



SINTEF Teknologiledelse
IFIM

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S P Andersens veg 5
Telefon: 73 59 25 59
Telefaks: 73 59 25 70

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

DE FØRSTE SKRITT ER TATT; VEIEN VIDERE VENTER?

Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"

FORFATTER(E)

Trond Buland og Vidar Havn

OPPDRAAGSGIVER(E)

Læringssenteret

RAPPORTNR. STF38 A03510	GRADERING Åpen	OPPDRAAGSGIVERS REF. Lone Lønne Christiansen	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 82-14-03009-9	PROSJEKTNR. 385171	ANTALL SIDER OG BILAG 75
ELEKTRONISK ARKIVKODE s:\3850\385171\sluttrapport 2003\sluttrapport fra evalueringen		PROSJEKTLÉDER (NAVN, SIGN.) Vidar Havn (sign)	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.)
ARKIVKODE	DATO 2003-09-20	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Torunn Lauvdal, forskningssjef (sign)	

SAMMENDRAG

Rapporten presenterer resultatene fra sluttevalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste", og setter i første rekke søkelyset på resultater og resultatoppgåelse. Rapporten bygger på data fra følgestudien under alle de tre årene prosjektet har løpt, i tillegg til nye data innsamlet våren 2003. Evalueringen viser at prosjektet har vært vellykket i den forstand at prosjektskolene har styrket sin yrkes- og utdanningsrådgivning (YOU) gjennom utvikling og videreutvikling av en rekke nye tiltak. Selv om det er for tidlig å måle, ser vi allerede de første mulige effekter på elevenes valg i prosjektskolene. I tillegg har prosjektet nådd flere av sine delmål om styrking av YOU-rådgivningen. En klar majoritet av deltakerskolene gir uttrykk for at deltakelse i prosjektet har vært meget nyttig, og at resultatene vil bli videreført etter at prosjektet er avsluttet. En sentral suksessfaktor for å oppnå gode resultater, er at prosjektet har vært godt forankret skoleledelsen. Det samme vil være tilfelle for videre styrking av dette arbeidsområdet. Samtidig har prosjektet synliggjort behovet for å forankre ansvaret for YOU-arbeidet også hos skoleeier. En form for regional koordineringsfunksjon av YOU-arbeidet på tvers av enkeltskoler vil være en fordel også i det videre arbeidet med å videreutvikle dette arbeidsområdet i skolene. Delingen av rådgivertjenesten har bidratt til fokusering, rydding og styrking av YOU-delen av funksjonen, uten at det etter majoritetens vurdering har gått ut over det sosialpedagogiske arbeidet i skolene. En klar majoritet av skolene vil viderefør delt modell etter prosjektet. Rådgivers kompetanse er styrket, og samarbeidet med skoleeksterne aktører har blitt videreutviklet. Mange er opptatt av at delingen er og bør være første skritt på veien mot utviklingen av en ny og mer profesjonell rådgiverrolle, der rådgivers spisskompetanse bør ligge på individuell veiledning av elever, samt koordinering og samordning av skolens samlede arbeid på YOU-området. Samtidig har man startet arbeidet med å gjøre YOU-rådgivning til hele skolens ansvar, forankret i hele lærerkollegiet og innarbeidet i skolens ordinære planer. Selv om mange ennå har et stykke å gå før dette målet er nådd, er det åpenbart et riktig mål å jobbe mot.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social Science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Utdannings- og yrkesveiledning	Educational and Vocational Guidance

FORORD

Prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste” ble initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet med oppstart høsten 2000. Prosjektet ble ledet fra Læringssenteret, og gikk over 3 år. Det overordnede målet har vært å:

”Styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen gjennom forsøk med delt rådgivningstjeneste slik at elever i grunn- og videregående skole settes bedre i stand til å foreta bevisste utdanningsvalg, uten at den sosialpedagogiske rådgivningen svekkes.”

Prosjektet ble gjennomført i 4 fylkeskommuner; Akershus, Oppland, Oslo og Rogaland.

UFD ønsket å gjennomføre både en løpende evaluering og en sluttevaluering av prosjektet. Dette innebar at evalueringen underveis har bidratt med forskningsbaserte innspill til prosjektet og aktivitetene i de fire fylkeskommunene. I tillegg skal evalueringen si noe om i hvilken grad prosjektets målsettinger er oppnådd, og om årsaker til måloppnåelse, eventuelt manglende måloppnåelse. SINTEF Teknologiledelse IFIM ble engasjert til å ivareta evalueringen av prosjektet.

Denne sluttrapporten presenterer de samlede erfaringer fra hele prosjektperioden, med særlig vekt på å drøfte i hvilken grad prosjektet har nådd sine mål, og hvilke organisatoriske og prosessmessige grep som har vist seg hensiktsmessige i arbeidet.

Vi vil benytte anledningen til å takke våre informanter på alle nivå, i skolene, i den regionale prosjektledelsen i fylkene, ved Læringssenteret og andre. Uten at dere hadde stilt opp som våre informanter, svart på våre spørsmål, løpende forsynt evaluatorgruppen med informasjon om prosjektets arbeid og gitt konstruktive tilbakemeldinger på vårt arbeid, ville evalueringen ikke latt seg gjennomføre.

Trondheim, 22. september 2003
Vidar Havn og Trond Buland

INNHOOLD

1. Innledning	1
1.1 Prosjektet Delt rådgivningstjeneste	1
1.2 Sluttrapportens innhold	2
1.3 Følgestudie og evaluering	3
1.4 Datakilder og metode	5
2. Ulik organisering - ett prosjekt, eller fire?	7
2.1 Prosjektorganisering	7
2.2 Sentral koordinering eller lokal handlefrihet? Ja takk, begge deler?	8
2.3 Samspill på tvers av regioner?	11
3. Deling - et kontroversielt tema	13
3.1 Deling - et sentralt premiss i utgangspunktet	13
3.2 Deling tok tid	14
3.3 Hva betyr deling - noen modeller for organisering	15
3.4 Deling - en god løsning, eller?	18
3.5 Delt tjeneste - et skritt på veien mot en ny veilederrolle?	23
4. Dobbel forankring - ledelsens ansvar, hele skolens ansvar, og enda litt mer?	25
4.1 Ledelsesforankring er nødvendig?	25
4.2 "Hele skolens ansvar" - visjon eller virkelighet?	26
4.3 Forankring over skolenivå?	29
4.4 Forankring tar tid!	30
5. Tusen blomster har blomstret? - Virkemidler og virkemiddelkjeder	31
6. Resultater og resultatmålinger	37
6.1 Har man nådd målene? Og hva var disse målene egentlig?	37
6.1.1 Mer bevisste utdanningsvalg?	38
6.1.2 Har rådgivningstjenesten blitt bedre?	42
6.1.3 Bedre samarbeid med andre skoleslag?	43
6.1.4 Bedre samarbeid med arbeidslivet?	43
6.1.5 Økt rådgiverkompetanse?	44
6.1.6 Konsekvenser for det sosialpedagogiske arbeidet?	45
6.2 Men noe har likevel vært vanskelig?	46
6.3 Suksessfaktorer	48
6.4 Deling av rådgivningstjenesten - nødvendig forutsetning for styrking?	51
6.5 Har dette kommet for å bli?	55
6.6 Prosjekter som verktøy for utvikling - Om nytten av prosjekter	58
7. Deling, fokusering, rydding og forankring - Konklusjoner	65
8. Det er NÅ det begynner - Anbefalinger	69
8.1 YOU - skolens ansvar	69
8.2 Delt rådgivningstjeneste - deling og dialog	69
8.3 Yrkes- og utdanningsrådgivning - hele skolens ansvar	70
8.4 Yrkes- og utdanningsrådgivning - mer enn bare enkeltskolers ansvar	71
8.5 Tiltakskjeder mer enn enkelttiltak	71
8.6 Fokus på fremmedspråklige/ elever med innvandrerbakgrunn	72
8.7 En ny rådgiverrolle og en ny "rådgivning"	72
8.8 Styrk rådgiverrollen/-funksjonen	73
8.9 Del erfaringene, spre tiltakene	74

*"Og veien bare går og går
bort fra min dør til ukjent land.
Den har gått først i mange år.
Nå må jeg etter, om jeg kan,
og gå den langt og gå den lett
til min vei når en større vei
der alle smale håp blir ett
Og hvor den går vet ikke jeg."*

J.R.R. Tolkien
(gjendiktet av Torstein Bugge Høverstad)

1. Innledning

1.1 Prosjektet Delt rådgivningstjeneste

Prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" ble initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med oppstart høsten 2000. Prosjektet skulle gå over 3 år og hadde i følge KUFs mandat for prosjektet, datert 29.3.2000, som overordnet mål å:

"Styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen gjennom forsøk med delt rådgivningstjeneste slik at elever i grunn- og videregående skole settes bedre i stand til å foreta bevisste utdanningsvalg, uten at den sosialpedagogiske rådgivningen svekkes."

Prosjektet ble gjennomført i 4 fylkeskommuner; Akershus, Oppland, Oslo og Rogaland, og har omfattet både ungdomsskoler og videregående skoler. Til sammen 18 ungdomsskoler og 13 videregående skoler har deltatt i prosjektet, og anslagsvis 12 – 15 000 elever har på en eller annen måte vært berørt av ulike aktiviteter i løpet av prosjektperioden.

Veien fram til prosjektets hovedmål ble av KUF skissert slik, via 3 delmål:

1. *Å utvikle, prøve ut og vurdere ulike modeller for organisering av rådgivningstjenesten på skolene der yrkes- og utdanningsrådgivningen er skilt fra den sosialpedagogiske rådgivningen*

Departementet skisserte følgende virkemidler som egnet for å nå dette delmålet:

- Utvikle gode samarbeidsmodeller mellom lærere og rådgiver slik at alle fag skal kunne danne utgangspunkt for yrkes- og utdanningsrådgivningen
- Utvikle gode modeller og rutiner for planlegging og gjennomføring av skolens yrkes- og utdanningsrådgivning.
- Utvikle gode samarbeidsmodeller mellom skolen og foreldrene

Utvikling av alternative modeller for organisering av rådgivningstjenesten var kjerneaktivitetene i prosjektet. Underpunktene i delmål 1 vektlegger i første rekke yrkes- og utdanningsrådgivningsdelen.

2. *Å utvikle, prøve ut og vurdere ulike lokale/ regionale samarbeidsmodeller, nettverk og rutiner for utveksling av kompetanse mellom skolenivåene og mellom skole, nærmiljø og arbeidsliv.*

Virkemidler som skulle bidra til måloppnåelse var her:

- Utvikle modeller for samarbeid og utveksling av kompetanse og personell mellom skole, nærmiljø og arbeidsliv.

- Utvikle modeller for samarbeid mellom skolene, med vekt på overgangen mellom skolenivåene.
- Utvikle regionale/ lokale fagmiljøer for informasjon og veiledning om utdannings- og yrkesvalg.

Mens delmål 1 i første rekke fokuserte på organiseringen av samspillet mellom skoleinterne aktører og mellom skole og foreldre, rettet delmål 2 søkelyset på utviklingen av nettverk og samarbeid mellom grunnskole og videregående skole, og mellom de to skolenivåene og skolenes nærmiljø og arbeidsliv. Viktig her har vært samordning av rådgivningstjenesten på tvers av skolenivåene og det å knytte kontakter til og trekke på kompetanse og ressurser blant lokale aktører og fagmiljø. Samordnet kompetanseutvikling og informasjonsutveksling gjennom slike nettverk ble forventet å skulle styrke skolenes rådgivningstjeneste.

3. *Å utvikle, prøve ut og vurdere ulike modeller for samarbeid mellom skole, arbeidsliv og aktuelle instanser i regionen/ fylket.*

Aktuelle virkemidler som ble nevnt her var:

- Utvikling av modeller/nettverk/rutiner for samarbeid regionalt mellom grunnskole, videregående skole, arbeidsliv, bransjer, organisasjoner og øvrige aktører.
- Utvikling av koordinerings- og samarbeidsformer regionalt, eventuelt med forsøk med veiledningssenter.
- Utvikling av modeller/nettverk/rutiner for samarbeid på fylkesnivå mellom utdanningsmyndigheter, arbeidsmarkedsmyndigheter, skoler, arbeidsliv, bransjer, organisasjoner og øvrige aktører.

Delmål 3 satte altså på samme måte som delmål 2 nettverksbygging i fokus, men i et mer regionalt perspektiv. I det hele tatt var det klart at man i utgangspunktet la stor vekt på etablering av nye samarbeidsformer både internt i skolen og mellom skolen og samfunnet for øvrig. Dette bygde selvsagt på en hypotese om at det nettopp her lå store forbedringspotensiale, og dessuten at sentral kompetanse på yrker og utdanning kunne finnes i skjæringspunktet mellom skolen og nærings-/arbeidsliv

1.2 Sluttrapportens innhold

Siden dette er sluttrapporten fra følgestudien, og sluttevalueringen av prosjektet, er det naturlig at relativt mye vekt vil bli lagt på drøfting av resultatoppnåelse. Vi vil bruke en del plass på å gjennomgå prosjektets mål og hvordan disse eventuelt er nådd. Dette vil på mange måter utgjøre rapportens hovedfokus.

I denne rapporten vil man derimot ikke finne noen detaljert gjennomgang av tiltak og virkemidler. Dels er disse virkemidlene beskrevet og analysert i tidligere delrapporter, i tillegg til at det vil bli utarbeidet eksempelsamlinger av ulik art og i ulike medier i forlengelsen av prosjektet. Tiltak/virkemidler vil derfor i hovedsak bli omtalt på mer

overordnet nivå, der vi prøver å trekke ut noen generelle lærdommer knyttet til prosjektets rike virkemiddelflora.

Siden denne rapporten skal oppsummere hele prosjektperioden, og bygger på empiri fra alle de tre årene vi har fulgt prosjektet, vil den også inneholde en del "reprise" fra tidligere rapporter. Sentrale trekk ved prosjektet som har blitt belyst tidligere, vil der det er nødvendig måtte bli satt inn i en bredere sammenheng i denne rapporten.

Kapittel 1 gir en kort gjennomgang av prosjektets forhistorie og overordnede problemstillinger. I kapittel 1.3 skisserer vi vårt opplegg for evaluering og følgestudie, mens kapittel 1.4 er en gjennomgang av våre kilder, vårt datagrunnlag, og de grunnleggende metoder vi har lagt til grunn for vår evaluering.

Kapittel 2 ser kort på noen sentrale trekk ved organiseringen av prosjektet. Hensikten her er å trekke fram noen sider ved organiseringen som vi mener kan ha hatt betydning for prosjektets resultater.

Kapittel 3 gjennomgår relativt grundig det som var prosjektets utgangspunkt, og hovedoverskrift; delingen av rådgivningsprosessen. Vi vier her litt tid både til selve delingsprosessen i skolene, og til erfaringene med deling.

I kapittel 4 ser vi nærmere på det som vi tror har vært både en sentral suksessfaktor, og etter hvert et viktig delmål for prosjektet; forankringen av prosjektet og rådgivertjenesten både i skoleledelsen, i den øvrige organisasjonen/lærerkollegiet i skolene, og over den enkelte skole.

Kapittel 5 gjennomgår noen sentrale trekk ved prosjektets virkemiddelflora, før vi i kapittel 6 gjennomgår prosjektets mål og måloppnåelse. Her ser vi i tillegg litt nærmere på generelle erfaringer med prosjekter av denne typen brukt som redskap for utvikling.

I kapittel 7 oppsummerer vi det vi ser som de viktigste resultatene fra evalueringen, før vi i kapittel 8 kommer med en del anbefalinger for det videre arbeidet, basert på erfaringer fra hele prosjektperioden.

1.3 Følgestudie og evaluering

Læringssenteret ønsket både en løpende evaluering og en sluttevaluering av prosjektet. Dette innebar at evalueringen underveis skulle bidra med forskningsbaserte innspill og kunnskap som skulle komme prosjektet og aktivitetene i prosjektfylkene til gode. I tillegg skulle evalueringen si noe om i hvilken grad prosjektets målsettinger ble oppnådd, og om årsaker til måloppnåelse, eventuelt manglende måloppnåelse. Evalueringsresultatene skulle dessuten bidra med kunnskap og innsikt som støttet opp om læring og erfaringsutveksling innen og mellom de involverte fylkene, men som også var egnet for spredning til øvrige fylker.

Den grunnleggende hensikten med en evaluering er selvsagt å vurdere om evalueringsobjektet har oppnådd, eller er på veg til å oppnå sine mål. Man skiller gjerne mellom to hovedtyper evaluering: Formativ evaluering hvor målet med

evalueringen er å finne tiltak for å utvikle evalueringsobjektet og summativ evaluering hvor målet med evalueringen er å kartlegge måloppnåelse. De to evalueringsformene har ulikt fokus (læring vs kontroll), legger vekt på ulike metoder og utføres til dels på ulikt tidspunkt. En prosessevaluering av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste", slik departementet ønsket, er en spesiell variant av den formative evalueringen. Målet med evalueringen er å finne tiltak som kan utvikle prosjektet "Delt rådgivingstjeneste" slik at man blir i bedre stand til å nå sine mål. Evalueringen skal altså bidra til *læring underveis*, i tillegg til at den skal samle data og erfaringer som skal komme til nytte i en sluttvurdering av prosjektet.

Evalueringen er blitt organisert etter prinsippene for følgeforskning slik de er beskrevet av Finne m.fl.¹ De viktigste prinsippene er at evalueringen fokuserer på læring og utvikling (ikke kontroll), at det skapes arenaer for dialog hvor problemfokusering og tolkning av resultater kan skje i fellesskap mellom oppdragsgiver, evaluator og eventuelt andre interessenter og at forskerne med jevne mellomrom kommer med innspill og forslag til utvikling som andre aktører kan vurdere å kommentere og eventuelt handle ut i fra.

KUF/Læringssenterets opplegg for prosjektgjennomføring tilrettela etter vår mening i alle fall langt på vei for en slik dialog. Den sentrale oppfølgingsgruppen som ble etablert har utgjort en arena for tilbakemeldinger og dialog mellom evaluator, oppdragsgiver og representanter for relevante organisasjoner og institusjoner. Også i forhold til den sentrale prosjektledelsen og prosjektlederne i fylkeskommunene har vi etter vår mening greid å etablere en god dialog. Ved å ha en slik kontinuerlig dialog med oppdragsgiver og andre aktører bidrar man til at forskningen blir relevant og det øker mulighetene for bruk og spredning av resultatene. Samtidig er et viktig element i en slik dialog en løpende diskusjon omkring innretningen av evalueringen og prosjektets egenutvikling gjennom hele prosjektperioden. En slik diskusjon har etter vår mening vært til stede i dette prosjektet.

I tråd med en slik evalueringsmodell har vi nå fulgt prosjektet tett i tre år, og levert fire delrapporter.² Disse delrapportene har blitt grundig diskutert, både i oppfølgingsgruppen og i andre mer uformelle fora mellom prosjektdeltakere og evaluatorene, og kunnskapene fra disse diskusjonene har blitt brakt med videre i arbeidet. På denne måte har vi opparbeidet en betydelig kunnskap om prosjektets ytre og indre liv og utvikling. Denne helhetskunnskapen, slik den blant annet har kommet til uttrykk i delrapportene, har selvsagt også vært et viktig fundament i den sluttevalueringen som ligger til grunn for denne rapporten.

¹ Se Finne, H., Levin, M., & Nilssen, T. (1995). Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation. *Evaluation*, 1(1), 11-31.

² Buland, T. og V. Havn: *Evaluering av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste" – Delrapport I: Delt rådgivning; hva betyr det?* STF38 A01506, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2001, Buland, T. og V. Havn: *Evaluering av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste" – Delrapport II: Delt? Ja, nå er vel delt?*, STF38 A01511, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2001, Buland, T. og V. Havn: *Tusen blomster i full flor? Evaluering av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste" – Delrapport III*, STF38 A02058, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002, Buland, T. og V. Havn: *Mangfold og aktivisering – evaluering av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste. Delrapport IV*, STF38 A02513, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002

1.4 Datakilder og metode

Vår studie har basert seg på tradisjonelle samfunnsvitenskapelig metoder, som man vil se i hovedsak kvalitative intervjuer med prosjektaktører på ulike plan og skriftlig datainnsamling av mer eller mindre kvantitativ art fra de samme aktørgruppene. I denne datainnsamlingen har vi lagt vekt på både å få fram og presentere "fakta" om progresjonen i prosjektet og tiltaksfloraen i skolene. Disse "fakta" trenger imidlertid ikke å være de samme/se likt ut for aktører med ulikt ståsted. Prosjektet er ikke ett, men tvert imot mange, avhengig av de involvertes ulike utgangspunkt og tolkninger. Det finnes ikke en objektiv sannhet om prosjektet, men flere sannheter som må presenteres og vurderes i forhold til hverandre.

En sentral utfordring for evalueringen har derfor vært dermed å gripe og analysere disse forskjellige virkelighetsbildene som finnes. Vel så interessant og viktig som ren innsamling av "fakta", har det derfor vært å få tak i de ulike aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt Delt rådgivningstjeneste. Vi har med andre ord valgt å evaluere Delt rådgivningstjeneste blant annet basert på *aggregerte subjektive holdningsdata* fra de aktører/informanter vi intervjuer. Vi baserer altså våre vurderinger på informantenes subjektive framstillinger av prosjektet, med de svakheter det innebærer. Disse svakhetene oppheves etter vår mening langt på vei gjennom at vi intervjuer/samler inn data fra et relativt stort utvalg av informanter, på ulike nivåer i prosjektet og i ulike prosjektskoler. I sum mener vi derfor at informantenes framstillinger gir et holdbart og riktig bilde av prosjektstatus.

Denne sluttevalueringen og denne rapporten bygger på en rekke ulike datakilder, innsamlet både i løpet av siste år, og gjennom hele evalueringen/følgestudien. En sluttevaluering må jo også få et visst oppsummerende preg, på den måten at erfaringer også fra tidligere faser i evalueringen her blir oppsummert og reanalysert. På den måten kan man si at data fra alle faser av følgestudien, og de fire tidligere del-rapportene fra evalueringen, inngår som sentralt datamateriale også nå.

Vi har samlet inn data ved hjelp av ulike metoder, både kvalitative og mer kvantitative. Både kvalitative intervjuer og spørreskjema har derfor vært sentralt for oss. I den grad det har vært mulig har vi søkt å belyse ulike problemstillinger fra ulike vinkler, basert på ulike datakilder og metoder. En slik metodisk "triangulering"; der ulike informanter og datakilder brukes til å se samme fenomen, har etter vår mening vært nødvendig for å skape et mest mulig utfyllende bilde av prosjektet.

Våre viktigste kilder for kunnskap om prosjektet, og dermed det som har gitt grunnlag for våre vurderinger, har vært følgende:

Våren 2003 sendte vi ut et spørreskjema til rektor og rådgiver på samtlige projektskoler (18 ungdomsskoler og 13 videregående skoler), der vi ba dem svare på en rekke spørsmål der de måtte vurdere ulike forhold ved prosjektet og rådgivertjenesten ved skolen.

I tillegg til dette har vi i løpet av våren 2003 intervjuet et utvalg av rådgivere i projektskolene. Dette har blitt gjennomført i form av gruppeintervjuer på opp til 2 timers varighet.

Vi har i tidligere faser av følgestudien intervjuet representanter for prosjektskolene med jevne mellomrom. Våren 2001 intervjuet vi representanter for samtlige skoler som var involvert i prosjektet. Høsten 2001 fulgte vi opp dette med et kort (kvalitativt vinklet) spørreskjema til samtlige prosjektskoler. Vinteren/våren 2002 ba vi nok en gang samtlige prosjektskoler om å besvare noen skriftlige spørsmål om tiltaksfloraen ved skolene. I tillegg intervjuet vi i den fasen av evalueringen et større utvalg av aktører; rektor, lærere, rådgivere og elever, ved til sammen 7 prosjektskoler. I tillegg intervjuet vi i denne runden også samarbeidspartnere ved noen av skolene.

I tillegg har vi også sendt et spørreskjema til utvalgte elever ved og fra prosjektskoler. Dette ble også supplert med elevintervjuer ved utvalgte skoler, samt med representanter for elevorganisasjonen. Hovedfunnene fra denne undersøkelsen er presentert i delrapport 4, men disse dataene utgjør også viktig bakgrunnskunnskap for denne sluttevalueringen.

Vi har også i slutfasen av evalueringen intervjuet de regionale prosjektlederne, slik vi har gjort jevnlig, i forbindelse med hver delrapport i løpet av prosjektet. Vi har også intervjuet den nasjonale prosjektledelsen ved Læringssenteret, både nå i sluttevalueringen, og jevnlig gjennom hele følgestudien. Utkast til alle fire delrapporter har også blitt forelagt prosjektlederne regionalt og nasjonalt, for kommentarer. Disse kommentarene har i sin tur blitt en del av vårt analysemateriale i en dynamisk prosess mellom evaluatorgruppen og de som har blitt evaluert.

Vi har også intervjuet noen utvalgte sentrale aktører som ikke har vært direkte involvert i gjennomføringen av prosjektet, men som likevel helt klart må oppfattes som interessenter. NHO, som mangeårig aktør med interesse for yrkes- og utdanningsrådgivning er en slik aktør, Rådgiverlaget en annen. Slike intervjuer ble gjennomført både ved starten og avslutningen av prosjektet,

I tillegg til intervjuer har vi hatt muligheten til å foreta deltakende observasjon på fire prosjektledersamlinger, der lederne for de regionale delprosjektene har diskutert framdrift og videreføring. Dette har vært svært nyttig for å få et mer utfyllende bilde av prosjektets "indre liv". Vi har også vært til stede under de samlingene som har vært gjennomført for prosjektdeltakerne, og der foretatt både deltakende observasjon og en rekke samtaler med ulike aktører. Dette har vært svært nyttig i forhold til å skaffe seg helhetlig kunnskap om prosjektet.

Kontinuerlig gjennomgang av dokumenter fra prosjektfylker og prosjektskoler, samt fra den nasjonale prosjektledelsen, har selvsagt også vært nødvendig og svært nyttig for oss. Alle prosjektlederne har etter hvert blitt veldig flink til å forsyne oss med det som foreligger av skriftlig dokumentasjon av ulik art.

En annen viktig datakilde under hele følgestudien har vært de skriftlige rapportene som de regionale prosjektlederne har levert hvert halvår. Dette har blitt fulgt opp med en tilsvarende sluttrapport i prosjektets siste fase. Disse rapportene, som har vært både utfyllende og gode, har bidratt til å gi et godt grunnlag for å vurdere prosjektets framdrift og resultater.

2. Ulik organisering - ett prosjekt, eller fire?

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste gjennomføres som sagt i 4 fylker. Ikke overraskende er de regionale delprosjektene noe ulikt organisert. Variasjoner i lokale/regionale forutsetninger i form av ulike tradisjoner og tilnæringsmåter når det gjelder forsøksprosjekter av denne typen fører gjerne til slike forskjeller. Vi skal innledningsvis kort se på noen slike forskjeller i de regionale prosjektene og deretter si noe om hva vi ser som styrker/ svakheter ved ulike måter å organisere slike prosjekter på.

2.1 Prosjektorganisering

Prosjektansvaret har i alle fylkene vært forankret ved Statens utdanningskontor (SU) slik forutsetningen for deltakelse var fra Læringssenterets side. SU - kontorene har imidlertid ikke spilt en like aktiv rolle i alle de 4 delprosjektene. I to av fylkene, Oppland og Rogaland, har prosjektleder ved SU- kontoret vært aktiv både som pådriver og koordinator for det løpende prosjektarbeidet. I de to andre fylkene, Oslo og Akershus, - som for øvrig hører inn under samme SU- kontor, - har dette kontoret derimot, i følge informanter i fylket, spilt en vesentlig mer tilbaketrukket rolle i forhold til det operative nivået i prosjektet.

I *Akershus* har prosjektledelsen primært vært forankret i fylkeskommunen, men med bistand fra en prosjektansvarlig ved en av de deltakende videregående skolene. Fylket opprettet dessuten en referansegruppe for prosjektet bestående av politikere.

Etter intensjonene skulle rollen til fylkeskommunens prosjektleder bestå i å være pådriver i prosjektet, samordne tiltak og være informasjonskanal mellom skolene og SU og Læringssenteret. Prosjektledelsen i Akershus har imidlertid vært preget av noe sviktende kontinuitet grunnet omorganiseringer og utskifting av prosjektansvarlig underveis i prosjektperioden. Mye av det operative prosjektlederansvaret har dermed i perioder ligget på den nevnte representanten for de videregående skolene

Hver av de tre deltakende videregående skolene har hatt en prosjektleder fra rådgiver- eller ledersiden. Skolene opplever at de er blitt delegert mye ansvar og har hatt stort handlingsrom i prosjektet, noe som i følge våre informanter, representerer ledelsesstrategier som gjennomsyrrer mye av virksomheten i denne fylkeskommunen.

I *Oslo* har den operative prosjektledelsen i praksis vært ivaretatt av skoleetaten i Oslo kommune; selv om prosjektansvaret formelt sett også der har vært forankret i SU-kontoret. SU oppnevnte en referansegruppe for prosjektet. Skoleetaten opprettet videre en styringsgruppe bestående av representanter fra fylkesmannen i Oslo og Akershus, NHO, LO, lærerorganisasjonene, elevorganisasjoner, grunnskoler og videregående skoler, foreldre og skoleadministrasjonen.

I skoleetaten har et team på to personer koordinert prosjektarbeidet og hatt en helt sentral rolle i utviklingen av tiltak for styrking av yrkes- og utdanningsrådgivningen i kommunen/ fylket. Prosjektansvaret ved skolene, 4 ungdomsskoler og 2 videregående skoler, er i hovedsak ivaretatt av skolenes rådgivere.

I *Rogaland* har prosjektledelsen vært forankret ved SU-kontoret. I tillegg har prosjektet hatt en forankring hos skoleeierne ved at prosjektledelsen for delprosjektene var lagt til skolekontorene i kommunene og opplæringsavdelinga i fylket. Videre ble det opprettet en styringsgruppe og en prosjektgruppe. Her valgte en dessuten å slå sammen funksjonene for disse gruppene ved at de samme representantene møtte i begge grupper. Bakgrunnen for dette var et ønske om en nær kopling mellom det strategiske og det operative ansvaret for prosjektarbeidet. Deltakerne kom fra fylkeskommunen, skole/ utdanningsavdelinger i kommunene og fra SU - kontoret. Representanter fra arbeidslivet hadde i tillegg observatørstatus i prosjektgruppa.

I tillegg ble det etablert en regional oppfølgingsgruppe med representanter for elevene, lærlingene og foreldrene og prosjektkommunene (skoleledere), sammen med folk fra aktuelle samarbeidspartnere som Skolerådgiverlaget, lærerorganisasjoner, NHO, LO og Aetat. Prosjektorganisasjonen for øvrig har bestått av to nettverksgrupper henholdsvis på Jæren og i Stavanger. Begge nettverkene var sammensatt av representanter fra lokale, deltakende skoler; både ungdomsskoler og videregående skoler. Prosjektansvaret ved skolene, 10 ungdomsskoler og 4 videregående skoler, ble primært ivaretatt av rådgivere.

I *Oppland* har prosjektledelsen hatt en dobbel forankring med en prosjektleder ved SU-kontoret som samtidig har vært engasjert av fylkeskommunen som regional koordinator for yrkes- og utdanningsrådgivningen. En rådgiver fra en av de deltakende ungdomsskolene har dessuten bistått prosjektleder i arbeidet. Også her ble det opprettet en styringsgruppe og en prosjektgruppe. Ledelsen i SU, fylkeskommunen, kommunene og Aetat har vært representert i styringsgruppen. Sammensetningen av prosjektgruppa har variert noe avhengig av hvilke av de ulike partene som til enhver tid var involvert i prosjektet. Følgende instanser har likevel vært sentrale; Aetat, NHO, fylkeskommunen, Entreprenørskap i skolen, elevorganisasjonen, skoleledere og rådgivere fra hvert skoleslag. På prosjektskolene, fem ungdomsskoler og fire videregående skoler, har rådgiver og ledelse hatt et delt ansvar for prosjektene.

2.2 Sentral koordinering eller lokal handlefrihet? Ja takk, begge deler?

Det å kunne etablere en god balanse mellom sentral styring og koordinering og lokalt initiativ og handlefrihet er ofte en forutsetning for å oppnå varige resultater i denne formen for prosjekter. For sterk sentral styring uten nødvendig lokal medvirkning har gjerne en tendens til å begrense engasjementet og kreativiteten på lokalt nivå. På den andre siden vil *for* stor lokal handlefrihet uten nødvendig koordinering og helhetlig samordning av prosjektaktivitetene gjerne gi resultater som har begrenset spredningsverdi utover den enkelte skole.

Denne balansegangen er blitt håndtert på noe ulike måter i de 4 fylkene. I Oslo og Akershus har SU, som nevnt, i mindre grad ivaretatt en sentral koordinerende rolle. Prosjektansvaret har her vært forankret på fylkeskommunalt/ kommunalt nivå. Fraværet av et aktivt SU kan i følge flere av våre informanter å ha bidratt til de problemer begge fylkene, om enn på noe ulik måte, har hatt med å involvere begge skoleslag for fullt i prosjektet. I Akershus kom ungdomsskolene aldri med; i Oslo opplevde de videregående skolene at de i noen grad ikke ble tilstrekkelig integrert i prosjektarbeidet.

Innenfor denne rammen valgte de to fylkene dessuten noe ulike tilnærmingsmåter i sine delprosjekter. I Oslo har mye av arbeidet med tiltaksutvikling funnet sted sentralt i skoleetaten. Skolene, i første rekke ungdomsskolene, har vært aktivt med i arbeidet, men det meste av tiden gjennom utprøving av sentralt utviklede yrkes- og utdanningsrådgivningsplaner og undervisningsopplegg. Etter vår vurdering er det gjort et meget godt arbeid sentralt i skoleetaten, og de planer og undervisningsopplegg som her er utviklet er blant de viktige virkemidler som vi mener bør spres etter prosjektet. Samtidig opplever vi vel at noe av bredden og mangfoldet i den lokale tiltaksutviklingen ute i skolene har vært noe hemmet som følge av den modell som har vært valgt for arbeidet. Våre informanter opplever samtidig at den sentrale prosjektledelsen i Oslo har vært lydhør overfor skolenes behov og innspill underveis. Skolene opplever at de har fått være med på å forme det endelige opplegget. Samtidig er det klart at initiativ og drivkraft i alt overveiende grad har kommet fra sentralt hold i Oslo-prosjektet.

I tillegg har de videregående skolene i Oslo i noe mindre grad vært involvert fordi det sentrale prosjektarbeidet i første rekke var fokusert mot ungdomsskoletrinnet. Man startet arbeidet på 8.trinn, og utviklet det gradvis for høyere trinn, og har først sent i prosjektet nærmet seg videregående skole. De videregående skolene synes derfor å ha vært mer frikoplet fra den sentrale ledelsen av prosjektet, og har utviklet egne tiltak innenfor den enkelte skole. Noen av våre informanter i skolene har også gitt uttrykk for at kommunikasjonen på tvers av skoleslag ikke har vært svært omfattende i Oslo. Dette kan henge sammen med at man i starten valgte å fokusere mye av arbeidet mot ungdomsskolene.

I Akershus ble mye av prosjektansvaret lagt på den enkelte skole. SU-kontoret spilte som vi har sagt en noe tilbaketrukket rolle. Samtidig ble den sentrale koordineringen av prosjektet her også hemmet av noe manglende kontinuitet i den fylkeskommunale prosjektledelsen. Dette har til en viss grad medført at mye av prosjektarbeidet har skjedd i regi av den enkelte videregående skole; den lokale handlingsfriheten har med andre ord vært stor. Selv om disse skolene, slik vi ser det, har gjort en god jobb, har begrenset regional koordinering og samordning av tiltak på tvers av skoler og skoleslag redusert mulighetene for at dette arbeidet setter varige spor i regionen som helhet.

De to siste fylkene, Rogaland og Oppland, har etter vår vurdering etablert et mer aktivt og gjensidig samspill mellom sentralt og lokalt nivå i prosjektene. I begge fylker har både skoler, skoleeiere og sentral prosjektledelse vært involvert i utformingen av de mer helhetlige planene for satsningen i regionen; samtidig som en la vekt på å gi skolene stor handlefrihet innenfor denne felles rammen. Det konkrete utviklingsarbeidet har her også i all hovedsak skjedd i skolene, de konkrete tiltak har vokst ut av skolenes egen aktivitet.

Både prosjektgrupper og nettverk mellom deltakerskoler som ble etablert har fungert som arenaer både for samordning/ koordinering og for gjensidig erfaringsutveksling og læring på tvers av lokale prosjekter, og mellom skoleprosjektene og prosjektledelsen. Etablering av nettverk mellom prosjektskoler har blitt vurdert som svært viktig av deltakerne. I sluttrapporten fra Rogaland, heter det blant annet:

"Samarbeidet i dei to nettverksgruppene har vore fruktbart for utviklinga av prosjektet. Ein har hatt høve til å få inspirasjon til arbeidet, spela på kvarandre

og utveksla erfaringer. Innspela frå gruppene har blitt vidareformidla. Viktigast er likevel at strukturen som er etablert, kan sikra at arbeidet som er gjort i prosjektperioden vil bli vidareført."

Sammensetningen av prosjektgrupper/ nettverk i disse fylkene har i tillegg bidratt til å involvere og forankre skoleeksterne samarbeidspartnere i det konkrete prosjektarbeidet og gjennom det gitt disse aktørene et større eierforhold til problemstillinger og tiltak. Denne forankringen av eksterne aktører i prosjektorganisasjonen har etter vår vurdering lagt grunnlaget for en sterkere forpliktelse hos de samme aktørene i forhold til videreføringen av arbeidet etter prosjektslutt, sammenlignet med de øvrige fylkene. Samtidig har det å kunne trekke på de eksterne aktørenes ressurser og kompetanse gjennom å innrullere dem i prosjektorganisasjonen på denne måten bidratt til å styrke prosjektarbeidet som sådan. Blant annet har disse to fylkene gjennom prosjektgrupper og nettverk etablert en sterkere forankring til sentrale representanter for arbeidslivet og andre arbeidslivsrelevante aktører som Aetat, enn de øvrige fylkene. Oslo har med tilsvarende aktører i sin prosjektorganisasjon, men her sitter de i styringsgruppa og sånn sett lenger unna det løpende arbeidet i prosjektet. Selv om de også der kan ha en viktig dialog med prosjektet, vil dette erfaringsmessig ikke gi det samme eierforholdet og den samme forankringen som involvering i det konkrete prosjektarbeidet gjerne gjør.

Grepet med å kople skoleeksterne og skoleinterne aktører i samme/slike fora er også viktig. Prosjektgrupper av denne art representerer arenaer som er velegnet til å bygge broer mellom aktører fra for eksempel skole og arbeidsliv, til å utvikle nettverk mellom aktører som vil måtte samarbeide etter prosjektet, og dermed styrke grunnlaget for en vellykket videreføring av arbeidet.

Nettverksbygging mellom viktige aktører, en sterk koordinatorkfunksjon i prosjektledelsen sammen med forholdsvis stor handlefrihet på lokalt nivå, har etter vår vurdering gitt Rogaland og Oppland et noe bedre utgangspunkt med tanke på videreføring av prosjektarbeidet. Oppland har i tillegg, gjennom den regionale rådgivningskoordinatoren, koplet det regionale rådgiverteamet opp mot prosjektarbeidet. Dette er i seg selv en viktig arena for spredning av organisasjonsmodeller og tiltak i yrkes- og utdanningsrådgivningen i regionen.

Samtidig er det klart at den solide og gode forankringen av Oslo-prosjektet i den lokale skoleetaten, betyr at prosjektet uten særlige problemer kan føres videre som en del av den ordinære aktiviteten der. Den store vekten som der er lagt på arbeidet i skoleetaten, har på mange måter tatt vare på den nødvendige forankringen av arbeidet på et nivå over enkeltskolene.

Sett under ett framtrer det et bilde av om ikke 4, slik overskriften kan antyde, så i hvert fall 3 ulike organisasjonsmodeller for delprosjektene i Delt rådgivningstjeneste. To av delprosjektene hadde en forholdsvis svak forankring i SU, men valgte noe ulike tilnærminger; Oslo i form av en relativt sentralisert utviklingsprosess, drevet fram av aktører i skoleetaten; Akershus i større grad gjennom delegering av ansvar til det operative nivået og en mindre organisatorisk overbygning. De to øvrige fylkene; Oppland og Rogaland, valgte en mer lik organisasjonsmodell preget av større samspill og gjensidighet mellom prosjektledelse/ strategisk nivå på den ene siden og utøvende prosjektdeltakere/ operativt nivå på den andre.

Alle prosjektorganisasjonene har sine styrker og svakheter, men det som oppsummert framtrer som de kanskje viktigste suksessfaktorene i lys av erfaringer fra dette prosjektet, spesielt med tanke på videreføring, er:

- God forankring av prosjektarbeidet hos sentrale myndigheter og skoleeiere
- Aktiv innrulling av representanter for viktige skoleeksterne institusjoner/organisasjoner nær det operative nivået i prosjektet.
- Nettverksbygging både mellom prosjektdeltakere på operativt nivå og mellom representanter for skolene og skoleeksterne aktører
- En sterk koordinatorfunksjon som samordner og knytter sammen aktiviteter på tvers av skolene, som bidrar til nettverksbygging og forankring mot sentrale aktører utenfor skolene og som kanaliserer ressurser og kompetanse inn til de lokale prosjektene etter behov.
- Stor grad av lokal handlefrihet og tilpasning av tiltak innenfor en felles ramme utviklet gjennom en tett dialog mellom lokalt og sentralt nivå i prosjektet.

2.3 Samspill på tvers av regioner?

Hva med samspillet mellom de regionale delprosjektene? I hvilken grad har fylkene utvekslet erfaringer og dratt nytte av hverandres ressurser og kompetanse slik et prosjekt som dette i utgangspunktet ligger godt til rette for? Erfaringene fra hele prosjektperioden, og vurderinger fra informanter på ulike nivå i prosjektgjennomføringen, tyder vel på at det, ut over prosjektledersamlinger og nettverkssamlinger/konferanser i Læringssenterets regi, ikke har vært *mye* kontakt og erfaringsutveksling mellom de ulike delprosjektene. Det uformelle kontaktmønsteret mellom delprosjektene, slik vi kjenner det, speiler på mange måter de forskjellene vi har beskrevet foran når det gjelder organisering og tilnæringsmåter i prosjekt-arbeidet. To av de regionale prosjektene var i så henseende ganske like og har hatt en viss dialog. De andre to skilte seg en god del både fra hverandre og fra de to førstnevnte og dialogen synes derfor å ha vært mer begrenset.

Konklusjonen på dette er nok at læringspotensialet på tvers av delprosjektene ikke er utnyttet så godt som det kanskje kunne ha vært. Noe av forklaringen på dette handler om at en jobbet forskjellig og at en ikke alltid var i samme utviklingsfase av prosjektet. Dermed så en heller ikke alltid nytteverdien av kontakt/erfaringsutveksling. Likevel skal en i denne sammenhengen ikke undervurdere betydningen av de prosjektsamlinger som har funnet sted underveis. Selv om vi har hørt ulike vurderinger når det gjelder nytteverdien av slike samlinger, er det likevel ingen tvil om at disse for mange prosjektdeltakere har bidratt til nye ideer, inspirasjon og læring. De som kanskje i minst grad så noen nytteverdi i slike samlinger var vel i første rekke de som til enhver tid hadde kommet lengst i sine prosjekter.

Nasjonal prosjektledelse ved Læringssenteret har hatt et sentralt ansvar når det gjelder å binde sammen de ulike delprosjektene til et helhetlig nasjonalt prosjekt. I tillegg har denne prosjektledelsen fungert som pådriver hvis og der det har vært nødvendig. Denne rollen har de, slik vi vurderer det, fylt. Flere ganger har den nasjonale prosjektledelsen tatt grep som har vært nødvendig å sikre framdrift, og framdrift på en kurs som har svart til det som har vært prosjektets utgangspunkt. I en tidlig fase tok man for eksempel initiativ til å sørge for å få fart på den delingsprosessen som på det

tidspunkt sto litt i stampe i flere skoler. Man måtte også innskjerpe at det å dele tjenesten var en nødvendig forutsetning for å delta i prosjektet. Et annet eksempel på slike initiativ er at man øvde et visst press for å forankre prosjektet i skoleledelsen, gjennom å insistere på at både rådgiver og rektor fra skolen skulle delta på prosjektsamlinger. Flere av våre informanter har lagt vekt på at dette var et viktig grep i arbeidet med å forankre prosjektet i skoleledelsen.

Samtidig ser vi at flere av våre informanter på ulike måter har antydnet at Lærings-senteret kunne ha spilt en enda mer aktiv rolle som pådriver. Flere har ment at Læringssenteret burde vært flinkere og mer aktive til å etterspørre resultater fra de lokale prosjektene. I sluttrapporten fra Rogaland heter det for eksempel:

"Vår erfaring er at Læringssenteret kunne ha vore noko meir klar når det gjeld prisnipp og politikk for prosjektarbeidet. Ei sterkare pådrivarrolle hadde vore ønskeleg i slutfasen av prosjektet. Det er viktig for utviklingsarbeidet lokalt at arbeidet ein gjer blir etterspurt."

Særlig i slutfasen av prosjektet har flere av de som har arbeidet i de lokale prosjektene etterlyst et noe større engasjement, og større trykk i form av oppfølging fra Læringssenterets side. Det kan synes som om at man fra begge sider her til tider har opplevd at kommunikasjonen i prosjektet ikke har vært helt optimal.

Det kan også stilles spørsmål ved om Læringssenteret kunne gjort mer for å skape ett enhetlig prosjekt. Prosjektledelsen ved Læringssenteret reiser blant annet selv dette som en problemstilling. Her må en imidlertid også vurdere hvorvidt et mer enhetlig/”ensrettet” prosjekt ville styrket prosjektet, eller om de lokale variasjonene i organisasjon og arbeidsmåte faktisk har vært en styrke for prosjektet? Det vi imidlertid mener at prosjektet viser klart, er at man i utgangspunktet burde vært enda klarere på en del av prosjektets sentrale premisser, og kanskje brukt mer tid i starten på å etablere en ens oppfatning av dette. På den måten ville man kanskje ha unngått en del av de problemene som karakteriserte prosjektet i startfasen. Samtidig illustrerer dette godt at slike prosjekter trenger en oppstartsfase, der man nettopp kan få ryddet av veien misforståelser og bygd bro mellom ulike virkelighetsoppfatninger,

Vi spurte også informantene i prosjektskolene om hvordan de vurderer samarbeidet mellom skolene og den nasjonale prosjektledelsen. Totalt svarte 29 % at dette samarbeidet hadde vært ”godt”, 52,5 % mente at det hadde vært av ”middels” kvalitet, mens 27,5 % mente at dette hadde vært dårlig. Her må det bemerkes at skolene i de fleste tilfeller har hatt lite kontakt med den nasjonale prosjektledelsen. Det meste av denne kontakten har gått via den regionale prosjektledelsen, og grunnlaget for å vurdere samarbeidet har derfor i mange tilfeller ikke vært stort. Likevel er det grunn til å merke seg at såpass mange er mellomfornøyd eller misfornøyd med samarbeidet med det nasjonale nivå i prosjektet. Flere av våre informanter har blant annet gitt uttrykk for at informasjon fra nasjonalt hold underveis kunne ha vært bedre, og at det har vært visse uklarheter i forhold til hva skolene har oppfattet har vært prosjektets mål og rammevilkår. Visse problemer har det åpenbart vært i denne kommunikasjonen underveis, budskap har ikke alltid nådd fram i den grad man kunne ha ønsket, og i den intenderte form, men det er vanskelig å si sikkert hvor i kommunikasjonskjeden, fra avsender i Læringssenteret til mottaker i prosjektskolene, dette problemet i hovedsak har ligget.

3. Deling - et kontroversielt tema

3.1 Deling - et sentralt premiss i utgangspunktet

Utgangspunktet og det grunnleggende premiss for deltakelse i prosjektet var at skolene skulle prøve ut modeller for styrking av yrkes- og utdanningsrådgivningen, etter først å ha delt denne tjenesten slik at den ble organisert adskilt fra det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet. Prosjektets tittel var nettopp "delt rådgivningstjeneste, og dette skulle være utgangspunktet for det videre arbeidet.

Forhistorien for prosjektet var at Stortingets Kirke, utdannings- og forskningskomité 17.06.99 foreslo følgende innstilling:

"Stortinget ber Regjeringa setje i gang prøveprosjekt med å skilje rådgjevingsfunksjonen i ein sosialpedagogisk del og ein utdannings- og rettleiingsdel."

Komiteens mindretall, medlemmene fra Fremskrittspartiet, ville gå lengere enn flertallet og foreslo:

"Stortinget ber Regjeringen skille funksjonen utdannings- og yrkesveiledning fra annen veiledning (sosialrådgivning) på grunnskolens ungdomstrinn og i den videregående skole."

Stortingets vedtok på bakgrunn av dette den 6. oktober 1999:

"Stortinget ber Regjeringa setje i gang prøveprosjekt med å skilje rådgjevingsfunksjonen i ein sosialpedagogisk del og ein utdannings- og rettleiingsdel"

"Stortinget ber Regjeringa arbeide vidare med styrking av rettleiingstenesta og ber om snarleg framlegg til tiltak."

På bakgrunn av dette Stortingsvedtaket, startet KUF gjennom Læringscenteret prosjektet Delt rådgivningstjeneste. I KUFs prosjektmandat av 29.3.2000, heter det om prosjektets hovedmål:

"Å styrke utdannings- og yrkesveiledningen gjennom forsøk med delt rådgivningstjeneste, slik at elever i grunnskole og videregående opplæring settes i bedre i stand til å foreta bevisste utdanningsvalg, uten at den sosialpedagogiske rådgivningen svekkes."

En del innflytelsesrike aktører utenfor skolen hadde i utgangspunktet også sterke meninger om deling. NHO hadde lenge kritisert det de oppfattet som for dårlig yrkes- og utdanningsrådgivning i skolen. For dem var det i utgangspunktet klart at deling av tjenesten var et nødvendig virkemiddel for å få til en styrking. Dette mente de så strekt at de i bunn og grunn oppfattet prosjektet Delt rådgivningstjeneste som unødvendig; hvorfor gjennomføre et prosjekt for å prøve ut noe, når man allerede vet svaret?

Sterke krefter i NHO så vel i tillegg for seg en deling på den måten at yrkes- og utdanningsdelen av rådgivningstjenesten ble skilt ut fra skolen, og organisert i form av selvstendige rådgivningssentra, etter modell fra f.eks. Sveits. Også sterke krefter i LO delte sannsynligvis langt på vei dette synspunktet, og sammen hadde LO og NHO drevet en viss lobbyvirksomhet i politiske kretser til støtte for sitt syn. Dette engasjementet var sannsynligvis en viktig faktor bak stortingets engasjement og bestilling av prosjektet.

Skolerådgiverlaget ville på sin side beholde hele rådgivningsfunksjonen i skolen. Deres standpunkt til spørsmålet om deling må vel kunne betegnes som skeptisk avventende. Sterke krefter i Rådgiverlaget så store fordeler med den tradisjonelle modellen med yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning samlet, noe de oppfattet som en klar styrke med det norske systemet.

Som en følge av de signalene som kom, valgte Læringssenteret å designe et forsøksprosjekt der alle skolene som skulle delta i prosjektet, ble pålagt å dele rådgivningstjenesten. Alternativt kunne man tenkt seg en prosjektmodell der et antall skoler ikke delte tjenesten, men samtidig gjennomførte de øvrige styrkingstiltak. I tråd med Læringssenterets og departementets fortolkning av det Stortinget etterspurte, skulle prosjektet prøve ut ulike modeller for delt rådgivningstjenesten. Den delte tjenesten ble oppfattet som et grunnleggende premiss.

3.2 Deling tok tid

Det kunne med andre ord være liten tvil om intensjonen med å dele rådgivningstjenesten. Til tross for dette, viste det seg snart at dette ikke var helt klart blant deltakerne. Det tok en viss tid å etablere en felles problemforståelse, blant annet rundt hva som egentlig ligger i begrepet "delt rådgivningstjeneste."

I den første rapporten fra følgestudien, framkom det at status på deling på det tidspunkt var noe ulik i projektskolene. Vi fant store variasjoner i forståelsen og tenkningen rundt dette, både mellom deltagende skoler og mellom prosjektledere. Våre informanternes respons på spørsmålet om deling plasserte seg på en skala fra *"Tjenesten har vært delt i 20 år hos oss"* via skoler som på det tidspunktet var i ferd med å lage planer for hvordan delingen skulle organiseres, til *"Skal vi dele rådgivningstjenesten da?? Nei, det må vi tenke mer på..."*

Det syntes på det tidspunkt åpenbart at ikke alle skolene hadde planlagt særlig konkret å foreta en fysisk deling av rådgivertjenesten, eller i alle fall at dette ikke hadde vært noe sentralt motiv for deltagelse. Mange fokuserte i stedet på å utvikle modeller for yrkes- og utdanningsrådgivningen, uten å ville bli alt for konkret på selve delingen.

I denne tidlige fasen av prosjektet kunne det se ut som om flere hadde valgt, eller var i ferd med å velge en modell som innebar deling av hovedansvar, der en av rådgiverne fikk hovedansvaret for yrkes- og utdanningsrådgivningen, men der det samtidig ble presisert at 100 % deling verken var mulig eller ønskelig.

Læringssenterets prosjektledelse understreket etter dette at en fysisk deling av tjenesten, der ansvaret for de to oppgaveområdene var klart adskilt og delt på minst to

fysiske personer, var en forutsetning for deltakelse i prosjektet. Læringssenterets prosjektleder presiserte allerede tidlig at ”deling” skulle bety at de to oppgavene, det sosialpedagogiske arbeidet og yrkes- og utdanningsrådgivningsarbeidet, ikke skulle utføres av samme person. Videre sa den nasjonale prosjektlederen:

”Det betyr da at de to personene som har disse oppgavene må samarbeide. Samtidig så kan det sannsynligvis ikke være vanntette skott mellom arbeidsoppgavene nettopp fordi det er viktig å se hele eleven, og å se yrkesvalget som en prosess. Her er det jo også et mål at hele skolen skal inn i yrkesveiledningsdelen, dvs. at også lærerne får et delansvar, noe de vel også har når det gjelder det sosialpedagogiske arbeidet.”

Denne presiseringen ble gjentatt overfor prosjektskolene, da det viste seg at en del nølte med å dele tjenesten. Som en følge blant annet av denne presiseringen, valgte ungdomsskolene i Akershus ikke å delta i det videre prosjektet, siden de altså ikke ønsket å dele tjenesten.

I de øvrige prosjektskolene ble rådgivningstjenesten nå delt, med større eller mindre overlapp mellom de to oppgavene. Vi tror det er riktig å si at ingen, eller svært få av de delingsmodellene som ble valgt innebar at de to områdene ikke hadde omfattende kontakt, og at de ansvarlige til en viss grad også avlastet hverandre. Deling innebar ikke at man bygget vanntette skott mellom de to områdene, dette så ingen som hverken mulig eller ønskelig. Prosjektskolene kom imidlertid fram til relativt klare ansvarsfordelinger mellom områdene.

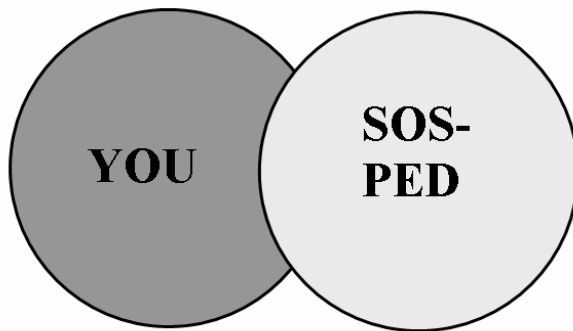
3.3 Hva betyr deling - noen modeller for organisering

I modell 1-5 har vi forsøkt å fremstille de ulike modellene for organiseringen av rådgivningstjenesten i skolene.



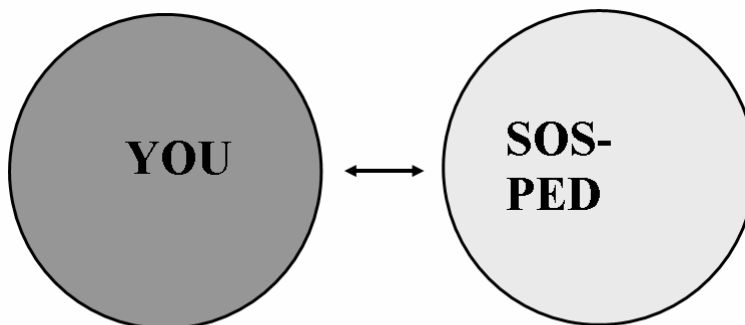
Modell 1: Den tradisjonelle – ikke delt

Modell 1 illustrerer den tradisjonelle modellen, der sosialpedagogisk veiledning og yrkes- og utdanningsrådgivning utføres av samme person(er). Selv om det i utgangspunktet var klart at denne modellen ikke skulle finnes innenfor prosjektet, ser vi tegn som kan tyde på at noen skoler kanskje likevel har ligget nær denne modellen?



Modell 2: Delt ansvar – overlapp i oppgaver

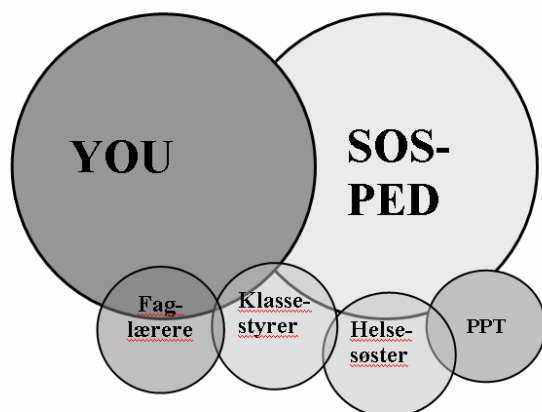
Modell 2 illustrerer en modell som relativt mange tidlig i prosjektet valgte der de foretok en klar deling på ansvar, mens det fortsatt var større eller mindre grad av overlapp med rådgivningsoppgaver. Flere la vekt på at de så denne modellen som et skritt på veien mot en klarer deling også mht arbeidsoppgaver. For mange er det også et viktig poeng at et visst overlapp i oppgaver vil være en ønsket og nødvendig løsning også på lengere sikt. Det er flere tilsynelatende gode argumenter grunner til dette, som redegjort for lenger nede. Et visst overlapp i oppgaveutføring vil helt klart kunne bidra til å avhjelpe det mange ser som problematisk med en delt modell, og samtidig ta vare på ønsket om en deling i ansvar og oppgaver.



Modell 3: Delt (med øks) – atskilte oppgaver

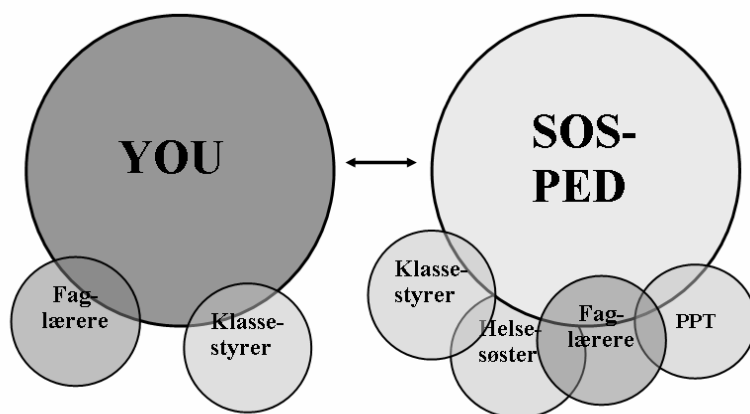
Modell 3 illustrerer den klareste løsningen, der såvel ansvar som arbeidsoppgaver er mer eller mindre totalt fordelt på to personer. Tjenesten er her delt "med øks" men det er likevel dialog og et visst samarbeid mellom de to rådgiverne. Denne modellen finner vi etter vår mening i liten grad i prosjektet, selv om noen få skoler i sin deling nok nærmet seg dette.

Modell 4 illustrerer en modell som i utgangspunktet er en videreutvikling av modell 2. Ansvaret for de to hovedoppgavene er fordelt, samtidig som det er et visst overlapp i oppgaver. I tillegg har man i større eller mindre grad søkt å spre ansvaret for utføring av oppgaver knyttet til både yrkes- og utdanningsrådgivningen og det sosialpedagogiske arbeidet til flere aktører i skolen. Dette er en modell som vi ser i alle fall i tidlig fase i mange skoler i dag, og på mange måter tror vi dette vil være den optimale løsning for mange: Klart delt ansvar, et visst overlapp i oppgaver, og en spredning av oppgaver på andre sentrale aktører i skolen. Denne modellen vil etter vår



Modell 4: Delt ansvar – med delegering

mening ta vare både på ønsket om deling og fokusering av yrkes- og utdannings-rådgivningsfunksjonene, den vil ta vare på det nødvendige overlapp mellom de to som mange ser behov for, og den vil være et skritt på veien mot å realisere slagordet "you som hele skolens ansvar".



Modell 5: Delt – med delegering

I modell 5 har vi forsøkt å illustrere en modell der både ansvar og arbeid er fordelt fysisk på to eller flere personer, og der man i tillegg har delegert ansvar for oppgaver knyttet til begge de to arbeidsfeltene, til aktuelle aktører i skolen. Pr. i dag kan vi vel si at få om noen skoler er her, men en del har allerede klare elementer av dette på plass, og flere er inne i en prosess som de mener skal og vil føre dem hit. På mange måter kan vel dette oppfattes som et naturlig slutt punkt på en utvikling fra en tradisjonell ikke-delt modell. For mange vil det nok også etter vår mening være naturlig å arbeide videre med en slik modell som mål. I første rekke tror vi likevel at dette i framtiden vil bli en modell for store skoler, med en samlet rådgiverressurs som er stor nok til å realisere en slik klar deling i både ansvar og arbeidsoppgaver.

3.4 Deling - en god løsning, eller?

Alle skolene delte med andre ord tjenesten. Imidlertid skal vi selvsagt ikke legge skjul på at delingen i noen få tilfeller ble gjennomført motstrebende, og til syvende og sist kanskje også litt halvhjertet. Noen ganske få skoler gir da også nå, i sluttevalueringen, inntrykk av at de etter prosjektet vil gå tilbake til den opprinnelige ikke-delte modellen, eller er usikre, mens 84 % av de som har besvart vårt spørreskjema, svarer at de vil fortsette med delt rådgivningstjeneste også etter at prosjektet er avsluttet.

Rektor på en av de deltakende skolene slår for øvrig i en kommentar til våre spørsmål om deling våren 2003 ganske enkelt fast at: *"Skolen har ikke delt rådgivningstjeneste."* Dette gjentas også senere i kommentarer til ulike spørsmål.

Totalt ser vi at bare vel 6 % av de som har svart på vårt spørreskjema mener at prosessen rundt deling var *svært* vanskelig, 32,7 % mente det hadde vært vanskelig, mens 61,2 % mente at det *ikke* hadde vært vanskelig.

Her er det viktig å huske på at et betydelig antall av projektskolene faktisk hadde delt før prosjektet, at selve delingsprosessene lå til dels langt tilbake i tid. Dette gjelder f.eks. alle ungdomsskolene i Oslo. I tillegg ble delingen noen ganger gjennomført ved at skolene samtidig fikk tilført ekstra ressurser til tjenesten. I 5 ungdomsskoler i Oppland innebar således delingen også at skolene ble tilført en sosiallærerressurs.

Dette betyr altså at det bare var i Rogaland at man i løpet av prosjektet foretok en faktisk deling av en eksisterende rådgiverressurs på ungdomsskolenivået. Ved 4 av de 9 ungdomsskolene der gis det uttrykk for at delingsprosessen var "noe" eller "svært" (bare en informant) vanskelig. De øvrige sier ikke vanskelig.

På de videregående skolene svarer 43,4 % av informantene at delingsprosessen var "noe" eller "svært" (en informant) vanskelig. Sagt på en annen måte; informanter ved 7 av de 13 videregående skolene sier at prosessen var noe eller svært vanskelig.

42,9 % av de som har svart på vårt spørreskjema mener at rådgiverne ved skolen var svært positive til delingen, 38,8 % mener at de var noe positive, mens 18,4 % mener at rådgiverne var noe eller svært skeptiske til deling av tjenesten i utgangspunktet. Her er det verdt å legge merke til at rådgiverne ved ungdomsskolene generelt var mer positive til delingen enn sine kolleger ved de videregående skolene; omlag 85 % noe/svært positive mot snaut 64 % i videregående skoler. Ellers er det en klar tendens til at rektorene vurderer rådgivernes holdning til deling som mer positiv enn det rådgiverne sjøl gjør.

Når det gjelder det øvrige lærerkollegiet ved skolen, mener 13,6 % av de som har svart på våre spørsmål at lærerne var noe skeptiske, 27,3 % mener at de var svært positive, mens 59,1 % mente at de var noe positive. Også her mener svarerne at det var noe mer skepsis blant lærere på videregående; 1 av 4 informanter mener at disse var "noe skeptiske" til delingen.

Også skoleledelsen var i følge våre respondenter i overveiende grad positive til delingen, bare 4,4 % mener at skoleledelsen var noe skeptisk, mens 55,6 % mener at skoleledelsen var svært positiv, og 40 % svarer noe positiv. Også her ser vi en klar

forskjell mellom skoleslagene, mens vel 83 % av rektorene ved ungdomsskolene sier de stilte seg svært positive til deling var det bare 40 % av rektorene ved de videregående skolene som gjorde det samme.

Mange av våre respondenter legger dessuten vekt på at de har merket en klar utvikling i løpet av prosjektet. Rådgivere og skoleledere som i utgangspunktet var tvilende til deling, er i langt mindre grad skeptiske i dag. Dette framgår blant annet av sluttrapporten fra Akershus:

”Når det gjelder deling av rådgivningstjenesten, var flere av rådgiverne i utgangspunktet negativ til deling, men en har endret syn i løpet av prosjektet. Dette synes å ha noe å gjøre med at det å tydeliggjøre oppgavene både er heldig for rådgivere og brukerne (elevene).”

Vi har også intervjuet flere rådgivere som har uttalt at de i utgangspunktet var skeptiske, men at denne skepsis i hovedsak er borte etter at de nå har prøvd delt modell i nærmere tre år.

Gjennom hele prosjektet har vi møtt en rekke gode argumenter både for og mot deling av tjenesten. Deltakerne i prosjektet har reflektert og argumentert konstruktivt over både ulemper og styrker ved en delt modell. Vi skal prøve å referere de argumentene for og imot som kanskje hyppigst har kommet fram:

Det *motargumentet* som kanskje oftest kommer fram både fra de som er skeptiske til deling og for så vidt også fra delingstilhengerne, handler om å forstå elevenes helhetlige situasjon. Det er nødvendig å kjenne elevens sosialpedagogiske situasjon når man skal gi råd i yrkes- og utdanningsspørsmål. Elever er hele mennesker og det ene griper inn i det andre og de to sidene er avhengige av hverandre. Et godt utdanningsråd må derfor bygge også på kjennskap til elevens sosialpedagogiske situasjon

Beslektet med dette er en del innvendinger av mer praktisk karakter. Mange har vært inne på at det i praksis er umulig å skille mellom de to områdene. Når man snakker med en elev om det som i utgangspunktet skulle være sosialpedagogiske problemstillinger, dukker ofte spørsmål om yrkes- og utdanningsvalg opp også, og det vil da ikke være mulig eller ønskelig at man ikke kan svare på spørsmål eller faktisk forfølge slike problemstillinger i samtalen.

”Begge sider ved rådgivningstjenesten er interessante, og ofte kommer problemer elevene tar opp i forbindelse med samtaler om andre ting, f.eks. utdanning.” (Rådgiver videregående skole)

”Når vi snakker om problemer og slikt, så kommer jo ofte dette med framtida opp, og da er vi jo fort midt inne i yrkes- og utdanningsbiten” (Rådgiver, videregående skole)

For mange har argumenter knyttet til økonomi og personalressurser vært viktige. Små skoler kan i realiteten ikke dele rådgivningstjenesten uten at det blir så lite igjen til begge deler at det nesten er meningsløst.

Mange framhever også spørsmål om personlig kjemi som et argument mot å dele tjenesten. Noen elever insisterer på å snakke med EN bestemt rådgiver, fordi de stoler mer på denne, kommuniserer bedre med han eller henne o.l. Siden tillit er et sentralt element i mye rådgivningsarbeid, er dette et problem som man må ta høyde for. Det vil da være urimelig og umulig å måtte avvise elever som spesifikt ønsker å snakke med en bestemt person.

I dette ligger det selvsagt også i mange tilfeller et kjønnsperspektiv. Mange elever vil foretrekke å snakke med en person av sitt eget kjønn, kanskje særlig når det gjelder sosialpedagogiske problemstillinger. Hvis for eksempel skolens sosialpedagogiske rådgiver etter en deling er mann mens yrkes- og utdanningsrådgiveren er kvinne, kan det dermed bli et problem for kvinnelige elever.

For alle koker dette uansett ned til det selvsagte faktum at man ikke kan avvise enkeltelever i krise som ønsker å snakke med rådgiver, uansett om den rådgiver som blir kontaktet ikke er "den rette" for den samtalen eleven ønsker. Man kan selvsagt i mange tilfeller henvise elevene videre, men i akutte tilfeller er en slik videresending til "rette" vedkommende aldri akseptabelt.

For noen rådgivere har det føltes tungt å miste den sosialpedagogiske delen av arbeidet, siden mye av identiteten knyttet til funksjonen lå nettopp her. På den samme måten har noen sosiallærere åpenbart opplevd det som tungt at tjenesten har blitt delt, de har følt seg alene og på en måte nedvurdert i forhold til yrkes- og utdanningsrådgivningen som har fått mye fokus:

"Sosialrådgiveren følte seg alene, tilsidesatt, og syntes det var vanskelig å ha hovedansvaret for det sosialpedagogiske arbeidet. Hun mistet en diskusjonspartner. Hun opplevde også at hennes arbeid ikke var like "viktig" som mitt, at det var mer status i min rådgiverfunksjon enn hennes. (Rådgiver, ungdomsskole)

Også når det gjelder argumenter for deling, er det selvsagt en del gjengangere. De fleste er opptatt av de mulighetene deling gir for fokusering på yrkes- og utdanningsrådgivningen, både for skolen og for rådgiveren. Dette har selvsagt primært en materiell side. Mange er enige i at delingen helt klart frigjør tid og ressurser til yrkes- og utdanningsfeltet. Dette var da også en av de sentrale begrunnelsene eller motivene for prosjektet; det registrerte faktum at det sosialpedagogiske arbeidet la beslag på så stor del av rådgivningsressursen at det ble lite eller ingenting igjen til yrkes- og utdanningsrådgivning. Denne sentrale virkelighetsforståelsen som lå til grunn for prosjektet, deles så og si unisont av alle vi har snakket med i løpet av evalueringen.

Selv om mange er opptatt av at oppryddingen i rådgiverfunksjonen er det som har vært viktigst, er det også svært mange aktører som er klare på at nettopp delingen var en viktig del av denne ryddeprosessen. Å dele tjenesten betydde på en måte det første trinn i en nødvendig rydding, og ga samtidig støtet til videre opprydding og fokusering.

I tillegg til det rent ressursmessige er mange opptatt av at delingen har en annen funksjon, som signal. Gjennom å dele tjenesten, og rendyrke yrkes- og utdannings-

rådgivningsfunksjonen, gir skolen et signal om at dette er et viktig og prioritert område, noe skolen er villig til å satse tid og ressurser på.

Svært mange av våre informanter er dessuten inne på at deling styrker innholdet i de tjenestene som leveres. Deling av tjenesten skaper etter manges mening en mer effektiv rådgivningstjeneste. Ved at man får bruke sin tid til sitt spesialområde, og konsentrere seg bare om dette uten for ofte å bli avbrutt av helt andre ting, kan man oppnå å få gjort langt mer og på kortere tid. Deling gir dermed mulighet til å gjøre ting man tidligere ikke har hatt tid til, fordi man skulle fylle to funksjoner som av og til kom på kollisjonskurs med hverandre.

For svært mange av våre informanter er det viktig at deling av tjenesten bidrar til spesialisering og profesjonalisering av rollen. Når man deler, frigjør man tid og gjør det mulig å bli god på det man gjør på dette området, ja faktisk på begge de to områdene som omfattes av den tradisjonelle rådgiverrollen. I stedet for en rådgiver som lider under tidsnød og ikke ser seg i stand til å vie noen av de to områdene god nok oppmerksomhet, får man to personer som hver kan fokusere 100 % på det hun eller han gjør.

De fleste av våre informanter enes om en virkelighetsbeskrivelse av et arbeids- og yrkesliv som i økende grad har blitt komplisert og komplekst, og at det krever svært mye tid og ressurser for en rådgiver å sette seg inn i dette. For mange rådgivere har det derfor blitt klart at dette vanskelig kan være en deltidsbeskjeftigelse, en oppgave man skal løse ved siden av det minst like komplekse og kompliserte sosialpedagogiske området. Skal man kunne gi tilstrekkelig og god nok yrkes- og utdanningsrådgivning, må man kunne fokusere på dette området.

"Det å ha fokus på ett arbeidsområde, YOU, gjør det lettere å få gode rutiner/systemer som fungerer. Tidligere var arbeidsdagene mine mindre forutsigbare i.o.m. at jeg var nødt til å ta fatt i akutte saker av sosialpedagogisk art, og dermed ble det mye dødtid fordi jeg kom ut av en tankegang og måtte omstille meg til noe annet hele tiden." (Rådgiver ungdomsskole)

Flere rådgivere, og også elever vi har snakket, med gir uttrykk for at deling av tjenesten også gir bedre kvalitet på rådgivningen, siden man da kan legge til side elevens sosialpedagogiske situasjon i rådgivningssituasjonen. Noen rådgivere mener helt klart at det er en fordel, siden man da ikke risikerer at man lar det sosialpedagogiske styre de yrkes- og utdanningsråd man gir. Ved å koble yrkes- og utdanningsrådgivningen litt fra det sosialpedagogiske unngår man at "fordommer" basert på kjennskap til elevens sosialpedagogiske situasjon får styre de råd man gir i for stor grad, slik noen argumenterer for at det lett kan skje når samme person utfører begge oppgavene. Argumentet er også at det oppleves godt for elevene å få lov til å legge til side den "sosialpedagogiske ryggsekken" i rådgivningssituasjonen, at man kan få rådgivning uten å måtte gjennom hele repertoaret av personlige problemer etc. Det kan faktisk oppleves som godt å snakke med en som ikke vet alt om alle problemer man har hatt i skole og privatliv.

"Det er positivt for elevene at de får lov til å legge av seg den sosialpedagogiske ryggsekken når de kommer inn til yrkes- og utdanningsrådgiveren. Når de kommer inn til meg kan de la problemene ligge igjen utenfor, jeg kjenner dem

ikke, og vi kan snakke om framtida uavhengig av det. Å komme inn til meg skal være en positiv opplevelse." (Rådgiver, videregående skole)

Vi har i arbeidet med en tidligere delrapport spurt elevene om deres syn på deling.

Er/var rådgivningstjenesten delt på din ungdomsskole/den ungdomsskolen du gikk på?	Elevkategori			Alle
	10. kl	GK	VK	
<i>Ja</i>	38.8	16.5	45.3	36.3
<i>Nei</i>	10.1	33.9	54.2	33.2
<i>Vet ikke</i>	51.1	49.5	0,5	30.5
	100 (N=178)	100 (N=109)	100 (N=192)	100 (N=479)

Tabell 1: I hvilken grad elevene vet at rådgivningstjenesten er/var blitt delt; etter elevkategori. (%)

Som vi ser var det da en relativt stor andel av elevene som ikke visste at/om tjenesten var delt ved skolen de gikk på. Dette er som forventet. Det organisatoriske grepet som ligger i deling, vil jo ikke nødvendigvis blir opplevd som dramatisk av elevene. Så lenge de får den rådgivning de ønsker og forventer, registrerer de ikke nødvendigvis at tjenesten er organisert på en annen måte. Det kan argumenteres for at det er positivt at denne delingen går så "smertefritt" at elevene faktisk ikke registrerer omorganiseringen.

Er deling av tjenesten en grei ordning for dere elever?	Elevkategori			Alle
	10. klasse	GK	VK	
<i>Ja</i>	77.9	83.3	68.8	73.8
<i>Nei</i>	1.5	5.6	4.7	3.5
<i>Vet ikke</i>	20.6	11.1	26.7	22.7
	100 (N=68)	100 (N=18)	100 (N=86)	100 (N=172)

Tabell 2: Hvordan elever som kjenner til at rådgivningstjenesten er delt vurderer denne ordningen; etter elevkategori. (%)

Av de som faktisk hadde registrert at tjenesten er delt, mente som vi ser en klar majoritet, nesten 74 % at dette var en grei ordning for elevene.

Elevorganisasjonen har på sin side vedtatt å gå inn for delt rådgivningstjeneste. I følge representanter for elevorganisasjonen som vi har intervjuet, er det stor oppslutning om dette både blant organisasjonens tillitspersoner, og blant de elevene de representerer.

I breddestudien i forbindelse med sluttevalueringen, spurte vi også informantene ved skolene om deres oppfatning av elevenes syn på deling. Her mente 16 % at elevene var svært positive, 32 % mente at de var noe positiv, og 48 % svarte "vet ikke". Rådgivere og rektorer deler for øvrig åpenbart synet på at mange, kanskje majoriteten

av elevene, nok ikke har registrert at tjenesten har blitt delt, eller at de ikke har noen egentlig mening om dette.

Et flertall av elevene har neppe noe klart syn på hva som er best. Dels har de lite eget grunnlag for å sammenlikne delt tjeneste med den tradisjonelle modellen, og dels har de i liten grad merket forskjell. Slik er det og slik bør det være, elevene skal få det tilbudet de trenger og har krav på, uansett deling eller ikke. På en måte vil det kanskje være optimalt at elevene ikke registrerer om tjenesten er delt eller ikke. Som en rådgiver skrev i en kommentar til våre spørsmål om elevenes vurdering av delingen:

"Vanskelig å vurdere hva elevene foretrekker. De merker ikke noen særlig forskjell."

3.5 Delt tjeneste - et skritt på veien mot en ny veilederrolle?

Mange av prosjektdeltakerne vi har snakket med i løpet av prosjektet, har vært opptatt av at delingen, og hele prosjektet, må sees i lys av utviklingen av en ny rådgiverrolle på yrkes- og utdanningsområdet. Hva som legges i den nye rådgiverrollen varierer noe, men et sentralt element for mange er skillet mellom rådgivning og veiledning. Mange ser for seg at det i framtiden vil bli et klarere skille mellom det vi kan kalle yrkesinformasjon, altså "rådgivnings"- delen av funksjonen, og "veileder"- delen av rollen. Yrkesinformasjon kan i dette perspektivet med fordel utføres av mange ulike aktører; faglærere, informanter fra næringslivet og andre. Det er uansett urealistisk å forvente at den enkelte rådgiver ved hver skole skal sitte inne med all informasjon om et stadig mer komplekst arbeidsliv.

Kjernen i den nye rådgiverrollen vil derfor bli veiledning, det vil si det som går på å hjelpe elevene å fatte valg, bli kjent med sine egne interesser og evner etc. Her, på det individuelle veiledningsarbeidet med elevene, er det YOU - rådgiveren etter manges mening vil måtte sitte med spesialkompetanse. Dette må bli rådgiverens framtidige spisskompetanse.

I tillegg vil altså den framtidige rådgiverrollen ha det vi kan kalle ekstern og intern nettverksbygging som et sentralt element. Rådgivers jobb blir å knytte kontakter, trekke inn de rette eksterne og interne informanter, lage opplegg og generelt legge til rette for at elevene kan skaffe seg informasjon. Rådgiver vil også måtte spille en rolle som "vaktbikkje" og pådriver, en som sammen med skoleledelsen kan sikre at skolen tar sitt ansvar og følger opp arbeidet med dette viktige området. YOU- rådgiver blir den som har ansvaret for å bygge nettverk, både blant skolens egne lærere, mot andre skoler/rådgivere, og mot arbeidslivet, for å sikre at den nødvendige kompetansen blir brakt til elevene. Prosjektledelsen i Rogaland formulerte det slik i sin sluttrapport fra prosjektet:

"Den endringa som kan vera lettast å sjå, er at arbeidet er endra frå å gi informasjon til klasser og grupper til å ha individuelle samtalar som ein del av skolens årshjul.... Ein av prosjektdeltakarende konkluderte med at den nye rådgivarrolla er ei klarare rådgivarrolle. Rådgivar er organisator, tilretteleggjar og rettleiar."

Alt dette krever en profesjonalisering av rådgiverrollen, eller det som mange av våre informanter etter hvert liker å kalle "rådgiveryrket", både når det gjelder organisasjon, funksjon og innhold. En av dem vi intervjuet, en rådgiver i videregående skole, snakket åpenbart på vegne av flere da han uttalte:

"Rådgivningstjenesten må forandre seg, rådgiverrollen må bli fornyet og profesjonalisert, vi må gå fra funksjon til profesjon."

Hva bør i følge våre informanter inngå i en slik profesjonalisering? Hva må/bør det innebære at rådgivningstjenesten skal gå fra funksjon til profesjon? Hva må til for at man skal kunne snakke om en profesjonalisert rådgiverrolle? Her har våre informanter trukket fram en rekke elementer: For det første er det viktig at rådgivningstjenesten blir integrert i skolens øvrige planverk, og at rådgivers rolle endres fra å skulle "være en hjelp for rektor", til å være skolens ressursperson i forhold til YOU, en ressursperson som leder et arbeid som er integrert i de ordinære planene, og utføres av en rekke aktører i skolen. Det vi før har snakket om under stikkordet "hele skolens ansvar", innebærer i seg selv en ny rådgiverrolle.

Mange har mente at man har behov for en (nasjonal) stillingsbeskrivelse eller stillingsinstruks for yrkes- og utdanningsrådgivningen. I alle fall har mange ment at det er behov for noen rammer for hva oppgaven SKAL inneholde, hva elevene faktisk har krav på. Dette vil være en hjelp for rådgiverene selv, i hans eller hennes definisjon av sine egne arbeidsoppgaver, og i tillegg et klart signal overfor både skole og skoleeier om at dette er et sentralt og viktig arbeidsområde for skolen. Det vil selvsagt også bidra til å sikre elevene likebehandling, uavhengig av hvor de går på skole.

Noen har dessuten etterlyst en klarere og sterkere tekst om yrkes- og utdanningsrådgivning i opplæringsloven. En generell styrking av feltet må kanskje starte med at man allerede i den overordnede loven gir det en klarere stilling? Dette kan kanskje bidra til at rådgivningstjenesten ikke blir en salderingspost i tider med nedskjæringer og økonomisk trange tider for skolen?

Mange har også hevdet at det må bli et krav om formell kompetanse/utdanning knyttet til rådgivningsrollen. Hvis man skal ta på alvor det faktum at dette både er en viktig oppgave for skolen, og et arbeidsområde som er både stort og komplekst, vil det i følge mange av våre informanter være unaturlig at det ikke også stilles krav til en viss grunnleggende utdanning innenfor området. Dette handler i følge mange om å ta rådgivningsfunksjonen på alvor, og om å gi rådgiverne mulighet til å fylle funksjonen på en tilfredsstillende måte. De av rådgiverne som i løpet av prosjektet har fått anledning til å følge ulike former for utdanningstilbud på området er også svært fornøyde med dette. De opplever at de har fått en klart økt kompetanse, og er bedre skikket til å fylle rollen. Mange rådgivere vi har snakket med som ikke har hatt mulighet til å ta etterutdanning på området, gir uttrykk for at de absolutt ønsker å gjøre dette.

Flere av våre informanter har også framhevet at det i alle fall på litt lengere sikt bør bli et mål at man der det er mulig blir ansatt som "rådgiver", og at rådgivningen altså ikke blir en bifunksjon, noe som kommer i tillegg f.eks. til en ordinær lærerstilling. I noen tilfeller skjer dette allerede i dag, men mange av våre informanter mener altså at det vil være ønskelig at dette blir regelen, heller enn unntaket.

4. Dobbel forankring - ledelsens ansvar, hele skolens ansvar, og enda litt mer?

God forankring i skolen av prosjektet og av rådgivningstjenesten også etter prosjektet, er tvingende nødvendig. Det var etter vår mening viktig og nødvendig at prosjektet ikke ble en isolert øy i organisasjonen, og det er enda viktigere at rådgivningstjenesten i framtiden heller ikke får lov til å bli noe som ligger litt på siden av den øvrige virksomheten, noe som bare angår rådgiveren. Dette er etter vår mening sentralt i videreføringen av arbeidet. For å oppnå dette må tjenesten forankres.

4.1 Ledelsesforankring er nødvendig?

En generell erfaring fra de aller fleste typer av prosjekt- og utviklingsarbeid, er at ledelsesforankring er en nødvendig suksessfaktor.³ Uten aktiv støtte fra ledelsen, er sjansen for å oppnå vellykkede resultater gjerne langt lavere.

Det generelle inntrykket er at prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste” har hatt en rimelig god forankring i ledelsen i prosjektskolene. På spørsmålet om prosjektet i tilstrekkelig grad har vært forankret i skolens ledelse svarer vel 48 % av informantene at dette ”i høy grad” er tilfelle, mens vel 42 % svarer ”i noen grad”.

Prosjektet tilstrekkelig forankret i skolens ledelse?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i høy grad	54.8	39.1	48.1
Ja, i noen grad	38.7	47.8	42.6
Nei	6.5	13.0	9.3
	100 (N=31)	100 (N=23)	100 (N=54)

Tabell 3: *Prosjektets ledelsesforankring ved skolene; etter skoleslag (%)*

Forskjellen mellom skoleslagene er ikke veldig store, men vi ser at ledelsesforankringen er blitt opplevd som noe sterkere i ungdomsskolene.

Slik vi ser det har man i de fleste av prosjektskolene oppnådd en relativt høy grad av ledelsesforankring av prosjektet. Her gjorde den nasjonale prosjektledelsen ved Læringssenteret en viktig oppgave relativt tidlig i prosjektet, gjennom å signalisere svært klart at man forventet rektors deltakelse på prosjektsamlinger o.l. Dette førte slik vi ser det til en klar styrking av ledelsesengasjementet i prosjektet. I noen skoler kunne prosjektet likevel fortsatt vært mer solid forankret enn det som har vært tilfelle, men dette er likevel snakk om et mindretall av skoler.

Også rådgivningsfunksjonen som sådan har nok etter hvert fått en relativt god forankring i skoleledelsen. Tabell 4 viser informantenes vurdering av dette.

³ Se f.eks. Skaar, S: *Den rette innføringsprosessen. Finnes den?* Rapport STF82 A93008, SINTEF IFIM, Trondheim 1993

RGT tilstrekkelig forankret i skolens ledelse?	Ungdoms-skoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i høy grad	48.4	50.0	49.1
Ja, i noen grad	41.9	37.5	40.0
Nei	9.7	12.5	10.9
	100 (N=31)	100 (N=23)	100 (N=54)

Tabell 4: *Rådgivningstjenestens ledelsesforankring; etter skoleslag (%)*

Nær 9 av 10 informanter mener at tjenesten i noen, eller høy grad, er tilstrekkelig forankret i ledelsen ved skolene. Nær 3 av 4 sier at ledelsesforankringen, i noen eller høy grad, er blitt styrket gjennom deltakelsen i prosjektet.

Likevel tror vi det er grunn til å si at man enkelte steder, selv i prosjektskolene, har et stykke å gå før man kan si at ledelsesforankringen av rådgivningstjenesten er så god som den bør være.

RGT tilstrekkelig forankret i skolens skriftlige planer?	Ungdoms-skoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i høy grad	35.5	37.5	36.4
Ja, i noen grad	45.2	54.2	49.1
Nei	16.1	4.2	10.9
Vet ikke	3.2	4.2	3.6
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 5: *Rådgivningstjenestens forankring i skolenes skriftlige planer; etter skoleslag (%)*

Også når det gjelder forankring av tjenesten i skolenes skriftlige planer, dvs virksomhetsplaner, årsplaner, fagplaner mv, ser vi av tabell 5 at bare vel 1 av 3 informanter mener at denne i "høy grad" er tilstrekkelig. Selv om mange mener at utviklingen på dette feltet har vært positiv som en følge av prosjektarbeidet, har flere skoler fortsatt en vei å gå også når det gjelder planforankring både av you-arbeidet og rådgivningstjenesten som sådan.

4.2 "Hele skolens ansvar" - visjon eller virkelighet?

Et viktig mål i prosjektet har vært at man har ønsket å gjøre rådgivningen til mer enn bare rådgivers ansvar. Målet har vært at man skal bevisstgjøre hele skolen på at dette er noe som angår alle, at yrkes- og utdanningsrådgivning er noe som skal kunne inngå i alle fag. Vi spurte våre informanter om i hvor stor grad de nå opplevde at yrkes- og utdanningsrådgivningen var blitt hele skolens ansvar:

Vil dere si at you i dag er "hele skolens ansvar"?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i høy grad	12.9	-	7.3
Ja, i noen grad	58.1	45.8	52.7
Nei	22.6	50.0	34.5
Vet ikke	6.5	4.2	5.5
	100 (N=31)	100 (N=23)	100 (N=54)

Tabell 6: I hvilken grad you oppleves som hele skolens ansvar?(%)

Tabell 6 viser som vi ser at bare et mindretall av informantene; 7.3 %, alle fra ungdomsskoler, opplever at målsettingen om å gjøre yrkes- og utdanningsrådgivningen til hele skolens ansvar i *høy* grad er nådd i prosjektperioden. En liten majoritet, vel 52 %, mener at en i "noen grad" har nådd dette målet. En av tre informanter mener på sin side at en *ikke* har nådd denne målsettingen. Dette gjelder nær hver fjerde informant ved ungdomsskolene og halvparten av informantene ved de videregående skolene.

Det er kanskje verdt å merke seg at det i første rekke er rådgiverne ved ungdomsskolene som mener at en har kommet lengst på dette området; nær halvparten (46.2 %) av rektorene her svarer enten "nei" eller "vet ikke" på dette spørsmålet. Ved de videregående skolene er det større samstemmighet mellom rådgiver og rektor.

På spørsmålet om arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning i tilstrekkelig grad er spredt til skolens faglærere svarer tilsvarende bare hver femte informant at det er tilfelle. Andelen er også her noe høyere blant ungdomsskolene; nær 26 % mot vel 16 % ved de videregående skolene. Blant de videregående skolene er det, ikke overraskende, informanter ved de yrkesfaglige skolene som sier seg enige. Ingen ved de allmennfaglige skolene svarer positivt på dette spørsmålet.

Årsakene til at mange så langt ikke har kommet lenger på dette området kan være flere. En årsak kan synes å være at prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" i for liten grad har vært forankret blant lærerne. Tabell 7 viser informantenes vurdering av dette.

Har prosjektet i tilstrekkelig grad vært forankret blant lærerne?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i høy grad	9.7	4.3	7.4
Ja, i noen grad	58.1	39.1	50.0
Nei	25.8	56.5	38.9
Vet ikke	6.5	-	3.7
	100 (N=31)	100 (N=23)	100 (N=54)

Tabell 7: Forankring av prosjektet blant faglærerne(%)

Bare 4 av informantene (7.4 %) mener at prosjektet i høy grad var forankret blant lærerne. Halvparten sier at det i noen grad var tilfelle. Nær 2 av 5 mener at prosjektet ikke var tilstrekkelig forankret i lærerkollegiet; særlig gjelder dette de videregående skolene hvor et klart flertall (56.5 %) sier dette. Ved de allmennfaglige videregående skolene er det ingen som gir uttrykk for at forankringen var tilfredsstillende.

Ser vi lærerforankring av prosjektet i sammenheng med i hvilken grad skolene har lyktes i å involvere faglærere i you-arbeidet, ser vi et klart mønster:

You - arbeid tilstrekkelig spredt blant faglærere?	Tilstrekkelig forankring hos lærere?		
	I høy grad	I noen grad	Nei
Ja	100	26.9	-
Nei	-	73.1	100
	N=4	N=26	N=21

Tabell 8: Involvering av faglærere i you - arbeid avhengig av graden av forankring av prosjektet hos lærerne(%)

Tabell 8 viser at der hvor en i størst grad har lyktes i å forankre prosjektarbeidet hos lærerne har en også i størst grad lyktes med å involvere dem i yrkes- og utdanningsrådgivningen; og motsatt. Dette viser at i hvert fall en viktig forutsetning for å nå målsettingen om yrkes- og utdanningsrådgivning som hele skolens ansvar, er at en involverer lærerne i endringsprosessene og gjennom medvirkning gir dem et eierforhold til de endringer en ønsker å gjennomføre.

Vi ser dessuten at en har kommet nærmere målet om you som hele skolens ansvar i skoler hvor både prosjektet og tjenesten som sådan har vært sterkt forankret i skolens ledelse enn der hvor denne forankringen ikke har vært fullt så tilfredsstillende. Samtidig synes forankringen av prosjektet blant skolens lærere å ha vært noe sterkere i skoler med sterk ledelsesforankring. Ikke minst har lærerforankringen vært sterk der rådgivningstjenesten har vært godt forankret i skolens skriftlige planer

Selv om en ved mange skoler ennå ikke i tilstrekkelig grad har lyktes i å nå målet om "you som hele skolens ansvar", ser vi likevel at arbeidet i prosjektet har gitt resultater. Vel 72 % av de informantene som mener å ha sett en positiv utvikling på dette området mener at dette i noen (51.9 %) eller stor (20.4 %) grad skyldes arbeidet i prosjektet. Størst er denne andelen ved ungdomsskolene hvor nær 84 % mener at prosjektet i noen eller stor grad har bidratt i denne retningen.

Informantenes vurdering av you - samarbeidet mellom rådgiver og faglærere synes dessuten å bekrefte at denne utviklingen. Nær 2 av 3 informanter ved begge skoleslag mener at dette samarbeidet er blitt styrket gjennom prosjektet. Særlig gjelder dette rådgiverne ved ungdomsskolene hvor nær 72 % gir uttrykk for en slik utvikling. Ved de videregående skolene er det primært informanter ved de yrkesfaglige skolene som mener det samme (89 %); bare 1 av 5 rådgivere/ rektorer ved de allmennfaglige skolene gjør det samme.

Gjennom en slik styrking av samarbeidet omkring yrkes- og utdanningsrådgivning synes det derfor å være lagt et bedre grunnlag for økt involvering fra lærerne i det videre arbeidet og dermed et berettiget håp om at visjonen om "yrkes og utdanningsrådgivning som hele skolens ansvar" skal kunne virkeliggjøres på litt lengre sikt.

Et viktig poeng i denne sammenhengen er dessuten at informanter som har erfart at you - samarbeidet med lærerne er styrket også er mer optimistiske enn de øvrige mht

hvor lett erfaringene fra prosjektet vil kunne videreføres i skolens normale hverdag slik tabell 9 viser.

Vil erfaringene fra prosjektet lett kunne videreføres i skolens normale hverdag?	Er you - samarbeidet mellom rådgivere og faglærere styrket?		Alle
	Ja	Nei/ vet ikke	
Ja, i stor grad	78.1	37.5	66.0
Ja, i noen grad	21.9	50.0	31.9
Nei, i liten grad	-	12.5	2.1
	100 (N=32)	100 (N=15)	100(N=47)

Tabell 9: Forventning om videreføring av prosjekterfaringer etter i hvilken grad samarbeidet rådgivere – lærere er blitt styrket (%)

Vi har med andre ord ennå et stykke å gå før vi virkelig kan si at yrkes- og utdanningsrådgivning er hele skolens ansvar, også i mange av prosjektskolene. Men generelt tror vi det er riktig å si at man mange steder har kommet et godt stykke på vei med det krevende arbeidet der er å spre dette til hele skolen.

4.3 Forankring over skolenivå?

Forankring i skolene, både i ledelse og i lærerstaben, er altså etter vår mening en nødvendighet når man skal implementere prosjekter og organisasjonsmessige innovasjoner av den typen delt rådgivningstjeneste er. Dette er for så vidt etablert og velkjent kunnskap fra organisasjonsteorien. Skal endringer kunne skje på en vellykket måte, er det nødvendig at endringen er forankret i ledelsen, og etter hvert også hos de ansatte/medlemmene i organisasjon. Forankring og medvirkning er allment akseptert som sentrale suksessfaktorer.

I løpet av arbeidet med Delt rådgivningstjenesten har flere av de involverte etter hvert kommet til at det også vil være ønskelig, kanskje nødvendig, at arbeidet både med prosjektet og med framtidens rådgivningstjeneste forankres også utenfor skolen; over skolen, hos skoleeier eller på regionalt plan. Å få til en slik skoleovergripende forankring av rådgivningsarbeidet er ikke nødvendigvis noen lett oppgave. Slik det kan ta tid å bevisstgjøre de som jobber i skolen om dette feltets betydning, kan det også være problemer knyttet til å skulle bevisstgjøre skoleeier; kommuner og fylkeskommuner, og at også de har et ansvar for at yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolene holder en nødvendig standard.

I alle fall tre av fylkeskommunene som har vært involvert har valgt organisasjonsmodeller som innebærer at aktører over skolen har fått et sentralt ansvar på tvers av skoler. I følge de involverte her, har denne forankringen på fylkeskommunalt eller regionalt plan vært en avgjørende faktor for det de opplever som et godt resultat av prosjektet. Stillingen som regional koordinator for yrkes- og utdanningsrådgivningen, som i Oppland ble opprettet i tilknytning til prosjektet, har f.eks. vist seg som et svært vellykket grep.

Selv om dette har vært en utfordring, er det også klart at gevinstene av en slik forankring vurderes som store. I sluttrapporten fra Oppland heter det:

"Funksjonen som koordinator har fått meget bra tilbakemelding, og det har vært mange arbeidsoppgaver å ta tak i."

En slik fylkeskommunal, eller regional forankring, i form av en koordinator eller tilsvarende, kan ha som oppgave å knytte sammen aktiviteter på nivået over skolene, bidra til å bygge nødvendige nettverk mellom skolene og mellom skolen og andre aktører, bidra til å dra igang aktiviteter både i skolene og på tvers, gi hjelp og støtte for den enkelte rådgiver, og dessuten være "vaktbikkje" som passer på at skolene i området prioriterer yrkes- og utdanningsrådgivningsoppgavene. Dessverre tror vi at det også etter prosjektet vil være behov for en slik vaktbikkje i en del tilfeller.

4.4 Forankring tar tid!

Å etablere den nødvendige forankringen, både i ledelsen og hos de ansatte, er prosesser som tilsynelatende med nødvendighet tar lang tid. Vår informanter gir uttrykk for at det tok til dels langt tid, og mye påtrykk, å engasjere ledelsen i en slik grad at man oppnådde den nødvendige forankringen av prosjektet der. Det kan se ut til at Læringssenterets prosjektledelse her bidro positivt gjennom å invitere rådgiver/prosjektleder ved prosjektskolen sammen med rektor ved skolen til samlinger i prosjektets regi. Man bidro på denne måte til å understreke at dette var et rektor-ansvar, og oppnådde vel også å sette fortgang i ledelsesforankringen i skolene. Likevel ser vi at flere informanter ennå, etter tre års prosjekt, mener at ledelsesforankringen er for svak i enkelte skoler.

Å forankre et prosjekt som dette, og hele rådgivningstjenesten som sådan, i lærerkollegiet, men sannsynligvis også hos skoleeier, er åpenbart en prosess som tar enda mer tid. Yrkes- og utdanningsrådgivning er et område som tradisjonelt ikke har vært oppfattet som en del av lærerkollegiets oppgaver, mange føler seg usikre på hva deres rolle i dette skal være, og noen ønsker ikke nye oppgaver av denne typen. Å skape den nødvendige forståelse av at dette er en sentral del av HELE skolens arbeid, og dessuten også er skoleeiers ansvar, tar naturlig nok tid. Mange av våre informanter har da også gitt uttrykk for at det har vært en både tidkrevende og slitsom prosess, og at det ennå er et stykke vei å gå før dette er tilstrekkelig på plass. Oppland sier det i sin sluttrapport slik, om arbeidet med å forankre prosjektet hos skoleeier:

"Forankring av prosjekt hos skoleeier har vært en utfordring, spesielt på kommunenivå. Prosjektet har vært bedre forankret i fylkeskommunen, spesielt siste prosjektår hvor arbeidsområdet er bedre synliggjort i egen organisasjon."

5. Tusen blomster har blomstret? - Virkemidler og virkemiddelkjeder

Vi vil i denne rapporten ikke gi noen omfattende oversikt over de ulike tiltakene. Dels har vi selv gjort dette i tidligere delrapporter fra evalueringen.⁴ I tillegg vil det bli utarbeidet eksempelsamlinger og ulike former for informasjonsmaterieell basert på erfaringene fra prosjektet. Her vil vellykkede virkemidler fra ulike skoler bli presentert grundig. Vi vil i stedet gjøre noen mer generelle vurderinger av noen sentrale dimensjoner ved tiltaksfloraen i prosjektet her.

Mange av våre informanter har i prosjektets gang poengtert at delingen av rådgivningstjenesten i seg selv ikke er viktig i forhold til det elevene opplever og møter i sin skolehverdag. Det som i første rekke påvirker elevenes og deres valg, er de virkemidler eller tiltak som rådgivningstjenesten rår over. Stor energi har da også blitt lagt i å prøve ut ulike tiltak i skolene.

For det første er derfor riktig og viktig å si at prosjektet har framvist en stor virkemiddel flora. En rekke ulike tiltak er prøvd ut i prosjektskolene. Noen av disse tiltakene har vært nye for skolen, andre har vært videreutvikling av tiltak man før har prøvd ut, men da ofte på andre klassetrinn eller i annet omfang. Våre informanter i skolene gir uttrykk for at de har lært mye, og at de opplever tiltaksfloraen, og kvaliteten på de enkelte tiltak som langt bedre nå enn før prosjektet.

Også i breddeundersøkelsen spurte vi våre informanter om de oppfattet skolens tiltaksflora på området som tilstrekkelig.

Har skolen i dag en tilstrekkelig/egnet tiltaksflora innen you?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja	40.0	45.8	42.6
Delvis	50.0	45.8	48.1
Nei	3.3	4.2	3.7
Vet ikke	6.7	4.2	5.6
	100 (N=30)	100 (N=24)	100 (N=54)

Tabell 10: Tilstrekkelig tiltaksflora i prosjektskolene? (%)

Som vi ser av tabell 10 er det et lite mindretall av våre informanter her som oppfatter at situasjonen på tiltakssiden ikke er tilfredstillende. Likevel er det en betydelig andel som åpenbart opplever at man enda har et stykke å gå med hensyn til forbedringer og virkemiddelutvikling.

Internt i skolene ser vi at man har videreført en del tradisjonelle tiltak, men ofte i ny eller modifisert form. Det nye handler om mer systematisk og målrettet bruk av eksisterende tiltak; og at tidligere benyttede tiltak i en litt endret form også rettes mot lavere klassetrinn enn det som var vanlig tidligere. Dette har ført til at elevenes reflek-

⁴ Buland, T. og V. Havn: *Tusen blomster i fullt flor? Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste": Delrapport III*, STF38 A02508, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002

sjonsprosess omkring utdannings- og yrkesvalg kan starte tidligere, og at yrkes- og utdanningsrådgivning fordeles på flere klassetrinn. Generelt mener vi at det er riktig å si at det har funnet sted en *kvalitetsforbedring av tradisjonelle tiltak*, samtidig som tiltakene benyttes på flere trinn enn tidligere. Dette innebærer også en bedre arbeidsdeling når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning i lærerkollegiet i den forstand at klassestyrere og faglærere i 10. klasse avlastes noe i forhold til før, siden deler av det samlede rådgivningsløpet nå kommer tidligere. Det viktigste er uansett uten tvil at elevens tid til å få informasjon og reflektere over eget valg har blitt lengre enn det som ofte tidligere var tilfelle.

Videre så vi i prosjektperioden at *kreativiteten når det gjelder nye tiltak var økende*. Uten unntak rapporterte våren 2002 alle skolene om ett eller flere nye tiltak ved sin skole. Dette dreide seg om tiltak fra de helt enkle til de mer ressurskrevende.

Spesielt vurderte vi den gangen bruken av nettbaserte virkemidler som et supplement til mer tradisjonell veiledning, som et spennende innslag i tiltaksfloraen. Vi kan vel ikke si at denne typen nettbaserte hjelpemidler har fått stor utstrekning i prosjektskolene, men mange steder utgjør dette nå et verdifullt supplement til tradisjonelle kanaler for informasjon. Det har i alle fall ikke skortet på viljen til å tenke nytt og prøve nye virkemidler.

Vi ser videre at *flere tiltak nå blir forsøkt skreddersydd i forhold til den enkelte elevs ønsker og interesser*. Blant annet tror vi at dette er en følge av at flere skoler har begynt å bruke ulike former for interestetester i rådgivningen. Disse testene brukes som starten på lengere prosesser, der videre tiltak i størst mulig grad tilpasses det testen viser om den enkelte elevs interesser og preferanser. På den måten kan man sikre seg at rådgivningstiltakene legges opp nærmere den enkelte elevs interesser og behov. Vi ser også av elevenes vurderinger, at det er svært stor variasjon i hva som oppfattes som gode/nyttige og dårlige/unyttige tiltak. Et tiltak som av noen elever vurderes som svært nyttig, kan av andre elever vurderes som svært lite nyttig. Å skulle treffe alle, eller store grupper av elever med ensartede tiltak, er derfor lite realistisk.

Det er også vårt inntrykk at flere skoler i løpet av prosjektet har blitt dyktigere til å aktivisere elevene på ulike måter i selve rådgivningsarbeidet. Slagordet "gjøre, ikke høre" følges opp i stadig større grad i de ulike prosjektskolene, ved at det lages opplegg der elevene selv får prøve og erfare, og selv informere hverandre.

Enkelte av våre informanter i og omkring prosjektet har antydnet at virkemiddelfloraen i prosjektet ikke inneholder mye nytt. Representanter for Rådgiverlaget har for eksempel gitt uttrykk for at det i bunn og grunn ikke var noen tiltak her som ikke er prøvd tidligere, ett eller annet sted i norsk skole. Det er sannsynlig at dette er riktig. Det skulle vel godt gjøres å komme opp med de helt unike virkemidlene innenfor et slikt prosjekt som dette. Til tross for dette, mener vi at virkemiddelutviklingen her har vært vellykket. Det innovative her ligger ikke nødvendigvis i frambringelsen av det unikt nye, men av å sette for så vidt kjente virkemidler i system, og ta dem i bruk i nye sammenhenger. En velkjent blomst i ett miljø kan være ny og spennende i et annet, og en velkjent blomst plantet i en uvant kontekst, i et nytt blomsterbed, kan gi en helt annen effekt enn før.

For å oppsummere noen av de sentrale lærdommene når det gjelder virkemidler som vi mener å ha gjort oss i løpet av prosjektperioden, basert på både intervjuer og skriftlige kilder fra prosjektskolene:

- Forsøk å utvikle et stort tiltaksspektrum, en omfattende meny av mulige tiltak/virkemidler. Elevenes vurderinger av enkelttiltak varierer som sagt svært mye, det tiltaket en elev vurderer som det mest nyttige kan for andre være totalt unyttig. Det finnes ikke ett eller noen få tiltak som "virker" like godt for alle!
- Tenk balanse mellom "masseopptrinn" for større elevgrupper, og individuelt tilpassede tiltak for enkeltelever eller små grupper av elever. Det siste er ofte mer effektivt enn klassiske masseopplevelser. Det er f.eks. ofte mer fruktbart å sende en liten gruppe elever, som gjennom andre tiltak har vist interesse for det, på et bedriftsbesøk, enn det er å sende hele klasser eller store grupper.
- Tenk i størst mulig grad tiltakskjede framfor enkelttiltak. Tiltak som sees i sammenheng, støtter opp om hverandre og bearbeides i ettertid gir langt større virkning enn enkeltstående tiltak. Man må i størst mulig grad tenke helhet og progresjon rundt den enkelte elev, og lage et løp for elevene fra typiske massetiltak til mer individuelt tilpassede tiltak, basert på den enkelte elevs ønsker og interesser
- Når man tenker tiltakskjeder, er det en fordel å tenke helhetlige planer, i alle fall over alle tre år i ungdomsskolen, og med overgang inn i videregående skole. Samarbeid på tvers av skoleslag er derfor nødvendig, og økende grad av slikt samarbeid var en et viktig delmål i prosjektet.

Eksempelvis mener vi at en erfaring fra prosjektet er at typiske og velprøvde "masseopptrinn" som f.eks. yrkesmesser, der store elevgrupper deltar samlet, får liten betydning dersom de ikke inngår i et større opplegg. Det kan se ut til at nytten av deltakelse på en yrkesmesse øker klart når det gjøres et grundig arbeide sammen med elevene både i forkant og etterkant av selve besøket på messen. På den måten vil elevene som kommer til messen være forberedt, de har allerede vært gjennom en prosess som gjør at de ikke kommer dit med helt åpne forventinger, de vil i større grad være på målrettet leting etter informasjon. I ettertid kan så dette følges opp med ulike former for refleksjonsarbeid knyttet til det de har opplevd og/eller fått av informasjon og inspirasjon på yrkesmessen.

Vi mener også at prosjektet har vist oss at det til en viss grad kan oppleves som positivt "å oppfinne hjulet på nytt", det vil si å utvikle tiltak lokalt selv om liknende tiltak har vært utviklet andre steder før. Tiltaket/virkemidlet får på en måte en lokal tilpasning, som kan være gunstig. Dette betyr selvsagt ikke at man ikke med fordel kan lære av hverandre, og adoptere tiltak fra andre skoler eller regioner. Likevel er det mye som peker i retning av de klare fordelene ved lokal kreativitet, også når det gjelder adopterte virkemidler.

Har så skolene tenkt tiltakskjeder, dvs det å se ulike tiltak i sammenheng; både over flere klassetrinn og mellom skoleslag? Vi spurte informantene om dette i forbindelse med sluttevalueringen, og svarene er vist i tabell 11.

Har skolen tenkt tiltakskjeder?	Ungdoms-skoler	Videregående skoler	Alle
Ja	64.5	66.7	65.5
Delvis	25.8	12.5	20.0
Nei	6.5	16.7	10.9
Vet ikke	3.2	4.1	3.6
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 11: Tiltakskjedetenkning i skolene? (%)

Siden dette har utviklet seg til å bli en sentral målsetting i prosjektet er det ikke overraskende at vel 85 % av informantene sier at de har tenkt helhet i form av tiltakskjeder innen yrkes- og utdanningsrådgivningen. At 1 av 7 informanter (14.5 %) svarer "nei" eller "vet ikke" på dette spørsmålet, er kanskje mer uventet. Nær 2 av 3 i denne siste gruppen av informanter er rektorer; noe som sier noe om at ledelsesforankringen av prosjektet kanskje ikke alltid har vært så god som ønskelig ved en del skoler.

Tradisjonelt har hovedtyngden av yrkes- og utdanningsrådgivning ved ungdomsskolene funnet sted høst/vinter i 10. klasse. Dette gjaldt i stor grad også mange av prosjektskolene da de gikk inn i prosjektet. I prosjektet var det tidlig stor enighet om at det var ønskelig å spre dette rådgivningsløpet ut over lengre tid. I hovedsak bunnet dette i et ønske om å gi elevene lengre tid å innhente informasjon og reflektere over og bevisstgjøres rundt det valget de skulle ta. I tillegg var det klart at man ville oppnå å spre den totale arbeidsbelastning for rådgiver og andre involverte ut over lengre tid.

Tabell 12 viser i hvilken grad informantene mener at yrkes- og utdanningsrådgivningstiltakene i dag i større grad er fordelt over hele skoleløpet sammenlignet med situasjonen før prosjektet.

Større spredning av you-tiltak over hele skoleløpet enn før?	Ungdoms-skoler	Videregående skoler	Alle
Ja	71.0	50.0	61.8
Delvis	16.1	33.3	23.6
Nei	3.2	12.5	7.3
Vet ikke	9.7	4.2	7.3
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 12: Spredning av tiltak over skoleløpet? (%)

Vi ser at det har funnet sted en positiv utvikling på dette området ved flertallet av skolene; vel 85 % av informantene svarer "ja" eller "delvis" på dette spørsmålet. En klar majoritet av informantene våre mener at denne utviklingen i "høy grad" (37.7 %) eller i "noen grad" (47.2 %) er en følge av prosjektarbeidet.

Dette stemmer også overens med det bildet elevundersøkelsen tidligere i vår følge-studie viste. Et stort antall elever i prosjektskolene møter nå de første rådgivnings-tiltakene tidlig i 8. klasse, og dette møtet betyr starten på et sammenhengende løp som kulminerer ved valget av grunnkurs i 10. klasse.

En rekke av våre informanter har vært inne på at den individuelle veiledningssamtalen med elevene har blitt stadig viktigere i løpet av prosjektet. Det er i økende grad dette som blir sett som det sentrale tiltaket av mange rådgivere. Det er her man i første rekke kan sette den informasjon eleven har fått inn i elevens egen virkelighet. Her ser også mange rådgiver et behov for kompetanseutvikling, mange etterlyser opplæring i å bli bedre på å gjennomføre slik individuell veiledning.

På noen områder har mange av våre informanter gitt uttrykk for at de har hatt mer problemer med å finne fram til/utvikle de vellykkede virkemidlene. Flere har f.eks. vært inne på at de har hatt problemer med å finne gode *foreldrerettede tiltak*, nye tiltak som har vært velegnet for å nå foreldre med informasjon. Også tiltak som søker å inkludere foreldres kompetanse som ressurs i rådgivningsarbeidet, har flere oppgitt at de fortsatt strir med. Samtidig er det viktig å få fram at mange skoler har kommet betydelig lengre med dette, og at foreldreengasjementet oppleves som klart større nå enn før prosjektet. Majoriteten av våre informanter mener også, som vi skal komme tilbake til, at samarbeidet med foreldre er klart styrket gjennom prosjektet. De virkelig nye og spennende og slagkraftige tiltakene rettet mot foreldre er det likevel mange som fortsatt sier at de leter etter. Flere er også inne på at det oppleves som vanskelig å få foreldre til å stille opp, særlig som deltakere i rådgivningsarbeidet, men også som mottakere av informasjon.

Et annet område som flere informanter, særlig mot slutten av prosjektperioden, uttrykte litt frustrasjon over, er det som gjelder *elever med innvandrerbakgrunn*. Flere ga uttrykk for at disse, og kanskje særlig deres foreldre, var vanskelige å nå fram til med informasjon. Velprøvde og velkjente virkemidler fungerte på mange måter dårlig overfor denne gruppen, og få ga uttrykk for å ha greid å komme opp med vellykkede nye grep. Samtidig ga mange uttrykk for at behovet her var stort, blant annet fordi de hadde en følelse av at foreldres rolle og betydning ved utdannings- og yrkesvalg i denne gruppe var enda større enn for elever uten innvandrerbakgrunn. I tillegg opplevde en ofte at disse foreldrenes kunnskap om norsk arbeidsliv og utdannings-system kunne være lav. Flere rådgivere opplevde dessuten på at de manglet nødvendig kompetanse for å gi god veiledning til elever med innvandrerbakgrunn.

Samtidig er det klart at man mange steder i norsk skole etter hvert har lang erfaring med og kompetanse på arbeid med slike elever, nødvendigvis også på området yrkes- og utdanningsrådgivning. Denne kompetansen er det viktig at man nå får systematisert, som et grunnlag for å utvikle virkemidler som er særlig egnet til å nå denne viktige gruppen.

6. Resultater og resultatmålinger

”*The proof of the pudding is in the eating*” sier et klassisk engelsk ordtak,⁵ og det er selvsagt på bakgrunn av resultatene av faktisk bruk et prosjekt som dette primært kan vurderes. Mange av de viktigste resultatene av prosjektet vil man derfor først kunne måle i årene som kommer. Likevel vil vi nå bruke en del plass på å si noe om i hvor stor grad Delt rådgivningstjeneste har nådd sine mål, slik de har vært definert og slik de kan måles nå, ved prosjektets avslutning..

6.1 Har man nådd målene? Og hva var disse målene egentlig?

Vi har flere ganger i løpet av prosjektet utfordret deltakerne til å reflektere over hva som er realistiske og håndterbare mål for suksess for prosjektet. Etter vår mening er det viktig at man i slike prosjekt hele tiden forholder seg aktivt til hva som til en hver tid er som realistiske mål for arbeidet. Det vil også være nødvendig å revidere disse målformuleringene underveis der det viste seg nødvendig.

Vi kan vel konkludere med at målsettingene for deltakerne i relativt liten grad har endret seg i løpet av prosjektet. De suksessmålene som tidlig lansert, har vist seg å være relevante og formålstjenlige. De mest sentrale av disse har utkrystallisert seg i form av denne listen:

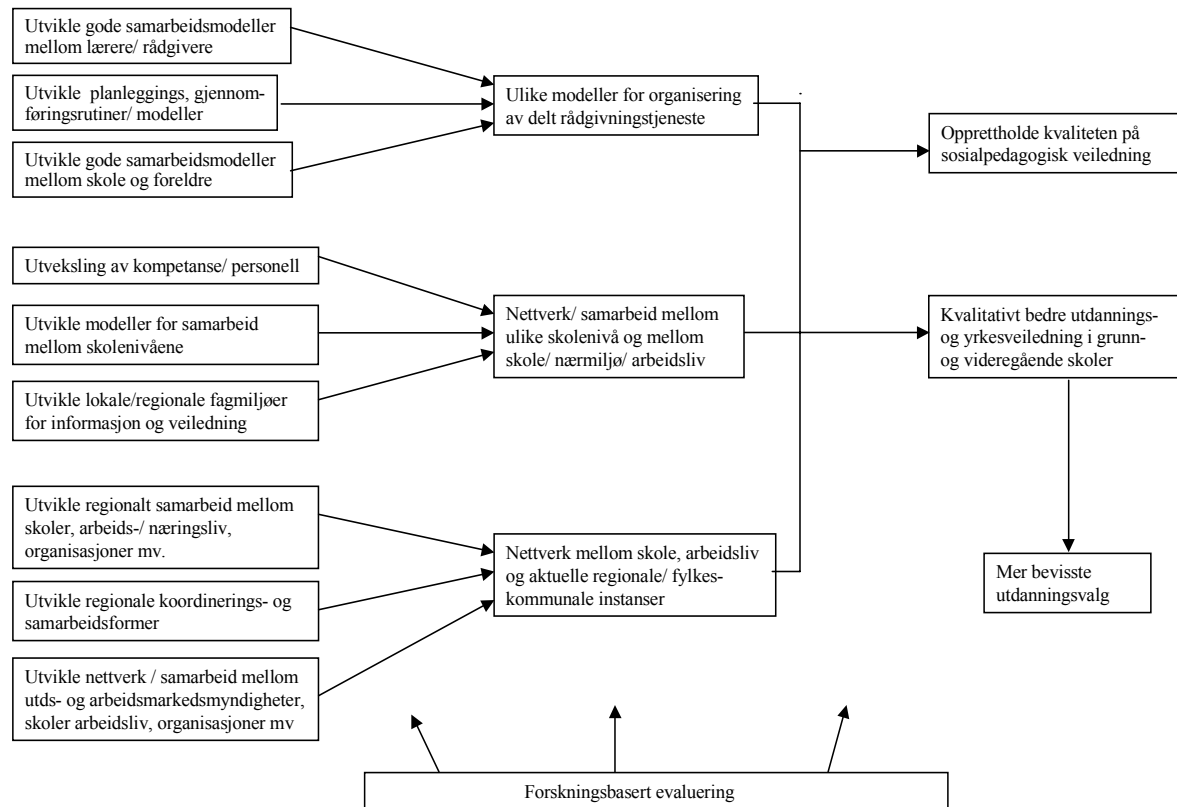
- At vi får en bedre yrkes- og utdanningsrådgivning enn i dag
- At rådgivers oppgaver og ansvar synliggjøres og presiseres
- At rådgiver opplever kompetanseheving
- At veiledningsarbeidet settes i system og forankres i skolens planer
- At veiledningssamarbeidet mellom ungdomsskoler og videregående skoler styrkes
- At samarbeidet med arbeidslivet omkring yrkes- og utdanningsrådgivning styrkes
- At elevene selv opplever at de får en bedre veiledning og foretar mer bevisste valg
- At prosjektet fører til færre omvalg og drop-outs i videregående skole
- At ressursene til rådgivningstjenesten styrkes
- At kvaliteten på den sosialpedagogiske veiledningen opprettholdes
- At foreldre i større grad involveres i yrkes- og utdanningsrådgivningen

Vi har i evalueringen av prosjektet som tidligere påpekt, benyttet det sentrale redskapet resonnementkjeder som analyseverktøy. En resonnementkjede er en kombinert grafisk og tekstmessig fremstilling av sammenhengen mellom mål, aktiviteter, forutsetninger og rammebetingelser i et evalueringsobjekt. Ulike aktører i et program vil ha ulike resonnementkjeder, og resonnementkjedene vil endre seg over tid etter som aktørene lærer mer. Hensikten med å konstruere resonnementkjeder er å systematisk analysere aktørenes forståelse av evalueringsobjektet. Når man har konstruert resonnementkjeder kan man vurdere fremdrift og mulighet for måloppnåelse, identifisere flaskehalser og kritiske aktiviteter i programmet og nye problemstillinger for evalueringen. Prosjektets måloppnåelse og eventuelle suksess

⁵ Et ordtak som nok ikke er mer engelsk enn at det har sin opprinnelse i Miguel de Cervantes roman Don Quixote

kan dermed vurderes på ulike ledd i prosessen fram mot det endelige, overordnede målet.

Vår fortolkning av den sentrale resonnementkjeden til prosjektet "Delt rådgivningstjeneste" er grafisk framstilt i figur 1.



Figur 1: Prosjektets sentrale resonnementkjede

6.1.1 Mer bevisste utdanningsvalg?

Det endelige målet for prosjektet er klart: man ønsker å oppnå at elevene gjør bevisste utdanningsvalg, og at antallet som gjør omvalg/og eller faller ut av utdanningsløpet dermed blir lavere. Det første spørsmålet da blir hvordan man måler en så pass subjektiv og vanskelig målbar størrelse som "mer bevisste utdanningsvalg"?

Vi har her i en tidligere fase av evalueringen valgt å spørre elever i tiendeklasse og på grunnkurs og videregående kurs om deres egen vurdering av dette.

Vi spurte den gangen de elevene som hadde bestemt seg, eller mente at de hadde bestemt seg, for videregående fag/linje både om når de hadde bestemt seg, og om hvor sikre de var på dette valget; 10. klassingene om hvor sikre de var på at de til slutt ville velge det grunnkurset de hadde bestemt seg for; - de øvrige om hvor sikre de var på det valget de faktisk hadde foretatt.

På spørsmål om *når* de bestemte seg for hvilket grunnkurs de skulle velge svarte de tre elevkategoriene som vist i tabell 15.

<i>Når bestemte du deg?</i>	<i>Elevkategori</i>			<i>Alle</i>
	<i>10. klasse</i>	<i>GK</i>	<i>VK</i>	
<i>Etter jul i 10. klasse</i>	-	37.7	44.7	31.1
<i>Høsten i 10. klasse</i>	32.7	32.1	25.0	29.0
<i>I løpet av 9. klasse</i>	43.9	17.0	14.0	22.6
<i>I løpet av 8. klasse</i>	11.2	4.7	8.7	8.2
<i>Før 8. klasse</i>	12.2	8.5	7.6	9.1
	100 (N=98)	100 (N=106)	100 (N=172)	100 (N=376)

Tabell 15: Når elever innen ulike elevkategorier bestemte seg for valg av grunnkurs (%).

På spørsmål om hvor *sikre* de var på dette valget svarte de samme tre elevkategoriene som vist i tabell 16.

<i>Hvor sikker er/var du mht valg av grunnkurs?</i>	<i>Elevkategori</i>			<i>Alle</i>
	<i>10. klasse</i>	<i>GK</i>	<i>VK</i>	
<i>Helt sikker</i>	41.7	50.9	55.1	50.5
<i>Nesten sikker</i>	47.9	39.8	33.5	38.9
<i>Noe usikker</i>	10.4	7.4	9.1	8.9
<i>Svært usikker</i>	-	1.9	2.3	1.6
	100 (N=96)	100 (N=108)	100 (N=176)	100 (N=380)

Tabell 16: Hvor sikre var elevene mht hvilket grunnkurs de ville velge, eller valgte(%)

Av de som hadde bestemt seg oppga i underkant av 33 % av 10. klassingene at de hadde gjort det i løpet av de første månedene i 10. klasse. Nesten 44 % oppga at de hadde bestemt seg i løpet av 9. klasse og i overkant av 23 % mente at de hadde bestemt seg i 8. klasse eller tidligere. Det var faktisk flere som mente at de hadde bestemt seg *før* 8. klasse enn de som hadde bestemt seg i løpet av 8. klasse. Av de 10. klassingene som hadde bestemt seg ga dessuten nesten 90 % uttrykk for at de var helt eller nesten helt sikker på valget.

Rådgivere vi diskuterte disse svarene med, mente dels at det svarte godt til deres eget inntrykk, og at mange elever nå oppleves som sikrere på sitt valg, og det på et tidligere tidspunkt enn før. Noen rådgivere har gjentatte ganger i løpet av prosjektperioden gitt inntrykk for at gruppen av usikre nå er ganske liten når man kommer fram mot valgtidspunktet i 10. klasse, og at det har skjedd en utvikling her i løpet av prosjektet.

Andre rådgivere vi har snakket med, mener at det ikke er overraskende at mange allerede på høsten i 10. klasse mener at de har bestemt seg, men at mange av disse igjen vil ombestemme seg i løpet av 10. klasse, når valgtidspunktet nærmer seg og det mer intensive rådgivningsløpet fortsatt i mange tilfeller kan sies å starte opp.

Blant elevene på grunnkurs så vi at til sammen nesten 70 % oppga at de bestemte seg i løpet av 10. klasse, i underkant av 38 % bestemte seg etter jul i 10. klasse. 17 % mente at de bestemte seg i 9. klasse, mens i overkant av 13 % sier at de hadde bestemt

seg før de begynte i 9. klasse. Også her ga elevene uttrykk for å ha vært sikre på sitt valg. Som vi ser mente vel 90 % at de var helt eller nesten helt sikker på sitt valg. VK- elevenes svar skilte seg ikke markert fra dette. I underkant av 70 % mente at de bestemte seg i løpet av 10. klasse, mens vel 16 % hadde bestemt seg i 8. klasse eller tidligere. I overkant av 88 % av disse elevene mente at de hadde vært helt eller nesten helt sikker på sitt valg.

Vi så også små forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt disse spørsmålene, i alle de tre elevkategoriene. Det vi kunne se var en svak tendens til at flere jenter hadde bestemt seg i 8. klasse eller tidligere; 19 mot vel 15 % av guttene. På den annen side så vi en tilsvarende svak tendens til at guttene, kanskje ikke overraskende, var noe mer sikre på sine valg enn jentene.

Sett under ett så vi en til dels klar tendens til at 10. klassingene i prosjektet, dvs den elevgruppen som over lengst tid hadde vært eksponert for tiltak i prosjektet, bestemte seg tidligere enn de øvrige elevene for hvilket grunnkurs de ville velge. Dette *kan* være en indikasjon på at prosjektet allerede har gitt resultater.

Svært mange av våre informanter, rådgivere og andre, har i løpet av prosjektperioden hatt et inntrykk av at elevenes bevissthetsnivå rundt valget har endret seg. Mange gir uttrykk for at de har opplevd elevene som sikrere enn før, som mer reflekterte, mer bevisste i de valg de har gjort. Inntrykket fra rådgivere og andre som jobber i skolen er uten tvil at det nytter å arbeide målbevisst med dette. Denne følelsen, formidlet av mennesker som har nær kontakt med elever over lengere tid, og har arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning i mange år, er etter vår mening en indikasjon på at man allerede kan se effekter av aktivitetene.

I sluttevalueringens breddeundersøkelse spurte vi rektor og rådgiver ved prosjektskolene om deres vurderinger av en del forhold knyttet til elevenes valg. Av det totale antall som svarte på dette, mente 69,1 % at elevene i dag er sikrere når de gjør sitt valg enn tilfellet var før. 23,6 % mente at dette var omtrent uendret. 5,5 % mente at elevene var bedre informert/hadde et bedre grunnlag for å fatte bevisste utdanningsvalg enn før, mens 10,9 % mente at dette var uendret.

Rådgivere vi har intervjuet gir stort sett uten unntak uttrykk for at elevene som har vært deltakere i prosjektet, har hatt bedre grunnlag for å velge, har følt seg sikrere på sine valg, og til en viss grad også har fattet sine valg noe tidligere enn før. Dette kobles også nesten uten unntak til prosjektet og aktiviteten der. Flere har for øvrig gitt uttrykk for at det bare skulle mangle. Med det økte fokus og til dels også økte ressursbruk man i prosjektskolene har hatt rundt yrkes- og utdanningsrådgivningen, ville det nesten vært oppsiktsvekkende dersom elevene der ikke skulle ha sittet med et bedre grunnlag for å fatte sine valg enn det som før har vært tilfelle.

Det endelige beviset på om elevenes valg er "bedre" og mer bevisste enn før, vil i følge mange kunne leses ut av tallet på drop outs/ frafall og omvalg i videregående skole. Flere elever som i utgangspunktet har gjort sitt riktige valg, vil jo i neste omgang føre til at færre faller fra eller endrer sitt valg. For høyt og økende antall frafall i videregående skole er åpenbart oppfattet som et problem, og det er i dag igangsatt en nasjonal satsing mot frafall i videregående skole. Det er likevel ikke uten videre gitt å gi en god oversikt over det totale omfanget av dette problemet.

En undersøkelse av frafallsproblematikken i sju av åtte fylker på Østlandet,⁶ uavhengig av Delt rådgivningstjeneste, konkluderte med at det reelle antallet som velger bort videregående opplæring ved overgang fra grunnskole til videregående skole var svært lavt. 13. februar, altså litt over et halvt år ute i første skoleår, var 3,6 % av det totale elevtallet ikke i utdanning i det hele tatt, noe som forfatterne omtaler som *"ikke skremmende tall."*⁷ Om situasjonen i resten av landet er tilsvarende, vet vi ikke.

Selv om vi etter samtaler med både sentral og regional prosjektledelse var klar over at dette kunne være vanskelig å måle, ville vi likevel gjerne se på effektene i form av frafall/omvalg for elever fra og i prosjektskolene. I forbindelse med sluttevalueringen ba vi derfor prosjektledelsen i de fire fylkene, i samarbeid med sine prosjektskoler, om å komme opp med tall på frafall og omvalg blant elever i og fra prosjektskolene i prosjektperioden. Dette viste seg vanskelig, og vi fikk ikke slike tall fra alle fylkene. Systemene for registrering er åpenbart for svakt utviklet, og inneholder for mange feilkilder, til at det var mulig på overkommelig tid å komme opp med gode tall for dette. Det er åpenbart også et behov for oppdatert kunnskap på dette området.

Fra prosjektledelsen i Oslo fikk vi en oversikt over frafallet for avgangselever i 2000, 2001 og 2002, basert på tall fra inntakskontoret. For de som avsluttet grunnskolen i 2000 er det innmeldt at 28 elever fra de fire prosjektskolene sluttet i videregående skole i skoleåret 2000/2001. Her er to elever registrert to ganger; først sluttet de ved en skole, så begynte de i ny skole, så sluttet de der også. Antall elever fra de fire skolene som sluttet var det samme i skoleåret 2001/2002. En optelling i mars 2003 for skoleåret 2002/2003 viste at frafallet var på 14 elever. Prosjektledelsen kommenterte videre disse tallene slik:

"Nedgangen kan i liten grad tilskrives prosjektet "Delt rådgivningstjeneste", for skolene kom først i gang med prosjektet skoleåret 2001/2002."

Vi spurte rektor og rådgiver i alle prosjektskolene om antallet frafall i videregående skole i området hadde gått opp eller ned i prosjektperioden. Totalt svarte 54,5 % at antallet "drop outs" hadde gått ned, mens 40,9 % mente at dette var uendret. 37,8 % mente at endringen/utviklingen hadde sammenheng med prosjektet, 13,3 % mente at denne utviklingen var uavhengig av prosjektet, mens hele 48,9 % svarte "vet ikke" på dette. Dette er selvsagt subjektive vurderinger, basert på varierende grunnlag, men det er likevel kanskje verdt å merke seg at bare 4,5 % av de som svarte på vår undersøkelse mener at antallet drop outs har gått opp. Samtidig er som vi ser også prosjektskolene svært forsiktige med å koble denne utviklingen til prosjektet Delt rådgivningstjenesten.

Vi tror det er riktig og viktig å ha en edruelig og avventende holdning til mulighetene for å kunne måle eventuelle effekter av prosjektet på dette området allerede nå. Heller ikke "mer bevisste valg" er en målsetting som lett lar seg måle og vurdere sikkert og objektivt. Vi tror at det uansett er for tidlig å måle effekter/resultater av prosjektet på den måten, prosjektet har vært aktivt i for kort tid til at man med rimelig grunn kan påstå at de endringer i frafall man i dag kan registrere i særlig grad henger sammen

⁶ Oppland, som deltar i Delt rådgivningstjeneste, ble ikke omfattet av denne undersøkelsen.

⁷ Markussen, E.: *Valg og bortvalg*, NIFU- skriftserie nr. 5/2003, NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Oslo 2003, side 62-63

med prosjektet. Slike effekter vil det ta litt tid før vi kan se i form av redusert antall frafall og omvalg i videregående skole.

Hvis vi derimot fortsatt tar utgangspunkt i prosjektets resonnementkjede, kan vi forsøke å si noe om i hvilken grad prosjektets delmål, altså lenger mot venstre i kjeden, er nådd, og dermed si noe om hvordan prosjektet i følge sin egen logikk er *på vei mot* de endelige målene.

6.1.2 Har rådgivningstjenesten blitt bedre?

Ett av disse sentrale delmålene er formulert som “Kvalitativt bedre yrkes- og utdanningsrådgivning i grunn- og videregående skole”. Vi stilte følgelig våre informanter noen sentrale spørsmål om kvalitet og effektivitet på rådgivningstjenesten. Svarfordelingene framgår av tabellene 17 og 18.

Er skolens rådgivningstjeneste blitt mer eller mindre effektiv?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Vesentlig mer	41.9	45.8	43.6
Noe mer	48.4	41.7	45.5
Uendret	9.7	8.3	9.1
Mindre		4.2	1.8
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 17: Informantenes vurdering av endringer i rådgivningstjenestens effektivitet i løpet av prosjektperioden (%)

Har kvaliteten på skolens you endret seg?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Vesentlig styrket	61.3	37.5	50.9
Noe styrket	35.5	58.3	45.5
Uendret	3.2	4.2	3.6
Svekket	-	-	-
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 18: Informantenes vurdering av endringer i kvaliteten på skolens yrkes- og utdanningsveiledning i løpet av prosjektperioden (%)

Vi ser at en klar majoritet av informantene mener at rådgivningstjenesten er blitt ”noe” (45.5 %) eller ”vesentlig mer” (43.6 %) effektiv gjennom prosjektperioden. Tilsvarende viser tabell 18 at tilnærmet alle informanter (96.4 %) mener at kvaliteten på skolens you er blitt ”noe” (45.5 %) eller ”vesentlig” (50.9 %) styrket i den samme perioden. Forskjellen mellom skoleslagene i disse vurderingene er marginale, men det er en svak tendens til at informanter ved ungdomsskolene er noe mer positive enn tilsvarende ved de videregående skolene.

Vi så i elevundersøkelsen en relativt klar tendens til at 10. klassinger var noe mer positive i sine vurderinger av rådgiverne ved ungdomsskolen enn GK – og spesielt VK – elevene. Uten at denne tendensen var sterk nok til at vi kan trekke sikre slutninger, så det i alle fall ut til at de elevene som i *minst* grad hadde vært eksponert for prosjektet også var de som ga de mest negative vurderinger av rådgivningen. Dette kan tolkes i alle fall som en indikasjon om noen effekter, i form av en bedre rådgivningstjeneste i skolene.

Samlet gir dette likevel et bilde av en betydelig grad av måloppnåelse når det gjelder styrking av skolenes yrkes- og utdanningsrådgivning; særlig basert på vurderingene til de sentrale aktørene i skoleprosjektene; rådgiverne og rektorene. At signalene fra selve målgruppen, elevene, på et forholdsvis tidlig tidspunkt; før prosjektet er avsluttet, ikke er like klare, har etter alt å dømme sammenheng med at det nødvendigvis tar tid før en kan se effekter av nye tiltak.

6.1.3 Bedre samarbeid med andre skoleslag?

Styrking av samarbeidet omkring yrkes- og utdanningsrådgivning mellom ungdomsskoler og videregående skoler var, som prosjektets resonnementskjede viser, et viktig delmål for prosjektet, og et viktig skritt på veien mot målet om en styrket rådgivning. Tabell 19 viser informantenes vurdering av måloppnåelse på dette området.

Er samarbeidet med andre skoleslag om you bedre i dag enn før?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i stor grad	25.8	29.2	27.3
Ja, i noen grad	74.2	50.0	63.6
Nei	-	20.8	9.1
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 19: Vurdering av endringer i you – samarbeidet mellom ungdomsskoler og videregående skoler i løpet av prosjektperioden (%)

Samtlige informanter ved ungdomsskolene og 4 av 5 ved de videregående skolene mener at det har funnet sted en forbedring av samarbeidet mellom de to skoleslagene. At andelen som svarer ”i noen grad” er så pass høy (63.6 %) synes likevel å vise at mange mener at dette samarbeidet kan styrkes ytterligere. Vi legger i denne sammenhengen også merke til at hver femte informant ved de videregående skolene mener at samarbeidet ikke er blitt styrket gjennom prosjektet.

Tilnærmet samtlige (95 %) av de som mener samarbeidet er styrket, mener også at dette er en følge av den innsatsen som har vært gjort i prosjektet.

6.1.4 Bedre samarbeid med arbeidslivet?

Styrking av samarbeidet mellom skoler og lokalt/regionalt arbeidsliv var på lignende måte et viktig delmål i prosjektet. Å utnytte ressurser i arbeidslivet blir sett som en viktig utfordring for rådgivningsarbeidet, og en styrking av dette vil uten tvil kunne være med på å styrke skolens arbeid.

Er you - samarbeidet med arbeidslivet blitt styrket?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
I stor grad	22.6	8.3	16.4
I noen grad	48.4	75.0	60.0
Nei/vet ikke	29.0	16.7	23.6
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 20: You - samarbeid med arbeidslivet (%)

Henholdsvis 95 % av informantene ved ungdomsskolene og 60 % ved de videregående skolene mener at en slik styrking av you - samarbeidet med arbeidslivet har kommet som en konsekvens av arbeidet i prosjektet.

Tabell 21 nedenfor viser ellers at skolene generelt sett, i hvert fall i noe større grad, har ”åpnet dørene” mot omverden i sitt arbeid med yrkes- og utdanningsrådgivning i løpet av prosjektperioden.

Er flere skoleeksterne aktører i dag involvert i skolens you?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
I stor grad	16.1	4.2	10.9
I noen grad	77.4	70.8	74.5
Nei/vet ikke	6.4	25.0	14.5
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 21: Involvering av skoleeksterne aktører i you – arbeidet(%)

Vel 85 % av informantene sier at flere eksterne aktører i dag er involvert i skolens yrkes- og utdanningsrådgivning enn det som var tilfelle før prosjektstart.

6.1.5 Økt rådgiverkompetanse?

Å øke rådgivernes rådgiverfaglige kompetanse utkrystalliserte seg etter hvert som et viktig delmål i prosjektet. En rekke steder har man derfor lagt forholdene til rette for at rådgiverne ved prosjektskolene kunne følge ulike former for kompetansehevede tiltak. Dette har, i følge våre informanter, blitt meget godt mottatt av de rådgiverne som har fått tilbudet, og rådgiverne selv føler at de står styrket i sin oppgave som en følge av dette.

”Jeg som rådgiver har fått økt kompetanse gjennom kursing, kollegialæring, nettverksbygging - og jeg er så ubeskjeden at jeg tror jeg tør si at jeg har blitt en flinkere rådgiver i løpet av prosjektperioden - takket være alt jeg har fått være med på. Det tror jeg personalet har opplevd og...” (Rådgiver)

Tabell 22 viser i hvilken grad de øvrige informantene deler denne rådgiverens opplevelse av kompetanseutvikling i løpet av prosjektperioden.

Er rådgiverkompetansen ved skolen blitt styrket?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i stor grad	35.5	12.5	25.5
Ja, i noen grad	54.8	70.8	61.8
Nei	6.5	8.3	7.3
Vet ikke	3.3	8.3	5.5
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 22: Styrking av kompetansen blant rådgivere i prosjektperioden(%)

Vel 87 % av informantene mener at rådgivernes kompetanse er blitt styrket i prosjektperioden; de fleste at dette ”i noen grad” er tilfelle. 1 av 4 mener at kompetansen ”i stor grad” er blitt styrket; ved ungdomsskolene mer enn hver tredje.

Av de som mener kompetansen er blitt styrket sier en klar majoritet at dette ”i stor grad” (27 %) eller ”noen grad” (69 %) kommer som et resultat av deltakelsen i prosjektet. En rådgiver og en rektor mener at dette er en utvikling som har funnet sted uavhengig av prosjektdeltakelsen.

Vi spurte også om våre informanternes egen samlede vurdering av hvor nyttig det hadde vært for skolen å delta i prosjektet. Her var responsen relativt entydig; 67,3 % av de som svarte på spørreskjemaet mente at deltakelsen i prosjektet har vært svært nyttig for skolen, mens de øvrige mener at det har vært ”noe nyttig”. Dette underbygges også av våre intervjuedata; alle rådgiverne vi intervjuet i slutfasen av evalueringen mente at det hadde vært nyttig, for dem og for skolen, å delta i prosjektet.

6.1.6 Konsekvenser for det sosialpedagogiske arbeidet?

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste hadde, slik det er formulert i prosjektets mandat, som hovedmål å ”Å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen ... uten at den sosialpedagogiske rådgivningen svekkes”. Den sosialpedagogiske delen av rådgivningstjenesten var dermed ikke definert inn som en del av prosjektet, men det ble likevel satt som en forutsetning at den ikke skulle svekkes som en følge av det arbeidet som ble gjort innenfor prosjektets rammer. Tabell 23 viser informantenes vurdering av hvordan kvaliteten på denne delen av rådgivningstjenesten har utviklet seg i prosjektperioden.

Har kvaliteten på skolens sosialpedagogiske veiledning endret seg?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja, styrket	54.8	56.5	55.6
Uendret	29.0	30.4	29.6
Noe svekket	16.1	13.0	14.8
Vesentlig svekket	-	-	-
	100 (N=31)	100 (N=23)	100 (N=54)

Tabell 23: Kvalitetsendring på den sosialpedagogiske veiledningen?

Vi ser at en klar majoritet av informanter, vel 85 %, mener at kvaliteten på den sosialpedagogiske veiledningen ikke er blitt svekket som en konsekvens av prosjektet. Et flertall, 55.6 %, sier tvert i mot at denne delen av tjenesten er blitt styrket. Nær 15 % sier likevel at denne veiledningen er blitt ”noe” svekket. Ingen sier at den er blitt ”vesentlig” svekket.

Forskjellene i vurderingene mellom de to skoleslagene er dessuten svært marginale. Det er kanskje likevel verdt å merke seg at det i første rekke er rektorene både ved ungdomsskolene og de videregående skolene som i størst grad mener at den sosialpedagogiske veiledningen er blitt styrket. Særlig gjelder dette ungdomsskolene hvor vel 73 % av rektorene mot nær 45 % av rådgiverne mener at en styrking har funnet sted. 22 % av rådgiverne ved ungdomsskolene mener at den sosialpedagogiske rådgivningen er blitt noe svekket. Bare en rektor deler dette synspunktet.

Et lignende mønster finner vi også ved de videregående skolene, men her er ikke forskjellene i vurderingene mellom de to informantgruppene fullt så store: 66 % av

rektorene mot 50 % blant rådgiverne sier at den aktuelle delen av tjenesten er blitt styrket.

Tross disse variasjonene er hovedinntrykket at prosjektskolene har lyktes godt i å etterkomme forutsetningen om å opprettholde nivået på den sosialpedagogiske rådgivningen. Et flertall mener i tillegg at den er blitt styrket. Dette underbygges også av våre intervjuer, og også av prosjektledelsen i flere av fylkene. I sluttrapporten fra Oppland leser vi blant annet:

"Skolene har i siste evaluering svart at den sosialpedagogiske rådgivningen ikke er svekket, snarere tvert i mot. Dette har sammenheng med opprettelse av nye funksjoner og tildeling av ressurser i ungdomsskolen, og at de videregående skolene har tilgang til øvrige sosialpedagogiske tjenester på skolenivå."

Andre, som for eksempel prosjektledelsen i Rogaland er litt mer i tvil, men heller likevel mot at totaleffekten har vært positiv:

"Tilbakemeldingane frå skolane er ikkje eintydige. Deling av rådgivningsfunksjonen har ført til ei rydding og avgrensing av arbeidsoppgåver. I mange skolar har dette ført til at også arbeidet på det sosialpedagogiske feltet er styrkt. Ein av kommunane tilførte skolane rundt 30 % -40 % fagstilling til sosialpedagogisk arbeid. Ein av skolane har funne midlar til sosialpedagogisk rådgivar innanfor eigne rammer i løpet av prosjektperioden. I følge skoleleiinga vil stillinga bli prolongert også for neste skoleår. Andre tilbakemeldingar viser at skolane er meir usikre på kva for følgjer utviklingsarbeidet har hatt for det sosialpedagogiske feltet."

6.2 Men noe har likevel vært vanskelig?

En gruppe som man gjennom hele dette prosjektet, for øvrig i likhet med i prosjektet Bevisste utdanningsvalg,⁸ har hatt visse vansker med å involvere og nå, er foreldrene. Men tanke på at mange studier viser at foreldrene er en av de viktigste gruppene når det gjelder hvem og hva som påvirker elevenes valg,⁹ er det selvsagt betenkelig at mange åpenbart har hatt problemer med å komme opp med nye grep når det gjelder å nå denne gruppen.

I tillegg til å være en sentral målgruppe for rådgivningsarbeidet, utgjør selvsagt også foreldrene en ressurs som rådgivningstjenesten bør kunne trekke på i sitt arbeid. Foreldre sitter inne med kunnskaper om yrter og arbeidsliv, og ofte ikke bare sitt eget yrke og yrkesdeltakelse, som bør kunne bringes videre til flere elever enn egne barn.

⁸ Buland, T. og V. Havn: *Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt..* Sluttrapport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg", Rapport STF38 A01503, SINTEF IFIM, Trondheim 2001

⁹ Se f.eks. Hatlevik, Ida Katrine Riksåsen; *Gode råd? en studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag* NIFU skriftserie nr. 9/2002 eller Buland, Trond & Vidar Havn: *Mangfold og aktivisering. Evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste: Delrapport IV*, STF38 A02513, SINTEF IFIM, Trondheim 2002

Endel skoler har riktig nok kommet lengre på dette nå, og har begynt å utvikle rutiner for å involvere foreldre på ulike måter, men fortsatt mener mange at man har kommet alt for kort på dette. Det arbeidet som har blitt gjort, har også avdekket nye problemstillinger som man før ikke har vært så bevisst på.

En slik problemstilling handler åpenbart om hvordan man kan kvalitetssikre foreldres informasjon, når de brukes som informanter om yrker og arbeidsliv. Mange har f.eks. vært opptatt av at foreldre ofte kan ha dårlig, eller i alle fall lite oppdatert kunnskap om utdanningsveier knytte til ulike yrker. Ofte sitter de med foreldet kunnskap, fra egen utdanning eller læretid, og kjenner ikke til de endringer som har skjedd i yrkeslivet. Det er altså klart at foreldre som informanter må brukes med en viss forsiktighet, og med et fungerende system for kvalitetsikring på plass. Like fullt mener vi og de fleste som har arbeidet i prosjektet, at foreldrene utgjør en betydelig rådgivningsressurs som skolene bør arbeide bedre med å utnytte i sin fulle bredde.

Når forelderinvolvering fortsatt et vanskelig felt, er det i alle fall delvis også fordi foreldre vegrer seg. Selv når skolene søker å involvere foreldre, inviterer til informasjonsmøter, samtaler o.l., opplever mange at oppmøtet er lite. Mange foreldre involverer seg lite i sine barns skolegang, i alle fall når det kommer til faktisk deltakelse og/eller oppmøte ved arrangement i skolens regi. Dette er for øvrig et generelt problem; foreldre, og særlig fedre, viser i betydelig grad liten interesse for aktiv deltakelse i forhold til skolen.¹⁰ Og når man søker å trekke inn foreldre som informanter, er det på samme måte av mange grunner mange som vegrer seg mot å gå inn i denne rollen. Problemet med å finne frivillige foreldre her, der deres oppgave naturlig nok vil innebære en mer aktiv rolle enn som deltaker på et foreldremøte e.l., blir naturlig nok enda større.

Til tross for dette må vi ikke glemme at flere skoler innenfor prosjektet har svært gode erfaringer med å utnytte foreldres kompetanse i rådgivningen, og med å nå fram til foreldre med informasjonstiltak. En hovedutfordring synes likevel fortsatt å være å finne fram til hvilke roller foreldrene kan spille i dette arbeidet. Likevel sier 4 av 5 informanter ved ungdomsskolene at de har styrket samarbeidet med foreldrene gjennom prosjektet; noen i ”stor grad” (16 %) de øvrige i ”noen grad” (64.5 %). Ved de videregående skolene i prosjektet har en i mindre grad lyktes på dette området; en tredjedel svarer ”i noen grad” og vel 8 % i ”stor grad”.

Prosjektet synes altså, til tross for en viss frustrasjon som har kommet fram i mange intervjuer med rådgivere, å ha bidratt positivt på dette området; nær 90 % av de som sier at foreldresamarbeidet er styrket mener at dette har skjedd som en følge av prosjektarbeidet.

Fremmedspråklige elever/elever med minoritetsbakgrunn er et annet område der flere har påpekt at man har kommet kort på innenfor prosjektet, og også et område med store og til dels andre utfordringer enn når det gjelder etnisk norske elever. Flere av rådgiverne vi har snakket med har gitt uttrykk for frustrasjon over at de opplever å ha

¹⁰ Se for eksempel Olsø, E. F.: *Fedre dropper skolehverdagen*, i Adresseavisen, 20.08.03 <http://www.adressa.no/nyheter/article.jhtml?articleID=437594> Her refereres en undersøkelse fra skoler i Nord-Trøndelag, utført av Karin Hovde kunnskapssenteret Frederikkes hage, som viser store forskjeller mellom fedres og mødres engasjement i sine barns skolehverdag, blant annet gjennom deltakelse på foreldremøter og i foreldresamtaler

kommet til kort overfor elever med minoritetsbakgrunn. Både språk, og kulturelle forhold, har her utgjort barrierer som har gjort at rådgiverne har følt at de i mange tilfeller i liten grad har nådd fram med informasjon og veiledning. Å nå foreldre til elever med minoritetsbakgrunn har vist seg å være en stor utfordring, der mange føler at de har oppnådd lite.

En studie av fremmedspråklige elever fra det første Reform 94 - kullet viser f.eks. at fremmedspråklige (definert som innvandrere og barn av innvandrere) var overrepresentert på allmennfag. På yrkesfaglige studieretninger var fremmedspråklige overrepresentert blant de som kom ut med kompetanse på lavere nivå. Etterkommere etter innvandrere var overrepresentert i høyere utdanning, og underrepresentert i arbeidslivet, mens første generasjons innvandrere på sin side var lite integrert i høyere utdanning.¹¹ Vi vet videre at elever med minoritetsbakgrunn er en av de gruppene som er overrepresentert med hensyn til frafall i videregående skole. Alt i alt peker dette mot at arbeidet med elever med minoritetsbakgrunn, er et område som man må fokusere mer på i tiden som kommer.

6.3 Suksessfaktorer

Svært mye forskning rundt endringsarbeid i organisasjoner, har vist at forankring i ledelsen er den kanskje viktigste suksessfaktor. Uten at et prosjekt er forankret i ledelsen, er det enklart tendens til at lite eller ingenting kommer ut av det, og at konsekvensene for hele organisasjonen i alle fall blir liten. Erfaringene fra Delt rådgivningstjenesten bekrefter i alle fall at prosjektaktørene deler dette synet. Svært mange av våre informanter har lagt vekt på hvor viktig det har vært å få skoleledelsens aktive støtte i arbeidet.

Vi har også sett på sammenheng mellom vurdering av ledelsesforankring og resultatoppnåelse. Tabell 24 viser sammenhengen mellom informantenes vurdering av prosjektets ledelsesforankring og deres vurderinger av endringer i rådgivningstjenestens effektivitet.

Tilstrekkelig ledelsesforankring av prosjektet?	Vesentlig mer effektiv rådgivningstjeneste	Vesentlig styrket kvalitet på skolens you
I høy grad	69.2 (N=26)	80.8 (N=26)
I noen grad	26.1 (N=23)	30.4 (N=23)
Nei	0 (N= 5)	0 (N= 5)

Tabell 24: Forholdet mellom ledelsesforankring og effektivitet/ kvalitet på rådgivningstjenesten

Vi ser at vel 69 % av informantene ved skoler hvor prosjektet i høy grad var forankret i ledelsen også mener at tjenesten er blitt vesentlig mer effektiv. Tilsvarende andel ved skoler hvor forankringen bare i "noen grad" var tilstrekkelig er vel 26 %. Ved

¹¹ Lødding, B: *Ut fra videregående - Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform94-kullet*, Rapport 1/2003, NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Solo 2003

skoler hvor en opplever at prosjektet ikke har hatt tilstrekkelig ledelsesforankring er det ingen som mener at tjenesten er blitt vesentlig mer effektiv.

På samme måte opplever informanter ved skoler med sterk ledelsesforankring av prosjektet i langt større grad enn ved skoler med svakere forankring, at kvaliteten på skolens yrkes- og utdanningsrådgivningen er blitt vesentlig styrket; vel 80 % i skoler med sterk forankring mot vel 30 % i skoler med middels forankring og ingen i skoler hvor informantene opplevde en utilstrekkelig forankring av prosjektet.

Ikke uventet samvarierer i stor grad informantenes vurderinger av prosjektets forankring i ledelsen og deres vurderinger av selve rådgivningstjenestens ledelsesforankring. Dette innebærer at vi finner tilsvarende sammenhenger mellom ledelsesforankring av tjenesten og opplevde forbedringer i effektivitet og kvalitet.

Kan være verdt å nevne i denne sammenhengen at et klart flertall av informantene mener at prosjektet har bidratt til en sterkere ledelsesforankring av rådgivningstjenesten i skolene. Hver sjette informant (16.5 %) mener at dette i høy grad har vært tilfelle; over halvparten (56.4 %) at sterkere ledelsesforankring i "noen grad" er et resultat av prosjektet. Andelen som mener at prosjektet ikke har hatt noen betydning her er vesentlig høyere i de videregående skolene; 37.5 % mot 19.3 % i ungdomsskolene.

Svært mange av våre informanter har vært opptatt av at en sentral faktor som kan forklare hvorfor de har oppnådd gode resultater i prosjektet, var at de startet arbeidet med å gjennomføre en grundig opprydding i rådgivningsfunksjonen. Man gjennomgikk rett og slett hva rådgiver gjorde, hvilke oppgaver som var lagt til funksjonen, og så på hva andre aktører i og omkring skolen naturlig kunne eller skulle gjøre. Ved å foreta en slik tidlig "oppryddingsaksjon", oppnådde man å få bedre oversikt over arbeidssituasjonen, og dermed stå bedre rustet til det videre arbeidet. Dessuten oppnådde mange på denne måten i alle fall delvis å ufarliggjøre delingen av tjenesten. Når ryddingen var gjennomførte og arbeidsoppgaver fordelt dit de naturlig hørte hjemme, har flere av våre informanter fortalt oss hvordan delingen av de resterende rådgiveroppgavene gikk langt mer smertefritt.

Er rådgivers oppgaver og ansvar tydeligere definert i dag enn før?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
I stor grad	41.9	50.0	45.5
I noen grad	51.6	41.7	47.3
Nei	3.2	8.3	5.5
Vet ikke	3.2	-	1.8
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 25: Grad av tydeliggjøring av rådgivers oppgaver og ansvar (%)

En klar majoritet sier at rådgivers arbeidsfelt i dag er vesentlig klarere definert enn det som var situasjonen før prosjektet. Nær 93 % mener at dette i "noen" eller "stor" grad er tilfelle. En enda større andel av informantene, vel 94 % av de som mener det har funnet sted en klargjøring, mener også at dette i noen (49.1 %) eller stor (45.3 %) grad har skjedd som en følge av arbeidet i prosjektet.

En annen suksessfaktor, her som så ofte i slike prosjekter og prosesser, er brukemedvirkning. Basert på våre data mener vi at det er en klar fordel at man i størst mulig grad lar de det angår få delta i utformingen av prosjektet og de sentrale virkemidlene. På denne måten får man utnyttet den brede kompetansen som finnes innenfor organisasjonen. Ved å la de det angår delta i utformingen av tiltak, oppnår man at de som best kjenner hvor skoen trykker også får bidra med løsningen. På den måten oppnår man virkemidler som er best mulig tilpasset den lokale virkelighet i skolen. I tillegg er det selvsagt slik at stor grad av brukermedvirkning også medfører at prosjektet lettere kan implementeres i full bredde. Bred brukermedvirkning fører til at mange har et eiendomsforhold til prosjektet, og eventuell motstand blir dermed mindre.

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste viser, som så mange tilsvarende utviklingsprosjektet, ildsjelenes betydning i utviklingsarbeid. Ildsjeler, altså personer som gløder for saken og viser personlig initiativ for å utvikle og drive arbeidet videre, er åpenbart fortsatt en sentral suksessfaktor. Dette er positivt, og skolene må gjøre det de kan for å oppmuntre slike ildsjeler, og dra nytte av deres engasjement. Samtidig er det selvsagt en fare for at aktiviteten og engasjementet skal falle sammen den dagen ildsjelen forsvinner, dersom arbeidet ikke i tilstrekkelig grad er forankret i andre. Det store spørsmålet blir da hvordan man kan skape nye ildsjeler, og hvordan man holde ilden levende i de gamle. Utfordringen må være å sette ildsjelene i et system, et system som dels kan skape nye, dels kan opprettholde engasjementet hos de gamle, og ikke minst gjør systemene mer uavhengig av ildsjeler.

En annen ting det er viktig ikke å glemme, er at slike utviklingsprosesser som det vi her snakker om tar tid. Ting Tar Tid, her som ellers, og man kan og skal ikke forvente den totale revolusjon gjennomført i løpet av et skoleår. Ved Øyer ungdomsskole forteller rådgiver f.eks. at hun startet arbeidet med å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen i 1995, og først i dag, i 2003, føler hun for alvor at dette begynner å falle på plass og at systemet er på plass, også i den forstand at lærerne ved skolen ser sin del av ansvaret for dette og på egen hånd begynner å finne sin plass i arbeidet. Det er etter vår mening viktig at også denne erkjennelsen blir brakt videre til nye skoler, slik at de ikke forventer store resultater på for kort tid. Ting må forankres og modnes og tilpasses skolens egen hverdag. Det man må gjøre er å starte en prosess, og målbevisst kjøre denne videre, med sikte på en gradvis implementering av et system ved hele skolen. og man trenger ikke å få panikk selv om man ser at det tar tid, og de store målbare resultatene uteblir det første skoleåret. Samtidig vil man sannsynligvis raskt oppdage at man gjør framskritt og at ting begynner å skje.

Majoriteten av prosjektskolene var frivillige deltakere i prosjektet. Noen skoler var imidlertid utpekt som deltakere av regional skoleledelse, uten å være forespurt på forhånd. Selv om vi ikke har grunnlag for å generalisere her, mener vi at erfaringene fra prosjektet viser at det er en fordel å ha deltakere som frivillig har gått inn i arbeidet. På den måten oppnår man at deltakerne i større grad deler prosjektets problemforståelse og som er motiverte for deltakelse fra første stund. Dermed kan man i alle fall oppnå å redusere tiden man uansett trenger til å etablere felles forståelse for prosjektets problemstillinger og rammer. Prosjektdeltakere som i utgangspunktet er skeptiske til å delta, i alle fall på de premisser som er lagt, betyr selvsagt at denne i utgangspunktet krevende startjobben, tar enda lengre tid. På den andre siden kan en selvsagt trekke verdifulle erfaringer ut fra å ha med ”motvillige” prosjektdeltakere

også, særlig med tanke på at en eventuell bred iverksetting av en ny organisasjonsmodell for rådgivningstjeneste i hele skole-Norge nødvendigvis vil omfatte også skoler som er skeptiske eller direkte negative til det nye.

Erfaringene fra prosjektet viser dessuten at det har vært en fordel å ta utgangspunkt i det som er kjent for deltakerskolene, være konkret og ikke tenke for ”radikalt” i utgangspunktet. En av prosjektlederne formulerte det slik:

”Tror vi har lyktes fordi vi var veldig konkrete i utgangspunktet, og fordi vi kobla det til ting som skolene allerede hadde jobba litt med fra før, der de fleste hadde litt erfaringer i alle fall. Skolene fikk rydda opp i ting som allerede var der, fikk bygge videre på det gode de hadde. De måtte ikke nødvendigvis finne opp kruttet hele tiden.” (Prosjektleder)

Her pekes det også på hvor viktig det har vært å starte arbeidet med å rydde i det man har, i stedet for nødvendigvis å utvikle noe radikalt nytt fra første dag. ”Dørstokkmila”, de tunge første skrittene i et slikt arbeid, blir på den måten lettere å ta. På den måten ser det også ut som om det blir lettere å få til den nødvendige fokuseringen på rådgivningstjenesten, der hele skolen kan rette blikket mot dette.

6.4 Deling av rådgivningstjenesten - nødvendig forutsetning for styrking?

Vi viste foran at en klar majoritet av informantene både mener at rådgivningstjenesten er blitt mer effektiv og at kvaliteten på skolenes yrkes- og utdanningsrådgivning er blitt styrket gjennom prosjektperioden. Et sentralt spørsmål er da om delingen av tjenesten har vært en sentral suksessfaktor? I hvilken grad opplever skolene at delingen av tjenesten var viktig for kunne oppnå en slik utvikling?

Hvor viktig har delingen av tjenesten vært for effektiviteten?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Svært viktig	55.2	30.4	44.2
Noe viktig	37.9	60.9	48.1
Liten/ingen betydning	6.9	8.7	7.7
Vet ikke	-	-	-
	100 (N=29)	100 (N=23)	100 (N=52)

Tabell 26: Delingens betydning for økt effektivitet (%)

Hvor viktig har delingen av tjenesten vært for kvalitetsheving?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Svært viktig	40.7	33.3	37.5
Noe viktig	44.4	47.6	45.8
Liten/ingen betydning	11.1	19.0	14.6
Vet ikke	3.7	-	2.1
	100 (N=31)	100 (N=24)	100 (N=55)

Tabell 27: Delingens betydning for økt kvalitet (%)

Hovedinntrykket fra tabell 26 og 27 er at en klar majoritet av informantene har opplevd delingen av tjenesten som viktig for å nå de resultater en har nådd når det

gjelder en mer effektiv og kvalitativt bedre rådgivningstjeneste. Mer enn 4 av 5 sier at delingen har vært noe eller svært viktig; omlag 2 av 5 mener at delingen har vært ”svært” viktig for resultatene på dette området.

At deling har vært viktig betyr ikke uten videre at deling er en nødvendig forutsetning for å oppnå de nevnte resultatene. En kan tenke seg muligheten for at man kunne oppnådd de samme resultatene også uten deling av tjenesten? Vi spurte informantene om de mener at de overveiende positive resultatene for yrkes- og utdanningsrådgivningen også kunne vært oppnådd uten å dele rådgivningstjenesten. Tabell 28 viser deres vurderinger av dette spørsmålet.

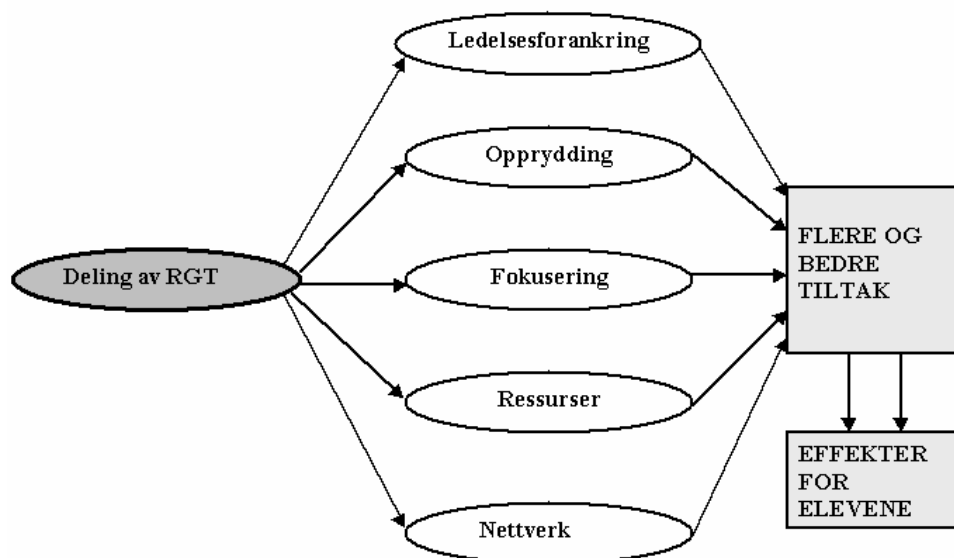
Kunne positive resultater på yousiden i skolen vært oppnådd uten en deling av tjenesten?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja	34.5	43.5	38.5
Nei	31.0	39.1	34.6
Vet ikke	34.5	17.4	26.9
	100 (N=29)	100 (N=23)	100 (N=52)

Tabell 28: Resultatoppnåelse uten deling av rådgivningstjenesten? (%)

Her ser vi at 38,5 % av de som svarte på vårt spørreskjema mener at de positive resultatene kunne vært oppnådd også uten deling av rådgivningstjenesten, nesten like mange, 34,6 % mener at dette ikke ville vært mulig, mens 26,9 % er usikre på dette. I ungdomsskolene er det for øvrig i første rekke rektorene som er representert i ”vet ikke” kategorien. Av rådgiverne i ungdomsskolen svarte 40 % nei på dette spørsmålet.

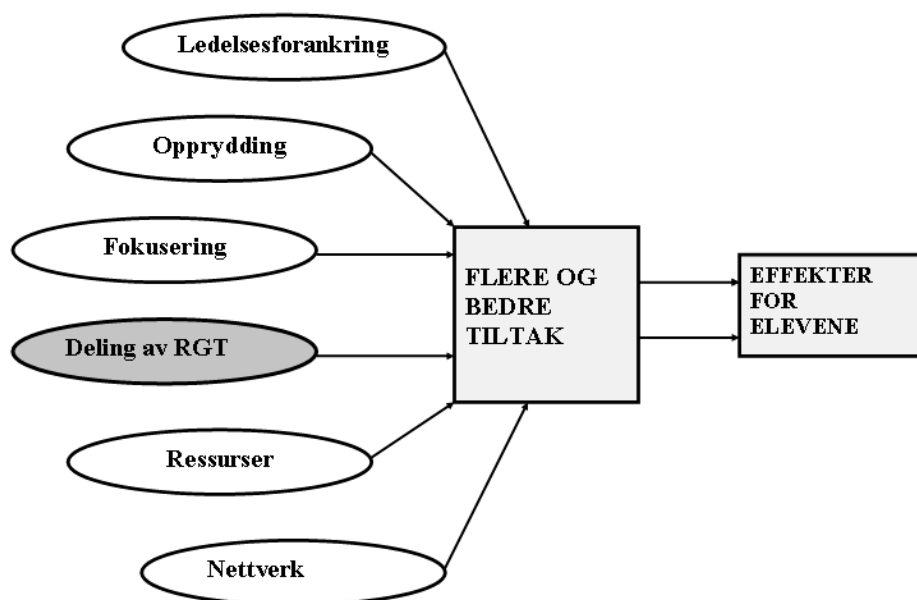
Med andre ord ser vi at aktørene i prosjektskolene er usikre på om man kunne man skapt den samme endringen og de samme positive effektene uten deling. Slik prosjektet var designet, blant annet uten noen kontrollgruppe som gjennomførte tilsvarende tiltak uten å dele tjenesten, kan man heller ikke svare endelig og helt sikkert på dette. På bakgrunn av dette, kan man bare med utgangspunkt i erfaringene fra prosjektet, og de involvertes egen vurdering av dette sannsynliggjøre hvor stor delingens betydning har vært.

I utgangspunktet var prosjektets tenkning rundt delingens betydning som vist i figur 2. Deling av rådgivningstjenesten var altså den ”bakenforliggende variabel”, den nødvendige forutsetning for å legge forholdene til rette for å styrke tjenesten. Denne virkelighetsforståelsen lå også klart innbakt i det oppdrag som kom fra Stortinget, og hos de sentrale aktørene utenfor skolen som presset på for å få en endring i rådgivningstjenesten. Deling ble sett som nødvendig for å skape endring. Dette var på mange måter et gitt premiss, som prosjektet måtte forholde seg til.



Figur 2: Deling som forutsetning for å styrke rådgivningstjenesten

Underveis i prosjektet har imidlertid mange av de involverte vært opptatt av at det som skapte en bedre rådgivningstjeneste for elevene, ikke var delingen i seg selv, men alle de praktiske tiltakene og organisasjonsmodellene som ble utviklet underveis. At tjenesten var delt berørte i liten grad elevenes hverdag. Det gjorde imidlertid de konkrete tiltakene. Disse igjen var et resultat av en rekke grunnleggende grep, hvorav deling av tjenesten bare var ett på linje med de andre, som illustrert i figur 3.



Figur 3: Faktorer som sammen potensielt bidrar til en bedre yrkes- og utdanningsrådgivning

Delingen av tjenesten er i denne forståelsen altså bare en av flere sentrale endringer i rammevilkår, endringer som til sammen åpenbart har gitt et handlingsrom for utvikling av tiltak, som i siste instans kan skape effekter for elevene.

Som sagt kan vi ikke si med 100 % sikkerhet hvilken av disse virkelighetsoppfatningene som ligger nærmest virkeligheten. Likevel mener vi at prosjektet uten tvil har vist at deling IKKE har hatt negativ innvikning på rådgivningenes kvalitet noe sted. Tvert imot mener en klar majoritet av våre informanter i intervju at deling har skapt den helt nødvendige fokusering som måtte til for å kunne utvikle rådgivningstjenesten. Denne fokuseringen har blant annet ført til en opprydding i oppgaver og funksjoner, det har blitt klarere hva som gjør hva og hvem som bør gjøre hva. Bare denne oppryddingen har i de fleste tilfeller gitt rådgiver betydelig mer rom for å utvikle og drive nyskapende rådgivningsaktiviteter.

Mange av våre informanter har dessuten ment at denne nødvendige fokuseringen neppe kunne vært skapt i dagens skole uten det organisatoriske grepet som delingen innebar. Den delingen som i alle fall i noe tilfeller ble tvunget på skolene nødvendigjorde den ryddingen som så ble grunnleggende i arbeidet med å gjøre rådgivning til hele skolens ansvar. Uten denne delingen ville man neppe kommet i gang, delingen tvang skolene til å sette i gang prosesser som måtte gå dypere enn det rent kosmetiske.

*"Jeg er ikke så opptatt av deling eller ikke deling, men av at det settes fokus på YOU. DET er viktig. Men ser jo også at delingen har virket positivt. Ser jo skoler i distriktet som har tradisjonellmodell, og som leverer veldig god YOU- veiledning, men de har da også fokusert enormt på det, på alle måter. Andre skoler greier ikke det. Tror at det for noen skoler er **helt** nødvendig å dele tjenesten, for å røske opp og rydde i oppgaver og sette fokus på tjenesten. Så får de heller slå sammen igjen etterpå, når fokuset er på plass." (Rådgiver, ungdomsskole)*

"Jeg tror at det har blitt synlig for lærerne på ungdomstrinnet at YOU er et svært tema som handler om mye mer enn informasjon fra rådgiver. Det har blitt legitimt å bruke ressurser på YOU - veiledning. Uten deling av tjenesten kan jeg vanskelig se at vi kunne klart å få til f.eks. individuell veiledning på 10. trinn. Vi kunne heller ikke klart det omfattende samarbeidet vi har med bedriftene". (Rådgiver, ungdomsskole)

Samlet kan vi nok konkludere med at våre informanter i hovedsak tror at deling er nyttig, at deling er en fordel hvis man ønsker å få til den nødvendige styrkingen av rådgivningsarbeidet i skolen. Samtidig er våre informanter klare på at denne delingen må være udogmatisk og ikke "religiøs", det må handle om en deling som gir mulighet for det nødvendige praktiske overlapp og den nødvendige dialog mellom de som fyller de to funksjonene

Dessuten er det klart at det for en del små skoler vil være praktisk umulig å dele, siden den samlede rådgiverressursen er så liten at en deling vil føre til oppsmuldring av hele funksjonen. I slike tilfeller må skolen finne andre måter å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen på. Skolen må da vise/dokumentere at de kan gjennomføre den nødvendige fokusering og utvikling uten at tjenesten er delt. Som hovedregel ser det likevel, med erfaringene fra dette prosjektet i ryggen, likevel at en deling vil være et godt og nødvendig utgangspunkt for en videre utviklingsprosess.

6.5 Har dette kommet for å bli?

En ting er gode erfaringer fra et prosjekt, noe ganske annet kan det i mange tilfeller være å skulle videreføre disse erfaringene i en ordinær hverdag. Et prosjekt representerer på mange måter en "unntakstilstand", der man som flere har vært inne på er dømt til å lykkes". Prosjektet fører til oppmerksomhet, fokusering, interesse og i tillegg midler. Utfordringen bli å opprettholde dette drivet også etter prosjektet.

Prosjektet har åpenbart skapt stor aktivitet på tiltaks- /virkemiddelsiden i skolene. Det skulle vel også bare mangle. Når man deltar i et prosjekt, er det jo ut fra et ønske om å heve aktivitetsnivået på området. Den ekstra fokusering og interesse som følger med prosjektdeltakelsen, vil jo også generere økt aktivitet, og entusiasme fra de involverte. Det kritiske spørsmålet er selvsagt om dette aktivitetsnivået vil bli opprettholdt etter at prosjektet er avsluttet, når man på nytt er midt i den helt vanlige skolehverdagen. Vil altså tiltakene og virkemidlene bli videreført i projektskolene?

Hva vil videreføres av tiltak utviklet i prosjektet?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
De fleste tiltakene	90.3	77.3	84.9
Noen tiltak	6.5	22.7	13.2
Bare enkelttiltak	3.2	-	1.9
	100 (N=31)	100 (N=22)	100 (N=53)

Tabell 29: Videreføring av prosjekttiltak? (%)

Tabellen viser at de aller fleste tiltakene som skolene har utviklet i prosjektperioden oppfattes som levedyktige også etter avsluttet prosjekt. 85 % av informantene er av denne oppfatningen. Det synes også betryggende at det er en stor grad av samstemmighet mellom rådgivere og rektorer i dette spørsmålet. Optimismen på dette området er størst i ungdomsskolene hvor over 90 % deler dette standpunktet. I overkant av hver 5. informant i videregående skoler begrenser seg til en forventning om at "noen" av tiltakene vil bli videreført. I første rekke gjelder dette informanter ved rene allmennfaglige skoler.

Vi spurte i tillegg våre informanter om hvordan de for øvrig vurderte videreføringspotensialet av resultater fra prosjektet:

Alle informanter unntatt en, hevder at erfaringene fra prosjektet "i noen" (34 %) eller "stor grad"(62 %) lett vil kunne videreføres i skolens normale hverdag. Forskjellen mellom de to skoleslagene i dette spørsmålet er marginale.

I ungdomsskolene mener 9 av 10 informanter at de fleste tiltakene utviklet i prosjektet vil kunne videreføres. En enslig rådgiver sier at bare enkelttiltak kan føres videre. Tilsvarende tall i de videregående skolene er også forholdsvis høye; vel 77 % sier at de fleste tiltakene kan videreføres; de øvrige at "noen" tiltak vil leve videre etter prosjektet. I begge skoleslagene ser vi dessuten en stor samstemmighet mellom rådgivere og rektorer i dette spørsmålet.

Når en kommer til spørsmålet om arbeidet i prosjektet kan videreføres uten tilgang på ekstra ressurser blir bildet noe mer nyansert slik tabellen nedenfor viser.

Vil man kunne videreføre arbeidet fra prosjektet uten ekstra ressurser?	Ungdoms-skoler	Videregående skoler	Alle
Ja, i stor grad	13.3	35.0	22.0
Ja, i noen grad	63.3	40.0	54.0
Nei, i liten grad	20.0	15.0	18.0
Vet ikke	3.3	10.0	6.0
	100 (N=30)	100 (N=20)	100 (N=50)

Tabell 30: Videreføring av prosjektarbeidet uten ekstra ressurser (%)

Videreføring av arbeidet i prosjektet omhandler videreutvikling av tiltak/ utvikling av nye tiltak i tillegg til videreføring av allerede utviklede tiltak. Tabell 30 synes å vise at de fleste skolene nok opplever at de vil måtte trappe ned innsatsen noe uten tilgang på ekstra midler. Likevel ser vi at mer enn hver femte informant (22 %) sier at de i stor grad vil kunne videreføre arbeidet uten ekstra ressurstilgang. Mer enn halvparten (54 %) mener å kunne videreføre utviklingsarbeidet i noen grad. Omlag hver fjerde informant i begge skoleslag tror det kan bli vanskelig, eller vet ikke, om det vil være mulig å videreføre arbeidet uten ekstra ressurser.

Et positivt trekk i dette bildet er at den informantkategorien som kanskje i størst grad overskuer skolenes ressursituasjon; rektorene, - også er de som gjennomgående er mest optimistiske på dette feltet. 85 % av rektorene mot omlag 70 % av rådgiverne mener at arbeidet i noen eller stor grad vil kunne videreføres uten tilleggsressurser.

Her kan det kanskje være på sin plass å si noen utfyllende ord om økonomien i prosjektet, siden det alltid kan argumenteres for at et prosjekt der man tilfører ekstra midler gir dårlig grunnlag for å uttale seg om en "normalsituasjon", uten tilleggs-midler, etter selve prosjektet. I utgangspunktet gikk Læringssenteret inn med 400 000,- pr fylke pr. år.¹² Forutsetningen var da at fylkene/kommunene skulle bidra med tilsvarende beløp. Det kommunale/fylkeskommunale bidraget skulle ikke nødvendigvis være friske midler, og kunne derfor være lønn, administrasjon etc. I både Oslo og Oppland inngikk koordinatorstillingen/den sentrale prosjektledelsen i fylkeskommunens andel i prosjektet.

I tillegg fikk prosjektfylkene dekket reiseutgifter i forbindelse med konferanser etc, etter behov. Den fylkeskommunale prosjektledelsen fordelte selv de statlige midlene til projektskolene i litt ulik størrelsesorden. Selv om det dermed har blitt tilført skolene en del projektmidler, er det ut fra de rapporter vi har fått ikke riktig å si at dette har utgjort store beløp. Likevel har det utvilsomt avlastet skolenes økonomi på en del viktige områder knyttet til prosjektarbeidet, og gjort det enklere/mulig å gjennomføre prosjektet ved siden av en ordinær skolehverdag.

I tillegg til dette har skolene i varierende grad fått bidrag fra skoleeier. Disse bidragene har vært av ulik størrelse, og har til dels vært vanskelig å få oversikt over, da enkelte ting ikke ensidig har vært gitt som støtte knyttet til prosjekt, men likevel har kommet prosjektet til gode. Majoriteten av projektskolene har vel i større eller mindre grad blitt tilført en eller annen form for ekstra ressurser i tillegg til projektmidlene fra sentralt hold? At disse overføringene, som for eksempel midlene til

¹² Akershus fikk halvert dette beløpet etter halvgått løp, da det var klart at ungdomsskolene der ikke ville dele rådgivningstjenesten, og dermed heller ikke kunne inngå som projektskoler.

sosiallærer ved ungdomsskolene i Oppland, sammen med prosjektmidlene fra staten har vært viktige er hevet over enhver tvil. I sluttrapporten fra Oppland heter det blant annet:

”Vi ser klar sammenheng mellom ressurstilgang og måloppnåelse, spesielt i ungdomsskolene som alle har fått tilført ressurser til det sosialpedagogiske arbeidet. Midlene er ellers brukt til å igangsette felles koordinerende tiltak og tiltak på hver enkelt skole. Mange av tiltakene har vært knyttet til organisering og systematisering, og er på den måten ikke avhengig av ekstra ressurser.”

I Rogalandsprosjektets vurdering av det samme heter det:

”Samla for Rogaland ser ein at det ikkje vil vera rett å seia at prosjekt ”Delt rådgivingsteneste” har vore gjennomført med det resultatet vi har fått utan å sjå på den styrking skoleeigar har gjort. Dette vil seia at skolane har fått ei lita styrking av ressursen til rådgiving anten ved midlar frå skoleeigar, eller gjennom eigen interne midlar. Utfordringa ligg der når det gjeld vidareføring, men gjennom delingsprosessen har skolane opplevd ei rydding og avklaring som har gitt dei handlingsrom.”

I tillegg til disse midlene, fra Læringssenteret og fra skoleeier, ser vi at interne omprioriteringer ved projektskolene i noen tilfeller også har bidratt til å frigjøre ressurser til prosjektarbeid/rådgivningstjenesten. Vi ser også at mange av våre informanter legger vekt på at den oppryddingen som mange skoler har gjort i rådgivningstjenesten i seg selv har bidratt til å frigjøre tid knyttet til rådgiverstillingen internt ved skolen. Dette er midler som skolene så har kunnet bruke til nye tiltak og aktiviteter, og har altså fungert som en "økt" rådgiverressurs.

Våre informanter er som vi ser noe usikker, eller kanskje delt på spørsmål om framtidig ressursbehov. Relativt mange mener, som vi ser, at det vil være nødvendig med en økt rådgiverressurs for å kunne opprettholde aktivitetsnivået fra prosjektet. Samtidig gir mange av våre informanter uttrykk for at mange tiltak og virkemidler i seg selv ikke er veldig kostnadskrevende, og derfor lett kan føres videre også uten ekstra ressurser.

Samlet tror vi det er riktig å konkludere med at en framtidig styrking av yrkes- og utdanningsrådgivningen, som ikke skal gå på bekostning av det sosialpedagogiske arbeidet, også vil kreve en viss økning i ressurstilgangen til dette området. En slik økning i rådgiverressursen, øremerket for yrkes- og utdanningsrådgivning, vil i alle fall lette arbeidet med å styrke denne funksjonen i betydelig grad. Uten økt ressurs, vil mange skoler uten tvil få problemer med å prioritere dette så sterkt som ønskelig. Økt ressurstilgang til området vil også være et viktig signal om at man på sentral hold tar dette arbeidet på alvor, og ønsker å følge opp den satsingen som nå er gjort gjennom prosjektet.

Når det gjelder et av hovedvirkemidlene for prosjektet; deling av rådgivningstjenesten sier et klart flertall av skolene at delingen vil bli videreført etter prosjektets avslutning. Ved 15 av 18 ungdomsskoler og 10 av 13 videregående skoler er det samstemmighet mellom rådgiver og rektor i dette spørsmålet. Ved en videregående skole svarer begge nei, mens både rådgiver og rektor ved en ungdomsskole og en

videregående skole svarer "vet ikke". Ved de øvrige 4 skolene gir rådgiver og rektor gir ulike svar på dette spørsmålet; i form av ulike kombinasjoner av vet ikke og ja/ nei.

Videreføres en delt rådgivningstjeneste?	Ungdomsskoler	Videregående skoler	Alle
Ja	15	10	25
Nei		1	1
Uavklart	3	2	5
	18	13	31

Tabell 31: Videreføring av delt modell (antall skoler)

Totalt 25 av 31 skoler sier dermed ja til videre deling av tjenesten, en videregående skole sier nei og ved 3 ungdomsskoler og 2 videregående skoler synes situasjonen foreløpig uavklart i dette spørsmålet

Erfaringene med deling er åpenbart så gode at en majoritet av skolene ikke ønsker å organisere tjenesten annerledes etter prosjektavslutning. Dette underbygges også av våre intervjuer med rådgivere og andre. Også flere skoler som i utgangspunktet var avventende eller skeptisk tildeling, ønsker nå å videreføre en delt modell.

Sammenfattende kan en altså si at prosjektdeltakerne er optimistiske med hensyn til muligheten til å videreføre både virkemidler og organisasjon fra prosjektet over i en ordinær skolehverdag.

6.6 Prosjekter som verktøy for utvikling - Om nytten av prosjekter

Som vi har sett gjentatte ganger, opplever en klar majoritet av prosjektdeltakerne prosjektet som nyttig for dem. Dette tror vi er noe i retning av et generelt funn. Prosjektdeltakere vil i en majoritet av tilfellene oppleve det å delta i prosjekter som nyttig for seg og sin organisasjon. Både erfaringene fra Delt rådgivningstjeneste, og andre tilsvarende prosjekter, har imidlertid reist behovet for noen mer generelle refleksjoner rundt nytten av slike prosjekter som redskap for utvikling. Fører slike prosjekter som bare omfatter et lite utvalg av den endelige målgruppen for utviklingstiltaket, til de ønskede resultater for hele organisasjonen, i dette tilfelle "skole-Norge"? For i alle fall et stykke på vei å bidra til et svar på dette, kan det være nyttig å se litt på forskningslitteraturen på området.

Det er klart at denne problemstillingen har opptatt mange. Samtidig er det åpenbart få som har våget å gi noe godt og avgjørende svar på nøkkelspørsmålet om nytte og overføringsverdi. Dette sitatet fra en ny doktorgradsavhandling på området, speiler godt den frustrasjon som flere nok føler:

"Det er mange eksempler på at bedriftsutviklingstiltak tilsynelatende "koker bort i kålen". Ansatte og ledere sitter igjen med en følelse av å ha lagt ned mye energi

*og krefter i noe som ikke har satt spor. Hvorvidt utviklingsarbeidet har vært kilde til læring er vanskelig å måle."*¹³

Vi har spurt våre informanter, som til dels har erfaring fra flere prosjekter av denne typen, og hvor nyttig deltakelse generelt er. Så og si uten unntak er svaret at å være med i et prosjekt er veldig nyttig for dem som deltar. Prosjekter skaper oppmerksomhet og fokusering og interesse i organisasjonen og entusiasme hos deltakerne, i tillegg til at det jo ofte også tilflyter noe ekstra ressurser. Prosjektdeltakelse oppleves generelt som svært positivt.

"Det er en fin måte å bli bevisst sitt eget arbeid, danne nettverk, få impulser, øke sin egen kompetanse". (Rådgiver, ungdomsskole)

"Skulle man ikke få til en styrking av rådgivningstjenesten når man er med i et slikt prosjekt, så må man jo nesten jobbe aktivt for å unngå det!" (Rådgiver, videregående skole)

Av svakheter ved den prosjektmodellen som er valgt, har flere vært inne på at 3 år kan være for kort tid. Mange opplevde at de brukte mesteparten av det første året til oppstart, til å få på plass eierforhold til prosjektet blant deltakerne, til å utvikle felles problemforståelse, få lokal prosjektorganisasjon på plass osv. Dette er aktiviteter som tar tid, og bør få lov til å ta tid. Flere har derfor foreslått at man kanskje skulle legge opp til en prosjektmodell der man innleder med et halvt års forprosjekt, slik at man får tid til å få ting på plass før man begynner det egentlige arbeidet? I den forbindelse kan man spørre om det ikke også ville være ønskelig med et etterprosjekt? Det som skjer før og etter selve prosjektperioden, er på mange måter svært viktig, ja kanskje avgjørende for suksess eller fiasko.

Samtidig er det klart at prosjekter av denne typen ikke automatisk skaper endring hos andre enn deltakerne. Mange har vært inne på at det alltid er en fare for at man ikke greier å videreføre aktiviteten ut over prosjektets slutt, når den ekstra oppmerksomheten tar slutt. Dermed blir prosjekter som å kaste steiner i vannet; det danner seg ringer, som så dør bort, og en ny stein må kastes for å skape nye ringer. Prosjektmodellen skaper ikke nødvendigvis varige endringer i hele organisasjonen.

Erfarne prosjektdeltakere vi har intervjuet har også vært opptatt av faren for at prosjektet blir en "øy" i organisasjonen, og får leve sitt eget liv uavhengig av helheten. Prosjektet kan dermed komme til å bli gjennomført med både entusiasme og innsatsvilje, og oppnå resultater man opplever som svært positive, uten at den øvrige organisasjonen er klar over hva som har foregått. Vårt inntrykk i Delt rådgivningstjeneste er nok at man ved de fleste skoler har vært flinke til å informere om prosjektet. Ett av prosjektets mål har da også vært å gjøre yrkes- og utdanningsrådgivningen til hele skolens ansvar, og det har derfor vært nødvendig å informere og involvere mange aktører i organisasjonen. Likevel har vi intervjuet prosjektmedarbeidere i skolene som nok har antydnet at det har vært mange i lærerkollegiet som ikke har hatt særlig kunnskap om eller interesse for prosjektet. Prosjektet har nok for enkelte vært noe som bare har angått rådgiverne.

¹³ Munkeby, I.: *Når eksternt press gir internt samarbeid*, Avhandling til graden Dr.poli.t. NTNU, Trondheim 2003, side 143

Det er også alltid en fare for at prosjekter blir personavhengig, at de ikke får nødvendig forankring i ledelse og/eller stab, og heller ikke resulterer i at de nedfelles i skolens planer og ordinære virksomhet i særlig grad. I Delt rådgivningstjeneste kan det se ut som om man har kommet langt i å løse dette arbeidet fra den store personavhengigheten. Mange steder er selvsagt arbeidet i stor grad avhengig av entusiastiske ildsjeler og dyktige medarbeidere, men likevel er det vårt inntrykk at skolene har kommet langt i å sette disse ildsjelene i system, noe som er nødvendig for at arbeidet ikke skal bli for sårbart.

I den avsluttende breddeundersøkelsen ba vi også om informantenes generelle vurdering av denne formen for utviklingsprosjekter:

Samtlige av våre informanter sier at det er nyttig å delta i slike prosjekter; 3 av 4 sier "svært nyttig" de øvrige "noe nyttig". Informanter i ungdomsskolene er gjennomgående noe mer positive enn rådgivere/rektorer i videregående skoler, omlag 84 % i ungdomsskolen mot vel 59 % i videregående gir vurderingen "svært" nyttig.

En klar majoritet i begge skoleslag, vel 95 %, mener dessuten at slike prosjekter fører til ønskede resultater i skolen; men bare 1 av 6 mener at dette "i stor grad" er tilfelle. Her ser vi for øvrig en viss tendens til at rektorer er mer positive enn rådgiverne.

Vel en tredjedel (35.5 %) av våre informanter hevder at resultater og erfaringer fra slike prosjekter "som regel" lett lar seg overføre til skolehverdagen etter prosjektenes avslutning. Vel halvparten (56.6 %) mener at dette "noen ganger" lar seg gjøre. Videregående skoler synes å ha de beste erfaringene her; halvparten av informantene her sier at resultater "som regel" lar seg overføre mot vel 25 % i ungdomsskolene.

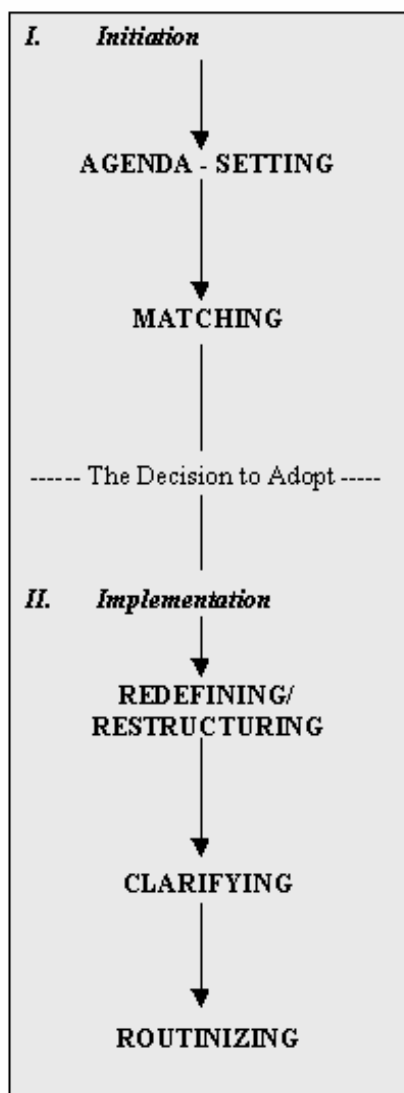
Flere av våre informanter har vært inne på at nytten av slike nasjonale prosjekter som har prøvd ut og utviklet nye virkemidler, er helt avhengig av videreføring og spredning, at det står noen klar til å ta tak i resultatene og spre dem til andre. Uten dette blir prosjekter stort sett nyttige for dem som har deltatt i dem, og ingen andre. Med andre ord reiser dette det generelle spørsmålet om spredning eller diffusjon av resultater eller innovasjoner, om hvordan nye ideer eller tiltak spres til større grupper og resulterer i endret handling. Dette er i seg selv en komplisert prosess, og man kan ikke forvente at verken det gode eksempel, eller det politiske vedtak, blir spredt bare i kraft av å være et godt eksempel eller et godt vedtak.

Svært mange prosjekter av samme type som Delt rådgivningstjeneste har og har hatt som hovedmål å stimulere til innovasjon i skoler. Prosjektene skal altså stimulere til og sette i gang nyskaping i skole-Norge. Innovasjoner og spredning av innovasjoner i organisasjoner er et felt som har blitt studert lenge, og det kan her være nyttig å se litt nærmere på noen teorier om innovasjon i organisasjoner.

I sitt på mange måter klassiske verk om spredning av innovasjoner, *Diffusion of Innovations*,¹⁴ presenterer Everett M. Rogers f.eks. en modell for innovasjonsprosessen i organisasjoner. Denne er litt forenklet vist i figur 4.

¹⁴ Rogers, E.M.: *Diffusion of Innovations*, The Free Press, New York 1983

Rogers deler som vi ser innovasjonsprosessen i to hovedfaser; initierings- og implementeringsfasen. Initieringsfasen omfatter all nødvendig informasjonsinn-samling, konseptualisering og planlegging knyttet til innføring/adopterings av en organisasjonsmessig innovasjon. Her settes agendaen, og her defineres problemene som innovasjonen skal være et svar på. Videre vurderes løsningsforslag eller organisatoriske innovasjoner, og disse sees i forhold til og tilpasses problem-forståelsen.



Figur 4: Innovasjonsprosess

I implementeringsfasen blir innovasjonen modifisert og tilpasset til den lokale virkelighet i organisasjonen der den skal implementeres, forholdet mellom innovasjonen og organisasjonen klargjøres, og implementeringen skjer i full skala. Til slutt vil innovasjonen opphøre å være en innovasjon, og i stedet bli en naturlig del av organisasjonshverdagen.

En viktig lærdom fra statsvitenskapens og den politiske sosiologiens studier av innovasjoner, og av iverksetting av offentlig politikk, er selvsagt at slike prosesser svært sjelden er så klare og ryddige som slike lineære modeller kan forlede en til å tro.¹⁵ Virkelighetens prosesser er ofte langt mer uryddige, ting skjer ikke kronologisk og lineært, og sluttresultatet er ofte et resultat av mange og lange formelle og uformelle forhandlinger mellom ulike involverte aktører. Det er f.eks. ofte vanskelig å skille mellom planlegging, vedtak og iverksetting, og et tiltaks form kan i mange tilfeller være minst like mye et resultat av det som skjer etter at den formelle planleggings og vedtaksfasen er over. Det er altså svært sjelden slik at et tiltak planlegges, vedtas og så iverksettes i den form planleggerne forutsatt. Likevel, til tross for at vi ikke mener at spredningsprosesser har en slik lineær form, mener vi at Rogers' modell presenterer innovasjonsprosessens ulike faser på en måte som kan benyttes for å gripe noen sentrale trekk og viktige poenger ved slike prosesser.

Litt forenklet kan vi si at prosjektet Delt rådgivningstjeneste har beveget seg gjennom den første hovedfasen i Rogers modell, og over i den andre fasen i løpet av prosjektperioden. Arbeidet med å utvikle yrkes- og utdanningsrådgivningen er nå på vei inn i det Rogers kaller "redefining/ restructuring-fasen".¹⁶ Prosjektet har frambrakt en rekke innovasjoner på området, disse skal nå om-formes og tilpasses til de deler av

¹⁵ Se f.eks. Buland, T.: Buland, T.: *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987 - 1990*, STS-rapport 27/96, Senter for teknologi og samfunn, Trondheim. 1996, Sætren, H.: *Iverksetting av offentlig politikk*, Universitetsforlaget, Oslo 1983, eller Pressman, J.L. & A. Wildavsky: *Implementation*, Berkely, Los Angeles, London 1979

¹⁶ Op.cit. Rogers side 363.

organisasjonen (skole-Norge) som ikke har vært involvert i innovasjonsprosessen så langt. Dessuten skal de organisatoriske strukturene som har relevans i forhold til innovasjonen nå gjennomgå de nødvendige restruktureringer.

"At this stage, the innovation from outside of the organization gradually begins to lose its foreign character. On the one hand, if the innovation does not exactly fit the organization's situation, it is re-invented so as to accommodate the organization's needs and structure more closely.

*...
Not only is the innovation modified to fit the organization, the structure of the organization may have to be changed to accommodate for innovation."*¹⁷

Når arbeidet har gjennomgått den nødvendige tilpasning, og ikke lenger er fremmed for "mottakerorganisasjonen" vil det gå videre inn i det Rogers kaller "clarifying"-fasen, altså den fasen der:

*Gradually the innovation is put into wider use in the organization, and as this happens the meaning of the new idea becomes clearer to the organization's members."*¹⁸

Det er etter vår mening klart at disse stadiene i det videre spredningsarbeidet ikke er selvdrevne, det trengs fortsatt noen som kan drive prosessen framover. En vellykket implementering i bredden, krever altså et "apparat" med kompetanse og ressurser som kan ha ansvar for å bringe erfaringer videre, for å føre arbeidet videre mot bred ibruktaking. Det må altså være noen som har interesse og tid til å drive det over i neste fase. Dette handler om å ta prosjektet på alvor som utviklingsredskap. Noen må være villige til å gjøre de nødvendige tiltak og sette igang de nødvendige videreføringstiltak, og gjøre de nødvendige organisasjonsendringer eller -tilpasninger, for å utnytte de erfaringer prosjektet har brakt fram.

Gode erfaringer, "Det gode eksempel", sprer seg ikke av seg selv, kun i kraft av å være et godt eksempel. Videreføring og spredning krever like bevisst og målrettet arbeid som det selve prosjektet gjør. På mange måter er dette arbeidet både vanskeligere og hardere enn arbeidet med å gjennomføre selve prosjektet, der man tross alt har med (stort sett) frivillige og motiverte aktører å gjøre. Uten slik vilje til oppfølging, og uten et slikt apparat som er rede til å sørge for at de gode erfaringene blir spredt og videreført, tar man heller ikke prosjektet på alvor, og kan følgelig heller ikke forvente at spredningen skal bli noen suksess.

Ulike studier av innovasjoner i store industribedrifter viser også at det gode eksempel i seg selv ikke ser ut til å være nok til å skape bred endring:

*"The most obvious lesson from my experience is that diffusion of organizational innovation does not seem to be promoted solely by communication of information about the innovation."*¹⁹

¹⁷ ibid side 364-365

¹⁸ Ibid side 365

¹⁹ Aslaksen, Karin: *Strategies for change in corporate settings: A study of diffusion of organizational innovations in a Norwegian corporation*, Doktor ingeniøravhandling, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, NTNU, Trondheim 1999, side 201

Det er med andre ord ikke nødvendigvis tilstrekkelig å ha gode eksempler på den ønskede endring, og å informere andre om det. Informasjon er ikke nødvendigvis nok. "Å gjøre, ikke bare høre" har vist seg å være en dekkende merkelapp på tiltak som elevene opplever som nyttige. Kanskje kan det samme "slagordet" også anvendes i forbindelse med spredning av resultater fra prosjekter som det vi nå ser avslutningen av?

Kunnskapen fra et slikt prosjekt må kanskje nedfelles i vedtak og forskrifter, noen med myndighet må ta tak i det og gjøre et nødvendig vedtak, og gi de nødvendige pålegg/føringer for å videreføre det som oppfattes som positive erfaringer og kunnskap. Og noen må få som oppgave å sørge for at den nødvendige videreføring blir fulgt opp. Framtidige deltakere må oppmuntres, og kanskje "presses" til selv å starte arbeidet, og få erfaringer som er nødvendige for lokal utforming av tiltak og organisasjon.

Denne oppfølgingen må skje i samarbeid/ dialog med dem det angår. Medvirkning og lokal tilpasning er en sentral faktor i videre implementering og spredning av resultater fra et utviklingsprosjekt. Medvirkningsaspektet er altså av sentral betydning også i denne fasen, fordi det normalt bidrar til bedre løsninger, og fordi det kan bidra til å redusere motstanden mot implementering.²⁰ Det er viktig at også aktørene som ikke har vært involvert i utviklingsprosjektet også får tid til å etablere et eierforhold til det som skal implementeres. Dette kan blant annet gjøres ved at det gis rom for lokal tilpasning, slik at tiltaket i størst mulig grad blir, og oppleves som et svar på de lokalt opplevde behov og problemer.

Det er alltid en fare for at slike prosjekter får et visst aspekt av å være "symbol-handlinger", at prosjektet altså blir en måte å vise at man gjør noe med et problem. Man demonstrerer altså handlekraft, og så glemmer man at virkelig endring ute over hos de konkrete deltakerne, ikke skapes av prosjektet alene, men av de som er mottakere for resultatene, de som skal skape videre handling på bakgrunn av de erfaringer og eksempler prosjektet har framvist.

Noen prosjektdeltakere har vel også opplevd det som om den nasjonale prosjektledelsen har vært litt mindre aktiv i løpet av det siste året i prosjektet, og har etterlyst sterkere drahjelp og engasjement i slutfasen. Vi tror det er viktig at de som har den sentrale prosjektledelsen får de nødvendige ressurser og arbeidsro til å følge prosjektet, *særlig* gjennom den avgjørende slutfasen, og flere involvert i prosjektet har vel et inntrykk av at dette ikke har vært tilstrekkelig tilfelle i Delt rådgivningstjeneste.

²⁰ Se f.eks. G. Zaltman, G., R. Duncan og J. Holbek: *Innovation & Organizations*, Wiley-Interscience, New York 1973, side 80-81

7. Deling, fokusering, rydding og forankring - Konklusjoner

Prosjektet har vært en ubetinget suksess i den forstand at prosjektskolene har opplevd at yrkes- og utdanningsrådgivningen har blitt styrket, samtidig som dette ikke har gått ut over kvaliteten på det sosialpedagogiske arbeidet.

Skolene har fått rom til å utvikle, tilpasse og prøve ut en rekke gode tiltak/virkemidler i rådgivningsarbeidet. Selv om det fortsatt er for tidlig å måle eventuelle effekter av dette på elevenes valg, er det også allerede nå klare tegn som tyder på at man kan se slike effekter. Vi har all mulig grunn til å forvente at slike effekter vil bli tydeligere i tiden som kommer, særlig dersom skolene klarer å holde trykket i rådgivningsarbeidet oppe. Skolen har med andre ord innhentet rike erfaringer med ulike virkemidler/tiltak i arbeidet, erfaringer som nå er i ferd med å bli spredt til andre skoler.

Særlig viktig har det etter vår mening vært at de fleste prosjektskolene i løpet av prosjektet har fått god erfaring med utvikling av tiltaksskjeder. I stedet for å tenke enkelttiltak i rådgivningsarbeidet, slik det ofte var vanlig før, ser vi nå at man i mye større grad tenker helhetlig, og utvikler tiltak som på ulike måter griper inn i og støtter opp om hverandre. Skolene har også blitt mye mer bevisst på å tenke samlet på hele skoleløpet når man tilrettelegger rådgivningsarbeidet. Svært mange ungdomsskoler kjører nå sammenhengende rådgivningsløp over tre år, i tillegg til at overgang mellom skoleslag er klarere fokusert.

Vi ser videre at mange skoler nå er på vei mot individuelt tilpassede tiltak/rådgivningstiltak, tilpasset enkeltelevers eller små elevgruppers interesser og behov, i stedet for de tradisjonelle "masseutfluktene" for store, heterogene elevgrupper. Dette tror vi er en fordel for kvaliteten på arbeidet overfor elevene.

På mange måter kan vi si at det i mange prosjektskoler er i ferd med å vokse fram en ny rådgiverrolle. Det sentrale i denne rollen vil være en spisskompetanse på individuell veiledning og støtte til elever i deres valg. I tillegg vil den nye rådgiverrollen ha en viktig funksjon som tilrettelegger og organisator av tiltak som omfatter langt flere aktører i og omkring skolen enn det som tidligere har vært vanlig. Rådgiver er ikke lenger, og kan ikke forventes å være, den som sitter inne med den totale kunnskap om et komplekst arbeidsmarked. Rådgiveren er den som skal organisere og tilrettelegge for å innhente og formidle denne kompetansen og kunnskapen, og ikke den som selv skal stå for all denne formidlingen.

Et annet viktig resultat av arbeidet er den økte vekt som har blitt lagt på å bygge nettverk rundt rådgivningsarbeidet. I prosjektet har vi sett slike nettverk mellom deltakerskoler og rådgivere ved ulike skoler, mellom ulike skoleslag og mellom skoler og næringslivet. Ette vår mening er dette arbeidet svært viktig, da det bidrar til å skape en helhet som omfatter mer enn den enkelte skole rundt dette viktige arbeidet. På den måten blir tilgjengelig kompetanse og ressurser totalt større, og arbeidet kan fundamenteres bedre. Prosjektet har også vist behovet for koordinering av arbeidet på et nivå over enkeltskolene. En regional eller fylkesmessig rådgivningskoordinator som har kunnet fungere som pådriver og samordner av arbeidet i mange skoler, har vært en ubetinget fordel for arbeidet.

Et annet svært viktig element i prosjektarbeidet har vært den oppryddingen som svært mange prosjektskoler gjennomførte tidlig i prosjektet. Rådgivningsrollen viste seg å være ganske uklar, og funksjonen hadde i årenes løp blitt tillagt også en rekke oppgaver som det ikke nødvendigvis var naturlig skulle ligge der. Ved å gjennomgå i detalj hva rådgiver gjorde, og hvilke av disse oppgavene som naturlig kunne og skulle utføres av andre aktører i eller omkring skolen, frigjorde man allerede der tid og ressurser til det viktige rådgivningsarbeidet. Denne oppryddingen ble i sin tur en viktig del av den fokuseringen på yrkes- og utdanningsrådgivningen, som ble så viktig i styrkingen av arbeidet og funksjonen.

Det er etter vår mening også viktig å peke på den kompetanseheving som en rekke prosjektskoler har greid å oppnå, blant annet ved å la rådgiver følge formelle utdannings- og opplæringstilbud. Dette har også vært fulgt av en økt bevissthet rundt at rådgivning er en profesjon, og at rådgiver har behov for formell kompetanse på sitt område.

Slik prosjektet har vært designet, er det umulig å si sikkert om det er delingen eller den generelle oppryddingen i rådgivningstjenesten som har vært det viktigste for å oppnå positive resultater. Prosjektet viser likevel etter vår mening at deling er en fordel. Deling gir det nødvendige fokus, OG det nødvendige rom for å ta de nødvendige grep for videre utvikling av rådgivningstjenesten. Delingen har i alle fall ikke skadet hverken yrkes- og utdanningsrådgivningen eller det sosialpedagogiske arbeidet i skolene som har vært med i forsøket. Tvert imot gir en klar majoritet av de vi har spurt uttrykk for at begge deler har blitt styrket ved en deling.

Deling har blant annet bidratt til å skape det viktige og nødvendige fokus på yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolen. Uten denne fokuseringen, vil det være vanskelig, for ikke å si umulig, å styrke tjenesten. Skolen må også selv bli bevisst at yrkes- og utdanningsrådgivning er en av dens sentrale oppgaver, som må prioriteres også i en travel skolehverdag fylt av mange andre presserende oppgaver. Delingen har også bidratt til å gi rådgiver gir bedre tid og bedre mulighet for konsentrasjon på arbeidsområdet. Begge deler er på mange måter nødvendig for å kunne foreta den styrkingen av rådgivningen som åpenbart var og er nødvendig.

Å gjøre yrkes- og utdanningsrådgivningen til hele skolens ansvar, utkrystalliserte seg i prosjektets løp som ett av hovedmålene. Man ønsket i stadig større grad å spre arbeidet og oppgavene på mange aktører i skolen, og innarbeidet dette viktige arbeidsområdet i skolens ordinære planer. På dette området ser vi at en del prosjektskoler har kommet et stykke vei, og at et godt grunnlag er lagt for å nå dette målet. Samtidig er det klart at en del skoler også i prosjektet ennå har en del å hente på dette området. Det synes også klart ut fra erfaringene i prosjektet, at "hele skolens ansvar" er et riktig mål å ha. Det er dit man skal, selv om alle ikke har nådd like langt på veien mot målet ennå.

Mange skoler har også kommet langt på å forankre prosjektet, men særlig yrkes- og utdanningsrådgivningen, i skolens ledelse. Likevel gir mange uttrykk for at det ennå er mye å hente her, at denne forankringen mange steder kan bli enda bedre. Dette er fortsatt like avgjørende, og kanskje den sentrale suksessfaktor for en varig styrking av rådgivningsarbeidet. Skolens ledelse må stå helhjertet bak arbeidet. Det samme gjelder arbeidet med å få yrkes- og utdanningsrådgivningen integrert i skolens

ordinære planapparat. Mange har kommet godt i gang med dette, men mange har ennå et stykke vei å gå før man kan si seg 100 % fornøyd.

Selv om mange skoler ser ut til å ha kommet godt i gang også på dette området, er det vårt inntrykk at man fortsatt ikke har kommet veldig langt i arbeidet med å nå foreldre, både som mottakere av informasjon, og som kompetansepersone/bidragstere til rådgivningsarbeidet. Elever med innvandrerbakgrunn, og kanskje særlig deres foreldre, ser dessuten åpenbart ut til å være en stor utfordring mange steder.

Fortsatt ser vi at mye arbeid på området er avhengig av ildsjeler på skolene. Likevel ser vi at disse viktige og nødvendige ildsjelene er i ferd med å bli satt i system mange steder. Samtidig som vi tror det er nødvendig å bevare ildsjelene, gi dem nødvendig påfyll og holde dem brennende, og ikke minst skape nye ildsjeler, viser erfaringene fra prosjektet at det vil gjøre yrkes- og utdanningsrådgivningen sterkere og mindre sårbar dersom disse ildsjeler kan ha et solid system og støtteapparat rundt seg.

8. Det er NÅ det begynner - Anbefalinger

På bakgrunn av det evalueringen har vist, vil vi avslutningsvis komme med noen anbefalinger omkring det viktige arbeidet som kommer nå etter at prosjektet er avsluttet.

8.1 YOU - skolens ansvar

Vi tror at prosjektet viser at det er positivt og ønskelig å beholde yrkes- og utdanningsrådgivningen som en sentral funksjon internt ved den enkelte skole. Dette er etter vår mening positivt av mange grunner. For det første gir dette rådgivningstjenesten en nærhet til elevene, de som er den primære målgruppen for arbeidet, noe som etter vår mening er både ønskelig og nødvendig. Dette gir mulighet for kontinuerlig aktivitet og oppfølging av elever på en langt mer effektiv og målrettet måte enn om tjenesten ble fjernet fra skolen.

Når man beholder rådgivningstjenesten som en funksjon i den enkelte skole, bidrar det til at det blir lettere å forankre dette i den enkelte skolens virksomhet, og virkelighet. Tjenesten bør utføres av folk som er nær elevene, som kjenner elevene og som der det er ønskelig og mulig kan oppnå et fortrolig forhold til elevene. Elevene bør ha kort vei til rådgivningstjenesten, både geografisk/lokaliseringmessig, og på andre måter, elevene bør kjenne og føle seg trygg på rådgivningstjenesten/ rådgiverne.

Å organisere tjenesten knyttet til skolen, gir også nær kontakt med skolens lærere som skal og må spille en viktig rolle i arbeidet. Siden et mål må være at yrkes- og utdanningsrådgivning i større grad skal bli hele skolens arbeid, er det en fordel at også de som skal være organisatorer og pådrivere, og sentrale kompetansepersoner på området, befinner seg nær denne skolen, at de kjenner den lokale skolehverdagen og de lokale lærerkreftene med deres faglige profil og styrke.

En annen klar fordel med å organisere denne funksjonen i skolene, er at man på den måten bidrar til lett og nær kontakt med de som har ansvaret for de sosialpedagogiske sidene ved elevene der det har betydning. Selv om vi, som den leser som har fulgt oss så langt vel nå har skjönt, vil anbefale at man som hovedregel velger delt rådgivningstjeneste, er det klart at de to delene av rådgivningsarbeidet fortsatt må ha nær, kanskje daglig kontakt. I mange tilfeller vil fortsatt yrkes- og utdanningsrådgiver ha behov for og nytte av å innhente nødvendig informasjon om elevens sosialpedagogiske situasjon, og omvendt. Denne nødvendige og løpende dialogen oppnår man best dersom de personene som fyller de to funksjonene befinner seg i samme miljø, og jobber innenfor samme skolehverdag.

8.2 Delt rådgivningstjeneste - deling og dialog

Vi mener at det er klart at delingen av rådgivningstjenesten i overveiende grad har hatt positive følger for yrkes- og utdanningsrådgivningen, og sannsynligvis også for det sosialpedagogiske arbeidet i skolene. Delingen har bidratt til å fokusere på YOU i

en rådgiverhverdag der det sosialpedagogiske hele tiden truet med å sluke hele ressursen og oppmerksomheten. Delingen har bidratt til å frigi tid, og enda mer viktig til å signalisere at YOU er en sentral oppgave for skolene. Delingen har skapt klarere arbeidsforhold, arbeids- og ansvarsfordeling, og gjort jobben mer oversiktlig. Vi vil derfor anbefale at man i tiden framover gradvis nærmer seg en organisering av rådgivningstjenesten der deling av tjenesten er hovedregelen, og der unntak fra dette bør begrunnes godt.

Dette må selvsagt ikke innebære at kontakten mellom de to delene av rådgivningstjenesten opphører. Den sosialpedagogiske kompetansen vil som sagt fortsatt i noen tilfeller være viktig i YOU- arbeidet rundt elevene, og omvendt. Det er derfor viktig at tjenesten organiseres med vekt ikke bare på deling, men også på dialog. Tjenesten må ikke preges av lukkede dører og vanntette skott, men av fleksibilitet og kompetanse-utveksling der det er nødvendig.

Det er også viktig at man i utformingen av en framtidig modell for yrkes- og utdanningsrådgivning tar høyde for at skole-Norge er sammensatt og mangesidig, og at et system vil kreve betydelig grad av fleksibilitet. Små skoler med liten rådgivningsressurs vil f.eks. vanskelig kunne foreta en "streng" deling, uten at tjenesten står i fare for å forvitte. Ett rigid system for alle skoler vil i praksis være umulig å gjennomføre.

8.3 Yrkes- og utdanningsrådgivning - hele skolens ansvar

En sentral lærdom fra prosjektet er at yrkes- og utdanningsrådgivning er en viktig del av skolens virksomhet, og at den derfor ikke kan eller bør overlates isolert til yrkes- og utdanningsrådgiver. Yrkes- og utdanningsrådgivningen er en aktivitet som må forankres på alle nivå i skolen, for ikke å bli en øy løsrevet fra skolens øvrige, ordinære virksomhet. Arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning er dessuten alt for omfattende til bare å kunne være en persons ansvar. Rådgiveres rolle må i økende grad bli å være nettverksbygger og koordinator og igangsetter av tiltak, både internt på skolen og i samarbeid med aktører som er eksterne i forhold til den enkelte skole.

For det første er det klart at yrkes- og utdanningsrådgivnings- arbeidet må forankres i skolens ledelse. Det må være endel av rektor/skoleleders ansvar å påse at denne oppgaven er synlig og blir prioritert i skolen. Vi tror f.eks. at det vil være en klar fordel at rektor signaliserer at dette er hele skolens ansvar. I medarbeidersamtaler med alle skolens ansatte bør dessuten yrkes- og utdanningsrådgivning bli en obligatorisk del. Dette er et naturlig sted, blant andre, der skoleleder kan ta opp den enkeltes ansvar for å følge opp også denne delen av skolens oppgaver.

Like viktig som det er å forankre yrkes- og utdanningsrådgivning i skoleledelsen, er det at man oppnår en forankring og oppgavefordeling til lærerne ved skolen. Den enkelte lærer må kjenne til og se seg selv om en deltaker også i skolens yrkes- og utdannings-arbeid. Det må skapes en bevissthet om at yrkes- og utdanningsrådgivning og yrkeskunnskap har en potensiell og naturlig plass i alle fag, og ikke er noe som kommer i tillegg eller utenfor faget. Å inkludere yrkeskunnskap og informasjon i alle fag må bli naturlig, og ikke noe som rådgiver må kjempe for å få plass til. Yrkes- og utdanningsrådgivning er ikke noe som går på bekostning av faget, det er en del av

faget, og alle lærere må i det minste spørre seg selv om og hvordan dette feltet kan få sin plass i nettopp det faget læreren underviser i. For det første tror vi det er svært viktig at yrkes- og utdanningsrådgivning blir en del av alle skolens ordinære planer; fra overordnet virksomhetsplan og årsplaner til fagplanene for det enkelte fag. Særlig tror vi at det er viktig å synliggjøre og inkludere dette området i de konkrete undervisnings- og fagplanene.

For å oppnå denne forankringen i skolens faglige innhold og planer, tror vi det i alle fall i noen situasjoner kan være nyttig å ta i bruk en tilrettelagt helhetlig fagplan for yrkes- og utdanningsrådgivning i alle fag på alle trinn. Den planen som er utviklet i Oslo mener vi kan være et godt utgangspunkt for å utvikle slike planer tilpasset den enkelte skoles behov og virkelighet. Andre redskaper og framgangsmåter vil selvsagt også være anvendelige.

8.4 Yrkes- og utdanningsrådgivning - mer enn bare enkeltskolers ansvar

Samtidig som vi mener at det er klare fordeler med at yrkes- og utdanningsrådgivningen blir organisert innenfor skolen, er det også klart at dette er en oppgave som ikke angår bare den enkelte skole. YOU- arbeidet er ikke noe som må ses som et isolert, skoleinternt anliggende. Skolens yrkes- og utdanningsrådgiver vil i mange tilfeller ha behov for å søke kompetanse og assistanse fra skoleeksterne aktører, i tillegg til at mye arbeid naturlig går på tvers av både skoler og skoleslag.

Det vil derfor etter vår mening være ønskelig og nødvendig med en regional, ekstern pådriver og koordinator som kan hjelpe til med å samordne aktiviteter mellom skoler og mellom skolene og andre aktører.

Vi tror det er behov for en sentral yrkes- og utdanningskoordinator i de ulike regioner, som kan være både vaktbikkje og støttefunksjon for arbeidet i skolene. Denne koordinatoren bør få oppgaven med å samordne fellestiltak, stimulere til nettverksdannelser, koble ulike aktører, bistå i kontakt med det lokale næringslivet og andre aktører utenfor skolen, og også å påse at skolene fyller sin rolle i arbeidet

Vi tror det er en stor fordel at det dannes nettverk av rådgivere, på tvers av skoler og skoleslag i regionen. På denne måten kan man oppnå at samarbeidet mellom skoler og skoleslag blir bedre, og at man på en bedre måte utnytter de ressursene og den kompetansen som finnes i området.

Avhengig av ressurser og lokale forhold tror vi at det mange steder kunne være ønskelig å opprette lokale/regionale rådgivningssentre, der skolenes rådgivere kan få hjelp og støtte i sitt arbeid med YOU, ikke til erstatning, men til supplement for skolenes egne rådgivere.

8.5 Tiltakskjeder mer enn enkelttiltak

Prosjektet viser klart at det er en fordel å tenke helhetlig på tiltak. I størst mulig grad bør man når man tenker konkrete tiltak forsøk å tenke og utvikle tiltak som støtter opp under hverandre, bygger på hverandre og følger opp hverandre. Enkeltstående tiltak

vil så lett drukne i en travel skolehverdag, og bli borte. De blir en forhåpentligvis ok opplevelse, som så blir glemt. Gjennom å tenke bevisst i tiltakskjeder, kan man unngå dette, og tvert imot oppnå at de enkelte tiltakene større opp og styrker hverandre. Prosjektet har vist at det er en fordel å begynne arbeidet tidlig i ungdomsskolen, og gjerne utvikle en rekke tiltak som et sammenhengende løp over flere klassetrinn. Yrkes- og utdanningsrådgivning må ikke være noe som skjer i 10.klasse og bare der, og hele løpet bør være tenkt som en helhet, med en bevisst progresjon og utvikling.

Siden elevene og deres behov er forskjellige, og ofte vurderer nytteverdien av ett og samme tiltak svært forskjellig, er det fruktbart å tenke mangfold. Man bør også tenke tiltak på et spektrum fra kollektive tiltak, tiltak som omfatter alle, til målrettede, individorientert tiltak basert på enkeltelevers eller små gruppers interesser og behov. Også når det gjelder rene informasjonstiltak, er det ofte fornuftig å tenke tiltak tilpasset mindre grupper i stedet for store, generelle tiltak for hele elevmassen eller svært store elevgrupper. Og nok en gang viser det seg at "å gjøre, ikke (bare) høre" er et fruktbart slagord. Tiltak som innebærer opplevelse, at elevene selv kan gjøre erfaringer, har langt bedre virkning enn ren annenhånds informasjon.

8.6 Fokus på fremmedspråklige/ elever med innvandrerbakgrunn

I videreføringen av arbeidet er elever med innvandrerbakgrunn en av de gruppene det sannsynligvis blir nødvendig å fokusere spesielt på. Arbeidet mot disse, og kanskje særlig for å nå foreldrene deres, vil kreve spesialtilpassede tiltak, og en til dels betydelig kompetanse på kultur og kommunikasjon på tvers av kulturelle skillelinjer. Det er ikke gitt at tiltak som oppleves som vellykkede av etnisk norsk ungdom, vil bli mottatt på samme måte av elever med en annen kulturbakgrunn. På dette området vil det sannsynligvis være behov for en betydelig kompetanseheving blant rådgiverne. Videre vil det være nyttig og nødvendig å kunne benytte elever og andre med innvandrerbakgrunn i dette arbeidet.

8.7 En ny rådgiverrolle og en ny "rådgivning"

En sentral lærdom fra prosjektet er at vi er på vei mot, og trenger, en ny og klarere veileder- /rådgiverrolle. Man må nå arbeide videre med å bli klarere på hva rollen som yrkes- og utdanningsrådgiver innebærer, hva rådgivers oppgaver er og hva andre enn rådgiver eventuelt kan gjøre.

Vi tror at en sentral dimensjon i dette vil være skillet mellom det vi kan kalle "informasjon" og "veiledning". Informasjon, det vil si spredning av nødvendig kunnskap om utdanningsveier, yrker og arbeidslivet, er oppgaver som med fordel kan spres på mange aktører i skolen, og har en sterkere "kollektiv" vinkling i den forstand at noe informasjon kan "leveres" samlet til større elevgrupper.

Det andre grunnelementet i rådgivningen, veiledning, er det som handler om hjelp og støtte og opplæring i det å foreta valg, basert på individuell veiledning/samtaler med elever. Dette bør etter vår mening være rådgiverens/ veilederens sentrale spisskompetanse.

Mellom disse to grunnelementene ligger det en gråsone, der vekten med hensyn til ansvar for gjennomføring kan være delt mellom rådgiver og andre aktører i og utenom skolen; her gis det mer og mer individuelt tilpasset, målrettet informasjon, basert på den enkeltes ønsker, behov og evner/interesser; altså individuelt tilpasset informasjon. Her vil rådgiver etter vår mening ha en rolle å spille.

I tillegg vil dessuten rådgiveren måtte være leder, koordinator, nettverksbygger, initiativtaker, "vaktbikkje", med ansvar for, sammen med skolens ledelse, å påse at arbeidsområdet blir ivaretatt. Yrkes- og utdanningsrådgiver bør helt klart defineres som leder for dette viktige arbeidet, med et klart (del)ansvar for å sørge for at dette i større grad enn i dag blir hele skolens ansvar. På en måte blir dette en av den nye rådgiverrollens grunnpilarer.

8.8 Styrk rådgiverrollen/-funksjonen

Prosjektet viser at det er nødvendig å fortsette arbeidet med å styrke rådgivningsfunksjonen i skolene. Her ser vi mange alternative grep som kan benyttes. Sannsynligvis er det nødvendig å gjøre en rekke parallelle grep for å gjennomføre den nødvendige styrkingen av denne funksjonen i skolen

Flere av våre informanter har vært inne på at ett grunnleggende grep ville være å styrke opplæringslovens formuleringer rundt YOU, og dermed gjør det enda klarere at eleven har krav på individuell veiledning. Dette ville i alle fall være et viktig signal om at dette er ønsket fra høyeste hold.

Mer praktisk, nærmere det utøvende ledd, tror vi at det vil være behov for en klar stillingsinstruks eller i alle fall en stillingsbeskrivelse eller klare kvalitetskriterier for yrkes- og utdanningsrådgivningen. Vi tror det vil styrke funksjonen at det finnes noen klart formulerte krav til hva den enkelte skole skal tilby, noe som definerer et overordnet rammeverk for funksjonens innhold. et slikt rammeverk må selvsagt gi rom for individuell tilpasning, men vi tror likevel at også i skolene er det behov for den ryggdekning en slik sentralt formulert kravspesifikasjon til yrkes- og utdanningsrådgivningen vil gi.

Vi tror videre at prosjektet Delt rådgivningstjeneste, i likhet med Bevisste utdanningsvalg, har vist at det er behov for formelle kompetansekrav knyttet til rådgiverstillingen. Den nye rådgiverrollen er så kompleks, og krevende, både med hensyn til spisskompetanse og breddekompetanse, at vi mener det er urimelig å kreve at den skal kunne fylles av personer uten spesialkompetanse på området. Det vil etter vår mening derfor være naturlig at det etter hvert stilles krav om formell utdanning og kompetanse ved tilsetting som rådgiver. I dette ligger det også at man etter vår mening på sikt bør komme til at man ansettes som yrkes- og utdanningsrådgiver, og at dette altså defineres som vedkommendes primærfunksjon i skolen. Yrkes og utdanningsrådgivning, og sosialpedagogisk rådgivning, er begge for store og komplekse oppgaver til at de på sikt kan overlates på deltid til personer uten formell kompetanse. Det er imidlertid klart at dette må skje gradvis og fleksibelt, og at eksisterende rådgivere som mangler utdanning enten må kunne kompensere for dette ved å dokumentere realkompetanse på området, og/eller får tilbud om nødvendig utdanning.

Vi mener videre at det vil være en fordel hvis rådgivningsfunksjonen organisatorisk inngår som en klar del av "linja" i skolen, og ikke blir, eller blir oppfattet som, en "øde øy" i systemet, litt løsrevet fra skolens primærfunksjoner. Yrkes- og utdanningsrådgivning er en av skolens sentrale funksjoner, og dette må synliggjøres også organisatorisk.

Prosjektet har i tillegg til dette vist at det fortsatt er behov for mer ressurser til rådgivningstjenesten. Rådgiverressursen bør økes, skolene bør tilføres øremerkede midler til bruk for yrkes- og utdanningsrådgivning.

8.9 Del erfaringene, spre tiltakene

Prosjektet er nå avsluttet. Og det er nå det virkelige arbeidet begynner. Gjennom prosjektet har man gjort viktige erfaringer, man har testet virkemidler, man har fått erfaringer både med deling og en generell styrking av rådgivningstjenesten. Det er derfor nå veldig viktig at man for det første greier å videreføre arbeidet i prosjektskolene og prosjektfylkene. Enda viktigere er det at man nå greier å formidle kunnskap, erfaringer og tiltak fra prosjektskolene til andre skoler.

I dette spredningsarbeidet er det selvsagt viktig at man bruker en rekke virkemidler og kanaler. Det er for eksempel viktig at det nå blir laget eksempelsamlinger o.l., og at dette blir gjort konkret. Man må vise hvordan man kan komme i gang på en praktisk og gjennomførbar måte, legge vekt på at Roma ikke ble bygd på en dag, og at det nå gjelder å starte og følge opp en målrettet prosess fram mot en sterkere rådgivningstjeneste. Og ikke minst er det viktig å vise hvordan skolene i prosjektet faktisk nærmet seg spørsmålet om deling, hvordan disse prosessene faktisk ble gjennomført. Dette tror vi kan bidra til å avdramatisere konseptet "delt rådgivningstjeneste" for mange i skolen.

Konkrete virkemidler er det også viktig nå blir gjort allment tilgjengelig. Også her trenger man eksempelsamlinger som beskriver virkemidler prosjektskolene har funnet nyttige og virksomme. Nå er det viktig at dette blir spredd på en "ikke-religiøs" måte, som eksempler eller som utgangspunkt for egen utvikling og tilpasning, og ikke som en norm som skal følges i detalj, eller noe alle skal ta i bruk. Også når det gjelder virkemidler er det viktig at den enkelte skole får lov til å utvikle og videreutvikle tiltak, tilpasset egen virkelighet og kontekst.

Man bør også vurdere om man nå vil bruke media mer aktivt i erfaringsspredning. Vi tror det kan være nødvendig med en bevisst mediestrategi for spredning av kjennskap til og kunnskap om prosjektet. Fagblader, bransjeblader og medlemsblader, aviser, radio/TV kan være aktuelle kanaler for slik erfaringsspredning. Også internt f.eks. i NHO, LO, lærerorganisasjonene og Rådgiverlaget, bør det nå skje en bevisst satsing på spredning av kunnskap og erfaringer fra prosjektet.

Både i videreføringen av arbeidet i regionene som har vært omfattet av prosjektet, og i det videre spredningsarbeidet, tror vi at det er viktig også å benytte seg av de nettverkene som er etablert i løpet av prosjektet. Disse strukturene, som har vist seg svært fruktbare under prosjektarbeidet, kan også komme til å utgjøre kjernen i de lokale kompetansenettverkene rundt styrking av rådgivningstjenesten. Dette krever

imidlertid at noen etterspør dette, og at forholdene blir lagt til rette slik at nettverkene kan overleve, styrkes og formidle sine erfaringer og sin kompetanse.

De gode eksemplene, de gode erfaringene fra prosjektet må altså spres til resten av skole-Norge nå. Derfor er det viktig at det nå finnes et apparat som er rede til å ta ansvar for dette spredningsarbeidet. Men her er det viktig å være klar over at de gode forbildene neppe er nok. Det er etter vår mening lite realistisk å tro at prosjektets gode eksempel i seg selv vil være nok til å fornye yrkes- og utdanningsrådgivningen i full bredde. Noen med den rette myndighet og autoritet må ta tak i resultatene fra prosjektet, gjøre de nødvendige vedtak og drive en eventuell videreføring framover. Hvis dette ikke skjer, står vi i fare for at Delt rådgivningstjeneste skal bli et vellykket prosjekt med små konsekvenser.

Når man nå begynner det viktige arbeidet med å endre og styrke rådgivningstjenesten, må man dessuten hele tiden være klar over at veien på mange måter er målet her. Det er i denne sammenhengen ikke slik at man en dag kan lene seg fornøyd tilbake i stolen og si at NÅ er vi ved målet, nå er rådgivningsfunksjonen ved skolen ferdig utviklet. Samfunnet og arbeidslivet er i kontinuerlig forandring, og yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolen må forandre seg med det samfunnet den er en viktig del av. Denne evnen og viljen til å være en dynamisk del av samfunnet, må på en måte være det sentrale trekke ved framtidens rådgivningsfunksjon i norsk skole.

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste har tatt de første skrittene på veien mot framtidens dynamiske yrkes- og utdanningsrådgivning i norsk skole. Veien videre venter utenfor døren.