

Mathilde Bjørnset, Marianne Takvam Kindt og Jon Rogstad

Inkluderende barnehage- og skolemiljø

Delrapport

Fafo-rapport 2020:05

Fafo-rapport 2020:05

© Fafo 2020

ISBN 978-82-324-0548-0 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0549-7 (nettutgave)

ISSN 0801-6143 (papirutgave)

ISSN 2387-6859 (nettutgave)

Innhold

Forord.....	5
Sammendrag.....	6
1 Innledning	9
2 Metode	13
Undersøkelsens design	13
Kvantitative data.....	14
Kvalitative data	15
Styrker og svakheter ved datamaterialet.....	16
3 Læringsmiljøprosjektet.....	17
Om Læringsmiljøprosjektet	18
Tidligere erfaringer med tilbudet.....	19
Deltakernes forventninger	21
Prosesskvalitet – veilederne har stor betydning	22
Strukturkvalitet – hvem skal få kompetanseheving?	26
Resultatkvalitet.....	28
Oppsummering	30
4 Samlingsbasert tilbud.....	31
Om det samlingsbaserte tilbudet	31
Deltakernes forventninger	32
Prosesskvalitet – godt tilpasset opplæring.....	33
Strukturkvalitet – utfordrende å koble nivåene	37
Resultatkvalitet.....	40
Oppsummering	42
5 Nettbasert tilbud.....	43
Om det nettbaserte tilbudet.....	43
Deltakernes forventninger	44
Prosesskvalitet – gode filmer, men generelt innhold	46
Strukturkvalitet – styrken i at alle kan ta del.....	47
Resultatkvalitet.....	48
Oppsummering	50
6 Avsluttende diskusjon.....	51
Referanser	55

Forord

Dette er første delrapport i en evaluering av prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Prosjektet ble startet høsten 2018 og skal vare ut 2020. Formålet med denne publikasjonen er å gi et første innblikk i hvordan informantene vurderer tre ulike tilbud som alle er en del av Utdanningsdirektoratets arbeid med å sikre gode barnehage- og skolemiljøer. Takk for gode og grundige kommentarer fra ekstern kvalitetssikrer, samt Reidun Antonsen, Elin Bakke-Lorentzen, Linda Eklund Brein og Dina Dalaaker i Utdanningsdirektoratet. Takk også til Terje Olsen ved Fafo, som har kvalitetssikret rapporten internt.

Oslo, februar 2020

Mathilde Bjørnset, Marianne Takvam Kindt og Jon Røgstad

Sammendrag

I denne rapporten gis vi et første innblikk i data som beskriver hvordan de tre tilbudene i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for inkluderende barnehage- og skolemiljø blir vurdert av deltakere.

Definisjonen av mobbing som vi legger til grunn i denne rapporten, er den samme som NOU 2015: 2 bruker: «fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (NOU 2015: 2, s. 32). Bakgrunnen for rapporten er et strengere juridisk regelverk for å sikre et trygt og godt skolemiljø og hindre mobbing og andre krenkelser, ofte referert til som § 9 A, som var initiert gjennom Djupedalutvalget (NOU 2015: 2). En del av regelendringen besto i lokal ansvarliggjøring for å sikre proaktivt arbeid når det gjelder å forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser der det skjer. Samtidig var det en erkjennelse om at eiere/myndigheter, rektorer/ledere og lærere/barnehageansatte har behov for økt kompetanse om tematikken. Et av svarene på dette behovet var å utvikle en kompetansepakke som består av ulike typer kompetanseutvikling rettet mot de ulike aktørene.

Kompetansepakken som Utdanningsdirektoratet tilbyr, er: Læringsmiljøprosjektet, det samlingsbaserte tilbudet og det nettbaserte tilbudet, som utgjør tre av mange ulike læringsmiljø- og antimobbeprogrammer (Utdanningsdirektoratet.no). I *Læringsmiljøprosjektet* får deltakerne svært stor grad av støtte og oppfølging, gjennom nasjonale samlinger og et eget veiledningsteam satt sammen av fagpersoner fra Læringsmiljøsenderet. I det *samlingsbaserte tilbudet* er det også stor grad av støtte, også her gjennom nasjonale fagdager og gjennom sin egen ressursperson. I det *nettbaserte tilbudet* får deltakerne opplæring gjennom videoer med forelesninger og annet læringsmaterieell som presenteres i en nettbasert løsning.

Problemstillingene vi søker å besvare i rapporten, er:

1. Hvordan fungerer den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?
2. Hvilke utfordringer viser seg i den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?

Analysene i rapporten er basert på både kvalitative og kvantitative datakilder. For det første har vi sendt en nettbasert spørreundersøkelse til deltakere på alle de tre tilbudene før oppstart. En slik nullpunktsmåling er avgjørende for å kunne identifisere eventuell endring samt for å få innblikk i de forventningene deltakerne hadde forut for opplæringen. For det andre har vi fulgt én pulje deltakere i hvert av de tre tilbudene. Å følge en pulje betyr at vi har deltatt i nasjonale fagdager, arbeidsgruppemøter og lokale fagdager. For det tredje har vi valgt ut to casekommuner for hvert tilbud. I hver av casekommunene har vi gjennomført kvalitative intervjuer med kommuneansatte, skoleledere, lærere, styrere og ansatte i barnehagen. I skrivende stund er ikke all datainnsamling ferdig. Det innebærer at ambisjonen i rapporten er begrenset til å

gi et situasjonsbilde av de innsamlede dataene heller enn en analyse av sammenhenger og årsaker.

Læringsmiljøprosjektet

Læringsmiljøprosjektet startet høsten 2013 og ble da gitt som et tilbud til 23 skoler i ti kommuner. Dette var skoler som hadde opplevd vedvarende høye mobbetall. Siden oppstart har Utdanningsdirektoratet hatt tre puljer, mens pulje fire, som vi har fulgt, startet opp i august 2018 med 37 skoler og 16 barnehager. Et viktig element i Læringsmiljøprosjektet er at tiltaket skal være en ekstra støtte til barnehager og skoler som sliter *mer* enn andre når det gjelder miljøutfordringer. Læringsmiljøprosjektet kan følgelig forstås som et målrettet tiltak for barnehager og skoler som trenger det mest.

Dataene vi har samlet inn, viser at deltakerne mener at Læringsmiljøprosjektet oppleves som best når innholdet som formidles, er konkret og bidrar til å enten gi nye verktøy for å håndtere, avdekke eller forebygge mobbing eller til å gi råd i enkeltsaker. Dette gjelder særlig for skolene. En av metodene i Læringsmiljøprosjektet er at alle deltakerne får sitt eget veilederteam som skal følge dem opp. Graden av oppfølging er størst i dette tilbudet, og mange er veldig fornøyde med sitt veiledningsteam. Samtidig ser vi at det er noe uenighet om hvilken rolle veilederne egentlig skal ha. Innholdet i tilbudet oppleves av mange som godt, og flere mener også at det er nyttig å ha fagkunnskap å slå i bordet med når de skal argumentere for endringer i egen skole eller barnehage. Samtidig har vi sett at flere opplever at selve innholdet har blitt for generelt.

Dette handler trolig om måten tilbudet er organisert på. Vi har sett at en grunn til at kompetansen ikke alltid treffer deltakerne slik de skulle ønske, er at de som får ta del i kompetansehevingen, ikke alltid er de som står i de tøffe hverdagssituasjonene. Når det stort sett er ledere som går på tilbud, er det ikke alltid kompetansen når fram til lærere og assistenter i barnehager og skoler. I tillegg er et viktig moment at mange som deltar på Læringsmiljøprosjektet, også deltar på andre tiltak.

Det samlingsbaserte tilbudet

Dette tilbudet organiseres av samlinger nasjonalt og lokalt. På disse møteplassene skal deltakerne tilføres kompetanse gjennom tilbud og foredrag, men møteplassene skal i tillegg gi rom for felles refleksjon og erfaringsutveksling. Det samlingsbaserte tilbudet er å regne som et generelt kompetansehevende tilbud, i kontrast til Læringsmiljøprosjektet hvor deltakerne sto i særskilt utfordrende situasjoner.

Fra 2017 til 2020 har fire puljer vært med på dette tiltaket. Pulje fire er ferdig først i 2021. Pulje fem er ennå ikke igangsatt, men starter trolig i løpet av 2020. I de tre første har om lag 120 kommuner, med 600 barnehager og 500 skoler, vært med på det samlingsbaserte tilbudet. Den tredje puljen går fra januar 2019 til desember 2020.

Metoden i det samlingsbaserte tilbudet er kompleks og består av nasjonale og regionale samlinger, utviklingsarbeid i egen barnehage eller skole med økonomisk støtte til en ressursperson lokalt. I tillegg skal det etableres et såkalt lærende nettverk, bestående av skoler og barnehager som kan samarbeide og støtte hverandre i utviklingsarbeidet i form av å bli en møteplass for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Deltakelse i det samlingsbaserte tilbudet skal, som for de andre tilbudene, resultere i en varig praksisendring.

Resultatene viser at deltakere på det samlingsbaserte tilbudet gjennomgående er svært fornøyde. Før de startet, hadde de klare forventninger om at tilbudet skulle gi

dem økt kompetanse når det gjaldt å forebygge, avdekke, og håndtere mobbing og krenkelser. Og mer enn sju av ti mener de har tilstrekkelig kunnskap om temaet inkluderende barnehage- og skolemiljø etter gjennomføringen av tilbudet. Nær alle mener de har mer kunnskap om temaet enn før de begynte på tilbudet.

Samtidig blir det pekt på at dette tilbudet kan bli for generelt, noe som gjør det vanskelig å bruke den nye kompetansen direkte. Det blir påpekt at det ofte er for stort sprang mellom det nasjonale nivået og ambisjonen om praksisendring ved den enkelte barnehage og skole. Et svar på dette er sterkere ledelse. Et annet, og mer aktuelt, er bedre bruk av de lokale ressurspersonene. Både denne og tidligere evalueringer viser imidlertid at disse ressurspersonene fungerer svært ulikt. Dette handler blant annet om forskjeller i grad av involvering, tilgjengelighet og kompetanse.

Nettbasert tilbud

Det nettbaserte tilbudet er rettet inn mot barnehager, skoler, myndighet og eiere som ønsker å jobbe med tematikken med støtte fra nettilbud og videoseminar. Det anbefales også å ta dette tilbudet i forlengelse av det samlingsbaserte tilbudet. Det særskilte med det nettbaserte er at det ikke er begrenset med hensyn til antall deltakere. Ved de barnehagene og skolene som har deltatt så langt, har også alle ansatte vært med.

Opplegget er utviklet av Høgskolen i Innlandet. 27 skoler ble tatt opp i januar 2018. Høsten 2018 startet ytterligere 34 skoler og 68 barnehager. Pulje to startet høsten 2019. I pulje én og to er det nettbaserte tilbudet blitt pilotert og justert. I 2020 lanseres tredje versjon. I våre intervjuer har informantene deltatt på andre versjon. Opp-læringen har bestått av tre semestre, som må fullføres i løpet av 2,5 år. Tilbudet forutsetter tett samarbeid mellom rektor/leder og eier, og utviklingen evalueres underveis. Et viktig element i tilbudet er refleksjons- og utprøvingsoppgaver. På den måten sikres relevans og lokal forankring. Tilbudet avsluttes med at hver enkelt deltaker skriver en avsluttende oppgave, som vurderes av en komité ved høgskolen.

Deltakerne på det nettbaserte tilbudet hadde nær de samme forventningene som deltakerne i de øvrige to tilbudene før oppstart. De opplevde at de trengte å øke kompetansen, mer enn å skape nettverk og å ha et sted å reflektere over problemstillingene. Intervjuene vi har gjennomført så langt, indikerer at det nettbaserte tilbudet holder høy faglig kvalitet. En annen styrke ved det nettbaserte tilbudet er alle de ansatte på skolen eller barnehagen som deltar, er påmeldt. Dette synes som fordelaktig med tanke på å sikre kollektiv kompetanseutvikling. Utfordringene med det nettbaserte tilbudet kan være at det blir for generelt. Det ligger i strukturen på dette tilbudet at deltakerne selv må ta en del av ansvaret for å sikre at innholdet blir relevant lokalt.

Til sammen peker denne rapporten på et viktig dilemma, det mellom tilgjengelighet på den ene siden og oppfølging på den andre. Slik tilbudene er organisert i dag, skårer ett tilbud høyt på tilgjengelighet, men lavt på oppfølging (nettbasert), og det er motsatt for de to andre (Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet). Kunne det blitt utviklet et tilbud der tilgjengeligheten ble prioritert, for eksempel gjennom nettbasert tilbud, samtidig som en opprettholdt tett oppfølging særlig for de kommunene som trengte det mest?

1 Innledning

Inkluderende barnehage- og skolemiljøer er sentrale mål i regjeringens arbeid med å sikre gode oppvekstbetingelser for barn og unge. Foruten å være avgjørende for trivselen her og nå antas det gjerne at dårlige barnehage- og skolemiljøer kan ha langsiktige utfall knyttet til økt sannsynlighet for frafall i skolen og arbeidslivet. Arbeidet med inkludering, og herunder det å gi barn og unge opplevelsen av å ha et trygt oppvekstmiljø, er følgelig blant de sentrale samfunnsutfordringene (NOU 2015: 2).

Det finnes mange ulike definisjoner av mobbing. Flere betoner imidlertid at en person over tid utsettes for negative handlinger, og at styrkeforholdet mellom den som mobber, og den som utsettes for mobbing, er ujevnt (Wendelborg 2019). Definisjonen av mobbing som vi legger til grunn i denne delrapporten, er den samme som NOU 2015: 2 bruker: «fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen»¹ (NOU 2015: 2, s. 32). I denne sammenheng er det viktig å framholde at de aller fleste barn i norske skoler og barnehager har det bra. Samtidig er det 6 prosent av elever i norsk skole som oppgir at de har opplevd mobbing av medelever, digitalt eller av voksne, to til tre ganger per måned eller oftere. 36,1 prosent svarer at ingen voksne på skolen visste om mobbingen, og 16,1 prosent svarer at skolen visste om mobbingen, men ikke gjorde noe (Wendelborg 2019). Ettersom alle barn og unge har rett til et trygt og godt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, er disse tallene problematiske. Til tross for mye uenighet i faglitteraturen om årsakene til mobbing er det bred enighet om at *konsekvensene* er svært alvorlige. Vi vet også at det er store forskjeller i mobbetall mellom ulike kommuner og ulike skoler. Denne variasjonen forklares ofte som et uttrykk for forskjeller i skolekultur. Skoler med svakere ledelse, mindre samarbeid og dårligere arbeidsmiljø for de ansatte har oftere høye mobbetall, viser forskningen (NOU 2015: 2).

Bakgrunnen for denne rapporten er blant annet Djupedal-utvalget (NOU 2015:2), som foreslo å tydeliggjøre kapittel 9 A for å bedre elevenes rettsikkerhet med hensyn til mobbing og krenkelser. En viktig del av regelendringen var en klarere lokal ansvarliggjøring for å sikre proaktivt arbeid når det gjelder å forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser. Samtidig var det en erkjennelse om at eiere/myndigheter, rektorer/ledere og lærere/barnehageansatte hadde behov for økt kompetanse om tematikken. Et av svarene på dette behovet var å utvikle en kompetansepakke, som består av ulike typer kompetanseutvikling rettet mot de ulike aktørene. Fafo fikk i oppdrag å evaluere hvordan de tre tilbudene fungerer. Den overordnede problemstillingen, som Fafo skal besvare, er hvordan de tre tilbudene i kompetansepakken fungerer ut fra en målsetting om «varig praksisendring». Spørsmålet er altså hvorvidt kompetanseutviklingen tilfører deltakerne relevant og tilstrekkelig kompetanse, noe som er en forutsetning for en endring. I arbeidet med inkluderende barnehage- og skolemiljø framholdes det at en trenger økt kompetanse for å *forebygge, avdekke og*

¹ At vi har valgt å bruke en definisjon, betyr ikke at det ikke finnes andre definisjoner. Elevundersøkelsen bruker for eksempel en annen definisjon (se Wendelborg 2019). Begrepet brukes ulikt, og Utdanningsdirektoratet opererer ikke selv med en offisiell definisjon.

håndtere mobbing og krenkelser. Dette er tre områder som er sentrale for skole- og barnehageeiere samt for ansatte i barnehagene og skolene.

Kompetansepakken som Utdanningsdirektoratet tilbyr, er tredelt, og Fafo skal se på alle de tre delene: Læringsmiljøprosjektet, det samlingsbaserte tilbudet og det nettbaserte tilbudet utgjør tre av mange ulike læringsmiljø- og antimobbeprogrammer (Utdanningsdirektoratet.no). De er ikke evidensbaserte programmer, som Olweus eller Pals² er, men innholdet og utformingen av programmet er kunnskapsbasert, da det forholder seg til forskningen på feltet. Temaet og innholdet er ganske likt i de tre tilbudene, men virkemidler, arbeidsmåter og grad av støtte fra eksterne personer varierer mellom tilbudene. I tillegg fordrer alle tilbudene aktiv påmelding samt forberedelser til puljer. En viktig forskjell på tilbudene er altså hvilken grad av oppfølging deltakere får. I *Læringsmiljøprosjektet* får deltakerne svært stor grad av støtte og oppfølging, gjennom nasjonale samlinger og et eget veiledningsteam satt sammen av fagpersoner fra Læringsmiljøseneteret. I det *samlingsbaserte tilbudet* er det også stor grad av støtte, også her gjennom nasjonale fagdager og gjennom sin egen ressursperson. I det *nettbaserte tilbudet* får deltakerne opplæring gjennom videoer med forelesninger og annet læringsmaterieell som presenteres i en nettbasert løsning.

Denne rapporten er den første av to rapporter der hensikten er å evaluere hvordan deltakerne erfarer og vurderer disse tre tilbudene. Problemstillingene vi søker å besvare i delrapporten, lyder som følger:

1. Hvordan fungerer den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?
2. Hvilke utfordringer viser seg i den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?

Den første problemstillingen handler om hvordan de ulike tilbudene fungerer lokalt, og den andre handler om å identifisere utfordringer med å praktisere den tilegnede kompetansen. Utfordringene kan være tverrgående og gjelde for alle tilbudene eller for forhold i et enkelt tilbud.

Analysene i rapporten er basert på både kvalitative og kvantitative datakilder. For det første har vi sendt en nettbasert spørreundersøkelse til deltakere på alle de tre tilbudene før oppstart. En slik nullpunktsmåling er avgjørende for å kunne identifisere eventuell endring samt for å få innblikk i de forventningene deltakerne hadde forut for opplæringen. For det andre har vi fulgt én pulje deltakere i hver av de tre tilbudene. Å følge en pulje betyr at vi har deltatt i nasjonale fagdager, arbeidsgruppemøter og lokale fagdager. For det tredje har vi valgt ut to casekommuner for hvert tilbud. I hver av casekommunene har vi gjennomført kvalitative intervjuer med kommuneansatte, skoleledere, lærere, styrere og ansatte i barnehagen.

En viktig utfordring i dette prosjektet er følgelig å anlegge en analytisk tilnærming som gjør det mulig å studere hvordan en sentralt fattet beslutning omsettes og gjøres relevant for lokal praksis. Det vil her si ute i den enkelte barnehage og skole. Ved å problematisere forholdet mellom de ulike nivåene rører vi ved dilemmaer som ofte er diskutert med referanse til Lipskys (1980) begrep om «bakkebyråkrater». I korthet handler dette om hvordan kunnskap fra sentralt hold oversettes og gjøres relevant lokalt. Noe går tapt i denne overføringen, men kanskje viktigere er det at en viss lokal

² PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling) er en norsk tilpasning av de skoleomfattende innsatsmodellene (SWPBS *Schoolb-Wide Positive Behavioral Intervention and Support*) som er utviklet i USA. Flere studier fra USA finner at dette programmet har hatt positiv effekt på både sosiale og atferdsmessige problemer, flere gjennom randomiserte kontrollerte studier (for eksempel Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2012).

sensitivitet er nødvendig. Det er denne fleksibiliteten som åpner for lokale tilpasninger, noe som trolig er sentralt for å sikre at kompetansen er og oppleves å være relevant ute i den enkelte skole og i den enkelte barnehage. Det er hva som faktisk tilbys barn og unge, når det gjelder trygge og gode barnehage- og skolemiljøer, og forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og andre krenkelser som avgjør det samlede utfallet av Utdanningsdirektoratets arbeid. Da er det avgjørende at det er kvalitet i alle ledd. I prosjektet vil vi derfor nettopp sette søkelys på kvalitet. Mer konkret skiller vi mellom

- I. *prosesskvalitet*, som dreier seg om det innholdet i pedagogikk, undervisningsmetoder og relasjoner i undervisningen
- II. *strukturkvalitet*, som blant annet tematiserer ytre forutsetninger for læring knyttet til ressurser, lærernes kompetanse, gruppestørrelse
- III. *resultatkvalitet*, som i korthet er et mål på deltakernes samlede opplevde læringsutbytte

Ettersom dette er en delrapport, og evalueringen således ikke er ferdig, vil resultat-kvaliteten ikke kunne evalueres tilstrekkelig i denne rapporten. Vi vil likevel diskutere deltakeres subjektive opplevelser av hvorvidt og på hvilke måter deltakelse har ført til endringer i praksis.

Formålet i denne delrapporten er ikke å gå inn i den faglige debatten om begrepet mobbing og dets årsaker. Målet er å forstå hvilke erfaringer deltakere har med de tre tilbudene i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, og hvorvidt de oppleves som egnede til å nå Utdanningsdirektoratets overordnede mål om varig praksisendring. Mer presist betyr det ikke at vi skal undersøke om tilbudene faktisk har ført til en varig praksisendring. Det vil kreve lengre tid enn vår prosjektperiode er satt til. Likevel vil grunnlaget for praksisendring avhenge av deltakernes oppslutning om tilbudene, tilbudenes legitimitet og deltakernes opplevelse av at tilbudet er relevant. Det er disse betingelsene vi undersøker om er til stede, i denne rapporten. Ettersom Utdanningsdirektoratet har tre forskjellige tilbud i sin kompetansepakke, vil vi også sammenlikne deltakernes erfaringer på tvers av tilbudene.

2 Metode

For å besvare problemstillingene er prosjektet lagt opp med et design bestående av flere og supplerende typer av data og metoder. Dette er gjort for å besvare de forskjellige elementene i problemstillingene, noe som krever både deskriptive og forklarende tilnærminger. For det første skal vi ha data som kan fortelle oss om kompetansepakkens tre ulike tilbud har resultert i *endringer* i praksis. En viktig komponent her er hvordan de aktuelle deltakerne erfarer og vurderer de ulike tilbudene før og etter at de har deltatt. For det andre er det et ønske om å identifisere eventuelle *barrierer* mot å få til en endring som sikrer bedre barnehage- og skolemiljøer. Det sistnevnte fordrer at vi kommer mer inn i kompleksiteten og årsakene til at noe fungerer, mens andre elementer ikke fungerer i like stor grad.

Samlet fordrer problemstillingene i prosjektet bruk av både kvantitative og kvalitative data. Kvantitative data kan gi oss innblikk i erfaringene til alle deltakerne samlet sett og ikke minst gi oss informasjon om eventuelle endringer over tid. De kvalitative dataene er med for å komme i dybden på årsakene og ikke minst fordi vi trenger å lære underveis i prosjektet. Et eksplorerende grep, som åpner for å få svar på spørsmål vi ikke hadde kunnskap nok til å formulere før vi utformet et spørreskjema, var derfor nødvendig.

Ettersom denne delrapporten skrives midtveis i prosjektet, er ikke all datainnsamlingen avsluttet (jf. tidsplanen i prosjektskissen). Det vil derfor være litt ulike kilder som legges til grunn i de empiriske analysene. I tillegg vil det være forskjellig hvor mye vi kan konkludere når det gjelder de tre aktuelle tilbudene.

Undersøkelsens design

De tre kompetansetilbudene har til felles at de vil pågå innenfor prosjektperioden. Vi vil derfor legge opp til et design hvor vi følger én pulje i hvert tilbud. Dette gjøres for å framskaffe kunnskap om hva tilbudene inneholder, samt for å gi et kunnskapsgrunnlag for utforming av en nettsurvey som vi vil sende ut til alle deltakere. Gjennom beskrivelser av tilbudet og foreliggende evalueringer framgår det at tilbudet er variert, og at det er forskjeller når det gjelder lokal utforming. Dette er forhold som har spilt inn på valg av design, fordi vi ønsker å samle inn data som er egnet til å fange opp disse forskjellene.

Samtidig var det relevant for oss å få innblikk i praksis, altså hva de involverte aktørene faktisk gjør for å tilegne seg økt kompetanse gjennom de tre tilbudene. Dette har vi innhentet gjennom å følge enkelte samlinger, hvor vi selv har kunnet observere hvordan samlingene gjennomføres, og hvor vi har kunnet intervju et mindre utvalg deltakere. Etter at hvert av kompetansetilbudene er slutført, vil vi innhente erfaringer som kan være relevante for kommunenes videre arbeid med ny kompetansemodell. Dette vil vi gjøre ved å gjennomføre en nettsurvey til et utvalg deltakere.

Undersøkelsen er lagt opp med et design hvor vi vektlegger deltakernes subjektive opplevelser og vurderinger av egen deltakelse, samtidig som vi søker mer objektive utfallsmål. Det sistnevnte er viktig i lys av Utdanningsdirektoratets målsetting om at tilbudene skal lede til *varig praksisendring*. Med bruk av en slik formulering vektlegges

en type observerbar og dokumenterbar endring i hva skolene og barnehagene gjør når det gjelder arbeid med trygge og gode barnehage- og skolemiljøer og med å forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser. Det er imidlertid ikke enkelt å avdekke hvor varige eventuelle endringer faktisk er. Ikke minst er det begrensninger for dette prosjektet når det gjelder muligheten til å spore hvorvidt eventuelle endringer er varige. Gjennom intervjuer er det likevel mulig å komme lenger enn kun å avdekke om deltakerne subjektivt opplever at det har skjedd endring. Vi vil spørre dem konkret om hva endringene har bestått av og resultert i. Dette er ikke et perfekt mål på eventuell endring, men det er bedre enn kun å spørre hva deltakerne tror. Gjennom mer aktive spørsmål vil de bevisstgjøres og måtte konkretisere hva og på hvilken måte det har skjedd endringer, samt hvorfor de mener å kunne hevde at dette er en type endringer som leder til et bestemt utfall (som er bedre enn hva situasjonen var før).

For å undersøke de objektive utfordringene og suksesskriteriene vil vi gjennomføre vignetter. Disse presenteres først i sluttrapporten. I korthet innebærer det at grupper av deltakere presenteres for en konstruert historie som inneholder utfordringer med inkluderende barnehage- og skolemiljø. Vignettene brukes for å kartlegge kompetanse og likheter og forskjeller i hvordan informantene hadde håndtert en konkret sak.

Kvantitative data

For å få beskrivende data om endringer i vurderinger, oppfatninger og praksis er det avgjørende å innhente data som favner bredt. Idealet er følgelig representative data, som gjør det mulig å trekke valide slutninger om hvordan tilbudene virker. Ettersom de tre tilbudene hadde pågått en tid før vi kom inn, var det ikke mulig å intervjuer deltakere fra alle puljene. Vi har derfor valgt en løsning hvor vi følger en pulje av deltakere på hvert av de tre tilbudene.

Innhenting av data består av tre faser: (i) nullpunkt, (ii) underveis, (iii) slutt-punkt. Nullpunktsanalyse gjøres for å få innblikk i deltakeres forventninger før de er med på tilbudet. Hva håper de å få ut av å delta, og, ikke minst, hva opplever de at de trenger for bedre å kunne sikre gode barnehage- og skolemiljøer? Underveisundersøkelsen blir gjennomført for å høre deltakernes vurderinger mens kompetanseutviklingen pågår. Har de faktisk tatt opp det de ønsket, og hvordan gjennomføres selve tilbudet, er blant de temaene vi ser på i denne runden med datainnhenting. Slutt-punktsdata er, som navnet tilsier, data som samles inn etter at tilbudet er avsluttet. Dette er tidspunktet hvor vi kan identifisere hva deltakerne faktisk lærte, og videre spørre hva deltakelsen har resultert i. Har de endret praksis eller justert organisatoriske forhold eller andre ting etter at opplæringen var gjennomført? Og kan eventuelle endringer tilbakeføres til det de lærte på dette tilbudet?

Ettersom det er ulikt hvor langt deltakerne vi følger, har kommet i opplæringen, er det også stor forskjell på dataene som ligger til grunn for denne rapporten. En oversikt kan enkelt framstilles i en tabell som viser at alle de kvantitative dataene er hentet inn når det gjelder det samlingsbaserte tilbudet, mens vi kun har nullpunktsanalyse når det gjelder det nettbaserte tilbudet.

Tabell 2.1 Oversikt over datainnsamlingen som er gjennomført så langt i prosjektet

	Nullpunktsdata	Underveisdata	Sluttpunktsdata
Læringsmiljøprosjektet	X	X	
Samlingsbasert tilbud	X	X	X
Nettbasert tilbud	X		

At vi ikke har like data for alle tilbudene, skaper noen utfordringer med å gjennomføre presise sammenlikninger. Dette skyldes, som tidligere nevnt, at vi i skrivende stund er midtveis i prosjektet. Til sluttrapporten vil vi ha data på alle målepunktene for alle de tre tilbudene.

Kvalitative data

Formålet med de kvalitative dataene er å komme mer i dybden samt å legge grunnlaget for gode spørsmål i surveyen og ikke minst få mer innblikk i hvordan aktørene vurderer innholdet i de ulike tilbudene. Hva fungerer, og hvorfor? Er det noe som virker bedre enn noe annet i arbeidet med å redusere mobbing og andre krenkelser? Det er viktig å understreke at formålet med kvalitative data ikke er å få representativ informasjon. Vi mener følgelig ikke at sitatene vi presenterer, kan brukes til å gi et bilde av hva alle deltakerne mener, og enda mindre hva ansatte i barnehager og skoler mener generelt. Ambisjonen er snarere at dette er data som kan supplere de kvantitative dataene, og som kan lansere noen mulige forklaringer, som kan testes i ettertid.

I likhet med innsamlingen av de kvantitative dataene har innsamlingen av de kvalitative dataene kommet noe ulikt for de tre tilbudene. Vi har også noe forskjellig opplegg for datainnsamling, noe som først og fremst speiler at organiseringen av tilbudene varierer. Felles for alle tilbudene er at vi skal intervjuer deltakere på tilbudene blant kommuneansatte, skoleledere, lærere i skolene samt styrere og ansatte i barnehagene. For å sikre variasjon har vi valgt deltakere fra to kommuner for hvert av tiltakene. Kriteriet for valg av kommune, foruten at de har deltatt i det aktuelle tilbudet, er at vi ville ha en stor og en mindre kommune.

Nedenfor går vi kort gjennom datagrunnlaget for denne rapporten.

Læringsmiljøprosjektet

For dette tilbudet har vi gjennomført datainnsamling i to kommuner. Ikke alle intervjuer er ferdig gjennomført ennå. Vi har også observert tre møter hvor relevante aktører deltok: en kommunal arbeidsgruppe, et arbeidsgruppemøte på en skole og et fagmøte. I disse møtene har vi møtt ansatte i barnehage og skole, styrere i barnehager, rektorer, oppvekstsjef, veiledere og PP-tjenesten. I den rurale kommunen har vi vært både i skole og i barnehage. Ved skolen har vi møtt rektor og to lærere. I barnehagen har vi møtt to ansatte. I den andre kommunen har vi intervjuet rektor, to lærere og en veileder.

Det samlingsbaserte tilbudet

Også på dette tilbudet har vi gjennomført datainnsamling i to kommuner, og datainnsamlingen er ikke helt ferdig. I den urbane kommunen har vi intervjuet rektor, to lærere og to ansatte i barnehager. I den rurale kommunen har vi intervjuet rektor, lærer, pedagogisk leder og to ansatte i barnehage.

I tillegg har vi vært med på en nasjonal samling hvor vi fulgte opplegget og fikk mulighet til å snakke med deltakere.

Nettbasert tilbud

Når det gjelder det nettbaserte tilbudet, har vi intervjuet deltakere fra barnehage og skole. Her har vi foreløpig utelukkende intervjuet ansatte i den rurale kommunen: to ansatte i barnehage og en på en skole. I tillegg til å intervju ansatte har vi møtt en skoleeier og en barnehageeier. Vi har også vært med på en nasjonal samling hvor det nettbaserte tilbudet ble tatt opp og diskutert spesielt.

Samlet består det kvalitative materialet av 20 intervjuer. Dette er fordelt på fem kommuner, tre rurale og to urbane. Mer konkret inngår fire rektorer, åtte lærere, seks barnehageansatte, en pedagogisk leder og en veileder. Intervjuene ble gjennomført vår og høst 2019.

Styrker og svakheter ved datamaterialet

Så langt i prosjektet har vi samlet inn betydelige mengder data, men det er også noe som gjenstår. Dette setter noen begrensninger for hvilke analyser vi kan gjøre i denne delrapporten. At vi for eksempel ikke er ferdige med den kvantitative datainnsamlingen, medfører at vi i liten grad kan sammenlikne de tre tilbudene, utover deltakernes forventninger før de startet. Det er imidlertid interessant å få innblikk i hvorvidt eventuelle systematiske forskjeller når det gjelder behov for kunnskap om tematikken, resulterer i at en velger det ene eller det andre tilbudet. Det kvalitative materialet er rikholdig og interessant, men heller ikke det er helt ferdigstilt når vi nå skal skrive denne delrapporten.

Når det er sagt, er det viktig å trekke fram at informantene er svært interessert i tematikken, og de er derfor enkle å få i tale. Vår opplevelse er videre at de er villige til å dele og til trekke fram dilemmaer og situasjoner som de har opplevd som vanskelige. I dette ligger det en viktig erkjennelse av at mange opplever at de har behov for mer kompetanse på området. Det er kanskje ikke så overaskende ettersom vi her har sett på de som faktisk deltar på et av tilbudene. Dersom vi hadde stilt spørsmål om kompetansebehov mer generelt i sektoren, hadde vi muligens fått et noe annet inntrykk. Samtidig har det vært en økende oppmerksomhet om tematikken. Trykket i det offentlige ordsiftet, gjerne støttet opp med graverende enkeltsaker, på den ene siden, og presset gjennom den legale fordelingen av lokalt ansvar gjennom § 9 A, på den andre, har trolig resultert i en bred bevissthet.

Samlet mener vi å ha tilstrekkelige data til å skrive en deskriptiv delrapport. Datagrunnlaget, og derigjennom ambisjonen, er ikke å gjøre en inngående analyse. Snarere er dette et første drypp som kan gi noen innblikk i hvordan deltakere på de tre tilbudene oppfatter dem.

3 Læringsmiljøprosjektet

Læringsmiljøprosjektet er det første av de tre tilbudene i kompetansepakken vi skal se på. Dette er tilbudet med tetttest oppfølging og der utvelgelse av deltakere er mest målrettet. Et viktig element i Læringsmiljøprosjektet er tiltaket skal være en ekstra støtte til barnehager og skoler som sliter *mer* enn andre når det gjelder miljøutfordringer. Læringsmiljøprosjektet kan følgelig forstås som et målrettet tiltak for barnehager og skoler som trenger det mest.

Hovedmålet med Læringsmiljøprosjektet er å sikre gode og trygge barnehage- og skolemiljøer uten mobbing og andre krenkelser. Målet er således todelt: Kulturen og læringsmiljøet i skoler og barnehager, ofte forstått som «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen», (NOU 2015: 2) skal forbedres. Videre skal mobbing, ofte forstått som «fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (NOU 2015: 2, s. 32), reduseres. På den måten skal Læringsmiljøprosjektet bidra til varig endring av miljøet og kulturen i barnehagene og skolene slik at barna har gode og trygge oppvekstsvilkår.

Læringsmiljøprosjektet startet for første gang opp høsten 2013. Tilbudet ble gitt til 23 skoler fordelt på ti kommuner. Dette var skoler som hadde opplevd vedvarende høye mobbetall. Skolene ble identifisert av Utdanningsdirektoratet, basert på resultater fra Elevundersøkelsen (Auestad & Roland 2015). De 23 skolene som startet opp høsten 2013, ble fulgt opp av Læringsmiljøsenderet i Stavanger. De fikk i oppgave å etablere og lede veiledningsgrupper for å bistå og veilede kommuner som slet med høye mobbetall.

Siden tiltaket startet i 2013, har Utdanningsdirektoratet gjennomført et opplegg for tre puljer i prosjektet. Pulje fire startet opp i august 2018 med 37 skoler og 16 barnehager, og det er denne puljen vi har fulgt i vår evaluering. I pulje tre var barnehage med i en pilot, og i pulje fire er de inkludert som deltakere i tilbudet. At barnehagene nå er med som deltakere, er tenkt som et forebyggende tiltak. Tilbudet avsluttes våren 2020. Det betyr at selv om vi har gjennomført en tilsvarende spørreundersøkelse til deltakerne på tilbudet før oppstart, har vi ikke gjennomført en ved avslutning av tilbudet. Vi har imidlertid gjort intervjuer i to casekommuner, med deltakere fra både skole og barnehage, og vi har observert både arbeidsgruppemøter, fagdag og nasjonal samling.

Som nevnt i innledningen vil vi ikke kunne undersøke hvorvidt tilbudet faktisk har ført til en varig praksisendring, selv om dette er tilbudets overordnede mål. Å endre holdninger og kultur i skoler og barnehager er langvarige prosesser som er vanskelige å måle underveis og rett etter tilbudets sluttdato. For å i det hele tatt kunne måle kulturendringer ville varigheten av prosjektet måttet strukket seg til en stund etter tilbudets sluttdato. Når det er sagt, vet vi at for at endring i det hele tatt skal være mulig, må noen betingelser være på plass. Det er disse betingelsene vi skal undersøke om er til stede hos deltakerne i dette prosjektet. I grove trekk handler det om delta-

kernes opplevelse av om tilbudet er relevant, om de opplever at de lærer noe av deltakelse, og om de selv opplever at de klarer å endre egen praksis som et resultat av deltakelse i tilbudet.

Om Læringsmiljøprosjektet

Inntaket til deltakelse i Læringsmiljøprosjektet er litt annerledes enn for de andre tilbudene. For skolene er Læringsmiljøprosjektet et tiltak som settes inn i de skolene som trenger det mest. Barnehagene har blitt inkludert som deltakere i Læringsmiljøprosjektet blant annet for å forebygge senere opplevelser av manglende tilhørighet. Forskning har vist at barnehagepersonalets kompetanse og vilje til å inngå i gode relasjoner med barn, og støtte deres lek og læringsprosesser, er vesentlig for at de skal føle seg inkludert (NOU 2015: 2). Fordi det ikke finnes direkte tall på mobbing i barnehager, er utvelgelsen til å bli deltager i tilbudet annerledes for dem enn for skolene. I all hovedsak velges de ut fordi de er nærliggende til skoler som får tilbudet. Dette er vesentlig fordi vi vet fra tidligere evalueringer at å bli plukket ut som deltaker på bakgrunn av at en trenger det mest, kan oppleves demotiverende (Wendelborg, Røe & Buland 2018).

De viktigste virkemidlene som mobiliseres gjennom Læringsmiljøprosjektet, er oppfølging fra et veilederteam og kompetanseheving av de ansatte. Barnehagene, skolene og kommunene som er med, får veiledning av et veilederteam som er satt sammen av fagpersoner fra Læringsmiljøsenteret i Stavanger. Alle veiledere skal ha god erfaring fra skole- og barnehagesektoren i tillegg til veiledningskompetanse. I hvert team er det ca. fem skoler/barnehager som er representert. Fordi veilederne er tilknyttet Læringsmiljøsenteret, er de per definisjon eksterne. Det betyr at de sjelden har inngående kjennskap til lokalmiljøene og kommunene de skal veilede.

Veiledningen varer i to skoleår, og hvert semester får deltakerne delta på en nasjonal samling, de får to veiledninger og en lokal fagdag som veilederne bistår med å arrangere. På de nasjonale samlingene får deltakerne foredrag fra forskere som kjenner feltet godt, de får foredrag fra folk som jobber i feltet med barn og unge og mobbing, eller de får foredrag fra eksperter på for eksempel ledelse. Temaene på fagsamlingene er læringsmiljø, forebygging, avdekking og håndtering av mobbing i tillegg til regelverk, ledelse og organisasjonsutvikling.

Alle kommuner som er tilknyttet prosjektet, må sette sammen en arbeidsgruppe, som skal lede det som omtales som «endringsarbeidet», og følge opp og stimulere til endringsvilje blant ansatte i skolen og barnehagen. Arbeidsgruppen består som regel av en som representerer skoleeier, en eller flere fra skoleledelsen eller styrer i barnehage, en fra PP-tjenesten, andre fra kommunen og i noen tilfeller en eller flere lærere eller assistenter. Mellom samlinger og veiledning får skolene og barnehagene ofte med seg konkrete oppgaver de skal jobbe med til neste samling. Det er arbeidsgruppen som har ansvar for hvordan de skal jobbe med tematikken mellom hver samling, og de har også ansvar for å organisere fagdager hvert semester for andre ansatte på skolen eller barnehagen som er tilknyttet prosjektet. I de nasjonale samlingene vi har vært til stede, har det kommet fram at Utdanningsdirektoratet ønsker at kompetansen deltakerne får på samlingene, skal forankres lokalt. Det resulterer i at Utdanningsdirektoratet snakker mye om at hver kommune, hver skole, hver barnehage må reflektere rundt egne utfordringer og dilemmaer. Arbeidsgruppene får derfor en viktig rolle, for det er gjennom denne gruppen at skolene og barnehagene skal ta eierskap til det større prosjektet.

På fagdage kommer veilederne til kommunen og holder foredrag om temaer som de har bestemt i fellesskap med arbeidsgruppen. Der deltakere på de nasjonale fagdage kun er noen få representanter fra kommunen (og som regel folk i lederstillinger eller representanter fra kommunen), er publikum på fagdage de ansatte på skolen og i barnehagen. Tanken er at kunnskapen og kompetansehevingen skal forankres i hele organisasjonen til de som jobber med barn og unge hver dag.

Utdanningsdirektoratet er opptatt av at skoler må jobbe systematisk og kunnskapsbasert for å bygge gode læringsmiljøer og avdekke mobbing. Det finnes mange ulike kartleggingsverktøy som skoler kan bruke. Det er opp til hver enkelt kommune å avgjøre hvilket verktøy de ønsker å bruke. Det er kommunenes ansvar å sikre at personvernet blir ivaretatt, uavhengig av hvilket verktøy de bruker.

Nyere forskning viser at mobbing også foregår i barnehagen. For å forebygge mobbing er det derfor avgjørende å se barnehage og grunnskole i sammenheng. Barn tilegner seg viktig sosial kompetanse i barnehagen, som de vil ta med seg til grunnskolen. For å sikre et godt skolemiljø i grunnskolen vil det derfor være viktig å jobbe for et godt psykososialt miljø i barnehagen (NOU 2015: 2). En sentral grunn til at barnehagene er innlemmet som en del av målgruppen for Læringsmiljøprosjektet, er nettopp at barnehagebarn også skal oppleve et godt barnehagemiljø. Da er de voksnes kompetanse og holdninger viktig. Videre vet vi at et godt barnehagemiljø henger sammen med barnas trivsel og skoleprestasjoner på skolen. Barn–voksen-relasjonen er sentral for å fremme barnas opplevelse av inkludering i barnehagen. Personalets kompetanse, støtte i lek og ønske om å inngå i relasjon med barn er med på å støtte dette (Helland et al. 2019). Dette er noe av bakgrunnen for at barnehagene også er innlemmet som en del av målgruppen for Læringsmiljøprosjektet. I tillegg er det noen konkrete temaer som vil være enklere å jobbe med på grunn av barnehagenes deltakelse. For eksempel brukes det en del tid på å etablere rutiner for en god skolestart for førsteklasinger. Når barnehagene også er en del av prosjektet, vil det i teorien være enklere å etablere godt samarbeid mellom barnehager og skoler i de ulike kommunene, som kan ses på som en forutsetning for en god skolestart.

Kommunene som deltar i Læringsmiljøprosjektet, har alle slitt i lengre tid med høye mobbetall på noen skoler. Samtidig er kommunene, og skolene og barnehagene som ligger i dem, ulike på en rekke andre variabler. Noen skoler er nye, andre er gamle, noen er små, andre er store. Noen er preget av en heterogen elevmasse med foreldre med ulik etnisk og sosial bakgrunn, mens andre er mer homogene. Når skoleledere, oppvekstsjef og lærere samles på nasjonale fagdager, er alle de ulike skolene og barnehagene representert. I denne evalueringen har vi ikke data til å si noe om hvorvidt noen typer kommuner, skoler eller barnehager opplever mer eller bedre utbytte av deltakelse i Læringsmiljøprosjektet. Det er mulig at for eksempel forankring og kompetanseheving blant personalet i barnehager og skoler er lettere å få til i kommuner med visse kjennetegn, men det kan vi ikke si noe om med våre data. Basert på kvalitative intervjuer og erfaringer fra deltakere vil vi likevel diskutere hvordan sted og kontekst påvirker hvordan skoler og barnehager får til å jobbe med inkluderende skole- og barnehagemiljø.

Tidligere erfaringer med tilbudet

Læringsmiljøprosjektet har tidligere blitt evaluert av NTNU Samfunnsforskning. Evalueringene finnes i to delrapporter og en sluttrapport. De har evaluert kommunene som deltok i pulje én, to og tre. Foruten at barnehager var deltakere som en pilot i

pulje tre, har de andre puljene kun hatt skoler som deltakere i Læringsmiljøprosjektet. I pulje fire er barnehager likeverdige deltakere i prosjektet.

Innledningsvis refererte vi til Lipskys (1980) begrep om «bakkebyråkratene», som et analytisk perspektiv på hvordan sentralt fattede beslutninger omsettes og tilpasses praksis lokalt. Evalueringene av Læringsmiljøprosjektet finner nettopp en slik tendens. De skolene som er med i prosjektet, tilpasser som regel tiltakene og programmene de er en del av, til sitt miljø. Selv om dette ofte er nyttige og gode tilpasninger, som i mange tilfeller gjør at tiltaket treffer bedre, kan resultatet være at det samme tiltaket praktiseres ulikt på forskjellige steder. For Læringsmiljøprosjektet har det vist seg å være tilfellet tidligere (Eriksen & Lyng 2015). Dette er også vårt inntrykk fra besøk i ulike kommuner. Når tiltak praktiseres ulikt, gjør det det vanskelig å evaluere effekten av tiltaket. Samtidig kan vi si noe om hvordan aktører på forskjellige steder gjør ulike typer av tilpasninger, og hvordan disse tilpasningene oppleves. Tidligere evalueringer har synliggjort enkelte felles erfaringer fra Læringsmiljøprosjektet. Et hovedfunn virker å være at tiltaket framstår i all hovedsak som et antimobbe-program, og ikke som et tiltak som skal føre til endring av skolekultur (Wendelborg, Røe & Buland 2018). Som nevnt er den overordnede målsettingen til Læringsmiljøprosjektet todelt. Deltakelse skal bidra til en reduksjon i mobbing og en endring av skolekulturen. Et tidligere hovedfunn er at skoler som har deltatt i Læringsmiljøprosjektet, har opplevd positive effekter på reduksjon i mobbing (Wendelborg, Røe & Buland 2018; Auestad & Roland 2015). Hvorvidt reduksjonen i mobbing kan tilskrives Læringsmiljøprosjektet i seg selv, er usikkert. Flere av skolene er for eksempel involvert i flere prosjekter og tiltak samtidig, og det er vanskelig å vite hva som gir hvilket utbytte (Auestad & Roland 2015). Samtidig er det ingen av de tidligere evalueringene som har målt effekter på lang sikt, og det er selvsagt vanskelig å måle en endring av skolekultur. Det betyr at det godt kan tenkes at måten en arbeider på ved en skole eller i en barnehage, gradvis endrer seg, og at dette bidrar positivt på kulturen, selv om dette ikke har blitt vist i tidligere evalueringer.

En kritikk av tiltaket er at det oppleves som topptungt. Ettersom tidligere deltakere har blitt plukket ut fordi de sliter med mobbing, er det ikke overraskende at tiltaket oppleves som styrt ovenfra og som noe påtvunget. I tillegg til dette viser tidligere evalueringer at tilbudet oppleves som topptungt i den forstand at kunnskap og kompetanse ikke når nedover i systemet, til lærere og assistenter som faktisk er de som møter elever i hverdagen. Metoden er utformet på en måte som gjør at det for det meste er ansatte i kommunen og representanter fra skoleledelsen som deltar i fellessamlinger og på den måten får en opplevelse av kompetanseheving. Særlig utfordrende er det at lærere som jobber på skolene, opplever at de er lite involvert og har lite medvirkning i prosjektet. De lærerne som er med, føler seg av og til undervurdert av veilederne. Flere opplever også at veilederne har for liten kjennskap til skolens kultur og dermed dens utfordringer. Selv om veilederne er «eksperter», oppleves de ikke alltid som det lokalt (Seeberg, Eriksen & Bakken 2015).

I delrapport 2 fra NTNU Samfunnsforskning sin evaluering ble PPTs rolle evaluert. Målet med evalueringen var å forstå hvorvidt deltakelse i Læringsmiljøprosjektet har bidratt til kunnskapstilførsel og praksisendring i PPT, samt å forstå hvilken rolle PPT har hatt. Resultatene viser at det er stor forskjell mellom kommunene når det gjelder deres erfaringer med kunnskapstilførselen og praksisendringer. Videre viser evalueringen at PPT er usikre på sin rolle i prosjektet, og det anbefales at deres rolle blir tydeligere definert (Wendelborg & Røe 2017).

Til tross for uklare effekter viser tidligere evalueringer at skolene selv mener at arbeidet de gjør, er viktig og vesentlig for å redusere mobbing og bidra til gode og

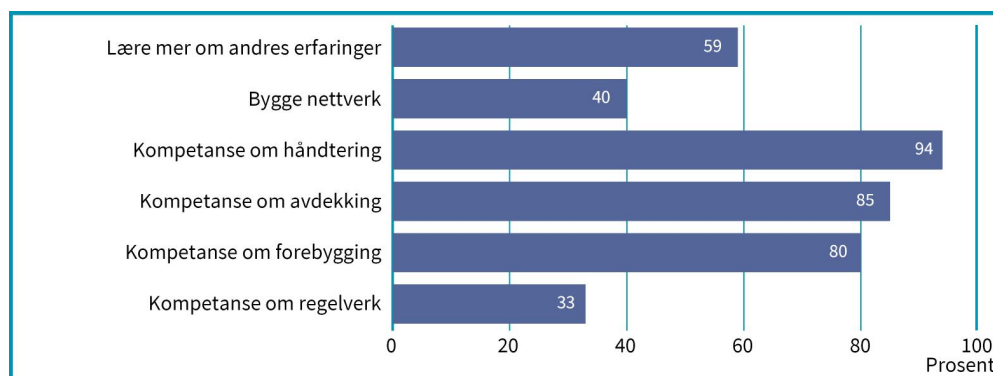
positive læringsmiljøer (Eriksen & Lyng 2015). En ny studie finner imidlertid at *troen på* et tiltak fra skolene ikke har noen betydning for utfallsvariablene (Borgen et al. 2019). Det betyr at effekten av et tiltak som er ment å redusere eller forebygge mobbing, ikke ser ut til å avhenge av hvorvidt lærerne opplever implementeringen som god. For Læringsmiljøprosjektet betyr dette at selv om flere opplever at det de gjør er viktig, er det ikke sikkert at det vil vise seg i målbare effekter.

Deltakernes forventninger

Før tilbudet startet fikk alle deltakerne tilsendt en nettsurvey hvor vi spurte om deres forventninger til tilbudet, og hva de selv mente de trengte å lære mer om. Av deltakerne i pulje fire i Læringsmiljøprosjektet som svarte på spørreundersøkelsen, var det 57 prosent som mente de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om temaet inkluderende barnehage- og skolemiljø. 25 prosent mente de hadde tilstrekkelig kunnskap. Sammenliknet med deltakerne på nettbasert og samlingsbasert tilbud er det flere av deltakerne i Læringsmiljøprosjektet som mener de har for lite kunnskap om inkluderende barnehage- og skolemiljø. Dette er ikke overraskende, da tiltaket som nevnt er ment som et målrettet tiltak for de som trenger det mest.

På spørsmål om hva deltakerne ønsker å få ut av tilbudet, ser vi at de aller fleste ønsker å få økt kompetanse om håndtering, avdekking og forebygging av mobbing, se figur 3.1.

Figur 3.1 Hva håper du å få ut av Læringsmiljøprosjektet? Flere valg er mulig. N = 321



Særlig ser vi at det er kompetanse om håndtering av mobbing svært mange ønsker å lære mer om. Dette kommer vi nærmere inn på senere i kapitlet, da vi vil diskutere hva deltakerne er mest fornøyde med å ha fått ut av tilbudet. I figuren ser vi at å lære om andres erfaringer og å bygge nettverk ikke oppleves som like viktig for deltakerne å få ut av tilbudet. Samtidig, sammenliknet med tall fra de andre tilbudene i Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke, er det flere i Læringsmiljøprosjektet som håper at deltakelse vil gi mer læring om andres erfaringer og bygging av nettverk (se kapittel 4 og 5 for tall fra det samlingsbaserte og det nettbaserte tilbudet). I Læringsmiljøprosjektet er en viktig del av tilbudet at representanter fra kommuner, barnehager og skoler rundt om i landet møtes jevnlig. At deltakerne også har forventninger om at det å møtes skal gi utbytte i form av nettverk og læring fra andres erfaringer, er derfor ikke så rart. Det er likevel helt tydelig at det er kompetanseheving som er det de fleste opplever at de trenger og ønsker mest. Vi presiserer imidlertid at deltakerne kunne krysse av for flere alternativer. At de ikke trengte å velge én ting, bidrar selvsagt til at kompetanseheving får en veldig høy skår. Det er likevel interessant at

nesten alle opplever dette som viktig. I likhet med de andre tilbudene er det færrest som svarer at de har forventninger om å få økt kompetanse om regelverket. Hvorvidt dette handler om at de opplever at de kan nok om dette fra før, eller om det er andre ting de opplever som viktigere å lære, vet vi ikke sikkert.

I rapportens innledning presenterte vi den analytiske innrammingen av prosjektet, deriblant at vi vil organisere empirien ut fra tre former for kvalitet. Den første er prosesskvalitet. Her undersøkes hva som skjer i praksis. Hvordan oppleves innholdet, undervisningsmetodene og relasjonene i undervisningen av deltakerne? Får de tilført den formen for kunnskap som de etterspør og selv opplever at de trenger? Og skjer det på måter som oppleves som gode?

Prosesskvalitet – veilederne har stor betydning

Målsettingen til Læringsmiljøprosjektet er bred. Når det gjelder den første delen av målet, reduksjon i mobbing, er dette et tema skolene er opptatt av. Selv om enkelte skoleledere uttrykker at de opplever at de har blitt presset til å delta på tiltaket på feil grunnlag, betyr ikke det at de ikke ønsker hjelp og råd om hvordan de skal håndtere mobbing. Det betyr at deltakerne ønsker et innhold i tilbudet som i stor grad handler om å møte deres forventninger om å få økt kompetanse på å håndtere mobbesaker. Dette gjelder særlig for skolene. For skolene er Læringsmiljøprosjektet et målrettet tilbud til de som trenger det mest. Det betyr at mange skoleledere sitter på vanskelige mobbesaker når de deltar i tilbudet. De opplever at de trenger hjelp til å løse og håndtere disse på en god måte. For barnehagene er dette noe annerledes. I all hovedsak velges de ut fordi de er nærliggende til skoler som får tilbudet. Det betyr at de ikke nødvendigvis har noen større utfordringer med barnehagemiljø enn andre barnehager. Kanskje har de til og med veldig gode miljøer i sine barnehager. Dessuten er det få som snakker om mobbing i så liten alder. De vi har intervjuet, forteller om barn som ikke blir inkludert i lek, eller som strever med å komme inn i lek. Et generelt inntrykk er derfor at barnehagedeltakerne er mindre opptatt av de konkrete rådene og mer opptatt av generell kompetanseheving.

Når det gjelder skolene, er imidlertid et gjennomgående funn at representanter fra skolene ønsker seg at Læringsmiljøprosjektet skal bidra til å gi dem *konkrete råd* i enkeltsaker. Noe av grunnen til at så mange ønsker råd i konkrete, avgrensede enkeltsaker, kan handle om opplevelsen av å bli definert som et problemcase. Det er ikke slik at alle deltakere opplever seg selv som et problemcase, og de ser derfor ikke behovet for å endre hele kulturen på skolen. Ønsket om å få hjelp til enkeltsaker kan også handle om at de opplever at det er lettere å gjøre oversettelsesarbeidet fra kunnskap til praksisendring når kunnskapstilførselen betyr å tilføre deltakerne tydelige verktøy. Skoleledere og styrere ønsker å bidra til å skape et mer inkluderende miljø i skolene og barnehagene, og til det ønsker de hjelp, for eksempel var det enkelte som trakk fram Spekter i intervjuene. Spekter er et ikke-anonymt verktøy for lærere, som brukes til å avdekke mobbing og kartlegge læringsmiljøet i en skoleklasse. En lærer vi intervjuet, sier:

Spekter har vært veldig bra. Når du får en sånn oversikt over hvem er det som bestemmer mest i klassen, hvem er det som styrer mest, hvem er det som hjelper læreren, så ser du jo. Da kan du kategorisere litt i forhold til de som bestemmer mest, er det på en positiv måte eller er det negativt? Og så er det jo ... for eksempel, jeg bruker jo å ta i bruk de som bestemmer mest, og så jobber jeg ganske grundig med dem, sånn at når det er noe som skjer i klassen som ikke

er så positivt, så er de med og demper. For eksempel hvis det er noen som sitter og prater, så gir de elevene som bestemmer, beskjed til dem at «dere, nå må vi faktisk gjøre det vi skal, eller ...» Ja. Så på grunn av Spekter så kan du faktisk jobbe litt annerledes. (lærer)

Hun har brukt Spekter som et verktøy og opplevd at hun har fått mye hjelp av dette. Ikke alle lærere opplever verktøyet som like godt som henne, og vi har vært vitne til flere diskusjoner om nettopp dette verktøyet. At verktøyet er ikke-anonymt, i betydningen at elevene navngir personer de liker å leke med / ikke liker å leke med, i tillegg til at læreren vet hvem som svarer, gjør at flere er skeptiske til det. Mange lærere opplever også utfordringer med å gi god informasjon om dette verktøyet til foreldrene. Det er imidlertid ikke bare Spekter som nevnes som konkret råd og verktøy når representanter fra skolene og barnehagene snakker om det de har fått mest ut av gjennom deltakelse i Læringsmiljøprosjektet.

En snakker om hvordan de nå fargelegger klasselister for at personalet skal bli bevisst hvilke elever som flere opplever som «røde», i betydningen at de synes de er «utfordrende». Poenget er at det er lettest å peke på metoder og konkrete verktøy som noe de har likt godt, en oppskrift på hvordan de skal gå fram – med andre ord hjelp i de konkrete enkeltsakene.

At deltakerne, kommunene, skolene og barnehagene skal ta eierskap i egen implementering av prosjektet, er noe Utdanningsdirektoratet er opptatt av. Dette handler også om prosesskvalitet, da innholdet i tilbudet skal forankres lokalt. Det betyr at de ønsker at teorien de lærer på nasjonale samlinger, må oversettes og gjøres aktuell i kommunenes lokale kontekster. Hvordan det skjer i praksis, varierer. I våre analyser finner vi imidlertid at mange deltakere tolker «eierskap» og «lokal forankring» som å identifisere enkeltsaker og lage en plan for å løse dem. Derfor opplever også mange å bli frustrerte over det de opplever som manglende hjelp i konkrete saker fra veiledere og Utdanningsdirektoratet. Noen uttrykker at de skulle ønske at veilederne hjalp dem mer med en oppskrift på hvordan de skulle gå fram for å løse vanskelige mobbesaker. En rektor vi møtte på en faglig samling, fortalte oss:

Vi har fått beskjed om å gjøre et arbeid, en slags lekse, der vi skal sette opp en plan for hvordan vi best kan jobbe med å redusere mobbing og forbedre læringsmiljø på vår skole. Men hvordan kan vi vite hvordan vi best kan gjøre dette? Vi står jo ofte i vanskelige enkeltsaker som er krevende. Vi trenger hjelp til disse sakene. Hvis Utdanningsdirektoratet og veiledere sitter på en kompetanse om dette, hvorfor kan de ikke bare dele den med oss, egentlig? (rektor)

Denne rektoren opplever det som vanskelig å løse noen av enkeltsakene hun står midt oppe i på sin skole, og skulle gjerne ønske seg mer konkret hjelp i dette arbeidet. Ettersom veilederne har kompetanse på mobbing, er det vanskelig for rektoren å forstå at denne kompetansen ikke kan brukes direkte i enkeltsaker.

Slik det framkommer av Utdanningsdirektoratets nettsider, virker en av de viktigste metodene til Læringsmiljøprosjektet å være at deltakere blir fulgt opp av et eksternt veilederteam. Denne metoden skal sørge for å gjøre prosjektet og implementeringen relevant i egen kontekst. For mange av de vi har intervjuet, betyr det at de ønsker hjelp til å forstå hvordan Læringsmiljøprosjektet kan hjelpe til å håndtere de konkrete sakene de må løse. Veilederne vi har snakket med på nasjonale samlinger og på fagdager, virker imidlertid ikke å være enige om at det skal være deres primære

rolle. Likevel er veilederne erfarne praktikere, noe som gjør at de har mye praksiskunnskap, og de kjenner utdanningssektoren godt. Flere opplever at veilederne er tett på, noe som i all hovedsak oppleves som positivt. En rektor forteller:

Det er bra med veilederne, de er en viktig faktor for at vi klarer å følge opp prosjektet som vi skal. De følger med på oss og passer på at vi gjør lekse vår, at vi gjør det vi skal, mellom møtene. De er «vaktbikkja» vår. (rektor)

Veilederteamene skal bistå både barnehagene og skolene. De passer på at deltakerne gjør som de skal, og at de følger opp oppgavene de har blitt tildelt. På mange måter kan en tenke seg veilederen som et slags bindeledd mellom den teoretiske kunnskapen og kompetansehevingen en får på fellessamlingene, og den lokale forankringen som skal gjøres i hver enkelt kommune og skole og barnehage. Der veilederne absolutt ser ut til å passe på at skolene og barnehagene gjør som de skal, og følger opp arbeidet slik det er tenkt, kan de likevel ikke være de som peker på hvilke utfordringer skolen eller barnehagen har, og derfor kan de heller ikke fortelle dem hvordan de skal løse de enkelte sakene. Både i fellessamlinger vi har deltatt på, og i samtaler vi har hatt med veilederne, kommer det tydelig fram at for at skolene og barnehagene skal klare å gjøre noe med sine lokale utfordringer, må de også selv forstå hva disse utfordringene er. Veilederne har ikke den samme lokale kunnskapen og erfaringen som ansatte i kommunen, skolen og barnehagen i de ulike kommunene.

At veilederne oppfattes som en slags «kontrollør», betyr imidlertid ikke at de ikke er formidlere av kunnskap. I et besøk i en kommune som var med i Læringsmiljøprosjektet, holdt veilederne foredrag om mobbing til alle assistenter både i skolene og barnehagene i kommunen. Selv om noen, som vi skal se nedenfor, opplevde kunnskapen som for generell, er det mange som opplever veilederne som kunnskapsrike. Likevel er det sånn at der noen opplever at veilederne er for lite på ballen, opplever andre at det er de selv som ikke bruker dem like mye som de kan. En rektor i en liten kommune forteller at det ofte ikke blir tid til å oppsøke veilederne like ofte som de kunne gjort. Hun forteller:

Jeg tenker jo at det er litt opp til oss hvordan vi bruker dem [veilederne]. Og da er det jo sånn at hverdagen tar oss litt. Men jeg opplever at de er på tilbudssiden hvis vi har ønske om å bruke de mer, så tror jeg de har vært positive til det. (rektor)

Selv om veilederne har uttrykt at de er tilgjengelige for denne skolen som rektoren i sitatet tilhører, forteller hun at de ikke brukes mer enn de avtalte og planlagte gangene de er på besøk der. I kommunene vi har besøkt, har det ikke skjedd at veilederne har kommet på besøk ved særskilt behov.

En annen utfordring vi har observert, er at flere har utfordringer med å dele nyttige erfaringer og eksempler på god praksis med hverandre. I en kommune vi besøkte, intervjuet vi først to lærere som fortalte om flere eksempler på god praksis. Blant annet fortalte den ene læreren om hvordan hun hadde brukt Spekter til å aktivt dra nytte av de elevene Spekter hadde identifisert som det læreren kalte «sterke, populære elever». Disse brukte hun til å aktivt inkludere de som hadde blitt identifisert som de som ofte var alene, eller til å hjelpe henne i timen hvis det var uro. Når de populære elevene også reiste seg og sa «nå må vi være stille», opplevde læreren at de andre elevene hørte på. Denne læreren omtalte denne måten å bruke elevene på som noe hun hadde fått som resultat av Spekter og Læringsmiljøprosjektet. Da vi intervjuet rektor og spurte om hun hadde noen eksempler på hvordan lærerne jobbet konkret, ble ikke denne lærerens erfaringer nevnt. Heller ikke på fagmøtet der veilederne holdt

foredrag for alle ansatte på skolen, ble dette eller andre konkrete eksempler brukt. Det kan være flere grunner til at disse eksemplene ikke blir løftet fram for verken ledelsen eller resten av personalet i skolen. Det kan for eksempel tenkes at veilederne mener at denne metoden ikke er god, men det kan også tenkes at det er for dårlig kommunikasjon og erfaringsutveksling mellom de ulike nivåene. Hvis det siste er tilfellet, er det uheldig, da vi vet at flere deltakere i Læringsmiljøprosjektet ønsker seg nettopp mer konkrete råd og innspill til hvordan en kan forebygge og håndtere mobbing.

Å gjøre prosjektet og implementeringen relevant i egen kontekst betyr for mange å forstå hvordan Læringsmiljøprosjektet kan hjelpe til å løse alle de konkrete sakene de står i her og nå. Et gjennomgående funn er altså at Læringsmiljøprosjektet oppleves som aller best når lærere og barnehageansatte får konkrete råd og tips til metoder, samtidig som noen også savner nettopp mer konkret tilbakemelding på hvordan de skal håndtere enkeltsaker. Dette gjelder imidlertid særlig for skolene. At veilederne og ledelsen på skolen og i barnehagene ikke alltid klarer å fange opp det lærere og ansatte i barnehagene opplever som god praksis, kan i så måte representere en utfordring. Det kan tenkes at dette handler om at Læringsmiljøprosjektet oppleves som topptungt, i den forstand at kompetanseheving ikke alltid når ansatte nedover i organisasjonen, slik tidligere evalueringer også har pekt på. Det er imidlertid viktig å nevne at disse analysene bygger på intervjuer med deltakere midtveis i deltakelsesperioden. Som allerede nevnt tar endring av kultur tid. Det kan derfor tenkes at dersom vi hadde foretatt intervjuer på et senere tidspunkt, så hadde flere vært mer opptatt av hvordan deltakelse også har bidratt til en mer generell endring av skole- og barnehagekulturen.

En sentral komponent i Læringsmiljøprosjektet er nettopp å gi kommuner, barnehager og skoler en kompetanseheving som legger et godt grunnlag for praksisendring. Tidligere forskning viser at kompetanseheving er viktig for kulturendring, og at endring av kultur er viktig dersom en har slitt med et lite inkluderende miljø (NOU 2015: 2). Tidligere evalueringer finner at tidligere deltakere i svært stor grad opplever at de har fått tilført ny kunnskap om å forebygge og stoppe mobbing, om klasseledelse, om hvordan en kan utvikle et positivt læringsmiljø, og om skoleutvikling. Fordi pulje fire, som vi følger, ikke har avsluttet prosjektet ennå, er det for tidlig for oss å konkludere kvantitativt om hvor fornøye deltakerne er med kompetansetilførselen fra Læringsmiljøprosjektet. I våre kvalitative data er inntrykket at de fleste er fornøye med kompetansen de har fått. Som vi så tidligere, er kompetanseheving også noe de fleste forventer å få ut av deltakelse i prosjektet.

Et overordnet funn er at deltakere i Læringsmiljøprosjektet opplever tiltaket som best når det klarer å formidle konkrete råd i enkeltsaker eller tydelige verktøy for forbedring av skolemiljø. En potensiell utfordring med dette ønsket er at deltakere glemmer noe av det mer helhetlige. Som referert er målet med Læringsmiljøprosjektet todelt: Det skal bidra til reduksjon av mobbing samt et trygt og godt skole- og barnehagemiljø. For å unngå å glemme helheten og da også for å nå målet om forbedring av læringsmiljøet er en viktig metode i Læringsmiljøprosjektet å bidra til kompetanseheving i skolene og barnehagene. Dersom læringsmiljøet skal bli bedre, må en ofte endre både kultur og holdninger, og dette gjøres gjennom økt kunnskap. Tilføring av kunnskap skjer blant annet på fagsamlinger en gang i halvåret der representanter fra arbeidsgruppen deltar (se Utdanningsdirektoratet.no). I kommunene der vi har gjort caseundersøkelser, har tilbakemeldingen i all hovedsak vært at denne kompetansen har opplevdes som både relevant og nyttig. Særlig i barnehagene setter de ansatte pris på tilføring av ny kunnskap. En styrer vi intervjuet, forteller oss dette:

I barnehagen er det mye taus kunnskap. Vi bare vet noe. Og nå har vi jo prøvd å på en måte fagliggjøre den her kunnskapen og bruke forskningsresultater, altså bruke forskning i det vi prøver å gjennomføre. Hvis du skjønner hva jeg mener? At vi bruker forskningsresultater og sier at «sånn og sånn er det forsket på, og dermed så følger det og så videre». Det er enklere å legge det frem som en faglig begrunnelse for at vi trenger endring på enkeltområder. Og det ... Det synes jeg er veldig bra. For det er veldig vanskelig å skulle overbevise folk om endring. Og det er ofte snakk om holdninger når det gjelder sånn som inkludering og mobbing, det er personalet sine holdninger. Og holdninger er det verste du kan, eller det vanskeligste, du kan endre. Så hvis du da kan bruke statistikk og forskningsresultater og at folk faktisk har gjort et vitenskapelig arbeid på det her, viser det at vi er nødt til å ... kan vi rett og slett presse gjennom endringer. (styrer, barnehage)

Denne styreren opplever at gjennom å referere til forskning vil hun få legitimitet i tiltakene hun vil sette i gang. Det er vanskelig å argumentere mot noe som forskning har vist at er bra. Dette er derfor et godt eksempel på hvordan tilført kompetanse gjør det lettere for styrer i barnehagen å endre både holdninger og praksis. Når det er sagt, har vi også opplevd at kunnskapen som læres bort, ikke alltid treffer målgruppen helt. En rektor vi intervjuet, fortalte om sine erfaringer fra forrige fagdag:

Flere har sagt at den siste fagdagen ikke traff helt. Den handlet egentlig om klasseledelse. Jeg tror mange følte at dette hadde de hørt før, og at de ønsket seg kanskje noe litt mer konkret. Det er tilbakemeldingen til oss. Og litt sånn at dette har vi hørt på studiet eller på ... Ja. Samtidig så tenker jeg jo at av og til har man godt av å høre noe man har hørt før [ler], som en repetisjon. (rektor)

Hvis ansatte i skolen opplever at kunnskapen de får tilført, ikke treffer eller er relevant, kan fagdagene oppleves som meningsløse og i verste fall som bortkastet tid. At fagdagene og fellessamlingene bidrar med kunnskap som er ny, og som oppleves relevant, er derfor viktig.

Strukturkvalitet – hvem skal få kompetanseheving?

I korthet dreier strukturkvalitet seg om eksisterende organisatoriske rammer for tilbudet og på hvilken måte de er egnede for at deltakelse i prosjektet skal gi ønsket måloppnåelse. Det kan for eksempel dreie seg om hvem deltakerne er, hvor store gruppene er, hvor ofte de møtes, og hvilke ressurser deltakerne får til seg. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på nettopp hvem deltakerne er, og hvilke konsekvenser det har for tilbudets kvalitet.

En viktig innsikt fra de tidligere evalueringene av Læringsmiljøprosjektet var at det var for topptungt. Deltakerne på de nasjonale samlingene var i all hovedsak ledere fra enten kommunal sektor eller skoler. Det betyr at lærere og andre ansatte i skolen opplevde at de ikke fikk ta del i den kompetansehevingen som skolelederne fikk, selv om det er de som står i klasserommet og jobber med skolemiljø til daglig. Flere av våre analyser vitner om at det fortsatt er en utfordring. Som nevnt allerede er deltakerne på de nasjonale samlingene som regel skoleledere, ansatte i kommunen og styrere i barnehager. I tillegg er det i noen tilfeller med én eller to lærere fra skolen som er representert, og kanskje en assistent fra en barnehage. Hovedbildet er likevel at deltakerne på samlingene representerer ledelsen på skolen / i barnehagen samt kom-

munen og PP-tjenesten. Det betyr at publikummet er relativt topptungt. For å forankre det disse lærer på de nasjonale samlingene, nedover i institusjonene er det viktig at lærere og assistenter også får tar del i kunnskapshevingen. Tanken er at dette skal gjøres gjennom fagdagene som arrangeres på skolene og i barnehagene, og i mellomarbeidet på hver enkelt enhet. Hver skole og barnehage har sin egen arbeidsgruppe som organiserer mye av dette mellomarbeidet. På fagdagene er imidlertid programmet mer begrenset, og foredragene som holdes, er av andre enn de som holder innlegg i de nasjonale fagdagene. I et intervju med en lærer ble vi fortalt dette:

Fafo: Men dere har hatt sånne fagdager, ikke sant?

Lærer: Nei ... Kanskje det bare er ledelsen som skal på det. Ja, det tror jeg.

At læreren på denne skolen ikke visste om fagdagene, vitner om at det er knyttet utfordringer til å få kompetansen ut i hele organisasjonen og til å nå de som faktisk står hver dag i klasserom og ute i barnehagene og skal bygge inkluderende fellesskap og skape trygge og gode miljøer for barna der. Det virker også å være et skille mellom kontaktlærere og andre lærere, der de som ikke er kontaktlærere, ikke opplever i like stor grad å være en del av tiltaket som ledelsen og kontaktlærerne. En annen lærer vi intervjuet, sa dette:

Men det med faglærerne, det må vi absolutt få en ordning på. For det er jo like viktig. Det er jo hovedsakelig kontaktlærere som får mest informasjon. Jeg hører jo at de kunst- og håndverkslærerne, de går jo i samme fellen. (lærer)

At Læringsmiljøprosjektet er topptungt og har utfordringer med å spre kunnskap og veiledning ut i hele organisasjonen, har allerede blitt påpekt av tidligere vurderinger. At dette ser ut til å fortsatt være et problem med prosjektet, vitner om at det ikke har blitt gjort tilstrekkelige endringer i prosjektet fra da det ble evaluert første gang, til nå.

En lærer vi intervjuet, mente at det å sende ledelsen på tilbud i nesten alle tilfeller er bortkastet tid. For at ny kunnskap skal kunne implementeres, må lærerne også få tilgang til den. Og når den gjenfortelles av ledelsen til lærerteamet, vil nesten alltid mye informasjon gå tapt. Han var dessuten opptatt av at selv om forskning er viktig, så er det aller viktigste å legge vekt på hvordan en kan klare å omsette forskningskunnskap til praksis.

Det er selvsagt at kunnskapsheving er viktig. Spørsmålet er hvordan kunnskapen skal formidles, og til hvem. I det etterfølgende kapittelet om det nettbaserte tilbudet skal vi se at kunnskapen i dette tilbudet når ut til mange flere enn den gjør i både Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet. Selv om Utdanningsdirektoratet anbefaler skoler som har deltatt i disse prosjektene, å delta i det nettbaserte etterpå, er det få som har planer om det. Hvorvidt deler av det nettbaserte tilbudet burde bli en del av Læringsmiljøprosjektet og/eller det samlingsbaserte tilbudet, kan med fordel diskuteres videre.

I tillegg til at kunnskapen som formidles på fellessamlingene, kan oppleves å være for «langt unna der det skjer», på en måte som gjør at lærere og assistenter som faktisk er i klasserom med barn hver dag, ikke får den kompetansehevingen de trenger, kan den oppleves som for generell. Da vi deltok på en av fellessamlingene i Læringsmiljøprosjektet, snakket vi med mange deltakere. Et generelt inntrykk var at de ulike kommunene slet med veldig ulike ting. Et gjennomgående samtaletema var hvor stor forskjell det var på små og store kommuner og små og store skoler. Utfordringene og problemene med skolemiljø er helt ulike de ulike stedene var opplevelsen. En lærer vi snakket med, fortalte dette:

Det som er ulempen med sånne små plasser, det er jo litt det der at onkelen og kusina, ikke sant, at du blander inn familien til eleven, at det fort kan bli usaklig. (lærer)

Å jobbe med å endre kultur og læringsmiljø på en skole der de fleste elevene enten har andre familiemedlemmer i klassen eller på skolen eller er tredje generasjon elever, kan være utfordrende. Det samme vil gjelde for barnehager på små plasser. Flere mente at holdninger som «sånn har vi alltid gjort det» er sterkere på skoler der bestefar, far og så sønn har gått. Dette gjør det vanskelig når skolen sliter med dårlig miljø. En rektor fortalte oss:

Det er vanskeligere å få til endringer på små plasser enn på store, og grunnen er holdninger. Skolene der har mange generasjonshistorier og derfor holdninger som har satt seg dypt. For eksempel sånn at min sønn, jo han skal ta over gården – så derfor er ikke skole viktig. Når vi møter sånne holdninger, er det veldig vanskelig å få til endringer. (rektor)

I kommunen der denne rektoren er ansatt, er det to skoler. Han mener at disse skolene er svært forskjellige, og at utfordringen med å endre skolekultur er svært ulik på de to skolene. Den ene, der flesteparten av elevene er barn av innflyttere, har et mer dynamisk miljø som også gjør det lettere å endre kultur. På den andre skolen, der flesteparten av elevene er barn av tidligere elever, er det, slik han forstår det, nesten umulig å endre skolekulturen. Han etterspør derfor mer lokal kunnskap fra veiledere og mer bistand og hjelp til dette. På fellessamlingene får han mye interessant informasjon, men han klarer ikke å oversette kunnskapen til praksis på skolen der det er mye av det han kaller generasjonshistorier.

Dette eksempelet representerer en større utfordring knyttet til fellessamlingene. Hva skal innholdet være på en samling der deltakerne er ledelse, kommuneansatte og PP-tjenester fra svært ulike steder med veldig ulike historier? Veilederne kan være ment som personer som skal bistå i dette oversettelsesarbeidet, og i mange tilfeller fungerer det fint. Men som vi allerede har sett, opplever også flere at disse har for lite lokal kunnskap til å klare å gjøre dette oversettelsesarbeidet på en måte som gjør at det oppleves relevant for de ansatte på skolen og i barnehagene.

Resultatkvalitet

Det siste punktet vi skal se på i dette kapitlet, handler om utfall og resultater. Den overordnede målsettingen til Læringsmiljøprosjektet er at deltakelse i tiltaket skal *forbedre læringsmiljø og redusere mobbing*. I denne delrapporten kan vi ikke si noe om deltakelse i Læringsmiljøprosjektet faktisk har ført til endringer i praksis, verken når det gjelder forbedring av læringsmiljø eller reduksjon av mobbing. Pulje fire som vi følger, har ikke avsluttet sin deltakelse ennå og har derfor ikke svart på nettsurvey etter endt deltakelse. I de kvalitative dataene våre er det likevel flere indikasjoner på at praksis har blitt endret som følge av deltakelse i tilbudet. I dette delkapittelet vil vi diskutere noen av disse praksisendringene og hva de kan skyldes.

Et gjennomgående tema i intervjuene, med ansatte fra både skoler og barnehager, var hvor inspirerende de opplevde at det var å jobbe med skole- og barnehagemiljø, og at det var et tema alle brant for. Flere snakket, som allerede diskutert, om ulike verktøy og metoder de mente var gode, og som de brukte. Flere opplevde altså at praksis hadde endret seg som følge av deltakelse i Læringsmiljøprosjektet. En styrer i en barnehage fortalte om måten de nå observerte barna i lek på:

Vi opplever etter prosjektet at det er lettere å si at «dette har jeg observert». Så i form av at det blir gjort mange flere observasjoner, for eksempel i leken, hvor man har observert dette, som på en måte gir et nyansert bilde. Var det en engangshendelse? Er det noe som vi tenker at vi er nødt til å gå videre med? Både av positive og negative ting, sånn at du kan danne et mer helhetsbilde av hva dette egentlig var. (styrer, barnehage)

Dette snakker hun om som en positiv forbedring av måten de jobber i barnehagen på, og hun mener det kommer barna til gode. I likhet med tidligere evalueringer av Læringsmiljøprosjektet er det imidlertid vanskelig å vite om slike endringer er et resultat av deltakelse i Læringsmiljøprosjektet eller av andre prosjekter. Det var ikke alltid deltakere klarte å skille mellom hva de hadde lært hvor. Styreren som er sitert over, fortalte litt etterpå i intervjuet:

Vi begynte vel å snakke om å begynne å observere mer og involvere foreldre bedre for ganske lenge siden, egentlig. Så om det er et resultat av Læringsmiljøprosjektet ... Det er vanskelig å si. Men jeg legger merke til at det skjer. (styrer, barnehage)

Når vi gjør intervjuet med henne, forteller hun oss om alle metoder de bruker for å fremme et godt og inkluderende miljø i barnehagen. Men om det er spesifikt Læringsmiljøprosjektet som bidro til forbedringen, er hun ikke helt sikker på. Dette gjelder for flere av de vi intervjuet. En grunn til dette er at mange er med på flere parallelle prosjekter, der flere av dem også handler om læringsmiljø. En rektor forteller dette:

Det som kanskje er utfordringen hos oss og andre skoler, er at det er mange prosjekt gående samtidig. Du har fagfornyelsen, vi er inne i språksatsing, så har vi Læringsmiljøprosjektet. Og isolert sett er alt dette veldig positivt, men summen kan nok oppleves overveldende for lærerne. Og så er det sånn at, vi kan jo også synes at det er mange satsinger og prosjekter vi er inne i, men isolert sett så er det positivt. (rektor)

Å være del av mange ulike prosjekter og tiltak er utfordrende på to måter. For det første, slik rektoren uttrykker i sitatet over, kan det oppleves overveldende. Det blir ikke nok tid til å gå inn i tematikken, følge opp lekser eller diskutere i lærerkollegiet, slik deltakelse i prosjektet egentlig oppfordrer til. Dette er det flere som snakker om. En styrer i en barnehage vi besøkte, fortalte oss dette:

Nå har vi satt av en halvtime hver uke til personalet hvor de kan bruke på det her. Altså, pedagogene snakker jeg om nå. Men det ... Sånn helt ideelt, når man er med i sånne prosjekt, så burde det egentlig vært innenfor rammen av at vi skal sette av så og så mye tid. Altså at de får pålagt at de skal sette av så og så mye tid til å jobbe med prosjektet. Nå er det sånn rykk-og-napp-tid, og jobbing med prosjektet kommer bare på toppen av alt annet, ikke sant. (styrer, barnehage)

Da vi var med i veiledningsmøter med arbeidsgruppene i en kommune, var det også tydelig at skolene opplevde det som utfordrende å sette av nok tid til å jobbe med prosjektet. Hverdagen tar en, og når en må jobbe i det styreren kaller «rykk-og-napp-tid», blir det lite vekt på helhetlig oppfølging. En grunn til at det er for lite tid, er at skolene og barnehagene ofte er med på flere prosjekter samtidig.

I tillegg til at mange tiltak skaper tidsutfordringer, er det vanskelig å evaluere hvilke forbedringer eller endringer som skjer på grunn av dette prosjektet. Et kjent

problem i alle evalueringer er nettopp å vurdere det kontrafaktiske: Hva ville skjedd med skole- eller barnehagemiljøet dersom skolen eller barnehagen ikke hadde deltatt i tiltaket? Da et gjennomgående tema i intervjuene er at skolene og barnehagene er med i flere prosjekter parallelt, er dette en særlig utfordring.

Oppsummering

I denne evalueringen har vi fulgt pulje fire i Læringsmiljøprosjektet. Da de ennå ikke er ferdige med sin deltakelse, er det på nåværende tidspunkt for tidlig å si noe om resultat kvalitet. Det vi har behandlet i dette kapitlet, er deltakernes opplevelser av hvordan tilbudet fungerer og oppleves praktisk (prosesskvalitet), og hvordan det er organisert mer overordnet (strukturkvalitet).

Når det gjelder prosesskvalitet, er et gjennomgående funn at Læringsmiljøprosjektet oppleves som best når innholdet som formidles, er konkret og bidrar til å enten gi nye verktøy for å håndtere, avdekke eller forebygge mobbing eller til å gi råd i enkeltsaker. Dette samsvarer godt med forventningene deltakerne hadde før de startet på tilbudet. Det var dette de ønsket å få lære mer om, og de virker også mest fornøyde når det er det de opplever å ha fått.

En av metodene i Læringsmiljøprosjektet er at alle deltakerne får sitt eget veiledersteam som skal følge dem opp. Graden av oppfølging er størst i dette tilbudet, og mange er veldig fornøyde med sin veileder. Samtidig ser vi at det er noe uenighet om hvilken rolle veilederne egentlig skal ha. Selv opplever de ikke at det de skal bistå med, er å gå inn i enkeltsaker, men for flere av deltakerne er det dette de ønsker mest. Samtidig opplever de fleste at det er veldig nyttig å ha veilederne på så tett, da de fungerer som en slags vaktbikkje som hele tiden passer på at deltakerne følger opp tilbudet på en adekvat måte.

Innholdet i tilbudet oppleves av mange som godt, og flere opplever også at det er nyttig å ha fagkunnskap å slå i bordet med når de skal argumentere for endringer i egen skole eller barnehage. Samtidig har vi sett at flere opplever at selve innholdet har blitt for generelt. Noen opplever at det som formidles, er kunnskap de allerede har.

Hvorfor det er slik, kan handle om måten tilbudet er organisert på. Dette handler altså om strukturkvalitet. Vi har sett at en grunn til at kompetansen ikke alltid treffer deltakerne slik de skulle ønske, er at de som får ta del i kompetansehevingen, ikke alltid er de som står i de tøffe hverdagssituasjonene. Når det stort sett er ledere som går på tilbudene, er det ikke alltid kompetansen når fram til lærere og assistenter i barnehager og skoler. Når kommuner, skoler og barnehager i tillegg har veldig ulike utfordringer grunnet lokale kontekster, vil et generelt innhold på de nasjonale samlingene ikke alltid treffe alle. Selv om veilederne skal bistå kommunene med å gjøre oversetterjobben mellom ny tilført kompetanse og lokal forankring og på den måten gjøre tilbudet mer individuelt tilpasset, er det ikke alltid så lett å få til i praksis. I tillegg er et viktig moment at mange som deltar på Læringsmiljøprosjektet, også deltar på andre tiltak. Dette vil trolig bli et større tema i sluttrapporten, da det vil ha konsekvenser for hvordan en analyserer oppnådde resultater. Allerede i dette kapitlet har vi sett at det ikke alltid er sånn at deltakerne kan si at det er Læringsmiljøprosjektets fortjeneste at de har fått på plass noen rutiner for å jobbe bedre med inkluderende skole- og barnehagemiljø.

4 Samlingsbasert tilbud

Det samlingsbaserte tilbudet er, som navnet bærer bud om, organisert på en måte som skal bringe aktører sammen. Det organiserende prinsippet er å skape møteplasser på nasjonalt og lokalt nivå. På disse møteplassene skal deltakerne tilføres kompetanse gjennom foredrag, dialog og refleksjon, men møteplassene skal i tillegg gi rom for felles refleksjon og erfaringsutveksling. Antall deltakere er betydelig. Som vi skal se, synes likevel ikke utfordringen å være antall deltakere på samlingene eller kvaliteten på innholdet, men snarere at kommunikasjonen og kompetansen mellom nivåene ikke flyter godt nok.

Om det samlingsbaserte tilbudet

Det er mange likhetstrekk mellom Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet. En viktig forskjell er knyttet til deltakerne. Mens Læringsmiljøprosjektet hadde deltakere som hadde særskilte utfordringer med mobbing og krenkelser blant annet ut fra tall i Elevundersøkelsen, er det samlingsbaserte tilbudet mer å regne som et generelt kompetansehevende tiltak. Her er alle barnehager og skoler i målgruppen.

Det samlingsbaserte tilbudet er rettet mot barnehager og skoler som ønsker støtte, opplæring og erfaringsutveksling i arbeidet med å legge til rette for trygge og gode barnehage- og skolemiljøer.³ Metoden er kompleks ved at den består av nasjonale og regionale samlinger og utviklingsarbeid på egen barnehage eller skole med økonomisk støtte til en ressursperson lokalt. I tillegg skal det etableres et såkalt lærende nettverk, bestående av skoler og barnehager som kan samarbeide og støtte hverandre i utviklingsarbeidet i form av å bli en møteplass for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling.

Deltakelse i det samlingsbaserte tilbudet skal, som for de andre tilbudene, resultere i en varig praksisendring. Kriteriet for suksesser er følgelig ambisiøst og skal forankres i kommunenes arbeid og deres lokale planer og mål. På den måten er tilbudet resultatorientert, med en ambisjon om at det skal kunne endre praksisen lokalt. Det sistnevnte fordrer at også kompetanseutviklingen skjer lokalt, noe som krever at ledere og ansatte omfattes av endringen.

Utdanningsdirektoratet har publisert et omfattende materiale om det samlingsbaserte tilbudet. En oppsummering av institusjonene på de ulike nivåene er framsatt nedenfor.

³ <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/Satsing-inkludering/om-satsingen/>

Figur 4.1 Oversikt over de ulike delene i det samlingsbaserte tilbudet

Nasjonale samlinger	* Utdanningsdirektoratet planlegger og legger til rette i dialog med fylkesmannen. * Hovedsakelig faglig input. Belyser bredt ulike aspekter ved de gjennomgående temaene i tilbudet. * Arbeid i fylker og kommunegrupper.
Fylkesvise samlinger	* Fylkesmannen planlegger og legger til rette i dialog med kommunene. * Faglig input etter ønske og behov hos kommunene. «Bore dypere og smalere». * Erfaringsdeling internt og på tvers. * Arbeid i kommunegrupper.
Lærende nettverk	* Ressurspersonen planlegger og legger til rette for arbeid i dialog med kommunenivået og deltakerne. * Ferdighetstrening og faglig input etter ønske og behov hos deltakerne * Erfaringsdeling. * Refleksjon over praksis.
Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling	* Styrere og skoleledere planlegger, forankrer og legger til rette for den lokale utviklingsprosessen sammen med sitt personale i barnehage/skole. Samhandling med ressursperson og kommunenivået. * Observasjon og kollegaveiledning. * Arbeid i personalgrupper: Ferdighetstrening. Arbeid med teoretisk input. Refleksjon over praksis.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I perioden 2017 til 2020 har tiltaket vært igangsatt med fire puljer. Pulje fire er ferdig først i 2021. Pulje fem er ennå ikke igangsatt, men starter trolig i løpet av 2020. I de tre første puljene har om lag 120 kommuner, med 600 barnehager og 500 skoler, vært med på det samlingsbaserte tilbudet.⁴ Den tredje puljen går fra januar 2019 til desember 2020.

Det samlingsbaserte tilbudet er gitt en egen sluttevaluering for deltakere i pulje én både for barnehagene og skolene. For barnehagene konkluderer Utdanningsdirektoratet med at «Barnehageeierne-/myndighetene opplever samlet sett at personalet har økt sin kompetanse i å skape og opprettholde gode barnehage- og skolemiljø, og forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser» (Utdanningsdirektoratet 2019:2). I evalueringen framheves det videre at en stor andel av barnehagene ser kompetanseutviklingen som vellykket, og at mulighetene for samarbeid er en del av suksessen (ibid.:3). Når det gjelder skolene, synes bildet å være noe mer sammensatt. Mens mange synes å mene at det har ført til en kompetanseheving, er det flere som peker på utfordringer med samarbeid og foreldreinvolvering (ibid.:3).

Vi har også lagt opp til nullpunktevaluering og sluttevalueringer samt kvalitative intervjuer med et mindre knippe aktører. Det er nærliggende å starte med nullpunktevalueringen, som indikerer hva deltakerne forventet og håpet at de ville få ut av egen deltakelse på det samlingsbaserte tilbudet.

Deltakernes forventninger

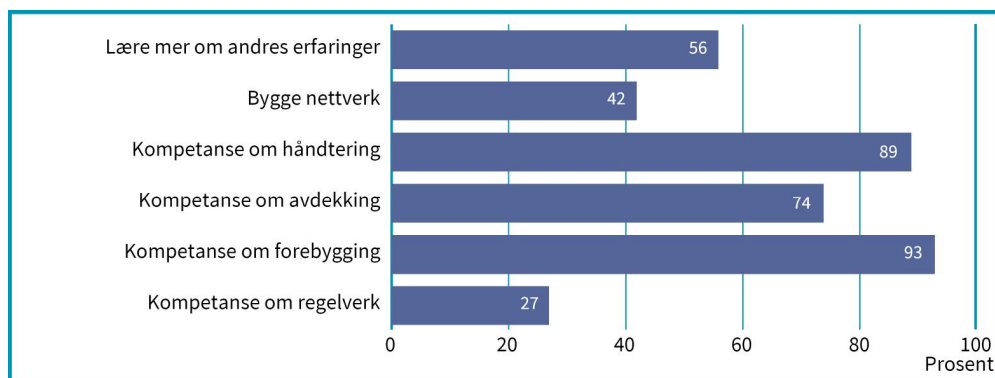
Vi sendte ut en nettsurvey til deltakere i forkant av at de startet på samlingen. Dette gjaldt altså deltakere i pulje tre. I figur 4.2 har vi vist hvilke typer forventninger deltakerne hadde før de startet med det samlingsbaserte opplegget. Resultatene er i nær overensstemmelse med fordelingen vi så blant deltakerne i Læringsmiljøprosjektet. Figur 4.2 indikerer at det særlig er kompetanse om håndtering og forebygging som

⁴ Foreløpig er det bare publisert tall for de tre første puljene.

framstår som avgjørende for deltakerne. Om lag ni av ti sier at de har forventninger om å lære mer om hvordan de kan arbeide med disse to temaene. Kompetanse i å avdekke mobbing og krenkelser er ikke like framtrødende, men det er mer enn sju av ti som har håp om å øke kompetansen også på dette området.

Det er videre interessant at mindre enn halvparten legger vekt på at de ønsker seg mer nettverk, slik at de kan samarbeide mer om hvordan skolene og barnehagene kan arbeide med og reflektere rundt problemstillinger knyttet til gode og trygge barnehage- og skolemiljøer. Dette er særlig interessant i sammenheng med det samlingsbaserte tilbudet som eksplisitt legger vekt på at etablering av nettverk er en del av metoden.

Figur 4.2 Hva håper du å få ut av det samlingsbaserte tilbudet? Flere valg er mulig. N = 321



Med utgangspunkt i forventningene eller håpet deltakerne hadde til det samlingsbaserte tilbudet, er det relevant å se nærmere på hvordan de vurderer kvaliteten, og i hvilken grad en mener at dette har resultert i endringer. Om dette er varige endringer, er selvsagt for tidlig å slå fast. Vi må også understreke at dette handler om subjektive vurderinger fra deltakerne. Hvorvidt det faktisk har resultert i endringer, er ikke noe vi kan slå fast på bakgrunn av intervjuer med deltakerne.

Prosesskvalitet – godt tilpasset opplæring

Det første punktet vi skal se på, handler om hvordan deltakerne erfarte kvaliteten på det samlingsbaserte tilbudet. En sentral del av kvaliteten er det pedagogiske opplegget knyttet til kompetansetilbudets innhold. Til det sistnevnte hører også spørsmål om hva en har lært, og hvorvidt det er i overensstemmelse med det en trengte påfyll av.

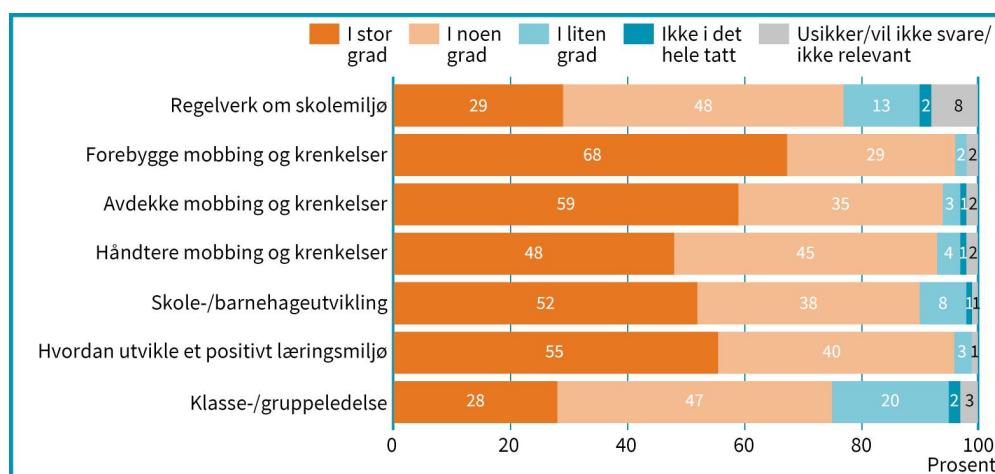
Om vi starter med det rent innholdsmessige, indikerer de kvalitative intervjuene at mange av informantene er svært fornøyd. Faktisk framholdes fagsamlinger som svært gode. I figur 4.3 ser hvordan deltakere vurderer de nasjonale samlingene på Gardermoen, og den lokale opplæringen. Begge deler får god svært god kritikk, forutsatt at det er bra foredragsholdere. På direkte spørsmål trekker gjerne informantene fram en rekke kjente forskere og foredragsholdere, som de er svært glade for at arrangørene lykkes med å rekruttere til disse samlingene. En rektor sa det slik:

Jeg har vært på tre nasjonale samlinger. Det har vært eksepsjonelt bra. Der møter vi kremen av foredragsholdere og forskere. Men det er bra både når det gjelder innhold og organisering. Alt skjer på minuttet. Og foredragsholderne er svært godt forberedt. Terningkast seks. (rektor, skole, samlingsbasert tilbud)

I figur 4.3 viser vi hvordan deltakerne vurderer hvorvidt de har fått økt kompetanse på relevante områder når det gjelder mobbing og krenkelser, fra regelverk til kompetanse i å avdekke, forebygge og håndtere ulike ønskede situasjoner. I tillegg har vi inkludert spørsmål om utviklingsarbeid. På spørsmål om de har fått økt kompetanse på et gitt saksområde, kan respondentene krysse av for «usikker / vil ikke svare / ikke relevant», «ikke i det hele tatt», «i liten grad», «i noen grad» og «i stor grad». En kan alltid diskutere hva som er mye, og hva som er lite, når det gjelder fordelinger på spørsmål som fordrer subjektive vurderinger. Det er heller ikke åpenbart at det gir stor mening å skille mellom «i noen grad» og «i stor grad».

Fordelingen viser at informantene gir uttrykk for at de i noen eller stor grad er enige om at de har fått økt kompetanse på alle de områdene vi spurte om. Hele sju av ti svarer at de «i stor grad» har fått økt kompetanse når det gjelder å forebygge mobbing og krenkelser. Videre svarer om lag tre av ti at de «i noen grad» er enige i at de har fått økt kompetanse når det gjelder forebygging. En noe lavere, men fortsatt svært høy andel er også enige i at de fikk økt kompetanse når det gjelder avdekking og håndtering av mobbing og krenkelser. Sammenholder vi disse fordelingene med deltakernes forventninger, slik de framgår av figur 4.2, ser vi at det er høy grad av samsvar mellom forventninger og vurderinger. De temaene hvor deltakerne hadde størst forventninger, synes å være sammenfallende med de områdene hvor de er mest fornøyde, noe som ikke er en selvfølge. Store forventninger kunne resultere i skuffede deltakere, ikke fordi opplegget var dårlig, men fordi forventningene var for høye.

Figur 4.3 I hvilken grad har du fått økt kompetanse om disse områdene som følge av deltakelse på det samlingsbaserte tilbudet? Base: 119



Om vi skal framheve noen flere av mønstrene som framgår av figuren, så handler det om de to temaene hvor lavest andel av deltakerne er fornøyde. Det er for det første regelverket og for det andre klasse- og gruppeledelse. Men også på disse to områdene sier mellom sju og åtte av ti at de i noen eller i stor grad har fått økt kompetanse. Det som skiller disse to områdene fra de øvrige, er at den største andelen av informantene sier at dette gjelder i noen grad, mens det altså er en markant lavere andel som gir uttrykk for at de i stor grad har fått økt kompetanse.

Informasjonen som framkommer i det kvantitative materialet, som i stor grad harmonerer med Utdanningsdirektoratets egne evalueringer, blir underbygget og utdypet gjennom de kvalitative intervjuene. Det interessante med dem er at informantene da får muligheten til å utdype mer hva de mener er viktig at de blir bedre på i arbeidet

med å sikre gode barnehage- og skolemiljøer. Flere trakk for eksempel fram betydningen av sosiale og relasjonelle kompetanser.

Jeg er spesielt opptatt av sosial kompetanse. Hva betyr det å være en god venn?
Gjennom det samlingsbaserte fikk jeg en følelse av at jeg kunne jobbe med det jeg er opptatt av. (pedagogisk leder, barnehage, samlingsbasert tilbud)

Diskusjoner om sosial kompetanse er interessant fordi det er nært knyttet til rammeplanen for barnehagene og skolens læreplaner, som skal implementeres i det kommende året. Felles for både barnehage og skole er at livsmestring er holdt fram som et viktig emne framover. Ambisjonen er å tematisere og tilføre økt kompetanse om barn og unges psykiske helse, stressmestring og relasjonelle kompetanse. Det sistnevnte er særlig viktig i denne sammenheng. Til tross for at livsmestring er nært knyttet til skolens samfunnsmandat om å skape gagns mennesker og solide samfunnsborgere, er det ikke åpenbart hvordan en skal undervise i et tema som livsmestring. I tillegg er livsmestring et tverrfaglig tema, omtalt i «Overordnet del» av læreplanen. De tverrfaglige temaene skal inngå på tvers av fag, men de skal likevel vektlegges på fagenes premisser. Det innebærer at fagene ikke vil inngå i alle fag, noe som framkommer av læreplanene i det enkelte fag. For mange handler undervisning i tverrfaglige temaer om å etablere ny lokal praksis. Gitt at det er en vurdering som er delt av flere, henger trolig noe av det avgjørende i vurderingen av hvor godt det samlingsbaserte tilbudet fungerer, sammen med hvor matnyttig det oppleves å være. Og grad av matnyttighet, om vi skal bruke den betegnelsen, handler blant annet om hvor enkelt det en lærer på en nasjonal samling, lar seg omsette til gjeldende praksis lokalt.

Det samlingsbaserte innebærer masse. Jeg har fått mye kunnskap om inkludering og mobbing. Masse av det har jeg tatt med i utviklingsarbeidet her. Jeg har kanskje brukt 80–90 prosent av utviklingstiden på skolen på dette temaet, selv om det kanskje går på bekostning av andre prosjekter, for eksempel et språkprosjekt. (lærer, skole, samlingsbasert tilbud)

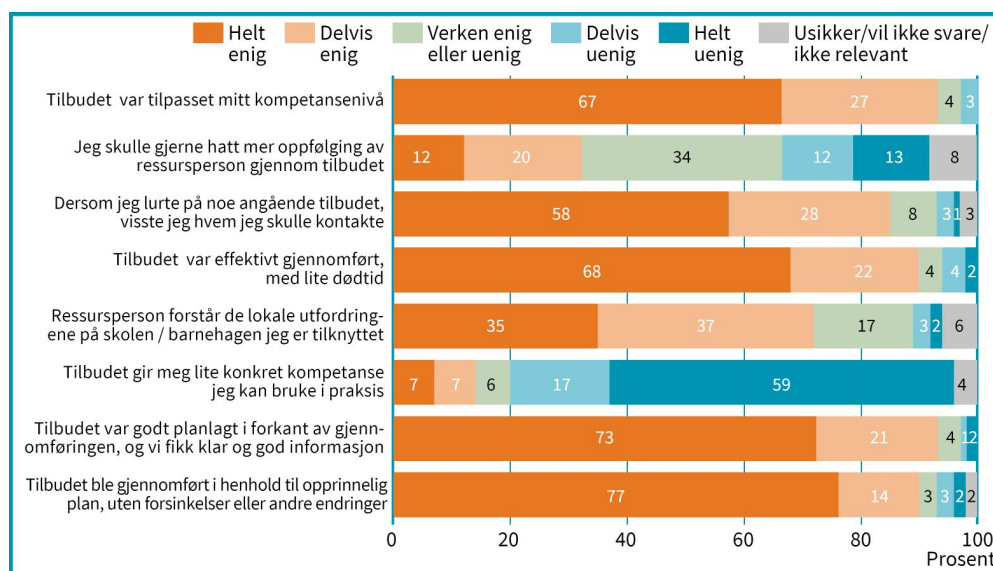
At mobbing og inkludering er et viktig tema, er noe alle informantene framhever. Når vi samtalte over lengre tid, er det likevel også de som tar til orde for at de har mistet noe underveis. Ifølge informantene skyldes det blant annet at de må prioritere tidsbruken. Når de går fullt og helt inn for ett tema, innebærer det at de nedprioriterer et annet. Vi skal ikke bruke mer tid på dette i denne sammenheng, men minner om at barnehagene og skolene har til felles at de har et bredt mandat – noe som krever et overordnet blikk. Når det gjelder mobbing, er det imidlertid enkelthistoriene som ofte får dominere. Når en rektor skulle fortelle hva han står oppe i, snakket han ikke om statistikk og gjennomsnitt, men fortalte oss heller en illustrerende historie:

Det starter med sosiale medier i fjerde eller femte klasse. I dag fikk jeg en melding fra en mor som hadde hatt bursdag for sitt barn. Underveis ble det oppdaget at noen hadde sendt en snap hvor det sto «hvordan skal vi klare å ødelegge denne kjedelige bursdagen». Dette er utfordringen som vi skal løse opp i, og som jeg må håndtere etterpå. Kan jeg lære det på kurs? (rektor, skole, samlingsbasert tilbud)

Hva var det så informantene opplevde at de lærte på det samlingsbaserte tilbudet? I figur 4.4 har vi samlet en oversikt over noen av de sentrale temaene samt hvordan de spurte rangerer hvor godt hvert av emnene ble behandlet. Ut fra det innsamlede materialet framkommer det at deltakerne er godt fornøyde med tilbudets innhold. Det

store flertallet gir uttrykk for at opplegget var tilpasset deres kompetansenivå (67 prosent er helt enige i dette). Videre opplevde de dette tilbudet som effektivt og godt planlagt, og at planen ble holdt. Et av de mer utfordrende punktene er knyttet til overføringsverdien av det en lærer på en nasjonal samling, til den lokale praksisen i en barnehage og en skole. Gitt at Utdanningsdirektoratet legger så stor vekt på at det er lokalt at arbeidet skal gjøres, er dette relevant når en skal vurdere hvor godt samlingene fungerer. På et spørsmål ba vi informantene eksplisitt om å vurdere hvor godt de mener at ressurspersonen forstår de lokale utfordringene. En kan selvsagt diskutere hva som er høyt og lavt på et slikt spørsmål. Fra informasjonen vi har fått, er andelen som er delvis eller helt enige i at leder for tilbudet og ikke minst den lokale ressurspersonen har denne lokale forståelsen, lavere enn andelen som er delvis eller helt enige på de øvrige spørsmålene. Mens om lag sju av ti var helt enige i at opplegget var effektivt, var det noe over tre av ti som var helt enige i at arrangør hadde god lokal forståelse.

Figur 4.4 Under har vi listet opp noen påstander om innholdet i det samlingsbaserte tilbudet. Hvor enig eller uenig er du i disse?



For ytterligere å undersøke hva informantene mente om nytteverdien lokalt, søkte vi også å snu spørsmålsretningen. Det gjorde vi ved å ha et negativt utsagn, noe som utfordrer faren for ja-siing. Påstanden informantene skulle ta stilling til, var at «tilbudet gir meg lite konkret kompetanse jeg kan bruke i praksis». Kun 14 prosent er helt eller delvis enige i en slik påstand, mot 59 prosent som er helt uenige.

Det er grunn til å sammenholde fordelingene i de foregående figurene med de evalueringene som Utdanningsdirektoratet (2019a og b) selv har gjennomført. Der har de blant annet sett på hvorvidt skoleeier opplever at personalet har fått økt kompetanse når det gjelder å forebygge mobbing og andre hendelser. Blant barnehageeierne/myndighetene er det 73 prosent som sier at dette er tilfelle i svært stor eller i stor grad, mot 75 prosent av skoleeierne. Når det gjelder å håndtere saker om mobbing og krenkelser, er det også en stor andel som mener at personalet har fått økt kompetanse, om enn noe lavere for barnehage sammenliknet med skole. Mens 51 prosent svarer at personalet i barnehagene har fått økt kompetanse i noen eller stor grad, er andelen 74 prosent når det gjelder skolene.

Samlet vitner svarene om at det samlingsbaserte tilbudet er godt rent innholdsmessig. Samtidig kunne vi identifisere noe friksjon i forholdet mellom nivåene. Dette skal vi komme mer tilbake til i neste punkt, som handler om strukturkvalitet.

Strukturkvalitet – utfordrende å koble nivåene

Strukturkvaliteten omhandler, som påpekt tidligere i rapporten, hvordan ytre forhold virker inn på den samlede vurderingen av den opplevde kvaliteten. Gitt at det samlingsbaserte tilbudet er lagt opp med møter på ulike nivåer – fra nasjonale samlinger på Gardermoen til regionale samlinger og videre ut til den enkelte barnehage og skole – er det nærliggende å spørre hvor godt koblingene mellom de ulike nivåene fungerer. Dette ble tematisert i presentasjonen av det kvantitative materialet over, men kom også fram i de kvalitative intervjuene. La oss vende tilbake til rektoren som vurderte de nasjonale samlingene han hadde deltatt på, til terningkast seks. I intervjuet stopper han ikke der. Han fortsetter ved også å rangere det lokale arbeidet. Etter litt språklig presisering kommer det fram at de lokale samlingene er gode, men at det hele stopper opp i koblingen mellom nivåene.

Jeg føler at på kommunalt nivå er det terningkast 2. De har ikke lyktes i å bruke kompetansen som man får på de nasjonale samlingene, til å spre kompetansen. Jeg har ikke snakket med noen om det vi har lært. Det har ikke spredd noe. Selve dagen kan være bra, men hvordan man bruker kompetansen i ressursgruppa, da stopper det helt opp. (rektor, skole, samlingsbasert tilbud)

Fafo: Når det går galt – hvor svikter det da?

Skolefaglig og kommunalsjef som ikke gjør nok. Man får ikke ut innhold, struktur ut til skolene. Konsekvensen er upresise kjerneelementer på flere av skolene og barnehagene. Jeg har gitt beskjed om at vi venter mer på hva vi skal gjøre. Jeg tenker at man snubler litt på oppløpet i forhold til et nasjonalt opplegg. Men jeg er mest skeptisk til at kompetansen ikke kommer ut. Det er her det skal oversettes det som settes ut på de nasjonale samlingene på Gardermoen. (rektor, skole, samlingsbasert tilbud)

Andre informanter påpeker mye av det samme. De hevder at tilbudet blir for «generelt», at de er «vanskelig å bruke kompetansen direkte», men også at de er «inspirende» og gir dem en «felles kunnskapsplattform». Det viktige er trolig det en av lærerne vi intervjuet, påpekte, nemlig at det «det kreves utrolig presis ledelse for å få noe ut av det man lærer på de store nasjonale samlingene». Og kanskje er det umulig å lykkes helt med dette.

Ved å problematisere forholdet mellom de ulike nivåene rører vi ved dilemmaer bakkebyråkrater møter i sitt arbeid (jf. innledningen). En kan selvsagt spørre hvor problematisk det er at bakkebyråkratene gjør en type oversetting og derigjennom tilpasning av de sentralt fattede idealene. Når vi ser på nettsurveyen, slik den ble presentert i delen om prosesskvalitet, så vi at ikke alle var fornøyde med samarbeidet mellom nivåene, men også at et betydelig antall av deltakerne ga uttrykk for at dette ikke var noe problem. En må derfor alltid sette et spørsmålstegn ved hvor mye vekt en skal legge på slike enkeltstående utsagn som vi gjenga over. Når vi likevel har tatt dem med, er det fordi dette er utsagn som kan peke på viktige mekanismer eller årsaker til at enkelte er frustrerte. Det er interessant å få innblikk i at det samlingsba-

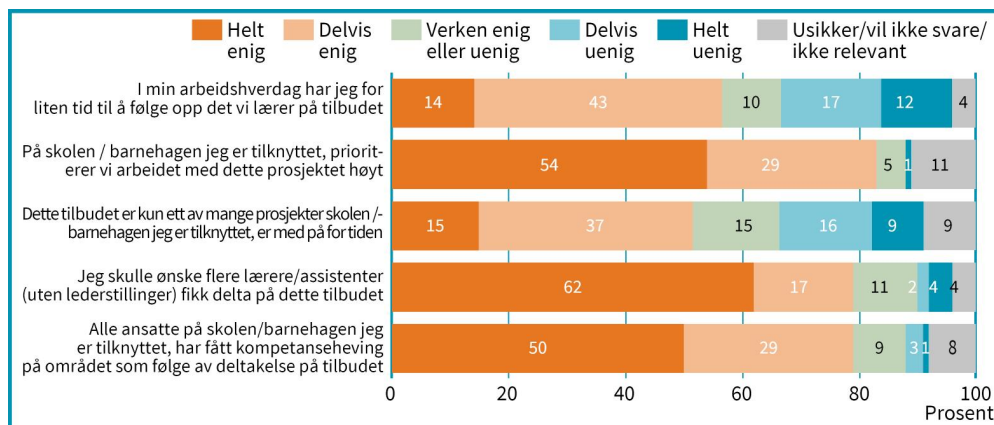
serte tilbudet er bra, men at fylkesmennene, Utdanningsdirektoratet og ressurspersonene, som har i oppgave å koble innsiktene på de forskjellige nivåene, har noe å strekke seg etter.

Men utfordringer med strukturelle forhold er også andre enn de som handler om friksjon mellom ulike nivåer. Et gjennomgående tema er prioriteringer og målkonflikter. Som leder eller ansatt i en skole eller barnehage er det en rekke ulike mål og oppgaver som skal realiseres samtidig. Samfunnsmandatet handler om å skape gode samfunnsborgere og derigjennom miljøer som er frie for mobbing og krenkelser. Men det er også en serie av andre ferdigheter som skal trenes. Informantene gir uttrykk for at dette er krevende, både når vi intervjuer dem kvalitativt, og i form av svarene de har gitt på den nettbaserte undersøkelsen. Dette er ytre eller strukturelle forhold som virker på den kvaliteten barnehagene og skolene leverer i etterkant av deltakelsen på samlingene.

I figur 4.5 har vi samlet en serie av disse vurderingene. Den første påstanden handler om tidsknapphet og at en som ansatt kan oppleve at en i det daglige «har for liten tid til å følge opp det vi lærte». Seks av ti blant de spurte sier seg delvis eller helt enige i denne påstanden. Dette er en avgjørende innvending mot kvaliteten som et utfall av den store satsingen som ligger i samlingsprosjektet. Sagt på en annen måte hjelper det lite hvor god kvalitet et tilbud har rent innholdsmessig, hvis en ikke har tid og rom til å praktisere det en har lært. Satt på spissen kan det da slå kontra, ved at deltakerne har lært mye om hva de burde gjøre, men at de altså ikke får gjort det. Dersom dette er situasjonen, kan det resultere i frustrasjon og resignasjon.

Når det er sagt, viser fordelingene i figur 4.5 at skolene og barnehagene prioriterer «arbeidet med dette prosjektet høyt». Mer enn åtte av ti blant spurte sier seg helt eller delvis enige i denne påstanden. I lys av den foregående uttalelsen kan en undres på hva de legger i at det prioriteres høyt. En mulighet er at dette er et tema det snakkes mye om, uten at det forteller mye om hvordan det faktisk prioriteres fra dag til dag.

Figur 4.5 Under har vi listet opp noen påstander om lokale oppfatninger om å delta på det samlingsbaserte tilbudet. Hvor enig eller uenig er du i disse? Base: 115



En nærliggende forklaring på utfordringene med å ta kunnskapen i bruk er at det samlingsbaserte tilbudet kun er ett av flere tiltak. Fra figur 4.5 framgår det at dette er en utfordring for en del av de spurte, men andelen som sier seg helt eller delvis enige i denne påstanden, er lavere enn for de øvrige påstandene.

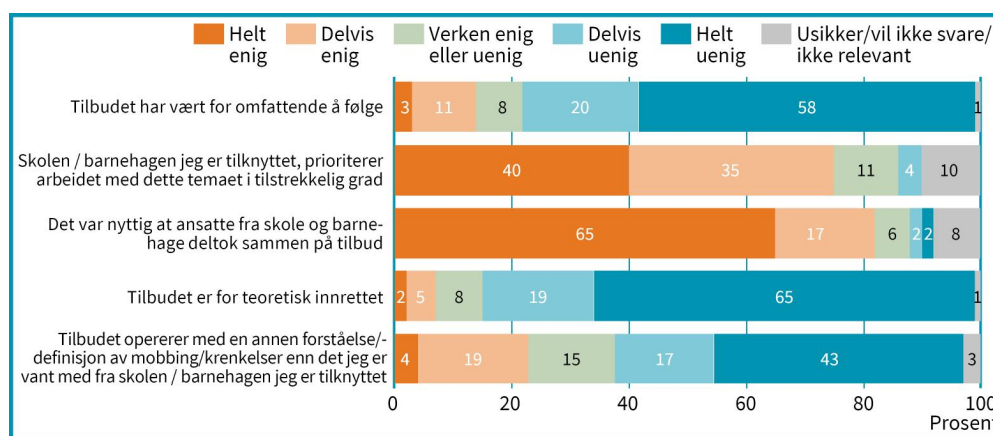
Et siste tema er hvem som får anledning til å gå på det samlingsbaserte tilbudet. Ut fra våre informanter synes det å være en svært samstemt oppfatning om at flere burde fått delta på dette tilbudet. Nær åtte av ti framholder at de skulle ønske at flere

lærere (skole) og assistenter (barnehage) som ikke har lederansvar, skulle fått delta. Når det er sagt, er det samtidig en stor andel som mener at alle kollegene har fått hevet kompetansen som følge av at noen har vært med. En ser det altså slik at deltakelse gir interne ringvirkninger, noe som kan ses som en forutsetning for ønsket utvikling i barnehagene og skolene.

I de kvalitative intervjuene kom det imidlertid fram nyanser når det gjelder utvikling av barnehagene og skolene, som ikke lar seg identifisere med utgangspunkt i gjennomsnittstall. Det viktigste er at skolene og barnehagene i ett lokalt område kan være ulike. I denne sammenheng er den største forskjellen knyttet til hvem som rekrutteres til å delta i tilbudet. Dette er også et funn som vi pekte på i forrige kapittel, da vi analyserte Læringsmiljøprosjektet.

I nettsurveyen spurte vi også deltakerne om andre typer utfordringer. Deriblant spurte vi om de mente at det samlingsbaserte tilbudet hadde vært for omfattende, om det var for teoretisk, og om det var ulike perspektiver på mobbing og krenkelser, noe en kan anta at ville skape usikkerhet og forvirring blant deltakerne. Fordelingene i figur 4.6 indikerer imidlertid at ingen av disse potensielle utfordringene var forhold som ble vurdert som avgjørende av store andeler av deltakerne. Seks av ti var helt enige i at deltakelsen var for omfattende, mens nær sju av ti var helt enige i at det var for teoretisk.

Figur 4.6 Under har vi listet opp noen påstander om potensielle utfordringer ved kursgjennomføringen. Hvor enig eller uenig er du i disse? Base: 113



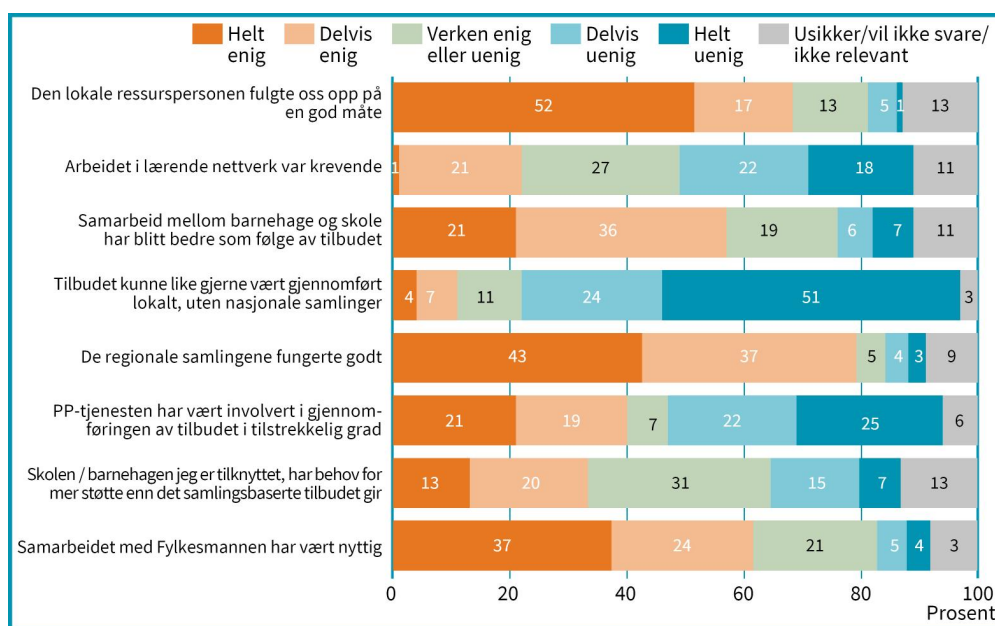
Noe som også framkommer av figur 4.6, er at deltakerne ser samarbeid som nyttig. Mer enn åtte av ti framholder at de er helt eller delvis enige i at det var nyttig at barnehage og skole fulgte felles opplegg. Vi vil her også trekke fram at det er interessant at deltakerne gjennomgående er fornøyde med prioriteringene lokalt. Mer enn sju av ti hevder at skolen eller barnehagen de tilhører, prioriterer denne tematikken i tilstrekkelig grad. Nå kan det selvsagt innvendes at det blant deltakerne vil være folk som har ansvaret for satsingen lokalt, og at de dermed ender med å vurdere eget arbeid på dette spørsmålet. Vi må derfor tolke denne siste fordelingen med varsomhet.

Til slutt i det som har betydning for den strukturelle kvaliteten, vil vi i figur 4.7 presentere en serie påstander om ulike forhold ved det samlingsbaserte tilbudet. Vi vil her nøye oss med å kommentere særskilt noen av de mest markante funnene. Det første er at en stor andel er helt eller delvis enige i at de lokale ressurspersonene følger opp skolene og barnehagene på en god måte. Dette er interessant fordi vi i de kvalitative intervjuene tidvis ble fortalt at disse ressurspersonene løste sine oppgaver

på svært ulike måter. Vi ser det derfor som en viktig ting for det videre arbeidet å avklare hvilket mandat de lokale ressurspersonene skal ha.

Et annet viktig trekk var at våre informanter ikke tok til orde for at alt skal skje lokalt. Mer enn sju av ti er helt eller delvis uenige i at en ikke trenger de nasjonale samlingene. En mulig forklaring er at mange ser at det er viktig at alle tilføres en felles forståelse, en plattform for kunnskap som er felles og delt, slik at skoler og barnehager i hele landet nærmer seg denne tematikken ut fra en felles forståelse. Mye taler for at dette handler om hvilke ressurspersoner en får med seg i de nasjonale samlingene. Dette er, som en referert informant fortalte, kremen av forskere på området. Det er ikke overraskende at dette er en gruppe aktører som ikke kan reise rundt over hele landet og holde foredrag. Det kan likevel tenkes at det nettbaserte tilbudet kunne løse mye av dette behovet for et felles kunnskapsgrunnlag.

Figur 4.7 Under har vi listet opp noen påstander om det samlingsbaserte tilbudet. Hvor enig eller uenig er du i disse? Base: 112



Av figur 4.7 ser vi også at mange mener at de regionale samlingene har fungert godt, mens de er mer usikre på om PP-tjenesten er trukket inn i tilstrekkelig grad. Om lag fire av ti er helt eller delvis enige i det, mens fem av ti er helt eller delvis uenige. Det synes altså som om det er et rom for å forbedre samarbeidet med PP-tjenesten i det videre arbeidet med å redusere mobbing og krenkelser.

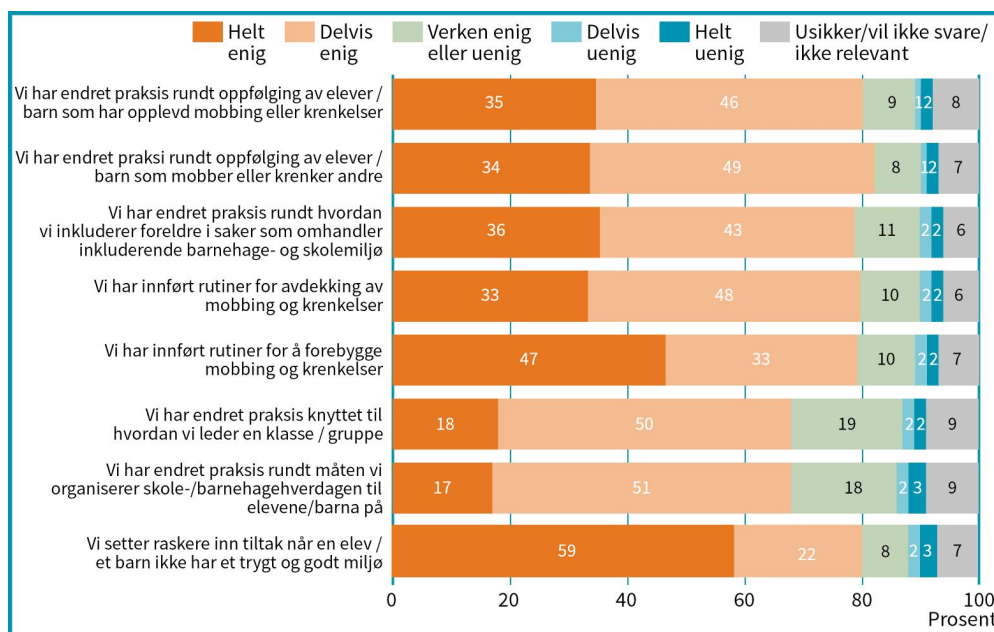
Resultatkvalitet

Det siste punktet vi skal se på i dette kapitlet, handler om utfall, altså om deltakelse i det samlingsbaserte tilbudet faktisk har ført til varige endringer i praksis, slik Utdanningsdirektoratet har framsatt som suksesskriterium. Når det gjelder det samlingsbaserte tilbudet, har vi også gjennomført en innsamling av data etter avsluttet deltakelse på tilbudet. Det er likevel gått svært kort tid, så hvorvidt en eventuell endring er varig, er for tidlig å konkludere sikkert om. Innledningsvis på dette punktet skal vi også trekke fram at vi her har spurt informantene om deres subjektive vurderinger av praksisendring. Det ville selvsagt vært relevant å supplere denne informasjonen med mer objektive og transparente kriterier for endring. Vi kunne også tenke

oss at det hadde vært svært relevant og interessant om vi kunne ha gitt elevene en stemme på spørsmål om hvorvidt det faktisk har skjedd en endring i praksis. Foreløpig må vi imidlertid nøye oss med aktørenes egne vurderinger.

I figur 4.8 har vi samlet en serie påstander knyttet til endring av praksis – fra avdekking til håndtering og oppfølging – og i tillegg om endringene er institusjonalisert i form av organisatoriske endringer. De to første påstandene handler om oppfølging, både av barn som opplever mobbing og krenkelser, og av barn som selv mobber og krenker andre. Ut fra våre informanter har deltakerne på det samlingsbaserte tilbudet fått begge deler. Åtte av ti sier seg helt eller delvis enige i at de har endret praksis på disse områdene.

Figur 4.8 Under har vi listet opp noen påstander om endret praksis som følge av deltakelse på det samlingsbaserte tilbudet. Hvor enig eller uenig er du i disse? Base: 115



Det er også en nær like stor andel som sier seg helt eller delvis enige i at de trekker inn foreldre på spørsmål om inkludering. Fra figuren ser vi at det i tillegg er høye andeler som forteller om at endringene de har gjort, er institusjonalisert. I dette ligger det at de for eksempel har innført nye rutiner for å avdekke og forebygge mobbing og krenkelser. Den mest markante endringen er likevel at hele seks av ti sier seg helt enige i at de nå er raskere med å «sette inn tiltak når en elev / et barn ikke har et godt og trygt miljø». Mer enn to av ti er delvis enige i denne påstanden, noe som samlet gir et bilde av at skolene og barnehagene faktisk er mer «på ballen» enn de var tidligere.

Tilsynelatende er altså situasjonen ganske god, om vi ser på fordelingene som er presentert i dette kapitlet. Samtidig er det grunn til å minne om at de kvalitative intervjuene i noen grad nyanserer dette bildet. Det er friksjoner mellom nivåene, og flere forteller at de i praksis følger mye av det sporet de gjorde tidligere. Det skal her også poengteres at til tross for at alle er enige om at mobbing og krenkelser er et viktig tema, så betyr ikke det at en opplever det som enkelt å ta de riktige grepene. Sagt på en annen måte er intensjon om endring viktig, men ikke alltid tilstrekkelig.

Oppsummering

Det samlingsbaserte tilbudet er rettet mot barnehager og skoler som ønsker støtte, opplæring og erfaringsutveksling i arbeidet med å legge til rette for trygge og gode barnehage- og skolemiljøer. Dette tilbudet består av nasjonale og regionale samlinger og utviklingsarbeid i egen barnehage eller skole med en ressursperson lokalt. I tillegg skal det etableres et lærende nettverk, bestående av skoler og barnehager som kan samarbeide og støtte hverandre i utviklingsarbeidet i form av å bli en møteplass for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling.

I evalueringen av dette tilbudet har vi både nullpunktsdata og data etter at de deltakerne vi har fulgt, har avsluttet deltakelse. I tillegg har vi gjennomført kvalitative intervjuer.

Dataene vi har samlet inn, indikerer at deltakere på det samlingsbaserte tilbudet gjennomgående er svært fornøyde. Før de startet, hadde de klare forventninger om at det samlingsbaserte tilbudet skulle gi dem økt kompetanse når det gjaldt å forebygge, avdekke og håndtere mobbing og krenkelser. Mer enn sju av ti mener de har tilstrekkelig kunnskap om temaet inkluderende barnehage- og skolemiljø etter gjennomføringen. Hele 99 prosent mener de har mer kunnskap om temaet enn før de begynte.

Samtidig er det enkelte utfordringer med det samlingsbaserte tilbudet. Et moment er at det kunne vært bedre involvering av elever og foreldre. Dette punktet utfordrer et av Utdanningsdirektoratets utgangspunkt for alle de tre tilbudene, som er at det må sikres god lokal forankring. Det er i den enkelte barnehage og skole at målet om en varig praksisendring skal realiseres. I forlengelsen av dette funnet er det relevant også å trekke fram at de lokale ressurspersonene synes å fungere noe ulikt. Dette handlet i stor grad om hvor involvert de var i ulike saker. Dette kan være et resultat av lokal tilpasning, men det må samtidig balanseres med idealet om at arbeidet med barnehage- og skolemiljø bør lede til at oppvekstvilkårene er mest mulig likeverdige.

I analysene skiller vi mellom de tre formene for kvalitet. Prosesskvaliteten, som omhandler det faglige innholdet, synes å bli oppfattet som svært godt. Strukturkvaliteten blir imidlertid problematisert av deltakerne. Dette handler først og fremst om at koblingen mellom den kompetansen en får på de nasjonale samlingene, ikke blir godt nok tilpasset de lokale behovene. Samtidig er det en betydelig andel av informantene som hevder at de har endret praksis som følge av kompetansen de har fått. Foreløpig er det lite vi kan si om resultat kvaliteten.

5 Nettbasert tilbud

I de forgående kapitlene har vi sett på tilbud som er kjennetegnet av at deltakerne møtes. Det nettbaserte tilbudet er annerledes i form av å basere seg på et opplegg som kommer ut til deltakerne lokalt. At de slipper å reise, og at hele kollegiet kan ta del i kompetansen, er blant de åpenbare styrkene til det nettbaserte tilbudet. Men denne fordelene innebærer også en utfordring med hensyn til at innholdet kan bli for generelt og lite tilpasset deltakernes egne behov.

Spørsmålet vi skal belyse i dette kapitlet, er hvilke styrker og svakheter våre informanter legger vekt på når de skal vurdere det nettbaserte tilbudet. I den sammenheng er det viktig at vi ennå ikke har fullført datainnhentingene på dette tilbudet fullt ut. Deltakerne vi har fulgt, er ikke ferdige med opplegget, noe som medfører at vi ikke har hatt anledning til å samle inn informasjon om en sluttvurdering.

Om det nettbaserte tilbudet

Det nettbaserte tilbudet er rettet inn mot barnehager, skoler, myndighet og eiere som ønsker å jobbe med tematikken med støtte fra opplegg over nettet og i form av video-seminar. I omtalen presenteres dette som et selvstendig tilbud, men det anbefales også å delta på dette tilbudet i forlengelse av det samlingsbaserte tilbudet.

I og med at det nettbaserte tilbudet baseres på bruk av elektroniske medier, er ikke tilbudet begrenset med hensyn til antall deltakere. Alle kan delta, men det er opp til ledere i barnehagene og rektorer ved skolene å søke plass.⁵ Deltakelse er følgelig basert på lokalt initiativ. Samtidig oppfordrer leverandøren om at eiere og myndigheter bruker deltakelse til å samle de ansatte for å få til et felles løft. Tilbudet ses følgelig som en del av det lokale utviklingsarbeidet. For å gjøre dette til et lavterskeltilbud er det også innført fleksibel oppstart, slik at opplegget best mulig kan tilpasses den enkelte virksomhet.

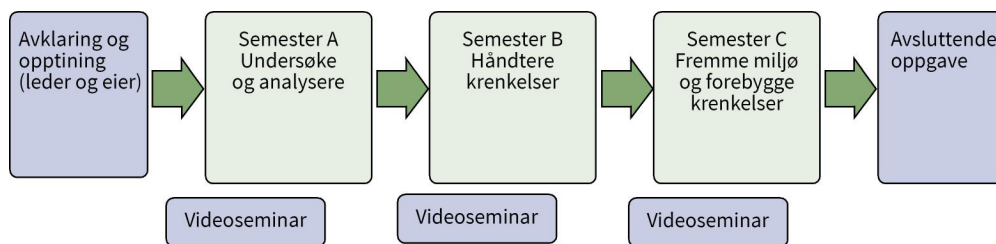
Som vi skal se senere i dette kapitlet, er nettopp muligheten for bred deltakelse en styrke ved det nettbaserte tilbudet. Enkelte filmer fra det nettbaserte tilbudet ligger på udir.no, på sider som handler om egnede tiltak i skolemiljøsaker. Det primære formålet med disse sidene er å gi støtte når skolen skal finne tiltak i 9 A-saker. Sidene på udir.no tilrettelegger ikke for kollektiv kompetanseutvikling, systematisk og over tid, slik det gjøres i det nettbaserte tilbudet. I dette tilbudet skjer det systematisk barnehagebasert og skolebasert kompetanseutvikling, hvor deltakerne må melde seg på, og alle ansatte må delta. Følgelig vil de barnehagene og skolene som deltar, sikres lik kompetanseheving – av de samme foreleserne.

Tilbudet er utviklet av Høgskolen i Innlandet. I pulje én og to er det nettbaserte tilbudet blitt pilotert og justert. I 2020 lanseres tredje versjon. I våre intervjuer har informantene deltatt på andre versjon. Strukturen i opplæringen har bestått av tre semestre, som må fullføres i løpet av 2,5 år. Hvert av de tre semestrene har et eget emne, se figur 5.1. Men før en setter i gang, fordres et forarbeid i form av klargjøring

⁵ <https://www.inn.no/studier/studietilbud/skole-barnehage-og-pedagogikk/inkluderende-barnehage-og-skolemiljoe>

lokalt. Dette skjer i samarbeid mellom lokal ledelse, tillitsvalgte i virksomheten samt eier/myndighet. Varighet på forarbeidet er to måneder.

Figur 5.1 Oversikt over strukturen i det nettbaserte tilbudet

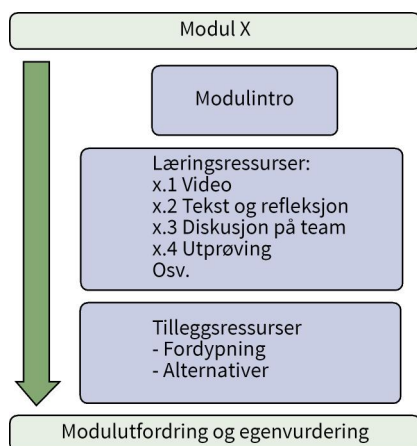


Kilde: Høgskolen i Innlandet

Et viktig element i tilbudet er at det forutsetter tett samarbeid mellom rektor/leder og eier, og at utviklingen evalueres underveis. Opplæringen er tilpasset henholdsvis barnehage og skole.

I praksis får alle deltakerne en egen brukerkonto, som gir dem tilgang til materialet. Det nettbaserte tilbudet består av ulike videoer, tekst og oppgaver som skal prøves ut i praksis. I presentasjonen av opplegget legges det vekt på fleksibilitet, ved at en delvis kan gjøre tiltaket i den rekkefølgen en ønsker, se figur 5.2.

Figur 5.2 Eksempel på innholdet i en modul i det nettbaserte tilbudet



Kilde: Høgskolen i Innlandet

Et viktig element i tilbudet er refleksjons- og utprøvingsoppgaver. Deltakelsen avsluttes med at hver enkelt deltaker skriver en oppgave, som vurderes av en komité ved høgskolen. Det er også høgskolen som utskriver kursbevis. Kriteriene for å bestå er ikke presisert, utover at oppgaven skal vise «tydelige spor fra arbeidet med nettkurset».

Når det gjelder antall deltakere, så startet 27 skoler opp i januar 2018. Høsten 2018 startet ytterligere 34 skoler samtidig med 68 barnehager. Pulje to startet høsten 2019.

Deltakernes forventninger

Før deltakerne vi har fulgt, var med på det nettbaserte tilbudet, fikk vi anledning til å stille dem et knippe spørsmål om deres forventninger til tilbudet og viktigere: hva de selv mente at de hadde trengt å lære mer om. At det var et erkjent behov for påfyll av

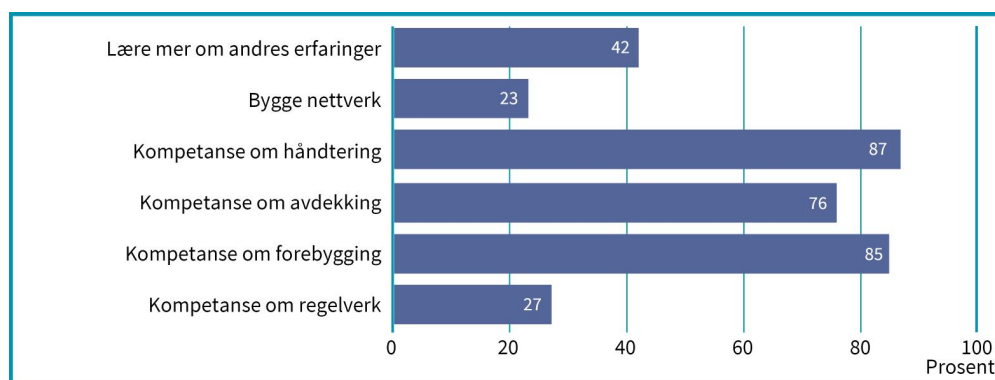
kunnskap blant deltakerne, kommer til uttrykk på direkte spørsmål, hvor om lag halvparten svarte at de trengte tilføring av mer kunnskap. For den øvrige halvdel var det om lag tre av ti som mente at de ikke hadde behov for mer kunnskap, men de resterende visste ikke.

Om en sammenlikner forventningene deltakerne har til det nettbaserte tilbudet, med forventningene deltakerne har til Læringsmiljøprosjektet (kapittel 4) og det samlingsbaserte tilbudet (kapittel 5), er det tilsynelatende påfallende likheter i forventningene. Situasjonen er altså at til tross for nær identiske behov velger de ulikt når det gjelder tilbud for å bli tilført kompetanse. Det kan selvsagt være mange og ikke minst praktiske grunner for hvilket av tilbudene en velger. Det er heller ikke like åpent å velge mellom de andre tilbudene. I presentasjonen av Læringsmiljøprosjektet så vi at dette er et tilbud til skolene som har størst utfordringer. Når det gjelder barnehagene, er situasjonen at det ikke nødvendigvis er de med størst utfordringer som deltar. Tilbudet er også aktuelt for barnehager som arbeider forebyggende.

Det skal understrekes at det jobbes mye med mobbing og inkludering i norske barnehager og skoler uavhengig av de tre tilbudene vi studerer i dette prosjektet. Det er derfor ikke så underlig at mange velger andre måter å øke kompetansen på enn å følge et av tilbudene. Det er likevel oppsiktsvekkende at mer enn én av tre av deltakerne på det nettbaserte tilbudet gir uttrykk for at de ikke trenger mer kunnskap om denne tematikken. Dette aktualiserer spørsmål om hvorvidt eierne i barnehagene og skolene lykkes i å rekruttere de som bør delta, og ikke minst hvordan det kan ha seg at det er ansatte som føler seg utlært på tematikken. Det er ikke videre gitt hva de som svarer dette, legger i å være utlært. Det kan fortelle noe om hvordan de erfarer tilbudene, men også at de mener å ha tilstrekkelig innsikt i de aktuelle problemstillingene knyttet til mobbing og krenkelser.

Mer detaljerte spørsmål utfordrer imidlertid inntrykket av at en så stor andel av deltakerne ikke opplevde behov for faglig påfyll. I figur 5.3 har vi gitt en oversikt over fordelingen på ulike temaer som deltakerne ble spurt om. Spørsmålet er hva du håper å få ut av deltakelsen på dette tilbudet.

Figur 5.3 Hva håper du å få ut av det nettbaserte tilbudet? Flere valg er mulig. N = 321



Svarene er todelt. Opp mot ni av ti deltakere gir uttrykk for at de har et håp om å øke kompetansen når det gjelder håndtering, avdekking og forebygging. Det er nærliggende å forstå dette som et resultat av at sentrale elementer fra Djupedalutvalget (NOU 2015: 2) har blitt omsatt i politikk, men like avgjørende er det at dette lar seg gjenfinne blant ansatte i barnehager og skoler rundt om i landet. Djupedalutvalget ledet til økte ambisjoner på feltet inkluderende barnehage- og skolemiljø, og dette

har trolig ledet til en erkjennelse av at de som ansatte har fått behov for å få tilført ny og oppdatert kompetanse.

Det er derimot en mindre andel som ser behov for å lære av andre og å bygge nettverk. Dette er interessant i lys av en institusjonell utvikling, hvor det er nærliggende å anta at nærhet gjennom nettverk og erfaringer som oppleves som relevante for en selv, kunne spilt en avgjørende rolle. Resultatene indikerer altså at dette ikke er tilfelle. Det er heller ikke en stor andel (under tre av ti) som gir uttrykk for at de har behov for mer kunnskap om regelverket. Kort sagt gir deltakerne vi har intervjuet, uttrykk for at de først og fremst har behov for å øke kompetansen i å praktisere et regelverk de opplever å ha tilstrekkelig kjennskap til.

Spørsmålet er hvorvidt det nettbaserte tilbudet levde opp til forventningene. Vi kan, som allerede påpekt, ikke svare på dette fullt ut ettersom vi ikke har fått gjennomført hele datainnsamlingen. Men vi har gjennomført enkelte kvalitative intervjuer, som gir grunnlag for å presentere noen tentative resultater om informantenes oppfatning av kvaliteten på tilbudet. Vi vil her bruke skillet mellom prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultat-kvalitet for å organisere det empiriske materialet.

Prosesskvalitet – gode filmer, men generelt innhold

Det første er prosesskvalitet, som tematiserer tilbudets faglige innhold, undervisningsmetoder og relasjoner i undervisningen. Når det gjelder det førstnevnte, det faglige innholdet, var det flere som trakk fram at filmene fra Utdanningsdirektoratet er veldig gode. Her gis deltakerne innsikt i alt fra regelverk og forskning til gode grep med hensyn til hva de kan gjøre. Det legges videre opp til aktiv bruk av filmene i det refleksjonsarbeidet som skal skje lokalt (jf. presentasjonen av tilbudet). Det ble særlig vektlagt at det var avgjørende at en har fått Norges ledende forskere på tematikken på arrangørsiden i dette tilbudet.

Filmene er veldig gode. Utdanningsdirektoratet har virkelig lyktes i å få bra folk. (rektor, skole, nettbasert tilbud)

Det er selvsagt viktig at det nettbaserte tilbudet holder en bra faglig standard, der som andre steder. Men det er også noe mer. Når en annen lærer peker på at «filmene fungerer veldig bra», dreier det seg om det faglige, noe som trolig er en nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig betingelse for å lykkes. At en har med svært gode fagfolk, er kanskje like viktig for tilbudets legitimitet. Legitimitet betyr mye for deltakerne. Et viktig forhold ved det nettbaserte tilbudet er at de barnehagene og skolene som deltar, har meldt på alle de ansatte.

Det er samtidig ikke noen automatikk i at et godt navn gir et godt resultat. Det avgjørende er at filmene og det øvrige faglige materiellet holder høy kvalitet. Kvaliteten handler om både form og innhold. Det formmessige er trolig utfordrende i filmer, hvor forskere, som i mange tilfeller er lite trent i å stå foran et kamera, skal fungere som gode formidlere. Dette krever egenskaper utover det rent faglige og det pedagogiske. Formidlingen blir en del av innholdet, som må engasjere deltakerne.

I tillegg kommer at deltakerne ofte heller ikke vil være så trent i å bruke fjernundervisning. Dette tilbudet stiller følgelig litt andre krav til både deltakere og tilbydere enn hva som er tilfelle i de to andre tilbudene. Når det er sagt, oppfordrer Utdanningsdirektoratet til å se det nettbaserte tilbudet i sammenheng eller som en forlengelse av det samlingsbaserte tilbudet. Det er spilt inn som en videreføring av arbeidet for deltakerne i Læringsmiljøprosjektet også, men for dem er det ikke anbefalt å ta de

to tilbudene samtidig. Dette gjøres ut fra et ønske om at dette er tilbud som kan supplere hverandre. Det kan være en måte å sikre størst mulig lokal forankring på i arbeidet med mobbing og inkludering, noe som er viktig og kan være med på å unngå at et tilbud oppleves som for topptungt.

Homme og Skarstein (2014) hevder at et generelt suksesskriterium for tiltak er at de involverte ikke opplever at et opplegg blir påført dem ovenfra. Legitimitet handler ofte om en form for stedlig sensitivitet. Dette innebærer for eksempel at en skal være varsom med å tro at en kan sitte i sentrum og definere behovene i periferien. Trolig gjelder dette særlig i saker hvor enkeltskjebner setter dagsordenen. Dette er alltid hendelser som har en lokal tilhørighet. Av den grunn er det en fare for at felles virkemidler, som filmer og annet nettbasert materiell, ender med å ikke treffe noen. De blir, eller oppfattes å være, for generelle. Dette er en metodisk utfordring ved å utvikle et nettbasert tilbud. Hvordan kan en finne en balanse mellom det universelle og det partikulære?

Flere av våre informanter pekte på at før de startet på dette tilbudet, hadde de vært bekymret for at bruken av nett medførte at opplegget ble for allment og overflatisk. Det var imidlertid få som mente dette etter at de hadde deltatt. Det ble snarere pekt på at en viss generalitet var en begrensning ved alle typer av nettkurs, som de måtte håndtere videre.

Men det er jo alltid så mye lokalt at vi er nødt til å ha diskusjoner her også.
(leder, barnehage, nettbasert tilbud)

Det nettbaserte tilbudet har vært bra som en slik kunnskapsbank, men vi har jo måttet oversette noen av eksemplene til det vi står i her på skolen. Sakene er så forskjellige. Som personene. Det gjør at det av og til er litt vanskelig å se relevansen av alt. (rektor, skole, nettbasert tilbud)

Sitatene kan ses som illustrasjoner på diskusjoner som handler om å oversette generelle eksempler for å gjøre dem gyldige i lokale kontekster. I praksis ble dette ofte håndtert ved at deltakerne ble gitt rom til å diskutere enkeltsaker. Dette ligger inne i det nettbaserte tilbudet slik det er utformet. Som det framgår av figur 5.1, er nettopp det lokale refleksjonsarbeidet en del av tiltaket.

Strukturkvalitet – styrken i at alle kan ta del

Det nettbaserte tilbudet forutsetter kvalitet knyttet til ytre forhold, og da særlig økonomi. I punktet over poengterte vi nødvendigheten av at filmer og det nettbaserte materialet holdt høy kvalitet. En forutsetning for kvalitet er at det er bevilget tilstrekkelige ressurser til å lage godt materiell. Når deltakerne vurderer materialet som svært godt, er det nærliggende å anta at dette har vært situasjonen i det nettbaserte tilbudet. Og som informantene påpekte, har Utdanningsdirektoratet, eller egentlig Høgskolen i Innlandet, fått de beste forskerne på området til å spille inn filmer og lage materialet.

Strukturkvalitet handler imidlertid ikke bare om ressurser. Uansett hvilket av de tre tilbudene en melder seg på, så krever det tilgjengelige ressurser lokalt. For lederne i barnehager og skoler er det et spørsmål om hvordan de bruker utviklingsmidlene best mulig. En kan se for seg at det er en type trade off mellom å skolere flest mulig versus lokal tilpasning. Med andre ord: Det et nettbasert tilbud mangler når det gjelder lokal sensitivitet, tar det muligens igjen ved at en større del av kollegiet får identisk skoling i tematikken. En rektor satte ord på hvordan dette tilsynelatende var et

valg, og ikke minst hvordan han resonnerer når han skulle velge hva de skulle satse på.

Jeg vil når som helst velge det nettbaserte framfor samlinger. Det er viktig at alle ser det samme, så kan vi ta diskusjonene videre her lokalt. Når alt er på film, så slipper jeg [rektor] å være helt alene om å formidle hva det handler om. (rektor, skole, nettbasert tilbud)

Det nettbaserte tilbudet muliggjør kollektiv læring, noe som i neste omgang kan bidra til at kollegiet koordineres med hensyn til verdier og vurderinger. At kompetansen tilføres fra andre enn ledelsen, kan trolig bidra til å øke legitimiteten og ikke minst sikre at en unngår oppfatningen om at dette er en type kunnskap som kommer ovenfra, som Helgøy og Homme (2014) vurderte som avgjørende for et godt utviklingsarbeid.

Av andre forhold under strukturkvalitet hører også lærernes kompetanse og gruppestørrelse. Vi har allerede kommentert begge punktene. Når det gjelder lærernes kompetanse, er det holdt fram som avgjørende at Utdanningsdirektoratet har lyktes i å hente fram gode fagpersoner. Dette er en kvalitet som er knyttet til både form og innhold. I denne sammenheng vil det si at lærerne er i front når det gjelder kunnskap om tematikken, men også at dette tilbudet er lagt opp med didaktiske grep som sikrer at formidlingen holder samme kvalitet som kunnskapen.

I det nettbaserte tilbudet er gruppestørrelse tilsynelatende ikke like avgjørende som i de andre tilbudene. Når en holder fram betydningen av gruppestørrelse, vil det i de fleste tilfeller være avgjørende at gruppene er tilstrekkelig *små* slik at en får rom til diskusjoner mellom deltakerne, og ikke minst slik at det er mulig å ta opp saker med foreleseren. Men i motsetning til denne typen kurs kan det synes som om det nettbaserte tilbudet går i motsatt retning. For at dette skal lykkes, er det trolig avgjørende at det er en tilstrekkelig *stor* gruppe fra hver barnehage og skole som deltar. Dette er en forutsetning for å realisere potensialet som ligger i at alle lærer det samme.

Dersom en følger et vanlig kurstilbud, hvor barnehageleder/rektor eller kun et mindretall av de ansatte deltar, vil en ikke nødvendigvis få til en utvikling hvor en har en felles kunnskapsbank. Akkurat hvor den kritiske terskelen for antall deltakere går, kan ikke vi konkludere om på bakgrunn av det innsamlede datamaterialet. Vi vil likevel understreke at nettopp dette er et eksempel på hvordan det nettbaserte tilbudet skiller seg fra de øvrige to tilbudene.

Resultatkvalitet

Det siste punktet handler om det samlede læringsutbyttet. Vi kan ikke trekke noen endelige konklusjoner når det gjelder resultater av deltakelse på det nettbaserte tilbudet, men på bakgrunn av de innsamlede dataene er det meningsfullt å peke på noen sentrale funn, herunder noen forslag til forbedringer.

Et første og gjennomgående inntrykk som ble formidlet oss av de vi intervjuet, er at barnehagene og skolene er fornøyde med det nettbaserte tilbudet. Det er interessant, og det har bidratt avgjørende til bevisstgjøring og et nødvendig utviklingsarbeid. Når informantene forteller at det er nødvendig, så refererer de gjerne til endringene i det gjeldende regelverket. Men det ble også trukket fram at mobbing har vært et «sovende tema», som har vært vanskelig å ta tak i på en mer overordnet måte. En rektor, som mente at det hadde skjedd mye på egen skole, fortalte for eksempel:

Vi har utviklet oss som skole og til og med fått en ny visjon. (rektor, skole, nettbasert tilbud)

For dem handlet ikke dette bare om å sette barnehage- og skolemiljø og inkludering på dagsordenen, men at dette er en temattikk som gjennomsyret alle delene av driften på skolen. Dette ble også tematisert i barnehagene, blant annet av en leder som pekte på verdien i at hele kollegiet løfter sammen, og at en har en felles forståelse og tilnærming til tematikken. Til dette er det nettbaserte tilbudet særlig egnet ettersom alle ansatte er påmeldt fra de skolene og barnehagene som deltar.

Alt henger på at vi evner å få til en samlet utvikling av hele kollegiet. (barnehage)

I lys av sitatet over er det mulig å lansere noen vurderinger av mer overordnet art: For det første er det behov for kompetanse om innholdet i arbeidet med å bekjempe mobbing og krenkelser. Dels er det et gjeldende regelverk, dels finnes det et sett av virkemidler som er avstemt i forhold til utfordringene barnehagene og skolene står i. Det sistnevnte peker mot den andre vurderingen, som handler om at det må være rom for lokal tilpasning. De tre tilbudene som er i den kompetansepakken Fafo evaluerer i dette prosjektet, kan i noen grad leses som svar på ulike utfordringer skoler og barnehager står oppe i. På den måten kan de samlet sies å representere en «helhetlig innsats», ble vi fortalt. En informant som hadde deltatt både på det samlingsbaserte og det nettbaserte tilbudet, sa det slik:

Jeg synes virkelig at tiltakene [det samlingsbaserte og det nettbaserte tilbudet] snakker sammen. De er ikke konkurrerende. Det hjelper jo at vi kan gjøre mye lokalt. (rektor, skole, nettbasert og samlingsbasert tilbud)

Den siste delen av denne uttalelsen er sentral. Det er ingen tvil, heller ikke for Utdanningsdirektoratet, om at det viktigste arbeidet når det gjelder inkludering og utviklingen av gode miljøer, skjer lokalt. Det er derfor rimelig å understreke denne delen av utfordringen og behovene i den enkelte barnehage og skole. I intervjuene framkom behovet for lokal sensitivitet tydelig når vi spurte om forslag til forbedringer av det nettbaserte tilbudet. To illustrerende uttalelser var:

Det nettbaserte kan bli litt lite forpliktende. (lærer, skole, nettbasert tilbud)
Jeg opplever fortsatt at den store utfordringen er knyttet til å avdekke de stille barna. (leder, barnehage, nettbasert tilbud)

Mange synes altså å ønske seg felles regler, som samtidig gir et visst rom for skjønnsutøvelse (jf. Grimen 2008). Men skjønnsutøvelse trenger kunnskap og erfaringer for å vernes mot vilkårlige vurderinger som kan lede til mer eller mindre systematisk forskjellsbehandling i måten barnehagene og skolene jobber på for å utvikle gode og trygge barnehage- og skolemiljøer. Dette er viktig ut fra den andre av uttalelsene over, hvor det pekes på utfordringer med å avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser når dette rammer «de stille barna» – altså en type konflikt som ikke så lett lar seg se eller høre, og som det vil kreve stor grad av kunnskap i gruppen for å avdekke.

Uttalelsen om at det nettbaserte tilbudet kan bli for lite forpliktende, at en kan hake av at en har deltatt, er derfor relevant. Gitt at denne uttalelsen gjelder en praksis, er det grunn til å understreke viktigheten av at barnehager og skoler deltar på flere tilbud, eller at en påser at også det nettbaserte tilbudet oppleves som og er tilstrekkelig forpliktende for deltakerne.

Oppsummering

Dette tilbudet har i utgangspunktet ingen begrensning med hensyn til antall deltakere. Det nettbaserte tilbudet består av tre semestre med opplæring og avsluttes med at deltakerne skriver en kursoppgave som vurderes av tilbyderne, som er Høgskolen i Innlandet. Fra oppstart til innlevering av kursoppgave har deltakerne 2,5 år. Det nettbaserte tilbudet består av materiell som er gjort tilgjengelig på nett. Dette er videoer og skriftlig materiell som samlet legger grunnlaget for å tilføre deltakerne kompetanse, men som også legger til rette for lokal refleksjon og erfaringsutveksling. Rektorene ved skolene og lederne i barnehagene er de som aktivt melder på deltakere, men gjennomføringen av opplæringen forutsetter et aktivt samarbeid mellom eiere/myndighet og den enkelte barnehage og skole. Videre oppfordrer tilbyder til at flere går sammen om å melde seg på. Dette er for å sikre flere deltakere i det lokale utviklingsarbeidet.

I denne rapporten er dette den delen av kompetansepakken hvor vi fortsatt mangler mest data. Framstillingen er derfor avgrenset til å bestå av nullpunktsanalyse samt hvilke erfaringer et lite antall informanter har med deltakelse på dette tilbudet.

Forventningene før det nettbaserte tilbudet, slik de kom til uttrykk i nullpunktsanalysene, viser at deltakerne hadde nær de samme forventningene som deltakerne i de øvrige to tilbudene. En ville øke kompetansen mer enn å skape nettverk og å ha et sted å reflektere over problemstillingene. De første intervjuene indikerer også at informantene vi har intervjuet, mener at det nettbaserte tilbudet holder høy faglig kvalitet. Det legges blant annet stor vekt på at en har fått med det som omtales som de beste foreleserne i landet. En annen styrke ved det nettbaserte tilbudet er, ifølge informantene, at tilbudet er en ressurs hvor alle de ansatte på skolen eller i barnehagen som deltar, er påmeldt. På den måten muliggjøres en kollektiv kompetanseutvikling.

Utfordringene med det nettbaserte tilbudet kan være at det blir for generelt. Det ligger i strukturen på dette tilbudet at deltakerne selv må ta deler av ansvar for å gjøre innholdet relevant lokalt. Samarbeid mellom flere deltakere er ment å styrke denne delen. Arrangør av det nettbaserte tilbudet oppfordrer sterkt til en slik kollektiv lokal deltakelse. Utdanningsdirektoratet tar også til orde for at det nettbaserte tilbudet kan ses som en forlengelse av det samlingsbaserte tilbudet, at de er supplerende og ikke konkurrerende tilbud.

6 Avsluttende diskusjon

Gode og inkluderende barnehage- og skolemiljøer er avgjørende for barn og unges læringsmiljø. For å bidra til dette har Utdanningsdirektoratet utviklet en tredelt kompetansepakke. I denne delrapporten har vi evaluert de tre tilbudene som er en del av denne kompetansepakken: Læringsmiljøprosjektet, det samlingsbaserte tilbudet og det nettbaserte tilbudet. Formålet med delrapporten har vært å besvare to overordnede problemstillinger:

- 1 Hvordan fungerer den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?
- 2 Hvilke utfordringer viser seg i den lokale gjennomføringen av kompetanseutvikling i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø?

Vi vet at for å få gjennomført endringer som er positive for en skoles eller barnehages psykososiale miljø, er det viktig å jobbe kunnskapsbasert. For å klare å forebygge, håndtere og avdekke mobbing samt jobbe for å skape gode og inkluderende skole- og barnehagekulturer er første skritt på veien å tilføre de ansatte kunnskap om hvordan de skal forebygge, avdekke og håndtere mobbing og krenkelser. Søkelyset i denne delrapporten har vært på hvordan de tre kompetansetilbudene i prosjektet Inkluderende barnehage- og skolemiljø har bidratt til kompetanseheving, samt hvordan denne kompetansen har blitt forankret og implementert i de lokale kontekstene. Lipskys (1980) begrep om «bakkebyråkratene» er relevant i denne sammenheng. I korthet handler dette om hvordan kunnskap fra sentralt hold gjøres relevant i lokal kontekst. Måten vi har undersøkt dette på, er gjennom et forskningsdesign som er organisert etter å evaluere tre former for kvalitet: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet.

Når det gjelder *prosesskvalitet*, har vi i denne delrapporten sett at deltakere på alle de tre tilbudene gjennomgående virker å være fornøyde med innholdet i tilbudet. I *Læringsmiljøprosjektet*, tilbudet for de kommunene som har større utfordringer når det gjelder inkluderende skole- og barnehagemiljø, opplever flere av deltakerne at de er mest fornøyde når de får tips om konkrete verktøy de kan bruke, og tilbudet framstår i tråd med tidligere evalueringer mest som et antimobbeprogram. Videre har vi observert at veiledere ikke alltid klarer å fange opp de verktøyene ansatte i skole/barnehage faktisk bruker. Det betyr at til tross for at Læringsmiljøprosjektet er det tilbudet med mest og tettest oppfølging, blir ikke alt som skjer, fanget opp. Dette er problematisk av to grunner. Dersom verktøyene ansatte i skolen eller barnehagen har tatt i bruk, ikke er så gode, bør de få vite om det. Dersom de er gode, bør deres eksempel bli brukt slik at andre kan dra nytte av deres erfaringer. At vi har observert at dette ikke alltid skjer, betyr ikke at det er et stort problem, men det er likevel noe en bør være observant på.

I det *samlingsbaserte* tilbudet er et gjennomgående funn at deltakerne er fornøyde med innholdet i tilbudet, og særlig er de fornøyde med det de selv mener de trenger mest kompetanseheving på. Informantene legger videre vekt på at deltakelsen gir konkret kunnskap, og det er nyttig med felles refleksjon. Samtidig framheves en utfordring når det gjelder hvordan kunnskap fra de nasjonale samlingene oversettes og

gjøres relevant lokalt. På den måten utfordres problemet knyttet til bakkebyråkrattene. Mer konkret er det ikke bare et problem med hvordan kunnskap oversettes fra ett nivå til et annet, men snarere mangelen på koblinger mellom nivåene.

Det *nettbaserte tilbudet* er organisert annerledes enn de to andre tilbudene. Den avgjørende forskjellen består i at deltakerne får tilgang til innhold i form av videoer, refleksjonsnotater og oppgaver over nettet. En har samlet de beste lærekreftene, og gjennom videoer og felles tekster kommer kunnskapen ut til den enkelte barnehage og skole. Mens et mindre antall deltakere kan være med på Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte prosjektet, er det altså et langt større antall som kan ta direkte del i dette tilbudet når det formidles via nett og ikke på et lokalt en må reise til. Denne fleksibiliteten kan imidlertid gå på bekostning av den lokale sensitiviteten. Så langt virker imidlertid informantene å være godt fornøyde med innholdet. De opplever at kunnskapen de får gjennom deltakelse, er relevant. Det nettbaserte tilbudet ligger på hjemmesidene til Høgskolen i Innlandet. I tillegg finnes det en del relevante videoer på Utdanningsdirektoratets sider. Det tilgjengelige materialet forteller deltakerne gjennomgående at de opplever som godt og lærerikt.

Når det gjelder *strukturkvalitet*, måten tilbudene organiseres på, er det noen viktige forskjeller mellom tilbudene. Selv om en overordnet likhet mellom deltakerne i alle de tre tilbudene er at de har relativt tilsvarende forventninger til hva de ønsker å få ut av deltakelsen (kompetanse i å avdekke, håndtere og forebygge mobbing), er det viktige forskjeller i måten de tre tilbudene tilfører deltakerne denne kompetansen på. I det samlingsbaserte tilbudet og i Læringsmiljøprosjektet møtes deltakerne til nasjonale samlinger en gang i semesteret. I to fulle dager fylles programmet med kjente forskere. I det nettbaserte tilbudet får deltakerne økt kompetanse gjennom videoer og oppgaver over nettet. Dette gjør at hvilke deltakere som får ta del i kompetansehevingen, også varierer mellom tilbudene. I Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet sentraliseres kompetansehevingen. Deltakere samles i Oslo, og alle får den samme informasjonen av de samme foreleserne. Flere forelesninger blir holdt av store navn i forskningsmiljøet, noe som hadde vært umulig å få til dersom kompetansehevingen skulle skjedd lokalt. Samtidig betyr dette at det bare er et fåtall personer fra hver kommune som får delta i de nasjonale samlingene. Selv om mange av disse deltakerne opplever det som positivt å reise vekk og få inspirasjon, diskutere med kollegaer og lære nye ting, er deltakerne som regel på ledelsesnivå. Hvordan kunnskapen skal forankres nedover, er en utfordring for både det samlingsbaserte tilbudet og for Læringsmiljøprosjektet. Tilbudene oppleves som topptunge, og i noen tilfeller er det utfordrende å koble de ulike nivåene. I det nettbaserte tilbudet er ikke utfordringen med å koble de ulike nivåene like prekær. Fordi videoer kan distribueres bredt, vil også deltakere på det nettbaserte tilbudet få tilgang til presentasjoner holdt av ledende forskere på feltet, selv om de ikke får oppleve dem live. En åpenbar fordel med måten kompetanse og kunnskap tilføres deltakere på i det nettbaserte tilbudet, er at alle deltakere, lærere, assistenter og ledere får den samme kunnskapen. Dessuten kan filmer og materiell hentes fram når saker kommer opp. Materialet fra det nettbaserte tilbudet er følgelig en type mobiliserbar ressurs, som gjør at det kan aktualiseres når det oppstår enkeltsaker. Samtidig er filmer bare én del av læringen på det nettbaserte tilbudet. Tilbudet er også supplert med at deltakerne skal løse oppgaver og gjennomføre refleksjonsarbeid. Dette skjer mellom de ulike modulene (se presentasjonen i figur 5.1) og skal bidra til at både barnehagen/skolen og den enkelte nærmer seg målet som er beskrevet for semesteret.

Når det gjelder inkludering av de ansatte, skiller det nettbaserte tilbudet seg ut ved at alle ansatte tar del i tilbudet blant de påmeldte skolene og barnehagene. Det samlingsbaserte tilbudet og Læringsmiljøprosjektet har andre verktøy for å forankre kunnskapen nedover til lærere og assistenter. I Læringsmiljøprosjektet har veilederne en viktig rolle i å hjelpe deltakere på nasjonale samlinger til å oversette kunnskapen til praksisendring i lokale kontekster. På det samlingsbaserte tilbudet har alle kommuner ressurspersoner som skal hjelpe til med dette. Fagdager skal organiseres og gjennomføres i de lokale kontekstene, og disse skal være tilgjengelige for alle ansatte. I praksis har vi sett at dette ikke alltid fungerer så godt som det kunne fungert. Spørsmålet er derfor hvor godt egnet de nasjonale samlingene er for å forankre kompetansehevingen deltakere får sentralt, i sine lokale kontekster. Det betyr ikke at kunnskapen deltakerne får i det nettbaserte tilbudet, nødvendigvis forankres og implementeres på en god måte på skolene og i barnehagene der deltakerne jobber. I det nettbaserte tilbudet overlates deltakerne i stor grad til seg selv, og det er få som passer på at de faktisk gjør slik de blir oppfordret til. Dette er annerledes i for eksempel Læringsmiljøprosjektet, der vi har sett at veiledernes rolle som «vaktbikkjer» er avgjørende for at skolene og barnehagene faktisk gjennomfører arbeidsoppgavene de har fått. I denne delrapporten har vi altså identifisert et slags dilemma mellom hvor tilgjengelige tilbudene er, og hvor tett oppfølging deltakerne får. Der det nettbaserte tilbudet er tilgjengelig og således demokratisk fordi det er for alle, uavhengig av stilling, har Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet utfordringer med å koble nivåene sammen. Tilbudene oppleves således som noe topptunge, og det er utfordrende å forankre kompetansen nedover i institusjonene.

Resultatkvalitet handler om utfall. Spørsmålet er om deltakelse har ført til varige endringer i praksis, slik Utdanningsdirektoratet har framsatt som suksesskriterium. Dette er en delrapport, og flere av puljene i både det nettbaserte tilbudet og Læringsmiljøprosjektet er ennå ikke ferdige med deltakelse. Det betyr at det er vanskelig å konkludere om varig endring. Vi har likevel diskutert deltakeres subjektive opplevelser av hvorvidt og på hvilke måter deltakelse har ført til endringer i praksis. Blant deltakerne i Læringsmiljøprosjektet mener flere at deltakelse faktisk har ført til endringer i måten de gjør ting på i skolen eller i barnehagen. Samtidig er det sann at flere ikke er helt sikre på hvilket tiltak eller prosjekt som har ført til endringer, ettersom flere skoler og barnehager er med i flere prosjekter parallelt. Når det gjelder det samlingsbaserte tilbudet, har vi også gjennomført en innsamling av data etter avsluttet deltakelse. Det er likevel gått svært kort tid, så hvorvidt en eventuell endring er varig, er for tidlig å si. Resultatene fra spørreundersøkelsen er svært positive, og de fleste mener at deltakelse har ført til endring i både oppfølging, håndtering og avdekking av mobbing. Selv om de kvalitative resultatene nyanserer dette bildet noe, må helheten sies å være positiv. En utfordring i det nettbaserte tilbudet når det gjelder å få til varig endring, likner utfordringen vi allerede har pekt på med forankring av kunnskap. Tilbudet kan føles litt for lite forpliktende, og da er det vanskelig å få til å endre praksis.

Spørsmålet er således ikke hvilket av tilbudene som er det beste, men om det er noen aspekter ved de ulike tilbudene som fungerer bedre enn de andre. Et viktig dilemma vi har pekt på i denne delrapporten, er nettopp det mellom tilgjengelighet på den ene siden og oppfølging på den andre. Slik tilbudene er organisert i dag, skårer ett tilbud høyt på tilgjengelighet, men lavt på oppfølging (nettbasert), og det er motsatt for de to andre (Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbaserte tilbudet). Kunne det blitt utviklet et tilbud der tilgjengeligheten ble prioritert, for eksempel gjennom nettilbud, samtidig som en opprettholdt tett oppfølging særlig for de kommunene

som trengte det mest? I så fall kunne en satt inn flere ressurser på oppfølging, noe som kunne ført til at flere kommuner som trengte det, fikk bedre og mer hjelp enn i dag.

Referanser

- Auestad, G. og Roland, E. (2015) Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall. Utvikling gjennom prosjektperioden i Læringsmiljøprosjektet
- Borgen, N. T., Kirkebøen, L. J., Ogdén, T., Raaum, O., & Sørli, M. A. (2019) Impacts of school-wide positive behaviour support: Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology*.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012) Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015) Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. *NOVA-rapport*, 14, 15.
- Helland et al (2019): Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen. Rapport, Oslo: Folkehelseinstituttet
- Lipsky, M., & Bureaucracy, S. L. (1980) Dilemmas of the individual in public services. *New York: Russell Sage Foundation*, 71.
- NOU (2015): NOU 2015:2 Å høre til -Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Seeberg, M. L., Eriksen, I. M. Og Bakken, A. (2015) Evaluering av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbeltall». Rapport 3/15: NOVA
- Utdanningsdirektoratet (2019) Inkluderende barnehage- og skolemiljøsamlingsbasert tilbud Underveisevaluering pulje 1 – rapport fra skoleeiere og fylkesmennene
- Wendelborg, C., & Røe, M. (2017) Evaluering av Læringsmiljøprosjektet: Delrapport 2 Resultatnotat om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste sin rolle
- Wendelborg, C. (2019). Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Buland, T. H. (2018) Læringsmiljøprosjektet: Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet.