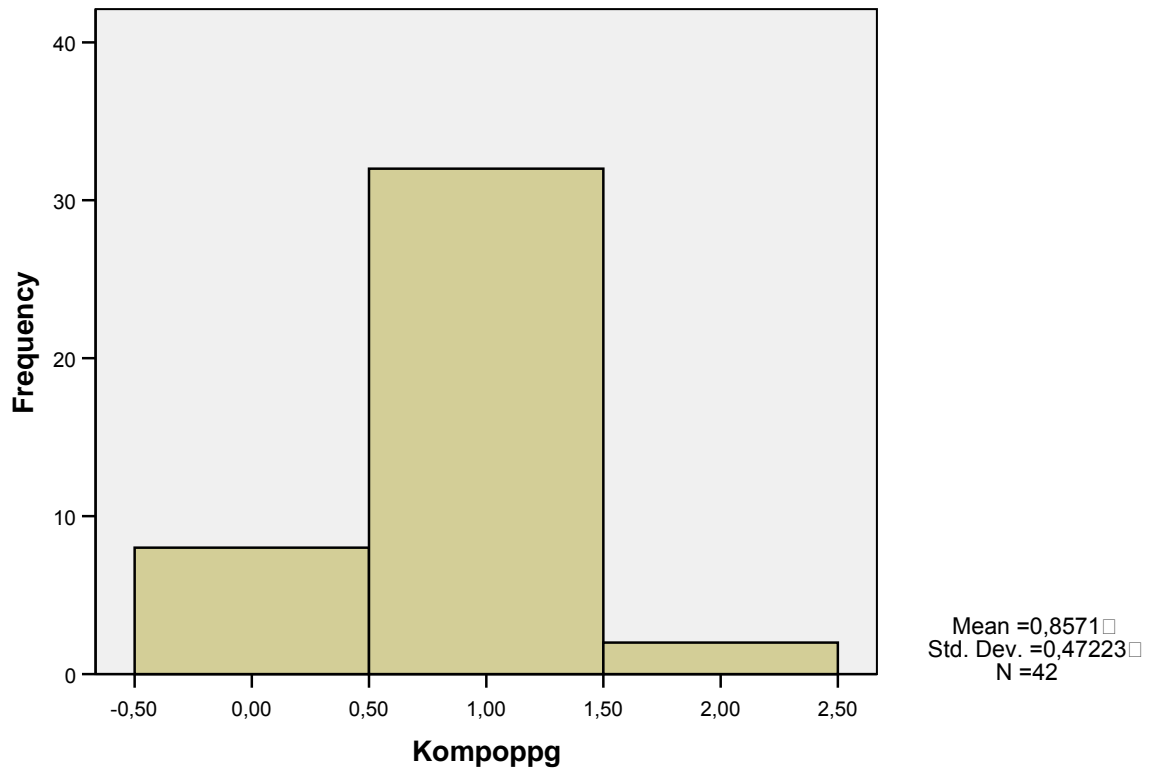
a. gruppe = 2,00

Komppogg^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	8	19,0	19,0	19,0
1,00	32	76,2	76,2	95,2
2,00	2	4,8	4,8	100,0
Total	42	100,0	100,0	

a. gruppe = 2,00

Histogram



Variabel – kjønn, elever

Kjønn^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	75	42,1	42,1	42,1
1,00	103	57,9	57,9	100,0
Total	178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

Variabel –utdanningsprogram, elever

Variabelen angir hvilket utdanningsprogram elevene følger og variabelen er kodet på følgende måte:

1 = Yrkesfaglig

2 = Studieforberevende

Statistics^a

Utdanningsprogr

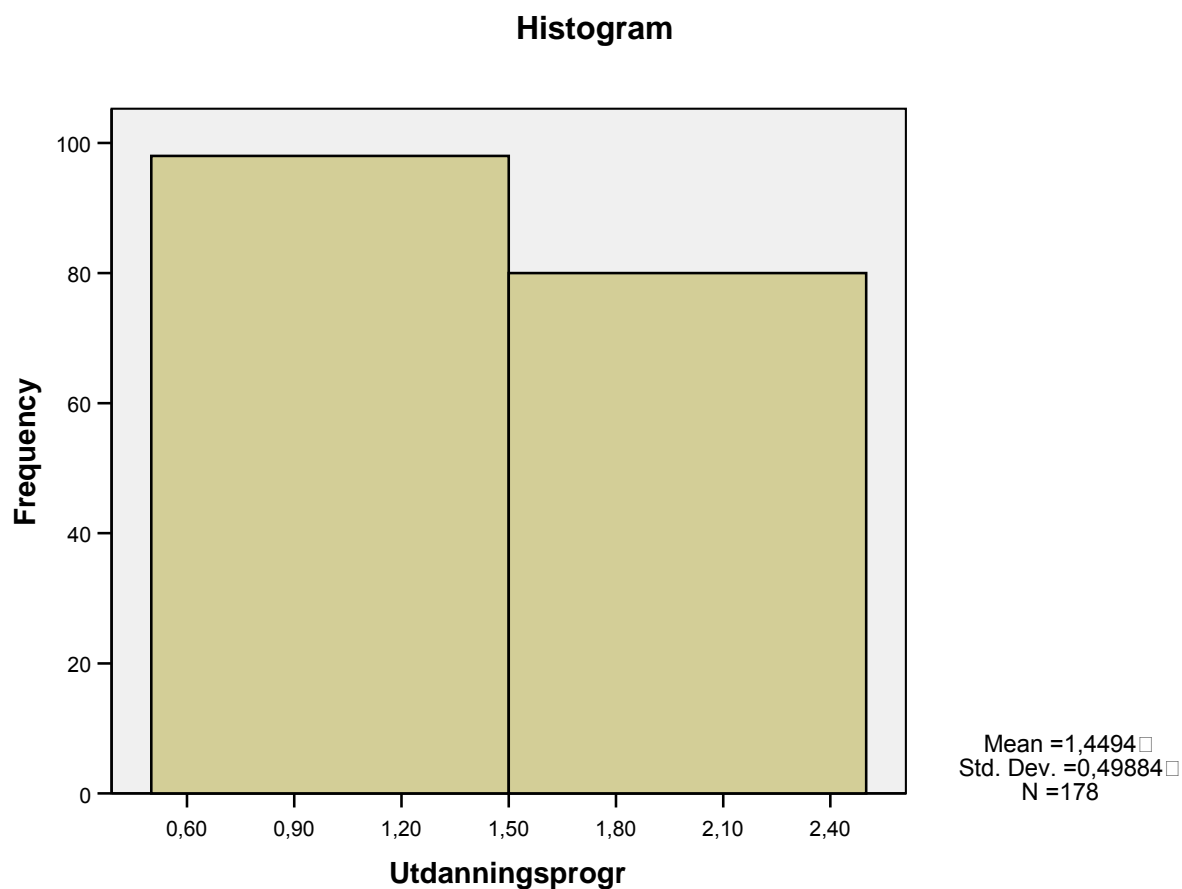
N	Valid	178
	Missing	0
Mean		1,4494
Std. Deviation		,49884

a. gruppe = 1,00

Utdanningsprog^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	98	55,1	55,1	55,1
2,00	80	44,9	44,9	100,0
Total	178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00



Variabel – elevers kontakt med rådgiver

Variabelen angir om eleven har vært i kontakt med rådgiver for å få hjelp/veiledning i forhold til spørsmål/problemer innenfor angitte områder. Variabelen er kodet som følger:

0 = nei

1 = ja

2 = vet ikke

Statistics^a

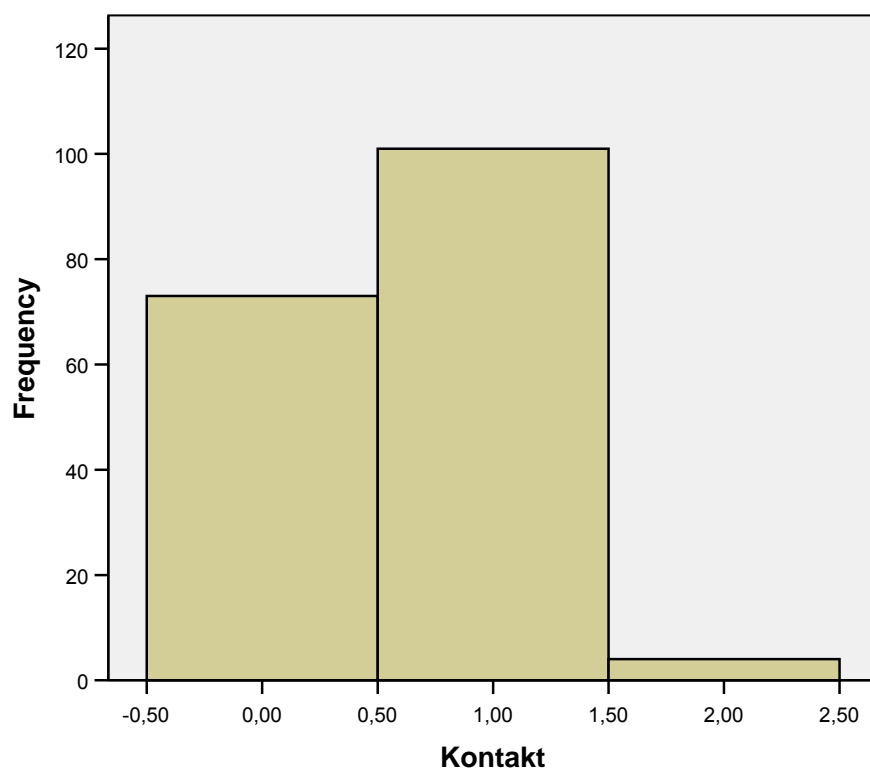
Kontakt		
N	Valid	178
	Missing	0
Mean		,6124
Std. Deviation		,53284

a. gruppe = 1,00

Kontakt^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	73	41,0	41,0	41,0
1,00	101	56,7	56,7	97,8
2,00	4	2,2	2,2	100,0
Total	178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

Histogram

Variabel – elevers kontakt med rådgiver fordelt på kjønn

Variabelen er kodet slik:

Gruppe 1 = elever

Gutter = 0

Jenter = 1

Statistics^a

Kontakt

N	Valid	75
	Missing	0
Mean		,6400
Std. Deviation		,53625

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Kontakt^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	29	38,7	38,7	38,7
1,00	44	58,7	58,7	97,3
2,00	2	2,7	2,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Statistics^a

Kontakt

N	Valid	103
	Missing	0
Mean		,5922
Std. Deviation		,53205

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Kontakt^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	44	42,7	42,7	42,7
1,00	57	55,3	55,3	98,1
2,00	2	1,9	1,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Variabel – elevers kontakt med rådgiver fordelt på utdanningsprogram

Variabelen angir om elever, fordelt etter studieprogram, har vært i kontakt med rådgiver. Variabelen er kodet som følger:

Gruppe 1 = elever

1 = yrkesfaglig utdanningsprogram

2 = studieforberevende utdanningsprogram

Statistics^a

Kontakt

N	Valid	98
	Missing	0
Mean		,6327
Std. Deviation		,50539

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Kontakt^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	37	37,8	37,8	37,8
1,00	60	61,2	61,2	99,0
2,00	1	1,0	1,0	100,0
Total	98	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Statistics^a

Kontakt

N	Valid	80
	Missing	0
Mean		,5875
Std. Deviation		,56689

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Kontakt^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	36	45,0	45,0	45,0
1,00	41	51,3	51,3	96,3
2,00	3	3,8	3,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Variabel - kontaktårsaker rådgiver – elev:

Variabelen angir kontaktårsaker mellom rådgiver og elev. Elevene hadde følgende 4 alternativer å velge blant og hadde anledning til å føre opp flere på skjemaet: 1) Personlige/sosiale problemer (Personlige), 2) Faglige problemer (Faglige), 3) Individuell veiledning om utdanning og arbeid (Indveiled), 4) Informasjon om utdanning og arbeid i klasser og grupper (info)

a.gruppe 1,00 = elever

Statistics^a

		Personlige	Faglige	Indveiled	info
N	Valid	178	178	178	178
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1404	,0618	,4045	,2640
Std. Deviation		,34843	,24147	,49218	,44207

a. gruppe = 1,00

Personlige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	153	86,0	86,0	86,0
	1,00	25	14,0	14,0	100,0
Total		178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

Faglige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	167	93,8	93,8	93,8
	1,00	11	6,2	6,2	100,0
Total		178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

Indveiled^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	106	59,6	59,6	59,6
	1,00	72	40,4	40,4	100,0
Total		178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

info^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	131	73,6	73,6	73,6
1,00	47	26,4	26,4	100,0
Total	178	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00

Variabel – kontaktårsaker fordelt på kjønn:

Variabelen angir hva slags årsak eleven har oppgitt å ha hatt kontakt med rådgiver i forhold til, fordelt på kjønn.

,00 = Gutt

1,00 = Jente

Statistics^a

		Personlige	Faglige	Indveiled	info
N	Valid	75	75	75	75
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1467	,0800	,4267	,3467
Std. Deviation		,35616	,27312	,49792	,47911

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Statistics^a

		Personlige	Faglige	Indveiled	info
N	Valid	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1359	,0485	,3883	,2039
Std. Deviation		,34438	,21596	,48976	,40485

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Personlige^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	64	85,3	85,3	85,3
1,00	11	14,7	14,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Personlige^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	89	86,4	86,4	86,4
1,00	14	13,6	13,6	100,0
Total	103	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Faglige^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	69	92,0	92,0	92,0
1,00	6	8,0	8,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Faglige^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	98	95,1	95,1	95,1
1,00	5	4,9	4,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Indveiled^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	43	57,3	57,3	57,3
1,00	32	42,7	42,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

Indveiled^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	63	61,2	61,2	61,2
1,00	40	38,8	38,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

info^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	49	65,3	65,3	65,3
1,00	26	34,7	34,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = ,00

info^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	82	79,6	79,6	79,6
1,00	21	20,4	20,4	100,0
Total	103	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Kjønn = 1,00

Variabel – kontaktårsaker fordelt på utdanningsprogram:

Variabelen angir hva eleven har angitt å ha hatt kontakt med rådgiver i forhold til, fordelt etter utdanningsprogram.

1,00 = yrkesfaglig utdanningsprogram

2,00 = studieforberedende utdanningsprogram

Statistics^a

		Personlige	Faglige	Indveiled	info
N	Valid	98	98	98	98
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1531	,0816	,4082	,2653
Std. Deviation		,36190	,27521	,49402	,44377

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Statistics^a

		Personlige	Faglige	Indveiled	info
N	Valid	80	80	80	80
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1250	,0375	,4000	,2625
Std. Deviation		,33281	,19118	,49299	,44277

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Personlige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	83	84,7	84,7	84,7
	1,00	15	15,3	15,3	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Personlige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	70	87,5	87,5	87,5
	1,00	10	12,5	12,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Faglige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	90	91,8	91,8	91,8
	1,00	8	8,2	8,2	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Faglige^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	77	96,3	96,3	96,3
	1,00	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Indveiled^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	58	59,2	59,2	59,2
	1,00	40	40,8	40,8	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

Indveiled^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	48	60,0	60,0	60,0
1,00	32	40,0	40,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

info^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	72	73,5	73,5	73,5
1,00	26	26,5	26,5	100,0
Total	98	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 1,00

info^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	59	73,8	73,8	73,8
1,00	21	26,3	26,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

a. gruppe = 1,00, Utdanningsprogr = 2,00

Etikk/profesjonalitet

Hensikten med denne samlingen av påstander var å kartlegge hva rådgiverne og elevene syntes var viktig når det gjaldt forhold som omhandlet rådgiverens etiske standard og profesjonalitet i yrkesutøvelsen og inndeles i variablene: *taushetsplikt, lover og regelverk, empati og grenser for rådgiveren*. Påstandene er gradert fra verdi (1) ”helt uenig” til verdi (5) ”helt enig”.

Variabel - Taushetsplikt:

- 1. Rådgiveren må for en hver pris overholde taushetsplikten ved ikke å gi informasjon videre til andre med mindre hjelpsøkeren ønsker det
- 20. Rådgiveren må overholde taushetsplikten selv når det kan være til elevens fordel å bryte den
- 27. Rådgiveren må sørge for at protokoller og arkiv er nedlåst

Deskriptiv statistikk:

	Mean, Total	Std Dev Total	Mean, Elev	Std Dev Elev	Mean, Rådg	Std Dev Rådg	Corrected Item Total Correlation
Nr1	4,5136	,86789	4,6629	,74324	3,8810	1,06387	,163
Nr20	3,6818	1,18923	3,6798	1,19023	3,6905	1,19935	,217
Nr27	4,3227	,95105	4,2191	1,00410	4,7619	,48437	,367

Variabel - Lover og regelverk:

- 9. Rådgiveren må ha detaljert kunnskap om lovverk som angår skole og forvaltning (for eksempel klagerett)
- 37. Rådgiveren å ha inngående kjennskap til lover og regelverk for å kunne bistå foreldre, lærere, elever og ledelse

Deskriptiv statistikk:

	Mean, Total	Std Dev Total	Mean, Elev	Std Dev Elev	Mean, Rådg	Std Dev Rådg	Corrected Item Total Correlation
Nr9	4,5091	,82479	4,5674	,73527	4,2619	1,10563	,315
Nr37	4,2818	,93761	4,3034	,93161	4,1905	,96873	,476

Variabel - Empati:

- 4. Rådgiveren må kunne sette seg inn i hjelpsøkerens situasjon og se saken fra hjelpsøkerens ståsted
- 32. Rådgiveren må forsøke å tenke og føle på samme måten som hjelpsøkeren gjør, for å kunne leve seg inn i hans/hennes situasjon

Deskriptiv statistikk:

	Mean, Total	Std Dev Total	Mean, Elev	Std Dev Elev	Mean, Rådg	Std Dev Rådg	Corrected Item Total correlation
Nr4	4,5136	,71180	4,4719	,73014	4,6905	,60438	,351
Nr32	3,6727	1,14365	3,7640	1,09979	3,2857	1,25496	,264

Variabel - Grenser(for rådgiveren):

- 7. Rådgiveren må alltid konsultere andre når han/hun er usikker på hvordan en sak skal håndteres
- 35. Rådgiveren må henvide eleven til andre, for eksempel PPT, sosialkontor, eller helsesøster når rådgiveren selv ikke kan løse en sak

Deskriptiv statistikk:

	Mean, Total	Std Dev Total	Mean, Elev	Std Dev Elev	Mean, Rådg	Std Dev Rådg	Corrected Item Total Correlation
Nr7	4,1727	,87439	4,0843	,90115	4,5476	,63225	,279
Nr35	4,3091	,97217	4,1573	1,01846	4,9524	,21554	,266

Variabel – Rådgivningsoppgaver:

Variabelen omhandler rådgivningsoppgaver og omfatter 19 påstander. Påstandene er gradert fra verdi (1) ”helt uenig” til verdi 5 ”helt enig”.

Påstander som inngår:

- 6. Rådgiveren skal arbeide med å utvikle alternative opplæringsløp for eksempel med utplassering i arbeidslivet for elever som har behov for det
- 11. Rådgiveren skal mekle i konflikter mellom lærere og elever
- 12. Rådgiveren skal framstå som elevenes talsmann overfor skolens ledelse
- 13. Rådgiveren bør innhente opplysninger om alle skolens elever
- 15. Rådgiveren bør ha samtaler med foreldrene når elevene har problemer
- 24. Rådgiveren bør gi rådgivning i gruppe når flere elever har felles personlige problemer
- 30. Rådgiveren bør ha individuelle samtaler med elevene når de har behov for å snakke med noen om sine personlige problemer
- 33. Rådgiveren må gi individuell veiledning til alle elevene om valg i forhold til videre utdanning og arbeid
- 40. Rådgiveren bør delta på møter for å informere om den videregående skolens opplæringstilbud til ungdomsskoleelever og foreldre
- 41. Rådgiveren bør gi elevene veiledning og informasjon om utdanning og arbeid i grupper/klasser
- 44. Rådgiveren må arbeide aktivt med elevsammensetningen i klasser og grupper
- 47. Rådgiveren bør ta initiativ til pedagogisk debatt
- 48. Rådgiveren må arbeide aktivt for å gjøre skolens læringsmiljø bedre
- 49. Rådgiveren bør delta i utviklingsarbeid og prosjekter for eksempel organisere utprøving av nye undervisningsopplegg og arbeidsmåter
- 50. Rådgiveren må ha samarbeidsmøter med skolens ledelse
- 52. Rådgiveren skal veilede lærere for at de skal kunne hjelpe elever

- 53. Rådgiveren bør danne seg et helhetlig bilde av en situasjon før han/hun kommer med løsningsforslag
- 54. Rådgiveren må samarbeide med rådgivere på andre skoler om informasjonsvirksomhet
- 55. Rådgiveren bør delta på informasjonsmøter for å informere lærere om elever

Alpha= ,821

Deskriptiv statistikk:

	Mean Total	Std Dev Total	Mean Elev	Std Dev Elev	Mean Rådgiver	Std Dev Rådgiver	Corrected Item-Total Correlation
Nr6	4,0273	,96948	4,0618	,91541	3,8810	1,17291	,350
Nr11	3,7091	1,29520	4,0281	1,09147	2,3571	1,22617	,340
Nr12	3,7500	1,14128	3,7022	1,12802	3,9524	1,18841	,364
Nr13	2,5636	1,17840	2,7135	1,14089	1,9286	1,13466	,323
Nr15	3,0409	1,22126	2,8876	1,23451	3,6905	,92362	,217
Nr24	2,5955	1,36992	2,6629	1,39364	2,3095	1,23936	,213
Nr30	4,6091	,77749	4,5674	,82233	4,7857	,51965	,186
Nr33	3,6182	1,32059	3,8258	,1,25234	2,7381	1,25055	,389
Nr40	4,3682	,86319	4,3539	,84607	4,4286	,94075	,511
Nr41	4,4909	,84124	4,4663	,83123	4,5952	,88509	,364
Nr44	3,4500	1,13566	3,5337	1,10033	3,0952	1,22593	,545
Nr47	3,5409	1,06121	3,5899	,98308	3,3333	1,33739	,483
Nr48	4,0136	1,05328	4,0506	1,05911	3,8571	1,02580	,599
Nr49	3,7182	1,09488	3,8258	1,00732	3,2619	1,32627	,541
Nr50	4,2273	,94274	4,1292	,97433	4,6429	,65598	,453
Nr52	4,1864	,92494	4,2809	,92655	3,7857	,81258	,589
Nr53	4,3545	,72887	4,3764	,72009	4,2619	,76699	,477
Nr54	3,9955	,95801	3,9213	,98261	4,3095	,78050	,448
Nr55	3,8864	1,20531	3,7528	1,25577	4,4524	,73923	,407

Rådgivningstradisjoner

Rådgivningstradisjonene omhandler hovedsakelig måten den direkte rådgivningen ivaretas på.

Naturalistisk tradisjon består av 16 påstander, 4 i hver gruppe som beskriver 4 ulike tilnæringer til rådgivning som til sammen er ment å representere en *naturalistisk tradisjon* innen rådgivning. Skala 3 består av 12 påstander fordelt i 3 grupper med 4 påstander i hver og som er ment å representere en *humanistisk tradisjon*. Påstandene er gradert fra verdi (1) ”helt uenig” til verdi (5) ”helt enig”.

Variabel- Naturalistisk tradisjon

Påstander som inngår i skalaen:

Psykodynamisk tilnærming:

- 14. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å komme fram med og sette ord på tanker og følelser
- 22. Det er viktig at rådgiveren vurderer eleven og leter etter skjulte meninger i det som eleven sier
- 34. Det er viktig at rådgiveren analyserer og fortolker det eleven sier
- 51. Det er viktig at rådgiveren påpeker og klargjør sammenhenger og konfronterer eleven med eventuelle selvmotsigelser i det som eleven sier

Behavioristisk tilnærming:

- 5. Det er viktig at rådgiveren bruker midler som å gi elever belønning (for eksempel ros og privilegier) for å nå mål om endring
- 31. Det er viktig at rådgiveren fastsetter mål for endringer som er avhengig av problemet det søkes hjelp for
- 38. Det er viktig at rådgiveren foretar en omfattende kartlegging av elevens problemer før tiltak iverksettes, og etter hvert vurderer tiltakene for å se om de har ført til målbare endringer
- 42. Det er viktig at rådgiveren forstår at elevens handlinger bestemmes av det miljøet eleven er i

Kognitiv tilnærming

- 25. Det er viktig at rådgiveren gir konkrete råd om hva eleven bør gjøre, for eksempel råder eleven til ikke å slutte på skolen før det finnes et alternativ
- 26. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å foreta fornuftige valg for eksempel til å velge en utdanningsvei som gir gode muligheter på arbeidsmarkedet
- 36. Det er viktig at rådgiveren krever at eleven er ansvarlig og tar konsekvensen av sine handlinger
- 43. Det er viktig at rådgiveren ser på de logiske konsekvensene av bestemte handlinger sammen med eleven for eksempel at dårlige karakterer kan være en følge av stort fravær

Kommunikasjonsteoretisk tilnærming:

- 2. Det er viktig at rådgiveren ikke kommer for seint til en avtale, eller blir forstyrret i en samtale for eksempel av å ta i mot telefoner
- 19. Det er viktig at rådgiverens kontor framstår som innbydende og oversiktlig
- 21. Det er viktig at rådgiveren anstrenger seg for å etablere et godt forhold til eleven blant annet for at en samtale skal bli vellykket
- 29. Det er viktig at rådgiveren behersker ferdigheter i kommunikasjon som for eksempel å stille spørsmål slik at eleven får lyst til å fortelle om sine opplevelser

Alpha = ,799

Deskriptiv statistikk:

	Mean Total	Std Dev Total	Mean Elev	Std Dev Elev	Mean Rådgiver	Std Dev Rådgiver	Corrected Item-Total Correlation
Nr14	3,6682	1,07859	3,5506	1,09968	4,1667	,82393	,481
Nr22	3,7727	1,10341	3,7809	1,08001	3,7381	1,21092	,561
Nr34	3,6182	1,15850	3,6798	1,14672	3,3571	1,18572	,521
Nr51	3,9773	,91384	3,9045	,93693	4,2857	,74197	,396
Nr5	3,6091	1,11524	3,7079	1,08615	3,1905	1,15269	,244
Nr31	4,0227	,88335	4,0393	,81900	3,9524	1,12515	,496
Nr38	4,0955	,97221	4,1573	,93759	3,8333	1,08012	,372
Nr42	4,0136	1,00900	4,0225	1,00819	3,9762	1,02382	,342
Nr25	4,1182	1,04451	4,2640	,93455	3,5000	1,25426	,283
Nr26	4,0227	1,07458	4,0169	1,11727	4,0476	,88214	,398
Nr36	4,1909	,88101	4,1292	,90830	4,4524	,70546	,383
Nr43	4,3636	,86776	4,3034	,89448	4,6190	,69677	,405
Nr2	4,1773	,88644	4,1011	,90254	4,5000	,74080	,291
Nr19	4,0091	1,01131	3,9101	1,04844	4,4286	,70340	,287
Nr21	4,3273	,83430	4,2584	,86394	4,6190	,62283	,493
Nr29	4,5682	,73397	4,5056	,77567	4,8333	,43710	,466

Variabel- Humanistisk tradisjon

Påstander som inngår i skalaen:

Humanistisk tilnærming:

- 3. Det er viktig at rådgiveren ikke er dirigerende, og anser at eleven er ansvarlig for egen vekst
- 16. Det er viktig at rådgiveren ser på eleven som et fritt og ansvarlig menneske som er i stand til å foreta egne valg
- 45. Det er viktig at rådgiveren kan fungere som et ”speil” for eleven slik at eleven blir bedre i stand til å se og vurdere seg selv
- 56. Det er viktig at rådgiveren ikke vurderer eleven, men aksepterer elevens følelser og meninger slik de blir lagt fram

Eksistensialistisk tilnærming:

- 10. Det er viktig at rådgiveren bidrar til at eleven får innsikt i egne hensikter
- 18. Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å finne sin mening i sitt liv
- 28. Det er viktig at rådgiveren oppfordrer eleven til å tenke selv
- 46. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å se positive muligheter i vanskeligheter som kan virke negative

Konstruktivistisk tilnærming:

- 8. Det er viktig at rådgiveren har et optimistisk syn på muligheter til forandring i elevens liv, og tror at det aldri er for seint å begynne på nytt
- 17. Det er viktig at rådgiveren uansett har positive forventninger til eleven for eksempel til hva eleven kan klare
- 23. Det er viktig at rådgiveren legger vekt på det unike ved hver enkelt elev og at elever tolker situasjoner forskjellig
- 39. Det er viktig at rådgiveren hjelper eleven til å se nye muligheter gjennom å tolke situasjonen som eleven er i på mange forskjellige måter

Alpha = ,806

 Deskriptiv statistikk:

	Mean, Total	Mean, Elev	Mean, Rådg	Std Dev Total	Std Dev Elev	Std Dev Rådg	Corrected ItemTotal Correlation
Nr3	4,1591	4,0618	4,5714	,83702	,85806	,59028	,322
Nr16	4,4955	4,4607	4,6429	,77929	,81727	,57685	,526
Nr45	3,7909	3,7472	3,9762	1,09457	1,10373	1,04737	,318
Nr56	4,3773	4,3596	4,4524	,85924	,87974	,77152	,299
Nr10	4,4227	4,3596	4,6905	,75757	,79187	,51741	,490
Nr18	3,8818	3,7865	4,2857	1,15653	1,18343	,94445	,469
Nr28	4,5273	4,4438	4,8810	,69189	,72851	,32777	,500
Nr46	4,3909	4,3764	4,4524	,77749	,80177	,67000	,530
Nr8	4,6227	4,5843	4,7857	,71413	,75628	,47038	,575
Nr17	4,3773	4,3258	4,5952	,76953	,79227	,62701	,579
Nr23	4,2682	4,1966	4,5714	,89946	,93916	,63025	,528
Nr39	4,2182	4,2416	4,1190	,89015	,85902	1,01699	,454