



Rapport
2018:1

Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnskolingen og barnehagene

Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for
mangfold

Berit Lødding, Ester Rønsen, Sabine Wollscheid

Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene

Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold

Berit Lødding
Ester Rønsen
Sabine Wollscheid

Rapport 2018:1

Rapport	2018:1
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	20402
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Fotomontasje	Bøk Oslo AS
ISBN	978-82-327-0312-8
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU evaluert den nasjonale satsingen Kompetanse for mangfold som har vært implementert i perioden 2013–2017. Det er tidligere levert to delrapporter. Den første forelå tidlig i 2015 og omhandlet surveyundersøkelser til ledere og eiere av barnehager, grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæring i en tidlig fase av satsingen. Andre delrapport omfattet analyser av blant annet intervjuer med flere typer aktører, en deltakerundersøkelse og en casestudie bestående av seks enheter med tilhørende eiernivå. I denne sluttrapporten fra evalueringen presenterer vi nye analyser av både kvalitative og kvantitative data som er innsamlet over tid. Kompetansebyggingen i UH-sektoren er et sentralt tema i foreliggende rapport.

NIFU ønsker å takke alle som har meddelt sine erfaringer gjennom intervjuer og spørreskjemaesvarer. De siste intervjuene har vært transkribert av Trine Assersen Olsen. Ester Rønsen har hatt ansvar for gjennomføring og rapportering fra deltakerundersøkelsen under veiledning fra Cay Gjerustad. Hun har i tillegg analysert data fra spørringene til Skole-Norge og Barnehage-Norge, og hun har skrevet kapitlene 4, 5 og 6. Sabine Wollscheid har skrevet deler av kapittel 1.2.2. Berit Lødding har skrevet resten av rapporten og vært prosjektleder gjennom hele evalueringen. Hilde Lidén ved Institutt for samfunnsforskning har vært ressursperson for evalueringen siden oppstarten. Hun har lest og kommentert utkast til alle kapitlene og gitt viktige råd og innspill. Jens B. Grøgaard har gitt nyttige kommentarer til alle de empiriske kapitlene. Ole Johan Eikeland har bidratt som Utdanningsdirektoratets eksterne kvalitetssikrer, og Tone Abrahamsen i Utdanningsdirektoratet har sammenfattet kommentarer og innspill fra oppdragsgiver. I tillegg til alle disse ønsker forfatterne å takke Cay Gjerustad og Sveinung Skule som har stått for den siste, interne kvalitetssikringen.

Oslo, februar 2018

Sveinung Skule
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary	12
1 Bakgrunnen for og evalueringen av satsingen Kompetanse for mangfold	19
1.1 Satsingens bakgrunn	19
1.1.1 OECDs landrapport fra 2009.....	20
1.1.2 Østberg-utvalgets vurderinger av kompetansebehov	20
1.1.3 Stortingsmeldingen om en helhetlig integreringspolitikk	21
1.1.4 Utdanningsdirektoratets plan for satsingen	22
1.1.5 Mot en ny kompetanseutviklingsmodell.....	25
1.2 Faglig grunnlag for virksomhetsbasert kompetanseutvikling.....	26
1.2.1 Kompetanseheving i lærerutdanningene	26
1.2.2 Skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling	27
1.3 Evalueringen.....	30
1.3.1 Problemstillinger	30
1.4 Metodiske tilnærminger.....	32
1.4.1 Rapportens disposisjon.....	34
2 Hovedfunn og oppfølging av tidligere rapporteringer	36
2.1 Statlig nivå.....	36
2.2 Fylkesmennene	38
2.3 UH-sektorens deltakelse i første fase	39
2.4 Kommuner og fylkeskommuner	42
2.4.1 Eier og myndighet for voksenopplæringssenteret og barnehagen	42
2.4.2 Eier i relasjon til kombinasjonsklassene	42
2.4.3 Eier av ungdomsskolen.....	43
2.4.4 Eier av den videregående skolen	43
2.4.5 Eier av barne- og ungdomsskolen.....	43
2.4.6 Noen fellestrekk mellom eierne i casestudien	44
2.5 Virksomhetene: nærblikk på deltakelse og virkninger på sikt.....	44
2.5.1 Case 1: Voksenopplæringssenteret	45
2.5.2 Case 2: Barnehagen.....	45
2.5.3 Case 3: Kombinasjonsklassene	46
2.5.4 Case 4: Ungdomsskolen.....	47
2.5.5 Case 5: Den videregående skolen	47
2.5.6 Case 6: Barne- og ungdomsskolen	48
2.5.7 Fra within case analysis til cross case comparison	49
3 UH-sektoren i satsingen	51
3.1 Kvalitative intervjuer i UH-sektoren	52
3.1.1 Virksomhetenes uttalte versus tolkede behov	52
3.1.2 Muligheter og vilkår for praksisendring.....	55
3.1.3 Forståelse av mandatet	56
3.2 Spørreundersøkelse til universiteter og høyskoler.....	59
3.2.1 Faser og varighet av involveringen	60
3.2.2 Temaer i veiledningsarbeidet	61
3.2.3 Kontakt med NAFO.....	62
3.2.4 Involvert personale	62
3.2.5 Kompetanse og kapasitet i lærerutdanningene	63
3.3 Samarbeid innad og mellom lærerutdanningene	66
3.3.1 Tunge fagmiljøer eller mentorer i kompetansebyggingen	66
3.3.2 Samarbeid mellom campuser og UH-institusjoner.....	66
3.3.3 Publisering og forskningsprosjekter	67
3.3.4 Bidrag til koordinering og erfaringsdeling	68
3.4 Virkninger for lærerutdanningene.....	68
3.4.1 Virkninger formulert med egne ord.....	68
3.4.2 Komparativt om virkninger	69
3.4.3 Kjernekompetanse i UH for dyktiggjøring av studenter	70
3.4.4 Vurderinger og erfaringer fra Kompetanse for mangfold.....	72
3.5 Oppsummering	74
4 Deltakerundersøkelsen	76
4.1 Rekruttering og deltakelse	77

4.1.1	Deltakelse blant ledere	77
4.1.2	Deltakelse ansatte	78
4.2	Beskrivelse av virksomheten.....	79
4.2.1	Lederes svar.....	79
4.2.2	Ansattes svar.....	80
4.3	Bakgrunnsinformasjon om de ansatte.....	81
4.4	Organisering av etterutdanningen.....	84
4.4.1	Ledernes svar.....	84
4.4.2	Ansattes svar.....	87
4.5	Kompetansebehov og forankring	91
4.6	Utbytte av etterutdanningen.....	93
4.6.1	Ledernes opplevde læringsutbytte	93
4.6.2	Ansattes opplevelse av læringsutbytte	94
4.6.3	Hva kan bidra til å forklare de ansattes opplevde utbytte av ordningen?	98
4.7	Oppsummering.....	99
5	Skolespørringene	102
5.1	Utvalg, svarprosent og metode	102
5.1.1	Utvalg skoleeiere	103
5.1.2	Utvalg skoleledere	103
5.1.3	Fremstilling	105
5.2	Fylkeskommuner og kommuners kompetansebehov og utbytte av deltakelse i satsingen	105
5.3	Skoleledere	107
5.3.1	Alle skoleledere	107
5.3.2	Skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold	109
5.3.3	Skoler som ikke har deltatt i Kompetanse for mangfold.....	111
5.4	Oppsummering	114
6	Barnehagespørringene	116
6.1	Utvalg og svarprosent.....	116
6.1.1	Barnehageeiere	117
6.1.2	Barnehagestyrere	118
6.2	Barnehageeiere	119
6.2.1	Andel flerspråklige i barnehagen.....	119
6.2.2	Behov for kompetanse i lov- og regelverk	119
6.2.3	Deltakelse i satsingen.....	120
6.3	Barnehagestyrere	122
6.3.1	Andel flerspråklige barn	122
6.3.2	Eksisterende kompetanse.....	122
6.3.3	Behov for kompetanse	124
6.3.4	Deltakelse i satsingen.....	125
6.3.5	Hva predikerer deltakelse?	127
6.4	Oppsummering	129
7	Konklusjoner.....	130
7.1	Læring, deling og bygging i UH-sektoren	130
7.1.1	Læring gjennom veiledning.....	131
7.1.2	Deling gjennom samarbeid om forskning og publisering	134
7.1.3	Bygging av kompetanse i lærerutdanningene	135
7.2	Erfaringer i virksomhetene	136
7.2.1	Læringsutbytte som opplevelse av å ha lært noe	136
7.2.2	Læringsutbytte som relevans og nytte for arbeidet.....	137
7.2.3	Kompetanseutvikling som endringsagent?.....	138
	Referanser	142
	Vedlegg.....	145
	Tabelloversikt.....	151
	Figuroversikt.....	153

Sammendrag

Satsingens formål og innhold

Målsetningen for satsingen Kompetanse for mangfold er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. I 2013 da satsingen ble startet opp, var hovedfokus kompetanseheving av ansatte i universitets- og høyskolesektoren (UH) på områdene flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk. Samtidig skulle UH-sektoren, det vil si ansatte i lærerutdanningene, gi etterutdanning i form av veiledning og faglig støtte i en skolebasert og barnehagebasert kompetanseutvikling i virksomheter.

Disse utviklingsprosjektene skulle eies av kommunene. Kompetansebehovet skulle formuleres av mottakerne lokalt. Fylkesmannen, som hadde ansvar for å gi barnehage- og skoleeiere kompetanseheving i lov og regelverk for å ivareta minoritetsspråklige barn, unge og voksne, skulle også stimulere til deltakelse og rekruttere fire kommuner, som igjen skulle rekruttere seks enheter (barnehager, skoler og voksenopplæringssentre). Opptrappingen foregikk puljevis ved at stadig flere UH-miljøer fikk ansvar for veiledning i de rekrutterte kommunene innenfor de fylkene som var blinket ut i hver pulje. Ambisjonen har vært at satsingen skulle omfatte alle fylker i landet, noen med deltakelse mer enn en gang, samt at fem puljer med til sammen cirka 600 skoler, barnehager og voksenopplæringssentre skulle gjennomgå den virksomhetsbaserte kompetanseutviklingen frem til utgangen av 2017.

Evalueringen

Problemstillingen for evalueringen er:

Hvordan utformes og gjennomføres tilbud om kompetanseheving på det flerkulturelle området, og hvilke organisatoriske forutsetninger ligger til grunn for en vellykket implementering på de enkelte nivåene og for at kompetanseutvikling og bedring av praksis skal finne sted?

Det er for tidlig å undersøke om satsingen resulterer i økt fullføring av utdanningsløp. Evalueringen er derfor ikke en effektevaluering, men en implementeringsevaluering. Den er basert på et omfattende datamateriale: to deltakerundersøkelser til ledere og ansatte i enheter innenfor ulike puljer, data fra spørringene til Skole-Norge og Barnehage-Norge to ganger for samme utvalg av ledere og eiere, casestudier av seks barnehager, skoler og voksenopplæringssentre med respektive eiere, intervjuer med statlig nivå, fylkesmenn og i tilsammen åtte UH-miljøer. I tillegg har vi gjennomført en spørreundersøkelse til alle deltakende lærerutdanningene den siste høsten i satsingen.

Hovedkonklusjoner

Aktiv eier, dedikert leder, forståelse av egne kompetansebehov, involvering av hele staben og tilstrekkelig tid til utviklingsarbeidet fremstår som viktige suksesskriterier for en vellykket implementering i den enkelte enheten. Dermed er det også åpenbart at vellykket implementering krever samspill av flere gunstige forhold. Vi ser at vurderingene varierer avhengig av ståsted.

Ansatte i barnehager og voksenopplæringssentre uttrykker større tilfredshet med etterutdanningens relevans for arbeidshverdagen enn ansatte i grunnskoler og spesielt ansatte i videregående skoler. På landsbasis vurderer en betydelig andel av lederne for grunnskoler som har deltatt, at etterutdanningen ikke imøtekom skolens kompetansebehov. En overvekt av ansatte i deltakende enheter mot slutten av satsingen mener etterutdanningen svarte dårlig på deres kompetansebehov. Dette er kritiske funn som tilsier at satsingen i beskjeden grad vil kunne gi den kompetanseutviklingen som forutsettes for å nå målsetningen om økt gjennomføring av utdanning blant minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne.

Blant lærerutdannerne i UH-sektoren finner vi gjennomgående begeistring for hvordan satsingen har styrket kontakt med og innsikt i praksisfeltet. Dette oppfattes som viktig også for den ordinære lærerutdanningen for studenter som skal forberedes på flerkulturelle klasserom og barnegrupper. Satsingen har dessuten gitt gode muligheter for forskning og vitenskapelig publisering. Samtidig forstår de veilederoppgaven overfor praksisfeltet som utfordrende. Dette bunner i spørsmål om relevant kompetanse og erfaring – som avgjørende for troverdigheten overfor lærere og barnehagelærere, og dessuten kapasitet i egen stab.

Satsingen fordrer medvirkning fra fylkesmannsembetene og fra barnehage- og skoleeiere. Forventninger til fylkesmannen om å oppmuntre og stimulere til deltakelse og forventninger til eiernivået om eie og drive frem kompetanseutviklingen har i varierende grad vært innfridd. I en første fase av satsingen syntes det som fylkesmannen hadde lite kjennskap til implementeringen på enhetsnivå. Et hovedfunn i første delrapport var at enheter som allerede hadde relativt mye kompetanse på feltet, var overrepresentert i de første to puljene. Når enheter har vært utpekt fremfor at de selv har søkt om å få delta, har de ofte vært lite motiverte. Dette igjen synes å være viktig for om ansatte og ledere opplever nytte og relevans av deltakelsen.

En indikasjon på at eiernivået ikke alltid har tatt ansvaret som forutsatt, om at de skulle eie og drive frem kompetanseutviklingsprosessen, er de mange skoleeieren som ikke har tatt stilling til om satsingen har styrket kompetansen for arbeid med minoritetsspråklige barn og elever. UH-miljøene har også bemerket stor variasjon i aktiviteten og oppfølgingen fra eiersiden.

Kvantitativt ser satsingen ut til å ha innfridd ambisjonene om involvering av 600 enheter, etter våre beregninger. Bredden med hensyn til typer virksomheter som skulle inkluderes: barnehager, grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæringssentre har også vært ambisiøs. Det store omfanget kombinert med knapphet på tid, borger ikke for kvalitativt god gjennomføring. De ambisiøse målene med hensyn til omfang kan synes å ha gått på bekostning av lokal forankring og omforent situasjonsforståelse, tid til forberedelser, fordypning og ettertanke, evaluering av innsatsen og oppfølging av kunnskapstilegnelsen. Vår anbefaling er derfor at en vurderer om mer tid og færre deltakende enheter kan tenkes å gi et bedre opplevd utbytte.

Hovedfokus i rapporten

Andre delrapport var i stor grad orientert om hvorvidt prinsippet om virksomhetsbasert kompetanseutvikling er blitt realisert, og her identifiserte vi et område for forbedring. Spørsmålet forfølges i denne rapporten etter oppfølgingsintervju med lederne i de enhetene som inngår i casestudien.

Et hovedfokus i denne sluttrapporten er likevel UH-sektorens rolle i satsingen, med oppgaver vi har valgt å benevne læring, deling og bygging. Oppgavene forutsetter hverandre i en slik grad at de kan

være vanskelig å skille. Læring betyr i denne sammenhengen erfaringstilegnelse gjennom veiledning og faglig støtte til enheter på det flerkulturelle området. Deling viser til erfaringsutveksling og samarbeid om forskningsprosjekter og publisering internt og mellom lærerutdanninger. Bygging konkretiserer vi som bemanning og vurdering av egen kompetanse.

Ansatte og ledere i skoler og barnehager er også viet mye plass. Spesielt har vi vært opptatt av opplevelse av utbytte, nytte av etterutdanningen for det daglige arbeidet og hvorvidt etterutdanningen var i samsvar med deres kompetansebehov. For spørsmål om kompetanseutvikling og bedring av praksis, er det særlig ansattes vurdering av egen forståelse, refleksjon, faglig trygghet og forbedret praksis vi fokuserer på.

Lærerutdanningene verdsetter innsikt i praksisfeltet og erfarer betydelige behov

Kontakten med skoler og barnehager og den innsikten dette har gitt i lærere og barnehagelæreres hverdag, er den klareste gevinsten av veiledningsoppgaven ifølge faglig ansvarlige i UH-sektoren. En overbevisning kommer også til uttrykk om at dette styrker den ordinære lærerutdanningen og grunnlaget for å forberede studentene på det flerkulturelle klasserommet og barnegruppen.

At det er mottakerne som skal definere sitt kompetansebehov for den aktuelle etterutdanningen, tolker vi som noe nytt i forhold til tradisjonell kunnskaps- og forskningsformidling i UH-sektoren. Erfaring for at enheter kan trenge omfattende hjelp til å utvikle tenkningen på feltet og formulere sine behov, signaliseres fra flere hold, og dette har også vært gjennomgående i uttalelser fra UH i hele satsingsperioden. UH-miljøene har valgt noe ulike strategier, som utvikling av temaområder som enhetene kan velge fra, men de er gjennomgående lojale overfor prinsippet om at utviklingsprosjektet skal definere, drives og eies lokalt. Mer krevende blir dette for UH-sektoren der hvor skoler og barnehager har vært utpekt av fylkesmannen og ikke selv ser behovet for eller verdien av deltakelse. UH må som veileder balansere mellom å stimulere til tekningen om hva enheten trenger og ønsker å få ut av deltakelse og samtidig unngå å ta over eierskapet i det lokale utviklingsprosjektet. UH-miljøer erfarer således at prosjektperioden på to semestre er meget knapp for den enkelte enheten.

Erfaringsdeling og samarbeid har foregått uten å omfatte alle UH-miljøer

Enkelte UH-miljøer har opplevd at erfaringsdeling mellom de deltakende miljøene har vært mangelfull, ikke minst i en tidlig fase av satsingen. Fra enkelte hold hører vi at de har måttet utvikle tilbudet sitt ganske alene og har savnet tilgang til andres erfaringer. Et erfaringsseminar arrangert av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) synes å ha hjulpet noe, men mange har ikke tatt stilling til en påstand om at de har delt erfaringer med andre UH-miljøer om hvordan de skulle løse oppgavene overfor barnehager og skoler.

Det synes som samarbeid om publisering og om forskningsprosjekter har vært sterkere vektlagt i en del av miljøene enn deling av erfaringer fra veiledningen av barnehager og skoler. Det finnes også de som heller ikke har deltatt i dette og som ikke har tatt stilling til om samarbeid om publisering har styrket kontakten med andre UH-miljøer. Vi ser en viss skepsis til ideen om at UH-miljøer med høy kompetanse i flerkulturell pedagogikk og beslektede fagfelt skulle settes inn som mentorer eller skolere andre miljøer. Våre opplysninger tyder på at Nasjonalt råd for lærerutdanning anbefalte at det heller ble bevilget FoU-midler til faglig publisering og samarbeid om dette til de deltakende UH-miljøene. Omfanget av publisering og pågående forskningsprosjekter taler for at dette har vært et heldig grep. I større grad en direkte mentorvirksomhet, kan en også si at det føyer seg inn blant UH-sektorens kjerneoppgaver.

Kompetansen er sterkere enn kapasiteten i UH-sektoren

Kompetansen for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage vurderes jevnt over som tilfredsstillende og mer enn tilfredsstillende i den enkelte lærerutdanningen. I spørsmål om kapasiteten for å ivareta de samme perspektivene, er svarene oftere negative. Dette gjelder særlig etterutdanning, altså kompetanseutvikling i skoler og barnehager med

veiledning og faglig støtte fra UH. Det gjelder i noen grad videreutdanning, men det gjelder faktisk også innenfor den ordinære barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningen (GLU). Manglende gehør hos ledelsen i UH-institusjonen, mangel på spisskompetanse hos kolleger eller et lite utviklet systemperspektiv på det aktuelle fagfeltet innenfor lærerutdanningene er noen av situasjonsbeskrivelsene. Dette betyr at støtte fra egen ledelse og kollegiet oppleves som avgjørende for at lærerutdannere skal kunne tilby kvalifisert veiledning til enhetene og bygge kompetanse på fagområdet i lærerutdanningene.

Samtidig må det understrekes at antallet fagpersoner med kompetanse på det aktuelle fagfeltet varierer svært mye mellom institusjonene. Det finnes de som mener at oppgavene som UH-institusjonen har hatt innenfor satsingen har styrket kompetansen i egen UH-institusjon. Andre mener slik kompetanse først og fremst er en forutsetning for å påta seg veiledningsoppgavene mer enn en konsekvens av dem. Dette er også resonneret bak poengteringen om at det må være erfarne fagfolk med solid kompetanse som møter praksisfeltet; veiledningsoppgaven er ikke for nytilsatte. Dette synes å henge sammen med en respekt for lærere og barnehagelærere i praksisfeltet, som typisk har mye erfaring, mange oppgaver og lite tid. Det er iøynefallende at så mange UH-miljøer signaliserer at det er fast vitenskapelig ansatte, som har hatt veilederoppgavene, sjeldnere midlertidig ansatte i rekrutteringsstillinger eller hjelpe- og timelærere. En bevissthet om å bygge varig kompetanse og stabil beredskap for oppgaven kommer tydelig til uttrykk fra ett av miljøene.

Eksempler på at lærere føler seg undervurdert

Casestudien gir et variert bilde av hvordan ledere og ansatte i deltakende enheter vurderer nytte de har hatt av veiledningen. Flere uttrykker begeistring, men både ledere og ansatte har også vært forbeholdende. Det oppleves som en nedvurdering når veileder kan mindre enn lærere selv kan. Dette kan forstås som en bekreftelse på UH-ansattes uttalelser om at veilederoppgaven krever faglig tyngde og troverdighet, for at tillit, som et bærende element i veilederrelasjonen, skal være mulig. Casestudien viser også at høyt kompetente og erfarne lærere på mangfoldsfeltet, vurderer det faglige bidraget fra UH som lite utviklende. Spisskompetente kollegier har imidlertid ikke vært den sentrale målgruppen for satsingen, ettersom det var enheter uten mye kompetanse på feltet som helst skulle rekrutteres.

Ledere er mer positive enn ansatte om nytte og relevans

Om utbyttet mener et lite flertall av lederne i de deltakende enhetene at UH-miljøet svarte på deres kompetansebehov, og dette er en signifikant økning fra forrige deltakerundersøkelse. Så mye som fire av fem ledere mente etterutdanningen var relevant for det daglige arbeidet, og nesten tre av fire oppfattet at den hadde styrket kvaliteten på arbeidet med minoritetsspråklige barn, elever eller deltakere. Bare litt under halvparten av ansatte i de samme enhetene mener at etterutdanningen var relevant for deres arbeidshverdag, samtidig som en del færre mener de har dratt nytte av etterutdanningen i eget arbeid.

Videregående-ansatte mest kritiske til etterutdanningens relevans

Det er betydelig variasjon mellom virksomhetstyper i hvordan de ansatte vurderer spørsmålene om relevans og nytte i arbeidet av etterutdanningen. På den ene siden mener drøyt halvparten av de ansatte i videregående skoler at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området, og dette er høyere enn blant ansatte i andre virksomhetstyper. På den andre siden er de likevel gjennomgående mer forbeholdne i sine svar om nytte og relevans sammenlignet med ansatte i barnehager og ansatte i voksenopplæringssentre. Svarene fra de grunnskoleansatte ligger tettere opp til svarene fra videregående skole. Dette indikerer at det kan finnes et betydelig uforløst potensiale i å omsette ny kunnskap i praktisk arbeid blant ansatte i de deltakende enhetene, ikke minst i de videregående skolene. Vi spør om UH-sektoren har vært like kompetente og forberedte overfor alle virksomhetstypene. Hva som oppleves som relevant for jobben, er trolig annerledes blant ansatte med relativt bred barnehagefaglig kompetanse enn blant høyt faglig spesialiserte lærere i videregående

skoler. Videregående skoler ble etter hvert viktige enheter i rekrutteringen til satsingen, men uten at dette var klart i oppstarten av satsingen da UH-miljøene ble mobilisert.

Involvering av ledelse og av hele staben er sterkere i senere enn i tidlig fase

Forskningslitteraturen peker på ledelsesinvolvering, involvering av hele staben, et godt samarbeidsklima og tilstrekkelig tid som kritiske faktorer for virksomhetsbasert kompetanseutvikling som kommer elever til gode. Vi ser en signifikant økning i andel ledere som hevder at de initierte deltakelsen og selv deltok i utviklingsarbeidet i fjerde pulje, sammenlignet med de første to puljene. Vi ser også signifikant økning i andel ledere som markerer at alle eller nesten alle i staben har deltatt i kompetanseutviklingen.

Enighet i staben om hvordan en arbeider til beste for minoritetsspråklige barn og elever er svakest i videregående og sterkst i barnehagen. Det er også i videregående at ideen om minoritetsspråklig bakgrunn som ressurs, har svakest gehør.

Tid som knapp ressurs

Ledere i deltakerundersøkelsen mener de har lagt til rette for at ansatte skal få tid til å følge opp det de har lært, langt oftere enn ansatte mener at de har hatt tilstrekkelig tid til dette. I intervjuene med UH-miljøer har det vært sterkt fremhevet at tiden på to semestre som var satt av for den enkelte virksomhetens deltakelse, har vært for knapp med tanke på å få til virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Flere av de UH-ansatte har poengtert at deltakelsen i beste fall kan være en begynnelse på en utviklingsprosess i skolene og barnehagene. For å få til denne betraktes involvering fra både enhetsledelsen og eiernivået som ganske avgjørende.

Felles oppgaver og ansvar gir bredere deltakelse i satsingen

I en ny og komparativ analyse av casestudiematerialet i denne rapporten har vi fremhevet hvordan organiseringen av barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunner ser ut til å være avgjørende for hvorvidt hele virksomheten tar del i oppgavene og ansvaret knyttet til disse. Sammenlignet med andre satsinger som er ment å være skole- og barnehagebaserte, fremstår prinsippet om involvering av hele staben innenfor Kompetanse for mangfold i stor grad som et spørsmål om hvor store andeler av de ansatte som har ansvar for de aktuelle barna og elevene. Ungdomstrinn i utvikling og Vurdering for læring synes ikke å ha en like sterk organisatorisk komponent når det gjelder realiseringen av prinsippet om virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i de virksomhetene vi har undersøkt, fremstår organisering av barna og elevene, men også erkjennelsen av et felles ansvar for dem, som ganske avgjørende for om kompetanseutviklingen blir virksomhetsbasert.

Kompetanseutviklingsprosess i en tidlig fase

I forskningslitteraturen om virksomhetsbasert kompetanseutvikling fremgår det at forbedret praksis forutsetter informert og kritisk refleksjon over eksisterende praksis. Samtidig er tilfredshet med et kompetansehevingstiltak ikke et sikkert tegn på at tiltaket nedfeller seg i en endret praksis. Større betydning har mestringsforventning eller faglig trygghet. Analyse av kompetansebehov som en del av refleksjonsprosessen, er i liten utstrekning gjennomført i forkant av deltakelse. Selv om vi også ser at ansatte i liten grad har vært tatt med på råd forut for beslutningen om deltakelse, ser vi at forståelse og refleksjon er de formene for læringsutbytte som oftest kommer til uttrykk fra de ansatte. I mindre grad mener ansatte at det har foregått en forbedring av måter å praktisere på eller trygghet på hvordan en selv støtter minoritetsspråklige barn og elever. Evalueringen kan ikke slå fast at deltakelsen fører til praksisendring, men vi kan konstatere at viktige tidlige stadier i denne prosessen synes å inngå blant deltakernes erfaringer.

Summary

Purpose and content of the diversity competence initiative

The aim of the diversity competence initiative is to enable staff in kindergartens and schools to support children, students and adults from minority backgrounds in such a way that, as far as possible, they complete their formal education. In 2013, when the initiative was launched, the main focus was on raising the competence of employees in the university and college sector (HE) in the fields of multicultural education, multilingualism and second language education. At the same time, teacher training providers from the HE sector were to guide and support school-based and kindergarten-based competence development for staff within their work settings (in-service training/guidance).

These development projects were to be the responsibility of municipalities, though the needs for competence development should be identified by the recipients themselves. County governors were responsible for providing kindergarten and school management with competence in law and regulations to assure compliance with the rights of minority language children, young people and adults, and to engage the participation and recruitment of four municipalities, each of which would then recruit six 'units' – kindergartens, schools and adult education centres – to participate in the initiative. Expansion took place through annual cohorts, by increasing the number of higher education institutions (HEIs) responsible for guidance in the recruited municipalities within the counties that figured in each cohort. The ambition was that all counties in the country should be included, some participating more than once, and that five cohorts with a total of approximately 600 schools, day care centres and adult education centres should undertake work-based skills development until the end of 2017.

Evaluation

The evaluation question is:

How are plans designed and implemented for enhancement of competence in the multicultural sphere, and what organisational assumptions form the basis for successful implementation at the different levels and for the development of skills and improvement of practice to take place?

It is too early to investigate whether the initiative has resulted in increased completion of education by minority background children and students. The evaluation is therefore formative rather than summative. It is based on extensive data material: two participant surveys for managers and employees in units within different cohorts; data from the schools and kindergartens provided by two surveys for the same sample of managers and owners; case studies of six kindergartens, schools and adult education units with their respective owners; state-level interviews, interviews with six county

councillors and with eight higher education institutions (HEIs). In addition, we conducted a survey of all participating teacher training providers in the last autumn of the initiative.

Main conclusions

Active ownership, dedicated leadership, understanding of one's own needs for development within each unit, involvement of the entire staff and adequate time for development work emerge as key success criteria for effective implementation of the initiative. Successful implementation, therefore, requires the interplay of several good conditions.

Nationwide, a significant proportion of the leaders of participating primary schools considered that the in-service training provided did not respond well to their schools' competence needs. A majority of employees in participating units also believe that the in-service training responded poorly to their competence needs. These are critical discoveries that suggest that the initiative is limited in its ability to provide the skills development required to achieve the goal of an increased completion of education among minority-language children, adolescents and adults.

However, amongst staff in the HE sector we find far greater enthusiasm for the initiative, not least because it has strengthened contact with, and insight into, the practice field and also given opportunities for research and scientific publishing. At the same time, HE staff perceive their supervision task regarding teachers in the field as challenging. This is closely linked to questions about relevant competence and experience required for gaining confidence among the recipients and also capacity in the HE sector itself.

The initiative has depended upon the participation of county officials and kindergarten and school owners. Expectations of county governors to encourage and stimulate participation, and expectations of the owners to embrace and conduct the competence development have, in varying degrees, been fulfilled. In the first phase of the initiative, it seemed that county governors had little knowledge about the implementation at local level. A main discovery in the first subreport was that in the first two cohorts, participants that already had relatively much expertise in the field were overrepresented. Consequently, the central educational authorities emphasised that units without much expertise in the field should be prioritised for participation.

How far county governors and owners have gone into the balance between encouraging versus appointing units to participate, seems to have had significant implications for the motivation and readiness of participation in the individual unit. This in turn appears to be important for whether employees and managers themselves experience the benefit and relevance of participation.

Several school owners have not been able to determine whether the initiative has strengthened their competence for working with minority children and pupils. This seems to be at odds with the expectations that they should take ownership of the competence development process. HEI have also noticed great variability in owners' activity and following up of the units.

Quantitatively, we calculate that the initiative appears to have succeeded in its aim to engage 600 participating units. The idea that a wide range of types of units should be involved, kindergartens, primary schools, secondary schools and adult education centres, was also ambitious. Yet, this wide range, combined with time limitations, adversely affected the quality of implementation. The ambitious goals with regard to the scale of the initiative appear to have been at the expense of time for preparation, specialisation, time for reflection, evaluation of the effort and the follow-up of knowledge acquisition. Our recommendation is, therefore, that consideration should be given to whether more time and fewer participating entities could provide a better outcome as conceived by teachers and managers.

Main focus of the report

The second sub-report was largely concerned with whether the principle of work-based competence development has been realised, and we identified this as an area for improvement. The question is pursued in this report after follow-up interviews with the leaders of the case study subjects.

A main focus in this final report is nonetheless the HE sector's role in the initiative, with tasks we have chosen to designate as learning, sharing and building. The tasks overlap to the degree that they can be difficult to distinguish. Learning means in this context experience gained through guidance and professional support for entities in the multicultural area. Sharing refers to exchange of experience and collaboration on research projects and publishing both internally and between teacher training providers. Building we see as staff assessing their own competence levels.

Employees and managers in schools and kindergartens are also given much attention. In particular, we have been concentrating on their experience of outcomes, the benefit of in-service training/guidance for their daily work, and whether or not this training was consistent with their competence needs. For questions about skills development and improvement of practice, we focus particularly on staff's assessment of their own understanding, reflection, professional self-efficacy and improved practice.

Teacher trainers value the insight into the practice field, and note significant needs

The clearest benefit of the guidance task, according to the professionals responsible in the HE sector, has been contact with schools and kindergartens and the insights this has provided into teachers' and kindergarten teachers' daily tasks. The conviction is also expressed that this strengthens ordinary teacher training and the basis for preparing students for the multicultural classroom and children's groups.

We interpret the fact that it is the recipients who define their own competence needs for the relevant in-service training as something new to traditional knowledge and research dissemination in the HE sector. Experience from several quarters shows that units may need extensive help in developing their thinking in the diversity competence field and in formulating their needs. This has also appeared consistently in statements from HE throughout the implementation period. HEIs have chosen different strategies, such as development of thematic areas from which individuals can choose, but they maintain the principle that the competence development project should be defined, run and owned locally. This is more demanding for HE providers where schools and kindergartens have been nominated by the county governor, and themselves see neither the need for nor the value of participation. As supervisor, HE must balance between eliciting what each unit needs and wants to get out of participation, while avoiding taking ownership of the local development project. In this task, HE providers experience that the project period of two semesters is too short for each participant unit.

Sharing and collaboration have taken place without involving all the HEIs

Some HEIs have experienced that the sharing of experience between the participating institutions has been inadequate, especially at the early phase of the initiative. Some teams report that they have had to develop their activity in isolation and have missed the benefit of access to other teams' experience. An experience seminar organised by the National Centre for Multicultural Education (NAFO) seems to have helped somewhat, but many people appear not to have shared experiences with other HE environments on how to solve the challenges for kindergartens and schools. It seems that cooperation on publishing and research projects has received greater emphasis in some of the HEIs rather than sharing experience of guidance work with kindergartens and schools.

There are also those who have not participated in this regard and have not considered whether cooperation on publishing could strengthen contact with other HEIs. We see some scepticism about the idea that HE providers with high levels of competence in multicultural education and related fields should serve as mentors or schooling other providers. Our information suggests that the National

Council for Teacher Education recommended that R&D funds also be allocated to the participating HE providers for professional publishing and related cooperation. The extent of publishing and ongoing research projects suggests that this has been a lucky bonus: it could be said to be part of the HE sector's core tasks to a greater extent than direct mentoring activity.

Competence is stronger than capacity in the HE sector

The competence within each teacher training institution of providing a professional perspective on multi-lingual and multicultural realities in schools and kindergartens is considered nearly uniformly as satisfactory or more than satisfactory. In questions about the capacity to maintain the same perspectives, the answers are more often negative. This is especially true for the in-service training, i.e. skills development in schools and kindergartens with guidance and professional support from HE. It applies in some degree to further education, but in fact it also applies within the mainstream kindergarten teacher training and primary teacher training. Lack of address to management in the HEIs, lack of expert competence among colleagues, or a little-developed system perspective on the appropriate field of education in teacher training are some of the situational descriptions.

At the same time, it must be stressed that the number of professionals with skills in the relevant field varies widely between institutions. There are those who believe that the tasks of the HEI within the initiative have strengthened the competence in their own institution. Others believe such competence is primarily a prerequisite for providing the guidance tasks, more than a consequence of them. This is also the reasoning behind the emphasis that there must be experienced professionals with solid skills that meet the needs of the practice field; the guidance task is not for novices. This seems to accompany a respect for teachers and kindergarten teachers in the practice field, who typically have a lot of experience, many tasks and little time. It is noteworthy that so many HEIs indicate that permanent academic personnel more often than temporary staff or assistant or part-time teachers were those who undertook supervisory tasks. An awareness of building lasting competence and preparedness for the development task is clearly expressed by one of the participating HEIs.

Examples of teachers feeling undervalued

Case studies provide a varied picture of how managers and staff of participating units consider the benefit they have derived from the guidance. Many people express enthusiasm, but both managers and employees have also shown reservations. It is perceived as a weakness if a supervisor appears less able than the teachers themselves. This can be understood as a confirmation of HE staff statements that the supervisory task requires academic authority and credibility to engender trust, a crucial element in the supervisor relationship. Case studies also show that highly competent and experienced teachers in the multicultural education field consider the academic contribution from HE as poorly developed. However, highly competent teachers in second language development have not been the main target group of the initiative, since there were units without much expertise in the field to be recruited.

Leaders are more positive than employees of benefit and relevance

A small majority of the leaders of the participating units believed that the HEI responded to their competence needs, which is a significant increase since the previous investigation. As many as four out of five leaders thought the in-service training was relevant to their daily work, and nearly three out of four perceived that it had strengthened the quality of work with minority-language-speaking children, students, or participants. Just under half of the employees in the same units believe that in-service training was relevant to their work tasks, while at the same time fewer believe they have benefited from the in-service training in their own work.

Teachers in upper secondary schools most critical of the relevance of in-service training

There is considerable variation between unit types in how staff consider issues of the relevance and benefits of the in-service training to their work. On the one hand, about half of the staff in upper

secondary schools have said that the in-service training strengthened their expertise in the multi-cultural area; this is higher than among staff in other unit types. On the other hand, they are still consistently more reserved in their answers regarding advantage and relevance compared with teachers in kindergartens and staff of adult education centres. The answers from the primary staff are closer to those from upper secondary schools. This indicates that there may be a significant unrealised potential in reworking new knowledge in practical work among staff of the participating units, not least in the upper secondary schools. We ask if the HE sector has been equally competent and prepared in respect of all unit types. The differences with regard to what is perceived as relevant to the job are likely to be large between staff with relatively broad kindergarten professional expertise and professional specialised teachers in secondary schools. Secondary schools became important in the recruitment pool for the initiative, but this was not clear at the start of the initiative when the HEIs were mobilised.

Involvement of management and the entire staff is stronger in later than in early stages

The research literature points to management involvement, the involvement of the entire staff, a good cooperative climate and sufficient time, as critical factors for work-based development skills that benefit students. We see a significant increase in the proportion of leaders who claim that they initiated participation and even participated in the development work in the fourth cohort, compared with the first two cohorts. We also see significant increases in the proportion of managers who note that all or nearly all of the staff has participated in competence development.

Consensus amongst staff of how to work for the benefit of minority language children and pupils is weakest in secondary schools and strongest in kindergartens. It is also in the secondary sector that the idea of minority language background as resource receives least attention.

Time as a scarce resource

Managers in the participant survey believe they made adequate provision for employees to follow up on what they had learnt, far more often than employees believe that they had sufficient time for this. In the interviews with HEIs, it has been strongly highlighted that the two-semester period allocated for each participant unit has been too short in order to achieve work-based competence development. Several of the HE staff suggest that participation could at best be the beginning of an evolutionary process in schools and kindergartens. In order to achieve this, the involvement of both school/kindergarten management and owners is considered quite essential.

Joint tasks and responsibilities provide broader participation in the initiative

In a new and comparative analysis of the case study material in this report, we have highlighted how the organisation of children, students and adults with minority backgrounds appears to be decisive for whether the entire staff take part in the tasks and associated responsibilities. Compared with other initiatives intended for schools and kindergartens, the principle of involvement of the entire staff in diversity competence is emerging as a matter of how large a proportion of the staff are responsible or acknowledge their responsibility for the current children and students. The large initiative targeted at lower secondary schools and assessment for learning do not appear to have an equally strong organisational component in terms of realising the principle of work-based competence development. Based on the activities we have examined, organisation of the children and pupils, but also the recognition of a joint responsibility for them, is emerging as a decisive factor in the development of competence.

Early stage of competence development

The research literature on work-based competence development shows that improved practice requires informed and critical reflection on existing practice. At the same time, satisfaction with a competence enhancement measure does not guarantee that the measure is actually reflected in changed practice. Greater importance is placed on personal effectiveness or professional self-efficacy.

Analysis of competence requirements as part of the reflection process is to some extent completed prior to participation. Although we note that staff have rarely been consulted before their decision to participate, we also see that understanding and reflection are the forms of learning outcomes most often reported by employees. To a lesser extent, staff believe that there has been an improvement in practice methods or in confidence as to how one supports minority language children and students. The evaluation cannot confirm that participation in the diversity competence initiative has led to changes in practice, but we do find that important early stages of this process seem to be part of the participants' experience.

1 Bakgrunnen for og evalueringen av satsingen Kompetanse for mangfold

Målet for satsingen Kompetanse for mangfold er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Begrunnelsen for satsingen er gitt i Meld. St. 6 (2012-2013) med påpekning av at mange minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter særskilte utfordringer i utdanningsløpet.

Kompetanse for mangfold kan dessuten sies å være satt i en større sammenheng hvor målsetningen er sosial utjevning. I den ovennevnte stortingsmeldingen heter det at målet er at flest mulig kan fullføre den utdanningen de ønsker og har behov for, blir aktive og inkluderte samfunnsdeltakere og tilknyttet arbeidslivet. Den peker også på at utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Utdanningssystemet skal stimulere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt potensial, uavhengig av sosial bakgrunn, heter det (ibid.: 48). På den bakgrunnen ønsket regjeringen å øke deltakelsen i barnehage for de yngste barna, sikre tilpasset opplæring og et godt læringsutbytte for alle i grunnskole og videregående skole, hindre frafall i videregående opplæring og sikre at voksne som trenger det, får et opplæringstilbud tilpasset sitt behov.

Vi skal i dette kapitlet se nærmere på noen av forarbeidene til satsingen og gå mer detaljert inn på hvilke forventninger og forutsetninger som lå til grunn da satsingen ble lansert. Vi konsentrerer oss særlig om hvilke områder satsingen skulle omfatte og hvordan roller og ansvar ble omtalt, før vi skisserer den opptrappingsplanen som ble lagt. Vi ser også nærmere på faglige begrunnelser for den skole- og barnehagebaserte kompetanseutviklingsmodellen. Evalueringsdesignet beskrives før vi tar for oss problemstillingene, og vi omtaler deretter de metodiske tilnærmingene for datainnsamling og analyse for de kvalitative delene av rapporten. Til slutt skisseres disposisjonen for denne rapporten.

1.1 Satsingens bakgrunn

Satsingen Kompetanse for mangfold ble lansert i Meld. St. 6 (2012–2013), som igjen bygger på utredningen fra Østbergutvalget (NOU 2010: 7). Et annet sentralt dokument er landrapport for Norge fra OECD om innvandreres utdanningssituasjon (Taguma, M., Shewbridge, C, Huttova, J. & Hoffman, N. 2009). Vi vil ta for oss disse i kronologisk rekkefølge og til slutt omtale Utdanningsdirektoratets plan for kompetanseløft på det flerkulturelle området (Utdanningsdirektoratet 2013).

Vi skal gjennomgå disse bakgrunnsdokumentene med oppmerksomhet om prinsippet om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling og om hvordan den aktuelle kompetansen er begrepsfestet.

1.1.1 OECDs landrapport fra 2009

Landrapporten fra OECD nevnte flere tiltak som var igangsatt av Kunnskapsdepartementet for å bedre utdanningssituasjonen for innvandrere, men den pekte også på muligheter for forbedringer. Blant disse var bedre tilgang til barnehager med høy kvalitet, spesielt for innvandreres barn under tre år, dessuten bedre beredskap i grunnopplæringen for å møte et stadig større språklig og kulturelt mangfold. En ide om skolebasert kompetanseutvikling kommer til syne i følgende passasje i sammendraget:

The priority is to improve the capacity of teachers and school leaders with a whole-school approach. All teachers – not only language teachers – need to be able to carry out formative assessment in classrooms, teach second language learners, and work more closely with families and communities. (Taguma mfl. 2009: 8)

Trening av alle lærere for kulturelt mangfold, vil kunne foregå gjennom å utforme lærerutdanning og etterutdanning (*in-service training programmes*) slik at lærerne kan støtte individuelle elevers læring ved hjelp av formativ vurdering i klasserommet, undervisning av elever med norsk som andrespråk, inkorporering av minoritetselvers forskjellige kulturer, kunnskaper og tidligere erfaring i undervisningen og samarbeid med familier (ibid.: 48). Som et svar på regionale forskjeller fremhever OECD styrking av kunnskapsdeling og skolars ansvarlighet (*accountability*) samt formativ vurdering på alle nivåer: klasserom, skole og system (ibid.: 27).

Vi ser altså at OECD formidler en ide om et felles kompetanseløft for alle lærere og skoleledere, styrking av et flerkulturelt perspektiv i lærerutdanningen og ved hjelp av etterutdanning. Tettere overvåkning og oppfølging av resultater på alle nivåer (klasserom-, skole- og systemnivå) inngår også blant OECDs anbefalinger.

1.1.2 Østberg-utvalgets vurderinger av kompetansebehov

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* anlegger tre hovedperspektiver på opplæring for flerspråklige eller minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Det første er tidlig innsats. I tilknytning til dette perspektivet foreslår utvalget økt deltakelse av barn med minoritetsbakgrunn blant annet gjennom gratis tid for alle barn og utvikling av egnede kartleggingsverktøy i grunnopplæringen. Langvarig andrespråksopplæring er det andre hovedperspektivet. På dette punktet mener utvalget blant annet at elever fortsatt skal kunne gis særskilt språkopplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, også etter at de er overført til ordinær undervisning. Både norsklærere og andre faglærere bør følgelig ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet. Det tredje perspektivet er flerspråklighet som verdi, og anbefalingene på dette punktet omfatter blant annet styrking av kompetansen til tospråklig personale i barnehagen og tilbud om ikke-vestlige språk som 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Kapittel 20 i utredningen er viet vurderinger av kompetansebehov i barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner. Utvalget har merket seg at «undervisning i et multikulturelt miljø» er et område hvor det er særlig høye andeler av lærere som har svart «ikke noe behov» ifølge resultater fra TALIS (Vibe mfl. 2009). Etter å ha gjennomgått litteratur som dokumenterer behov for økt kompetanse i barnehagen og grunnskolen, konkluderer utvalget med at et reelt kompetansebehov ikke nødvendigvis er synlig for den enkelte lærer eller førskolelærer. Kompetanse må ikke desto mindre være et ansvar for nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, fremholder de.

God og relevant kompetanse i alle ledd og på alle nivåer er ifølge utvalget en kritisk variabel for å kunne sikre et godt og stabilt opplæringstilbud for ulike grupper minoritetsspråklige. I den forbindelsen peker de på noen hovedutfordringer, blant annet: å sikre tilstrekkelig og kvalitativt god kompetanse hos faglærere, å styrke kompetansen i universitets- og høgskolesektoren, hos skoleeiere og skoleledere, i videregående opplæring, spesielt i yrkesfag. Om lærerutdanningene sier de:

I planer og rammer for lærerutdanningene (...) må et flerkulturelt perspektiv være normalperspektivet. Det er nødvendig at læreplaner og rammeplaner tar innover seg at barn og unge i Norge i dag har en sammensatt og mangfoldig bakgrunn, kommuniserer enkelt og raskt med hele verden på mange ulike språk og har ulik livserfaring med seg. Dette er en ressurs som må ivaretas og verdsettes. Derfor er bevisstgjøring viktig (ibid.: 380).

Utvalget anbefaler at kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse legges inn som en obligatorisk del av førskolelærer og lærerutdanningene, og de tar også til orde for at flerkulturell kompetanse må inngå i skolelederutdanningen og i lederutdanning for barnehagene.

At alle lærere har kjennskap til særlige språklige utfordringer for andrespråkselever blir fremhevet som viktig. I tillegg peker utvalget på behov for lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Også kjennskap til hver enkelt elevs kulturbakgrunn og språkkompetanse er nødvendig, mener utvalget, ettersom «ulik kulturbakgrunn, kan gi utfordringer for lærere og for elever». Videre peker de på viktigheten av bevissthet rundt barnas og elevenes ulike kulturelle erfaringer, ettersom «målet må være å utvikle et fellesskap som er basert på en anerkjennelse av forskjellighet» (ibid.: 381). Utvalget fremhevet dessuten betydningen av at lærere på voksenopplæringen besitter god kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse.

Utrekningen er meget tydelig på at flerkulturell og flerspråklig kompetanse bør integreres i alle typer førskolelærer- og lærerutdanning. Dessuten anbefaler utvalget at det satses på etter- og videreutdanning av personalet i dagens opplæringsystem, både på eier, leder- og førskolelærer og lærersiden (ibid.: 12).

1.1.3 Stortingsmeldingen om en helhetlig integreringspolitikk

Regjeringen bebudet i Meld. St. 6 (2012–2013) at den ville «styrke kompetanseutviklingen på det flerkulturelle området i hele utdanningssektoren». Dette omfattet tilsatte, ledere og eiere av barnehager og skoler, ansatte i voksenopplæringen og lærerutdanningsinstitusjonene. Behovene for kompetanseutvikling ble beskrevet slik:

I barnehage og skole, inklusive voksenopplæring, er det blant annet behov for kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, flerspråklig utvikling, voksenpedagogikk og andrespråksdidaktikk. Kunnskapen om språkstimulering, kartlegging av språkferdigheter, organisering og innhold i ulike typer tilbud og kjennskap til god praksis bør også styrkes. [...] Ansatte og ledere må kjenne sentrale styringsdokumenter. Også skoleeiere og barnehagemyndigheter i kommunene har behov for bedre kompetanse, blant annet når det gjelder regelverk og sentrale styringsdokumenter. Lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for utdanning av lærere og ledere til skole og barnehage. Ansvarer gjelder grunnutdanningene (førskole-/barnehagelærere, grunnskolelærere, faglærere) så vel som etterutdanning og videreutdanning. Blant lærerutdanningsinstitusjonene er kompetansen innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk varierende (ibid.: 51).

Midlene skulle i hovedsak gå til etterutdanning, men det ville også bli satt av midler til videreutdanning. Gjennom 2013 som var det første året av satsingen, skulle midlene benyttes til kompetanseheving i universitets- og høyskolesektoren, skole- og barnehagebasert etterutdanning samt kompetanseheving av skoleeier og barnehagemyndighet (vår utheving). Så vidt vi kan se, forekommer det ikke flere omtaler i meldingen enn i denne passasjen på side 51, om at kompetanseutviklingen skulle være skole- og barnehagebasert.

Etter en kort gjennomgang av retten til særskilt språkopplæring for språklige minoriteter, peker meldingen på at en del minoritetsspråklige elever ikke får den særskilte språkopplæringen de har krav på, og bedre kompetanse og informasjon ble fremhevet som viktige svar på denne utfordringen. Deretter sier meldingen følgende:

Utdanningssystemet må ta hensyn til at det tar tid å lære så godt norsk at det kan fungere som et fullverdig opplæringsspråk. Det er derfor viktig at alle lærere, ikke bare norsklærere, har et bevisst forhold til hva det vil si å ha norsk som et andrespråk, og at de bidrar til begreps- og språkutvikling i norsk i ulike fag. Dette krever at andrespråksperspektivet inngår i lærerutdanningene, og at skoleeiere og skoleledere sørger for at lærere har mulighet for kompetanseheving i andrespråksdidaktikk (ibid.: 55).

Andrespråkspedagogikk ble et prioritert tema innenfor den statlige strategien Kompetanse for kvalitet fra 2012. Flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk skulle ivaretas i de nye lærerutdanningene. Om dette het det videre:

En viktig måte å sikre kompetanseheving blant ansatte i skolen er å styrke lærernes grunnutdanning. Regjeringen ser behovet for at flerspråklig og flerkulturell kompetanse er en del av all grunnleggende lærerutdanning. Lærerutdanningene må sette alle lærere i stand til å undervise elever med norsk som andrespråk, bringe de minoritetsspråklige elevenes forskjellige kulturer, kunnskap og tidligere erfaringer inn i undervisningen og samarbeide med foresatte og lokalsamfunn (ibid.: 62).

Om lærerutdanning for barnehagen ble det fremhevet at det flerkulturelle perspektivet måtte styrkes. I forskriften for barnehagelærerutdanning, iverksatt fra høsten 2013 var det formulert krav om at kandidaten har «bred kunnskap om hvordan barns dannelse foregår, om moderne barndom, barnekultur, barns ulike oppvekstvilkår, bakgrunn og utvikling i et samfunn preget av språklig, sosialt, religiøs, livssynsmessig og kulturelt mangfold» og dessuten blant annet «kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale, fysiske og skapende utvikling» (ibid.: 63).

Alle de tre nevnte hovedperspektivene fra NOU 2010: 7 (tidlig innsats, langvarig andrespråksopplæring, flerspråklighet som verdi) inngår blant prinsippene som legges til grunn for det videre arbeidet i Meld. St. 6 (2012–2013). I tillegg fremheves formidling av verdier som demokrati og toleranse, samt at alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ivareta minoritetsperspektivet.

1.1.4 Utdanningsdirektoratets plan for satsingen

Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2013 *Plan for kompetanseløft på det flerkulturelle området*, som svar på et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (oppdrag 34–12) om å lage en femårsplan med samlet forslag til kompetansesatsing rettet mot hele utdanningssektoren. Planen gjengir blant annet følgende som en føring fra Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev:

Fra 2013 skal det settes i gang kompetanseheving av ansatte i universitets- og høyskolesektoren, skole- og barnehagebasert etterutdanning og kompetanseheving i regelverk for barnehageeier, barnehagemyndighet og skoleeier. UH med høy kompetanse i flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk vil bli benyttet i kompetansehevingen av universitets- og høyskolesektoren. I tillegg vil NAFO være et ressursmiljø i satsingen (Utdanningsdirektoratet 2013: 1).

Fra og med det andre året av satsingen ble det også foreslått å tilby skolebasert etterutdanning til lærere som underviser i grunnopplæring for voksne, fremgår det av planen, som også nevner videreutdanning for slike lærere og for pedagoger i barnehagen.

For det faglige innholdet i kompetanseløftet, gir plandokumentet følgende konkretisering (side 4):

Flerkulturell pedagogikk: En pedagogikk som bygger på minoritetsspråklige barn, elevers og voksnes tidligere erfaringer og kunnskaper, og som kan gi innsikt i deres ulike pedagogiske og sosiale erfaringer. Innsikten kan nyttiggjøres og implementeres i den pedagogiske praksisen i barnehage, skole og voksenopplæringen.

Flerspråklighet og andrespråkspedagogikk: Flerspråklige personer er en varierende gruppe med hensyn til ferdigheter både i morsmål og i andrespråket. Innenfor dette området inngår den praktiske tilretteleggingen av pedagogikken etter rammeplanen og læreplanene, som for eksempel språkarbeid i barnehagen, tilpasset opplæring, kartlegging, lese- og skriveutvikling på et andrespråk, samt språklæring i alle fag.

Voksenpedagogikk: Tilrettelegging for voksne som har liten erfaring med læring i et klasserom. Alfabetisering kan inngå.

Lov – og regelverk, rammeplan, læreplaner, organisering av opplæringen og pedagogisk tilrettelegging: Lov og regelverk som omhandler minoritetsspråklige barn, elever og voksne, herunder særskilt språkopplæring. Det bør også satses på kursing i ulike relevante læreplaner. Organisering av barnehagetilbud og av opplæringen og muligheter vurdert innenfor juridiske rammer er et annet viktig område. Utdyping av områdene må UDIR gå dypere inn i etter hvert når planen er godkjent. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside for satsingen heter det at fylkesmannen administrerer satsingen lokalt og har et spesielt ansvar for å bidra til økt kompetanse om regelverket på feltet.¹

Planen viste til at satsingen har en bred målgruppe og innebærer kapasitetsbygging på flere nivåer. Flere områder ble pekt ut: 1) Kompetanseutvikling i lærerutdanningene; 2) Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling 3) Kompetanseutvikling av barnehage- og skoleeiere og barnehagemyndighet og 4) Videreutdanning av ansatte i barnehage og grunnsopplæring, inkludert grunnsopplæring for voksne. De tre første punktene omtaler vi mer utføring i det følgende. Vi velger å se bort fra det fjerde punktet, fordi dette ikke er omfattet av denne evalueringen.

Kompetanseutvikling i lærerutdanningene

Universiteter og høyskoler skulle gis prioritet i kompetansehevingen gjennom de første to årene, spesielt i 2013. Planen omtaler videre seks lærerutdanningsregioner, som ikke lenger er aktuelle etter fusjoner i sektoren. Uansett var det innenfor regionene at det skulle nedsettes arbeidsgrupper som skulle lage forslag til hvordan det flerkulturelle feltet på beste måte kunne ivaretas i regionens lærerutdanninger. Midler til FoU-prosjekter skulle utlyses innenfor hver region, og det ble forventet samarbeid mellom representanter fra institusjonene i regionen. Uten at det fremgår av den planen vi forholder oss til her (Utdanningsdirektoratet 2013), kan det nevnes at ansvaret for slik regional koordinering i første omgang ble lagt til Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Bergen og UiT Norges arktiske universitet.

I plandokumentet heter det at universitetene og høyskolene som tilbydere av kompetanseutviklingen må ha god og relevant kompetanse, både på det barnehage- og skolefaglige området, på det flerkulturelle området og innenfor organisasjonslæring. Det forutsettes samarbeid med andre eksterne miljøer, der UH-institusjonene ikke kan dekke det totale kompetansebehovet i denne satsingen (side 9). Videre heter det at tilbyderne som deltar fra 2013, skal forpliktes til å bidra faglig i nettverk for nye tilbydere, slik at satsingen kan omfatte flere fra 2014. På denne måten vil kunnskap og erfaringer kunne spres.

Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling

Utdanningsdirektoratet viser til erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid som tyder på at grundige oppstarts- og forankringsprosesser med analyser av egen virksomhet, har betydning for det videre utviklingsarbeidet. Lokale behov skal være utgangspunktet for arbeidet med kompetanseutviklingen. Det heter videre at tiltakene skal eies av barnehage- og skoleeierne, og at utviklingsprosessene skal drives av ledelsen ved enhetene, med støtte fra barnehage- og skoleeierne og universiteter og høyskoler. Utviklingsarbeidet skal gå over minimum to semestre i hver barnehage eller skole. I samarbeid med UH skal eierne utfordres til å lage en plan for hvordan de skal jobbe med

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/#95509>, lesedato 12.1.2018.

kompetanseløftet. God tid for barnehage- og skoleeiere til planlegging og forberedelse av deltakelse, ble vurdert som viktig.

En definisjon av skolebasert (og barnehagebasert) kompetanseutvikling finnes i Utdanningsdirektoratets omtale av dette som virkemiddel i satsingen på ungdomstrinnet. I denne sammenhengen legger Utdanningsdirektoratet (2012:5) følgende definisjon av skolebasert kompetanseutvikling (SKU) til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Kompetanseutvikling hos eier og myndighet

Relevant regelverk utgjør temaområdet for kompetansehevingen blant barnehage- og skoleeiere og barnehagemyndighet. Fylkesmennene har fått i oppdrag å legge til rette for fagsamlinger i samarbeid med eksterne miljøer med høy kompetanse på området.

Opptappingsplan

Det fremgår videre av plandokumentet at antallet barnehager og skoler som skal delta fra og med 2013 til og med 2017 er beregnet å omfatte 600 enheter, det vil si 300 skoler og 300 barnehager (ibid.: 9). Hvordan disse skulle rekrutteres fremgår av andre dokumenter. I direktoratets orientering til fem nye fylker høsten 2015² heter det: «Embetene skal velge ut fire kommuner/fylkeskommuner i sitt fylke til deltakelse. Hver kommune bør delta med til sammen seks enheter (barnehager og skoler). Disse bør være med: Barnehager og de laveste trinnene i grunnopplæringen. Videregående og voksenopplæringsenheter (innenfor grunnopplæringsområdet). Alle fylker bør ha med videregående.»

Følgende er kriterier for utvelgelse:

- Kommuner/fylkeskommuner med høy andel barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn
- Kommuner/fylkeskommuner med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring etter §§2-8 og 3-12
- Kommuner/fylkeskommuner med lav kompetanse i arbeid med barn og elever med minoritetsbakgrunn i barnehager og skoler
- Kommuner/fylkeskommuner bør stille med både barnehager og skoler
- Private tilbydere av barnehager og skoler bør delta på lik linje med kommunale/fylkeskommunale
- Kommuner/fylkeskommuner som skal delta i KFM skal ha en plan for hvordan de skal arbeide med det flerkulturelle området utover den tid de er med i KFM (2 semestre)
- Barnehager og skoler som deltar i NAFOs nettverk/«hjulet» skal ikke velges som deltakere i KFM

Det heter videre: «Den barnehage og skolebaserte kompetanseutviklingen skal foregå over to semestre på hver barnehage og skole. FM bes om å informere om og motivere deltagelse i KFM. FM bes også om å koordinere samhandling mellom universitet og høgskoler som skal bidra, og barnehage og skoleeiere i fylket. Det oppfordres til å se KFM i sammenheng med satsingen SEVU-PPT. Til nå har noen PPT deltatt i det lokale utviklingsarbeidet.»

På Utdanningsdirektoratets nettside om satsingen, finnes følgende oversikt over hvordan fylkene fases inn i satsingen:

2013 - Troms, Oslo/Akershus og Hordaland

2014 - Østfold, Vestfold, Hedmark og Sør-Trøndelag

2015 - Oppland, Buskerud, Finnmark, Nordland, Nord-Trøndelag og Rogaland

² Notat utarbeidet av Utdanningsdirektoratet: Kompetanse for mangfold 2016. Fylkene Telemark, Aust og Vest-Agder, Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane. Informasjon om innholdet i møtet med UH og FM høsten 2015.

2016 - Telemark, Aust-Agder, Vest-Agder, Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane
2017 - Oslo/Akershus, Østfold, Hordaland, Rogaland og Vestfold

Denne opptrappingsplanen er også gjengitt i siste delrapport fra evalueringen (Lødding mfl. 2016: 14), hvor det også fremgår hvordan UH-miljøene skal fases inn:

2013 - UiT Norges arktiske universitet, Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Bergen
2014 - Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Dronning Mauds Minne Høgskole
2015 - Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Vestfold (nå Høgskolen Sør-Øst Norge), Høgskolen i Nord-Trøndelag (nå Nord Universitet), Høgskolen i Nesna (nå Nord Universitet), Universitetet i Stavanger og Høgskolen Stord Haugesund
2016 - Høgskolen Sør-Øst Norge, Universitetet i Agder, Høgskolen i Volda og Høgskolen i Sogn og Fjordane
2017 - Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bergen og Høgskolen Sør-Øst Norge

Det kan også nevnes at budsjettet for satsingen slik det fremgår av plandokumentet (Utdanningsdirektoratet 2013) var om lag 30 millioner kroner per år i perioden 2013 –2017, men budsjettet til satsingen fikk en reduksjon på 5 millioner kroner i 2015.

Videreutdanning har i mer beskjeden grad hatt plass innenfor selve satsingen, men den har like fullt pågått blant annet ved at andrespråkspedagogikk over tid har vært et studietilbud innenfor Kompetanse for kvalitet. Høsten 2017 var tilbyderne NTNU, Høgskolen i Innlandet, Høgskolen i Østfold, Høgskolen på Vestlandet i Stord og Bergen samt Samisk høgskole i Alta. Videreutdanning for barnehagefeltet har bestått av flerkulturell pedagogikk og flerspråklighet og andrespråkspedagogikk, hvert med 15 studiepoeng, tilbudt ved HiOA. Høgskolen i Bergen har tilbudt videreutdanningen undervisning av minoritetsspråklige i grunnopplæring for voksne, også med 15 studiepoeng.

Fra gjennomgangen av områdene for satsingen ovenfor kan vi merke oss at kompetanseheving i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og andrespråksdidaktikk, men også voksenpedagogikk samt kompetanseheving i lov og regelverk er gjennomgående begreper for hva innholdet i kompetansehevingen skal være. Både kompetansebygging i lærerutdanningene og skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling er viktige områder for satsingen. En forpliktelse til å bidra faglig i nettverk for nye tilbydere, var en klar forventning fra Utdanningsdirektoratet til de første lærerutdanningene som startet opp i satsingens første år. Karakteristisk for opptrappingsplanen er en gradvis involvering av stadig flere lærerutdanninger for å gi veiledning til stadig nye skoler og barnehager, samtidig som kompetansen på det flerkulturelle området bygges i den enkelte lærerutdanningen. Med fylkesmannsembetenes involvering i rekruttering av kommuner og enheter, har ambisjonen vært å involvere 300 barnehager og 300 skoler i den virksomhetsbaserte kompetanseutviklingen. Vi har sett at et grundig forarbeid med analyse av ståsted og formulering av kompetansebehov i den enkelte enheten har vært sterkt anbefalt fra Utdanningsdirektoratet med den begrunnelsen at dette kjennetegner vellykket utviklingsarbeid.

Det er først og fremst de to temaene 1) kompetansebygging i lærerutdanningene og 2) skole- og barnehagebasert kompetanseheving vi konsentrerer oss om i denne rapporten. Vi skal se nærmere på aktuell litteratur om disse feltene, etter omtalen av en ny kompetanseutviklingsmodell som er beskrevet i stortingsmeldingen *Lærelyst*. Her er nettopp disse to temaområdene helt sentrale.

1.1.5 Mot en ny kompetanseutviklingsmodell

I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst*, kapittel 8 forespeiler regjeringen en ny modell for kompetanseutvikling i skolen. Når dette kommer på plass, ser regjeringen for seg at alle kommuner i et fylke deltar i godt fungerende samarbeidsfora sammen med det lokale universitetet eller høyskolen. Fylkesmannsembetene legger til rette for effektive og målrettede samarbeid, der representanter for

kommunen, skoler, lærere og lærerutdanningene analyserer, prioriterer og planlegger kompetanseutviklingstiltak for en lengre periode (ibid.: 84). At det er nødvendig å utvikle et slikt desentralisert kompetanseutviklingssystem begrunnes med at nasjonale kompetansesatsinger ikke gir nok rom for lokal tilpasning og at kommuner og fylkeskommuner har ulik kapasitet og kompetanse til å drive slik kompetanseutvikling.

Prinsipper som legges til grunn er at skoleeier skal ha hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen, og kommuner og fylkeskommuner skal ha økt handlingsrom, blant annet ved at beslutninger om innhold og organisering tas på lokalt nivå. De som ikke får til den ønskede utviklingen, vil få støtte og oppfølging fra statlig nivå. Et annet viktig prinsipp er at høyskoler og universiteter skal levere innholdet i kompetanseutviklingstiltakene. Dette forutsetter tett samarbeid med lokale skolemyndigheter og fagmiljøene på skolene for at innholdet skal være relevant (ibid.: 85–86). Videre blir det påpekt at målet bør være at lærere og skoler skal delta i mer langsiktige kompetansetiltak som involverer hele skolen. Langsiktighet, at kompetanseutviklingen er skolebasert og at den har et visst omfang er kriterier for at den skal kunne føre til endring, ifølge forskning på kompetanseutvikling, anføres det (ibid.: 87). Om UH-sektoren heter det at institusjonene har økt sin egen kompetanse til å drive skoleutvikling og blitt mer praksisnære som følge av samarbeid med skoler og kommuner i ulike satsinger.

En konsekvens av dette er at kommunene i større grad skal definere hva de trenger å gjennomføre, og de skal kunne prioritere. Dette vil skje i samarbeid med universiteter og høyskoler, hvilket betyr at skoleeierne får tilgang til forskningsbasert kunnskap, samtidig som universiteter og høyskoler kan få mer langsiktig og forutsigbar kontakt med skolen (ibid.: 90).

Den nye, desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen ligger utenfor vår evalueringsoppgave. Det er likevel relevant å se resultater fra UH-miljøer, skoler og barnehager som har deltatt i Kompetanse for mangfold i lys av de linjene som tegnes i denne stortingsmeldingen. Viktige fellestrekk er barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling og den faglige veiledningen og støtten fra UH-sektoren. Selv om barnehage- og skoleeier ikke har hatt en så autoritativ posisjon i Kompetanse for mangfold eller andre nasjonale satsinger sammenlignet med hva som er forespeilet i den fremtidige modellen, er det like fullt et viktig prinsipp også i Kompetanse for mangfold at behovene skal defineres lokalt.

1.2 Faglig grunnlag for virksomhetsbasert kompetanseutvikling

Som nevnt er det to områder som vies særlig oppmerksomhet i denne rapporten: 1) kompetanseheving i lærerutdanningene og 2) skole- og barnehagebasert kompetanseheving. Som det fremgår av avsnittene over, henger disse tett sammen.

Først kan det nevnes at barnehagebasert kompetanseutvikling ikke på langt nær synes så mye omtalt i forskningslitteraturen som skolebasert kompetanseutvikling, selv om kompetanse er et kjernesporsmål også i barnehager. Det er påvist positiv korrelasjon mellom utdanningsnivået blant barnehagelærere og kvalitet i barnehagene (Manning, Garvis, Fleming & Wong 2017). Kompetanse fremstår også som nøkkelen i iverksettelsen av innhold av høy kvalitet, spesielt innenfor fagområdet språkutvikling (Østrem mfl. 2009). Likevel synes det som kompetanseutvikling inntil nylig typisk er tenkt å foregå gjennom formell utdanning, inkludert videreutdanning mer enn gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling.

1.2.1 Kompetanseheving i lærerutdanningene

Det er også vårt inntrykk at litteraturtilfanget om kompetanseheving i lærerutdanningene, eller profesjonsutdanninger for den saks skyld, for å gi veiledning og faglig støtte i praksisfeltet, er langt mer begrenset enn litteraturen om skolebasert kompetanseutvikling. Fra UH-miljøene som har deltatt i Kompetanse for mangfold, er det publisert artikler om lærerutdanningene, blant annet om hvordan en nytolkning av fagforståelse kan inkludere et mangfoldsperspektiv (Skrefsrud & Østberg 2015) og om hvordan den praktisk pedagogiske utdanningen bedre kan dyktiggjøre studenter for undervisning i det

flerkulturelle klasserommet (Dyrnes, Johansen & Jónsdóttir 2015). Det er dessuten utgitt en antologi om hvordan lærerutdanningene kan styrke profesjonsutøvelse i flerkulturelle barne- og ungdomsgrupper (Lindboe, Randen, Skrefsrud & Østberg 2015). Det er imidlertid vanskelig å finne litteratur om veiledernes rolle i virksomhetsbaserte kompetanseutviklingstiltak.

I en antologi i to bind om satsingen Ungdomstrinn i utvikling, finnes imidlertid to artikler som setter søkelyset på UH-aktørenes rolle og oppgaver i skolebasert kompetanseutvikling. Strangstadstuen, Hugo og Nordby (2017) tar utgangspunkt i at skoler er svært forskjellige, de ligner biotoper med ulike arter og vekstvilkår. Når utviklingsarbeidet er ment å fortsette etter at satsingen er over, er det viktig at utviklingen skjer på stedets egne premisser. De fremhever fire nivåer for hver skole: ledelse, utviklingsteam, kollegium og lærer. Oppgaven som veileder innebærer innsikt i mangfoldet av relasjoner i den enkelte skole. Dersom veilederens rolle hadde bestått i å kommunisere med bare ett av nivåene i organisasjonen, ville deres muligheter for å støtte skolen vært redusert, påpeker de.

Den viktigste oppgaven for UH som utviklingspartner er å bidra til et egendriv ved hver skole, poengterer forfatterne. Samarbeidet mellom UH som utviklingspartner og den enkelte skole inngår også i et større system – en *økologi* hvor også flere skoler, lærerutdanningen og skoleeier inngår. Det foregår en *samutvikling* når relasjoner skapes og forsterkes, og aktørene gjør erfaringer, tilpasser seg og utvikler seg i relasjon til hverandre. Forfatterne ser på seg selv som utviklingsaktører ved at de lytter, stiller spørsmål og kommer med forslag til skolene. I kollegasamarbeid innad i UH får de kjennskap til hverandres skoler, noe som bidrar til å utvikle deres arbeidsoppgaver og perspektiver som lærerutdannere. Oppgavene de har innenfor satsingen åpner for mer samarbeid med skolene, og de har felles interesser med skoler og skoleeiere når det gjelder praksisopplæringen.

Bjørnsrud mfl. (2017) beskriver høgskolens veilederrolle og oppgaver, i tillegg til flere andre typer aktørers oppgaver og roller i skolebasert kompetanseutvikling. Om førstnevnte skriver de:

Rollen og oppgavene til veilederne fra høgskolen ble (...) preget av å finne en god balanse mellom å forløse og synliggjøre erfaringer som finnes i personalet, samt å tilrettelegge for drøfting av relevant forskningsbasert kunnskap for skolelederes og læreres læring i utviklingsarbeidet. I denne rollen må man være pådriver samtidig som man må ha ydmykhet og forståelse for det som allerede er i skolekulturen (ibid.: 43).

En slik forståelse som er formidlet fra Ungdomstrinn i utvikling om hvordan skoler, skoleeier og UH-sektor inngår i et større system av samspill eller det Strangstadstuen mfl. (2017) kaller en *økologi* i samutvikling, synes meget relevant også for å forstå utviklingen av satsingen Kompetanse for mangfold. De involverte nivåene i skolen innenfor Kompetanse for mangfold, består av ledelse, lærere og ofte også en arbeidsgruppe eller prosjektgruppe, viser vår casestudie (se kapittel 2.5). I tillegg har fylkesmannsembetene en viktig rolle i Kompetanse for mangfold, noe som ikke nevnes av Strangstadstuen og hennes kolleger om Ungdomstrinn i utvikling. For Kompetanse for mangfold er også NAFO en bidragsyter, og PP-tjenesten er tenkt å inngå i kompetanseutviklingen, har vi sett.

1.2.2 Skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling

Hva er virksomhetsbasert kompetanseutvikling?

Skolebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i personalets og lærerkollegiets felles refleksjon står sentralt i flere store og langvarige satsinger i skolen, som Vurdering for læring, Ungdomstrinn i utvikling, Språkløyper og Realfagsstrategien, i tillegg til Kompetanse for mangfold. Lærende fellesskap er et nøkkelbegrep. Dette prinsippet bygger på internasjonal litteratur om profesjonelle lærende fellesskap som også har vært omtalt som det nye paradigmat for læreres læring (Darling-Hammond & Richardson 2009).

Skolebasert kompetanseutvikling bygger på et sosialt-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger den sosiale konteksten for læring (f.eks. Vygotsky, 1978). Lærernes læring forstås i denne sammenhengen som *situated* (Vygotsky 1978; sitert i Postholm 2012: 410), ved at den foregår på skolen - læreres

arbeidsplass (Postholm 2012: 410). Dette innebærer refleksjon over egen læring og egen praksis (Postholm & Wæge 2016).

Flere nyere studier understøtter betydningen av kollektiv eller skolebasert kompetanseutvikling, fremfor tiltak rettet mot individuelle lærere. I en oppsummering av internasjonal forskning om lærerens kompetanseutvikling (*professional development*) konkluderer Postholm (2012: 425) at skolen som lærernes arbeidsplass er den best egnede konteksten for deres læring. Ifølge Buczynski og Hansen (2010: 606) er det også en positiv sammenheng mellom antall lærere som deltar i et kompetanseutviklingsprogram og betydningen for kompetanseutviklingen på skolenivå. Dette vil si at jo flere lærere eller grupper ansatte som involveres, jo bedre.

Postholm (2012) viser i sin litteraturgjennomgang at den beste fremgangsmåten for å overføre forskningsbasert kunnskap fra lærestedene (UH-sektoren) til praksisfeltet, er gjennom samhandling mellom fagpersoner og lærere på selve arbeidsplassen (Postholm 2012: 425). Samtidig fremheves betydningen av egne kolleger med fagekspertise for lærernes læring og gode relasjoner mellom kolleger i et miljø som tillater utprøving og læring av feil (Darling-Hammond & Richardson 2009:2). Det kan imidlertid være på sin plass å minne om at en slik arbeidsmåte er relativt ny i Norge, slik Helgøy og Homme (2012) har pekt på. De fremhever en egalitær tradisjon i kombinasjon med en sterk opplevelse av profesjonell autonomi i norske læreres yrkesutøvelse. Av denne grunn blir også skoleleders engasjement i et kompetanseutviklingstiltak ganske avgjørende.

Forskningslitteraturen om skolebasert kompetanseutvikling fremhever særlig betydningen av skolelederens kompetanse og rolle i denne prosessen, både gjennom aktiv støtte og (eventuelt) egen deltakelse (Postholm 2012: 421), og at lærernes stemme samtidig blir hørt (Postholm & Wæge 2016).

En viktig forutsetning som må være på plass for at effektiv læring skal skje, er tid. I litteraturen om skolebasert kompetanseutvikling vises det til «nok tid» og «effektiv tidsbruk», og at kompetanseutvikling strekker seg over en viss periode (Postholm 2012; Desimone 2009; Timperley m.fl. 2007; Postholm & Wæge 2016).

Oppsummert identifiserer forskningslitteraturen følgende faktorer for å lykkes med skolebasert kompetanseheving: involvering av hele kollegiet; ledernes betydning ved aktiv støtte og aktiv involvering; gode relasjoner innad i kollegiet og mellom kollegiet og ledelsen; nok tid og prioritert tid over en viss periode; samhandling med eksterne fagpersoner ved skolen.

Kompetanseutvikling for elevers utbytte

Alt i alt synes likevel mye av litteraturen på feltet å konsentrere seg om vilkår for læreres læring og mindre om utbyttet for elever. Forbindelsen mellom læreres kompetanse og elevers prestasjoner er tilstede også i Kompetanse for mangfold, når *målet er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet.*

Timperley mfl. (2007) bidrar til å åpne dette feltet gjennom en omfattende metastudie av sammenhengen mellom læreres kompetanseutvikling og elevers læring. I tillegg til faktorer som vi allerede har vært inne på knyttet til tid, ledelse og eksterne fagpersoner, finner de at for å styrke elevers utbytte er det viktig at det profesjonelle fellesskapet er åpent for nye ideer og praksiser samtidig som eksisterende oppfatninger utfordres, for eksempel oppfatninger om at enkelte grupper av elever har lavere læringskapasitet. Det avgjørende synes å være at lærerne inntar en undersøkende holdning til hvorvidt praksis og endring i praksis har en ønsket effekt på elevene, derfor inngår også vurdering av elevers motivasjon og forholdet mellom undervisning og læring i kompetanseutviklingen.

Litteraturen om profesjonelle lærende fellesskap indikerer at kritisk refleksjon i et støttende kollegafellesskap er viktig for å få til en bedring av praksis som kommer elever til gode. Felles verdier og visjoner samt erkjennelse av et kollektivt ansvar for elevene er blant kjennetegnene på lærende

felleskap, likeledes refleksiv og utforskende dialog, deprivatisering av praksis, samarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling (Stoll mfl. 2006).

Forholdet mellom praksis og teori

Et nærmere blikk på hvordan praksis utgjør et utgangspunkt for teoriutvikling, finner vi hos Ertsås og Irgens (2012). I en studie av hvordan lærere kan øke sin profesjonalitet, fremholder de at dikotomien mellom praksis og teori kan overkommes når lærere utvikler sine evner til å teoretisere om egen praksis. Særlig interessant i denne sammenheng er forskernes forståelse av erfaringer som noe som kan fange lærere og holde dem fast i vanetenking. Erfaring betyr i denne sammenhengen en skjult teori som finnes i all praksis og som kommer til syne gjennom handling. Dette kaller de teori av første grad, i tråd med begreper utviklet av E. Weininger, som forstod teori av andre grad som bevisst og eksplisitt teori, det vil si teori som praktikerne kan bruke for å begrunne sine handlinger. Teori av tredje grad er metateori, kjennetegnet av refleksjon, det vil si at praktikerne har analytisk distanse til egen praksis og åpenhet for å kunne forbedre den. På dette nivået blir praksis mer bevisst og rasjonell. Med sterk teori eller teori av tredje grad unngår en at kunnskapsutviklingen begrenses til egne lokale erfaringer. Forbedret praksis er i disse forskernes forståelse et resultat av informert refleksjon, hvor førstegrads- og andregradsteori iakttas og utsettes for kritisk refleksjon. På dette nivået er det at lærerne problematiserer sine antakelser, vurderer om de holder og overveier om de skal handle annerledes. Denne bevisstgjøringsprosessen kan lede til en forbedret praksis.

Når barnehager og skoler gjennomfører en analyse av eget kompetansebehov, for eksempel i form av en ståstedsanalyse, kan en forstå det slik refleksjon over praksis har tatt til og dermed er også mulighetene for bedret praksis tilstede.

Fra tiltak til endret praksis?

Hvilke muligheter finnes for å undersøke om et tiltak fører til endret praksis? Dette er et stort spørsmål, og vi må understreke at vår evaluering ikke er lagt opp som en effektevaluering, men vi har latt oss inspirere av hvordan spørsmålet har vært håndtert i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Lysø mfl. (2013) argumenterer for at tilfredshet med et kompetansehevingstiltak i liten grad kan si noe sikkert om at tiltaket nedfeller seg i en endret praksis. I deres evaluering av rektorutdanningen, bygger de blant annet på Kirkpatrick's (1998) skille mellom evalueringsnivåer i en modell hvor ulike fokusområder er hierarkisk ordnet. Det første nivået er tilfredshet. Dette kan etterfølges av læring, som igjen kan føre til anvendelse og til sist implementering. På de høyere evalueringsnivåene kan en undersøke om det har foregått en endring av praksis. I evalueringen som Lysø mfl. gjennomførte, er mestringsforventning (Bandura 1997) er et nøkkelbegrep. Mestringsforventning muliggjør anvendelse og implementering av det en har lært. Kanskje kan vi for våre formål oversette dette til faglig trygghet.

I sluttrapporten fra den samme evalueringen fremhever Hybertsen mfl. (2014) at mestringsforventningene er økt hos rektorene som har gjennomgått videreutdanningen. Endringer i skolen og læringskulturen er også undersøkt, og disse er svake og peker i flere retninger. Det er dessuten vanskelig å relatere endringer til det spesifikke tiltaket. Vi vender tilbake til spørsmålet om forholdet mellom tiltak og endret praksis under beskrivelsen av evalueringen nedenfor.

Forskjellighet som et vilkår i kompetanseutviklingen

Heterogenitet er et viktig stikkord som gjelder kategorien minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne. Det finnes betydelig variasjon i innvandrerbefolkningens bosetningsmønster samt kommuners størrelse og skolefaglige kapasitet, i tillegg til forskjeller mellom skoler, som vi var inne på i omtalen av høyskolens rolle i avsnitt 1.2.1. Etterutdanningens nedslagsfelt, det vil si barnehager og skoler er også meget heterogene enheter. Forskjeller både i vilkår og i mandat varierer systematisk mellom barnehager og skoler. I barnehagen skal den ansatte forstå barnets ståsted og stimulere dets utvikling, mens i skolen skal elevene lære å tilpasse seg og i økende grad være pådrivere i sitt eget læringsarbeid. Ideen om kartlegging og testing kan være kontroversiell i barnehagen, mens dette i langt større grad betraktes som nødvendig og uttrykk for ansvarlighet i grunnopplæringen, hvor også

opplæringen er orientert om fastsatte kompetansemål. Ikke minst er bemanningssituasjonen i barnehagen annerledes enn i skolen, med en betydelig andel ufaglærte assistenter.

Alt dette tilsier at UH-sektoren har svært mangetydige og sammensatte oppgaver i arbeidet med kompetansehevingen på det flerkulturelle området. I tillegg til dette kommer at barnehagene og skolene kan ha ulike ønsker om hvilke kompetansefelt de vil fordype seg i. På denne måten kan etterutdanningen i Kompetanse for mangfold kanskje være mer krevende for UH-sektoren enn den skolebaserte kompetansehevingen i satsingen på ungdomstrinnet.

1.3 Evalueringen

NIFUs evaluering av satsingen tok til i april 2014, etter at det som har vært omtalt som en pilotfase for Kompetanse for mangfold, under betegnelsen *Kompetanse på det flerkulturelle området* var tilbakelagt. Sluttrapporten skrives i det satsingsperioden som har vart frem til 2017, ebber ut.

Et forhold som ikke var forutsett verken for satsingen eller for evalueringen, var den store tilstrømningen av flyktninger til Europa og Norge utover høsten 2015. I midten av desember 2015 meldte SSB at Norge stod overfor et større antall asylsøkere og flyktninger enn noen gang før (Østby 2015), mens tilstrømningen kort tid etter avtok, uvisst hvor mye på grunn av innstramning versus andre forhold som streng grensekontroll eller en internasjonal avtale som i praksis stoppet båttransporten fra Tyrkia til Hellas, noterer Østby (2016), som også opplyser om at antallet asylsøkere avtok med 95 prosent fra 4. kvartal i 2015 til 1. kvartal i 2016, og at Norge mot slutten av 2016 hadde færre asylsøkere enn på 20 år. I kommunene ble krav til beredskap for å ta imot flere elever i alderen 6–18 år påtakelig, og 70 prosent av skoleeierne hadde ansatt lærere som en direkte følge av flyktingsituasjonen, ifølge Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge (Waagene mfl. 2017). Disse ganske dramatiske begivenhetene har virket inn på evalueringen i den forstand at informanter har omtalt både behov for bedre beredskap og etter hvert nedleggelse av det lokale asylmottaket, men disse begivenhetene utgjør likevel ikke noen kjerne i vår evaluering.

Som det går frem av grunnlagsdokumentene og stortingsmeldingen hvor Kompetanse for mangfold ble bebudet, som gjengitt i det foregående, er kompetanseutviklingen i satsingen for et godt arbeid i skoler og barnehager rettet langt bredere enn å imøtekomme særlige behov blant nyankomne barn, unge og voksne. Utvikling av andrespråket for læring i norsk skole omfatter alle alderstrinn og angår i prinsippet flerspråklige eller minoritetsspråklige, forstått som barn, elever og voksne med et annet morsmål enn norsk og samisk (jf. Meld. St. 6 (2012–2013)). At andrespråkstillegningen er en langvarig prosess har vært fremhevet i Østbergutvalgets innstilling så vel som i stortingsmeldingen (NOU 2010: 7; Meld. St. 6 (2012–2013)). Vår oppgave som evaluator er ikke å drøfte eller utfordre lærerutdannernes kunnskap og innsikter om flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling. Dette er lærerutdannernes domene, og vi ser det som viktig at de kommer til orde om innholdet i kompetansehevingen.

1.3.1 Problemstillinger

Den overordnede problemstillingen for evalueringen er følgende:

Hvordan utformes og gjennomføres tilbud om kompetanseheving på det flerkulturelle området, og hvilke organisatoriske forutsetninger ligger til grunn for en vellykket implementering på de enkelte nivåene og for at kompetanseutvikling og bedring av praksis skal finne sted?

Et viktig tema i denne rapporten er kompetansebygging og -deling i UH-sektoren. Etter råd fra Oppdragsgiver har vi sett bort fra problemstillinger som opprinnelig var formulert om videreutdanning i et femte punkt, ettersom dette etter hvert ble en relativt beskjeden del av satsingen. Vi ser at problemstillingene som ble formulert i 2014 ikke alltid er optimale eller de mest relevante når vi nå står ved satsingens avslutning. For eksempel er spørsmålene under punkt 4 mer orientert om lærerutdanningenes veiledningsoppgave overfor enhetene enn om bygging og deling av kompetanse

internt og på tvers av de deltagende lærerutdanningene. Dette kompenseres vi for ved å forholde oss til flere problemstillinger i delkapittel 3.2 enn de som er formulert og gjengitt nedenfor.

1. Iverksettelsesfasen: organisering og informasjonsspredning. Aktørenes forståelse av oppdraget

1. Hvordan forstår sentrale medarbeidere i direktoratet overordnede mål og virkemidler i satsingen?
2. Hvilke tilknytningspunkter til andre prosjekter og satsinger har kompetanseløftet på det flerkulturelle området?
3. Hvordan oppfattes iverksettelsen fra UH-sektorens side med hensyn til mandat, egen kompetanse, frihetsgrader i utforming av tilbudet, forhold til uttrykt og tolket behov i barnehager, grunnskoler inkludert voksenopplæring og videregående skoler?
4. Hvordan blir innholdet i satsingen oppfattet av representanter for hhv kommuner, fylkeskommuner og fylkesmann (hva vektlegges og hvorfor)?
5. Hvilke kriterier legges til grunn når fylkesmannen velger ut kommuner eller barnehager/skoler som skal delta (erfaring, innslag av minoritetsspråklige i befolkningen, påskynding)?
6. Hvordan arter samarbeidet mellom fylkesmann og UH-sektoren seg: bygges det på erfaring, eller representerer kompetanseløftet noe nytt?

2. Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling: Metodikk og innhold

1. Hvem tar initiativ til kompetansehevingen (barnehager og skoler, deres eiere eller UH-sektoren)?
2. Hvordan forstås og gjennomføres den barnehage- og skolebaserte metodikken?
3. Hvordan formuleres kompetansebehov fra barnehagenes og skolenes side (uttrykt behov)? Hvilken rolle har eiernivået i dette?
4. Hvordan oppfattes skolenes og barnehagenes kompetansebehov i UH-sektoren (tolket behov)?
5. I hvilken grad er det samsvar mellom uttrykt og tolket behov?
6. Gir organiseringen av kompetansehevingen gode vilkår for deltakeres opplevelse av den som kvalitativt god og relevant?
7. Skjer kompetanseheving på det flerkulturelle området i samspill med den mer generelle barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen mht. utvikling av kunnskaper, holdninger og metodikk?
8. Finnes det fordeler eller ulemper ved tilknytning til den mer generelle skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet?
9. Hvordan reflekterer ansatte og ledelse i barnehager og skoler over egen praksis; i hvilken grad nedfelles dette skriftlig?
10. Hvordan reflekterer tilbydere i UH-sektoren over praksis i sektoren, og kan disse spore endringer i barnehagelæreres og læreres praksis over tid?
11. I hvilken grad er kompetansehevingen forankret i ledelsen?
12. I hvilken grad omfatter kompetansehevingen hele kollegiet?

3. Deltakernes utbytte av opplæringen og endring av praksis

1. Hvilke forventninger hadde lærere som deltok i barnehage- eller skolebasert kompetanseheving?
2. I hvilken grad opplevde de ansatte nytte og relevans av opplæringen for egen undervisning av minoritetsspråklige barnehagebarn/elever? Og for egen undervisning av andre barnehagebarn/elever?
3. Hvordan reflekterer ansatte og ledelse i barnehager og skoler over egen praksis; hvordan vurderer de endring over tid?
4. Hvordan bedømmer samarbeidende utdanningsinstitusjon i UH endring av praksis blant barnehageansatte og skolelærere som har deltatt i kompetansehevingstiltak i forløpet av de to semestrene hvor kompetansehevingen skal foregå?
5. Hvilke planer finnes om videreføring og spredning hos skoleeiere og barnehagemyndigheter?
6. Mener barnehageansatte og skolelærere at de endrer praksis i forløpet av kompetansehevingen?
7. Hvilket omfang har den barnehage- og skolebaserte kompetansehevingen over tid?

4. Kompetanseutvikling i UH-sektoren – deltakelse, innhold og formål

1. Underveis i utvidelsen til alle regioner: (som nedfelt i spm. 1.3): Hvordan oppfattes iverksettelsen fra UH-sektorens side med hensyn til mandat, egen kompetanse, frihetsgrader i utforming av tilbudet, forhold til uttrykt og tolket behov i barnehager, grunnskoler inkludert voksenopplæring og videregående skoler?
2. Er det likheter eller forskjeller i gjennomføringen mht. prinsippet om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling etter hvert som satsingen spres i UH-sektoren?
3. Dersom det skjer endring over tid, i hvilken grad kan dette tilbakeføres til erfaringsdeling i sektoren?
4. Hvilke lokale tilpasninger utvikler seg og hvordan blir disse begrunnet?
5. Hva forteller lærestedenes selvevalueringer om seminar- og konferanseaktiviteter regionalt og nasjonalt; hvem og hvor mange deltar; hvilke temaer diskuteres?

1.4 Metodiske tilnærminger

For å belyse den overordnede problemstillingen om utforming og gjennomføring av tilbud om kompetanseheving og organisatoriske forutsetninger for vellykket implementering på de enkelte nivåene og for at utvikling og bedring av praksis skal finne sted, har vi valgt flere metodiske tilnærminger med vekt på både bredde og dybde. Før vi beskriver disse nærmere, vil vi understreke at evalueringen ikke er lagt opp som en effektevaluering av om satsingens målsetning nås. Hvorvidt barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn i større grad fullfører og består utdanningsløpet som resultat av denne skole- og barnehagebaserte kompetanseutviklingen, er ikke vårt fokus. Dette ville kreve et forløp på mange år og en nitid kontroll med deltakelse, som verken satsingen eller evalueringen har lagt opp til. Det kan være interessant å merke seg at selv når forutsetningene for å undersøke slike forhold er tilstede, kan konklusjonen likevel bli at et tiltak ikke har hatt noen påviselig effekt på elevers prestasjonsutvikling eller motivasjon (Tænketanken DEA 2014).

Det er i større grad aktørenes opplevelser og vurderinger av muligheter og betingelser for praksisendringer som står i fokus i vår evaluering. Ansatte og ledere i de enhetene som har gjennomgått kompetanseutvikling, anser vi for å være meningsberettigede om hvilket utbytte deltakelsen har gitt for dem, det samme gjelder eiernivået og fylkesmannsembetene, avhengig av hvor godt informert de er. Fremfor alt mener vi at UH-sektoren ved de faglig ansvarlige i lærerutdanningene som har gitt veiledning og faglig støtte til skoler og barnehager i deres kompetanseutviklingsprosesser, er meningsberettigede om kunnskapsbehov, praksisendringer og forutsetninger for disse i praksisfeltet og om utviklingen av egen lærerutdanning. Når en likevel må ta i betraktning at disse aktørene også er deltakere og derfor er parter i saken med ulike interesser, mener vi det er en styrke at evalueringen innhenter informasjon fra flere nivåer og aktører. Denne informasjonen sammenlignes og gir bekreftelser eller kontrasteringer som vi kommenterer og drøfter i konklusjonskapitlet. Her trekkes forbindelsene mellom enkeltkapitlene som i større grad omhandler en type aktør eller datakilde.

Vi går bredt ut i deltakerundersøkelsene som har vært gjennomført to ganger i evalueringen, den siste rapporteres her. Denne undersøkelsen retter seg mot ledere og ansatte i barnehager, skoler og voksenopplæringsenheter som har deltatt i kompetanse for mangfold. Vi går også bredt ut til skoleeiere og barnehageeiere samt til rektorer og styrere i de to respektive spørringene i regi av Utdanningsdirektoratet, begge er gjennomført to ganger på det samme utvalget, med tre års mellomrom. Vi rapporterer også her på de siste av disse undersøkelsene. Vi har dessuten rettet en bred henvendelse til lærerutdanningene som har deltatt i Kompetanse for mangfold.

Dybdeundersøkelser har vært gjennomført i seks enheter med tilhørende eiere. Dette utgjør casestudien i evalueringen, som vi straks kommer tilbake til. Vi har dessuten intervjuet om lag en tredel av fylkesmennene i landet om deres oppgaver og involvering. Representanter for sentrale

utdanningsmyndigheter har vært intervjuet tidlig og senere i satsingen. Åtte forskjellige UH-miljøer har også vært intervjuet over tid.

Vi har sett det som viktig for evalueringen å ha god forståelse av hvordan kompetanseutviklingen foregår lokalt. I utvelgelsen av caser har vi vært orientert om gode praksiser, det vil si at vi ikke har tilstrebet representativitet. Gjennom casestudier kan man studere lærernes kompetanseheving i sin kontekst, der det blir lagt vekt på dybdeforståelse og såkalte «tykke beskrivelser» (Geertz 1973) av prosessene i et utvalg skoler, barnehager og voksenopplærings-institusjoner. I opprinnelsen av ordet («casus») understrekes betydningen av det enkelte tilfelle (Andersen 1997: 8). En sammenligning mellom tre eller flere caser kalles i forskningslitteraturen gjerne for en multipl casestudie. Gjennom å sammenligne case som er strategisk valgt for å belyse problemstillingen, kan man ved kartlegging, beskrivelse og diskusjon av forskjeller og likheter mellom caser bidra til forklaringer av fenomenet som man undersøker (Yin 1989; Eisenhardt 1989).

Prosedyre og svarprosenter for deltakerundersøkelsen og for de to spørringene er omtalt i de respektive kapitlene (4-6). Sammenlignet med oversikten over antallet informanter i de kvalitative undersøkelsene i tabell 1.2 i delrapport 2, kan vi tilføye 11 nye UH-tilsatte til de opprinnelige 8. Dette betyr at antallet personer som har vært intervjuet minst en gang, er økt fra 46 til 57 gjennom evalueringsperioden.

Spørreundersøkelsen til UH-sektoren

Spørreundersøkelsen til UH-sektoren ble gjennomført i oktober 2017. Før undersøkelsen ble iverksatt meldte NIFU tilleggsoppdraget i en endringsmelding til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som vurderte informasjonsbrevet og opplegget for gjennomføringen og ga sin tilråding.

Spørsmålene ble først utarbeidet av NIFU på grunnlag av ønsker vi var gjort kjent med fra Kunnskapsdepartementet. Spørsmålene ble oversendt Utdanningsdirektoratet, som meldte tilbake om flere spørsmål som det var viktig å få svar på. Deretter utarbeidet NIFU en endelig versjon som ble lagt inn i SurveyExact. Fra denne ble både invitasjonen og purringen administrert.

I utgangspunktet mottok NIFU en liste fra Utdanningsdirektoratet med kontaktinformasjon til de ansvarlige for Kompetanse for mangfold ved barnehagelærerutdanningene (BLU) og grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved til sammen 18 institusjoner. Ved to av institusjonene var etterutdanningen konsentrert om enten bare BLU eller bare GLU. I vedleggstabell v.3.1 fremgår det hvilke som er de 18 institusjonene med tilsammen 34 lærerutdanninger.

I forkant av undersøkelsen ble alle kontaktpersoner tilskrevet med spørsmål om hun eller han var rette vedkommende til å svare på spørsmål om deltakelsen i Kompetanse for mangfold, eller om de ville anbefale at vi sendte undersøkelsen til en annen ved lærestedet. Disse henvendelsene var typisk rettet til både kontaktpersonen for BLU og kontaktpersonen for GLU i samme epost. Vi fikk både bekræftende svar og opplysninger om andre som var bedre i stand til å svare. Etter at undersøkelsen ble lansert den 10. oktober, meldte enda flere om hvem som var bedre egnet enn dem selv til å besvare. Det ble satt en svarfrist den 20. oktober. Deretter ble de som ikke hadde svart eller bare svart på noen av spørsmålene, bedt om å svare innen 27. oktober. Mot slutten sendte vi også SMS til enkelte inviterte som vi ikke hadde hørt noe fra.

I spørsmålene la vi opp til at respondentene kunne svare på vegne av den eller de aktuelle lærerutdanningene, og vi antok at det har foregått utstrakt samarbeid både mellom BLU og GLU ved samme institusjon og på tvers av institusjoner og campuser. Dette gjør at responsraten vanskelig kan beregnes på grunnlag av antallet inviterte personer. Til sammen ble 34 lærerutdanninger (inkludert både BLU og GLU) spurt, og flere meldte at de svarte på vegne av både BLU og GLU. Av de totalt 34 lærerutdanningene, mangler vi svar fra fem lærerutdanninger (BLU eller GLU), hvilket tilsier en responsrate på 85 prosent beregnet på grunnlag av antallet lærerutdanninger. Med svar fra 16 av i alt 18 institusjoner, er responsraten på 89 prosent beregnet på grunnlag av antall institusjoner.

Analyser av tekstene som respondentene skrev som svar på åpne spørsmål, er analysert ved hjelp av NVivo. I flere gjennomgang av tekstene til hvert spørsmål har vi kodet tekst ved å knytte stikkord til tekstbrokker. Dermed har vi fått en oversikt over hyppighet av temaer eller stikkord i tekstene. I kodingen vi har gjort, ligger det også et tolkningsarbeid, når for eksempel stikkordet «tverrfaglighet» i en tekst får samme kode som følgende utsagn i en annen tekst: «studentene trenger derfor å møte mangfoldstenkning i alle fag i utdanningen som en gjennomgående rød tråd i all undervisning». Derne har vi sett på tematiske sammenhenger eller affinitet mellom ulike stikkord. Vi har også bestrebet oss på å få frem de sammenhengene og kontrastene som kommer frem i respondentenes resonnementer.

Kvalitative intervjuer i UH-sektoren

Vi har til sammen intervjuet åtte av UH-institusjonene som har deltatt i Kompetanse for mangfold, hvilket betyr at vi har intervjuet nær halvparten av alle de til sammen 18 institusjonene som har deltatt. Utover at alle de tre første tilbyderne fra første fase av Kompetanse for mangfold er intervjuet, og analysene av dette materialet er rapportert tidligere (Lødding mfl. 2016), kan vi ikke se at de fem siste som er inkludert i undersøkelsen, skiller seg ut fra de øvrige institusjonene når vi sammenligner deres svar med svarene til alle de andre som har besvart spørsmålene i surveyen.

NVivo er benyttet i gjennomgang av transkriberte intervjuer fra fem UH-institusjoner som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Noen av de sentrale problemstillingene for evalueringen som angår UH-sektoren i satsingen, er besvart ved hjelp av surveyen, men utdypes ved å hente frem svar fra de kvalitative intervjuene. Gjennom koding av innholdet i deler av tekstene, har vi identifisert viktige temaer som er omtalt i analysen av intervjuet materialet.

1.4.1 Rapportens disposisjon

Gitt de mange aktørene med ganske ulike oppgaver som er involvert i satsingen Kompetanse for mangfold, finner vi det enklest å illustrere hvor tidligere undersøkelser har vært rapportert og hvor i denne rapporten de følges opp eller oppsummeres ved hjelp av tabell 1.1.

Tabell 1.1: Oversikt over rapportering fra tidligere og nye undersøkelser i evalueringen av Kompetanse for mangfold

Tidligere undersøkelser	Tidligere omtalt i	Plassering i denne rapporten
Kvalitative undersøkelser		
Statlig nivå	Delrapport 2: kapittel 2	Oppfølging i avsnitt 2.1
Fylkesmennene	Delrapport 2: Kapittel 4	Oppsummering i avsnitt 2.2
UH-sektor	Delrapport 2: Kapittel 3	Oppfølging i kapittel 3
Kommuner og fylkeskommuner	Delrapport 2: kapittel 6	Oppsummering i avsnitt 2.4
Virksomhetene	Delrapport 2: kapittel 6	Oppfølging i avsnitt 2.5
Kvantitative undersøkelser		
Deltakende enheter: ledere og ansatte	Delrapport 2: kapittel 5	Ny undersøkelse i kapittel 4
Skole-Norge: eiere og rektorer	Delrapport 1: kapittel 3	Ny undersøkelse i kapittel 5
Barnehage-Norge: eiere og styrere	Delrapport 1: kapittel 2	Ny undersøkelse i kapittel 6

Dette første kapitlet har gitt innblikk i bakgrunnen for satsingen og hva forskningen indikerer om den aktuelle typen kompetanseutviklingsmodell. Vi har også presentert evalueringen og problemstillingene som har vært retningsgivende i arbeidet. Metodiske aspekter ved de kvalitative undersøkelsene er presentert i dette første kapitlet, mens vi har valgt å omtale utvalg og svarprosenter for de ulike kvantitative undersøkelsene i hvert sitt kapittel 4, 5 og 6.

Kapittel 2 rekapitulerer tidligere analyser og følger opp med nye intervjuundersøkelser for enkelte informantkategorier. Oppfølgingsintervjuer er gjort med statlig nivå og med ledere av de seks enhetene, det vil si barnehagen, skolene og voksenopplæringsenheten vi besøkte tidligere i

evalueringen. På grunnlag av oppfølgingsintervjuet gjør vi en komparativ analyse av enhetene med oppmerksomhet om 1) hvorvidt prosjektet de arbeidet med i satsingsperioden har vært videreført og 2) i hvilken grad hele staben over tid har vært involvert i kompetanseutviklingen. Intervjuene med de tre første UH-miljøene som deltok i satsingen er oppsummert i avsnitt 2.3, og temaene følges opp i kapittel 3.

Det tredje kapitlet er i sin helhet viet de deltakende lærerutdanningene. Vi presenterer ytterligere fem gruppeintervjuer med UH-miljøer som har deltatt i senere faser enn de første tre UH-miljøene. Vi refererer også fra analyser av en fullskala surveyundersøkelse til alle deltakende lærerutdanninger gjennom den tiden satsingen har pågått. Her lar vi faglig ansvarlige og medarbeidere i UH-sektoren komme til orde om erfaringer fra samarbeidet med kommunene og veiledningen til enhetene. Vi låner øre til hva som konstituerer god flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk /-didaktikk, slik UH-miljøene forstår dette. Bygging og deling av kompetanse i og mellom UH-miljøer gjennom satsingsperioden er tematisert, og vi ser også mer konkret på kompetanse og kapasitet for å undervise og veilede i de aktuelle temaene, i etterutdanning, videreutdanning og i selve lærerutdanningene.

Erfaringer fra deltakende barnehager og skoler er tema i kapittel 4. Vi ser på varighet og innhold i kompetansehevingen, hvordan den har vært organisert og i hvilken grad ledelsen og hele staben har vært involvert. Om enheten har hatt tilstrekkelig tid til å formulere egne kompetansebehov er også blant spørsmålene. Lederes og ansattes vurdering av nytte og relevans av deltakelse i satsingen utforskes, likeså hvorvidt kvaliteten på arbeidet har vært styrket, før vi beveger oss over til spørsmål om praksisendring. Fra og med dette kapitlet bruker vi begrepet *etterutdanning* praktisk talt synonymt med *skolebasert kompetanseutvikling* og senere *barnehagebasert kompetanseutvikling*, men tanken er at etterutdanning refererer til middelet, mens kompetanseutvikling, det vil si målet, ikke kan forutsettes i spørreundersøkelser til skoler og barnehager.

I kapitlene 5 og 6 kan vi sammenligne deltakende skoler og barnehager med tilsvarende som ikke har deltatt, ettersom vi her forholder oss til data fra Utdanningsdirektoratets spøringer gjennomført høsten 2017 på samme tredelsutvalg som i første delrapport fra evalueringen. Vi undersøker betydningen av andel minoritetsspråklige elever eller barn og formell flerkulturell kompetanse i staben i sammenligning mellom deltakende og ikke-deltakende enheter. Ledere for enheter som har deltatt, har fått spørsmål om bruk av ståstedsanalyse og i hvilken grad de mener at etterutdanningen var i samsvar med kompetansebehovet i skolen eller barnehagen. Til eiernivået har vi rettet spørsmål om behov for kompetanse i lov og regelverk for arbeidet med minoritetsspråklige elever eller barn. De eierne som har deltatt har også fått spørsmål om arbeidet på det aktuelle feltet er styrket.

I kapittel 7 oppsummerer og drøfter de empiriske funnene som er presentert i denne sluttrapporten, opp mot de sentrale dokumentene for satsingen og opp mot litteraturen om virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Ettersom de underordnede problemstillingene er brakt inn i innledningene og belyst gjennom analysene til hvert av de empiriske kapitlene, har vi valgt å strukturere konklusjonskapitlet om sentrale temaer og dilemmaer. Vi konsentrerer oss om hovedproblemstillingen og fremhever hvilke faktorer som synes kritiske for vellykket gjennomføring av arbeidsplassbasert kompetanseheving.

2 Hovedfunn og oppfølging av tidligere rapporteringer

I dette kapitlet går vi i hovedsak inn på resultater og analyser som er rapportert tidligere i evalueringen, nærmere bestemt i delrapport 2. Dette gjør vi ved å ta for oss ett nivå av gangen: sentrale utdanningsmyndigheter, fylkesmannen, UH-sektoren, eiere og virksomheter. For alle kategorier unntatt fylkesmannen og eiere, har vi gjort oppfølgingsintervjuer, og nye intervjuer presenteres som forlengelser av resymeer fra tidligere rapportering. Det gjelder statlig nivå og skolene og barnehagene i casestudien.

Avsnitt 2.3 i dette kapitlet oppsummerer intervjuene med de første tre institusjonene som deltok i satsingen, mens nye undersøkelser blant deltakende lærerutdanninger har fått plass i neste kapittel.

For casestudien tar vi utgangspunkt i tidligere besøk og intervjuer sammen med oppfølgingsintervjuene med lederne når vi i avsnitt 2.5.7 beveger oss fra et perspektiv på hver enkelt enhet til et sammenlignende perspektiv på i hvilken grad innsatsen er opprettholdt og i hvilken grad hele staben har vært eller er involvert i den aktuelle kompetanseutviklingen.

For hvert avsnitt antyder vi hvilke problemstillinger som søkes belyst, og vi oppsummerer for hver informantkategori.

2.1 Statlig nivå

Retningsgivende for dette avsnittet er spørsmålet: Hvordan forstår sentrale medarbeidere i direktoratet (og Kunnskapsdepartementet) overordnede mål og virkemidler i satsingen?³ Vi refererer først fra intervjuet som er mer utførlig omtalt i andre delrapport. Mot slutten av avsnittet refererer vi fra et oppfølgingsintervju med en person i Utdanningsdirektoratet som hadde sentrale oppgaver i satsingen.

De tre sentrale kildene som danner bakteppet for satsingen Kompetanse for mangfold (OECD 2009; NOU 2010: 7; Meld. St. 6 (2012-2013)) ble løftet frem i det første intervjuet med statlig nivå, det vil si intervjuet med to representanter for Utdanningsdirektoratet og en representant for Kunnskapsdepartementet. Disse bakgrunnsdokumentene er utførlig omtalt i kapittel 1.1 i denne rapporten. Representanten fra Kunnskapsdepartementet fremhevet noen poeng fra OECD-rapporten gjennom å peke på at to av anbefalingene fra OECD er særlig relevante for opplæringssektoren. For det første at OECD vurderte det norske regelverket, strategier og tiltak på feltet som godt, men påpekte et behov for generell kompetanseheving om slike spørsmål hos aktørene i barnehagene, opplæringsinstitusjonene og i forvaltningen. For det andre ble det nevnt at OECD mente at det var lite

³ Jf. problemstilling 1.1 gjengitt i kapittel 1.

kunnskap hos norske utdanningsmyndigheter om hvordan de ulike tiltakene faktisk når ut i klasserommene. Anbefalingene fra OECD ble ifølge de tre informantene fulgt opp gjennom NOU 2010: 7 og etter hvert gjennom utvikling av satsingen Kompetanse for mangfold. Satsingen skal gi økt kompetanse i alle ledd, fra barnehage til høyere utdanning, også skoleeier og barnehagemyndighet skal bevisstgjøres om regelverk og hva som eksisterer av materiell og kartleggingsverktøy, ble det sagt.

Om innholdet i satsingen og betydningen av begrepet mangfold uttalte informantene at det kan romme både et individ- og et samfunnsperspektiv, og at det er elever med en annen bakgrunn enn den typisk norske som står i fokus. Andre forskjeller enn dette kan også assosieres med begrepet mangfold. Fra Utdanningsdirektoratet ble det fortalt at de ikke har lagt vekt på å diskutere dette med utdanningssektoren, hvilket gjør at aktørene selv kan påvirke hvilket meningsinnhold de vil gi begrepet, så lenge barnehagene og skolene møter barn, ungdom og voksne som en sammensatt gruppe som har rett til et likeverdig barnehage- og opplæringstilbud. Fra Kunnskapsdepartementet ble det presisert at andrespråkspedagogikk og forståelse for hva det innebærer å ha norsk som andrespråk, er det sentrale når det er en flerspråklig befolkning som skal imøtekommes gjennom satsingen. Økt læringsutbytte og sterkere gjennomføring av utdanningsløpet for denne delen av befolkningen, er i overensstemmelse med overordnede mål for utdanning, påpekte denne representanten.

Intervjuet handlet også om oppgavene og ansvaret som er tildelt forskjellige aktører, som fylkesmannsembetene, NAFO og ikke minst UH-sektoren. Forholdet mellom UH-sektoren og NAFO ble berørt, med vekt på at det ikke var avklart i starten av satsingen hvordan lærerutdanningsinstitusjonene, som ligger utenfor Utdanningsdirektoratets styringslinje, skulle forholde seg til NAFO som utdanningsmyndighetenes ressurscenter. En ny modell er foreslått i Meld. St. 21 (2015-2016), og vi velger å ikke forfølge dette temaet her.

Om UH-sektoren ble det sagt at denne er selve grunnsteinen i satsingen. Det er avgjørende at disse institusjonene klarer å dele kunnskap og kompetanse innenfor de aktuelle temaområdene. Satsingen er ment å styrke lærerutdanningene og bidra til økt kvalitet i etter- og videreutdanningene, kort sagt er intensjonen at satsingen skal bidra til et økt trykk på lærerutdanningene for at de skal jobbe med slike spørsmål. Kompetanse- og erfaringsoverføring fra de tre første UH-institusjonene til øvrige institusjoner over tid, ble også berørt.

For at arbeidet i skoler og barnehager skal kunne fortsette utover strategiperioden, må de lokale utviklingsprosjektene være forankret i henholdsvis læreplan og rammeplan, ble det sagt. Konkretisering av hvilket behov de enkelte enhetene har for kompetanseutvikling i andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk, ble av de samme informantene forutsatt å foregå i tett dialog mellom lærerutdanningene, eierne og de enkelte enhetene. For dette formålet har Utdanningsdirektoratet utviklet ståstedsanalyse som et egnet verktøy. Uten noen form for behovsanalyse er det økt sjanse for at bistanden fra UH-miljøet blir lite målrettet. Utsagnene peker mot at enhetenes behov og hva de trenger hjelp til skulle tillegges større vekt enn hva UH-miljøene kan mest om fra før. Forventningen var også at flere fagområder i lærerutdanningene skulle involveres for at veiledningen ikke skulle avgrenses til grunnleggende norsk. I intervjuet ble det også poengtert at de to første årene av satsingen skulle brukes til å utvikle universitets- og høyskoleinstitusjonenes kompetanse i fagfeltet, og for dette formålet var det avsatt FoU-midler som skulle administreres av de tre første UH-institusjonene. Her kan vi merke oss at det har skjedd en forskyvning sammenlignet med omtalen i plandokumentet (Utdanningsdirektoratet 2013), hvor det fremgår at lærerutdanningsregionene var ment å forvalte slike FoU-midler.

Gjennom intervjuet ble også prinsippet om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling løftet frem, og valget av modell ble begrunnet med at det må legges et grunnlag for en kollektiv følelse av eierskap til endringsprosessene som skolen ønsker å gjennomføre. Dette ville, mente de, forsterke lærernes motivasjon for utvikling og gi grobunn for robuste, varige resultater. Dessuten pekte representanten for departementet på erfaring for at endringsarbeid må foregå med støtte fra

overordnet nivå. I denne modellen innebærer dette involvering av alle ledd: ansatte, ledere, skoleeiere og fylkesmannen.

I et oppfølgingsintervju med sentralt nivå tidlig i 2018, reflekterte vedkommende over hvordan satsingen har utviklet seg over tid. Innretningen ble justert etter hvert sammenlignet med det opprinnelige plandokumentet, for eksempel med hensyn til hva slags enheter en ønsket å rekruttere. Videregående opplæring ble viktigere, blant annet på grunn av flyktningsituasjonen og omfanget av unge enslige asylsøkere. Når en tenker tilbake på 2013, ser en at mye har gått seg til etter hvert, mente informanten:

Det fantes ingen pilotfase, satsingen ble igangsatt, og vi måtte heller justere underveis. Vi kan se at det startet veldig raskt. Slik er det vel ofte med initiativ fra statlig nivå, når en skal følge årlige bevilgninger gitt i statsbudsjettet. I sektoren var de ikke nødvendigvis klare i 2013, men de var klare i 2014. En styrke var at vi hadde en plan for hva som skulle skje i 2014 og senere, slik at de involverte kunne forberede seg.

Til tross for justeringer, er det også mye som har stått ved lag gjennom satsingsperioden, som prinsippet om at skole- og barnehageeier skulle eie utviklingsarbeidet og fylkesmannens ansvar for å koordinere samarbeidet mellom UH og eierne, og at kompetansebehovene skulle defineres lokalt. Informanten pekte på at satsingen i noen tilfeller har gitt utfordringer for aktører som fylkesmannen og UH-sektoren, men at dette over tid har ført til viktige læringsprosesser og godt utviklingsarbeid i mange fylker og regioner.

Det ble også opplyst at Utdanningsdirektoratet hadde rådført seg med Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og fått anbefalt å bevilge FoU-midler til faglig publisering og samarbeid om dette til de deltakende UH-miljøene. Den første gangen ble slike midler fordelt av de tre første UH-miljøene som deltok, den andre gangen, i 2015, ble midlene fordelt av de lærerutdanningene som forestår videreutdanning.

Som ett svar på problemstillingen om overordnede mål og virkemidler sett fra statlig nivå, må vi understreke intensjonen om at UH-sektoren skulle utgjøre en grunnstein i satsingen, og at større fagområder i denne sektoren skulle involveres. Det har hele tiden vært en viktig forutsetning at skolers og barnehagers kompetansebehov skulle være retningsgivende for veiledningen fra UH-sektoren. Vi kan ellers merke oss at mange andre aktører var tildelt roller og ansvar, fremfor alt at skole- og barnehageeiere skulle eie utviklingsarbeidet.

2.2 Fylkesmennene

Spørsmålene vi søker å belyse i dette avsnittet er hva som har vært lagt til grunn når fylkesmannen har valgt ut kommuner til deltakelse i satsingen og hvordan fylkesmannen og UH-sektoren har samarbeidet.⁴

Datagrunnlaget er intervjuer med representanter for de seks første fylkesmannsembetene som var involvert i satsingen kompetanse for mangfold. Vi bygger her på oppsummeringen av kapittel 4 i delrapport 2 fra evalueringen.

Representantene for seks forskjellige fylkesmannsembeter har i stor grad beskrevet utvelgesprosesser hvor en har holdt seg nøye til signalene fra Utdanningsdirektoratet. Kriteriene som er brukt vekker gjenklang av de kriteriene Utdanningsdirektoratet har formulert til enhver tid. Vi ser at en formulering om at skoler og barnehager som deltar i NAFOs nettverk eller Hjulet, ikke skal velges til deltakelse i Kompetanse for mangfold, kom til i 2015, mens den ikke fantes i 2014. Dette kan være en konsekvens av at vi i evalueringen fant tilbøyelighet til at skoler og barnehager som hadde deltatt i tidligere satsinger på det samme fagfeltet, var de som deltok i den første puljen av deltakere

⁴ Jf. problemstilling 1.5 og 1.6, gjengitt i kapittel 1.

(Lødding 2015). Dette «gjengangerfenomenet» har vi drøftet med informantene, og det har vært gjenkjennelig for de aller fleste. Ikke desto mindre har de også uttrykt forståelse for at det blir slik når de som har utviklet kompetanse og interesserer seg for feltet, også etterspør mer kompetanse.

Et annet anliggende for fylkesmannsrepresentantene har vært kapasitet for involvering i denne konkrete satsingen, vurdert opp mot andre forpliktelser kommunene allerede har i andre, pågående utviklingsprosjekter. Når fylkesmannsmedarbeiderne uttaler seg om varige virkninger, for eksempel i form av hvordan satsingen skal få effekt, kan vi også spore betydelig lojalitet til kjerneideene i satsingen. Det er også i denne sammenhengen at en nøye og velbegrunnet utvelgelse av deltakere stilles i forgrunnen. Det gjelder prinsippet om at etterutdanningen skal være barnehage- og skolebasert. Det snakkes også om forankring og ansvarliggjøring på alle nivåer. Et annet tema i denne forbindelsen er om en har brukt nok tid, for eksempel til formulering av kompetansebehov. I den grad vi kan spore bekymringer fra våre informanter, gjelder det om tempoet i implementeringen har vært i overkant høyt.

Det kan synes å eksistere en viss avstand mellom fylkesmannen og virksomhetene. Både kommunene og UH-sektoren oppfattes av fylkesmannsrepresentantene å være tettere på barnehager, skoler og voksenopplæringssentre. Dette er en del av arbeidsdelingen med UH-sektoren, og gjennomgående omtales denne arbeidsdelingen som ryddig og avklart. I gjennomgangen av hva medarbeiderne hos fylkesmannen anså som viktig å få til i satsingen, ser vi også bred orientering om satsingens målsetning når det gjelder kompetanse om lov og regelverk. Fra disse første seks fylkesmannsembetene som var involvert i satsingen, ser vi at invitasjonen til regelverkssamlingene har vært begrenset til de deltakende kommunene og fylkeskommunene, mens to av fylkesmannsembetene understreket at de åpnet for deltakelse fra flere virksomheter enn de enhetene som deltok i Kompetanse for mangfold. I de siste spørringene har vi stilt spørsmål til eiere om behov for kompetanseheving i lov og regelverk. Svarene gjennomgås i kapittel 5 og 6 i denne rapporten.

2.3 UH-sektorens deltakelse i første fase

Høyskolen i Bergen, Høyskolen i Oslo og Akershus samt Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet utgjør tre kjernemiljø i satsingen med tidlig oppstart og særlige oppgaver i involvering av og kompetanseoverføring til nye UH-miljøer i forløpet av satsingen. I evalueringen ble faglig ansvarlige i disse tre miljøene intervjuet gjennom tre gruppesamtaler sent på våren og sent på høsten 2014. Vi oppsummerer tidligere rapportering fra disse miljøene (kapittel 3 i delrapport 2) med vekt på spørsmål om hvordan kompetansebehov formuleres, hvilket er et nokså omfattende tema.⁵ I denne forbindelsen spør vi om det utvikler seg lokale forståelser av oppdraget og hvordan disse i så fall begrunnes.⁶ Vi søker også å forstå hvordan UH-miljøene oppfattet sitt mandat og hvordan de jobbet overfor kommuner og virksomheter.⁷ Vi berører spørsmålet om hvem som tar initiativ til kompetanseutviklingen i virksomhetene, og vi ser nærmere på hvordan de tre UH-miljøene uttalte seg om den barnehage- og skolebaserte metodikken,⁸ før vi ser nærmere på hvordan disse tre miljøene uttalte seg om erfarings- og kompetanseoverføring til nye UH-miljøer. Disse og enda flere spørsmål som angår UH-sektoren vil vi komme tilbake til i kapittel 3 i denne rapporten, hvor analyser av nye intervjuer og en fullskala spørreundersøkelse til sektoren presenteres.

Formulering av kompetansebehov lokalt

Oppstarten av veiledningsoppdraget har vært krevende i alle fall for ett av UH-miljøene, hvor det tok tid før satsingen ble kjent for de aktuelle fagansvarlige, og hvor krav til planleggingshorisont begrenser fleksibiliteten på kort sikt. Det som også tok tid, var skoleeiere, barnehagers og skolars formulering av kompetansebehov. Fra lærerutdanningens side så de det ikke som ønskelig at de selv skulle gå inn og definere de lokale behovene, men nokså overordnede og lite konkrete bestillinger krevde

⁵ Jf. problemstilling 2.3, 2.4 og 2.5.

⁶ Jf. problemstilling 4.4.

⁷ Jf. problemstilling 1.3 og 4.1, gjengitt i kapittel 1.

⁸ Jf. problemstilling 2.1 og 2.2.

systematisering og bearbeiding. Et annet UH-miljø erfarte at bestillingene var for smale og krevde bearbeiding for å åpnes mer, og dessuten at behov formulert på eiernivå ikke nødvendigvis var sammenfallende med skoler og barnehagers behov. Her var lærerutdanningen pådriver for at enhetene skulle gjennomføre ståstedsanalyser. At UH-miljøet selv måtte bidra til å styrke bestillerkompetansen lokalt, var en erfaring de ville ta med seg til neste pulje. Et ønske om at kommunene i større grad måtte koordinere sine ønsker samt at de valgte emner som UH-miljøet hadde kompetanse på, kom til uttrykk fra den tredje UH-institusjonen. Vi ser en viss bekymring for kommunene som skal håndtere så forskjellige behov som styrking av overgang mellom barnehage og skole på den ene siden, og på den andre siden kompetansebehov både innenfor grunnopplæringen og voksenopplæring. En viss skepsis til at et så bredt spekter av målgrupper skulle inkluderes fra høsten 2014, kom også til uttrykk.

Fra disse tre første intervjuene ser vi at overensstemmelse mellom hva eiere og enheter ønsker og hva UH-institusjonen kan tilby på langt nær er gitt i utgangspunktet. Alle de tre miljøene har måttet legge arbeid i å forstå og bearbeide bestillingene. Som det fremgår av det første intervjuet på statlig nivå omtalt i delkapittel 2.1, peker utsagnene fra representanter for departement og direktorat mot at enhetenes behov og hva de trenger hjelp til skulle tillegges større vekt enn hva UH-miljøene kan mest om fra før. I alle fall på kort sikt kan vi tenke oss at denne forventningen representerer et brudd med lærerutdanningenes selvforståelse, deres forskningsorientering og deres myndighet som forvaltere av lærerutdanningenes faglige innhold.

Her kan det være illustrerende å trekke frem en forståelse av oppdraget slik det ble tolket av Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. For dem var det ikke mulig å forholde seg til kulturelt mangfold i klasserommet uten å trekke inn samisk kultur og flerkulturell forståelse i denne forbindelsen. Om de skulle se bort fra dette, ville de miste noe av sin faglige integritet, og de ville måtte legge til side mye av sin erfaring med å være lærerutdannere i en flerkulturell kontekst, ble det poengtert. Etter hva vi kjenner til, har ikke dette ført til uenighet med sentrale myndigheter om hva oppdraget består i, men satsingen er likevel i utgangspunktet orientert om å styrke barnehagenes og skolens kompetanse til beste for minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne. Definisjonen av minoritetsspråklig er både i barnehagen og i grunnopplæringen barn eller elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Det er heller ikke mulig å forstå den samiske befolkningen som innvandrere, hvilket er en kategori som stortingsmeldingen også åpner for (jf. Meld. St. 65 (2012-2013): 49). Hvorvidt dette i praksis har medført noen uoverensstemmelse eller spenning, er et spørsmål vi ikke har forfulgt i denne evalueringen, men vi lar eksemplet likevel illustrere at det kan være forskjeller mellom lokale og sentrale forståelser av lærerutdanningens oppgaver innenfor Kompetanse for mangfold.

Den barnehage- og skolebaserte metodikken

At det er *praksisendring* UH-miljøet tilbyr skolene og barnehagene kom klart til uttrykk fra en av informantene, som betraktet grundige forberedelser og refleksjon over egen praksis i den enkelte enhet som en viktig forutsetning for å få dette til. Nettopp dette kan stå i kontrast til enhetens opprinnelige bestilling. Mange ansatte på ulike nivåer kunne forvente forelesninger mer enn veiledning og ble etter sigende overrasket over at ansatte i lærerutdanningen ville følge dem inn på deres arbeidsplass. Viktigheten av forankring av prosjektplanen hos ledelsen ble poengtert av en informant som så at tidligere prosjekter på feltet ofte hadde hatt preg av spesialområde for enkeltlærere og ikke et felt som angår hele skolen. Med ledelsesinvolvering kan det allokeres tid og arbeidet kan inngå i virksomhetsplaner og få konsekvenser for hvordan skolen drives, ble det sagt.

Viktigheten av at ledelsen er tilstede når lærerutdanningen møter de ansatte i enheten for første gang, er en konkret forventning til hvordan de involverer seg. Forankring på eiernivå var også et viktig anliggende, for eksempel når det første møtet mellom fylkesmannen, UH-miljøet og de rekrutterte kommunene arrangeres. På den måten kan en også tenke seg UHs bidrag som en kombinasjon av innledende forelesninger på kommunale fagdager eller i planleggingsdager, før fordypning i form av veiledning under personalmøter og i samarbeid med enkeltansatte i det daglige arbeidet.

Varierende kjennskap til barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling mellom de ulike enhetene, tilsier at UH-miljøet også må veilede i selve metoden, ble det poengtert fra ett av miljøene. Ikke desto mindre, mente de, vil det være skolene og barnehagene som selv må drive prosjektet. Oppgaven for UH går dermed ut på å styrke enhetene til å drive sitt eget utviklingsarbeid, ble det sagt. Kompetansen må ligge på grunnnivå, og de ansatte må selv jakte på svarene, selv om de kan søke råd hos veilederne, var forståelsen hos disse informantene.

I den grad arbeidet i klasserommet ble tematisert, handlet dette blant annet om elevaktive arbeidsmåter med vekt på at også minoritetsspråklige elever lærer best ved å være aktive, samhandle og bruke språket. En ide om mangfold som ressurs i undervisningen er forenlig med tanken om at elever involveres. Ett eksempel kan være hvordan adjektiver bøyes på tamil. Med dette kommer en også bort fra en ensidig orientering om hva disse elevene ikke kan, og en kan bidra til å snu denne holdningen, mente en av informantene. Det er avgjørende at flerkulturell kompetanse og flerkulturell forståelse kombineres med andrespråkspedagogikk, for at satsingen ikke skal være løsrevet og forbigående, mente denne informanten.

Forskjeller mellom skoler og barnehager ble også tematisert gjennom intervjuene, med vekt på forskjeller i struktur og utdanningsnivå i staben. Også forskjeller i hvor tilgjengelige ståstedsanalyseverktøy er, ble nevnt den gang. Nå har også barnehagesektoren fått sitt kvalitetssikringssystem Kvalitet i barnehagen (KiB) med egne ståstedsanalyseverktøy.

Overføring av erfaring og kompetanse

Det ble gitt uttrykk for at ansatte i skoler og barnehager skiller seg fra de studentene lærerutdanningen ellers har, spesielt i kraft av sin profesjonelle erfaring, men også at de som regel har god forståelse for teoriene som presenteres som grunnlag for de ønskede endringsprosessene. Dette ble omtalt som både spennende og mer utfordrende for lærerutdannerne. Gjennom at to kolleger samarbeider om veiledningen i feltet, tilføres lærerutdanningen verdifull innsikt og kompetanse som også kommer grunnutdanningen til gode, ble det fremhevet: «På den måten vil skolering av skoler og barnehager også virke som en skolering av UH».

De tre miljøenes særlige oppgaver i å overføre kunnskap til andre miljøer ble drøftet i intervjuene. I ett av miljøene mente de at de forsto oppgaven som en koordinator-oppgave, og at det gjaldt å få frem den kompetansen som allerede eksisterer i andre UH-institusjoner. En annen informant pekte på at det ikke er vanlig at ett UH-miljø påtar seg å skolere et annet miljø og at det derfor er viktig å finne frem til en balansert begrepsbruk, gjøre oppgaven attraktiv og kommunisere med det rette nivået UH-miljøene imellom. FoU-midler for å formidle forskning og skape refleksjoner innad i lærerutdanningene, var godt mottatt, ifølge våre informanter. NAFO var på dette tidspunktet ikke sterkt involvert ifølge våre informanter. Årsakene kunne være at lærerutdanningene mener de selv har ekspertise og at det allerede var mange aktører involvert og lite tid til rådighet for å involvere flere.

Oppsummering av første fase

De tre UH-miljøene har gjort en felles erfaring for at eieres og enheters bestillerkompetanse kan være mangelfull. Vi ser litt ulike tilnærminger til hvordan UH-miljøet har involvert seg i den lokale planleggingen. Bruken av ståstedsanalyse fremstår som lite systematisk.

Det synes som de tre lærerutdanningsinstitusjonene har sammenfallende oppfatning av rammene for skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling. Alle legger vekt på at endringsarbeidet skal skje gjennom praksis i selve enheten, noe som fordrer fysisk tilstedeværelse gjennom veiledning og observasjon.

Fra 2014 har vi ikke mange refleksjoner om hvordan UH-miljøene operasjonaliserer sin rolle i erfarings- og kompetanseoverføring, men merker oss at FoU-midlene har fått en god mottakelse og anses som en viktig del av den faglige kompetansehevingen.

Når vi i kapittel 3 beveger oss over til nyere intervjuer og en større spørreskjemaundersøkelse i UH-sektoren, vil en se at en del av temaene er tilbakevendende. Det gjelder dilemmaet som ligger i å la enheter eller eiere definere sine lokale kompetansebehov versus ekstra arbeid for UH i å gjøre bestillingene meningsfulle eller å komme enhetene i møte for ikke å si i forkjøpet for å korte ned tiden og bruke prosjektiden effektivt. Det gjelder også forståelsen for hvordan ansatte i barnehager og skoler har andre forutsetninger og betingelser for veiledning enn lærerutdannerne er vant med fra studentene på egen grunnutdanning. Det gjelder også forholdet mellom lærerutdanningene og praksisfeltet, som fremstår som både spennende og utfordrende. I kapittel 3 skal vi se uttrykk for at mye står på spill når lærerutdannerne skal veilede erfarne pedagoger i praksisfeltet. Troverdighet og tillit er avgjørende for å lykkes i praksisfeltet, har faglig ansvarlige i lærerutdanning meddelt.

2.4 Kommuner og fylkeskommuner

Vi oppsummerer her de fem avsnittene om skoleeier og barnehagemyndighet i kapittel 6 i delrapport 2. Presentasjonen i de fem avsnittene var orientert om tre temaer: forståelse av egen rolle som eier i satsingen, rekruttering av enheter samt ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen. De spørsmålene vi stiller når vi gjennomgår de tidligere publiserte tekstene er: Hvordan blir innholdet i satsingen oppfattet av eiere? I hvilken grad tar eiere initiativ overfor enhetene for deltakelse i satsingen? Bidrar eiere i formuleringen av enhetenes kompetansebehov? Hvordan planlegges videreføring og spredning blant skoleeiere og barnehagemyndighet?⁹

2.4.1 Eier og myndighet for voksenopplæringscenteret og barnehagen

Den første kommunen vi omtalte var skoleeier og barnehagemyndighet for voksenopplæringscenteret og barnehagen (case 1 og 2). Her ble innholdet i satsingen tolket som et bidrag til å styrke barnehage og skole på det flerkulturelle området, hvilket ble vurdert som viktig i lys av resultater med hensyn til bosetting, integrasjon, sysselsetting og følgelig også familieøkonomi og oppvekstvilkår.

De ansatte som vi snakket med i denne kommunen la ikke skjul på at forberedelsene til deltakelse var preget av hastverk, ettersom invitasjonen var kommet meget sent, og skoler allerede hadde planlagt kommende skoleår da de ble oppfordret til å søke om å få delta. Å skulle få til varig endring ved hjelp av et prosjekt som skulle starte i oktober og være gjennomført i mai, ble oppfattet som en provokasjon fra skolehold, men med hjelp fra Fylkesmannen ble prosjektperioden forlenget. Tidspresset var en forklaring på at kommunen ikke hadde fått gjennomført en god ståstedsanalyse. Barnehagene og skolene synes å ha vært gitt stor frihet i å definere behov og i hvilken grad de ville ta imot veiledning fra UH-miljøet. Selv om kommunen ikke kjente detaljene i enhetenes gjennomføring, hadde de merket seg at det var meget stor variasjon i hvor mye de hadde fått til. Vurderingen var at de to enhetene vi besøkte, var blant de som hadde lyktes best i sine kompetanseutviklingsprosjekter.

For å opprettholde aktiviteten og engasjementet anså disse informantene støtte, medvirkning og påtrykk fra kommunaldirektøren som avgjørende. Til regelverksamlingen var også enheter som ikke deltok i satsingen invitert, og kommunen hadde forberedt samlingen gjennom å sende spørsmål til foredragsholderne på forhånd. Alt i alt synes det som tidspresset er en viktig forklaring på at deltakelsen ikke ble optimal og for at satsingen falt sammen i flere av enhetene.

2.4.2 Eier i relasjon til kombinasjonsklassene

Representanten for fylkeskommunen som den ene eieren for kombinasjonsklassene, var tydelig på viktigheten av å kjenne regelverket for å kunne definere minoritetsspråklige søkere og elever inn i utdanningssystemet og dette på en slik måte at en øker forutsetningene for de som trenger det mest.

Ettersom videregående skoler er selvstendige enheter med egne budsjetter og ledelse, er spørsmålet om eierens involvering i enhetene og bidrag til formulering av kompetansebehov, ikke så relevant.

⁹ Jf. problemstilling 1.4, 2.1 og 2.3 samt 3.5, gjengitt i kapittel 1.

Heller ikke her gjorde fylkeskommunen som eier noen ståstedsanalyse, men elevers fravær utgjorde en viktig indikator på hvorvidt kombinasjonsklassene er et godt svar på utfordringene.

For videreføring betraktet denne informanten de aktuelle lederne som avgjørende for å få til varig drift av prosjektet. Dette handler om vilje og forståelse for hvordan utfordringene kan løses samt rom for og tydelige forventninger om kompetansedeling.

2.4.3 Eier av ungdomsskolen

Behov for flerkulturell kompetanse har ikke plutselig oppstått, men har lenge vært høyt på listen over viktige kompetanseområder, fortalte kommunalsjefen i denne kommunen. Også her kunne skoler selv melde sin interesse, og det ble etter hvert rom for de ganske mange som gjorde nettopp det, med utgangspunkt i stor andel minoritetsspråklige barn eller elever. Med sin innføringsklasse var ungdomsskolen selvskreven til deltakelse. I kommunen var de blitt overrasket over at kompetansen blant ansatte ikke var høyere enn den viste seg å være.

Konkrete planer for videreføring og spredning ble ikke omtalt for oss, utover at dette oppfattes som en utfordring, til tross for at satsingen ble betraktet som viktig og veldig relevant for kommunen, også på feltet regelverk.

2.4.4 Eier av den videregående skolen

Skolebasert kompetanseutvikling er ganske sentralt, men krevende å få til for store videregående skoler, mente den ansatte som vi snakket med i denne fylkeskommunen. Utvelgelse av videregående skoler til satsingen skjedde direkte fra fylkesmannen uten å gå via skoleeier, hvilket vår informant mente var uheldig. Også her ble de videregående skolenes selvstendighet poengtert. Konsekvenser av dette er lite kunnskap om hvorvidt ståstedsanalyser var brukt eller hvilket utbytte skolene hadde hatt av deltakelsen, selv om fylkeskommunen har etterspurt planer for hvordan skolene jobber. Regelverksamling ble ikke vurdert som nødvendig ettersom de selv hadde skaffet slik kompetanse. Åpne samlinger hvor også skoler utenfor Kompetanse for mangfold kunne delta, var ett svar på spørsmålet om videreføring og spredning. Årlige møter i regi av NAFO og egne fagdager med bidrag fra fylkesmannen, inngikk i dette.

2.4.5 Eier av barne- og ungdomsskolen

Påfyll av kompetanse på feltet ble av kommunaldirektøren som vi snakket med, vurdert som nødvendig og viktig. Dette er en kommune som har tatt imot flyktninger siden slutten av 90-tallet, og som har hatt ansvar for deres utdanning. Vår tolkning er at det å være en god og kompetent kommune for mottak og bosetting av flyktninger inngår i kommunens selvforståelse.

Som skoleeier hadde kommunaldirektøren tatt initiativ til at hver enhet skulle skrive sin egen søknad om å få delta i kompetanse for mangfold, ut fra den forståelsen at de best selv kunne definere sine behov. Han så et felles mål med lederne i å sørge for å følge opp. Hvilke enheter som skulle delta, ga seg selv ut fra antall enheter og kommunens innbyggertall.

Sammenlignet med deltakelsen i Ungdomstrinn i utvikling, mente denne informanten at de hadde fått mye bedre utbytte av deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Etter en tett oppfølging av hver enhet i søkerfasen, var ansvaret for kontakt og veiledning i stor grad gitt videre til det aktuelle UH-miljøet.

Som en del av videreføringen av prosjektet er det opprettet et interkommunalt samarbeid med fem kommuner i området, hvor erfaringer fra Kompetanse for mangfold formidles til de øvrige kommunene. Barne- og ungdomsskolen har sentrale oppgaver i dette. Kommunaldirektøren betraktet både flerkulturell kompetanse og skoleutvikling som sådan som viktige felt som vil være etterspurt i fremtiden. Med dette utgangspunktet kan en si at de her jobber både innad i kommunen og sammen med andre kommuner i oppfølgingen av satsingen, slik dette fremsto våren 2016.

2.4.6 Noen fellestrekk mellom eierne i casestudien

Gjennomgående gir representantene for skoleeier uttrykk for at de betrakter satsingen som viktig og verdifull. Vi kan også identifisere tilslutning til prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være skolebasert, selv om dette også vurderes som krevende. Med hensyn til initiativ for deltakelse overfor enheter, ser vi noe variasjon. En enhet kan vurderes som selvskreven i kraft av sin innføringsklasse, men med de kildene vi har, er utpeking til deltakelse ikke noe dominerende trekk i rekrutteringen av enheter. Dette betyr ikke at det ikke har forekommet, skal vi se av informasjon fra UH-sektoren i neste kapittel. At enhetene selv skulle søke, var forutsetningen for flere skoleeiere, men vi ser også forskjeller i grad av oppfølging av enhetene. Sist omtalte kommune er et eksempel på tett oppfølging, men også her vurderes enhetenes definisjon av egne behov som et viktig element i kompetanseutviklingen.

Vi kan konstatere betydelig variasjon i eiernivåets planer for videreføring og spredning. For flere av skoleeierne har invitasjonen til regelsamling for flere enn de deltakende enhetene vært viktig. Det er ellers flere eksempler på at eier ikke kjenner enhetene og deres planer eller arbeid i særlig stor detalj. I to av disse tilfellene dreier dette seg om fylkeskommune versus videregående skoler, hvor det er lagt opp til stor selvråderett for skolene. Vi kan ellers ane en respekt eller anerkjennelse hos eier for hvordan den enkelte enheten vurderer tilbudet om og vilkårene for deltakelse, som i den kommunen hvor skolene ble provosert av den sene invitasjonen kombinert med forventninger om arbeid for varig endring etter en kort satsingsperiode. I en slik situasjon er ståstedsanalyse eller behovsanalyse en lite meningsfull ide, dersom dette ikke allerede har begynt å ta form forut for tilbudet om deltakelse i en slik satsing.

2.5 Virksomhetene: nærblikk på deltakelse og virkninger på sikt

Fra november 2015 til mai 2016 besøkte NIFU seks virksomheter som deltok i Kompetanse for mangfold. Virksomhetene bestod av en barnehage, et voksenopplæringsssenter, to grunnskoler og en videregående skole, foruten et samarbeid mellom de to sistnevnte skoleslagene. Intervjuer med ansatte og ledere er analysert og presentert i kapittel 6 i Lødding mfl. (2016). Våren 2017 har vi gjennomført telefonintervjuer med alle de lederne som vi snakket med under besøkene. I disse intervjuene har vi konsentrert oss om to hovedspørsmål: Om deltakelsen har hatt betydning for hvordan de jobber etter at satsingsperioden er utløpt, og om det over tid har skjedd en involvering av hele staben i kompetanseutviklingen.¹⁰

I tillegg ba vi i oppfølgingsintervjuet om utdyping av hvilke temaer de hadde jobbet med innenfor satsingen Kompetanse for mangfold. Svarene på dette spørsmålet bekreftet det som allerede er beskrevet for hver av casene tidligere. Ettersom det ikke kom frem noe nytt, lar vi være å referere svarene på dette spørsmålet fra oppfølgingsintervjuet. Et tema som ikke ble tatt opp på nytt var UHs bidrag i kompetansehevingen. Dette er rapportert tidligere, men for sammenhengen i denne rapporten vil vi nevne et par kritiske kommentarer. Virksomhetene var gjennomgående fornøyd med veiledningen fra de respektive UH-miljøene, med to unntak. I en av virksomhetene (case 4) pekte en lærer på at en lett kan føle seg undervurdert når veilederen kan mindre enn dem han eller hun skal veilede. I en annen virksomhet (case 6) uttrykte en lærer at de ikke syntes de hadde fått noen veiledning, og at rollen som veileder burde ha vært klarere definert.

Vi vil gjennomgå de seks casene i samme rekkefølge som rapportert tidligere. Først gir vi en kortfattet oppsummering av hva vi rapporterte i 2016 med vekt på tiltaket og på grad av involvering av hele staben. Deretter refererer vi fra oppfølgingsintervjuet med den enkelte leder på de samme spørsmålene. Til sist i dette delkapitlet skal vi sammenligne casene og gå nærmere inn på forskjeller og likheter i prosjektene og under hvilke vilkår de er utviklet.

¹⁰ Jf. problemstilling 3.3 og 2.12, gjengitt i kapittel 1.

2.5.1 Case 1: Voksenopplæringssenteret

Innretningen av tiltaket

Tiltaket utviklet under Kompetanse for mangfold var et samarbeid med barnehagene lokalt og bestod av samtalecafe med deltakere ved voksenopplæringssenteret innenfor introduksjonsordningen med norsk og samfunnsfag og ansatte i barnehagene. Deltakerne, som alle var innenfor det som kalles spor 1, har ofte lite skoleerfaring, og disse fikk besøke i barnehagene, de fikk fortelle fra egen barndom og demonstrere leker fra hjemlandet. De tre lærerne som var involvert, kunne konstatere at deltakerne hadde et større ordforråd på norsk enn det som kom frem i klasserommet i løpet av 30-timers uker.

Vår tolkning av tiltaket var at det foregår en form for myndiggjøring (*empowerment*) av deltakerne når også de med svært begrenset ordforråd på norsk og lite eller ingen skoleerfaring, kan gjøre bruk av egne erfaringer og kunnskaper. De stimuleres til læring ut fra en tanke om at det de allerede kan, har verdi. Tiltaket synes også å styrke lærernes ordinære arbeid med norskopplæringen og føyer seg således inn i deres kjerneoppgave. Deres kompetanseutvikling kan sies å foregå som en trening i observasjon av deltakernes læring og hvordan dette kan videreutvikles i klasserommet. Med hensyn til å involvere flere av de ansatte ved voksenopplæringssenteret, så man for seg at dette kunne skje ved hjelp av inspirasjon. Dynamikken i samarbeidet med barnehagene pekte mot en utvidelse til involvering av flere deltakergrupper og dermed flere lærere fra voksenopplæringssenteret.

Oppfølgingsintervjuet: En del av hverdagen, men ikke for mange flere lærere

Fra lederen av den aktuelle avdelingen i voksenopplæringssenteret kom det frem at de har fortsatt med samtalecafeer mellom deltakere og barnehagepersonale hver sjette uke. Mellom disse er det turopplegg hvor deltakere er sammen med barna i skogen og i nærmiljøet. Det arrangeres temakurs for hver pulje av nye deltakere som også omfatter besøk i barnehagene en gang hver måned. På samtaletidspunktet våren 2017 hadde de hatt fire temakurs, hvor også besøk i de samme barnehagene inngikk. Dette er blitt en del av hverdagen, mente lederen.

Med hensyn til spredning og kompetanseutvikling i resten av staben, var lederen forbeholden: «Det har vel ikke vært så voldsom utveksling av kompetanse». Hun nølte også med å hevde at interessen i resten av staben ha økt. Likevel, kompetansen har jo økt hos den læreren som har vært involvert hele veien, poengterte hun. En annen gevinst av tiltaket var at kontakten med barnehagene er etablert og at de kjenner hverandre. Når deltakere i voksenopplæringen fortalte om egen barndom i land som Eritrea, i Somalia eller i Syria, lærte de barnehageansatte litt om det enkelte landet og hva som er vanlig. «Dermed får man et helt annet innblikk i folks liv», påpekte hun.

I forløpet av intervjuet kom det frem at det hadde skjedd betydelige endringer lokalt. Nedleggelse av mottak som nå pågikk står i kontrast til situasjonen på besøkstidspunktet, da økningen i antallet nye deltakere krevde betydelig og rask utvidelse av staben i voksenopplæringssenteret. Også kommunesammenslåing har krevd oppmerksomhet og ført til endring i ansvarsforhold. Men, poengterte hun: Vi er her enda, og vi har ikke tenkt å avslutte samarbeidet med barnehagene.

2.5.2 Case 2: Barnehagen

Innretning av tiltaket

Ambisjonen for barnehagen med deltakelsen i satsingen var å utvikle egen kompetanse for å få til et bedre samarbeid med foreldrene til de flerspråklige barna samt bedre og mer dialogbaserte møter. For dette formålet samarbeidet de med voksenopplæringssenteret (case 1) om samtalecafeer og om å få deltakere i tale om deres egen barndom og oppvekst i hjemlandet. En begrunnelse var erkjennelsen av at det eksisterer en del frykt for barnevernet blant innvandrere og flyktninger, også en frykt for hvordan barnehagen samarbeider med barnevernet.

Gjennom deltakelsen og med veiledning fra UH-miljøet var de blitt tryggere på seg selv og tryggere på at det var legitimt å finne svar på spørsmål i samtaler med foreldrene. De hadde lagt bort skjemaene

de tidligere brukte under de første møtene for i sterkere grad å bygge på samtaler. Praxisfortellinger som et verktøy fra barnehagelærerutdanningen, ble trukket inn i kompetanseutviklingen i staben. Dette går ut på å se situasjoner og hendelser i en større sammenheng, også inspirert av teoretisk kunnskap. Fra en kjernegruppe eller arbeidsgruppe av særlig involverte pedagogiske ledere, var tanken at den videre kompetanseutviklingen skulle omfatte stadig større deler av staben.

Oppfølgingsintervjuet: Kontinuitet og utvidet involvering

Etter at satsingsperioden var over ved avslutningen av det aktuelle barnehageåret, hadde denne barnehagen fortsatt kompetanseutviklingen gjennom det påfølgende barnehageåret. Dette skjedde delvis med midler som var igjen fra satsingen og delvis ved at kommunen fortsatte det videre arbeidet på egen hånd. Vi har tatt med oss den lærdommen vi har fått og prøver å videreutvikle den, fortalte lederen. Arbeidet med en integreringsstrategi pågikk i kommunen med fokus på bekjempelse av barnefattigdom. Med avvikling av det lokale mottaket, hadde de ikke lenger mottaksplasser i barnehagen, slik de hadde under vårt besøk. Det var ikke lenger veldig vanlig å ta imot barn som nyankomne til landet, men personalet var uansett blitt tryggere på hvordan de løser en slik oppgave.

Kompetansen har spredd seg til flere ansatte, til flere pedagoger, men også til assistenter og fagarbeidere, meddelte lederen. Ved nyansettelser hadde de i den tiden som var gått, valgt folk med kompetanse i migrasjonspedagogikk eller med erfaring fra arbeid med flerspråklige. Erfaringene fra samarbeidet med voksenopplæringssenteret var blitt presentert på en oppstartsamling i en kommune som skulle i gang i en senere pulje.

2.5.3 Case 3: Kombinasjonsklassene

Innretningen av tiltaket

Tiltaket som ble utarbeidet med midler fra Kompetanse for mangfold, er en sammenslåing av innføringstilbud ved en videregående skole og tilbud ved kommunens introduksjonssenter om grunnskole for voksne. Elevene består av både ungdom med rett til videregående opplæring, men som trenger et innføringstilbud for å nyttiggjøre seg retten, og ungdom som har rett til grunnskole for voksne, men enda ikke har rett til videregående opplæring. Felles for begge kategorier er at de ofte har kort botid og at de er omtrent like gamle. Sammenslåingen innebærer involvering fra to forvaltningsnivåer, kommune og fylkeskommune, og den forutsetter samarbeid mellom lærere fra de to ulike utdanningsnivåene.

Fra begge skoleslagene kom det lærere med høy formell flerkulturell kompetanse og mye erfaring. Utveksling heller enn utvikling av kompetanse stod sentralt i prosjektet. Ideen hadde sterkt gjennomslag og eiertilknytning hos de ansatte. Samtidig var alle involverte ansatte og leder enige om at de som mest av alt trenger kompetanseutvikling på dette feltet, er de ordinære faglærerne på skolen, de som tar over elevene når de har gjennomført innførings- eller kombinasjonstilbudet.

Oppfølgingsintervjuet: Over i ordinær drift, men ingen systemisk revolusjon

Lederen fremhever at kombinasjonsklassene lot seg realisere på grunn av midlene fra Kompetanse for mangfold. Det ble en viktig katalysator og drahjelp til å komme i gang med noe forpliktende og varig, mente lederen og la til: «Det er jo sånn i skolen at alt er viktigst, det er så mange satsinger og så mange gode ideer som skrapes på døra. Å få den ressursen og det fokuset det var veldig viktig». Hun fortalte at de nå har fått bevilgning for fire års drift av disse klassene.

En økt interesse for kompetanseområdet blant de ordinære lærerne kunne spores, mente lederen, men hun tvilte på at dette utelukkende kunne tilskrives deltakelsen i Kompetanse for mangfold: «Det er vanskelig å skille ut årsakene til økt interesse. Prosjektet har nok bidratt en del, men også elevgrunnlaget og elevenes bakgrunn med kort botid». Hvert år er det minst én blant drøyt 200 ansatte som søker videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller lignende. Dette er positivt, mente hun, «men det har ikke skjedd noe systemisk, det er på ingen måte noen revolusjon». Hun så det som sitt ansvar at skolen ikke bare har en elite av lærere som er supergod i opplæringen av denne elevgruppen, slik

som lærerne i kombinasjonsklassene, men at det blir en skolebasert kompetanseutvikling. Det finnes 350 minoritetsspråklige elever på skolen, og for at det skal være realistisk å gi god opplæring til alle, må lærerne rustes til å tilrettelegge best mulig. Dette har betydning for alle: «Det er ikke bare minoritets elever som har utbytte av det, det er også etnisk norsk ungdommer med lave inngangskarakterer og svake forutsetninger. Og det handler om å ruste lærerne til å håndtere alle typer elever best mulig i fag innenfor klassens rammer».

2.5.4 Case 4: Ungdomsskolen

Innretning av tiltaket

Skolen har hatt en relativt beskjeden involvering i Kompetanse for mangfold, mest fordi det er Ungdomstrinn i utvikling som var deres hovedtiltak. På forespørsel fra rådmannen fant de likevel ut at de ikke kunne takke nei til å delta i Kompetanse for mangfold, ettersom de har innføringsklasse, og de har en stor andel elever med annet morsmål enn norsk, inkludert tredje generasjon innvandrere. Relasjoner og rutiner var kjernebegreper i deres prosjekt. Relasjonssirkler var et verktøy fra Ungdomstrinn i utvikling som gikk ut på å oppdage hvorvidt enkelte elever var perifere i kontaktflatene hos flere lærere, og dernest om dette var minoritets elever, elever i innføringsgruppen eller elever med særskilt norsk. Rutiner var bygget opp om fordeling av ansvar for elever mellom lærere. Ingen lærer kan påstå at han eller hun ikke har minoritets elever, ble det poengtert, ettersom elevene er spredt på teamene. Nettopp dette er ikke tilfeldig, og kontaktlærer og faglærer er nødt til å samarbeide om de samme elevene. Med en slik organisering bygget de en struktur som nødvendiggjør deling og felles kompetanseutvikling.

Vi betegnet denne casen som en skole som driver skolebasert kompetanseutvikling i stor skala, men Kompetanse for mangfold var ikke like sentralt i deres utviklingsarbeid som Ungdomstrinn i utvikling var. Fra sistnevnte hadde de hentet nyttige verktøy, ettersom de hadde savnet dette i satsingen Kompetanse for mangfold.

Oppfølgingsintervjuet: sterkere inklusjon av innføringselever og nye utviklingstiltak

En tettere kobling av innføringseleven til deres respektive team var en langtidsvirkning av deltakelsen i Kompetanse for mangfold, mente skolelederen. Dette innebærer at alle faglærere har ansvar også for minoritetsspråklige elever, men slik har det vært hele tiden, poengterte hun: «For vi ønsker jo å inkludere dem i et klassemiljø, at det ikke er en gruppe innføringselever som er litt på siden av de andre.» Relasjonssirkelen er et verktøy de fortsatt bruker med jevne mellomrom.

Økt interesse for kompetansefeltet, kunne lederen ikke si hun har merket: «Jeg ser ikke noen endring der. Det er noen som er interessert i det og som alltid har vært det, og andre som er interessert i andre ting». Likevel sørger organiseringen og rutinene for at alle lærere tar ansvar for elever i innføringsklassene, ikke bare innføringslæreren. Klasseledelse og relasjoner er områder de nå jobber videre med innenfor en ny satsing som har avløst Ungdomstrinn i utvikling.

2.5.5 Case 5: Den videregående skolen

Innretningen av tiltaket

Karriereveiledning, begrepsforståelse og sosial inkludering av minoritetsspråklige elever var temaområdene de hadde arbeidet mest med innenfor satsingen. Et eget læringsrom for elever som strever faglig, var en ide som sprang ut av deltakelsen i satsingen. Dette var under bygging da vi besøkte skolen. Hensikten med læringsrommet var at de skulle være for alle elever som ønsker å bruke det for å styrke læringen, ikke bare minoritetsspråklige elever.

Skolens vurdering var at satsingen har bidratt til en bevisstgjøring når det gjelder arbeid med begreper, sterkere refleksjon over egen praksis i en hektisk hverdag og en sterkere fokusering på «tilpasset opplæring». Deltakelsen i satsingen har ført til «et løft», og at man har fått en «forståelse for ansvar», også med tanke på å prøve ut og videreutvikle nye ideer. En økt forståelse for at alle lærere

må gå inn i oppgavene og ikke overlate ansvaret for minoritetsspråklige elever til spesifikke lærere eller prosjektleder, var en vurdering som kom til uttrykk.

Oppfølgingsintervjuet: vanskeligere enn vi trodde, og flere faglærere må involveres

Lederen tilkjennega at de fortsatt strever med å få til god tilpasset opplæring. Det nye læringsrommet hadde vært i bruk i et år da oppfølgingsintervjuet fant sted. Det er vanskeligere enn vi trodde, medgav hun. Faglærere hadde ikke den samme forståelsen av læringsrommet og hvordan det kunne være til nytte for elever, og blant elevene var det noen som så det å få opplæring i dette rommet som stigmatiserende. Likevel, de hadde fått prosjektet evaluert og besluttet å fortsette det påfølgende året. Noen justeringer hadde de gjort, med innretning mot yrkesfagelever heller enn mot elever i idrett og studiespesialisering. Dette er ikke et rom som bare er ment for minoritets elever, men for alle elever som strever og i prinsippet også for elever som trenger ekstra utfordringer.

Forståelsen for viktigheten av språk og betydningen av konkretisering, mente hun var økt blant lærerne og i staben som helhet. Begrepslæring er helt sentralt, var de kommet til. Dette fikk de ikke tilstrekkelig tid til å utvikle i prosjektperioden, men hvis de får sjansen igjen vil de be om mer skoling fra UH-miljøet rettet mot enkeltgrupper av lærere og for enkelte fag, ikke minst realfag.

At flyktningmottaket i kommunen er nedlagt er en betydelig endring med mange ringvirkninger på næringsliv og nabolag, ifølge eksempler lederen gav. Under vårt besøk i 2016 syntes det som mottaket bidro til selvforståelse og kontinuitet i kommunens erfaring med flyktninger fra forskjellige deler av verden. «Vi var glade i mangfoldet vårt», poengterte lederen.

2.5.6 Case 6: Barne- og ungdomsskolen

Innretningen av tiltaket

Ressursene var brukt til frikjøp av tid for to lærere, som sammen med rektor utgjorde skolens prosjektgruppe i satsingen. Som en følge av deltakelsen i Kompetanse for mangfold startet de arbeidet med organisering for at elevene i innføringsgrupper skulle få en viss tilknytning til klasser og til de kontaktlærerne og faglærerne som jobber med klassene. Samtidig skulle de få grunnleggende norskopplæring og en hovedvekt av timene i innføringsgruppene, slik at nye elever med kort botid ikke ble sendt rett ut i klassene. Likevel var tanken at alle lærere skulle få ansvar for minoritetsspråklige elever og økt bevissthet om at alle lærere er norsklærere.

Oppfølgingsintervju: bedre inkludering av innføringenselevne og kompetanseheving for flest mulig lærere

Målet var at også de minoritetsspråklige elevene skulle bli alles elever, poengterte skolelederen. Tidligere hadde minoritetsspråklige elever vært enkelte læreres ansvar, med det resultatet at de eksisterte på siden av de andre lærerne. De ønsket at alle lærerne skulle ha kunnskap om opplæring med minoritetsspråklige elever, for at elevene også skulle bli sterkere integrert i fellesskapet. Da de begynte med temaet fagspråk med minoritetsspråklige elever, var lærerne litt negative i starten, kunne lederen erindre. De hadde ment at det ikke var deres felt, det var ikke de som hadde kompetanse, og noen av dem hadde allerede mer enn nok å holde på med. «Men etter at vi var ferdige med de rundene der, var de veldig positive og de begynte å engasjere seg mer i den opplæringen. Så det var veldig spennende». De hadde jobbet mye med avklaring mellom lærere av ansvar for minoritetsspråklige elever, fortalte lederen.

Skolelederen hadde meldt skolen på i satsingen Vurdering for læring og opplevde at det var samsvar i hvordan de jobbet innenfor de to satsingene. Likheten bestod i at en ressurslærer hadde en sentral rolle i å spre ny kunnskap til flest mulig i lærerkollegiet: «Det hjelper ikke å sende folk på kurs hvis du ikke bruker det på skolen». Samtidig var det viktig at lederen selv var koblet på og kunne avsette tid til felles møter og bistå ressurslærerne i tilretteleggingen.

2.5.7 Fra within case analysis til cross case comparison

Forrige rapport ga en inngående beskrivelse av hver virksomhet eller case innenfor dens kontekst. Dette mener vi er forenlig med det som Eisenhardt (1989) kaller *within case analysis*. Konteksten ble beskrevet ved hjelp av noen nøkkelfaktorer om kommunen og virksomheten gjennom kobling til eiernivået og gjennom sammenligning av utsagn fra ledelse og ansatte. Ovenfor har vi fremhevet det vesentligste fra hver case når det gjelder innholdet i prosjektet og i hvilken grad hele staben var involvert i kompetanseutviklingen.

Nå vil vi se virksomhetene i sammenheng og sammenligne dem langs dimensjonene som er gitt gjennom spørsmålene vi har stilt i oppfølgingsintervjuene. Dermed beveger vi oss over i det Eisenhardt (1989) kaller *cross case comparison*. Den ene dimensjonen er kontinuitet i utviklingsarbeidet; den andre dimensjonen er stabens involvering i dette arbeidet.

Ved sammenligning av casene slik de fremstår etter oppfølgingsintervjuet, ser vi at alle lederne omtaler en form for kontinuitet eller videreutvikling av det prosjektet de holdt på med innenfor deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Dette er en konklusjon vi trekker ut fra formuleringer om at tiltaket har fortsatt året etter at virksomheten deltok i Kompetanse for mangfold (alle casene), at prosjektet har blitt en del av hverdagen (case 1) eller at ideen er realisert som ordinær drift (case 3) eller at en stadig arbeider mot tettere inkludering av minoritets elever (case 4-6).

Gjennom denne sammenligningen oppdager vi også at alle skolene (case 3-6) på sett og vis arbeider med den samme problemstillingen: minoritets elevenes deltakelse i skolen, tilknytning til de ordinære klassene og inklusjon i det større skolefellesskapet. Det interessante i vår sammenheng er hvordan dette har konsekvenser for læreres involvering med og ansvar for de minoritetsspråklige elevene. Noen ganger ser det ut til at minoritetsspråklige elever i første rekke betyr elever i innføringstilbud eller elever med kort botid (case 5 og 6), andre ganger rommer kategorien både elever med kort botid og elever med et annet morsmål enn norsk som er barn eller barnebarn av innvandrere (case 3 og 4).

Det fremstår som et dilemma hvordan undervisningen for elever med kort botid eller svake norskspråklige ferdigheter skal organiseres. Vi ser i casene 5 og 6 at det har vært gjort forsøk på å inkludere elever med kort botid faglig og sosialt i de vanlige klassene eller teamene, men faren er da at de ikke har et godt nok faglig utbytte. Hvis de derimot bare får opplæring for seg selv i egne grupper med spesialiserte lærere, vil det innebære en fare for at de kommer på siden av det som ellers skjer på skolen. Dermed synes det store spørsmålet å være hvordan disse hensynene skal balanseres, helt konkret hvordan timene skal fordeles mellom undervisning i klasser versus i mindre grupper for minoritetsspråklige elever eller særlig elever med kort botid. I ungdomsskolen (case 4) synes de å ha funnet en løsning på dette, i den videregående skolen (case 5) og i barne- og ungdomsskolen (case 6) synes de i større grad å ha en prøvende tilnærming til ulike løsninger.

Organiseringen har store konsekvenser for de kravene som stilles til lærere. Når minoritetsspråklige elever inngår i vanlige klasser, må også de ordinære lærerne ha kompetanse på hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas. Oppgaven kan ikke delegeres til en elite av spesialiserte lærere, som i tilfellet kombinasjonsklassene. Også ved den videregående skolen hvor kombinasjonsklassene er lokalisert (case 3), er det stadig av største betydning at de ordinære lærerne går inn i oppgaven som norsklærere, ettersom all realisme tilsier at opplæringen også av minoritets elever må skje innenfor klassens rammer, fremhever lederen. Dette betyr at lærere må rustes for oppgaven.

Så er spørsmålet: hva vet vi om interessen for denne oppgaven og for fagområdet i lærerkollegiene over tid i de ulike virksomhetene vi har besøkt. Uttalelser fra lederne i oppfølgingsintervjuene er vår kilde til innsikt i dette spørsmålet. Fra den videregående skolen som huser kombinasjonsklassene (case 3), er lederens vurdering at interessen for fagfeltet er økt, men at dette ikke bare kan tilskrives deltakelsen i Kompetanse for mangfold, men at lærere erfarer at andelen minoritets elever er økende. Lederen for ungdomsskolen (case 4) vil ikke hevde at interessen har økt i staben. Hun synes fortsatt å legge til grunn at en ikke kan engasjere alle i alt, som uttalt tidligere. Ikke desto mindre garanterer de

organisatoriske grepene for at alle lærere har ansvar for minoritets elever. Både i den videregående skolen (case 5) og barne- og ungdomsskolen (case 6) har lederne fortalt om en økt interesse og et økt engasjement for det aktuelle kompetanseområdet. Det er nærliggende å se dette i sammenheng med de organisatoriske grepene med nye strukturer for ansvarsdeling.

Hvis vi beveger oss til voksenopplæringen (case 1) og barnehagen (2), hører vi ganske motsatte omtaler av hvorvidt staben er blitt involvert. Ingen voldsom interesse, har lederen i voksenopplæringen rapportert. Dette er en virksomhet hvor tiltaket hadde utgangspunkt i en avgrenset del (spor 1 i introduksjonsprogrammet) av voksenopplæringssenteret som sådan. Prosjektet forble lokalisert i denne ene delen selv om det også ble videreført. Fra barnehagen har vi kanskje den mest utvetydige forståelsen av at kompetansen er delt og utviklet i en større del av staben med involvering av flere stillingsgrupper. Dette er en arena hvor konsentrering av nyankomne barn i egne grupper verken er aktuelt eller meningsfullt.

Gjennom denne sammenligningen på tvers av virksomhetene trer organisering av barn og elever frem som et kjernesporsmål for i hvilken grad staben er involvert i kompetanseutviklingen eller for hvorvidt de har tatt interesse for kompetanseområdet. For alle de fire skolene i casestudien, fremstår det å ruste lærere til å håndtere alle elever som en mer eller mindre eksplisitt målsetning. Denne tanken er ikke ny, eller den eksisterer ikke bare som et analytisk poeng. Dette er en hovedtanke for organiseringen i ungdomsskolen, og i de tre øvrige skolene foregår tenkningen også innenfor et slikt landskap. Når voksenopplæringen ikke går i denne retningen, kan det være fordi de tilsatte allerede har svært mye relevant kompetanse, og organiseringen av spor innenfor introduksjonsordningen ikke er oppe til debatt eller gjenstand for forsøk. Barnehagen har også en avklart holdning til stabens ansvar for barna. Alle har ansvar for barna, og store deler av staben er over tid involvert i kompetanseutviklingen.

Et analytisk poeng er imidlertid at sammenlignet med andre satsinger som er ment å være skole- og barnehagebaserte, fremstår dette innenfor Kompetanse for mangfold i stor grad som et spørsmål om hvor store deler av staben som har ansvar for de aktuelle barna og elevene. Ungdomstrinn i utvikling og Vurdering for læring synes ikke å ha en like sterk organisatorisk komponent når det gjelder realiseringen av prinsippet om virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i de virksomhetene vi har undersøkt, fremstår organisering av barna og elevene som ganske avgjørende for om kompetanseutviklingen blir virksomhetsbasert. Vi kan ikke utelukke at en syvende case kunne ha vist noe annet, uten at vi ser hvordan det kunne være mulig all den tid krav til kompetanse synes ganske uløselig forbundet med oppgaver og ansvar.

Hvis vi formulerer spørsmålet slik: Under hvilke forutsetninger er virksomhetsbasert kompetanseutvikling mulig eller tenkelig, synes et viktig svar å være: der hvor hele virksomheten tar del i oppgavene og ansvaret forbundet med opplæring av minoritetsspråklige barn og elever.

3 UH-sektoren i satsingen

Dette kapitlet handler i sin helhet om lærerutdanningene, altså et aktørnivå som etter sentrale utdanningsmyndigheters forståelse utgjør selve *grunnsteinen* i Kompetanse for mangfold, som omtalt i kapittel 2.1.

Vi følger opp temaer fra gruppeintervjuene med faglig ansvarlige UH-miljøer fra første fase av evalueringen, oppsummert i kapittel 2.3 i denne rapporten. Der så vi at UH-miljøene har erfart at eieres og enheters bestillerkompetanse kan være mangelfull og at det varierer hvor mye UH-miljøene har involvert seg i de lokale planleggingsprosessene. Prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være virksomhetsbasert har stått sterkt blant disse tilbyderne. FoU-midlene har fått en god mottakelse og vært ansett som en viktig del av UH-sektorens egen kompetanseheving. Det siste er blant temaene vi skal forfølge tettere i dette kapitlet på grunnlag av en survey som utgjør en tilleggsundersøkelse til den opprinnelig avtalte evalueringen.

For UH-sektoren kan vi identifisere tre hovedoppgaver som også er gjensidig avhengige av eller endog forutsetter hverandre. Det er for det første veiledningsoppgaven overfor virksomheter og eiere, det vi kan kalle *læring*. For det andre er det samarbeid på tvers, internt og eksternt for å sikre erfaringsutveksling og kompetansebygging, det vi kan kalle *deling*. En tredje oppgave er utvikling av kompetanse på mangfoldfeltet gjennom egen forskning og undervisning, hvilket vi kan betegne som *bygging*. Mens forskning og undervisning vanligvis vil pågå uavhengig av en slik satsing, synes det som satsingen er ment å påvirke både forskningen og undervisningen slik at byggingen også trekker på innsikter fra en intensivt erfaring med praksisfeltet, altså læringen. Vi skal forholde oss til alle de tre oppgavene i dette kapitlet, og vi skal se at en ide om at de kan håndteres som parallelle prosesser, blir utfordret. Vi kommer tilbake til de tre begrepene i konklusjonskapitlet.

Analysene som presenteres i dette kapitlet bygger på to datakilder: kvalitative intervjuer og den nevnte surveyen. Først tar vi for oss kvalitative intervjuer ved fem UH-institusjoner, gjennomført mellom høsten 2015 og våren 2017. I disse har vi vært mest orientert om veiledningen av skoler og barnehager, det vil si UH-sektorens utadrettede virksomhet og deres refleksjoner over mandatet og veilederoppgavene de har fått, altså det vi tentativt har kalt læringen. I intervjumaterialet ser vi nærmere på UH-sektorens vurdering av hvilke kompetansebehov som finnes i enhetene (vi kaller dette tolket behov) i sammenligning med hvilke behov enhetene selv gir uttrykk for (vi kaller dette uttrykt behov).¹¹ UHs vurdering av potensialet for praksisendring og vilkår for dette, er det andre temaet.¹² Oppfatninger av eget mandat og av oppgavene tematiseres.¹³ De tre siste UH-miljøene som

¹¹ Jf. problemstillingene 2.3, 2.4 og 2.5, gjengitt i kapittel 1.

¹² Jf. problemstillingene 2.10, heri også inkludert 2.9 samt 3.4.

¹³ Jf. problemstilling 4.1 (identisk med 1.3).

er intervjuet i denne evalueringen, har fått spørsmål om beredskap for de oppgavene som er forespeilet for UH-sektoren av KD i Meld. St. 21 (2016-2017), omtalt i avsnitt 1.1.5.

Den andre kilden i kapitlet er surveyen til alle de involverte UH-sektoren, som ble gjennomført høsten 2017. Denne er i større grad orientert om interne forhold i sektoren: bemanning, kompetanse og kapasitet for å løse oppgavene og samarbeid både internt og mellom campuser og UH-institusjoner, kort sagt det vi kan forstå som deling og bygging i sektoren.¹⁴ Temaene for denne delen forespeiles i delkapittel 3.2.

3.1 Kvalitative intervjuer i UH-sektoren

De fem UH-miljøene som har vært intervjuet i tillegg til de første tre, består av institusjoner med varierende fartstid innenfor satsingen. De fem reflekterer etter vårt syn godt den variasjonen som kommer frem når vi ser alle UH-miljøene under ett. Det gjelder forskjeller i puljer, varighet og omfang av involvering. Veiledning av ansatte i forskjellige typer enheter, det vil si barnehager, grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæringsentre, er alle representert ved de fem miljøene.

3.1.1 Virksomhetenes uttalte versus tolkede behov

Hvordan skolenes og barnehagenes kompetansebehov tolkes i UH-sektoren, samt hvordan UH-sektoren forholder seg til virksomhetenes uttrykte behov, er spørsmål vi forholder oss til i dette avsnittet.¹⁵ Som det fremgår av kapittel 1, er en viktig idé i satsingen Kompetanse for mangfold at det er eierne og virksomhetene som skal definere egne kompetansebehov i forkant av deltakelsen. For dette formålet forventes de å benytte ståstedsanalyse (som Utdanningsdirektoratets verktøy eller tilsvarende) og dessuten utarbeide en egen prosjektplan for deltakelsen i satsingen. Gjennom intervjuene med UH-sektoren ser vi at ulike miljøer har hatt noe forskjellig tilnærming til dette prinsippet om virksomhetenes medvirkning i formuleringen av kompetansebehov. I stedet for å gjennomgå hver av de fem miljøenes uttalelser om hvordan de har forholdt seg til virksomhetenes behov, skal vi ta utgangspunkt i to nokså forskjellige tilnærminger, slik dette kom til syne i intervjuer med to forskjellige UH-institusjoner. Dette gjelder ett miljø som i stor grad tilbød virksomhetene pakker de kunne velge fra. Og det gjelder et annet miljø som i stor grad avventet virksomhetenes eget forarbeid og deres formulering av egne behov.

Det førstnevnte UH-miljøet startet forberedelsene et par måneder før de skulle gå inn i Kompetanse for mangfold med å lage en tekst der de synliggjorde til sammen seks større temaområder som kunne være aktuelle for skoler og barnehager. Temaene var UH-miljøets konkretiseringer av hva de tolket som departementets prinsipper for satsingen, kommunisert gjennom Meld. St. 6 (2012–2013). De ble dessuten utarbeidet på grunnlag av hva UH-miljøet hadde kompetanse på og oppfattet som håndterlig for dem selv og gjennomførbart for enhetene innenfor tidsrammen på ett år. Til grunn for temaene lå også de fagansattes vurdering av hva som er relevant etter selv å ha jobbet i praksisfeltet.

UH-institusjonen presenterte temaene for enhetene med en kort innledning og med eksempler på aktuelle problemstillinger. Følgende temaer ble presentert, her gjengitt uten tilhørende problemstillinger, men basert på omtale under intervjuet:

- Kulturelt og språklig mangfold som utgangspunkt for utvikling av barnehagens og skolens innhold. Temaet er orientert om måter å være norsk på og om å utvikle alle barn, unge og voksne kunnskaper om språklig og kulturell variasjon.
- Å utvikle en inkluderende, flerkulturell barnehage og skole. I dette temaet er arbeid med utvikling av fellesskap, deltakelse og faglig utbytte de sentrale innsatsområdene.

¹⁴ Ingen av problemstillingene gjengitt i kapittel 1 er tydelig knyttet til disse perspektivene, men problemstillingene 4.2, 4.3 og 4.5 er relevante.

¹⁵ Dette er

- Nyankomne barn og unge. Om pedagogisk arbeid med barn og unge som nylig er ankommet barnehagen eller skolen på grunn av arbeidsinnvandring, flukt eller familiegjenforening.
- Ordforråd og begrepsutvikling på et andrespråk for barn som går i barnehagen eller på skolen. Oppmerksomheten rettes mot kognisjon, språk, læring og utvikling for barn, unge og voksne med et flerspråklig utgangspunkt.
- Utvikling av muntlige ferdigheter på norsk, med fokus på utforsking av hvordan læringsmiljøer kan støtte barn, elever og voksnes utvikling av muntlige ferdigheter på andrespråket.
- Arbeid med grunnleggende ferdigheter blant elever med norsk som andrespråk. Om lese- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk etter den første lese- og skriveopplæringen.

Dette ble presentert for kommunerepresentantene og lederne for enhetene med beskjed om at hvis de ønsket noe annet, måtte de gjerne spille det inn. Tilbakemeldingene tydet på at enhetene var godt fornøyd med å få presentert forslag til temaer. De traff etter sigende «midt i blinken». Etter dette fikk enhetene en frist til å bestemme seg for tema, hver av enhetene fikk en veileder fra UH-miljøet, og de la opp til tre besøk av veileder ved hver virksomhet. Etter at de hadde startet opp ble det også gjort enkelte justeringer:

Det er jo ulikt hvordan barnehagene og skolene har klart å samle seg om og arbeide med satsingen. Noen skoler og barnehager – når de valgte tema så klarte de å holde dette temaet. Men vi har også barnehager og skoler, som måtte stoppe det tematiske fokus og endre litt på tema. Det handlet blant annet om at noen enheter fant ut at de hadde for dårlig utgangspunkt til å gå rett på for eksempel arbeid med ord og ordforråd. Så var det noen barnehager som fant ut at før de kunne gå inn i konkret samarbeid med foreldre, så måtte de tematisere det å være flerkulturell barnehage.

På spørsmål om hvordan UH-miljøet oppfattet kunnskapsnivået i de enhetene de møtte, svarte informantene at «enhetene trenger veldig omfattende hjelp til å utvikle tenkningen på feltet», og «dette er hva ledelsen overalt i disse enhetene varsler veldig klart inn». Det er likevel forskjeller mellom typer av enheter. Voksenopplæringssentrene har ofte solid kompetanse ettersom de kun jobber med dette temaet, ble det påpekt.

Det andre UH-miljøet vi skal fremheve, var mer avventende til hvilke behov enhetene selv ville spille inn. På spørsmål om det var slik at virksomhetene selv skulle definere sine kompetansebehov og hvordan denne prosessen forløp, ble det svart:

Altså, det var jo noe av det vi opplevde som utfordrende, både for oss og for virksomhetene. Det har jo kanskje litt å gjøre med hvordan prosessen var i forkant. Virksomhetene ble plukket ut av fylkesmannen, og de valgte jo ikke selv å delta i prosjektet. Derfor ble det jo et prosjekt de bare måtte ta imot. I de aller fleste virksomhetene brukte de veldig lang tid på å definere et prosjekt, fordi vi skulle jo ikke styre dem i alt for stor grad. Men jeg opplevde at virksomheten ikke helt visste selv hva de hadde behov for, altså hva man kunne velge innenfor de nokså overordnede områdene som Utdanningsdirektoratet har definert, som er ganske store og som kan romme enormt mye. Så ja, enkelte steder brukte vi halve prosjektperioden bare på lande på noe som var mulig å jobbe videre med.

Disse informantene fortalte at de kunne hjelpe virksomheter når de selv ble invitert inn til å observere og samtale med nøkkelpersoner, for å bidra til å finne frem til mulige områder som de kunne jobbe med. Det var likevel ikke alle virksomhetene som ønsket dette. De hadde ikke særlig mye erfaring for at virksomhetene kunne ha for ambisiøse mål, men mente det kunne være en utfordring at enkelte virksomheter ville gå rett på praktiske tiltak «før de har gjort noen nødvendige runder på kultur og holdninger».

Da dette UH-miljøet skulle i gang med neste pulje av virksomheter i satsingen, forsøkte de å få forståelse hos fylkesmannen om at det trolig var bedre at virksomheter søkte med en prosjektide enn at de ble utpekt, og da med fare for at de ville oppleve deltakelse som en tvang. Når det så ikke meldte seg så mange søkere, ble det til at fylkesmannen også måtte oppfordre til deltakelse. Selv var de faglig ansvarlige i UH-institusjonen mer kontaktsøkende overfor virksomhetene i forkant, for at de skulle begynne å tenke igjennom hva de kunne gjøre. På den måten ble det ikke brukt like mye tid på å definere prosjektet for hver av virksomhetene som i tidligere pulje. Rådet de gav virksomhetene var at de burde utarbeide så konkrete prosjektideer som mulig for at arbeidet skulle være håndterlig, men uten at de selv styrte valg av fokusområde i for stor grad, for som de sa: «Da er det jo vi som bestemmer hva de skal jobbe med og da blir det plutselig vi som styrer prosjektet.»

En annen informant mente at interessen for å få foredrag kan være stor fra virksomhetene, men kommenterte at det sjelden vil være så stort utviklingspotensial i å høre foredrag. Prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være virksomhetsbasert synes å være langt fremme i bevisstheten for mange av de faglig ansvarlige i UH-sektoren for veiledning til virksomhetene i denne satsingen. Dette var også begrunnelsen for at de ville stimulere til at virksomhetene selv utvikler sine prosjektideer og definerer sine kompetansebehov, slik vi ser i intervjumaterialet fra et tredje UH-miljø:

Så vi valgte å oppfordre dem til å la det bero lite granne, at det skulle få feste i organisasjonen før de på en måte tok de endelige beslutningene. For hvis folk føler at ting blir tredd veldig ovenfra, så kommer motstanden. Som regel kan man få til de samme tingene når det får lov å vokse nedenfra, og så får man med engasjementet. Så det er sånn vi prøvde å jobbe.

Dette synes å stå i motsetning til det andre miljøet vi har referert over, som syntes formuleringsfasen trakk for langt ut i tid, riktignok i kombinasjon med at virksomhetene ikke alltid selv ivret for å delta i satsingen. Vi skal også høre synspunkter fra et fjerde UH-miljø om hvordan de veiet uttrykte ønsker fra virksomhetene mot behov UH-miljøet selv så innenfor virksomhetene.

Det vi har snakket en del om i vår veiledergruppe er balansegangen mellom å møte skolene og barnehagene på det de ønsker selv, og det å løfte perspektivet deres slik at de kan se andre perspektiver i dette arbeidet enn det de sånn umiddelbart ser når de står der dag etter dag. [...] Ungene i norske barnehager driver på mye for seg selv da. Og de voksne har kanskje ikke alltid hatt blick for hva som skjer mellom barna, når barn med etnisk minoritetsbakgrunn inngår i samspill med barn med majoritetsbakgrunn. Det er noe med å også gi [barnehageansatte] de brillene, slik at de ser ting som de kanskje ellers ikke hadde sett, men som jo er aktuelt for deres barnegrupper. [...] Det er viktig at det vi gjør er forskningsbasert. Så det er jo en måte å formidle det som vi i høyskolene og universitetene har forsket på.

Det gjelder å få til en balansegang mellom «bottom up»- og «top down»-tilnærminger, konkluderte denne informanten. Det femte miljøet vi refererer fra her, mente i ettertid at de nok kunne ha bistått virksomhetene mer i deres utforming av ståstedsanalyser og prosjektskisser. Når det ikke skjedde, var det fordi det også tok tid for UH-miljøet å frigjøre kapasitet og ressurser på egen kant før de kunne gå inn i veiledningsoppgavene.

Det bør også nevnes at et par av miljøene har vært kritiske til innretningen av Kompetanse for mangfold for at den så entydig er rettet mot å håndtere minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne. De mener dette bygger opp under en vi–de-tenkning som er uheldig, eller endog «veldig problematisk». Det finnes dermed mange andre aspekter av mangfold som ikke har rom innenfor satsingen, er resonnementet. Andre har ment at temaområdet krever en spisskompetanse, og at det er godt at dette endelig er kommet på agendaen. Med tanke på at den tematiske innretningen gitt fra sentralt hold av enkelte har vært oppfattet som veldig generell og dermed potensielt diffus, bør det også nevnes at en informant mente dette også kan betraktes som en styrke, «for behovene varierer rundt omkring, selv om det språklige er veldig sentralt».

Vi har sett at det finnes et visst spenn i synspunktene, fra de som gjerne gir mye hjelp til virksomheter for at de selv skal finne frem til relevante temaområder, til de som mer bevisst holder seg i bakgrunnen for ikke å påvirke eller overta oppgaven med å definere prosjektet på vegne av virksomhetene. I dette spennet finnes det flere ståsteder, og vi ser at hvert av dem underbygges med begrunnelser som er relevante i satsingen. Dette kan for eksempel være en forståelse av hva som er relevant for praksisfeltet, at utviklingsarbeidet skal være virksomhetsbasert eller at veiledningen og kompetanseutviklingen skal være forskningsbasert.

3.1.2 Muligheter og vilkår for praksisendring

Før vi nærmer oss spørsmålet om vilkår for endring, skal vi kort nevne at UH-miljøene tilkjennegir forskjellige meninger om hvilken kompetanse virksomhetene allerede besitter. I forrige avsnitt så vi en uttalelse om at virksomhetene trenger omfattende hjelp til å utvikle tekningen på området. Andre uttalelser peker mot at det er stor variasjon mellom kommuner og mellom enheter. En mente det var vanskelig for UH-miljøet å vite hva virksomhetene har gjort med sine egne erfaringer, fordi virksomhetenes egne evalueringer av tiltak og utvikling gjennom prosjektet er gjort veldig forskjellig fra kommune til kommune. At noen kommuner er bedre organisert enn andre og kanskje også mer interessert, ble nevnt i et annet intervju. Ulikt utgangspunkt mellom virksomheter har også vært trukket frem, fra erfaringer med felles samlinger tidlig i prosjektperioden før veiledning i enhetene tok til:

Der var det jo litt forskjellig hvor mye de ønsket veiledning, og i hvilken grad de hadde et klart prosjekt som det var lett å veilede på, egentlig. Det må jo sies at noen av de som var på noen av de første samlingene, de var rett og slett utskremt. De visste ikke hvorfor de var der, de var jo sendt dit. Så vi hadde alt fra den ene barnehagen som hadde faktisk tatt noen runder allerede, med både personalet og foreldre, og andre som sa "Jeg er sendt hit". Og da blir det ikke så lett å få til noe heller.

I sammenheng med omtale av hvor verdifullt det er for UH-ansatte å få innblikk i praksisfeltet, ble det også pekt på at virksomhetene er på forskjellig sted. Dermed er det viktig å møte virksomhetene der de er og finne ut av hvor «nærmeste utviklingssone» befinner seg. Utover nettopp slike poengteringer av stor variasjon mellom enheter og mellom kommuner, er det vanskelig å finne formuleringer fra intervjumaterialet som tyder på at UH-miljøene har noen entydig oppfatning av kompetansesituasjonen i virksomhetene.

Hvorvidt veilederne kan spore endring praksiser eller i tekningen innenfor virksomhetene er hovedspørsmålet i resten av dette avsnittet. Dette er et spørsmål som ofte knyttes opp mot forståelser av tid og betingelser for at utviklingsarbeid skal kunne foregå.

En informant hevdet at de vanskelig kunne følge opp virksomhetene etter at prosjekttiden var omme, ettersom det ikke var satt av midler til dette. Følgelig måtte det være skole-/barnehageeier og ledelsen som tar ansvar for en videre kompetanseutvikling.

Særlig i et av UH-miljøene hvor vi gjorde gruppeintervju, snakket de en del om mulighetene for endring av praksis. Her ble lokal arbeidsplassbasert kompetanseutvikling vurdert som helt grunnleggende for å få til endring av organisasjonen og praksis. For informantene i dette gruppeintervjuet fremstod det som en helt sentral betingelse for praksisendring at arbeidsmetoden er som foreskrevet for satsingen, det vil si virksomhetsbasert kompetanseutvikling. «Jeg tror ikke det er så veldig mange andre måter å drive god skole- eller barnehageutvikling på enn denne måten», meddelte en informant og la til: «det er bare det at det tar tid, og ett år er egentlig ingen tid». En kollega mente at selv virksomhetsbasert kompetanseutvikling kan bli en «stunt», det må også tas videre på en eller annen måte. Selv om virksomhetsbasert kompetanseutvikling er bedre enn kurs, kan det fortsatt være en «stunt» som ikke fører til praksisendring over tid, resonnererte denne informanten. Til dette svarte en tredje informant som deltok i samtalen:

Det finnes ingen quick-fix. Det eksisterer ikke, og det er viktig. Det er viktig at vi forstår, og det er viktig at deltagerne forstår, og det er absolutt viktig at myndighetene forstår det. Så vi må se på det som en del av en prosess, sånn at de som har vært med, kan bli ressurspersoner inn i nye prosesser, tenker jeg da.

Mange har vært opptatt av viktigheten av å bruke tid, og at ett år avsatt som prosjektperiode er for lite, ikke minst hvis personene eller enhetene som skal gjennomføre et utviklingsarbeid, er utpekt fremfor at de selv har meldt sin interesse, har vi hørt. En informant formulerte dette slik:

Når du skal motivere skoler eller institusjoner til å gå i gang med sitt eget prosjekt, få eierskap til det, gjennomføre det, vurdere det underveis, få med seg hele institusjonen, så krever det tid, og et år er altfor kort tid.

For å imøtegå knappheten på tid har flere UH-institusjoner startet arbeidet med å få virksomhetene til å definere sine kompetansebehov i god tid før prosjektperioden tok til. Dette har skjedd ikke bare ved at UH-miljøet har utmeislet mulige temaområder slik vi har sett et eksempel på, men gjennom å spille inn og bidra til å fremskynde diskusjonen på virksomhetsnivå slik at de kunne være bedre forberedt på å ta fatt da tiden for prosjektstart var inne.

Et annet viktig vilkår for varig utvikling er involvering av leder- og eiernivåene, resonnerte deltakerne i et gruppeintervju. At noen ser ut til å ha hatt veldig stort utbytte, mens andre nærmest er i status quo, ble sett i sammenheng med at utviklingsprosessen er vanskelig og krever mye av de som skal lede dem. Til dette supplerte en av deltakerne i intervjuet:

En ting er en enhetsleder, men hvilken rolle har skoleeier oppe i det hele, for både å initiere en prosess, bidra underveis og å sørge for at det trekkes videre inn i kommunens planer for faglig utvikling i årene som kommer. Og det tror jeg også at de trenger en del støtte i, å se at dette er på en måte en start. Det er ikke noe som avsluttes når vi er ferdig med syv-åtte måneder. Det er en start på hvordan vi skal jobbe videre, og vi har på en måte fått en kickstart med midler og så videre. [...] Hvis vi kommer dit at det ligger som en del av den faglige utviklingen året etter at vi er ferdige, da tenker jeg at vi har kommet veldig langt.

En informant som deltok i et annet gruppeintervju var bekymret for at en del av skolene hun kjente, allerede er involvert i ganske store og intensive prosjekter:

[...] med beskjed om at dette skal gjennomføres ganske raskt. Og både ledelsen og den enkelte lærer kan sitte og føle at det er veldig mange prosjekter som skal jobbes med parallelt. Alle sier at dette er noe vi har behov for å arbeide med, så de er ikke negative, slett ikke, men det kommer på en måte på toppen av andre prosjekter som personene og skolene jobber med.

Det krever prioritet når en skal arbeide med en satsing. At det er den beste måten å jobbe på, trekkes ikke i tvil, men det poengteres at prosessen med virksomhetsbasert kompetanseutvikling er krevende innenfor skole- og barnehagehverdagen, og dette må gjennomtenkes når utdanningsmyndighetene igangsetter en stor satsing, blir det poengtert.

Informantene har ganske entydig pekt på viktigheten av at kompetanseutviklingen skjer skole- og barnehagebasert, men at dette krever tid. Involvering av ledelse og eiernivået er andre vilkår for å få til en varig utvikling, samtidig som de mange pågående satsingene kan føre til trengsel og at alle de gode formålene konkurrerer om ansatte og lederes oppmerksomhet.

3.1.3 Forståelse av mandatet

Vi skal se nærmere på hvordan UH-ansatte har uttalt seg om egen kompetanseheving og beredskapen innenfor lærerutdanningen for å møte kompetansebehovene, enten det er i praksisfeltet eller i lærerutdanningene. Dermed nærmer vi oss også spørsmål om bygging og deling av

kompetanse, men her er det fortsatt gruppeintervjuene som er kilden til informasjon. Først vil vi minne om hvordan informantene har vektlagt variasjon mellom virksomheter. Følgende uttalelse fra en ansatt i et nasjonalt kompetansesenter med mye erfaring fra veiledning i praksisfeltet, illustrerer også denne erfaringen fra veiledning innenfor Kompetanse for mangfold:

De institusjonene eller skolene jeg var på, var så enormt forskjellige. Og bare det syns jeg var lærerikt, å se hvor vanvittig ulikt ståsted de kan være på. Så derfor er det ikke noe fasitsvar. Det som funker på en plass, funker ikke nødvendigvis en annen plass.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at dette stiller store krav til veilederens kompetanse. Vi skal først høre de mest kritiske røstene før vi ser nærmere på hvordan flere av informantene ser at erfaringene bringes inn i det ordinære arbeidet i lærerutdanningene.

I ett av gruppeintervjuene ble utfordringene med arbeidsmetoden sterkt vektlagt. Etter poengtering av at de manglet folk til de ordinære undervisningsoppgavene innenfor lærerutdanningene, mente de at det vil bli en kjempeutfordring for UH-sektoren dersom de i større utstrekning forventes å gi veiledning i praksisfeltet. Dessuten forutsetter en slik vending at de faglige miljøene får omfattende skolering «før man skal stå og eksponere seg for et såkalt praksisfelt», ble det sagt med poengtering av at dette ikke har vært mulig i Kompetanse for mangfold. Følgende ordveksling fulgte:

- *Det er ikke mulig å tenke seg at man kan være helt uerfaren på feltet, og så skal man drive kompetanseheving av barnehageansatte og lærere på feltet, og tenke at en selv skal lære underveis. Det er da ikke mulig.*
- *Det er en veldig snodig tanke. Det går ikke an å sende kolleger ut som ikke har erfaring fra feltet på et så kritisk, krevende felt og i tillegg mange slitne, stressede pedagoger og fagpersoner.*
- *Poenget er at når du kommer ut og det er en skole- og barnehagebasert satsing, da stilles det veldig store krav til den som skal ha både faglige innspill og veilede. Du må ha troverdighet, ellers vil alt bryte sammen.*

Det kreves «mer enn generell god pedagogisk kunnskap og generell norskfaglig kunnskap», fremhevet en av disse informantene. Det kreves spisskompetanse på et praksisfelt hvis en skal få autoritet, tillit og troverdighet. «Ellers bryter det sammen, og [UH-institusjonen] får kjempedårlig kritikk», poengterte denne informanten. Disse UH-ansatte konstaterte dessuten at de hadde fått lite hjelp utenfra:

Ideen om at vi skulle få kompetanseheving har vært litt for lite reflektert. For det har vi ikke fått. Vi to har arbeidet sammen og heldigvis tre andre kolleger, men vi har ikke fått noen innsikt utenfra eller noen hjelp på noen som helst slags måte.

Også i et annet av UH-miljøene vi intervjuet, har de uttalt seg kritisk om en manglende erfaringsdeling. Det har vært vist til en samling i regi av NAFO, men uten at de ville betegne det som erfaringsdeling. Det kunne vært nyttig om UH-sektoren i større grad hadde diskutert hvordan de skulle løse oppgavene, spesielt når en ser at andre miljøer rapporterer om mange av de samme utfordringene som en selv har opplevd, ble det fremholdt. Intervjumaterialet gir endog et par eksempler på at kompetanseheving i UH-sektoren selv har vært opplevd som fraværende eller mangelfull. Satsingen burde også ha vært orientert om kompetanseutvikling i UH-sektoren, ikke bare rettet mot barnehager og skoler, kommer det frem i en uttalelse. Dette er et interessant utsagn på bakgrunn av at satsingen også var ment å bidra til slik kompetanseutvikling.

Kompetansebygging er også knyttet til personalsituasjonen. Fra de mest kritiske røstene vi har referert i ordvekslingen ovenfor, ble det «helt ubeskjedent» pekt på at en kjernegruppe av ansatte har betydelig erfaring med innovasjon og arbeid med satsinger. Som nevnt var de svært kritiske til tanken på å trekke inn uerfarne kolleger i veiledningsoppgavene. Et annet miljø gjorde utstrakt bruk av veiledere, og ikke alle hadde mye erfaring. En erfaren person ledsaget en uerfaren person i disse

sammenhengene. Også eksterne personer med mye erfaring ble trukket inn i veilederoppgavene. Et resultat av dette var at hver veileder ikke fikk omfattende erfaring for å kunne gjøre sammenligninger. At veilederne utviklet seg med oppgaven, ble fremhevet, «for når du skal veilede, så må du kunne det selv». Informanten var likevel i tvil om hun ville ha gjort det samme en gang til:

Så jeg er litt usikker på om jeg neste gang ville ha tatt med så mange veiledere, jeg er ikke sikker. Og i alle fall så skulle vi ha kunne brukt kanskje mer tid internt på møter og diskusjoner og forberedelser for å øke vår egen kompetanseutvikling, som igjen gjør noe med det vi leverer til de nye studentene som vi får hvert eneste år.

Den største oppgaven de har som universitet og høyskole, mente hun, er utdanningen av fremtidige lærere og barnehagelærere. Derfor ønsket hun å sette av mer tid til erfaringsutveksling, både til å snakke om det, sette ord på det og skive om det, «sånn at det blir en mer integrert del av det vi jobber med videre fremover».

Også fra et annet miljø har vi hørt om at det har vært hentet inn ekspertise utenfra. Dette gjelder også fagpersoner fra nasjonale sentre som kanskje kan regnes som en del av den institusjonen sentret hører under, men også foredragsholdere fra kommunene er nevnt. Denne måten å løse oppgavene på kan være bakgrunnen for de riktignok ganske få eksemplene på bruk av hjelpelærere eller timelærere, som kommer frem i surveyen. Et annet miljø var helt eksplisitte på at det var viktig å bruke fast vitenskapelig personale til oppgavene:

Hvis vi som høyskole skal være gode tilbydere av prosessveiledning, må alle de som er med som prosessveiledere være fast ansatte. For hvis det er noen vi hanker inn, så blir det en happening, ikke sant. Det skal være kjernepersonell. Derfor har vi gått inn for at de må frikjøpes fra ordinære undervisningsoppgaver, og heller ha vikarene inn i de oppgavene, selv om det er en vanskelig prioritering å gjøre da, fryktelig vanskelig. Men ledergruppen har gått med på en sånn prioritering, og det er jeg veldig glad for. For det handler om at vi får økt vår kompetanse, men også at kompetansen blir værende her. Det er ikke noe som forsvinner ut etter at Kompetanse for mangfold er ferdig. Det synes jeg er helt sentralt.

Å bygge et slikt team var nokså utfordrende for ett av de miljøene som har vært inne i satsingen i to perioder. I den første perioden var det barnehager og skoler som skulle veiledes, i den andre fasen var det et betydelig tilfang av videregående skoler som skulle veiledes. Ergo krevde det en justering i bemanningen for veilederoppgavene.

Tre av de fem UH-miljøene vi omtaler her, ble intervjuet etter at stortingsmeldingen *Lærelyst* forelå, med skissering av en ny og mer distribuert kompetanseutviklingsmodell for grunnopplæringen og barnehagene og med UH- sektoren som bidragsyter i kompetanseutviklingen i samarbeid med skole- og barnehageeiere, som omtalt i avsnitt 1.1.5. Det var derfor nærliggende å spørre UH-miljøene om de mente seg forberedt på en slik oppgave. Fra alle de som ble spurt, ble det sagt at de ikke hadde deltatt i noen intern diskusjon om dette. Andre synspunkter på de forespeilede veiledningsoppgavene er gjengitt tidligere i dette avsnittet. En tredje uttalelse er mer optimistisk, men denne dreier seg om muligheten for å tilby foredrag:

Jeg kan ikke svare ja eller nei på om vi er forberedt, men jeg syns jo personlig at det der er en veldig god ide. Og jeg så jo nettopp at disse kveldsforedragene, som var noe av det mest vellykkede vi satte i gang her, de ble jo så godt mottatt og var så viktige for enhetene. For å skape good will hos enhetene så burde egentlig universitetet videreført dette, altså for egen regning, med at vi tilbyr kveldsforedrag, uavhengig av satsningen. Fordi det er jo noe som alle universiteter og høyskoler strever litt med, denne dialogen med praksisfeltet. Disse kveldsforedragene er virkelig noe vi kunne ha bygd videre på for å få bedre samspill mellom UH- sektoren og praksisfeltet.

At perspektivet er viktig i lærerutdanningene er en av informantene veldig tydelig på: «Det vi virkelig trenger er jo at dette blir en del av lærerutdanningen, sånn at vi ikke sender ut flere som ikke har dette i sin grunnutdanning». I et av miljøene ble det vist til betydningen av erfaring fra praksisfeltet for kvaliteten på lærerutdanningene:

- *Det er jo veldig nyttig å være i kontakt med praksisfeltet, å se hvordan de jobber og hvilken kompetanse som trengs. Man får jo også tanker og ideer som man kan trekke tilbake med seg i undervisningssammenheng på for eksempel barnehagelærerutdanningen. Og det kan bidra til å skape en god kobling mellom høyskolemiljøet og praksisfeltet, som jo da kan få positive virkninger i lærerutdanningene, også ser man jo litt i forkant hva som er behovet.*
- *Vi blir jo veldig godt kjent med hele strukturen i en kommune da, når vi går inn sånn som vi gjorde. Vi gikk inn både i forhold til barnehager og skoler, og jobbet sammen innenfor en kommune over et helt år, da blir du godt kjent med helheten i en kommune, og det var interessant.*

Behovet er stort for kompetanseheving på feltet, mente disse informantene som pekte på at det ofte er noen ildsjeler som engasjerer seg sterkt og dermed en fare for at det knyttes til enkeltpersoner og at det ikke er en del av hele barnehage –og skolemiljøet. Dermed er spørsmålet, mente de, om løsningen er kompetansehevingsprosjekt som er avgrenset i tid, eller om det bare er en start på noe som skal vare mye lenger.

Oppsummert kan vi si at kontakten med praksisfeltet vurderes som verdifull for lærerutdannerne. Vi har også sett at de forskjellige UH-miljøene har hatt nokså ulik tilnærming til prinsippet om at enheten selv skal definere kunnskapsbehovet. Viktigheten av at det er fast ansatte som gis oppgaven slik at lærerutdanningen bygger kompetanse på varig basis, har også vært poengtert. Det har vært understreket at veiledningsoppgaven krever erfaring og solid kompetanse for å vinne tillit og ha troverdighet overfor lærere og barnehagelærere. At en skal kunne bygge egen kompetanse på det flerkulturelle området mens en veileder andre, er en tanke som enkelte stiller seg ganske uforstående til. På annet hold er dette betraktet som mulig, selv om veiledning forutsetter kunnskap, og et vilkår for å bruke mange veiledere er intensivt internt samarbeid.

3.2 Spørreundersøkelse til universiteter og høyskoler

Høsten 2017 gjennomførte NIFU en survey til de barnehagelærerutdanningene (BLU) og grunnskolelærerutdanningene (GLU) som har bidratt i kompetanseutviklingen i barnehager og skoler innenfor Kompetanse for mangfold. Dette var en tilleggsundersøkelse som Kunnskapsdepartementet ønsket utover den avtalte evalueringen.

Vi tar først for oss spørsmål om omfang, innhold og bemanning i satsingen og ser deretter nærmere på UH-miljøenes vurderinger av egen kompetanse og kapasitet for å møte behovene i skoler og barnehager. Det neste store temaet er samarbeid i UH-sektoren, herunder publisering. Deretter konsentrerer vi oss om satsingens virkninger for lærerutdanningene. Vi ser spesielt på beskrivelser av kjernekompetanse i lærerutdanningene for å dyktiggjøre studenter for et flerkulturelt klasserom eller barnegruppe, før vi vender tilbake til satsingen som det siste temaet respondentene ble invitert til å uttale seg om.

Fra gjennomgangen av metodiske tilnærminger i kapittel 1.4 under omtalen av denne undersøkelsen fremgår det hvordan vi har kommet frem til at besvarelsene dekker 85 prosent av de aktuelle lærerutdanningene og 89 prosent av UH-institusjonene. Av vedleggstabell v.3.1 fremgår det hvilke 18 vi omtaler som institusjoner og hvordan de 34 lærerutdanningene hører inn under disse institusjonene. Vi har 20 fullstendige og 5 ufullstendige besvarer. Som beskrevet i kapittel 1.4 kan én besvarelse dekke begge lærerutdanningene under institusjonen. Noen respondenter har fortalt at de har svart for flere lærerutdanninger eller campuser, uten at vi har latt dette telle i beregningen av svarprosentene. Vår vurdering er at undersøkelsen har god representativitet.

Kunnskapsbehovet

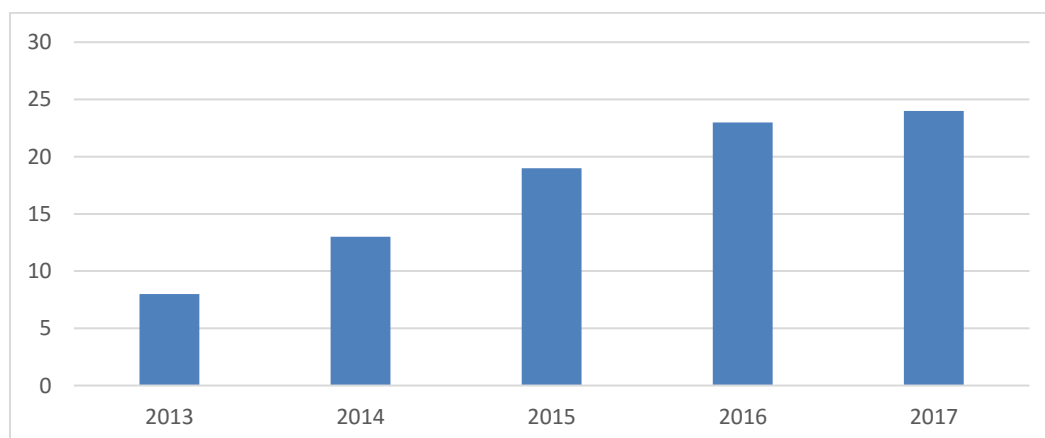
Bygging og deling av kompetanse i UH-institusjonene utgjør kjernen i kunnskapsbehovet som ble meldt fra Kunnskapsdepartementet. KD ønsket å vite «hvilke UH-miljøer som har en viss kompetanse innen f.eks. andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk, hvordan UH-sektoren har delt kompetanse seg imellom, samarbeid mellom UH-institusjoner med personer som har tung kompetanse på ulike tema, mentorvirksomhet overfor andre UH, nettverk, kompetanseheving i regi av NAFO m.m., og om denne delingen har medført bedre kompetanse i UH-sektoren. Og, vil rapporten gi en oversikt over hvilken kompetanse de ulike miljøene nå har opparbeidet seg?»¹⁶ Flere spørsmål ble spilt inn av Utdanningsdirektoratet, blant annet om publisering, bruk av FoU-midler og samarbeid om dette, samt om deltakelse i satsingen hadde ført til endringer i lærerutdanningen. Det ble også foreslått å la respondentene selv beskrive hva de mener er kjernekompetanse på det flerkulturelle området i lærerutdanningene.

I operasjonaliseringen av tilleggsoppdraget har vi med støtte i Personvernombudets tilråding lagt vekt på at respondentene skal få være anonyme, også på campus- og institusjonsnivå. Kompetanse har vi operasjonalisert som antall personer i ulike stillingskategorier som har vært tilknyttet satsingen, som har kompetanse i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk, og andre sentrale kunnskapsområder på feltet, som definert av UH-miljøene selv. Vi har bedt respondentene fremheve gode fagmiljøer, og vi oppgir disse med navn.

3.2.1 Faser og varighet av involveringen

Når vi har en blanding av svar på vegne av henholdsvis BLU (barnehagelærerutdanning) og GLU (grunnskolelærerutdanning) ved mange av de samme institusjonene samt svar på vegne av begge samlet fra andre institusjoner, vil presisjonsnivået være lavere enn vi kunne ha håpet da vi spurte om hvilke(t) år lærerutdanningen deltok i Kompetanse for mangfold. Opptrappingsplanen gjengitt i avsnitt 1.1.4, gir oversikt over hvordan utdanningsinstitusjonene er fordelt over de aktuelle årene, noen med mer enn en innsatsperiode. Her har vi lærerutdanningenes egne oppfatninger av hvordan de har vært involvert over tid. I surveyen stilte vi spørsmålet: «I hvilket tidsrom har lærerutdanningen hvor du jobber gitt faglig støtte og veiledning til ansatte i barnehager og skoler innenfor Kompetanse for mangfold?», med mulighet for å markere ett eller flere år fra 2013 til 2017. Ettersom vi ikke kan skille mellom BLU og GLU når respondenter har svart for begge, lar vi disse telle dobbelt i figur 3.1.

Figur 3.1: Deltakelse i Kompetanse for mangfold blant lærerutdanningene. Antall lærerutdanninger.



En tendens til økning av antall deltakende lærerutdanninger over tid trer tydelig frem fra figuren, med mange deltakende lærerutdanninger det siste året. Sammenholdt med opptrappingsplanen får vi inntrykk av at vurdering av hvorvidt de har deltatt, er forskjellig. Dette er særlig iøynefallende for de tre

¹⁶ Epost fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet datert 9.8.2017 og videresendt til NIFU.

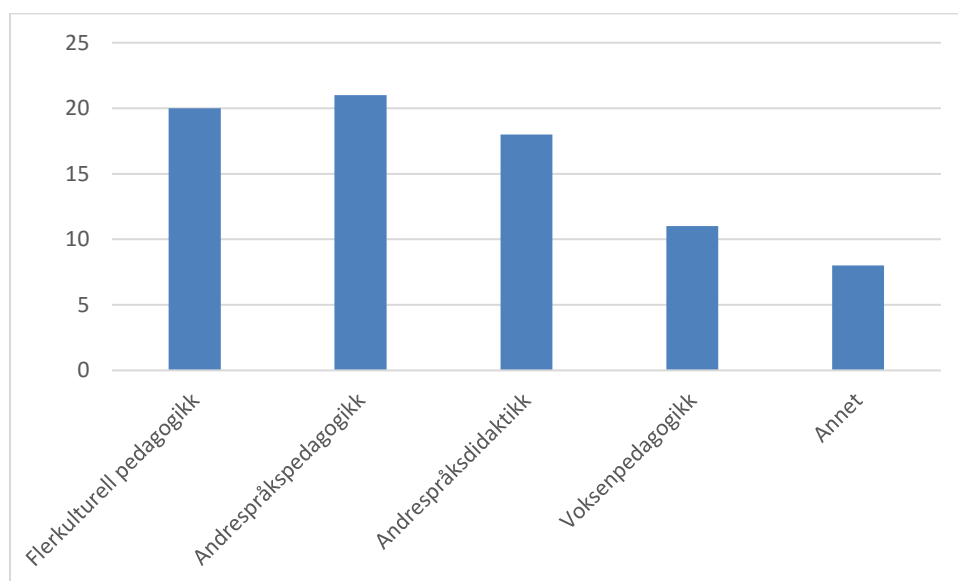
første universitetsmiljøene: fra en UH-institusjon heter det at de har deltatt første og siste år, fra en annen at de har deltatt de fire siste årene, og fra den tredje at de har deltatt i hele femårsperioden. Det siste kan tyde på beredskap for ny deltakelse eller overføring av kompetanse til andre miljøer har gitt en oppfatning om at deltakelsen har vært kontinuerlig. Når miljøer angir første år som forut for hva opptrappingsplanen tilsier, er det nærliggende å tolke dette som uttrykk for at miljøet har forberedt seg for oppdraget.

Ser vi nærmere på de enkelte besvarelsene, er det relativt mange (7 respondenter) som angir at lærerutdanningen har deltatt alle de fem årene eller de siste fire årene. Like mange svarer at de har deltatt de siste ett eller to årene. Seks svarer at lærerutdanningen har deltatt i en sammenhengende periode på to eller tre år, mens tre gir uttrykk for at de har hatt et opphold mellom de årene lærerutdanningen har deltatt. Med unntak av en institusjon som startet opp i 2017, er det ingen som svarer at de bare har deltatt bare i ett av årene. Vi ser også at der vi har separate svar fra BLU og GLU ved samme institusjon, er det noe variasjon mellom dem i hvilke år de har deltatt.

3.2.2 Temaer i veiledningsarbeidet

På spørsmålet om innenfor hvilke temaer de har gitt faglig støtte for ansatte i barnehager, skoler eller voksenopplæring, var det angitt fire svaralternativer i tillegg til «annet», og det var gitt anledning til å markere flere alternativer. Her forholder vi oss til antallet respondenter og ikke antallet lærerutdanninger det er avlevert besvarelse for.

Figur 3.2: Temaer UH-miljøene har arbeidet med i veiledningen til barnehager, skoler og voksenopplæringsentre. Absolutte tall.



Vi ser at de tre første alternativene: «flerkulturell pedagogikk», «andrespråkspedagogikk» og «andrespråksdidaktikk» er markert omtrent dobbelt så ofte som «voksenpedagogikk». Noen har markert «annet», og dette er typisk markert i tillegg til de øvrige alternativene. Ni av respondentene har benyttet muligheten for utdyping og har notert følgende:

- Bredere perspektiver på temaet mangfold og inkludering
- Endringsledelse og organisasjonsutvikling
- Flyktningrelaterte problemstillinger
- Har også hatt tema som gir bakgrunnskunnskap for arbeidet i barnehage og skole: Akkulturasjon, hva innebærer det å ha en flyktningbakgrunn i barnehage og skole. Kulturforståelse
- Inkludering og opplæring av flyktninger for tre fylker

- Kartlegging, skjønnlitteratur, drama
- Kartlegging, tilpasset opplæring av minoritetsspråklige, læreplan i grunnleggende norsk
- Profesjonsetikk, trauma håndtering og jus
- Utviklingsarbeid

Endringsledelse, organisasjonsutvikling og utviklingsarbeid er temaer som synes satsingsovergripende, mens de øvrige kan forsås som konkretiseringer av de oppgitte, satsingsspesifikke temaene som var eksemplifisert i spørsmålet.

3.2.3 Kontakt med NAFO

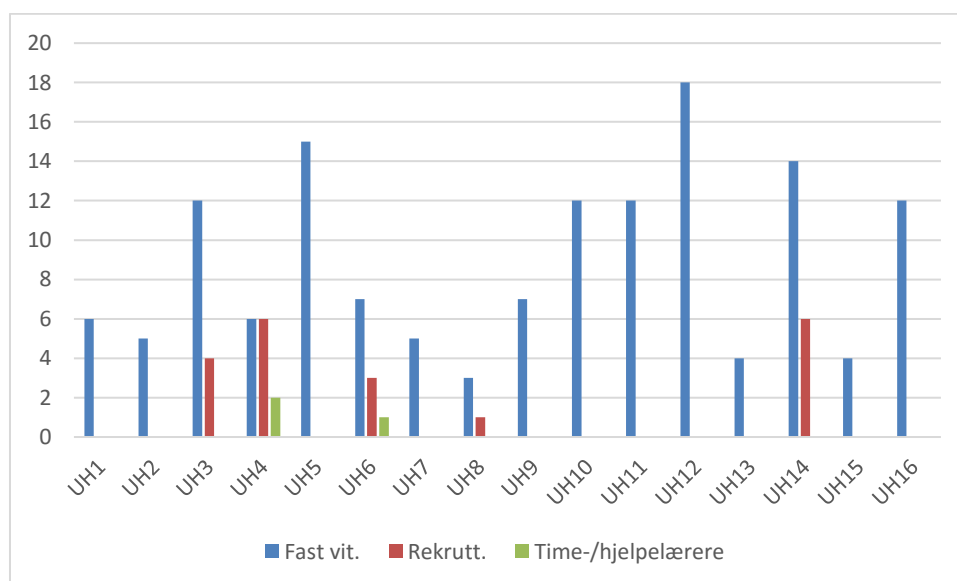
Vi stilte spørsmål om lærerutdanningen hadde bedt NAFO bistå dem i forbindelse med faglig støtte til barnehager og skoler. Det er barnehagelærerutdanningene som oftest bekrefter; fire av de åtte indikerer at de har hatt slik kontakt. Det samme gjelder to av de åtte grunnskolelærerutdanningene og bare en av de syv som svarer på vegne av begge lærerutdanningene. Totalt bekrefter bare om lag hver tredje respondent at UH-miljøet har hatt kontakt med NAFO i forbindelse med den faglige støtten de har gitt til barnehager og skoler.

I omtalen av erfaringsdeling i 3.3.4 nedenfor, skal vi se at et par miljøer fremhever NAFOs betydning i denne sammenhengen.

3.2.4 Involvert personale

Vi stilte spørsmålet: omtrent hvor mange fra lærerutdanningen hvor du jobber har vært involvert i å gi etterutdanning til barnehager, skoler eller voksenopplæring innenfor Kompetanse for mangfold? Vi ba om at det enten ble svart for bare BLU eller bare GLU, eller at det ble svart for begge lærerutdanningene samlet. Svaralternativene var antall blant 1: fast vitenskapelig personale (professor; førsteamanuensis; amanuensis; høyskolelektor; universitetslektor; 2: annet vitenskapelig personale eller rekrutteringspersonale (post.doc.; stipendiat; vit.ass.) og 3: annet personale (høgskolelærer; timelærer). Vi har summert tallene for hver av disse tre stillingskategoriene i hver enkelt institusjon (summert BLU og GLU) og gjengitt dem i figur 3.3. Navnene på institusjonene er anonymisert med tall, og institusjonene er listet i tilfeldig rekkefølge.

Figur 3.3: Svar fra hver institusjonene (BLU og GLU sett under ett) på hva slags personale som har vært involvert i etterutdanningen. Antall personer.

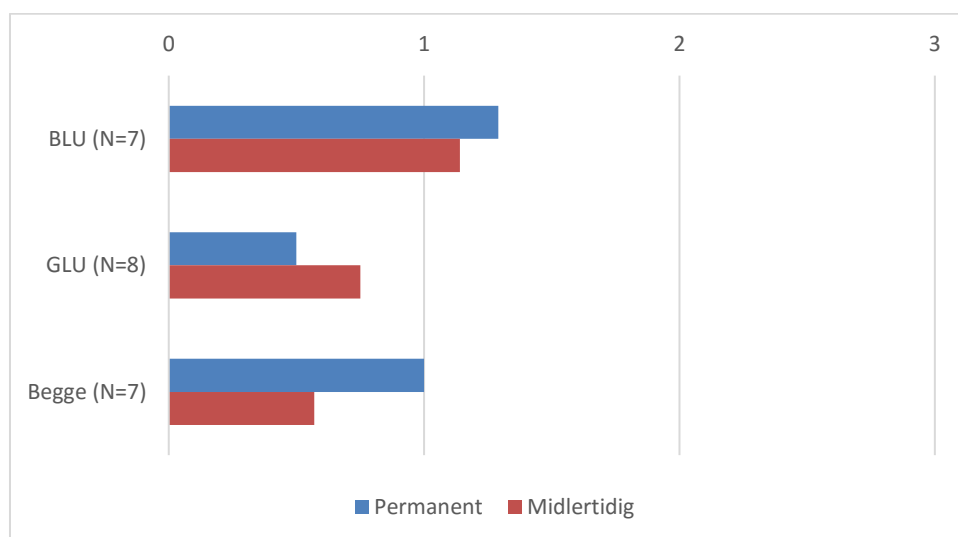


Det er slående at fast vitenskapelig personale har vært involvert i oppgavene i langt større grad enn de to øvrige kategoriene. Tallene summerer seg til 142, 20 og 3. Svarene tyder på at ganske få

hjelpelærere og timelærere har vært involvert. Kanskje har respondentene oppfattet spørsmålet dit hen at hjelpe-/timelærere *utenfor* lærerutdanningen ikke skulle telles med, selv om dette ikke var intensjonen i spørsmålet. I de kvalitative intervjuene var ikke ansettelsesstatus tema, men vi har sett at de i ett UH-miljø brukte et stort antall veiledere. Hvis dette skal være konsistent med figur 3.3, må det ha vært et stort antall fast, vitenskapelig ansatte som ble involvert i veilederoppgavene. Fra et annet miljø ble det påpekt som viktig for kontinuiteten at fast vitenskapelig personale og ikke midlertidig tilsatte skulle involveres i oppgaven.

Hvorvidt oppgavene de fikk innenfor Kompetanse for mangfold har hatt konsekvenser for rekrutteringen av personale til utdanningsinstitusjonen på henholdsvis permanent og midlertidig basis var et spørsmål med fire svarkategorier. I figur 3.4 er dette gjengitt som 0 for ingen konsekvenser og 3 for i stor grad, og vi har beregnet gjennomsnitt for de respondentene som har svart for BLU, de som har svart for GLU og de som har svart for begge.

Figur 3.4: Vurdering av om oppgavene lærerutdanningene fikk innenfor Kompetanse for mangfold har hatt konsekvenser for rekrutteringen av personale til utdanningsinstitusjonen på permanent og midlertidig basis.



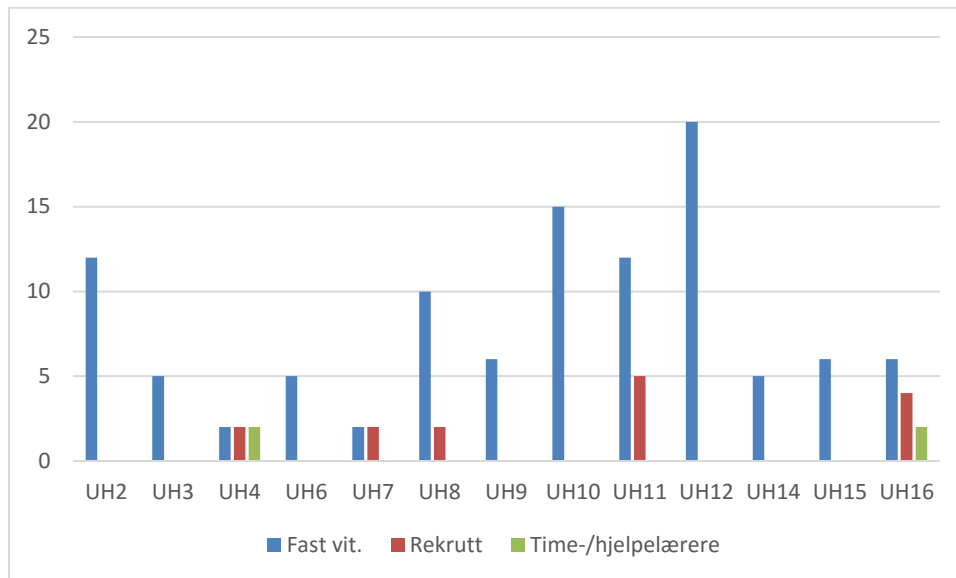
Når verdien 1 står for «i liten grad», og gjennomsnittene knapt ligger over denne verdien, må vi konkludere med at satsingen ikke har hatt særlig virkning på rekrutteringen av personale, heller ikke på midlertidig basis. Det er ingen statistisk pålitelige forskjeller mellom respondentkategoriene. Bildet av rekrutteringen er konsistent med resultatene i figur 3.3 om at det i overveiende grad er benyttet fast vitenskapelig personale til oppgavene.

3.2.5 Kompetanse og kapasitet i lærerutdanningene

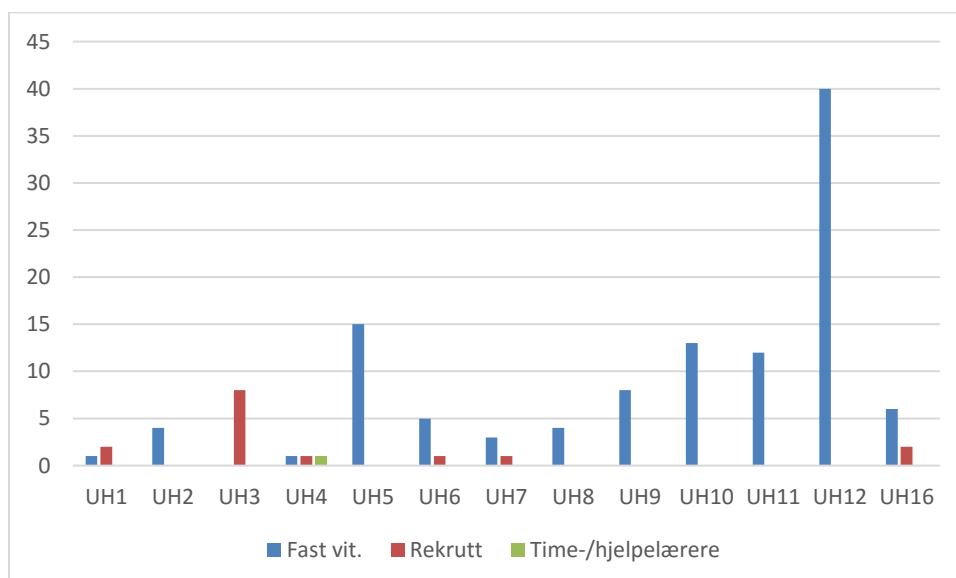
Vi har også forsøkt å kartlegge kompetanse i staben ved den enkelte lærerutdanningen. Her har vi skilt mellom barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning og videreutdanning. Vi vet fra i alle fall ett av lærestedene at kategoriene vi presenterte, ikke passet med hvordan de har organisert arbeidet. Vi mangler også tall fra enkelte institusjoner. Dette tilsier at vi tallene ikke bør forstås som eksakte. Det mest interessante er forholdet mellom antall i ulike stillingskategorier som indikasjon på hvor stabil bemanningen på feltet er.

I det følgende er det oppgitt tall for BLU og GLU hver for seg. Kompetanse som beskrevet med egne ord, var et forutgående spørsmål, som vi kommer tilbake til i delkapittel 3.4 nedenfor.

Figur 3.5: Antall fagpersoner i barnehagelærerutdanningen som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.

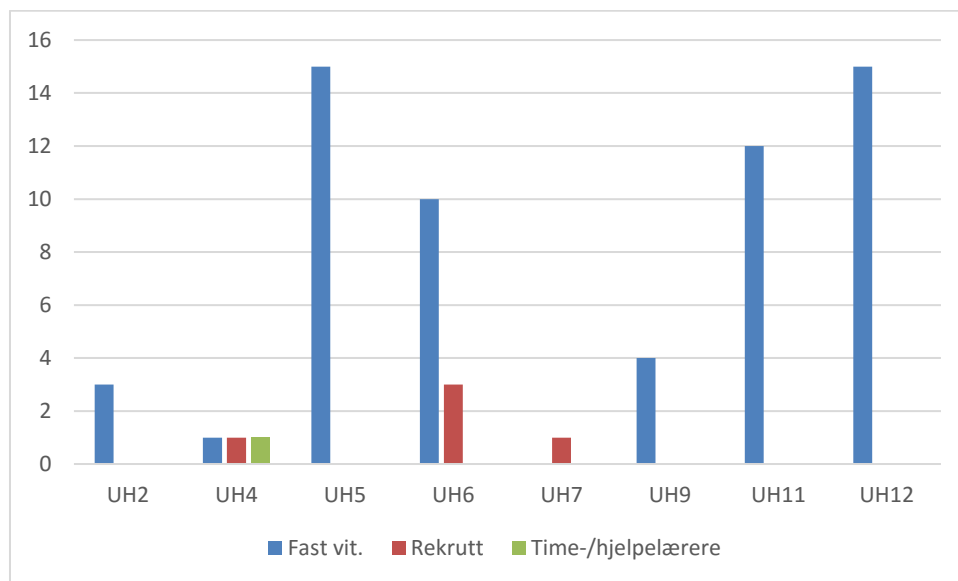


Figur 3.6: Antall fagpersoner i grunnskolelærerutdanningen som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.



Vi ser et voldsomt spenn i antall mellom institusjonene, fra en til 40, men UH12 ser ut til å ha rapportert for flere campuser samlet.

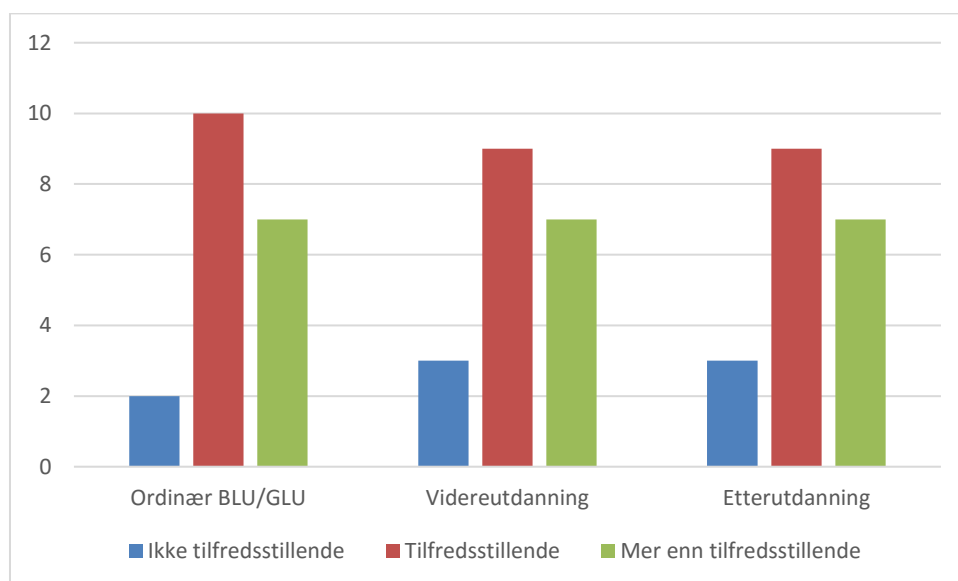
Figur 3.7: Antall fagpersoner i videreutdanningene som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.



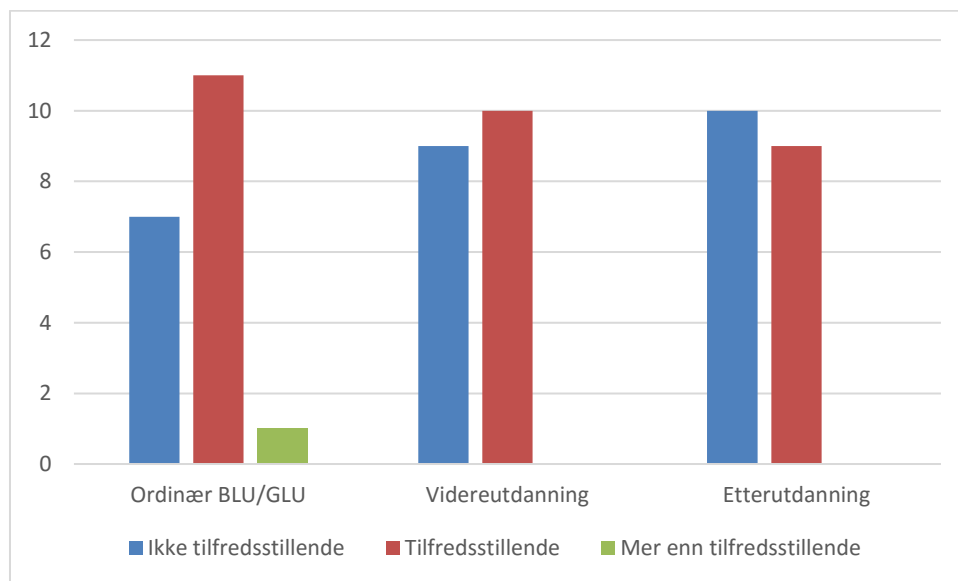
Også med hensyn til videreutdanning, som for både BLU og GLU, er fast vitenskapelig personale dominerende fremfor personer i rekrutteringsstillinger eller hjelpe- og timelærere.

I tillegg til å belyse kompetanse i form av antall personer, har vi også bedt om vurderinger av om lærerutdanningen har kompetanse for oppgaven med tre svarkategorier: ikke tilfredsstillende, tilfredsstillende og mer enn tilfredsstillende. I stedet for et enten/eller ønsket vi altså en viss gradering av svarene. Vi ba respondentene både vurdere sin egen kompetanse og sin egen kapasitet for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage i forhold til de behovene de ser i praksisfeltet. For «etterutdanningen» hadde vi tilføyd: «med støtte og veiledning til lokale barnehager og skoler»

Figur 3.8: I forhold til behovene i praksisfeltet, hvordan vurderer respondentene lærerutdanningens kompetanse for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage. Absolutte tall.



Figur 3.9: I forhold til behovene i praksisfeltet, hvordan vurderer respondentene lærerutdanningens kapasitet for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage. Absolutte tall.



Ved sammenligning av figurene 3.8 og 3.9 ser vi at kompetansen i større grad vurderes som tilfredsstillende sammenlignet med kapasiteten. For etterutdanning ser vi at om lag halvparten av respondentene mener kapasiteten ikke er tilfredsstillende, mens bare tre respondenter mener det samme om kompetansen.

3.3 Samarbeid innad og mellom lærerutdanningene

3.3.1 Tunge fagmiljøer eller mentorer i kompetansebyggingen

Vi spurte om respondentene kunne nevne ett eller flere andre UH-miljøer som særlig kan fremheves med hensyn til samarbeid, gjensidig faglig inspirasjon eller kompetansebygging, formelt eller uformelt. Dette var vår tilnærming til spørsmålet fra Kunnskapsdepartementet om det har foregått samarbeid mellom UH-institusjoner med personer som har tung kompetanse på ulike tema og at disse har drevet mentorvirksomhet overfor andre UH, nevnt under beskrivelsen av Kunnskapsbehovet i avsnitt 3.2 ovenfor.

Høgskolen i Innlandet nevnes av et par respondenter, og både UiT og samisk høyskole nevnes av to-tre andre respondenter. Ytterligere en respondent peker på følgende: «Det har vært et godt samarbeid de senere år rundt støtte til publisering mellom Oslofjordregionen og Oslo/Oslo Nord-regionen. Vi har hatt to felles skrivesamlinger.»

For spørsmålet om mentorvirksomhet mener vi det har vært nødvendig å gå bredere ut og spørre om samarbeid og felles prosjekter, inkludert publisering, og dette er tema i det følgende.

3.3.2 Samarbeid mellom campuser og UH-institusjoner

Vi stilte spørsmål om lærerutdanningen hadde samarbeidet med andre UH-miljøer om hvordan de skulle gi faglig støtte til barnehager og skoler innenfor satsingen Kompetanse for mangfold. Av de 22 respondentene som besvarte spørsmålet, finner vi at 14 har svart «ja» og åtte har svart «nei». I et oppfølgingsspørsmål ville vi gjerne vite mer om samarbeidet.

Åtte beskriver samarbeid mellom ulike campuser, hvilket samtidig innebærer samarbeid innad i regionen. Fra én kant pekes det på arbeid med antologi som grunnlaget for samarbeid mellom to campuser. En annen skriver at det alltid har vært kolleger fra forskjellige campuser sammen om

veiledningen i en kommune. En fremhever tett samarbeid mellom BLU og GLU på samme campus, en annen fremhever samarbeid mellom institutt for pedagogikk og instituttet for religion, filosofi og historie ved den samme UH-institusjonen. Samarbeid med og veiledning fra et annet nasjonalt senter er også nevnt.

Samarbeid på tvers av regioner og institusjoner kommer også frem. Vi finner i alle fall tre samarbeidsprosjekter hvor minst to institusjoner inngår, og dette bekreftes ved at institusjonene nevner hverandre gjensidig. Dette er ikke bare ulike campuser, men ulike institusjoner med en viss geografisk spredning. Veiledning og foredrag fra en institusjon med lengre fartstid i satsingen overfor en institusjon som er faset inn senere, kommer frem. Fra en institusjon omtales samarbeidet som særlig orientert mot gjennomføring. To dagers erfaringsdeling med andre institusjoner nevnes også av en annen respondent.

Samarbeid med institusjoner utenfor Kompetanse for mangfold bekreftes av fire respondenter, en av dem viser til samarbeid med utenlandsk institusjon, de øvrige til institusjoner eller fagfolk innenlands.

Så kan vi spørre om det finnes institusjoner som ikke har samarbeidet med andre. Som nevnt svarte åtte respondenter at de ikke hadde samarbeidet med andre om hvordan de skulle gi faglig støtte til barnehager og skoler innenfor satsingen. Når vi gransker materialet i sin helhet, finner vi imidlertid at i alle fall fire av disse jobber ved lærerutdanninger som har vært nevnt som samarbeidsparter av andre. Derfor er det nærliggende å tro at noen av dem som har svart nektende på vegne av en lærerutdanning, kanskje ikke har hatt full oversikt. Like fullt finnes det UH-miljøer hvor de mener at samarbeid med andre har vært fraværende eller mangelfullt. Dette viste seg også i intervjuundersøkelsen, omtalt ovenfor.

3.3.3 Publisering og forskningsprosjekter

Vi stilte først et åpent spørsmål om lærerutdanningen hadde fått tildelt FoU-midler fra satsingen Kompetanse for mangfold, og mange bekrefter dette. Det gjelder samtlige av de som svarte på vegne av BLU, fire av syv for GLU og seks av syv for de som svarte for begge lærerutdanningene, totalt 18 av de 22 respondentene som har svart på spørsmålet. På et oppfølgingsspørsmål om midlene har vært brukt til å utvikle tidsskriftsartikler eller bidrag til vitenskapelige antologier, bekreftet samtlige av de 18. Bare to av disse markerte at arbeidet enda ikke er publisert.

Vi ba også om fullstendige referanser på slike arbeider, og her hadde vi først nevnt tre vitenskapelige antologier og ett spesialnummer av tidsskrift, hvor respondentene kunne markere at deres miljø hadde bidratt. Som vedlegg følger en liste, ordnet alfabetisk over både publikasjoner som var oppgitt i skjemaet på forhånd og publikasjoner som respondentene gjorde oss oppmerksom på. Under sistnevnte kom det også frem publisering fra andre enn respondentene selv eller deres egne miljøer.

Med unntak av en aviskronikk ser alle publikasjonene ut til å være fagfellevurderte arbeider. Listen ville ha vært mye lenger hvis vi hadde ført inn alle artiklene i de til sammen fire antologiene og det doble spesialnummeret av tidsskriftet nevnt over. Vi har også opplysninger om flere arbeider som enda ikke er publisert, noen av dem presentert på ulike forskningskonferanser.

Vi ba også om informasjon om prosjekter utover publiseringsprosjekter, som har vært helt eller delvis finansiert av FoU-midler fra satsingen. En respondent besvarer dette slik:

FoU- midlene var minimale (ca. 40 t hver) og gikk mest til å samle inn empiriske data i samarbeid med veiledning i enhetene, spesielt fordi det er lange geografiske avstander i fylket. Noe av FoU-midlene gikk også til å arrangere og gjennomføre en dagskonferanse der halve dagen var for enhetene og andre halvdel for oss veiledere og andre forskere innenfor tematikken flerkultur og flerspråklighet. Forskningsgruppen ved avdelingen delte ansvaret med KfM-teamet, dette er ofte de samme personene.

Andre prosjekter som nevnes, er listet i vedlegg. For alle de som her er nevnt, er det også eksplisitt uttalt at prosjektet var helt eller delvis finansiert av FoU-midler fra Kompetanse for mangfold. For konferansedeltakelse finner vi både ja og nei på dette spørsmålet. Skriveseminarer er nevnt av en respondent, som har markert at dette ikke har vært finansiert av de samme midlene.

3.3.4 Bidrag til koordinering og erfaringsdeling

Vi oppfordret de respondentene som svarte på vegne av UH-miljøer med spesielt ansvar for å koordinere innsatsen i UH-sektoren, om å beskrive med egne ord hvordan de hadde løst oppgavene, for eksempel med erfaringsdeling og fagseminar. Vi tenkte ikke minst på de tre første UH-institusjonene som startet opp i 2013, men lot spørsmålet være åpent for alle. Kanskje som konsekvens av dette, har vi fått noen svar om hvordan det lokale koordineringsarbeidet med enheter, kommuner og fylkesmann har vært gjennomført. Vårt anliggende var koordinering av innsatsen i UH-sektoren.

Svarene fra de tre første institusjonene føyer seg inn i bildet som allerede er tegnet om samarbeid, omtalt ovenfor. Fra en av dem fortelles det om samarbeid, eksempelvis i form av to dagers erfaringsseminar mellom campuser og UH-institusjoner på tvers av flere fylker.

Fra en annen fremheves en felles fagsamling om mangfold i barnehagen og oppfølging av forskningsprosjekter med rapportering til Utdanningsdirektoratet. Felles skriveseminarer har vært viktige arenaer for erfaringsdeling mellom institusjoner i regionen, får vi vite fra en av partene i dette samarbeidet, og fra en annen fremheves det også at informasjonsdeling har vært et viktig element.

Den tredje av de tre første institusjonene har «koblet på» forskningsmiljøer i fire-fem andre fylker. En respondent som hører under sistnevnte, peker på at samarbeid har pågått mellom institusjonene ikke bare i Kompetanse for mangfold, men også i andre pågående og tidligere prosjekter som også har vært orientert om mangfold.

Fra et par av de institusjonene som kom inn i satsingen etter de tre første, tilkjennegis det at de savnet mer erfaringsdeling før de skulle starte opp. Fra én av disse blir det pekt på at pilotfasen ikke var slutført og en derfor ikke kunne få del i erfaringene. En konsekvens var at miljøet måtte «designes hele prosjektet selv». Erfaringsdeling i forkant ville ha vært en fordel, blir det tilføyd etter følgende meddelelse: «Vi deltok senere i vellykket erfaringsdeling arrangert av NAFO». Årlige delingsmøter med NAFO er også nevnt fra et annet miljø. Institusjoner som kom inn i satsingen etter hvert, forteller at de har vært oppsøkt av institusjoner som forberedte deltakelse i en etterfølgende fase av satsingen.

Alt dette gir inntrykk av at erfaringsdeling mellom UH-miljøene med fordel kunne ha vært sterkere systematisert, spesielt i en tidlig fase av satsingen. Vi ser likevel at de tre første institusjonene har koblet på nye miljøer, og at disse igjen har vært forespurt om å dele erfaringer med etterfølgende miljøer. Det synes som samarbeid om publisering og om forskningsprosjekter har vært sterkere vektlagt i en del av miljøene enn deling av erfaringer fra veiledningen av barnehager og skoler, men vi ser også at det på dette området har foregått utstrakt samarbeid og erfaringsdeling mellom campuser og institusjoner.

3.4 Virkninger for lærerutdanningene

3.4.1 Virkninger formulert med egne ord

Hvorvidt institusjonens deltakelse i Kompetanse for mangfold har ført til at undervisningen i BLU, GLU eller videreutdanning er endret, var et spørsmål som i alt 18 av respondentene besvarte. Åtte svarte «nei», mens 10 svarte ja, og ble da bedt om å beskrive dette nærmere. I tillegg til en som svarte «noe», er følgende uttalelser gitt:

- Ja endret i forhold til semesterplaner og pensum. Bedre forskningsbasert undervisning.

- Lærerne som deltok har brakt erfaringene med inn i undervisningen på høgskolen.
- Det har ikke vært strukturelle endringer, men på individnivå har fagtilsatte fått erfaringer som brukes inn i undervisningssituasjonene.
- Mer fokus på tematikken, men fortsatt behov for å jobbe med dette tverrfaglig.
- Har kapasitet til å tilby flere fordypninger/emner på feltet.
- Samarbeidet med barnehager og skoler har bidratt til utvikling av kunnskapsfeltet.
- Tydeligere, tar flere drøftinger med tanke på eksempler fra UH og barnehagefelt, bruker kontaktnettet også som gjesteforelesere.
- Med mer kompetanse i form nytilsetting av vitenskapelig ansatt.
- I 5GLU er dette et sentralt område, og satsningen har forberedt institusjonen godt på dette området.

Vi ser at endringene dreier seg om flere forhold som kvaliteten på undervisningen og utvidelse av kapasiteten. Det siste gjelder både gjennom nyrekruttering og tilfang av gjesteforelesere. En av dem som svarer at undervisningen er endret, mener tydeligvis også at det fortsatt er utviklingsbehov (fjerde utsagn).

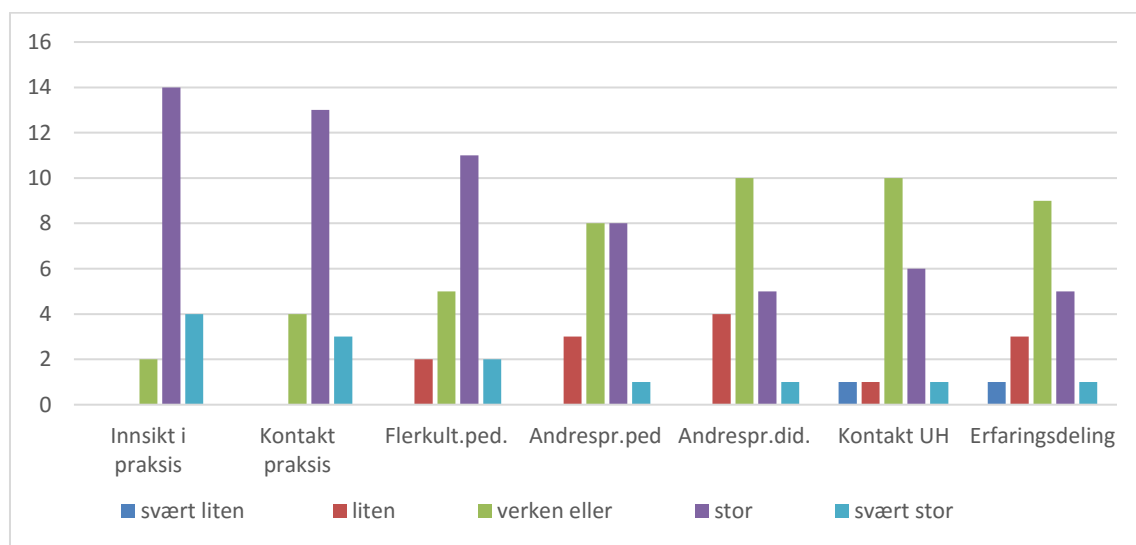
3.4.2 Komparativt om virkninger

Vi ba også respondentene ta stilling til følgende syv utsagn om hvordan deltakelse i Kompetanse for mangfold har virket inn på lærerutdanningen:

1. Oppgavene vi fikk overfor barnehager og skoler i Kompetanse for mangfold har gitt oss større innsikt i praksisfeltet
2. Oppgavene har styrket kontakten med praksisfeltet
3. Oppgavene har styrket vår kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk
4. Oppgavene har styrket vår kompetanse innenfor andrespråkspedagogikk
5. Oppgavene har styrket vår kompetanse innenfor andrespråksdidaktikk
6. Samarbeid om publisering innenfor KfM har styrket kontakten med andre UH-miljøer
7. Vi har delt erfaringer med andre UH-miljøer som også har deltatt i satsingen, om hvordan vi kan løse oppgavene overfor barnehager og skoler

Svaralternativene bestod av fem, fra «i svært liten grad til «i svært stor grad», og det tredje alternativet var «i verken stor eller liten grad». Fordelingene er gjengitt i figur 3.10. Her er utsagnene gjengitt i samme rekkefølge som over, men i forkortet form.

Figur 3.10: Svar på syv utsagn om i hvilken grad oppgavene og deltakelse i KfM har hatt virkninger for lærerutdanningen. Absolutte tall (totalt: 19-20).



Figur 3.10 viser at de fleste av respondentene mener at de involverte i lærerutdanningen har fått større innsikt i praksisfeltet og at kontakten med praksisfeltet er styrket som resultat av deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Relasjonene til praksisfeltet fremstår som den mest prominente gevinsten av deltakelsen sammenlignet med de øvrige mulige virkningene vi har stilt spørsmål om.

Økt kompetanse i flerkulturell pedagogikk bekreftes av drøyt halvparten, mens færre bekrefter økt kompetanse i andrespråkspedagogikk og andrespråksdidaktikk. Kanskje ligger det et budskap her fra de respondentene som ikke har bekreftet, om at en ikke kan tilegne seg den aktuelle pedagogiske og didaktiske kompetansen gjennom å tilby veiledning og faglig støtte til barnehager og skoler. Som det fremgår ovenfor er dette et argument som fremkommer i intervju materialet. En tolkning av de benektende og kanskje også nøytrale svarene er altså at kompetansen på de nevnte områdene må være en forutsetning for oppgavene mer enn en virkning av dem. Samtidig kan vi merke oss at mange også har svart at oppgavene har styrket kompetansen, hvilket kan tyde på at kontakten med praksisfeltet har gitt ny faglig innsikt.

Bare seks og syv av totalt 19 respondenter hevder at lærerutdanningens involvering har styrket kontakten mellom UH-miljøer eller ført til deling av erfaringer. To til fire benekter dette, mens om lag halvparten ikke tar stilling i noen retning. Dette er ikke uforenlig med synspunktene vi har gjengitt ovenfor. Vi har sett at enkelte mener det ikke har foregått noen samarbeid eller at erfaringsdelingen kom for sent for at de kunne ha nytte av den i arbeidet overfor barnehager og skoler. Andre har vektlagt skriveseminarer eller samarbeid om forskningsprosjekter som omdreiningspunkt for samarbeid med andre UH-miljøer. Meningene synes mer delte om deling og kontakt med andre UH-miljøer, enn de er med hensyn til innsikt og kontakt med praksisfeltet.

3.4.3 Kjernekompetanse i UH for dyktiggjøring av studenter

I dette avsnittet skal vi bevege oss bort fra veiledning av skoler og barnehager og over til undervisning og veiledning av studenter i de to lærerutdanningene. Vi ba om en kort beskrivelse av den kompetansen respondenten anser som viktig å ha innenfor lærerutdanningene for å dyktiggjøre studentene for språklig og kulturell kompleksitet i barnehager og skoler. På dette spørsmålet kom det inn svar fra 18 respondenter, og mange av svarene peker på flere kompetanseområder, og noen ser også ulike kompetanseområder i sammenheng.

I delkapittel 1.4 fremgår det hvordan vi har jobbet med tekstene i NVivo, og vi vil her utdype hvordan dette foregikk for analysen av tekster om kjernekompetanse. Etter flere gjennomlesninger av alle svarene på spørsmålet, hadde vi etablert 15 stikkord for hva tekstene handlet om, tre av disse stikkordene var bare blitt knyttet til en tekst hver, og vi vil derfor ikke vektlegge disse, men starter med de stikkordene som er kodet i flest tekster. Tekstene kan forstås som et kvalitativt datamateriale, og det er ikke veldig vanlig å telle forekomster i analyse av et slikt materiale. Til forskjell fra andre, kvalitative undersøkelser har vi her å gjøre med en tilnærmet fullskalaundersøkelse, og derfor mener vi det kan være meningsfullt å angi tall for forekomster av de ulike temaene. Vi tar særlig for oss følgende temaer: kompetanse i flerkulturell pedagogikk, tverrfaglighet, kunnskap om religion og livssyn, foreldresamarbeid, kjennskap til lovverket, kompetanse i kartlegging, ressursperspektiv på mangfold og kjennskap til praksisfeltet.

Hyppigst (i seks tekster) finner vi omtalt kompetanse i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og/eller -didaktikk, med poengtering av at dette er grunnleggende eller at det er vesentlige kompetanser for lærerstudenter for å kunne forstå og håndtere flerkulturelle klasserom eller barnehager. «Andrespråkstilegnelse også sent i skoleløpet», poengterer en, mens en annen fremhever viktigheten av at de som underviser i lærerutdanningene «har oppdatert og relevant kunnskap knyttet til flerkulturell pedagogikk, tospråklig og andrespråkspedagogikk». Sistnevnte tilføyer at de tilsatte som var med fra høyskolen, allerede hadde kompetanse på disse områdene. En tredje respondent har gitt følgende svar:

Solid kompetanse på språk, språkdidaktikk og språkkartlegging. Arbeidet med styrking av flerspråklig kompetanse og norsklæring krever innsikt i flerspråklighet som fenomen (både når det gjelder utvikling, kompetanse og bruk), og betydningen av morsmål eller førstespråk, andrespråklæring, mellomspråksteori, sosiolingvistiske perspektiver på språkholdinger og språkets sosiale funksjoner m.m. - og hvilke didaktiske implikasjoner dette bør ha i skolen/barnehagen. Språk og språkkompetanse er viktige i alle fag og for all læring, også i matematikk og samfunnsfag, så dette er et område alle fag og faglærere bør ha noe kunnskap om.

Mot slutten av dette sitatet berøres et annet tema, nærmere bestemt tverrfaglighet eller tverrfaglige perspektiver som ofte er listet opp av respondentene selv, som «tverrfaglig arbeid» eller «kompetanse på tverrfaglig samarbeid». En respondent peker på at flerkulturell pedagogikk ikke bare er en pedagogikk for barn med et annet morsmål enn norsk, men for alle barn som vokser opp i et mangfoldig, demokratisk samfunn og fortsetter:

Studentene trenger derfor å møte en mangfoldstenkning i alle fag i utdanningen som en gjennomgående rød tråd i all undervisning. Slik det ofte praktiseres nå, undervises det i flerkulturelle perspektiver i noen timer i noen utvalgte fag.

En annen respondent mener det er viktig å understreke at språklig og kulturell kompleksitet i barnehagen og skolen krever lærere med en sammensatt, tverrfaglig kompetanse:

Dette er ikke ett tema som kan dekkes med et par enkeltstående forelesninger, og disse temaene/perspektivene kan ikke være enkeltlæreres og enkeltfags (typisk norskfagets og pedagogikkens) ansvar: Disse temaene og perspektivene må være gjennomgående i lærerutdanningen, og de er alle fags og faglæreres ansvar. Dette krever en bevisstgjøring og kompetanseheving på systemnivå.

Kunnskap om religion og livssyn er også nevnt av flere (fire) respondenter, og kan kanskje oppfattes som inkludert i et tverrfaglig perspektiv. En skriver: «Kulturelt mangfold, variasjoner når det gjelder barneoppdragelse, religiøst mangfold», en annen: «Perspektiver på kultur og etnisitet. Religion/religiøs kompleksitet. Holdninger, stereotypier, fordommer.» En tredje mener det er viktig at studentene får erfaringer med å reflektere over egne holdninger og «tatt-for-gittheter». Til sammen fire respondenter er inne på viktigheten av selvrefleksjon, en av dem uttrykker dette slik:

Utvidelse av egen forståelseshorisont og refleksjon over egne verdier og holdninger i møte med andre. Tverrkulturell kompetanse som: 1) Bevissthet om at vi alle har et verdisyn og en forståelseshorisont som kan endres i møte med andre. 2) Dypdykk i egen kulturell og historisk bakgrunn før en gjør dypdykk i andres kulturer. 3) Interkulturell kommunikasjonskompetanse. Global forståelse.

Etter gjennomgang av flere momenter som kompetanse i andrespråkutvikling og viktigheten av tverrfaglighet, poengterer en respondent også følgende:

I tillegg til kunnskap om og kompetanse om konkrete temaer som disse, er det viktig at studentene oppøver evnen til å reflektere kritisk over egen praksis, til å ha et metablikk på norsk skole og pedagogikk, og til å være åpen og anerkjennende overfor andres erfaringer, perspektiver og holdninger.

Fire respondenter nevner kompetanse på foreldresamarbeid som nødvendig kompetanse, eksempelvis: «kompetanse på utfordringer i foreldresamarbeid» og «tips om hvordan man kan bedre foreldresamarbeid til tross for språklige barrierer og med kulturelle forskjeller». En formulerer dette slik: «Evnen til å se foreldre som likeverdige partnere og viktige for sine barn».

Kjennskap til lovverket fremholdes som viktig av fire respondenter, dette gjelder kunnskap om «menneskerettigheter og lovverket», «introduksjonsloven», «Lovverk, planverk og policy» samt: «god

oversikt over lover, konvensjoner og annet som griper direkte inn i barnas hverdag i barnehagen og i utdanningen».

Kompetanse i kartlegging er nevnt av fem respondenter, formulert som «kartlegging av språkmiljø» og «betydning av og erfaring med kartlegging av fag- og språkkompetanse». En mener at kompetanse vedrørende kartlegging må dekke mer enn standardiserte tester og nevner også kompetanse om kulturelle forskjeller. Vi har allerede sett at enkelte knytter dette kompetansefeltet til kompetanse om språk og språkdidaktikk. Det bør også nevnes at andre respondenter er inne på andre kompetanser som «den første leseopplæringen» eller «begrepslæring», altså temaer som omfatter alle, ikke bare barn og elever med et annet morsmål enn norsk.

Bruken av begrepet «ressurs» forekommer i tre av tekstene. Dette gjelder: «morsmål som ressurs», «Ressursperspektiv på mangfold» og «å finne fram til barnas ressurser og tidligere erfaringer». Sannsynligvis ville langt flere ha markert «ressursperspektiv på mangfold» som en viktig kompetanse, dersom de ble spurt om nettopp dette, men her er det respondentenes egne ord vi er opptatt av. Netterssurser er dessuten nevnt av et par respondenter, en fremholder både NAFO og Utdanningsdirektoratet som kilder til dette.

Tre respondenter holder frem kjennskap til praksisfeltet som viktig. Disse inkluderer én som peker på viktigheten av at de faglig ansatte i lærerutdanningen har god innsikt i hvordan praksisfeltet håndterer språklig og kulturelt mangfold. «Gjennom BLU, GLU og PPU må studentene få praktisk erfaring med pedagogisk arbeid med barn og ungdom i en flerspråklig og flerkulturell læringssituasjon», påpeker denne respondente. En annen meddeler følgende:

Kompetanse for mangfold har gitt fagmiljøene sterkere bevissthet om viktigheten av å vektlegge dette i utdanningene. Dette har ikke minst skjedd gjennom veiledningsprosjekt i barnehager og skoler der faglige tilsatte har fått verdifulle nye erfaringer fra praksisfeltet.

Det samme budskapet finner vi fra en annen respondent, som mener det har vært nyttig å få utvidet kjennskap til de erfaringene og utfordringene som praksisfeltet har. Dette gjør lærerutdanningen bedre rustet til å undervise egne studenter, påpeker vedkommende.

Utover dette er det et par respondenter som mener at det er viktig å øve studentenes «forståelse av den transnasjonale identitet - hvordan synliggjøre mangfold i barnehage og skole», en annen mener det er viktig å ha kunnskap om «kolonialisering resp. dekolonialisering». En av respondentene fremhever kunnskap om hvordan det er å leve med traumer og hvilke konsekvenser dette har for barn. Som nevnt tidligere kan vi tenke oss at flere ville ha poengtert viktigheten av slik kunnskap, dersom vi hadde stilt konkret spørsmål om dette til alle, men vår intensjon var å la faglig ansvarlige for Kompetanse for mangfold ved de aktuelle lærerutdanningene selv beskrive kompetansene som er viktige for å dyktiggjøre studentene for språklig og kulturell kompleksitet i barnehager og skoler.

3.4.4 Vurderinger og erfaringer fra Kompetanse for mangfold

Helt til slutt inviterte vi respondentene til å gi sine kommentarer, enten til Kompetanse for mangfold som satsing eller om behovet for kompetanse på språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene. Ni respondenter har brukt muligheten til å skrive kommentarer. Av generelle kommentarer finner vi to som fremholder at fagfeltet er viktig i en stadig mer globalisert verden. En av dem peker på at «mangfoldet i samfunnet er i stadig endring gjennom migrasjon og arbeidsinnvandring», og at de har fått flere studenter i grunnutdanningen med flerkulturell bakgrunn. Den andre mener at det er behov for større kompetanse både i skolen og i lærerutdanningene, og hevder: «Det viktige her er at dette blir skolebasert og at det fører til varig endring av praksis». Dette kan oppfattes som anerkjennelse av og tilslutning til prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være arbeidsplassbasert.

De øvrige kommentarene handler om satsingen, hvordan den har vært rigget og vilkår for vellykket gjennomføring. Vi starter med de tre som uttaler seg mest positivt. Disse omtaler mulighetene for forskning, bevisstgjøring av lærere og positive ringvirkninger av deltakelsen. Vi ser deretter nærmere

på mer kritiske uttalelser som omhandler liten tid til forberedelser og varigheten av deltakelsen, utydelige signaler, økonomi og personalressurser.

En fremhever at ressursene til kompetanseheving i UH-sektoren har vært viktige bidrag til forskningsprosjekt og publiseringsvirksomhet innenfor mangfoldtematikk. At prosjektene har hatt en viss varighet har hatt stor betydning. Faglig tilsattes veiledning i praksisfeltet har styrket deres kompetanse, og samarbeidet med virksomhetene har vært godt og konstruktivt, meddeles det fra denne respondenten.

En annen åpner med å karakterisere Kompetanse for mangfold som en svært bred satsing der mange enkeltpersoner skal få litt kunnskap om et veldig stort tema. Vedkommende mener satsingen er godt egnet til å bevisstgjøre lærere om at fagområder som andrespråkspedagogikk og andrespråksdidaktikk finnes, og at det er mulig å fordype seg i dette. Hun viser også til at flere deltakere fra Kompetanse for mangfold senere har tatt andrespråkspedagogikk som videreutdanning.

I en tredje, ganske udelt optimistisk betraktning blir det pekt på at de ikke har lang fartstid, men at de allerede ser positive ringvirkninger. De har knyttet til seg samarbeidspartnere både nasjonalt og internasjonalt, og de er blitt mer bevisste på at de har behov for å bygge egen kompetanse. «Vi ser at vi er på vei», avslutter respondenten.

En som har besvart både for BLU og GLU, mener at det har vært et problem at satsingen har kommet for brått på virksomhetene, og vedkommende fortsetter:

I noen tilfeller har dette ført til manglende motivasjon for praksisnære endringstiltak og for mye overlatt til veilederne å drive fram prosjektideer. Premissene har også vært vanskelig tilgjengelige for virksomhetene og det har vært mangel på systematisk planlegging og effektiv utnyttning av virksomhetenes tildelte midler. Svak styring fra barnehage- og skoleeier. Høgskolen har hatt for liten tid til forberedelse og for liten kapasitet på personalsiden. Problem at det ikke har vært gitt FoU-tilskudd til veilederne, slik at disse erfaringene kunne blitt systematisert. Noen veiledere har likevel brukt annen FoU-tid til å skrive artikler om temaer knyttet til erfaringene.

Sitatet viser noen av de mange kritiske faktorene som eksisterer for en god gjennomføring av satsingen: tid til forberedelse både for veilederne og for virksomhetene, tydelig og tilgjengelig informasjon om hvilke forventninger som gjaldt for deltakelse, involvering og styring fra eiersiden, kapasitet hos UHs personale og vilkår for systematisering og deling av erfaringene i UH. Mange av disse faktorene er også poengtert av tre andre respondenter.

Knapphet på tid fremheves av en annen respondent, som mener ett år er for kort tid for det kommunale nivået, noe som har bidratt til uklare veiledningslinjer og press på tid. «Utvikling bør gi mulighet for å utfordres i kunnskapsområdet over tid», poengterer denne respondenten. Som referert fra en mer positiv kommentar over, så en annen respondent positivt på at prosjektet hadde en viss varighet. Det er ikke lett å se noen sammenheng ut fra de svarene som er avgitt i surveyen, mellom disse tilsynelatende sprikende uttalelsene om tid på den ene siden og på den andre siden varigheten av UH-miljøets deltakelse i satsingen. Dette indikerer at erfaringen for at satsingen kom brått på enhetene eller at et år er for lite for det kommunale nivået, kan bunne i forhold som ligger utenfor det aktuelle UH-miljøet. Selv om vi ikke kjenner bakgrunnen eller konteksten, vil vi nevne at en respondent mener at «rapporteringskravene har vært nærmest fraværende for både høgskolen og virksomhetene».

Utydelige signaler om forventninger til deltakerne er et tema som ytterligere tre respondenter er opptatt av, i tillegg til den respondenten som er utførlig sitert ovenfor. En mener dette har vært gjennomgående: «Kompetanse for mangfold har, slik jeg ser det, hatt for løse rammer, og mye ressurser er dårlig utnyttet. Dette gjelder alle nivåer. Enhetene fikk få krav, og vi som veiledere hadde ingen mulighet til å kreve». En annen savner også større presisering fra sentralt hold av kravene for å

få økonomisk støtte: «Som veiledere har vi opplevd at kravene fra Utdanningsdirektoratet var utydelige, noe som igjen har ført til at det har vært arbeidet ulikt i de forskjellige enhetene». Forskjellene eksemplifiseres ved at samtidig som «Kompetanse for mangfold har ført til flere gode utviklingsprosjekter i enhetene», har andre enheter «vært mest opptatt av å få foredrag fra høyskolen og hatt mindre fokus på eget utviklingsarbeid». Skriftlig refleksjonsarbeid med veiledning underveis, er hva denne respondenten ville forvente basert på erfaring fra lignende oppgaver. Også fra et annet UH-miljø leser vi at kravet til skriftlighet med fordel kunne ha vært tydeligere i invitasjonen. Dette ville ha vært til fordel for barnehagens utvikling av egen kompetanse og virksomhet, fremgår det.

Så langt har vi sett at tre respondenter fremhever for dårlig utnyttelse av de økonomiske rammene eller utydelige vilkår for økonomisk støtte til enhetene. En fjerde blant de mer kritiske røstene, ser det som positivt at det ble tildelt midler, men synes det burde ha vært et tydeligere krav til UH om å utvikle eget fagmiljø innenfor Kompetanse for mangfold, «blant annet ved å tilby fordypning og videreutdanning i egen region».

I det lange sitatet ovenfor blir det pekt på at høyskolen har hatt for liten tid til forberedelse og for liten kapasitet på personalsiden, uten at høyskolens ledelse tildeles ansvar for dette. Fra to andre respondenter leser vi om svak forankring av Kompetanse for mangfold i UH-institusjonens ledelse. Satsingen kunne ha vært mer synliggjort innad og fått med flere fagfolk i UH-institusjonens egen kompetanseheving, mener den ene. Den andre hevder at både fylkesmannen med ansvar for satsingen og ledelsen ved respondentens egen institusjon viste minimal interesse. Fra sistnevnte ble det ikke gitt ekstra støtte eller oppfølging, og koordineringsansvaret for satsingen ble lagt til en ganske ung, midlertidig ansatt uten erfaring og følgelig uten tyngde. Respondenten hevder at fagområdet over lang tid har hatt lav status og blitt nedprioritert ved denne UH-institusjonen. Få personer involvert fra BLU og særlig få fra GLU fremstår som et resultat av svakt engasjement fra ledelsen ifølge denne respondenten. Ikke desto mindre fremheves en positiv erfaring til slutt: «Det beste med Kompetanse for mangfold har vært å veilede barnehager, ungdomsskoler og videregående skoler i praksis og få innblikk i disse og relasjoner til viktige samarbeidspartnere framover».

Materialet vi har gjennomgått tilsier at erfaringene som UH-institusjonene har gjort, er ganske forskjellige. Likevel kommer visse erfaringer – både positive og negative – til syne fra flere respondenter. Alt i alt synes både de positive og noen av de mer negative vurderingene av Kompetanse for mangfold å peke fremover mot forventninger til hva som kommer til å bli mulig i kjølvannet av satsingen. Dette gjelder samarbeid mellom forskere, erkjennelse av hvor viktig kompetanseområdet er for lærerutdanningene og ikke minst kontakt med praksisfeltet. Utydelighet fra sentrale myndigheter om forventninger og krav både til enhetene og til UH-sektoren som forutsetning for tildeling av midler, er et ankepunkt som fremholdes fra flere som ser underutnytting av midlene som en konsekvens av dette.

3.5 Oppsummering

I intervjuene har vi sett at de forskjellige UH-miljøene har hatt nokså ulik tilnærming til prinsippet om at enheten selv skal definere kunnskapsbehovet. Ett UH-miljø har kommet enhetene i møte ved å foreslå temaer, samtidig som de har vært åpne for innspill. Et annet miljø har forsøkt å vente på at enhetene skal komme i gang med prosessen, men har også sett det som krevende at enhetene var utpekt av fylkesmannen og ikke selv hadde ønsket å delta. Vi ser et spenningsforhold mellom friheten som er gitt til det lokale nivået i å definere sine egne kompetansebehov og det flere røster i UH-sektoren forstår som utydelige signaler, manglende tydelighet i forventningene til hva enhetene og eierne skulle få til og hvordan de skulle arbeide. Vi har grunnlag for å si at handlingsrommet har vært relativt stort. Tidligere oppstart med formuleringsfasen har vært løsningen for miljøer som har vært involvert to ganger.

Vurderinger i UH-sektoren av muligheter for varig endring eller fortsatt utviklingsarbeid i enhetene fokuserer på betydningen av ledelse, at skoleeier involverer seg, men også av tid. For at det skal være

realisme i visjonene blir det pekt på at mange andre prosjekter også krever tid og oppmerksomhet. Vi kan ikke finne at UH-miljøene tviler på kompetanseutviklingsmodellen med vekt på at den skal være skole- eller barnehagebasert, men det poengteres likevel at den er krevende innenfor enhetenes hverdag.

Resultatene fra den bredere surveyundersøkelsen tilsier at fast vitenskapelig ansatte dominerer fremfor personale i rekrutteringsstillinger og særlig fremfor hjelpe- og timelærere i spørsmålet om hvem som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Dette borger for kontinuitet på feltet hos de lærerutdanningene hvor mange personer har vært involvert i satsingen. For veiledning av barnehager og skoler kan vi merke oss at kompetansen innenfor lærerutdanningen ofte vurderes som tilfredsstillende og mer enn tilfredsstillende, mens kapasiteten i lærerutdanningene ikke står i forhold til behovene i praksisfeltet, slik de faglig ansvarlige i UH-sektoren ser det.

Tallene fra surveyundersøkelsen sammenholdt med noen av vurderingene som er kommet til uttrykk i de kvalitative intervjuene, peker mot at oppgaven med å veilede ansatte i barnehager og skoler anses som krevende og fordrer både høy faglig kompetanse og erfaring. Samtidig er nettopp innsikt i og kontakter inn i praksisfeltet den tydeligste gevinsten ved deltakelse, sammenlignet med de andre forholdene vi har stilt direkte spørsmål om.

Vi kan konstatere et utstrakt samarbeid om publisering og deltakelse i forskningsprosjekter blant mange av de lærerutdanningene som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Vi ser likevel litt ulik aktivitet mellom UH-institusjonene, og relativt mange synes ikke å ha vært involvert i slikt arbeid. Det synes dessuten som samarbeidet om forskning og publisering har hatt større vekt enn samarbeid om å dele erfaringer fra veiledningsoppgavene. Dette er kanskje ikke veldig overraskende tatt i betraktning at forskning og publisering er tradisjonelle oppgaver for sektoren, mens veiledning av barnehager og skoler representerer noe nytt.

Det har vært understreket at veiledningsoppgaven krever erfaring og solid kompetanse for å vinne tillit og ha troverdighet overfor lærere og barnehagelærere. At en skal kunne bygge egen kompetanse på det flerkulturelle området mens en veileder andre, er en tanke som enkelte stiller seg ganske uforstående til. På annet hold er dette betraktet som mulig, selv om veiledning forutsetter kunnskap, og intensivt internt samarbeid forstås som et vilkår for å bruke mange veiledere.

På spørsmålet om hva som vurderes som kjernekompetanse for lærerutdanningene med tanke på å dyktiggjøre studentene for språklig og kulturell kompleksitet i barnehager og skoler, har vi mange og engasjerte svar fra surveyundersøkelsen. Mens flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk anses som grunnleggende av flere, blir et tverrfaglig perspektiv fremhevet, det vil si forståelse for at kunnskapsområdet må være reflektert på systemnivå, at det er relevant i alle fag og ikke bare i enkeltfag og gjennom enkeltforelesninger. Øvelse i å reflektere kritisk over egen praksis, fremholdes, i likhet med andre former for kritisk refleksjon og selvrefleksjon. Ikke minst er kunnskap fra praksisfeltet løftet frem som en kjernekompetanse i lærerutdanningene, og satsingen tilskrives en viktig rolle i så måte.

4 Deltakerundersøkelsen

I dette kapitlet skal vi konsentrere oss om virksomheter som har deltatt i Kompetanse for mangfold og spørre hvilke erfaringer ledere og ansatte har gjort. Sentrale spørsmål er hvordan etterutdanningen har vært organisert og gjennomført, i hvilken grad og hvordan den har vært forankret i virksomhetene og hva respondentene mener om læringsutbyttet.

Vi orienterer oss om problemstillinger som angår metodikk og innhold,¹⁷ og ser nærmere på hvem som tok initiativet til deltakelse, hvilken andel av staben som har vært involvert, i hvilken grad det har vært tilrettelagt for å følge opp etterutdanningen, varigheten av den og hvordan den har foregått. Når det gjelder formulering av kompetansebehov, spør vi både om hvem som har vært med på å bestemme innholdet i etterutdanningen, om de har hatt nok tid til å formulere egne kompetansebehov og om det er gjennomført ståstedsanalyse eller tilsvarende for å kartlegge behov i forkant av deltakelsen. Vi konsentrerer oss også om problemstillingene om deltakernes vurdering av utbytte og endring av praksis.¹⁸ Med hensyn til utbytte er spørsmålene om veiledningen var i samsvar med kompetansebehovene, om den var relevant og om etterutdanningen har styrket kvaliteten på arbeidet. Med hensyn til endring er bedre forståelse, refleksjon over egen praksis, kollegasamarbeid og faglig trygghet blant spørsmålene vi ser nærmere på.

Våren 2017 ble det gjennomført to spørreundersøkelser, én til ledere og én til ansatte ved virksomheter som har deltatt i Kompetanse for mangfold. De to undersøkelsene bygger på tilsvarende undersøkelser som ble sendt ut våren 2015, til de to første puljene som ble innlemmet i satsingen, hvilket gir et visst sammenligningsgrunnlag. Det er viktig å merke seg at det er ulike utvalg som har deltatt i 2015 og i 2017. Utvalget som ble spurt i 2017 er ledere og ansatte i virksomheter som ble innlemmet i satsingen i 2016, altså fjerde pulje. Disse har hatt andre høyskoler og universiteter som tilbydere av etterutdanningen enn de som ble spurt i 2015 (se kapittel 1.1.4 for detaljer om opptrappingsplanen til Kompetanse for mangfold). Dette betyr at eventuelle forskjeller mellom svarene fra denne deltakerundersøkelsen og den tilsvarende fra 2015 må tolkes med forsiktighet. I henhold til opptrappingsplanen refererer vi noen ganger til utvalget fra 2015 som *første og andre pulje* og utvalget fra denne undersøkelsen som *fjerde pulje* når vi sammenligner svarene fra de to deltakerundersøkelsene. Virksomheter fra tredje pulje, som startet etterutdanningen i 2015, har ikke deltatt i deltakerundersøkelsene. En grunn til at enheter som startet i 2015 ikke er fanget opp av deltakerundersøkelsene, er at de ikke hadde gjort tilstrekkelige erfaringer for at de skulle spørres i 2015. Erfaringen fra første deltakerundersøkelse var at svarprosenten var lavere i første enn i andre pulje. Vi ble enig med oppdragsgiver om at denne deltakerundersøkelsen skulle konsentreres om kullet fra 2016 som hadde relativt ferske erfaringer, selv om dette innebar mindre tettbygde deler av

¹⁷ Jf. problemstilling 2.1-2.3, 2.6 og 2.11 og 2.12, gjengitt i kapittel 1.

¹⁸ Jf. problemstilling 3.1-3.3 og 3.6.

landet (Telemark, Aust- og Vest-Agder, Møre og Romsdal, samt Sogn og Fjordane). Med færre inviterte var det også mulig å følge opp hver enkelt tettere enn vi kunne gjøre i 2015.

4.1 Rekruttering og deltakelse

Rekrutteringen til undersøkelsen av ledere og ansatte ved virksomheter som har deltatt i Kompetanse for mangfold foregikk i flere trinn. Det første steget var å kontakte fylkesmann i de fire fylkene Agder, Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Telemark, og be disse sende oss en oversikt over alle virksomhetene i hver kommune som deltok i Kompetanse for mangfold. Dette resulterte i en liste med 80 virksomheter, hvorav én kun var Skolefritidsordning. Vi valgte å fjerne denne fra utvalget. Åtte virksomheter i fjerde pulje, inkludert alle fem fra Grimstad, hadde ikke startet etterutdanningen og hadde derfor ikke grunnlag for å delta i undersøkelsen. Dermed var det 71 virksomheter fra pulje 3 som ble invitert til å delta i undersøkelsen. Dette er færre inviterte enn hva var tilfelle i 2015, hvor 160 virksomheter ble invitert til å delta. Grunnen til dette er først og fremst fordi det da var virksomheter fra to puljer som ble invitert til å delta.

Vi sendte ut en epost til ledere ved de resterende 71 virksomhetene den 28. mars 2017 med en forespørsel om de ville delta i spørreundersøkelsen, samt om de ville sende oss epostadressene til de av de ansatte som hadde deltatt i etterutdanningen i forbindelse med Kompetanse for mangfold. Kort tid etter dette ringte vi alle virksomhetene som ikke hadde svart oss, for å forsøke å rekruttere disse. Vi ringte gjentatte ganger til ledere som ikke svarte, i tillegg til at vi sendte to påminnelser per epost. Alle virksomhetene har dermed fått gjentatte muligheter til å være med i undersøkelsen.

Det var til sammen 54 ledere som bekreftet at de ville delta, og som sendte oss epostadresse til sine ansatte som deltok i etterutdanningen. Til sammenligning var antallet 84 ledere i 2015.

4.1.1 Deltakelse blant ledere

Av utvalget på 54 ledere var det 45 som svarte på spørreskjemaet, hvilket gir en svarprosent på 83. Dette er noe lavere enn i 2015, hvor 90 prosent av utvalget, dvs. 76 ledere svarte på undersøkelsen. Sammenlignet med 2015 var det i 2017 likevel en høyere andel ledere ved virksomhetene som har deltatt i Kompetanse for mangfold som takket ja til å delta, hvilket minsker sannsynligheten for seleksjon på ledernivå. Ledere fikk innledningsvis spørsmål om på hvilket nivå de var ledere, og 71 prosent har svart at de er ledere for hele virksomheten og 29 prosent er ledere for en avdeling eller deler av virksomheten (se tabell v.4.1 i vedlegg for oversikt på enhetsnivå).

Tabell 4.1: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ledere.

	Utvalg – Antall	Deltatt – Antall	Svarprosent
Barnehage	19	16	84
Grunnskole	18	14	78
Videregående	11	9	82
Voksenopplæring	6	6	100
Total	54	45	83

Tabell 4.1 viser utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Fordelingen av ledere som har svart på undersøkelsen fra de ulike enhetstypene, gjenspeiler i stor grad fordelingen av virksomheter som deltok i Kompetanse for mangfold da undersøkelsen ble gjennomført i 2017 (67 prosent av respondentene kommer fra barnehager og grunnskoler, og 72 prosent av alle deltakende virksomheter er barnehager og grunnskoler). Innslaget av ledere fra videregående skoler har økt fra 2 prosent i 2015 til 20 prosent i denne undersøkelsen, og for ledere i voksenopplæringen fra 2 til 13 prosent.

Tabell 4.2: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ledere.

	Utvalg – Antall	Deltatt – Antall	Svarprosent
Agder	15	15	100
Møre og Romsdal	16	14	88
Sogn og Fjordane	9	5	56
Telemark	14	11	79
Total	54	45	83

Tabell 4.2 viser utvalg og deltakelse etter fylke. Her er det først og fremst Sogn og Fjordane som skiller seg ut med lavere svarprosent enn de andre fylkene. Samtidig er utvalget her også minst, hvilket gir store prosentvise utslag selv når det er et lavt antall som faller fra. De to største fylkene etter folketall, Agder og Møre og Romsdal, har også flest deltakere.

Sammensetningen av ulike typer virksomheter og ulike fylker blant deltakerne som har svart på undersøkelsen, gjenspeiler det totale utvalget ganske godt, hvilket antyder at lederne som har svart på undersøkelsen, er representative for det totale utvalget.

4.1.2 Deltakelse ansatte

Underveis i rekrutteringsprosessen i 2015 kom det frem at til tross for at Kompetanse for mangfold i utgangspunktet skal involvere alle de ansatte ved virksomheten, kunne vi likevel ikke utelukke at det ved enkelte virksomheter bare var deler av staben som deltok i etterutdanningen. Vi var derfor nøye med å påpeke både i informasjonsskrivet og på telefon til ledere at vi ønsket å rekruttere kun de av de ansatte som faktisk hadde deltatt i Kompetanse for mangfold. Vi har derfor grunn til å tro at det vil være svært få tilfeller hvor ansatte som ikke har deltatt i satsingen, har blitt invitert til å delta i undersøkelsen. I ett tilfelle var 128 ansatte ført opp av leder, hvor en del av disse kommenterer at de ikke har deltatt i Kompetanse for mangfold, mens om lag 60 har svart på undersøkelsen.

Blant de ansatte har 49 prosent svart på minst ett spørsmål i undersøkelsen. 28 respondenter (om lag 4 prosent av utvalget) har kun svart på ett eller to av de to første spørsmålene, om varigheten av etterutdanningen og om etterutdanningen er avsluttet. Halvparten av disse 28 respondentene har svart «Vet ikke» på spørsmålet om etterutdanningen er avsluttet. Det kan bety at en del av disse ikke har vært med på etterutdanningen. Da disse besvarelsene er svært mangelfulle, har vi fjernet dem fra analysene. Med dette er det 300 besvarelser som regnes som godkjente og er med i analysen, hvilket utgjør 45 prosent av utvalget. Til sammenligning var svarprosenten for ansatte 35 prosent i 2015. Dette kan tyde på at ledere denne gangen i større grad kun har sendt oss kontaktinfo for personer som har vært involvert i etterutdanningen.

Tabell 4.3: Utvalg og deltakere etter type virksomhet. Ansatte.

	Utvalg – Antall	Deltatt – Antall	Svarprosent
Barnehage	148	56	38
Grunnskole	220	88	40
Videregående	228	119	52
Voksenopplæring	76	37	49
Total	672	300	45

Tabell 4.3 viser utvalg og svarprosent fordelt på type virksomhet. Det er langt flere ansatte fra videregående og voksenopplæringen som har deltatt i undersøkelsen nå enn det var ved forrige

undersøkelse, hvor det kun var henholdsvis 9 og 8 ansatte ved disse to typene virksomheter som deltok i undersøkelsen. Andelen ansatte fra videregående skoler har økt fra 2 til 40 prosent fra første til andre deltakerundersøkelse. Høyere deltakelse fører til at vi denne gangen i større grad kan utforske svarene til deltakere fra alle virksomhetstypene. Dette betyr også at forskjeller mellom svarene til ansatte fra denne undersøkelsen og undersøkelsen fra 2015 må forstås i lys av at sammensetningen av ansatte er forskjellig.

Ved én videregående skole har 128 ansatte fått undersøkelsen, og 59 respondenter har svart på mer enn halvparten av spørsmålene. Vi har gjort nærmere analyser av alle svarfordelinger med tanke på om ansatte fra denne videregående skolen svarer annerledes enn de andre videregående lærerne. Dette er i liten grad tilfelle, og der det er forskjeller diskuterer vi dette i teksten.

Tabell 4.4: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ansatte.

	Utvalg – Antall	Deltatt – Antall	Svarprosent
Agder	138	72	52
Møre og Romsdal	293	143	49
Sogn og Fjordane	137	55	40
Telemark	104	30	29
Total	672	296	44

Det er noe variasjon i deltakelse etter fylke (tabell 4.4). Telemark har den laveste svarprosenten, men utvalget er også ganske lite i dette fylket. De to største fylkene, Agder og Møre og Romsdal, har høyest svarprosent og utgjør en større andel av deltakerne i undersøkelsen enn de to mindre fylkene.

Svarprosenten blant ansatte må sies å være for lav til å kunne anta at utvalget er representativt for ansatte som er med i Kompetanse for mangfold. Likedan som ved gjennomføringen av undersøkelsen i 2015 er det en risiko for seleksjon i utvalget, både med hensyn til hvilke virksomheter som sier ja til å delta i undersøkelsen og med hensyn til hvem av de ansatte som åpner og svarer på undersøkelsen. Det kan dermed oppstå en skjevhet hvor ledere som er veldig engasjerte i satsingen takker ja til å delta; tilsvarende er det de mest engasjerte ansatte som svarer. Engasjement behøver ikke bety at man har en veldig positiv holdning til satsingen, men kan likegodt bety at man er kritisk til satsingen. Dette kan vi ikke vite, og det blir viktig å ikke trekke bastante konklusjoner om hvordan opplevelsen av Kompetanse for mangfold har vært for alle ansatte som har deltatt i satsingen i disse fire fylkene.

4.2 Beskrivelse av virksomheten

4.2.1 Lederes svar

Ledere fikk spørsmål om i hvilken grad de ville beskrive virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige som høyt prioritert. Tabell 4.5 viser hvordan ledere ved de ulike virksomhetstypene har svart på dette.

Tabell 4.5: «I hvilken grad vil du beskrive [virksomheten]s arbeid med minoritetsspråklige som høyt prioritert?». Antall.

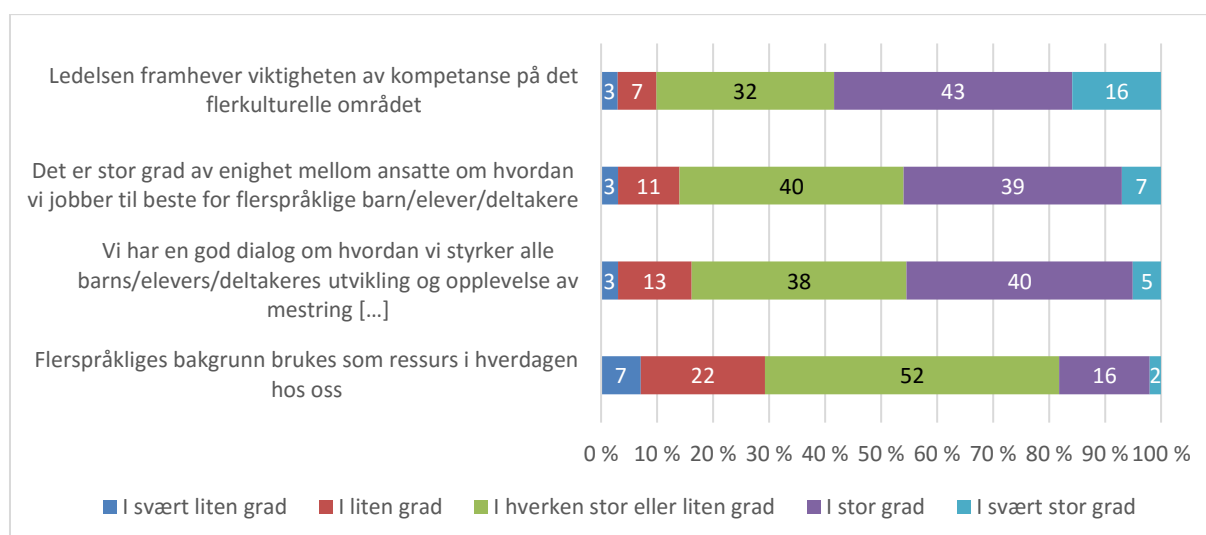
	I svært liten grad	I liten grad	I verken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	N
Barnehage	0	1	2	10	2	15
Grunnskole	0	0	4	9	0	13
Videregående	0	0	2	7	0	9
Voksenopplæring	0	0	0	1	5	6
Total	0	1	8	27	7	43

Tabellen viser at 34 av 43 ledere beskriver arbeidet med minoritetsspråklige i stor eller svært stor grad som høyt prioritert ved deres virksomhet. Naturlig nok svarer alle ledere i voksenopplæringen dette. Det er kun én leder, ved en barnehage, som svarer at det i liten grad er høyt prioritert. Innenfor grunnskolen finner vi at 4 av ni ledere har svart at dette i verken stor eller liten grad er prioritert, hvilket kan være fordi det er skoler med få minoritetsspråklige barn, eller det kan være fordi det er andre prioriteringer som oppleves viktigere for skolen.

4.2.2 Ansattes svar

De ansatte ble bedt om å ta stilling til ni utsagn om virksomheten de jobber i og svare på i hvor stor grad hvert utsagn stemmer for deres virksomhet. De svarte ved å krysse av for ett av følgende svaralternativ: «I svært liten grad», «I liten grad», «I verken stor eller liten grad», «I stor grad» og «I svært stor grad». Resultatet er fremstilt i figur 4.1. Ansatte ved voksenopplæringen har ikke fått spørsmål om flerspråkliges bakgrunn brukes som ressurs i hverdagen hos dem. Det er ingen ansatte i voksenopplæringen som har svart på utsagnet om «vi har en god dialog om hvordan vi styrker deltakeres utvikling og opplevelse av mestring».

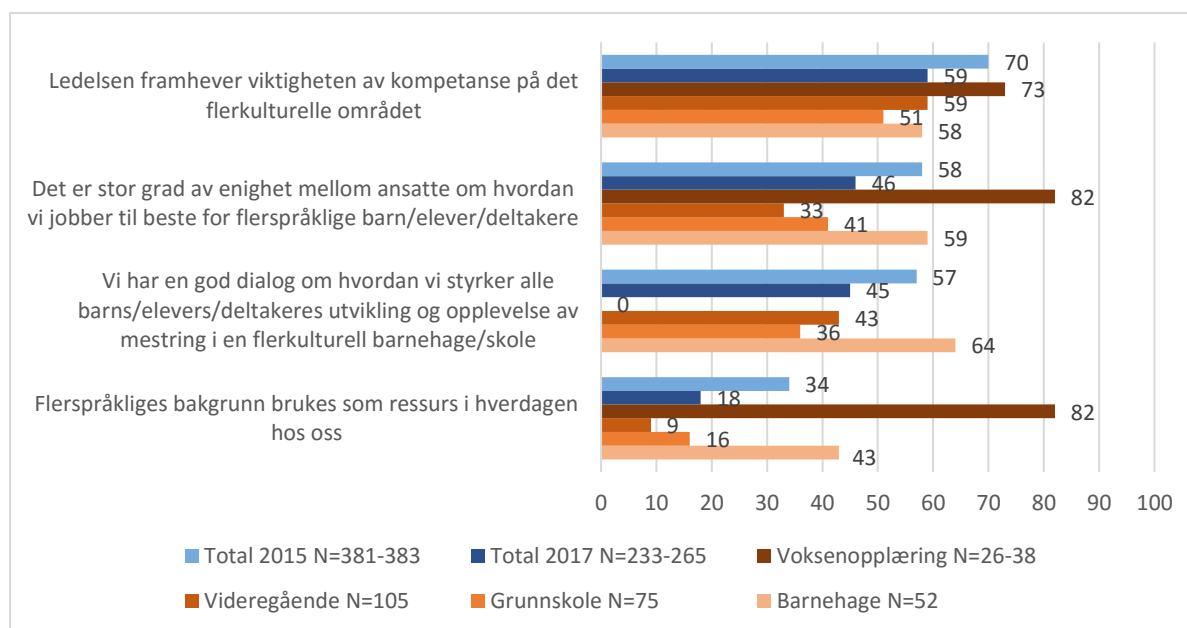
Figur 4.1: «I hvilken grad mener du følgende utsagn stemmer for den virksomheten du jobber i?». Prosent. N=233-265.



Figur 4.1 viser at over halvparten (59 prosent) av de ansatte mener ledelsen i stor eller svært stor grad fremhever viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området. Samtidig er det under halvparten som mener at det i stor eller svært stor grad er enighet mellom ansatte om hvordan man jobber til beste for flerspråklige (46 prosent), eller at de har en god dialog om hvordan styrke barn og voksnes utvikling og opplevelse av mestring (45 prosent). Det er også nesten 30 prosent av ansatte i barnehage, skole og videregående som oppgir at flerspråkliges bakgrunn i liten eller svært liten grad brukes som en ressurs. Dette kan tyde på at selv om mange virksomheter har fokus på viktigheten av kompetanse på dette området, kan det ved en del virksomheter være utfordrende for de ansatte å finne en felles plattform og forståelse for hvordan man arbeider med flerspråkliges utfordringer og utvikling.

Det er tydelige forskjeller mellom virksomhetstype og hvordan de ansatte svarer på utsagnene. Det er også store forskjeller mellom utvalget fra 2017 og utvalget fra 2015. I figur 4.2 viser vi derfor hvor stor prosentandel av de ansatte innenfor hver virksomhetstype, som har krysset av for enten «I stor grad» eller «I svært stor grad» for hvert av utsagnene. Vi sammenligner også totale prosentandeler for 2015 og 2017. Det er viktig å merke seg at N er forholdsvis liten innenfor særlig voksenopplæring, slik at små forskjeller i antall som svarer innenfor kategoriene får større utslag i prosentforskjeller. For å gjøre det lettere å sammenligne, har vi valgt å vise prosent og ikke antall.

Figur 4.2: Andel ansatte som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» på utsagn som beskriver virksomheten.



Flertallet ved alle virksomhetstyper har svart at ledelsen i stor eller svært stor grad har fremhevet viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området, og ved voksenopplæringen har 28 av 38 ansatte svart i denne enden av skalaen for dette utsagnet. Vi ser at det er færre blant utvalget fra fjerde pulje enn fra første og andre pulje som har svart i den øvre delen av skalaen på alle utsagnene. Det kommer også tydelig frem av figuren at ansatte i voksenopplæringssentre og barnehager i større grad beskriver sine virksomheter som et sted hvor det er stor grad av enighet mellom ansatte om hvordan de skal jobbe til beste for flerspråklige, at de har en god dialog om disse tingene, og hvor flerspråkliges bakgrunn brukes som en ressurs i hverdagen. Ansatte ved videregående og i grunnskolen mener i mindre grad at virksomhetene de jobber ved kan beskrives på denne måten, og det er særlig få ansatte som ser ut til å mene at flerspråkliges bakgrunn brukes som en ressurs.

Variasjonen mellom virksomhetstypene hva angår disse utsagnene tyder på at det ved videregående og grunnskoler er noe større utfordringer knyttet til arbeidet med flerspråklige. Selv om flertallet svarer at ledelsen er opptatt av viktigheten med kompetanse på dette området, kan det ved enkelte virksomheter se ut til å være vanskeligere å bli enige om hvordan man skal jobbe for dette. Det er mulig dette er vanskeligere å få til fordi grunnskoler og videregående ofte er større virksomheter enn barnehager og voksenopplæringssentre, og derfor kan det være vanskeligere å finne en felles plattform som inkluderer alle de ansatte. En annen mulig forklaring kan være at det er mer sammensatt og utfordrende å jobbe med elever i denne aldersgruppen og dermed vanskeligere å bli enige om, og ha en god dialog om hvordan man jobber opp mot disse elevene.

4.3 Bakgrunnsinformasjon om de ansatte

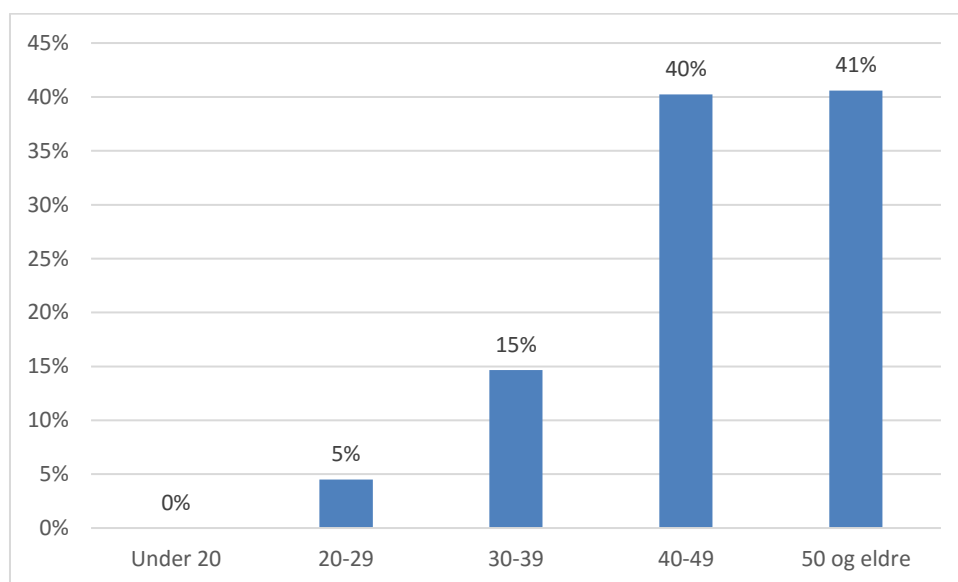
Kjønnsfordelingen blant de 265 ansatte som har oppgitt dette, viser et overtall av kvinner innenfor hver av enhetstypene (tabell 4.6). Dette samsvarer godt med hva vi vet om reell andel kvinnelige ansatte innenfor de ulike enhetstypene (SSB, 2016).

Tabell 4.6: Andel kvinner blant ansatte. Prosent. N=265.

	Spørreundersøkelsen	SSB 2016
Barnehage	96 %	91 %
Grunnskole	80 %	76 %
Videregående	61 %	51 %
Voksenopplæring	76 %	-

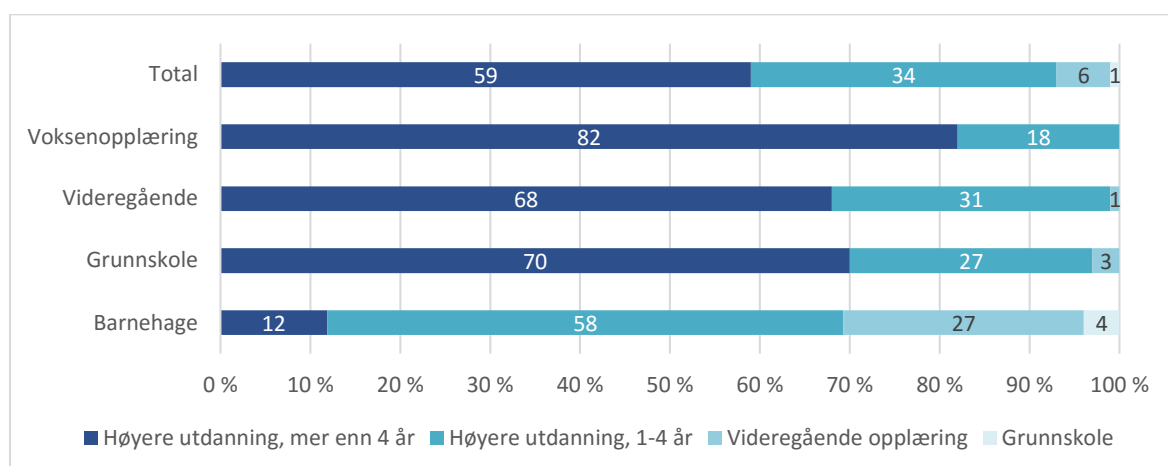
Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 09344, 06806 og 06805

Reell kjønnsfordeling i voksenopplæringen har vi ikke tall på, men da dette er undervisning for voksne på både grunnskole- og videregående nivå er det grunn til å tenke at kjønnsfordelingen blant ansatte ligger et sted mellom disse to. I undersøkelsen er 26 av 34 ansatte i voksenopplæringen kvinner, og selv om det er et lite utvalg, virker det som dette ligger nært en reell kjønnsfordeling. For alle enheter sett under ett er andel kvinner blant de som har svart på spørsmål om kjønn, 75 prosent. Videre har ansatte fått spørsmål om alder, utdanning og yrkeserfaring.

Figur 4.3: Alder blant ansatte. Prosent. N=266.

Figur 4.3 viser respondentene fordelt på ulike aldersgrupper. Aldersspennet er vidt, og strekker seg fra 20 år til over 50 år. Likevel er det en tydelig venstreskjev fordeling, hvor 80 prosent av deltakerne i undersøkelsen er 40 år eller eldre, og ingen er under 20 år. Aldersdistribusjonen varierer noe mellom virksomhetene, men gjennomgående er det flest deltakere blant de to eldste aldersgruppene innenfor hver virksomhet (ikke vist i tabell). Det er ingen ansatte i barnehager eller voksenopplæring som har svart at de er i aldersgruppen 20-29 år. Når det gjelder aldersprofilen i barnehager vet vi at denne aldersgruppen i realiteten er godt representert i barnehager (Gulbrandsen, 2015). Vi vet ikke hvorfor ingen i denne aldersgruppen har svart på undersøkelsen blant barnehager. Det kan være at det er vanskeligere å engasjere ansatte i dette alderssjiktet til å svare på undersøkelsen, men det kan også være fordi de yngre ansatte i mindre grad har blitt involvert i etterutdanningen og derfor heller ikke blitt oppgitt av leder i listen over ansatte som skulle inviteres til å delta i undersøkelsen.

Figur 4.4: Utdanningsnivå blant ansatte. Prosent. N=265.



Figur 4.4 viser utdanningsnivået blant deltakerne i undersøkelsen. Over 90 prosent av de ansatte har fullført høyere utdanning, og 59 prosent har fullført lang høyere utdanning. Ved grunnskolen er det 70 prosent med lang høyere utdanning, og tilsvarende tall for videregående er 68 prosent. Det er ved barnehagene vi finner størst variasjon i utdanningsnivå, hvor om lag 30 prosent har fullført kun grunnskole- eller videregåendeutdanning. Disse kategoriene kan dermed omfatte både ufaglærte og faglærte. Blant ansatte i voksenopplæringen oppgir ingen utdanningsnivå lavere enn kort eller lang høyere utdanning.

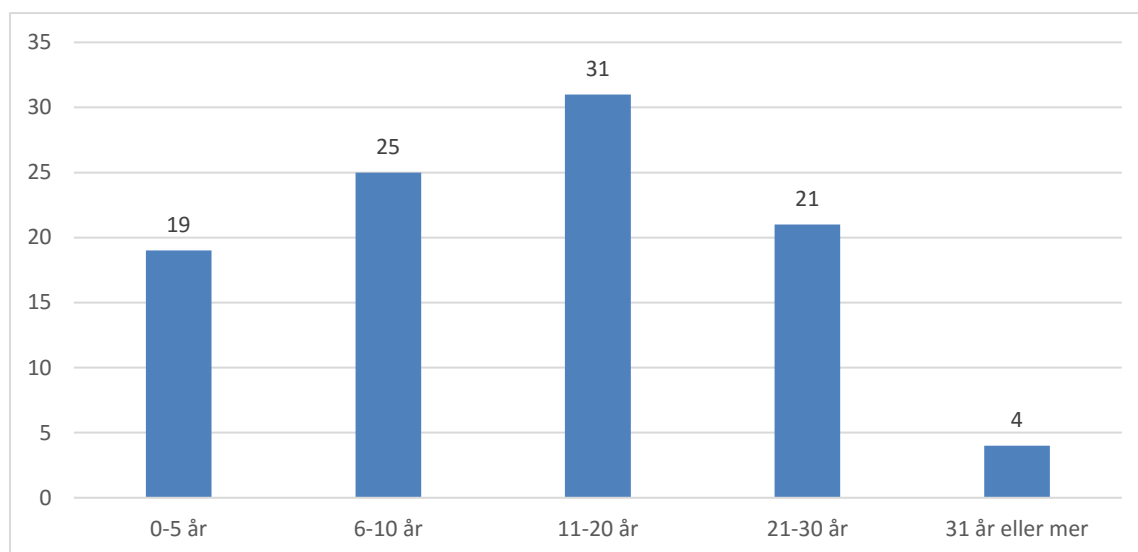
Tall fra Statistisk sentralbyrå for 2016 viser at om lag 3 prosent av barnehageansatte som ikke er pedagogisk leder, har barnehagelærerutdanning (treårig utdanning) og 7 prosent har annen høyere utdanning, mens 92 prosent av pedagogiske ledere i barnehagen har barnehagelærerutdanning (Statistisk sentralbyrå, 2017: tabell 09345). Den høye andelen ansatte i barnehage med høyere utdanning i denne undersøkelsen (70 prosent) kan tyde på at pedagogiske ledere er overrepresentert i undersøkelsen.

Videre viser tall fra SSB for 2016 at 86 prosent av lærere i grunnskolen har universitets-/høyskoleutdanning og pedagogisk utdanning, mens 8 prosent har universitets-/høyskoleutdanning uten pedagogisk utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2017: tabell 06806).

Alt i alt er det tydelig at utdanningsnivået blant ansatte som har deltatt i undersøkelsen er høyere enn i populasjonen av ansatte ved disse typene enheter. Dette kan være fordi ledere har funnet det mest hensiktsmessig at disse ansatte svarer på undersøkelsen, hvilket vil føre til at både det opprinnelige utvalget og deltakerne i undersøkelsen har et høyere utdanningsnivå. Det kan også være fordi undersøkelsen appellerer mer til ansatte med høyere utdanning, og at det derfor er disse som har valgt å svare på undersøkelsen. En annen mulig forklaring er at ansatte med lavere utdanning, slik som assistenter eller barnehagelærere, i mindre grad har vært inkludert i kompetansehevingen. Dette vil i tilfelle indikere at etterutdanningen ikke har forgått etter formålet, som er at hele kollegiet skal være inkludert i etterutdanningen.

I tillegg har de ansatte blitt spurt om de har formell kompetanse (dvs. utdanning med studiepoeng) i flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling. Ser man på ansatte fra alle enheter under ett har 80 prosent av de 264 som har svart på dette spørsmålet, oppgitt at de *ikke* har denne type kompetanse (ikke vist i tabell). Blant ansatte i voksenopplæringen er det en større andel med denne type kompetanse (41 prosent). At mange ikke har formell kompetanse kan tyde på at satsningen har nådd ut til ansatte som potensielt kan ha stort utbytte av etterutdanningen gjennom Kompetanse for mangfold.

Figur 4.5: Ansattes svar på hvor mange år de har arbeidet i samme type jobb som nåværende. Prosent. N=265.



Figur 4.5 viser at over halvparten av de ansatte har 11 år eller mer arbeidserfaring, mens om lag én av fem har mellom null og fem års erfaring. Figuren viser en god spredning i erfaring, som tyder på at etterutdanningen har nådd ut til ulike ansattgrupper i organisasjonen. I gruppen med 0-5 års erfaring kan det potensielt være noen med svært kort erfaring og et dårlig utgangspunkt for å svare på undersøkelsen. Vi har derfor gjort innledende analyser av forskjeller mellom svarene til gruppen med 0-5 års erfaring med gruppen som har 6-10 års erfaring. Vi finner ingen betydelige forskjeller i hvordan disse gruppene svarer, hvilket gir en indikasjon på at det ikke er mange ansatte med svært kort erfaring og dermed dårlig grunnlag for å svare på undersøkelsen.

4.4 Organisering av etterutdanningen

Både ledere og ansatte fikk spørsmål om hvordan etterutdanningen var organisert. Her presenterer vi først ledernes svar, og deretter de ansattes svar. Enkelte spørsmål er stilt til både ledere og ansatte, og andre spørsmål er kun stilt til enten ledere eller ansatte.

4.4.1 Ledernes svar

Lederne fikk spørsmål om hvor lenge etterutdanningen hadde pågått ved tidspunktet for undersøkelsen, om etterutdanningen var avsluttet og hvor stor andel av de ansatte som har deltatt i etterutdanningen. I tillegg har de fått to spørsmål om hvordan de som ledere har fulgt opp og lagt til rette for etterutdanningen. Tabell 4.7 og figur 4.6 til 4.8 viser resultatene for disse spørsmålene.

Tabell 4.7: Varighet av etterutdanningen innenfor Kompetanse for mangfold. Ledernes svar. Antall.

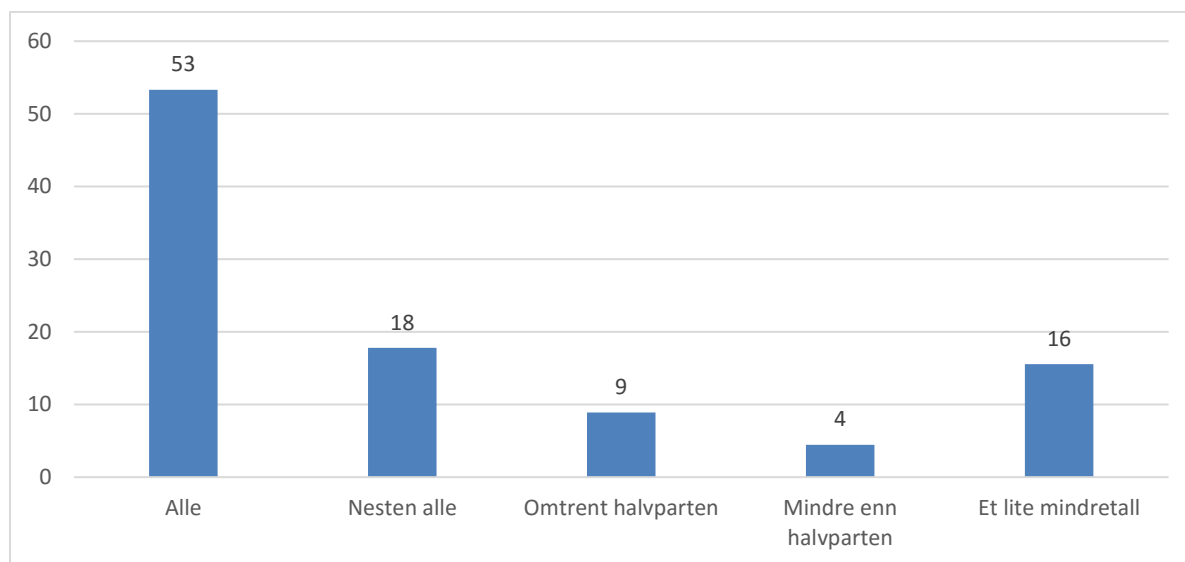
	Varighet	Avsluttet	Ikke avsluttet	Vet ikke
1-2 måneder	0	0	0	0
3-6 måneder	3	0	2	1
7-12 måneder	40	14	21	5
Mer enn 12 måneder	2	1	1	0
Total	45	15	24	6

Tabell 4.7 viser hvordan ledere har svart på spørsmålet om hvor lenge etterutdanningen har pågått. Kategoriene var forhåndsdefinerte i spørreundersøkelsen. Alle lederne har svart at etterutdanningen

har vart i 3 måneder eller mer og 40 av 45 ledere svarer at etterutdanningen har pågått i mellom 7-12 måneder. Dette samsvarer nokså godt med opptrappingsplanen for satsingen, der virksomheter fra fylkene i fjerde pulje skulle fases inn i 2016.

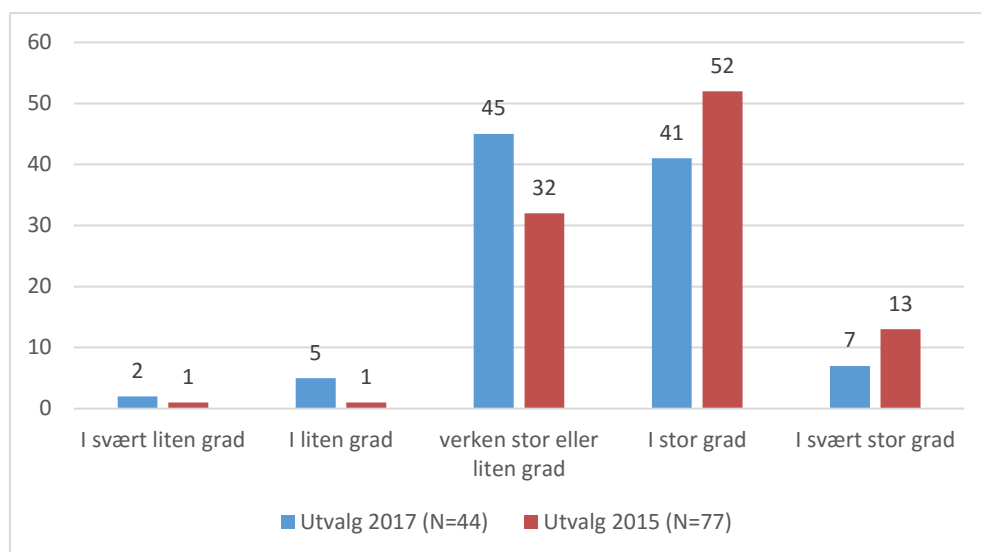
Videre viser tabell 4.7 at etterutdanningen fortsatt pågikk ved litt over halvparten av virksomhetene, mens én av tre oppgav at den var avsluttet. Seks ledere har svart at de ikke vet om etterutdanningen er avsluttet. At alle som har avsluttet etterutdanningen har krysset av for 7-12 måneder eller mer, samsvarer med intensjonen om at den skal vare i minst to semestre.

Figur 4.6: «Hvor stor andel av de ansatte deltar/har deltatt i etterutdanningen?». Ledernes svar. Prosent. N=45.



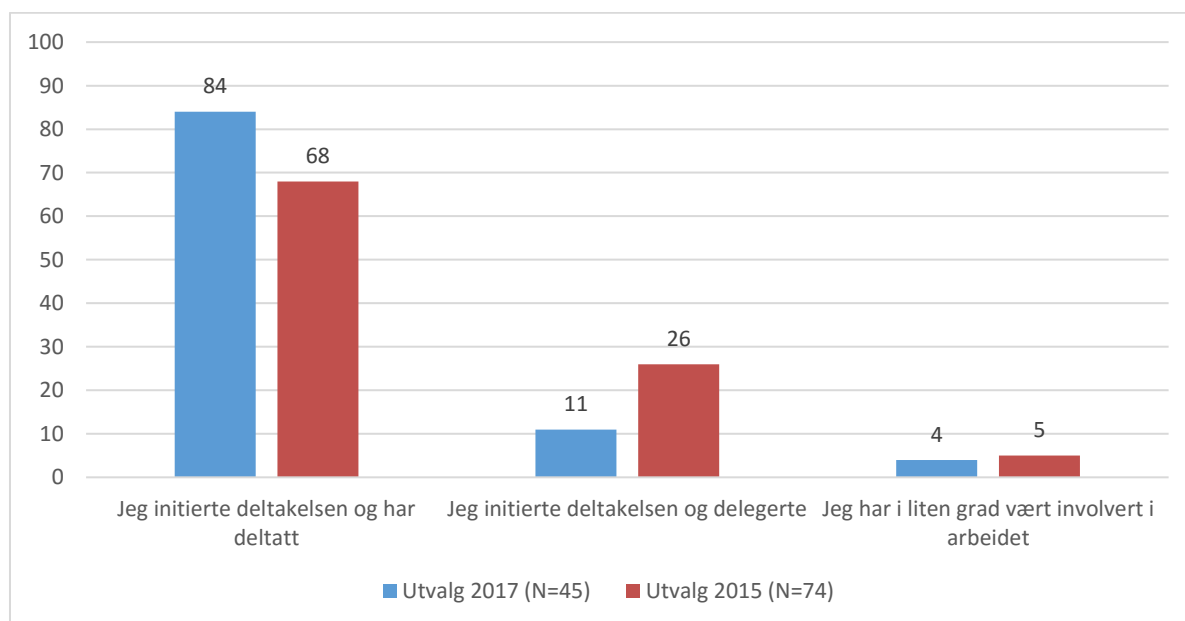
Selv om intensjonen med Kompetanse for mangfold er at kompetanseutviklingen skal være skolebasert og barnehagebasert og dette tilsier at alle ansatte skal delta, har det vist seg at dette ikke alltid har vært tilfelle ved virksomheter fra tidligere puljer (Lødding mfl. 2016). Figur 4.6 viser hva ledere har svart på spørsmålet om hvor stor andel av de ansatte som har deltatt i etterutdanningen. Andelene var forhåndsdefinerte slik det fremgår i figuren. Ved om lag 70 prosent av virksomhetene har alle eller nesten alle ansatte vært delaktige i etterutdanningen. Dette er noe høyere enn vi fant i utvalget fra første og andre pulje, hvor 54 prosent av ledere svarte det samme. Alle barnehagelederne har svart at alle eller nesten alle ansatte har deltatt, hvilket er et interessant funn med tanke på at svarfordeling etter alder (se figur 4.3) og utdanning (se figur 4.4) blant barnehageansatte tydet på at unge ansatte med lavere utdanning i liten grad har deltatt i undersøkelsen (se tabell v.4.2 i vedlegget for oversikt over svarfordeling etter virksomhetstype). Ved videregående skoler er det vanligst at et lite mindretall av de ansatte har deltatt (samme tabell i vedlegg).

Figur 4.7: «I hvilken grad har dere lagt til rette for at personalet skal få tid til å følge opp etterutdanningen?». Ledernes svar. Prosent.



Figur 4.7 viser at nesten halvparten (48 prosent) av ledere har svart at de i stor eller svært stor grad har lagt til rette for at personalet skal ha tid til å følge opp etterutdanningen. Det var en noe større andel i 2015 som svarte tilsvarende (65 prosent). Samtidig er det kun et lite mindretall ved begge undersøkelsene som har svart at de i liten eller svært liten grad har lagt til rette for dette. Dette tyder på at mange ledere har opplevd at de har gitt sine ansatte mulighet til å bruke tid på satsingen.

Figur 4.8: «Hvordan har du som leder fulgt opp arbeidet ved [virksomheten]? Sett kryss ved det utsagnet som best beskriver situasjonen». Prosent.

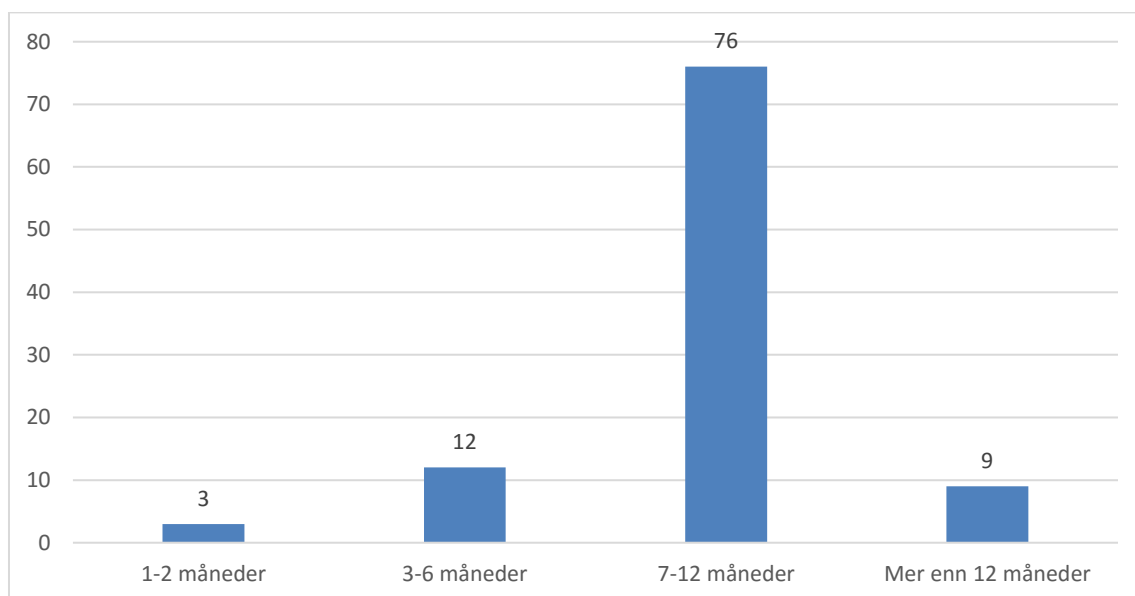


Figur 4.8 viser at et stort flertall av lederne fra fjerde pulje har vært direkte involvert i etterutdanningen ved å initiere deltakelsen og delta selv (84 prosent). Resultatet tyder på et større engasjement blant lederne enn i første og andre pulje, hvor 68 prosent svarte det samme. Dette kan også være et resultat av seleksjon, hvor de mest engasjerte har valgt å svare på undersøkelsen. Kun to av de 45 respondentene har svart at de i liten grad har vært involvert i arbeidet.

4.4.2 Ansattes svar

Ansatte har også fått spørsmål om hvor lenge Kompetanse for mangfold har pågått, og om etterutdanningen er avsluttet. I tillegg har de fått spørsmål om hvordan etterutdanningen er gjennomført og om sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Figur 4.9 til 4.11 og tabell 4.8 viser resultatet av disse spørsmålene.

Figur 4.9: «Hvor lenge har etterutdanningen innenfor Kompetanse for mangfold pågått ved [virksomheten]?». Ansattes svar. Prosent. N=227.

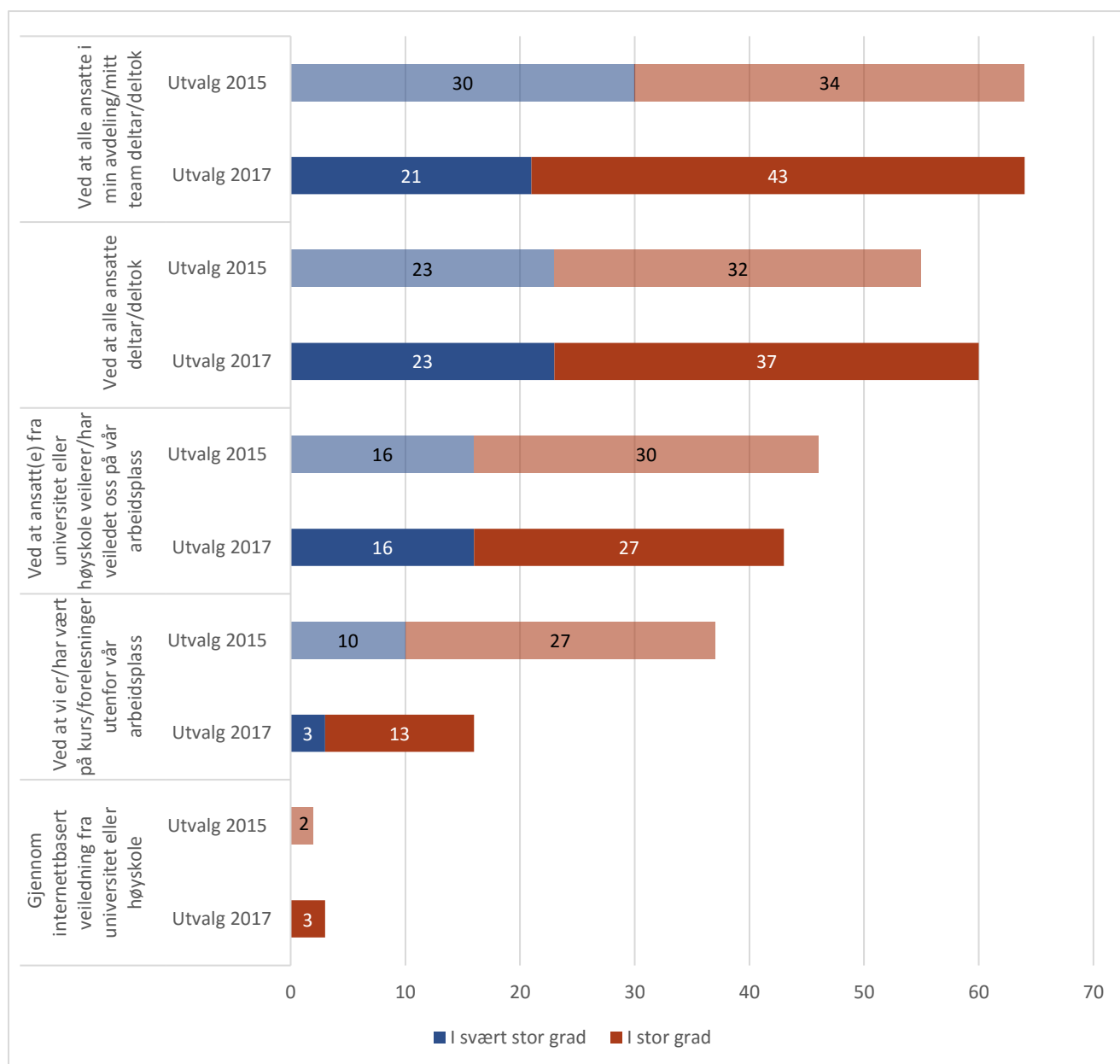


Figur 4.9 viser omtrent samme tendens som svarene ledere har gitt, hva angår varighet av etterutdanningen. 85 prosent av de ansatte svarer at etterutdanningen har pågått i mellom 7-12 måneder eller mer.

Angående spørsmålet om etterutdanningen gitt av høyskole/universitet er avsluttet er det omtrent like mange som svarer at etterutdanning gitt av høyskolen eller universitetet *ikke* er avsluttet (33 prosent), som de som har svart at den er avsluttet (30 prosent). Det er likevel over en tredel som har svart at de ikke vet (37 prosent). Det er interessant at en så stor andel ikke vet om etterutdanningen er avsluttet eller ikke, sett i sammenheng med intensjonen om at alle ansatte skal være involvert i etterutdanningen. Dette kan tyde på at det ikke har vært tydelig nok kommunikasjon mellom høyskole/universitet og virksomhetene, eventuelt mellom ledere og ansatte om hvordan etterutdanningen skal foregå, hvilket har ført til denne uvissheten blant de ansatte. En annen årsak kan være at organiseringen av etterutdanningen har foregått på en slik måte at kun enkelte ansatte har deltatt i etterutdanningen gitt av universitet/høyskole, og at andre ansatte som har svart på undersøkelsen i liten grad har oversikt over varigheten av etterutdanningen.

Ansatte har blitt presentert for fem utsagn i forbindelse med hvordan etterutdanningen har blitt gjennomført og bedt om å krysse av for i hvor stor grad utsagnet stemmer. Skalaen var «I svært liten grad», «I liten grad», «I verken stor eller liten grad», «I stor grad» og «I svært stor grad».

Figur 4.10: «Hvordan er/blir etterutdanningen gjennomført?». Prosent. N i 2017=279-288. N i 2015=364-400.



I likhet med resultatene fra forrige undersøkelse viser figur 4.10 at det er flere som markerer at alle ansatte *ved en avdeling eller et team* har deltatt i stor- eller svært stor grad, enn at *alle* ansatte i stor- eller svært stor grad har deltatt. Dette indikerer at etterutdanningen ved enkelte virksomheter har omfattet en avgrenset del heller enn hele virksomheten. Samtidig er det noen flere i 2017 som svarer bekreftende på at alle ansatte deltok, enn i undersøkelsen fra 2015, men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. De ansattes svar samsvarer også godt med hvordan lederne har svart; litt over halvparten av lederne svarte at alle ansatte deltok. Dette kan tyde på at satsingens intensjon om at etterutdanningen skal involvere alle ansatte, ikke har hatt full gjennomslagskraft.

Videre ser vi at etterutdanningen skjer både ved at ansatte fra universitet/høyskole kommer til arbeidsplassen og ved at ansatte går på kurs eller forelesning utenfor arbeidsstedet. Sammenlignet med svarene fra forrige undersøkelse er det nå signifikant færre som har krysset av i denne enden av skalaen for begge utsagnene. Blant de som har svart at de i stor- eller svært stor grad har vært på kurs utenfor arbeidsplass, svarer 44 prosent at det i stor- eller svært stor grad også har vært ansatte

fra høyskole/universitetet som har kommet til arbeidsplassen (ikke vist i tabell). Dette tyder på at det heller ikke er uvanlig å kombinere ulike måter å organisere kompetanseutviklingen.

Vi har også undersøkt svarfordeling etter virksomhetstype og finner ikke store forskjeller i svarfordeling (se figur v.4.1 i vedlegget).

De ansatte fikk også spørsmål om ansatte i PP-tjenesten har deltatt i etterutdanningen sammen med dem. 53 ansatte fra 18 ulike virksomheter svarer ja på dette spørsmålet, og ved alle typer virksomheter har minst to enheter svart ja (ikke vist i tabell/figur).

Ansatte ble spurt om å skrive noen stikkord om de viktigste temaene de arbeidet med i etterutdanningen. De fikk ramset opp eksemplene «Andrespråksdidaktikk; samarbeid skole-hjem; fagspråkkinnlæring», og ansatte ved barnehager og skoler fikk også eksempelet «overgang barnehage-skole». Det kom inn 207 svar, og svar som inneholder minst ett av eksemplene gitt forekom ofte. Samtidig er det også en del andre interessante temaer som blir nevnt.

Tabell 4.8: De viktigste temaene virksomhetene har arbeidet med i etterutdanningen. Ansattes svar. Prosent.

	Barnehage	Grunnskole	Videregående	Voksenopplæring	Total
Andrespråksdidaktikk	38	33	55	55	46
Samarbeid skole/barnehage-hjem	45	29	0	0	15
Fagspråkkinnlæring	0	7	25	0	12
Overgang barnehage-skole	3	3	-	-	1
N=	29	58	85	29	201

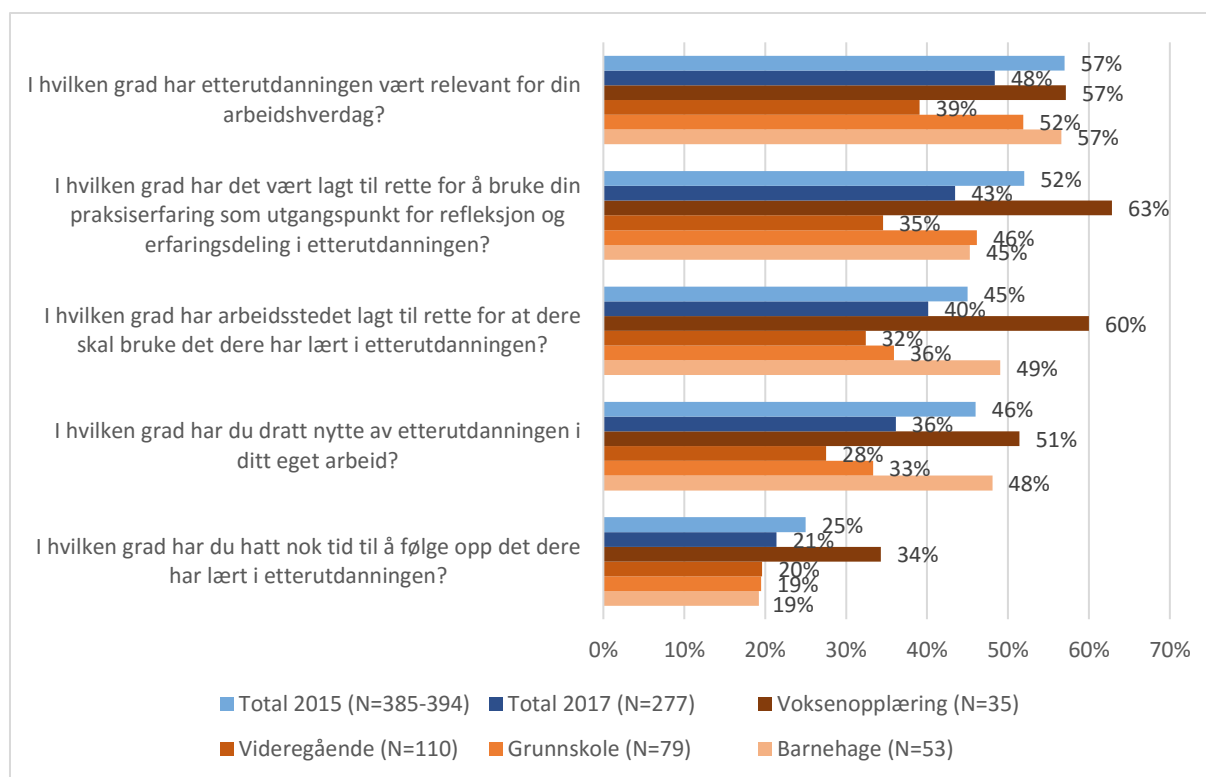
Tabell 4.7 viser hvor ofte de forhåndsdefinerte eksemplene, eller varianter av disse, dukker opp blant stikkordene ansatte ved de ulike type virksomhetene har skrevet. Det er tydelig at andrespråksdidaktikk har vært sentralt ved alle typer virksomheter. Samarbeid mellom barnehage (eller skole) og hjem har også vært et hyppig tema, mens overgang mellom barnehage og skole ikke er nevnt særlig hyppig. Fagspråkkinnlæring har ofte vært nevnt fra videregående skoler, men dette er noe drevet frem av den ene skolen med mange respondenter. Blant de andre videregående skolene har 16 prosent av de som har kommentert, oppgitt fagspråkkinnlæring.

Blant andre stikkord som er oppgitt som viktige temaer, går kartlegging igjen blant ansatte i voksenopplæringsenheter; én skriver for eksempel «Kartlegging for å gi best mulig opplæring og individuell plan». Overgang mellom voksenopplæring og videregående er det også én som nevner her. Blant ansatte både i videregående og i grunnskoler nevnes psykososiale utfordringer og psykisk helse. Dette tyder på at etterutdanningen kan omfavne flere innfallsvinkler i arbeidet med kompetansehevingen. Mens noen skriver om spesifikke faglige perspektiver med implikasjoner for hvordan lærere arbeider – slik som «Kulturelt mangfold som ressurs i undervisninga», og «Fokus på styrkene i mangfold, at det gjør oss rikere som menneske og gruppe» - er det andre svar som tyder på at etterutdanningen har tilpasset seg lokale utfordringer. Ved en grunnskole har en ansatt for eksempel svart «Samarbeid mellom mottaksskolen og nærskolene», og en ansatt i videregående har svart «Innvandrere med kort botid i Norge». Det ser i alt ut til at det er en ganske stor bredde i hva slags temaer som har vært viktige i etterutdanningen, og at innholdet har variert både med hensyn til type virksomhet og lokale utfordringer. Dette synes forenlig med prinsippet om at etterutdanningen skulle være tilpasset de kompetansebehovene som ble formulert av enhetene.

For å undersøke sammenhengen mellom etterutdanningen og arbeidet, fikk de ansatte fem spørsmål hvor de ble bedt om å svare ved å krysse av for ett av følgende svaralternativ: «I svært liten grad», «I

liten grad», «I verken stor eller liten grad», «I stor grad» og «I svært stor grad». Figur 4.11 viser prosentvis andel som har svart ett av de to sistnevnte svaralternativene for hvert av spørsmålene.

Figur 4.11: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Andel ansatte som har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad».



Figuren viser at om lag halvparten av alle de ansatte (48 prosent) i stor eller svært stor grad opplever at etterutdanningen har vært relevant for deres arbeidshverdag. Litt under halvparten (43 prosent) svarer at det har vært lagt til rette for å bruke deres praksiserfaring i etterutdanning i stor eller svært stor grad. Sammenlignet med svarfordelingen i 2015, er det nå lavere andeler som svarer i denne enden av skalaen. Vi ser av figuren at ansatte i videregående skoler i mindre grad svarer bekreftende på disse to spørsmålene, enn ansatte ved andre virksomheter, men bare for første spørsmål er forskjellen signifikant. Likevel kan noe mer kritiske svar fra ansatte i videregående opplæring være en del av forklaringen på nedgangen i opplevelse av relevans. Som nevnt over, er videregående skoler langt bedre representert i undersøkelsen i 2017 enn de var i 2015,

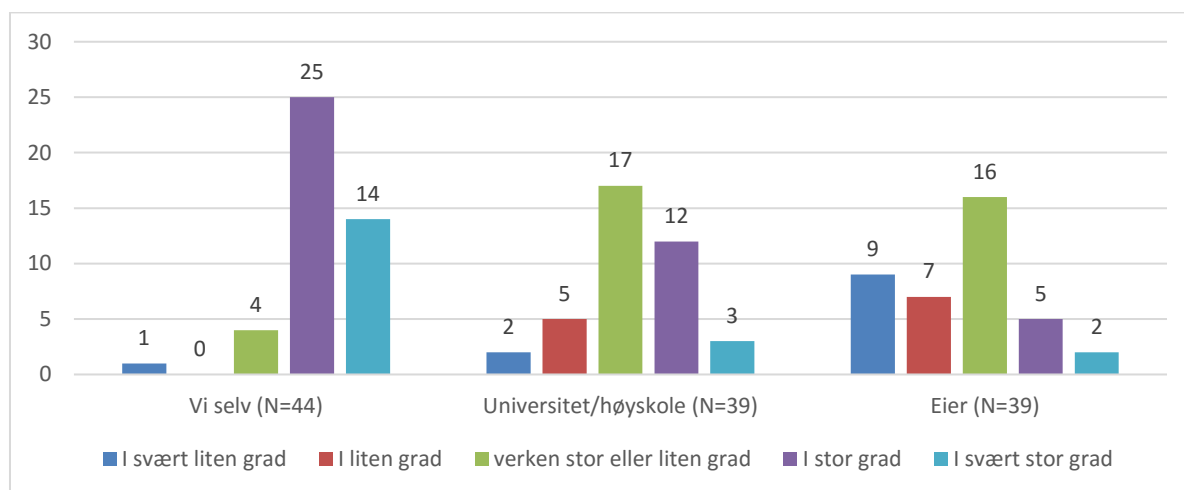
Å ikke ha nok tid til å følge opp det man har lært i etterutdanningen er en tydelig faktor både på tvers av virksomhetstype og sammenlignet med svarene fra utvalget i 2015. Selv om andelen er større ved voksenopplæringssentre, er det fortsatt bare et mindretall som opplever at de har nok tid til å følge opp det de har lært i etterutdanningen.

Omtrent halvparten av ansatte i barnehager og over halvparten ved voksenopplæringssentre svarer at de i stor eller svært stor grad har dratt nytte av etterutdanningen og at arbeidsstedet har lagt til rette for å bruke det de har lært. Ved videregående skoler og grunnskoler ser det derimot ut til at det har vært vanskeligere å få til dette. Sett i sammenheng med hvordan ansatte fra disse virksomhetene har svart på det første spørsmålet, forsterker dette inntrykket av at etterutdanningen i mindre grad har svart på utfordringer og behov disse opplever i skolehverdagen.

4.5 Kompetansebehov og forankring

For å finne ut hvordan virksomhetene kom frem til sine kompetansebehov har lederne fått spørsmål om i hvilken grad virksomheten selv, universitet/høyskole og eier har vært med å bestemme etterutdanningens innhold. Graderingen er den samme som før, fra «I svært liten grad» til «I svært stor grad». Figur 4.12 viser distribusjonen av de ulike graderingene for hver av de tre rollene. Da utvalget som har svart på spørsmålene varierer fra 39 til 44, har vi valgt å vise antall og ikke prosentandeler.

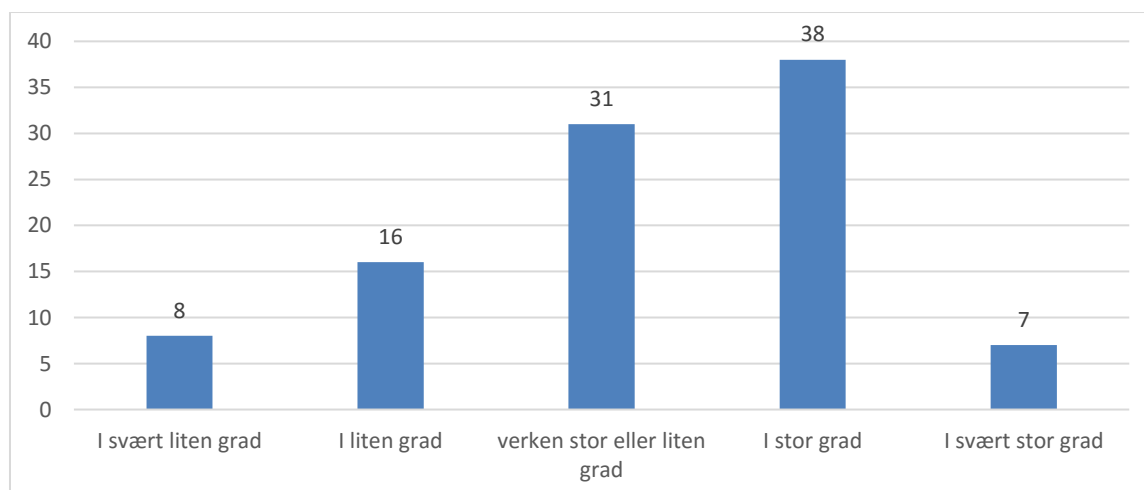
Figur 4.12: «I hvilken grad har disse vært med å bestemme innholdet i etterutdanningen?». Ledernes svar. Antall.



Figur 4.12 viser at virksomhetene i de aller fleste tilfeller i stor grad har vært med å bestemme innholdet i etterutdanningen. Seks av de åtte lederne ved videregående har også svart i denne enden av skalaen (ikke vist i figur). Dette er interessant, tatt i betraktning at kun et mindretall av videregående lærerne opplevde etterutdanningen som relevant og nyttig (se figur 4.11).

Det er 15 av 39 ledere som har svart at universitetet/høyskolen i stor eller svært stor grad har vært med å bestemme innholdet i etterutdanningen. 12 av disse 15 har også svart at de selv i stor- eller svært stor grad har fått bestemme innholdet (ikke vist i figur), hvilket kan tyde på at samarbeidet har fungert godt i denne sammenheng. Eier har ifølge de aller fleste ledere i liten grad vært involvert i prosessen med å utarbeide hva etterutdanningen skal gå ut på: 32 av 39 svarer at eier *verken eller i (svært) liten grad* har vært med å bestemme innholdet.

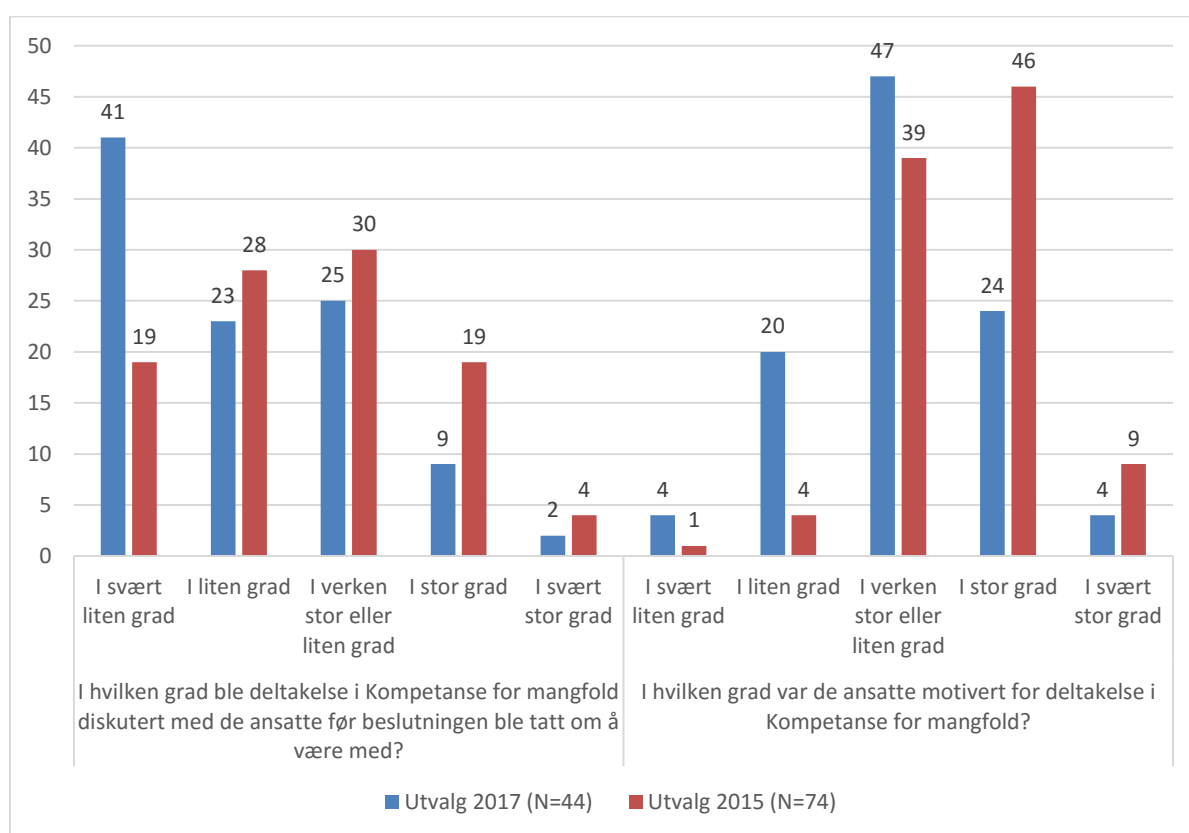
Figur 4.13: «I hvilken grad fikk dere nok tid til å formulere egne kompetansebehov i forkant?». Ledernes svar. Prosent. N=45.



Figur 4.13 viser at om lag 45 prosent av lederne oppgir at de i (svært) stor grad har fått nok tid til å formulere egne kompetansebehov, mens omtrent en av fire oppgir at dette i (svært) liten grad har vært tilfelle. Svarfordelingen på dette spørsmålet er veldig lik den som kom frem i 2015 og tyder på at en del virksomheter ikke har hatt nok tid til å formulere sine kompetansebehov i forkant av etterutdanningen.

Ledere ble også spurt om de hadde brukt analyseverktøy for å kartlegge kompetansebehovene. Det har vært en del av satsingens intensjon at virksomhetene utfører en slik analyse for å skape refleksjon rundt egen praksis. Alle de 45 lederne svarte på spørsmålet (ikke vist i tabell). Her svarte kun 7 prosent ja, mens 82 prosent oppgav at de ikke hadde benyttet analyseverktøy. De resterende 11 prosent svarte at de ikke visste. I utvalget fra 2015 var det 18 prosent som oppgav at de hadde brukt analyseverktøy, forskjellen i andeler som bekrefter er signifikant. Vi finner altså ikke at bruken av analyseverktøy er mer utbredt i en senere fase av satsingen, snarere tvert imot.

Figur 4.14: Forankring av Kompetanse for mangfold blant de ansatte. Ledernes svar. Prosent.



Figur 4.14 viser ledernes svar på to spørsmål om forankring av kompetanseheving blant de ansatte. Samme spørsmål ble stilt i undersøkelsen i 2015, men swardistribusjonen er interessant nok ganske annerledes for dette utvalget. Når det gjelder om deltakelse i satsingen ble diskutert med de ansatte i forkant, oppgir 64 prosent at dette skjedde i liten eller svært liten grad. Dette tyder på at avgjørelsen om å delta i de aller fleste tilfeller ble tatt på ledernivå uten særlig diskusjon med de ansatte. Dette er en signifikant endring fra forrige undersøkelse. På spørsmål om motivasjon blant de ansatte har om lag halvparten av lederne svart «verken eller». Ut ifra dette kan det se ut til at satsingen verken har blitt møtt med stor motstand blant ansatte, eller med stor entusiasme. Det er mulig at den manglende diskusjonen i forkant kan ha hatt innvirkning på hvor motiverte de ansatte har vært. Ved forrige undersøkelse opplevde over halvparten av lederne en stor- eller svært stor motivasjon blant de ansatte, og flere ledere (23 prosent) svarte bekreftende på om de hadde hatt diskusjoner i forkant.

Tabell 4.9: «Hvem var pådrivere for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold?» Prosent. N=45.

	Andel krysset av Prosent
Ansatte	13
Eier	78
Du som leder	51

Tabell 4.9 viser at det først og fremst er eier som har vært pådriver for at virksomheten skal være med i etterutdanningen. Ved om lag halvparten av virksomhetene var leder selv pådriver, mens det er sjelden ansatte har vært pådrivere. Dette behøver ikke være en indikasjon på at satsingen ikke er forankret hos de ansatte, men indikerer at initiativet ikke kom derfra. Om lag én av tre ledere har krysset av for at både dem selv og eier var pådrivere for at virksomheten skulle være med, hvilket tyder på et godt samarbeid mellom leder og eier ved disse virksomhetene

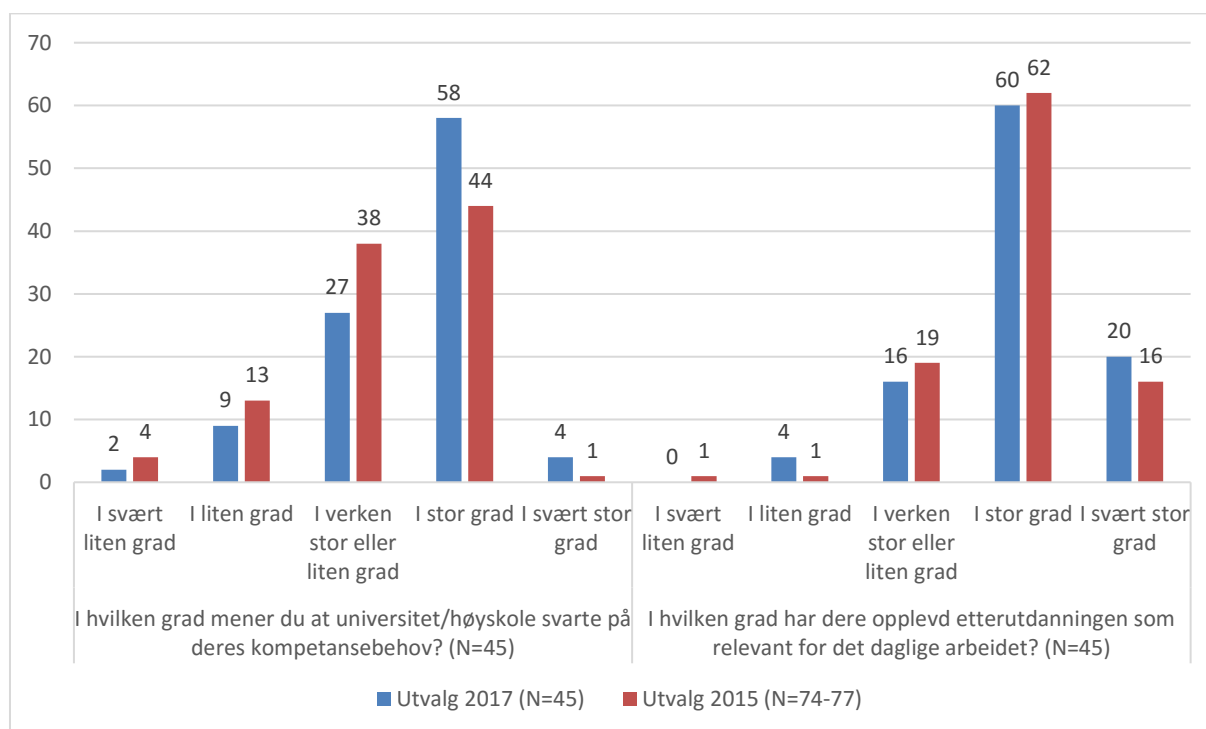
4.6 Utbytte av etterutdanningen

Både lederne og de ansatte har fått spørsmål som skal måle læringsutbytte av etterutdanningen. Resten av kapitlet vil presentere funnene fra disse spørsmålene.

4.6.1 Ledernes opplevde læringsutbytte

Lederne fikk spørsmål om etterutdanningens relevans, om høyskolen/universitetet evnet å svare på deres kompetansebehov, og i hvor stor grad satsingen har styrket kvaliteten på arbeidet med flerspråklige barn og minoritetsspråklige elever.¹⁹ I figur 4.15 og 4.16 presenteres resultatene av disse spørsmålene.

Figur 4.15: Opplevelse av utbytte av etterutdanningen. Ledernes svar. Prosent.



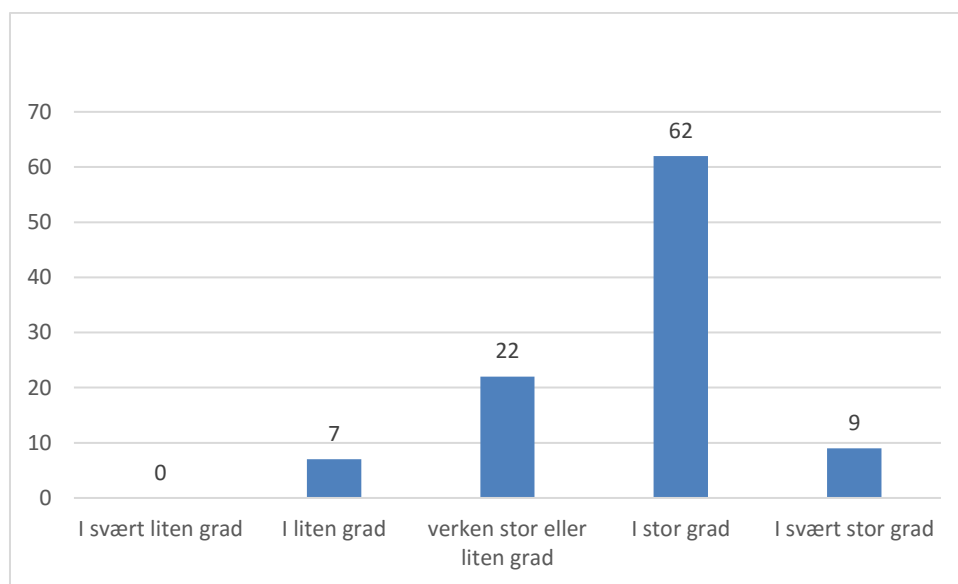
¹⁹ I undersøkelsen ble formuleringen «flerspråklige barn» brukt overfor barnehagene og «minoritetsspråklige elever eller deltakere» overfor de andre typene virksomheter. I fremstillingen i dette kapitlet veksler vi mellom disse.

Figur 4.15 viser at 62 prosent av lederne har opplevd at tilbyderer av etterutdanningen har svart på deres kompetansebehov i stor- eller svært stor grad. Dette er en mye større andel enn vi fant i forrige undersøkelse, hvor 45 prosent svarte det samme, og tyder på at de fleste lederne vurderer utbyttet positivt. Om lag en av fire har svart at universitet/høyskole i verken stor eller liten grad svarte på deres kompetansebehov, hvilket indikerer at det er en ikke ubetydelig andel ledere som ikke opplever at etterutdanningen har svart på virksomhetens behov

Figuren viser også hvordan ledere har svart på spørsmålet om etterutdanningen har vært relevant for det daglige arbeidet. Her er det et enda tydeligere at mange ledere (80 prosent) opplever etterutdanningen som relevant. Svarfordelingen ligner fordelingen fra undersøkelsen i 2015. Dette gir et sterkt inntrykk av at etterutdanningen har vært relevant, selv om ikke like mange i så stor grad opplevde at universitet/høyskole svarte på deres kompetansebehov. Dette kan bety at de lokale kompetansebehovene til virksomhetene i noe mindre grad har blitt imøtekommet, men at tema og innhold i etterutdanningen likevel er relevant på et mer overordnet nivå for virksomheten.

Analysen av forskjeller mellom virksomhetstyper i hvordan ledere svarer, viser at det kun er to ledere ved videregående skole som har svart at etterutdanningen i liten grad har vært relevant og som utgjør de 4 prosentene i figur 4.15. Ledere i barnehager og grunnskoler er de som oftest svarer at de i stor- eller svært stor grad har opplevd etterutdanningen som relevant (ikke vist i tabell/figur).

Figur 4.16: «I hvilken grad har etterutdanningen styrket kvaliteten på arbeidet med flerspråklige/minoritetsspråklige?». Lederes svar. Prosent. N=45.

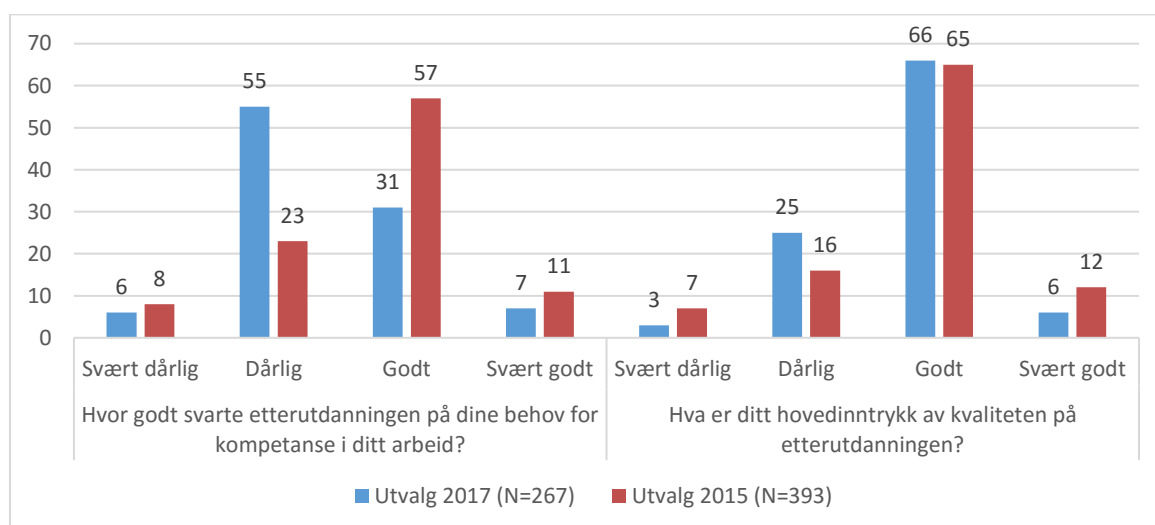


I figur 4.16 ser vi at nesten tre av fire ledere svarer at etterutdanningen i stor eller svært stor grad har styrket kvaliteten på arbeidet med minoritetsspråklige elever eller flerspråklige barn, og det er kun et lite mindretall som mener det i liten grad har styrket kvaliteten. Dette tyder på at mange ledere har opplevd at etterutdanningen har ført til en kvalitetsutvikling i arbeidet med minoritets- eller flerspråklige elever og barn.

4.6.2 Ansattes opplevelse av læringsutbytte

De ansatte har også fått spørsmål om universitet/høyskolen svarte på deres kompetansebehov.

Figur 4.17: Ansattes opplevelse av etterutdanningen. Prosent.

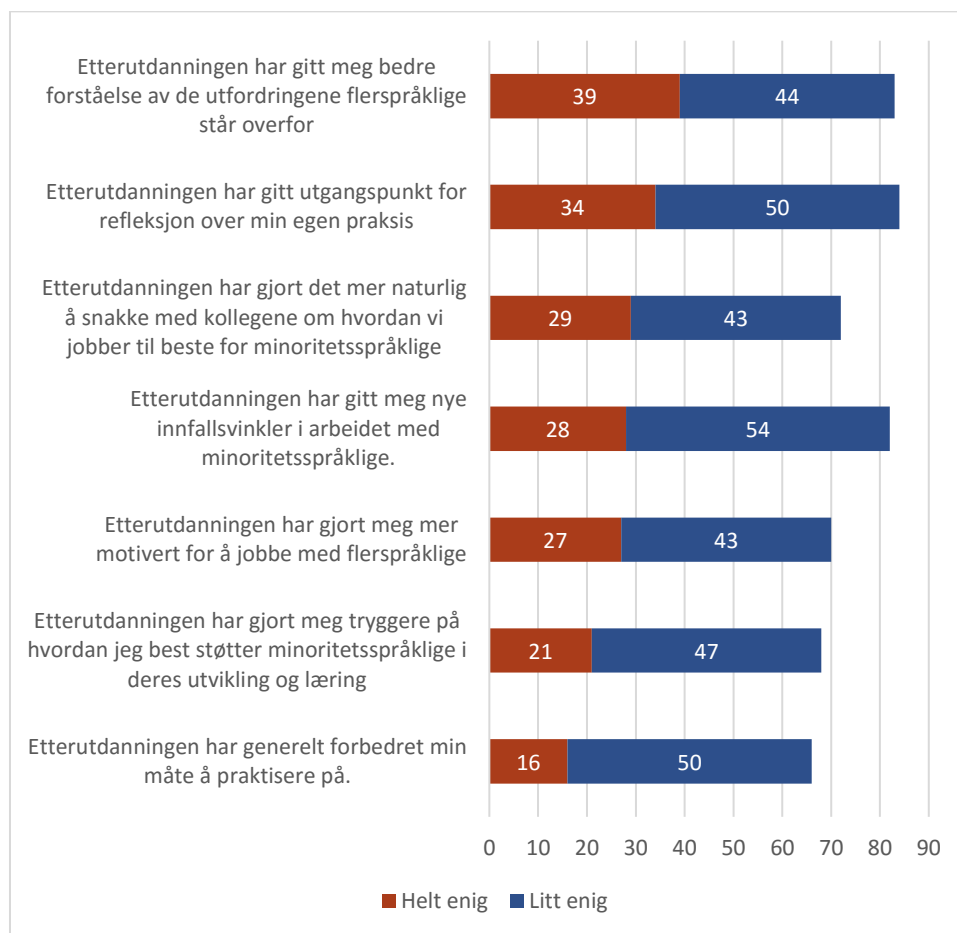


Den første svarfordelingen i figur 4.17 viser at under halvparten (38 prosent) har en opplevelse av at etterutdanningen svarte (svært) godt på deres kompetansebehov. Sammenlignet med hvordan ledere svarer på tilsvarende spørsmål (se figur 4.15) er det en tydelig forskjell i svarfordelingen, og ledere mener i større grad at universitetet/høyskolen har klart dette. Dette er ikke nødvendigvis motsigende, da ledernes svar reflekterer behovet til virksomheten som helhet. I spørsmålet til ansatte er det også fire og ikke fem svarkategorier. Likevel tyder resultatet på at de ansatte i liten grad har en opplevelse av at etterutdanningen har svart på deres behov for kompetanse i arbeidet de gjør. Sammenlignet med hvordan utvalget fra forrige undersøkelse svarte, er det en betydelig høyere andel i år som mener etterutdanningen svarte dårlig på deres behov for kompetanse.

Analyser på virksomhetsnivå viser at flertallet av de ansatte innenfor alle typer virksomheter svarer i den nedre delen av skalaen på spørsmålet om hvor godt etterutdanningen svarte på deres behov for kompetanse. Det er blant ansatte i voksenopplæringen vi finner flest som er positive: 46 prosent svarer enten «Godt» eller «Svært godt» på dette spørsmålet (ikke vist i figur).

Videre viser neste fordeling i figur 4.17 at nesten tre av fire ansatte har et godt- eller svært godt hovedinntrykk av kvaliteten på etterutdanningen, mens litt over en firedel mener kvaliteten var dårlig/svært dårlig. Det er små forskjeller mellom virksomhetstypene, sett bort fra voksenopplæringen som generelt har et mer positivt inntrykk av kvaliteten på etterutdanningen (se vedlegg figur v.4.2).

Figur 4.18: Læringsutbytte. Ansattes svar. Prosent. N=261-267

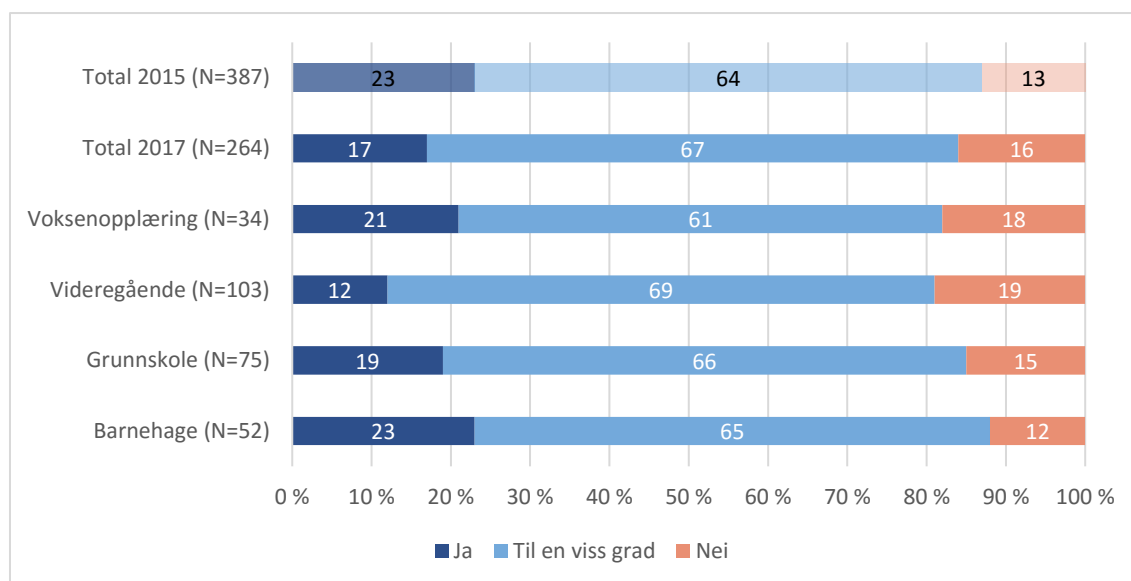


For å undersøke opplevelser av læringsutbytte fikk de ansatte sju påstander de skulle vurdere. Skalaen var «Helt uenig», «Litt uenig», «Litt enig», og «Helt enig». Figur 4.18 viser svarfordeling innenfor de to mest positive svarkategoriene, rangert etter andel som svarer «svært enig». Over 80 prosent sier seg helt eller litt enig i utsagn som går på en bedret forståelse for utfordringer, refleksjon over egen praksis og nye innfallsvinkler i arbeidet med minoritetsspråklige. Dette tyder på at mange har opplevd et positivt læringsutbytte på sentrale områder. Samtidig er det noe mindre enighet knyttet til om etterutdanningen generelt har forbedret måten de ansatte praktiserer på, eller gjort dem tryggere på hvordan støtte minoritetsspråklige. Henholdsvis 16 prosent og 21 prosent sier seg helt enige i disse utsagnene. Dette tyder på at etterutdanningen for mange først og fremst har lagt et grunnlag for refleksjon og forståelse, heller enn endring i arbeidsmåten. Det kan være at andel minoritetsspråklige i barnehager og skoler er lite, som kan bety at endring i praksis skjer gradvis ettersom man gjør seg erfaringer med minoritetsspråklige barn/elever.

Tatt i betraktning at også over 70 prosent sier seg helt- eller litt enig i at dette har gjort det naturlig å snakke med kolleger om hvordan man jobber til beste for minoritetsspråklige, ser det ut til at etterutdanningen har skapt en bevisstgjøring som kan gi et godt grunnlag for videre endringer og forbedringer i praksis.

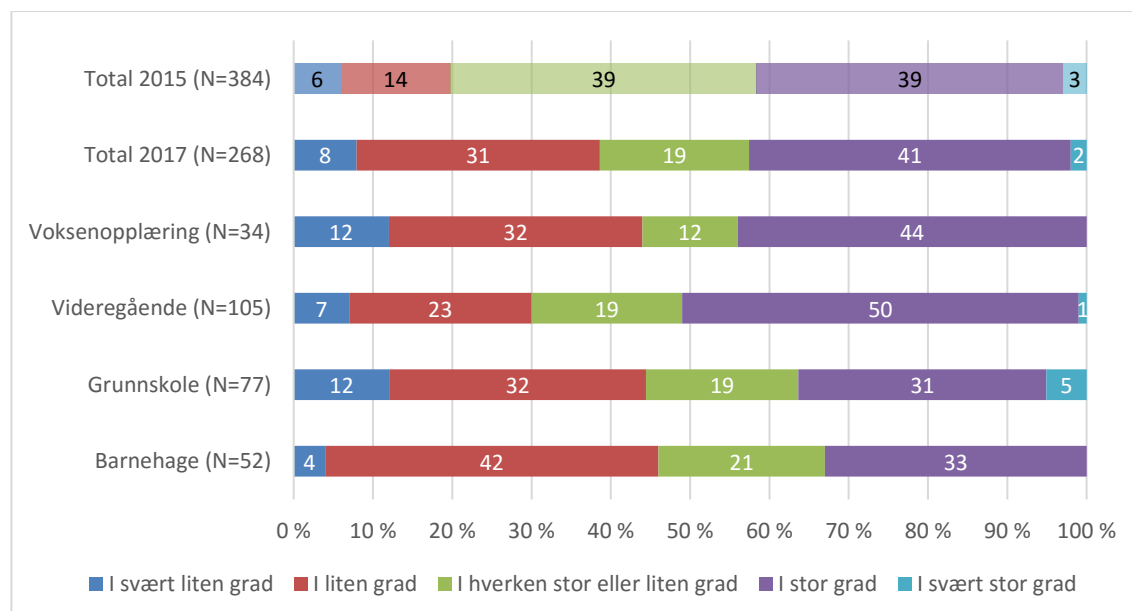
Generelt var det en noe større andel som var litt- eller helt enige i hver av påstandene i 2015, men også da var det utsagnene om refleksjon, forståelse og nye innfallsvinkler hvor flest uttrykte enighet (ikke vist i figur). Dette gir inntrykk av at dette er de områdene hvor etterutdanningen har gitt størst læringsutbytte. Vi finner også forskjeller mellom de ulike virksomhetstypene. Dette ser vi nærmere på senere i kapitlet, og i vedlegg 2, figur v.4.3 gir vi også en fullstendig fremstilling av svarfordeling for hver virksomhetstype.

Figur 4.19: «Har du forandret, eller kommer du til å forandre din måte å jobbe med minoritetsspråklige som følge av etterutdanningen?». Ansattes svar. Prosent.



I figur 4.19 ser vi at 17 prosent svarer «ja» på spørsmålet om de vil forandre måten å jobbe med minoritetsspråklige barn, elever eller voksne som følge av etterutdanningen. Omtrent like mange svarer «nei», mens de fleste svarer at de til en viss grad kommer til å forandre måten de jobber på (66 prosent). Ansatte i videregående har i mindre grad svart ja på dette spørsmålet enn ansatte ved andre virksomheter, men forskjeller i svarfordeling mellom virksomheter er ikke signifikant. Selv om det er en mindre andel i utvalget i 2017 som svarer bekreftende på dette spørsmålet, enn hva var tilfellet var for utvalget i 2015, er ikke forskjellen i svarfordelingene signifikant.

Figur 4.20: «I hvilken grad har du gjennom etterutdanningen styrket din kompetanse på det flerkulturelle området?». Ansattes svar. Prosent.



Det er en signifikant forskjell i svarfordelingen mellom utvalget fra 2017 og fra 2015 hva angår spørsmålet om etterutdanningen har styrket de ansattes kompetanse på det flerkulturelle området. Vi ser av figur 4.20 at i utvalget fra 2017 er det en større andel som svarer at etterutdanningen i liten- eller svært liten grad har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området (39 prosent), sammenlignet med svarene til utvalget fra de to første puljene (19 prosent).

Et annet tydelig resultat er at både totalt sett og innenfor de ulike virksomhetstypene, har de ansatt hatt veldig ulik opplevelse av om de har styrket sin kompetanse gjennom etterutdanningen. Andelen ansatte som i liten, eller svært liten grad opplever dette, er omtrent like stor som andelen som har svart at de i stor, eller svært stor grad opplever å ha økt sin kompetanse.

Ved de videregående skolene finner vi den største andelen som svarer bekreftende på om etterutdanningen har styrket deres kompetanse. Dette er interessant, med tanke på at et flertall av de ansatte i videregående i liten grad har hatt en opplevelse av at etterutdanningen har vært relevant, eller at de har dratt nytte av etterutdanningen i eget arbeid (se figur 4.11). Blant ansatte i voksenopplæringen svarer litt under halvparten at etterutdanningen i (svært) liten grad har styrket deres kompetanse, og en mulig forklaring kan være at etterutdanningen i liten grad har tilført ny kunnskap til allerede høyt utdannede ansatte, men dette er vanskelig å undersøke nærmere med et lite utvalg. Mange barnehageansatte opplever også at etterutdanningen i (svært) liten grad har styrket deres kompetanse. Det er likevel også barnehageansatte som uttrykker størst læringsutbytte av ordningen (jf. Figur 4.21). Kanskje kan dette derfor være et uttrykk for at de ansatte opplever at de har behov for mer etterutdanningen enn de har fått gjennom satsingen *Kompetanse for mangfold*.

4.6.3 Hva kan bidra til å forklare de ansattes opplevde utbytte av ordningen?

Vi ønsker å se nærmere på hva slags forhold som kan ha betydning for de ansattes opplevde læringsutbytte. De sju utsagnene fra figur 4.18 er ment å fange opp opplevd læringsutbytte. For å kunne konstruere én utfallsvariabel som måler opplevd læringsutbytte, basert på hvordan respondenter har svart på disse, har vi utført en faktoranalyse for å teste om disse utsagnene sammen måler det vi vil kalle «subjektivt læringsutbytte».

Ved å foreta en faktoranalyse av respondentenes svar på alle disse utsagnene, finner vi en sterk samvariasjon for alle utsagn, og analysen identifiserer alle utsagnene som tilhørende én faktor. Faktorloadingen for hvert utsagn, som forteller oss hvor sterk sammenheng det er mellom et utsagn og den identifiserte faktoren, varierer mellom 0,73 og 0,88. Chron-Bach's alfa verdien, som sier noe om den interne konsistensen for faktoren, har verdi 0,93, hvilket anses som godt over akseptabel verdi. Dette gir oss en sterk indikasjon på at svarene på disse utsagnene samlet fanger opp de ansattes opplevde læringsutbytte.

For å konstruere utfallsvariabelen «subjektivt læringsutbytte», finner vi gjennomsnittlig skåre per ansatt for alle de sju utsagnene, og gjør deretter signifikanstester av forskjeller i «Subjektivt læringsutbytte» etter ulike forhold det kan tenkes vil være relevante for opplevd utbytte. Svaralternativene til utsagnene er gitt følgende verdi: «Helt uenig» (1), «Litt uenig» (2), «Litt enig» (3) og «Helt enig» (4). Gjennom en regresjonsanalyse har vi undersøkt forskjeller i utfallsvariabelen «Subjektivt læringsutbytte» basert på følgende forhold:

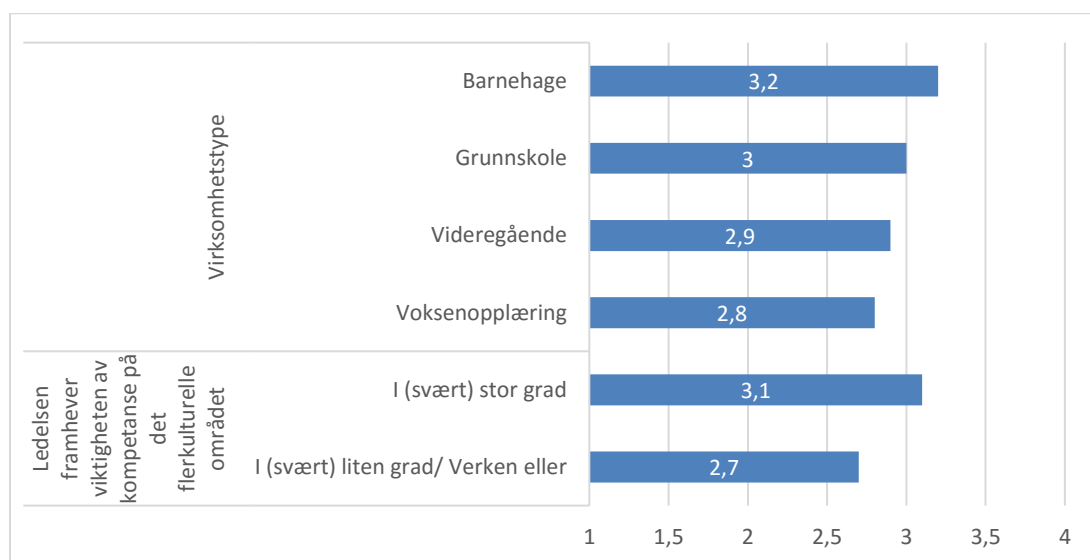
- Virksomhetstype
- Når etterutdanningen startet.
- Ledernes svar på spørsmål om hvordan de fulgte opp etterutdanningen.
- Ledernes svar på spørsmål om hvor stor andel av de ansatte som deltar i etterutdanningen.
- Ledernes svar på hvem som var pådriver.
- Ledernes svar på hvem som var med å bestemme innholdet i etterutdanningen.
- Ansattes svar på spørsmål om ledelsen fremhever viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området.
- Ansattes svar på spørsmål om i hvor stor grad det er enighet blant ansatte om hvordan de jobber til beste for flerspråklige.
- Utdanningsnivå.
- Ledernes svar på i hvor stor grad deltakelse i Kompetanse for mangfold ble diskutert med de ansatte før beslutningen om å bli med ble tatt.

Vi finner ikke signifikante forskjeller i læringsutbytte basert på hvem som har vært pådrivere for å delta i satsingen, hvem som var med å bestemme innholdet, hvordan ledere fulgte opp etterutdanningen, i hvor stor grad ansatte er enige om hvordan jobbe til beste for flerspråklige, eller i hvor stor grad deltakelse ble diskutert med de ansatte i forkant.

Vi finner derimot at ansatte i de virksomhetene hvor ledelsen i stor eller svært stor grad har fremhevet viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området har hatt større læringsutbytte enn ansatte i virksomheter hvor ledelsen har svart at de i (svært) liten grad- eller i verken stor eller liten grad har fremhevet viktigheten av denne kompetansen. Dette tyder på at en viktig forutsetning for at ansatte skal ha utbytte av satsingen, er at ledelsen av virksomheten er opptatt av at en slik kompetanseheving er viktig for virksomheten. Resultatet er uavhengig av hvordan de ansatte har svart på de andre spørsmålene i punktene over.

Ansatte i barnehager har også en signifikant høyere gjennomsnittlig skåre på læringsutbytte enn videregående og voksenopplæringen, og en høyere skåre enn grunnskolen, selv om den siste forskjellen ikke er signifikant. Tilsvarende skårer ansatte i voksenopplæringen signifikant lavere enn ansatte i grunnskolen og barnehager, dessuten lavere enn videregående, men denne forskjellen er ikke signifikant. Dette tyder på at etterutdanningen har gitt størst utbytte blant ansatte i barnehage, og minst utbytte blant ansatte i voksenopplæringen.

Figur 4.21: Gjennomsnittlig skåre for alle sju påstander angående læringsutbytte. N=267.



Figur 4.21 viser gjennomsnittlig skåre for læringsutbytte, etter virksomhetstype og etter ansattes svar på om ledelsen fremhever viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området. Vi ser at gjennomsnittlig skåre for ansatte i voksenopplæringen ligger opp mot 3 «Litt enig», mens for ansatte i barnehage har de fleste svart enten 3 «Litt enig» eller 4 «Helt enig». Tilsvarende ser vi at hvis ansatte har svart at ledelsen i (svært) stor grad har fremhevet viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området, har de også i større grad vært enige i de syv utsagnene om læringsutbytte.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert resultatene fra deltakerundersøkelsen som ble sendt ut til ledere og ansatte ved virksomheter som har deltatt i Kompetanse for mangfold i den fjerde puljen. Vi har også sammenlignet med resultater fra forrige deltakerundersøkelse som omfattet enheter i første og andre pulje av satsingen.

De aller fleste ledere signaliserer at de initierte deltakelse og deltok selv i satsingen, og mange mente at de hadde lagt til rette for at de ansatte skulle ha nok tid til å følge opp etterutdanningen.

En overvekt av ledere svarer at alle eller nesten alle ansatte deltar i etterutdanningen, noe som samsvarer godt med hvordan ansatte har svart. Dette er en signifikant større andel enn i forrige deltakerundersøkelse. Samtidig er det noe variasjon mellom virksomhetstyper, og svar fra skoleledere i videregående tyder på at det er ganske vanlig at kun et lite mindretall av lærerne har deltatt i kompetansehevingen.

Veiledning på arbeidsplassen gjennom besøk fra ansatte fra høyskolen eller universitetet er langt vanligere enn at ansatte i fra virksomheten var på kurs eller forelesninger utenfor arbeidsplassen. I deltakerundersøkelsen for to år siden var derimot eksterne kurs og forelesninger mest vanlig. Dette kan tyde på at det er variasjoner mellom fylkene og tilbyderne av etterutdanningen i hvordan den har vært organisert, men det kan også tolkes som et tegn på at prinsippet om virksomhetsbasert kompetanseheving over tid har fått sterkere gjennomslag.

Temaer som ser ut til å gå igjen når det gjelder innholdet i etterutdanningen ved alle virksomhetstypene er særlig andrespråksdidaktikk. Det er samtidig en ganske stor bredde i hva slags temaer som har vært viktige, og det ser ut til at innholdet har variert både med hensyn til type virksomhet og lokale utfordringer. Dette synes forenlig med prinsippet om at etterutdanningen skulle være tilpasset de kompetansebehovene som ble formulert av enhetene. Vi kan også merke oss at perspektivet på mangfold som ressurs kommer til syne når ansatte formidler med egne ord hvilke temaer de har arbeidet med.

De fleste lederne har svart at virksomheten i stor eller svært stor grad var med å bestemme innholdet i etterutdanningen, samtidig som godt over halvparten svarer at avgjørelsen om å delta i Kompetanse for mangfold i liten eller svært liten grad ble diskutert med de ansatte. Det var også i størst grad eier av virksomheten eller lederen som hadde vært pådrivere for at virksomheten skulle delta i satsingen, og ikke sjelden var både eier og leder pådrivere for dette. De fleste lederne mente også at arbeidet med minoritetsspråklige var høyt prioritert ved deres virksomhet.

Én av fire ledere opplevde at de i liten eller svært liten grad fikk nok tid til å formulere virksomhetens kompetansebehov i forkant av etterutdanningen, og andelen som meddeler at de har brukt verktøy for analyse av ståsted og kompetansebehov er signifikant lavere i 2017 enn den var i 2015. Uansett svarer flertallet av ledere at etterutdanningen i stor eller svært stor grad svarte på virksomhetens kompetansebehov, og svært mange mente også at etterutdanningen var relevant for arbeidsstedet. Lederne ved barnehager og grunnskoler har i særlig stor grad opplevd etterutdanningen som relevant, mens de eneste negative svarene om relevans kommer fra et par ledere i videregående skoler. Nesten tre av fire ledere svarer at etterutdanningen i stor eller svært stor grad har styrket kvaliteten på arbeidet med minoritetsspråklige elever eller flerspråklige barn. Med tanke på hvorvidt deltakelsen har ført til endring, kan vi altså merke oss at mange ledere meddeler at etterutdanningen har ført til en kvalitetsutvikling i arbeidet.

Blant de ansatte svarer imidlertid godt over halvparten at etterutdanningen svarte dårlig eller svært dårlig på deres behov for kompetanse. Dette er betydelig flere enn i undersøkelsen for to år siden hvor en knapp tredel svarte dette. Likevel svarer nesten tre av fire ansatte at de har et godt eller svært godt hovedinntrykk av kvaliteten på etterutdanningen, mens de øvrige mener kvaliteten var dårlig eller svært dårlig.

Litt under halvparten av de ansatte svarer at etterutdanningen i stor eller svært stor grad opplevdes som relevant for deres arbeidshverdag, men ansatte i videregående skoler svarer i mindre grad bekreftende både på dette spørsmålet og på spørsmålet om de har dratt nytte av etterutdanningen i eget arbeid. For alle virksomhetstyper er det kun én av fem ansatte som opplever at de har hatt nok tid til å følge opp det de har lært.

På spørsmål til ansatte om opplevelser av læringsutbytte og hvilke konsekvenser deltakelsen har hatt for arbeidet, ser vi at etterutdanningen for mange først og fremst har lagt et grunnlag for refleksjon og forståelse. I mindre grad har den gitt faglig trygghet eller ført til endring i arbeidsmåter. Forståelse og

refleksjon må forutgå praksisendring, som vi har vært inne på i kapittel 1. Med tanke på kompetanseutviklingens potensiale for praksisendring ser vi altså at det er lagt et grunnlag for styrking av praksis gjennom at ansatte har opplevd økt forståelse og refleksjon.

Vi finner at ansatte i de virksomhetene hvor ledelsen har fremhevet viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området har hatt større læringsutbytte enn ansatte i virksomheter hvor ledelsen har svart nøytralt eller negativt om viktigheten av slik kompetanse. En viktig forutsetning for ansattes utbytte, er altså at ledelsen vurderer slik kompetanseheving som viktig for virksomheten. Resultatet er signifikant og uavhengig av hvilken virksomhetstype de ansatte kommer fra. Likevel kan vi nevne at ansatte i barnehager har en signifikant høyere gjennomsnittlig skåre på læringsutbytte enn videregående og voksenopplæringen, mens ansatte i grunnskolen også fremstår med en relativt høy skåre.

5 Skolespørringene

I Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge høsten 2017, gjennomført av NIFU, ble spørsmål relatert til satsingen Kompetanse for mangfold introdusert som det fjerde temaet i spørreskjemaet. Det samme utvalget av eiere og skoler ble spurt i 2014, hvilket gir grunnlag for sammenligning. Spørringene til Skole-Norge åpner for sammenligninger mellom deltakere versus ikke-deltakere i satsingen. Ingen av de formulerte problemstillingene for evalueringen er direkte knyttet til å undersøke dette forholdet, men vi mener det likevel er interessant å undersøke kjennetegn ved kommuner og særlig skoler som deltok i forhold til de som ikke deltok. På denne måten får vi en ny innfallsvinkel til spørsmålet om hvilke kriterier fylkesmannen har lagt til grunn for utvelgelsen av kommuner,²⁰ men også innblikk i skoleeiers (og eventuelt fylkesmannens) utvelgelse av skoler på et aggregert nivå. Datamaterialet gir et visst grunnlag for å anslå omfanget av deltakelse på nasjonalt nivå.²¹

Hvorvidt skolen har deltatt i satsinger på det flerkulturelle området tidligere, ville være et langt mer komplisert spørsmål i 2017 enn i 2014, da vi fant at dette var en sterk prediktor for deltakelse i Kompetanse for mangfold (Lødding 2015). Derfor har vi ikke stilt et slikt spørsmål nå, men vi undersøker om deltakelse varierer med andeler minoritetsspråklige elever og etter om leder og ansatte har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende.

Vi ønsket å undersøke om det fortsatt er behov for kompetanseheving i lov og regelverk blant skoleeiere. Vi brukte også anledningen til å få mer informasjon fra deltakere om formulering av kompetansebehov, om vurdering av utbytte av deltakelse.²² Dette var også tema i deltakerundersøkelsen, omtalt i kapittel 4, men gjennom spørringene kan vi se svar fra flere puljer samlet. Til slutt spør vi om det eksisterer et kompetansebehov på det aktuelle området i blant skoler som ikke har deltatt, blant annet spesifisert på skoletype.

Vi presenterer resultatene i fire deler. Først presenterer vi funnene fra spørsmålene som gikk til fylkeskommuner og kommuner. Deretter presenterer vi funn fra spørsmålene som gikk til alle skoleledere, skoleledere ved skoler som har deltatt i satsingen og deretter svar fra skoleledere som ikke har deltatt i satsingen.

5.1 Utvalg, svarprosent og metode

Med unntak av fylkeskommunene og de ti største kommunene som blir invitert til å svare på spørreundersøkelsen hvert år, er prinsippet for delundersøkelsene at bruttoutvalgene består av landsrepresentative tredelsutvalg. Utvalget høsten 2017 er det samme som i 2014, hvilket gir grunnlag

²⁰ Jf. problemstilling 1.5, gjengitt i kapittel 1.

²¹ Jf. problemstilling 3.7.

²² Jf. problemstilling 2.3, 2.6

for sammenligning av resultater over tid. I NIFUs rapport fra Spørringene beskrives utvalgene og gjennomføringen mer inngående (Waagene mfl. 2017).

5.1.1 Utvalg skoleeiere

92 av 151 skoleeiere på kommunenivå og 15 av 21 på fylkesnivå har besvart spørsmålene om Kompetanse for mangfold, hvilket gir en svarprosent på henholdsvis 61 prosent og 88 prosent.

NIFU har undersøkt om det er skjevheter i responsen fra inviterte skoleeiere og finner at svarprosenten varierer en del mellom fylkene. Akershus har her lavest svarprosent. Svarprosenten varierer også noe etter kommunistørrelse og landsdel. Deltakelsen er høyest i de mellomstore kommunene (3000 til 9999 innbyggere). Når det gjelder landsdel er svarprosenten størst i Midt- og Nord-Norge, etterfulgt av Østlandet. NIFU vurderer likevel at undersøkelsen gjenspeiler variasjoner mellom kommuner på en akseptabel måte, og utvalget kan antas å være representativt for norske kommuner.

Av de 92 skoleeierne på kommunenivå er det 24 som har svart at kommunen har deltatt i Kompetanse for mangfold. Blant fylkeskommunene har 12 av de 15 skoleeierne svart at fylkeskommunen har deltatt i satsingen.

I tabell 5.1 viser vi fordelingen av disse som svarer at fylkeskommunen/kommunen har deltatt i Kompetanse for mangfold, etter hvilken pulje fylket eller kommunen tilhører. For oversikt over hvilke fylker som hører til de ulike puljene, se opptappingsplanen til Kompetanse for mangfold i kapittel 1.1.4.

Tabell 5.1: Antall skoleeiere som har deltatt i Kompetanse for mangfold fordelt på puljer som angitt i opptappingsplanen.

	Fylkeskommune	Kommune
Pulje 1 / 2013	2	1
Pulje 2 / 2014	1	9
Pulje 3 / 2015	3	7
Pulje 4 / 2016	4	5
Pulje 5 / 2017	3	2
N	13	24

Tabellen viser at det er minst én skoleeier på kommunenivå og én på fylkesnivå innenfor hver pulje som svarer at kommunen/fylkeskommunen har deltatt i satsingen. Vi minner også om at det er to fylker, Hordaland og Oslo/Akershus som fases inn i satsingen både i 2013 og i 2017, og derfor er N=13 og ikke 12 for fylkeskommunen i tabellen. Ifølge opptappingsplanen skal samtlige fylker i landet ha vært involvert ved gjennomføringen for pulje 4. Dette betyr likevel ikke at samtlige fylkeskommuner som skoleeiere for videregående opplæring, har deltatt i satsingen, men vi ser at skoleeiere på fylkesnivå ser ut til å være ganske godt representert i dette datagrunnlaget.

5.1.2 Utvalg skoleledere

505 av 925 skoleledere i grunnskolen og 78 av 135 skoleledere i videregående opplæring har besvart spørsmålene om Kompetanse for mangfold, hvilket gir en svarprosent på henholdsvis 63 og 58 prosent innenfor de to skoletypene.

Svarprosenten blant grunnskolene varierer også her noe mellom fylkene. Den høyeste svarprosenten finner man i Oppland hvor 64,4 prosent av skolelederne besvarte undersøkelsen. Ellers er deltakelsen rundt 50 prosent. Svarprosenten varierer også noe etter skoletype. Ungdomskolene har høyere deltakelse enn barneskolene og 1-10 skolene, sett under ett.

Svarprosenten blant videregående varierer betydelig mellom fylkene. Deltakelsen er høy i mange av fylkene, høyest i Nordland. I Telemark er det ingen av skolene som har besvart undersøkelsen.

Av de 505 skolelederne i grunnskolen er det 69 som svarer at skolen har deltatt i Kompetanse for mangfold, og tilsvarende svarer 17 av de 78 skolelederne fra videregående at skolen har deltatt i denne satsingen (tabell 5.2).

Tabell 5.2: «Har skolen deltatt i etterutdanning innenfor Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere)?». Antall.

	Ja	Nei	Vet ikke
Grunnskole (N=505)	69	385	51
Videregående (N=78)	17	48	13
N	86	433	64

Tabell 5.2 viser at 14 prosent (69 i antall) av grunnskolene har deltatt i Kompetanse for mangfold, mens 22 prosent (17 i antall) av videregående skolene har deltatt. Det er forholdsvis mange ledere som ikke vet om skolen har deltatt i satsingen, og videre i analysene her slår vi disse sammen med de som svarer «Nei» på hvorvidt skolen har deltatt i satsingen.

Dersom det ikke finnes noen som har deltatt i kompetanse for mangfold blant de skolelederne som ikke har svart på undersøkelsen, vil antallet deltakere i hele tredelsutvalget være 86 skoler. Hvis vi tar hensyn til svarprosenten kan vi anslå at antallet deltakende skoler kan være 143, dersom vi hadde svar fra samtlige skoleledere som var invitert til undersøkelsen, men bare forutsatt at de som ikke har svart på dette spørsmålet om Kompetanse for mangfold ikke er forskjellige fra de som har svart. Tatt i betraktning at vi har å gjøre med et tredelsutvalg, kan vi anslå at deltakelsen på landsbasis ligger et sted mellom 258 og 429 skoler. Som nevnt i kapittel 1 var ambisjonen i plandokumentet (Utdanningsdirektoratet 2013) at det skulle rekrutteres 300 skoler i løpet av satsingsperioden. Anslaget vi kan gjøre er altså nokså upresist, men vi kjenner ikke til at det er samlet slik informasjon på annen måte. Det mest forsiktige anslaget er likevel nært opp mot ambisjonen om 300 skoler, hvilket kan tyde på at et større flertall av skolene i tredelsutvalget som har deltatt i satsingen, også har svart på undersøkelsen. Dette igjen gir en indikasjon på at svarene fra undersøkelsens 86 deltakende skoler er nokså representative.

Det bør også nevnes at en mulig feilkilde er selve deltakelsen. Dersom en skole har vært invitert med på et arrangement i regi av kommunen eller fylkeskommunen, kan ledere ha oppfattet at de har deltatt. Det vil i slike tilfeller si at deltakelse er noe annet enn vi forstår med skolebasert kompetanseutvikling. I introduksjonen til temaet i spørreundersøkelsen var det gitt følgende beskrivelse av satsingen: «Gjennom Kompetanse for mangfold skal blant annet skoleansatte få tilbud om å øke kompetansen innenfor andrespråksdidaktikk og flerkulturelle emner, og dette skal skje i samarbeid med høyskoler og universiteter», og spørsmålet om deltakelse var slik det fremgår i tabelltittelen ovenfor.

I Tabell 5.3 viser vi en oversikt over hvordan ledere som har svart at skolen har deltatt i satsingen, fordeler seg etter hvilken pulje/hvilket år skolen ble fasett inn i prosjektet.

Tabell 5.3: Antall skoleledere som har deltatt i satsingen, etter opptrappingsplan.

	Grunnskole	Videregående
Pulje 1 / 2013	1	0
Pulje 2 / 2014	5	2
Pulje 3 / 2015	32	8
Pulje 4 / 2016	8	6
Pulje 5 / 2017	23	1
N	69	17

Det er minst én skoleleder ved videregående og grunnskole innenfor hver pulje som ble fasett inn i 2014 eller senere. Blant grunnskolene er det særlig mange ledere fra pulje 3 og pulje 5, mens for videregående er det mange skoleledere fra pulje 3 og 4. I tillegg er det én leder fra en grunnskole i pulje 1 som svarer ja på dette spørsmålet.

5.1.3 Fremstilling

I den delen som tar for seg skoleledere, har vi valgt å presentere svarfordelinger på fylkeskommune- og kommunenivå og svarfordeling etter hvorvidt de har deltatt i Kompetanse for mangfold. Vi viser svarfordelinger i antall og ikke prosent, da N er veldig liten innenfor enkelte grupper. Vi har sett på forskjeller i svarfordeling etter kommunestørrelse (innbyggertall) og landsdel, men kommenterer ytterligere funn i teksten og viser disse fordelingene i vedlegget.

I den delen som tar for seg spørsmål som ble stilt til alle skoleledere og skoleledere som *ikke* har deltatt i satsingen, presenterer vi svarfordeling etter fire ulike skoletyper: Barneskole, 1-10-skole, ungdomsskole og videregående. Disse svarfordelingen er oppgitt i prosent (rundet av til heltall). Vi har også sett på forskjeller i svarfordeling etter skolestørrelse, hvor grunnskoler med under 100 elever og videregående med under 250 elever defineres som liten; grunnskoler med mellom 100-299 og videregående med mellom 250-600 defineres som mellomstor; og grunnskoler med 300 eller flere elever og videregående med 600 eller flere elever defineres som store.

Der vi presenterer funnene fra spørsmål som kun gikk til de skolene som har deltatt i satsingen, skiller vi mellom to grupper, grunnskole og videregående, og oppgir antall og ikke prosent da særlig N i videregående er liten.

Der respondentene svarer på en skala vil vi oppgi gjennomsnitt i parentes, hvor skalaen er gradert 1 «I svært liten grad», 2 «I liten grad», 3 «I verken stor eller liten grad», 4 «I stor grad» og 5 «I svært stor grad». Der respondentene svarer på en skala og vi finner tydelige forskjeller i svarfordeling mellom ulike grupper, har vi testet for signifikans på 10 prosentnivå ved å utføre t-test av forskjell i gjennomsnittlig skalapoeng mellom grupper. Signifikanstest har kun vært mulig å gjøre der N er stor i hver gruppe.

5.2 Fylkeskommuner og kommuners kompetansebehov og utbytte av deltakelse i satsingen

Behov for kompetanse på lov- og regelverk, bruk av ståstedsanalyse for å identifisere kompetansebehov og styrking av kompetanse er spørsmålene vi tar for oss i dette avsnittet. Kommune/fylkeskommune har fått spørsmål om i hvilken grad de har behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeidet med minoritetsspråklige elever (tabell 5.4). Gjennomsnittlig skalapoeng står i parentes for hver gruppe. Tabellen viser også svarfordeling etter hvorvidt fylke/kommune har deltatt i satsingen, der de som har svart «Nei» eller «Vet ikke» er slått sammen.

Tabell 5.4: «I hvilken grad har kommunen/fylkeskommunen behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med minoritetsspråklige elever?». Antall.

	Fylkeskommune (3,1)	Kommune (3,1)	Har deltatt i KfM (3,0)	Har ikke deltatt i KfM (3,2)
I svært liten grad	1	5	2	4
I liten grad	2	17	5	14
I verken stor eller liten grad	6	40	19	27
I stor grad	5	25	8	22
I svært stor grad	0	5	1	4
Total	14	92	35	71

Vi ser av tabellen at de fleste fra både fylkeskommunene og kommunene har svart at det i verken stor eller liten grad er behov for økt kompetanse på lov og regelverk for dette arbeidet. Det er noen flere som svarer bekreftende på at det er behov for økt kompetanse på lov og regelverk, enn som svarer avkreftende. Dette gjelder både for fylkeskommunen og kommunen.

Det er ingen signifikant forskjell mellom de som ikke har deltatt i Kompetanse for mangfold og de som har deltatt hva angår svarfordelingen på dette spørsmålet. En mulig årsak til dette er at invitasjon til såkalte regelverksamlinger kan ha gått ut til flere skoleeiere enn de som har vært inkludert i Kompetanse for mangfold.

Videre analyser antyder også at små kommuner (<3000 innbyggere) i større grad enn de større kommunene (>3000 innbyggere) opplever et behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området (signifikant på 5 prosentnivå), men det er ikke mulig å finne signifikante forskjeller mellom landsdeler (Tabell v.5.1).

Skoleeiere fra kommuner/fylkeskommuner som har deltatt i Kompetanse for mangfold har videre blitt spurt om det er gjennomført en ståstedsanalyse for å identifisere behov for kompetanseheving på det flerkulturelle området. Her svarer 9 av 23 skoleeiere på kommunenivå at de har gjort dette, mens 13 svarer at de ikke har gjort dette (én svarer «Vet ikke»). Blant fylkeskommunene svarer 3 «ja», mens 8 svarer «nei». Dette tyder på at de fleste kommuner/fylkeskommuner ikke har gjennomført en slik analyse for å identifisere kompetansebehov, men det har heller ikke vært uvanlig å gjøre dette.

Blant kommuner/fylkeskommuner som har deltatt i satsingen, ble skoleeiere spurt om i hvilken grad deltakelse i kompetanse for mangfold har styrket kommunens/fylkeskommunens kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige elever. I tabell 5.5 viser vi svarfordelingene på dette spørsmålet.

Tabell 5.5: «I hvilken grad har deltakelsen i Kompetanse for mangfold styrket kommunens/fylkeskommunens kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige elever?». Antall.

	Kommune	Fylkeskommune
I svært liten grad	0	0
I liten grad	1	0
I verken stor eller liten grad	14	3
I stor grad	8	8
I svært stor grad	0	0
Total	23	11

Blant skoleeiere på kommunenivå har de aller fleste svart at deltakelse i verken stor eller liten grad har styrket kommunens kompetanse, mens omtrent én av tre har svart at deltakelse i stor grad har gjort dette. Blant representantene for de 11 fylkeskommunene har derimot de aller fleste krysset av for at

satsingen i stor grad har styrket kompetansen til fylkeskommunen i arbeidet med minoritetsspråklige elever. Tabellen viser også at ingen har krysset av for den sterkeste eller den svakeste kategorien. Funnene kan tyde på at skoleeiere på kommunenivå opplever at satsingen har hatt moderat betydning for deres kompetanse, mens de som svarer på vegne av fylkeskommunene, i større grad opplever at deltakelsen har hatt betydning.

5.3 Skoleledere

Her presenterer vi funnene fra spørsmål som har gått til skoleledere, og vi starter med spørsmålene som gikk til alle, uavhengig av om skolen har deltatt i Kompetanse for mangfold. Disse spørsmålene omhandler elevsammensetning og kompetansenivå blant ledere og personalet ved skolen.

I andre del presenterer vi funnene fra spørsmålene som gikk kun til ledere ved skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Disse spørsmålene omhandler gjennomføringen av etterutdanningen.

Deretter presenteres funnene fra spørsmål som gikk til ledere ved skoler som *ikke* deltok i Kompetanse for mangfold. Spørsmålene omhandler behov for kompetanse på det flerkulturelle området.

5.3.1 Alle skoleledere

Skoleledere ble bedt om å krysse av for omtrent hvor stor andel av elevene på skolen som ikke har norsk eller samisk som morsmål. Resultatet er presentert i tabell 5.6, hvor vi viser svarfordeling etter skoletype og etter deltakelse i satsingen. Kategoriene for andel elever på skolen med annet morsmål enn norsk eller samisk, var forhåndsdefinert og er gjengitt i tabellen. Det er viktig å merke seg at det ikke er like klart definert hva «Et lite mindretall» vil si i denne sammenheng. Dette er ment som en kategori som skal skille de skolene med ganske få elever med en slik bakgrunn, fra skoler med under halvparten, men likevel en mer betydelig andel elever med en slik bakgrunn.

Tabell 5.6: «Omtrent hvor stor andel av elevene på skolen har ikke norsk eller samisk som morsmål?». Prosent.

	Barne- skole	1-10-skole	Ungdoms- skole	Videregående	Deltatt i KFM	Ikke deltatt i KFM
Et lite mindretall	79	81	82	77	62	83
Under halvparten	17	16	12	22	36	13
Omtrent halvparten	1	1	2	0	2	1
Mer enn halvparten	3	2	4	1	0	3
N	282	116	92	77	86	481

I tabellen ser vi at ved alle typer skoler er det vanligst at det kun er et lite mindretall med elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Ved henholdsvis én videregående og 20 grunnskoler havner halvparten eller flere elever i denne kategorien. 10 av disse skolene (inkludert den ene videregående skolen) er plassert i Oslo, og ellers er det ikke mer enn én slik skole i enkelte fylker (ikke vist i tabell). Samme spørsmål ble stilt i spørringene høsten 2014, men med andre svarkategorier. Da hadde mellom 77 og 88 prosent av skolene 10 prosent eller færre minoritetsspråklige elever. De aller fleste skolene med halvparten eller flere minoritetsspråklige elever befant seg også da i Oslo.

Tabellen viser også at blant skoler som har deltatt i satsingen ser det ut til å være en større andel minoritetsspråklige elever enn blant de skolene som ikke har deltatt. Samtidig svarer de fleste skolelederne her at et lite mindretall er minoritetsspråklige. Dette tyder på at selv om andel elever med andre morsmål enn norsk eller samisk er forholdsvis liten, har mange av disse skolene opplevd det som viktig å heve kompetansen på det flerkulturelle området ved å delta i satsingen.

Bare skoleledere i videregående ble bedt om å krysse av for hvor mange elever ved skolen som har rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller fagopplæring etter opplæringsloven. Tabell 5.7 viser fordelingen i det samme utvalget av skoler med tre års mellomrom fra 2011 til 2017.

Tabell 5.7 Svar fra ledere i videregående skoler om hvor mange elever ved skolen som har rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring etter § 3.12 i Utdanningsdirektoratets spørringer gjennomført i 2011, 2014 og 2017. Prosent.

Antall	Videregående skoler 2011*	Videregående skoler 2014	Videregående skoler 2017
Ingen	42	25	20
1-2	11	21	12
3-5	15	13	14
6-10	4	11	14
11-20	8	8	9
Flere	20	22	31
Totalt (N=)	84	97	77

*Tallene fra 2011 er hentet fra Vibe 2012: 40. Tallene fra 2014 er hentet fra Lødding 2015: 46.

Andel videregående skoler med ingen eller bare 1-2 elever som har rett til språklig tilrettelegging (særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring) er redusert fra over halvparten til i underkant av en tredel over disse årene (signifikant på 5 prosentnivå). Tilsvarende er andelen med mer enn 20 elever med slik rett økt fra en femdel til nesten en tredel, og andel med 6-10 elever med slik rett har økt fra 4 til 14 prosent. Ingen av disse økningene er signifikante, men tyder på at det nå er en større andel videregående skoler som har elever med rett til slik særskilt opplæring. I vedlegg v.5.2 viser vi svarfordeling etter landsdel for årets spørning.

Skoleledere har fått spørsmål om hvorvidt de selv har formell kompetanse (med studiepoeng) fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråksdidaktikk og hvor mange av de ansatte som har slik kompetanse. I tabell 5.8 fremstilles resultatene av disse spørsmålene etter skoletype og deltakelse i satsingen. I parentes viser vi tilsvarende prosenttall fra første delrapport i Kompetanse for mangfold-evalueringen, rundet av til heltall (Lødding, 2015: s.46).

Tabell 5.8: Andeler av skolene som bekrefter at leder versus ansatte har formell kompetanse fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling. Prosent.

Leder	Barne-skole	1-10-skole	Ungdoms-skole	Videre-gående	Ikke deltatt i KFM %	Deltatt i KFM %
Ja	7 (8)	3 (7)	5 (5)	1 (4)	5	5
N	288 (345)	120 (136)	9 (95)	77 (100)	85	491
Ansatte						
Ingen ansatte	46 (53)	50 (54)	38 (42)	32 (37)	47	22
En ansatt	28 (24)	27 (18)	33(28)	17 (17)	26	29
To ansatte	18 (12)	13 (13)	18(18)	26 (21)	15	35
Tre ansatte	6 (8)	7 (8)	8 (7)	6 (9)	7	6
Flere enn tre ansatte	2 (4)	3 (7)	3 (4)	19 (17)	5	8
N	289	120	92	78	493	86

Tabellen viser at det er mellom 1 prosent og 7 prosent ledere som har formell kompetanse på dette feltet, og det er mindre vanlig blant ledere i videregående enn grunnskoler. Dette har ikke endret seg i nevneverdig grad siden forrige spørning i 2014. Det er ingen forskjell mellom skoler som har deltatt og skoler som ikke har deltatt i satsingen hva angår lederes formelle kompetanse på dette området.

Derimot viser tabellen at det er vanligere at ansatte har slik kompetanse blant skoler som har deltatt i satsingen, enn hva som er tilfelle for skoler som ikke har deltatt, og dette er signifikant når vi kontrollerer for skolestørrelse og videregående. Ved barneskoler og 1-10-skoler svarer om lag halvparten av skolelederne at ingen ansatte har slik kompetanse, og det er nokså sjeldent at mer enn to ansatte ved denne type skoler har dette. Ved videregående svarer derimot om lag én av fire at det er tre eller flere ansatte som har denne kompetansen (signifikant, kontrollert for skolestørrelse og deltakelse i satsingen). Vi fant også en slik forskjell i spørningen fra 2014. Dette tyder på at ved videregående skoler finner man oftere ansatte i staben med formell kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk. Videre analyser viser også at større skoler (> har flere ansatte med denne kompetansen, og dette er signifikant også når vi kontrollerer for om skolen er en videregående og om skolen deltar i satsingen (ikke vist i tabell).

Tabellen viser også at blant skoler som har deltatt i kompetanse for mangfold har 49 prosent av skolene minst to ansatte med formell kompetanse, mens blant de skolene som ikke har deltatt, er det 27 prosent som har minst to ansatte med slik kompetanse. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

Disse resultatene er forenlige med resultatene av en logistisk regresjonsanalyse utført på materialet fra 2014. At ansatte hadde formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling hadde positiv betydning for deltakelse i Kompetanse for mangfold, også kontrollert for andel minoritetsspråklige elever. Leders kompetanse på dette området hadde ikke selvstendig effekt.

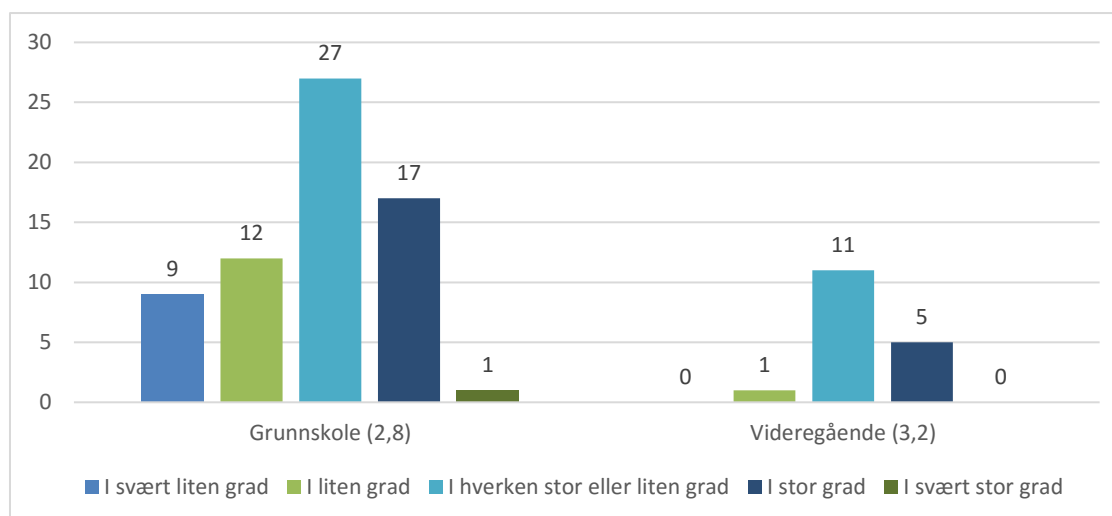
5.3.2 Skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold

Det var 86 skoleledere som svarte at skolen hadde deltatt i Kompetanse for mangfold, 17 ved videregående skoler og 69 ved grunnskoler (jf. tabell 5.2). Disse har fått spørsmål om det har blitt gjennomført ståstedsanalyse av behovet for kompetanse på det flerkulturelle området, hvilke temaer skolen arbeidet med i etterutdanningen innenfor Kompetanse for mangfold, og i hvilken grad høyskolen/universitetet som tilbød etterutdanningen svarte på deres kompetansebehov. Da utvalget er lite vil vi oppgi antall og ikke prosent i tabellene/figurene, og kategorisere skoletype i to kategorier: Grunnskoler og videregående skoler.

Skolelederne ved skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold fikk i likhet med skoleeierne spørsmål om det var gjennomført ståstedsanalyse av behovet for kompetanse på det flerkulturelle området. Blant lederne ved de 17 videregående skolene var det 10 som svarte «Nei», seks som svarte «Ja» og én som svarte «Vet ikke». Ved grunnskolene svarte 44 av 69 «Nei» og 22 svarte «Ja», mens 3 ledere svarte «Vet ikke». Dette tyder på at det er et mindretall av skolene som har utført en slik analyse, men at det heller ikke har vært uvanlig å gjøre dette.

I figur 5.1 presenteres svarfordelingen for ledere fra henholdsvis grunnskoler og videregående på spørsmålet om i hvilken grad universitetet eller høyskolen som har gitt etterutdanningen, imøtekom deres kompetansebehov.

Figur 5.1: «I hvor stor grad imøtekom høyskolen/universitetet som har gitt etterutdanningen deres kompetansebehov?». Antall.



Blant de 17 lederne i videregående er det kun én som mente høyskolen/universitetet i liten grad imøtekom skolens kompetansebehov, mens hver tredje leder svarer at tilbyderer av etterutdanningen i stor grad har klart dette. I grunnskolen svarer om lag én av tre at tilbyderer av etterutdanningen i liten eller svært liten grad imøtekom deres kompetansebehov, og nesten like mange mener deres kompetansebehov i stor grad ble imøtekommet. Dette oppfatter vi som et nokså kritisk resultat, og det tyder i alle fall på at det er en del variasjon blant grunnskolene i vurderingen av hvorvidt tilbyderer har klart å imøtekomme skolens kompetansebehov. Kanskje kan deltakelse være en feilkilde? Vi har undersøkt annen informasjon om og fra alle de 22 respondentene som svarer negativt om utbytte, og mener det ikke er tvil om deltakelsen for 17 av dem, mens det er vanskelig å vurdere for fire, mens en av dem trolig ikke har deltatt. Det er altså grunnlag for å si at de kritiske vurderingene i all hovedsak kommer fra reelle deltakere.

Det er også påfallende mange ledere i både grunnskole og videregående som svarer «I verken stor eller liten grad». Når skoleleder på denne måten ikke har tatt noen klar stilling til spørsmålet, kan det bety at de ikke vet eller ikke har reflektert over det, kanskje fordi de selv ikke var veldig bevisste sine kompetansebehov, men det kan også bety at høyskolen/universitetet i moderat grad har klart å imøtekomme virksomhetenes kompetansebehov.

Ledere ved skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold fikk spørsmål om hva slags temaer skolen arbeidet med under etterutdanningen, og ble bedt om å svare med noen få stikkord. Blant ledere i grunnskolen og videregående svarte henholdsvis 57 og 12 på dette spørsmålet. I spørsmålsteksten ble det gitt eksempler på tema. I tabell 5.9 gjengir vi disse temaene i fet skrift og frekvensen av hvor ofte dette temaet dukket opp i svarene fra lederne. Andre temaer som ble nevnt to ganger eller flere er også vist i tabellen nedenfor.

Tabell 5.9: «Beskriv med noen få stikkord hva som var tema under etterutdanningen gjennom Kompetanse for mangfold». Antall.

	Grunnskole	Videregående
Foreldresamarbeid	22	0
Begrepsinnlæring	27	3
Andrespråksdidaktikk	13	9
Kartlegging	25	7
Mangfold som ressurs	11	3
Tverrfaglig samarbeid i kommunen	5	0
Språk	4	0
Sosial kompetanse	3	0
Kulturforståelse	3	2
Vurdering for læring	2	0

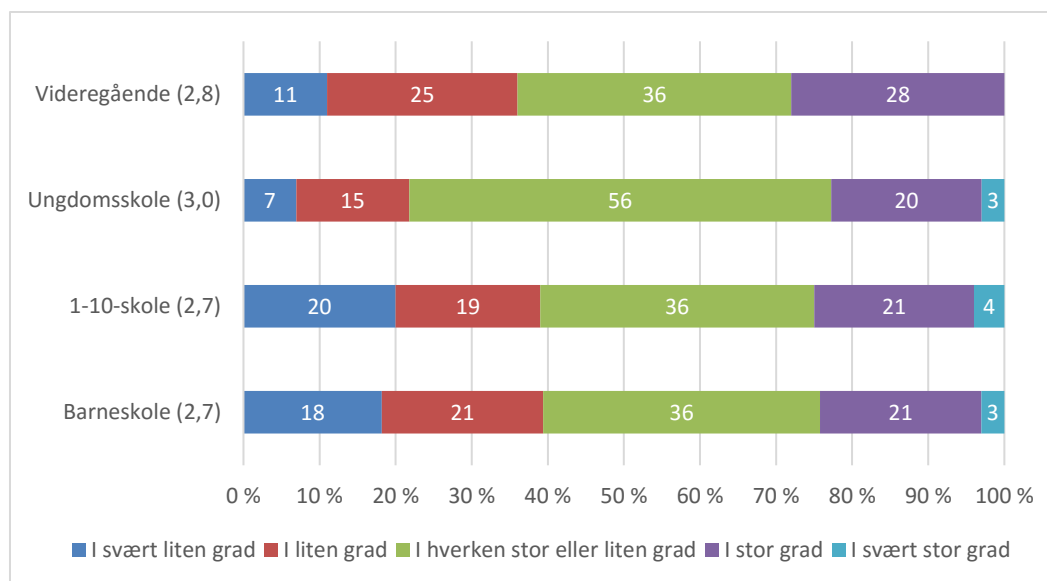
I tabell 5.9 ser vi at ved grunnskolene er det særlig begrepsinnlæring, kartlegging og foreldresamarbeid som går igjen av temaer skolene har jobbet med. Andrespråksdidaktikk og mangfold som ressurs er også nevnt flere ganger. Ved videregående er det særlig andrespråksdidaktikk og kartlegging som går igjen. Ved flere grunnskoler var også tverrfaglig samarbeid nevnt flere ganger, og var spesifisert av én som «Tverrfaglig samarbeid innad i kommunen», mens en annen leder skrev «Samarbeid med andre aktører i nærmiljøet». Det er dermed tydelig at etterutdanningen har hatt et bredt repertoar av temaer, og det ser ut til at innholdet i etterutdanningen i flere tilfeller har blitt tilpasset lokale behov. Sett i sammenheng med at mange i verken stor eller liten grad har opplevd at høyskolen/universitetet har imøtekommet deres kompetansebehov (se figur 5.1), tyder dette likevel på at grad av lokal tilpasning er varierende.

Det var også flere andre temaer enn disse eksemplene som ble nevnt. Mange av disse kommentarene ser ut til å omhandle nyankomne elever, slik som: «Traumeproblematikk», «Plan for mottak av minoritetsspråklige elever. Forsterket veiledning ved overgang til videregående skole.», «Minimumsplaner for elever med kort botid». Andre kommentarer er ikke nødvendigvis knyttet til nyankomne elever, men viser en bredde i hva slags temaer skolene har arbeidet med i etterutdanningen, slik som: «Rettigheter minoritets elever», «Vi har deltatt på etterutdanning vedrørende fare for radikaliserings», «Overgangssamtale barnehage- skole», «Rasisme».

5.3.3 Skoler som ikke har deltatt i Kompetanse for mangfold

Det var 497 ledere, 61 ved videregående og 436 ved grunnskoler, som svarer at de ikke har deltatt eller ikke vet om de har deltatt i Kompetanse for mangfold. Disse har fått tre spørsmål knyttet til behovet for kompetanse på det flerkulturelle området. Resultatene fremgår av figur 5.2 til figur 5.5 og tabell 5.10. Vi gjør oppmerksom på at N er liten for enkelte grupper, hvilket betyr at store forskjeller i prosentpoeng ikke alltid gjenspeiler store forskjeller i antall.

Figur 5.2: «I hvilken grad mener du skolen har behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området?», etter skoletype. Prosent. Gjennomsnitt skalapoeng i parentes.



Videregående N=61, Ungdomsskole N=75, 1-10-skole N=109, Barneskole N=249

Figur 5.2 viser at om lag én av fire skoler, uavhengig av type skole, har behov for økt kompetanse. Det er betydelige andeler innenfor hver skoletype som svarer at de i verken stor eller liten grad har et slikt behov. Dette kan tolkes som et moderat opplevd behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området blant skoler som ikke har vært med i satsingen, eller at spørsmålet oppleves som lite relevant for deres skole. Vi merker oss at andelen som ikke tar standpunkt til spørsmålet, er signifikant høyere blant ledere i ungdomsskolen. At ungdomsskoler i perioden har vært igjennom den store satsingen Ungdomstrinn i utvikling kan være en grunn til at disse lederne ikke har en klar formening om dette spørsmålet. Ved forrige undersøkelse gikk dette spørsmålet til alle skoler, uavhengig av deltakelse i satsingen, da var det flere ungdomsskoler som svarte at de i stor eller svært stor grad hadde behov for økt kompetanse (48 prosent). Det var også da en stor andel blant alle skoletyper som svarte «I verken stor eller liten grad» (mellom 23 og 37 prosent).

Vi har også sett på svarfordeling etter andel minoritetsspråklige elever og etter skolestørrelse (tabell 5.10). Fordi utvalget av skoler er veldig lite i de to øvre kategoriene for andel med minoritetsspråklig bakgrunn (19 skoler), er ikke svarfordelingen til disse inkludert.

Tabell 5.10: «I hvilken grad mener du skolen har behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området?». Prosent. Svarfordeling etter skolestørrelse og andel minoritetsspråklige elever. Gjennomsnittlig skalapoeng i parentes.

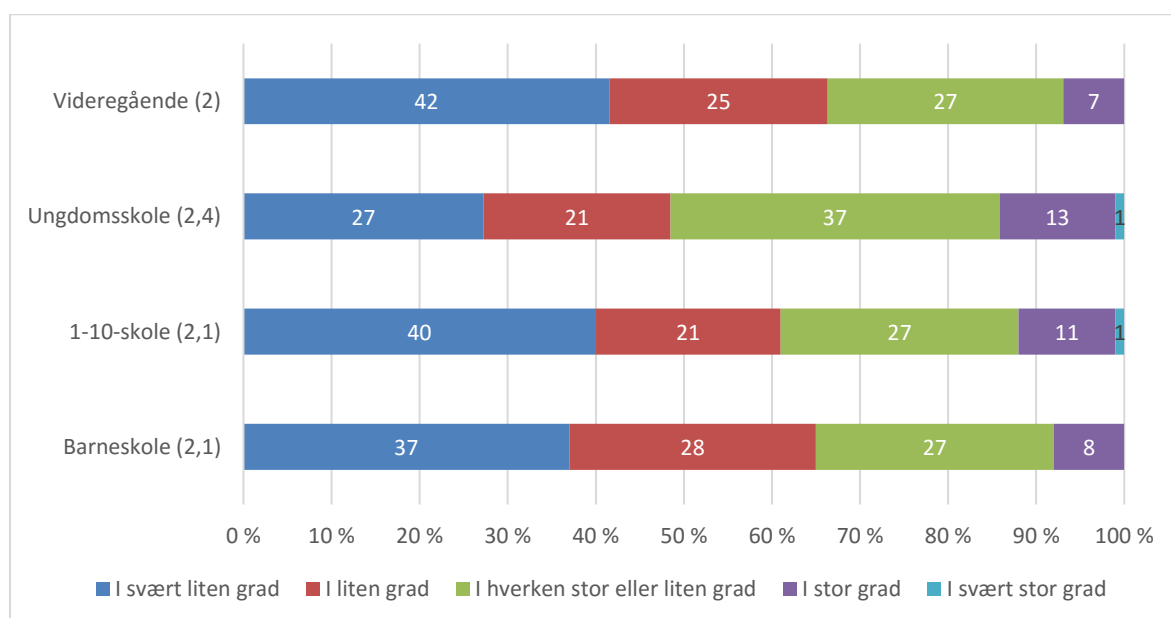
	I svært liten grad	I liten grad	I verken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	N
Andel minoritetsspråklige elever						
Et lite mindretall (2,7)	17	22	38	20	3	396
Under halvparten (3,3)	3 (2*)	9 (6*)	48 (31*)	36 (23*)	3 (2*)	64
Skolestørrelse						
Liten (2,7)	26	23	32	13	5	154
Middels (2,9)	12	19	39	26	3	203
Stor (2,9)	11	18	46	25	0	137

* Antall skoler i parentes for utvalg hvor N er liten

Tabellen viser at ledere ved skoler med under halvparten minoritetsspråklige elever i større grad tilkjenne gir et behov for kompetanse på skolens vegne sammenlignet med lederne ved skoler der bare et lite mindretall av elevene er minoritetsspråklige, og forskjellen i gjennomsnittlig skalapoeng er signifikant.

De fleste mindre skolene (under 100 elever ved grunnskoler; under 250 i videregående) svarer at det i liten grad er behov for økt kompetanse, mens større skoler (>100; >250 elever) gir uttrykk for et litt større behov, og forskjellen i gjennomsnittlig skalapoeng mellom de minste skolene og mellomstore eller store skoler er signifikant. Ledere ble spurt om i hvilken grad personalet har meldt om behov for kompetanse på det flerkulturelle området. I figur 5.3 presenterer vi svarfordelingen for dette spørsmålet etter skoletype. Vi har også sett på svarfordeling etter hvordan ledere svarte på det foregående spørsmålet om de mente skolen hadde behov for økt kompetanse, og det er en tydelig samvariasjon mellom hvordan ledere svarer på disse to spørsmålene: Ledere som i liten grad mener skolen har behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området, oppgir også at personalet i liten grad har meldt om behov for slik kompetanse.

Figur 5.3: «I hvilken grad har personalet meldt om behov for kompetanse på det flerkulturelle området?». Prosent. Gjennomsnittlig skalapoeng i parentes.



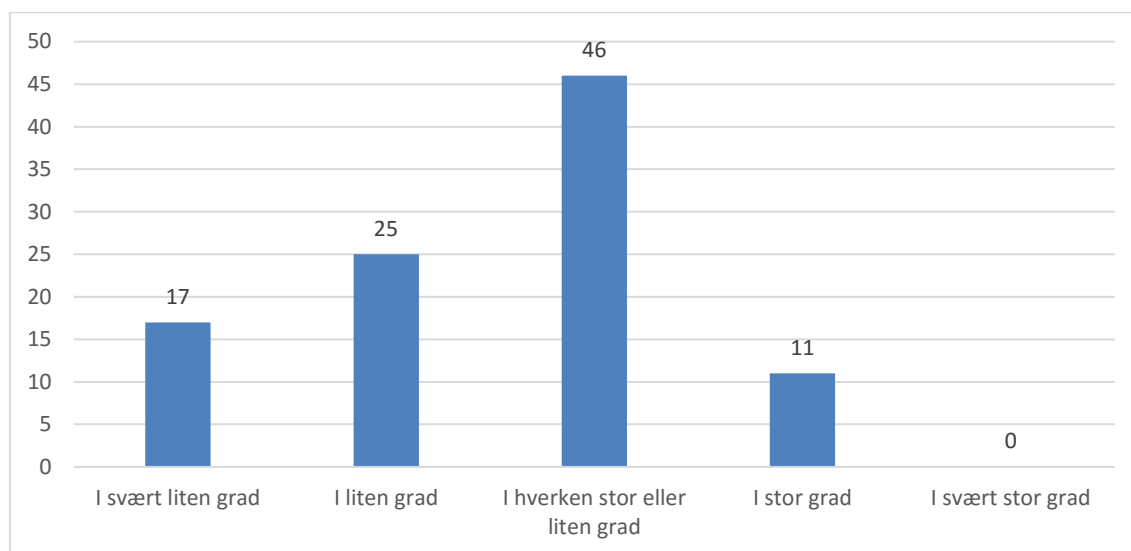
Videregående N=60, Ungdomsskole N=75, 1-10-skole N=108, Barneskole N=249

I figur 5.3 ser vi at blant de ulike skoletypene er det mellom 48 prosent og 65 prosent som svarer at det i liten eller svært liten grad er meldt om behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området fra personalet. Blant rene ungdomsskoler svarer ledere i større grad høyere opp på skalaen enn ledere ved andre skoletyper, samtidig som relativt mange markerer alternativet verken/eller. Det siste kan som allerede nevnt, være utslag av at ungdomsskoler har gjennomgått omfattende kompetanseutvikling, slik at spørsmålet om kompetanse på det flerkulturelle området kanskje ikke har vært så grundig vurdert. Likevel er det generelt få som svarer at personalet i stor eller svært stor grad etterspør den aktuelle kompetansen. I spørringene fra 2014 ble dette spørsmålet stilt til alle skoleledere, og da fant vi også at kun mellom 8 og 13 prosent svarte at personalet i stor eller svært stor grad hadde meldt om et slikt kompetansebehov.

Analyser av svarfordeling etter skolestørrelse viser at ved mindre skoler svarer ledere oftere negativt på dette spørsmålet, enn hva større skoler gjør (ikke vist i tabell).

Ledere fikk også spørsmål om i hvilken grad de uttrykte kompetansebehovene er blitt dekket. Figur 5.4 viser svarfordeling for ledere som har svart enten «I stor grad» eller «I svært stor grad» på minst ett av de to foregående spørsmålene om behovet for økt kompetanse på det flerkulturelle området.

Figur 5.4: «I hvilken grad har de uttrykte kompetansebehovene blitt dekket?». Prosent. Ledere som har uttrykt at de selv eller personalet i stor eller svært stor grad opplever et behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området. N=127



Vi ser av figuren at kun 11 prosent av disse lederne svarer at de uttrykte kompetansebehovene i stor grad har blitt dekket. Det er også her en stor andel som svarer verken/eller. Vi vet ikke hvilke resonnmener som ligger bak, men med utgangspunkt i vektleggingen av behovet for større kompetanse på det flerkulturelle området i hele sektoren, oppfatter vi det som et nokså utfordrende funn at nesten halvparten som mener de har behov for slik kompetanse, ikke har kunnet ta stilling til om behovet er imøtekommet. Samtidig er det grunn til å merke seg at vel fire av ti mener deres behov for kompetanse i liten eller svært liten grad er imøtekommet. Dette indikerer at det er et stort behov for å øke kompetansen på det flerkulturelle området blant flere skoler som ikke har deltatt i Kompetanse for mangfold.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert funn fra spørsmålene om Kompetanse for mangfold som ble stilt i Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge høsten 2017.

Behovet for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeidet med minoritetsspråklige elever ser ut til å være moderat både i kommune og fylkeskommune. Det er noen flere som svarer bekreftende på at det er behov for økt kompetanse på lov og regelverk, enn som svarer avkreftende, og små kommuner opplever i større grad et slikt behov. Vi finner ingen pålitelige forskjeller etter hvorvidt skoleeier har deltatt i kompetanse for mangfold eller ikke, noe som kanskje kan være et utslag av at invitasjon til såkalte regelsamlinger kan ha gått ut til flere enn de som var med i satsingen.

De fleste kommuner/fylkeskommuner som har deltatt i Kompetanse for mangfold, har ikke gjennomført en ståstedsanalyse for å identifisere kompetansebehov, men det har heller ikke vært uvanlig å gjøre dette. Skoleeiere på kommunenivå opplever at satsingen har hatt moderat effekt på deres kompetanse, mens skoleeiere i fylkeskommunen opplever en større effekt.

Ved alle typer skoler er det vanligst at det kun er et lite mindretall som har elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. De fleste skolene med høy andel slike elever finner vi i Oslo. Blant skoler som har deltatt i Kompetanse for mangfold ser det ut til å være en noe høyere andel

minoritetsspråklige, men de fleste skolene som deltar i satsingen har forholdsvis lav andel slike elever. Ved de samme videregående skolene som har vært med i spørringene over tid, ser vi at stadig flere elever har rett til språklig tilrettelegging. Dette er en sammenligning vi bare kan gjøre for videregående skoler, fordi vi også har slike data fra 2011.

Blant skoler som deltok i satsingen viser funnene at høyskole/universitet i varierende grad har klart å imøtekomme grunnskolors behov for kompetanse, mens skoleledere ved videregående ser ut til å være noe mer fornøyde på dette punktet. Uansett må det oppfattes som kritisk at en av tre blant grunnskolelederne som var med i Kompetanse for mangfold, mener at UH-miljøet i liten eller svært liten grad imøtekom deres kompetansebehov.

Blant skolene som ikke har deltatt i satsingen, kan vi identifisere et visst behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området. Ved større skoler har både skoleleder og personalet i større grad meldt om behov for økt kompetanse. Blant de som melder om et slikt behov, oppgir fire av ti at dette ikke er dekket, samtidig som nesten halvparten ikke har kunnet ta stilling til om behovet er dekket.

Blant stikkordene for hva som har vært tema under etterutdanningen er det i grunnskolen særlig begrepsinnlæring, kartlegging og foreldresamarbeid som går igjen. Andrespråksdidaktikk og mangfold som ressurs er også nevnt flere ganger. Ved videregående er det særlig andrespråksdidaktikk og kartlegging som blir nevnt. Mange skoler har nevnt andre områder som ikke ble gitt som eksempel i spørsmålsstillingen, blant annet om nyankomne elever. Det er tydelig at etterutdanningen har hatt et bredt repertoar av temaer, og det ser ut til at innholdet i etterutdanningen har blitt tilpasset lokale behov ved enkelte virksomheter.

6 Barnehagespørringene

I dette kapitlet presenterer vi resultatene fra barnehagespørringene som gikk ut til eiere og styrere i et tredelsutvalg av barnehager høsten 2017. Dette er samme utvalg som NIFU rapporterte på i 2014 (Lødding, 2015), hvilket gir grunnlag for sammenligning over tid. På samme måte som for skolespørringene har vi her mulighet for sammenligning mellom deltakere versus ikke-deltakere i satsingen. På denne måten får vi en ny innfallsvinkel til spørsmålet om hvilke kriterier fylkesmannen har lagt til grunn i utvelgelsen av kommuner,²³ og for rekruttering av barnehager på aggregert nivå. Vi kartlegger deltakelse i Kompetanse for mangfold, blant annet som et bidrag til å beregne omfanget av tiltak for den barnehagebaserte kompetansehevingen over tid.²⁴

For eiere er det særlig interessant å undersøke behov for kompetanse i lov og regelverk, ettersom dette har vært en del av satsingen, realisert gjennom såkalte regelverksomlinger i fylkesmannens regi, som omtalt i kapittel 2.2 i denne rapporten. Blant eiere og barnehager som har deltatt, er det interessant å undersøke opplevd utbytte av satsingen. I hvilken grad de ansatte opplever nytte og relevans av kompetanseutviklingen blir altså belyst indirekte, gjennom styrernes formidling av hvordan dette har artet seg.²⁵ Vi brukte også anledningen til å få mer informasjon fra deltakere om formulering av kompetansebehov, om vurdering av utbytte av deltakelse.²⁶

6.1 Utvalg og svarprosent

Trøndelag Forskning og Utvikling AS (TFoU) har ansvar for gjennomføringen av Utdanningsdirektoratets årlige spørreundersøkelser i barnehagesektoren. Høsten 2014 fikk NIFUs evaluering av Kompetanse for mangfold stille spørsmål til barnehageeiere, barnehagemyndighet og barnehagestyrere (Lødding, 2015). Høsten 2017 har barnehageeiere og barnehagestyrere igjen fått spørsmål knyttet til Kompetanse for mangfold. Vi har fått data overlevert fra TFoU, som ikke rapporterer på dette temaet. Resultatene vi presenterer her, er altså ikke tidligere rapportert.

Barnehageeiere og styrere som blir invitert til å delta i undersøkelsen består av et tredelsutvalg av alle barnehageeiere registrert i BASIL-databasen (Sivertsen et al., 2015). Tredelsutvalget av eiere høsten 2017 er det samme som høsten 2014, i tillegg til at utvalget er utvidet for å inkludere et uttrekk av barnehageeiere og styrere som har kommet til siden 2014. Utvalget av eiere er derfor større i 2017 enn det var i 2014, i tråd med veksten i barnehagesektoren. Styrere i familiebarnehager har ikke blitt invitert til å delta i Barnehagespørringene siden 2014, men ellers er det samme tredelsutvalget fra høsten 2014 blitt invitert til å delta høsten 2017, i tillegg til et utvalg av nye barnehager som er kommet

²³ Jf. problemstilling 1.5, gjengitt i kapittel 1.

²⁴ Jf. problemstilling 3.7.

²⁵ Jf. problemstilling 3.2.

²⁶ Jf. problemstilling 2.3, 2.6

til siden 2014. Tredelsutvalget av styrere i 2017 er likevel noe mindre enn i 2014 som følge av at familiebarnehager er utelatt.

6.1.1 Barnehageeiere

TFoU skiller mellom respondenter som har status «gjennomført», «ufullstendig svar», «ingen svar» og «ønsker ikke delta». Blant de som har status «ufullstendig» er det kun to eiere som har svart på ett spørsmål angående Kompetanse for mangfold. Vi godkjenner derfor kun besvarelser fra de av eierne som har gjennomført hele undersøkelsen.

I tabell 6.1 viser vi utvalg og andel godkjente besvarelser etter to dimensjoner av type barnehage. Vi skiller mellom ordinære barnehager og familiebarnehager, og mellom kommunale og private barnehager. Alle familiebarnehager er også private barnehager, mens ordinære barnehager kan være enten private eller kommunale.

Tabell 6.1: Svarstatus barnehageeiere. Prosent

	Gjennomført	Noen svar	Ingen svar	Ønsker ikke delta	N tredelsutvalg
Ordinær barnehage	40	11	44	5	882
Familiebarnehage	20	4	68	8	153
Privat	34	10	50	5	876
Kommunal	51	10	33	6	159
Total	37	10	48	6	1035

Vi ser i tabellen at svarprosenten blant barnehageeiere varierer mellom ulike typer barnehager. Blant eiere av familiebarnehager har kun 20 prosent (30 respondenter) gjennomført undersøkelsen, mens 40 prosent (353 respondenter) av eiere av ordinære barnehager har gjennomført undersøkelsen. Eiere av kommunale barnehager har høyere svarprosent, sammenlignet med eiere av private barnehager. Totalt har 37 prosent av de inviterte barnehageeierne godkjente besvarelser.

Vi har også sett på svarprosent etter fylke, og åtte fylker har lavere svarprosent enn gjennomsnittet på 37 prosent. Dette inkluderer Oslo og Akershus som både har flest barnehageeiere blant alle fylkene i tredelsutvalget, og hvor det er høyest andel minoritetsspråklige blant barnehagene.

Den lave svarprosenten påvirker representativiteten og skjevheten i datamaterialet. For det første er det vanskelig å vite om de som har valgt å svare på undersøkelsen, er representative for de som ikke har svart hva angår faktorer som er vanskelig å observere. Det er ikke usannsynlig at seleksjon har skapt skjevheter i datamaterialet. Er det slik at de mest engasjerte og ressurssterke barnehageeierne i større grad velger å svare, eller kan det være at de som opplever større utfordringer i størst grad ønsker å svare? Med en total svarprosent på 37 prosent, kan ikke slike skjevheter utelukkes. Vi kan dermed ikke vite om svarene til de ulike type barnehageeierne er vesentlig forskjellig fra hvordan eiere som ikke har deltatt i undersøkelsen, ville ha svart.

For det andre er noen grupper overrepresentert og andre underrepresentert i dette datagrunnlaget. Svarprosenten blant eiere av familiebarnehager er lav, og selv om denne type eiere utgjør 15 prosent av tredelsutvalget, utgjør de kun 8 prosent av de som har gjennomført undersøkelsen. Likeledes har kommunale barnehageeiere i større grad deltatt enn private barnehageeiere. Selv om sistnevnte utgjør 85 prosent av tredelsutvalget, utgjør de 79 prosent av de som har gjennomført undersøkelsen, hvilket også tilsier en viss skjevhet. Videre er enkelte fylker noe underrepresentert, slik som Oslo og Akershus.

Den førstnevnte skjevheten knyttet til seleksjon er vanskelig å observere, og vi kan dermed ikke vite hvordan dette slår ut i datamaterialet og eventuelt korrigere for slike skjevheter. Hvis vi antar at

barnehagene hvor eier har svart, ikke er vesentlig forskjellig fra de barnehagene innenfor samme barnehagetype hvor eier ikke har svart, kan vi se hvordan underrepresentativitet av de ulike type barnehagene påvirker resultatene, og korrigere for dette gjennom vektning. Det er særlig aktuelt å se på hvordan eiere har svart på spørsmål om andel minoritetsspråklige i barnehagen. Her finner vi at blant eiere av ordinære, private barnehager svarer en større andel at ingen barn i barnehagen(e) er to- eller flerspråklige, sammenlignet med ordinære kommunale barnehager (signifikant). Samtidig er det også en større andel eiere av ordinære private barnehager som svarer at flere enn halvparten av barna i barnehagen(e) er flerspråklige, sammenlignet med ordinære kommunale barnehageeiere (signifikant). Videre ser vi at en større andel eiere av familiebarnehager oppgir at ingen barn i barnehagen(e) er flerspråklige, sammenlignet med ordinære (signifikant).

Dette forteller oss at under antagelsen om at de som har svart på undersøkelsen innenfor hver av gruppene, er representative for de som ikke har svart, vil både eiere av barnehager uten flerspråklige barn, og eiere av barnehager med flere enn halvparten flerspråklige barn, være noe underrepresentert i datamaterialet. Vår vurdering er imidlertid at med en så lav svarprosent kan vi ikke anta at svarene til de som har deltatt i undersøkelsen, er representative for de som ikke har deltatt, og dermed vil ikke en eventuell vektning av svarene til eiere av familiebarnehager eller private barnehager øke reliabiliteten i datagrunnlaget. Vi diskuterer derfor representativiteten videre i analysen, istedenfor å vekte respondentene.

6.1.2 Barnehagestyrere

Blant barnehagestyrere er det 150 styrere som har status «ufullstendig svar», men blant disse er det mellom 15 og 28 styrere som har svart på spørsmålene relatert til Kompetanse for mangfold. Vi velger derfor å godkjenne disse besvarelsene.

I tabell 6.2 presenterer vi utvalg og svarprosent. Da det ikke er trukket ut noen familiebarnehager i dette utvalget, skiller vi her kun mellom private og kommunale barnehager.

Tabell 6.2: Svarstatus barnehagestyrere. Prosent

	Ikke godkjent	Godkjent	N tredelsutvalg
Kommunal	52	48	1001
Privat	50	50	937
Total	51	49	1938

Vi ser av tabellen at det er små forskjeller i svarprosent blant de to barnehagetyperne. Om lag halvparten av tredelsutvalget har svart på undersøkelsen. Dette er en noe lavere svarprosent enn i 2014, hvor 56 prosent svarte på hele eller deler av undersøkelsen (Lødding, 2015). Selv om svarprosenten er høyere blant styrere enn blant eiere, kan vi likevel ikke utelukke seleksjon i datamaterialet med en svarprosent på om lag 50 prosent. At fordelingen av styrere fra kommunale og private barnehager i stor grad gjenspeiler fordelingen totalt i tredelsutvalget er likevel én indikasjon på at de som har svart på undersøkelsen, er representative for de som ikke har svart på undersøkelsen.

Svarprosenten varierer noe mellom fylkene, med svarprosenter mellom 39 prosent og 66 prosent. Ni fylker har under gjennomsnittlig svarprosent, inkludert Oslo og Akershus. Det er derfor noen fylker som er underrepresentert i utvalget (se tabell v.6.1 for oversikt over fylker og svarprosent). Dersom styrerne som har svart på undersøkelsen, ikke skiller seg vesentlig fra de som ikke har svart, er det grunn til å tro at barnehager med høye andeler (halvparten eller flere) flerspråklige barn er noe underrepresentert i dette datamaterialet.

Vi har ulike mål på barnehagenes størrelse. Den gjennomsnittlige barnehagen i utvalget som har svart, har 76 barn og 5,9 barn per ansatt i grunnbemanningen. Hva angår antall årsverk til ulike

stillinger i barnehagen er det i gjennomsnitt 0,9 styrerårsverk, 5 årsverk til pedagogisk ledere og 12,5 årsverk til grunnbemanningen. Etter disse målene er private barnehager noe større enn kommunale.

Fordi vi også har disse målene for barnehager som ikke har deltatt i undersøkelsen, har vi sammenlignet størrelse på barnehager som har deltatt med de som ikke har deltatt og finner at de som ikke har deltatt er noe mindre enn de som har deltatt (signifikant). Det er en særlig sterk sammenheng mellom antall styrerårsverk og svarprosent. Svarprosenten blant barnehager med ett styrerårsverk eller mer (3 er maks) er 54 prosent, mens den er 43 prosent blant barnehager med mindre enn ett styrerårsverk. At mindre barnehager er noe underrepresentert i datamaterialet fra undersøkelsen, kan skape skjevheter i resultatene. Vi diskuterer dette i analysene.

6.2 Barnehageeiere

Vi har godkjente besvarelser fra i alt 383 barnehageeiere. 302 av disse er eiere av private barnehager (79 prosent), mens de resterende 81 er kommunale eiere og utgjør 21 prosent av de som har deltatt i undersøkelsen. Blant eiere av private barnehager er 10 prosent (30 i antall) eiere av familiebarnehager.

Før vi ser nærmere på svarene, vil vi nevne at antall barnehager per eier varierer mye mellom private og kommunale eiere. Blant private eiere er det desidert vanligst å ha ansvar for kun én barnehage (87 prosent), mens blant kommunale eiere har om lag halvparten ansvaret for mellom 2 og 4 barnehager. De aller fleste barnehagene i utvalget er private, og 68 prosent av eierne representerer én barnehage.

6.2.1 Andel flerspråklige i barnehagen

Eiere ble bedt om å angi omtrent hvor stor andel barn i barnehagen(e) som var to- eller flerspråklige. Det var fire forhåndsdefinerte svaralternativer, gjengitt i tabell 6.3 nedenfor.

Tabell 6.3: «Omtrent hvor stor andel av barna i din(e) barnehage(r) er to- eller flerspråklig?». Prosent.

	Ingen	Et lite mindretall	Omtrent halvparten	Flere enn halvparten	N
Kommunal	1	90	9	0	81
Privat	12	75	7	5	302
Total	10	78	8	4	382

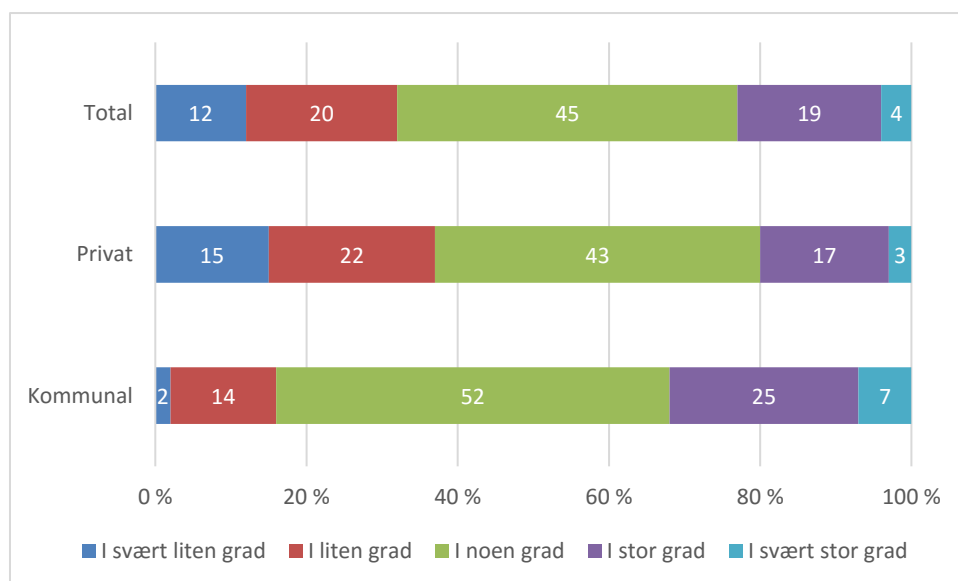
Det vanligste er at andel minoritetsspråklige barn utgjør et lite mindretall av barna i barnehagene, og alle barnehagene med mer enn halvparten minoritetsspråklige barn er private barnehager.²⁷ Alle barnehageeiere som svarer at ingen barn er minoritetsspråklige, har ansvar for én barnehage (ikke vist i tabell/figur). Blant de som er eiere av mer enn fem barnehager svarer de aller fleste (48 av 54) at et lite mindretall av barna er to- eller flerspråklige. Vi minner om at både barnehager med ingen flerspråklige barn og barnehager med mer enn halvparten flerspråklige barn, kan tenkes å være underrepresentert i materialet.

6.2.2 Behov for kompetanse i lov- og regelverk

Som det fremgår av kapittel 2.2, har fylkesmannssembetene arrangert regelverksamlinger med invitasjon til de kommunene som har deltatt i Kompetanse for mangfold, og hvor disse fikk anledning til å invitere inn flere virksomheter enn de som var involvert i satsingen. Eiere fikk spørsmålet, «I hvor stor grad har dere behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med flerspråklige barn?».

²⁷ Det er beklagelig at svaralternativet «et mindretall» er falt ut i dette spørsmålet.

Figur 6.1: «I hvor stor grad har dere behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med flerspråklige barn?». Prosent



N=383; 302; 81.

Figuren viser at 45 prosent av alle svarer at de «I noen grad» har behov for økt kompetanse om lov- og regelverk. I 2014 het den midterste kategorien «verken/eller», og utgjorde 42 prosent av respondentene. Vi ser videre at om lag én av tre i liten eller svært liten grad opplever et slikt behov, mens 23 prosent i stor eller svært stor grad har behov for økt kompetanse. Sammenlignet med svarene fra 2014, hvor 44 prosent svarte at de i stor eller svært stor grad har behov for økt kompetanse, er det langt færre eiere i 2017 som melder et behov for slik kompetanse. Kommunale barnehageeiere melder oftere om et behov for kompetanse enn hva private eiere gjør (signifikant), mens i 2014 oppgav private i større grad enn kommunale eiere at de hadde et behov for økt kompetanse.

Videre analyser viser at blant eiere som svarer at flere enn halvparten av barna i barnehagen(e) er flerspråklige oppgir 25 prosent at de i svært stor grad har behov for økt kompetanse og 25 prosent at de i stor grad har behov for kompetanse. Derimot svarer 80 prosent av de uten noen flerspråklige barn at det i liten eller svært liten grad er behov for økt kompetanse. Det kunne tenkes at eiere som representerer flere barnehager også i større grad opplever behov for kompetanse, men vi finner ingen slik sammenheng. Det kunne også tenkes at færre opplever behov for kompetanse fordi de har deltatt i Kompetanse for mangfold. Vi finner imidlertid ikke noen sammenheng mellom deltakelse i satsingen og hvordan eiere har svart på spørsmålet om behov for kompetanse. Intervjuene med representanter for fylkesmennene gjengitt i kapittel 2.2, indikerer at invitasjon til regelverksamlinger ikke har gått eksklusivt til deltakende virksomheter, selv om de i alle fall i en tidlig fase av satsingen var konsentrert om deltakende kommuner. Vi kan ikke utelukke at eiere av private barnehager eller kommunale eiere for den saks skyld, med tiden har fått delta i fylkesmennenes regelverksamlinger.

6.2.3 Deltakelse i satsingen

Eiere har blitt spurt om deres barnehage(r) har deltatt i Kompetanse for mangfold. De kunne krysse av for én av tre forhåndsdefinerte kategorier som vist i tabell 6.4 nedenfor.

Tabell 6.4: «Har din(e) barnehage(r) deltatt i satsingen Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere)?». Barnehageeieres svar.

	Prosent	Antall
Ja, vi har deltatt	12	47
Nei, vi har ikke deltatt	78	298
Vet ikke	10	38
Total	100	383

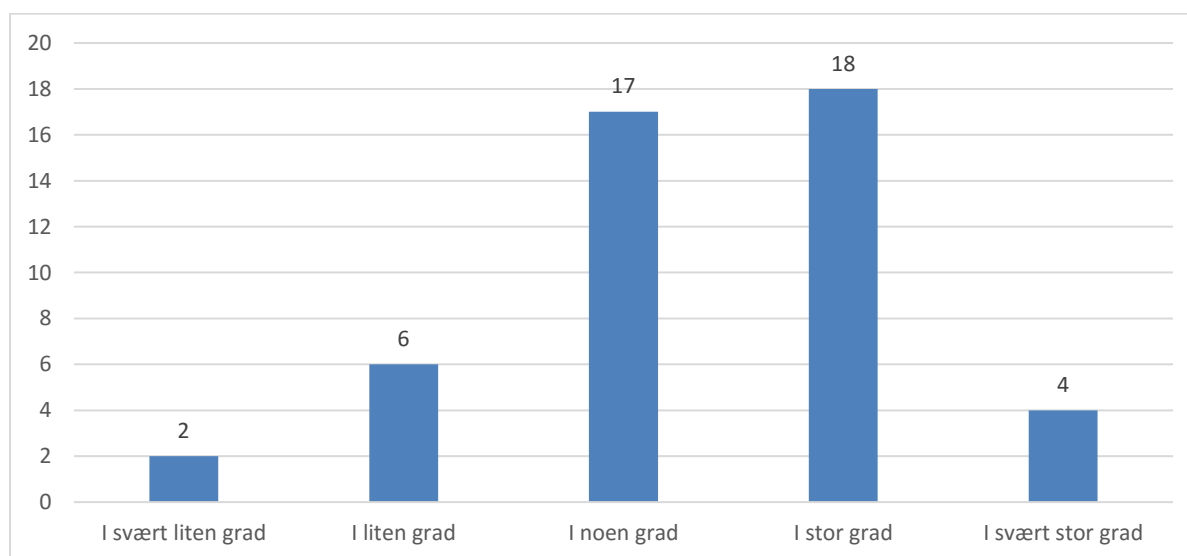
Tabellen viser at 47 barnehageeiere (12 prosent) har svart at de har deltatt i Kompetanse for mangfold i 2014 eller senere. Dette utgjør 19 kommunale og 28 private barnehageeiere. Av disse har 18 ansvar for én barnehage, ytterligere åtte eiere har ansvar for mellom to og fire barnehager, seks har ansvar for opp mot 11 barnehager, og de resterende ni eierne har ansvar for 12 eller flere barnehager.

I 2014 fikk barnehageeierne spørsmål om de kom til å delta i satsingen. Da var det omtrent 16 prosent som svarte at de deltok eller kom til å delta, mens 50 prosent vurderte å delta. Selv om utvalgssammensetningen kan være ulik mellom de to tidspunktene for undersøkelsene, kan dette tyde på at de fleste som den gang vurderte å bli med, ikke har deltatt i satsingen.

De av eierne som har svart at de har deltatt i Kompetanse for mangfold, ble også spurt om deres barnehage(r) har gjennomført ståstedsanalyse for å identifisere behov for kompetanse på det flerkulturelle området. Det var 10 av de 47 eierne som svarte *ja*, mens 35 svarte *nei*. Videre var det 2 eiere som svarte *vet ikke*. Selv om det ikke har vært uvanlig å utføre en ståstedsanalyse, tyder dette på en lavere bruk av analyseverktøy enn forventet.

De 47 barnehageeierne som svarte at de har deltatt i satsingen fikk også spørsmål om deltakelsen har bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen. Eierne svarte ved å krysse av på en skala, med kategorier slik det fremgår av figur 6.2

Figur 6.2: «Har deltakelsen i Kompetanse for mangfold bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen(e)?». Barnehageeiernes svar. Antall. N=47.



Av figuren ser vi at de fleste rapporterer noe utbytte, og at litt under halvparten i stor eller svært stor grad har opplevd at deltakelse i satsingen har ført til kompetanseutvikling i barnehagen. Videre ser vi

at omtrent én av tre svarer «I noen grad», mens om lag én av seks svarer at de i (svært) liten grad har opplevd en slik kompetanseutvikling i barnehagen(e) som følge av deltakelse i satsingen.

6.3 Barnehagestyrere

Barnehagestyrere har fått spørsmål knyttet til andel flerspråklige barn, eksisterende kompetanse og behov for kompetanse på det flerkulturelle området. Om de har deltatt i satsingen, og utbytte av denne etterutdanningen har de også blitt spurt om. Vi presenterer her funnene fra disse spørsmålene. Vi har også gjort en logistisk regresjonsanalyse der vi undersøker hva som predikerer deltakelse, og presenterer resultatene fra denne analysen mot slutten av dette kapitlet.

Videre i analysene har vi kategorisert barnehagestørrelse i tre nesten like store grupper etter størrelse. Målene for størrelse er antall styrerårsverk, antall årsverk i grunnbemanningen og antall barn i barnehagen. Barnehagen defineres som *stor* hvis den er minst 20 prosent større enn en gjennomsnittsbarnehage og *liten* hvis den er opp mot 80 prosent så stor som en gjennomsnittsbarnehage, på de ulike målene. For hvert mål blir de da gitt verdi 1 «Liten», 2 «Mellomstor» og 3 «Stor».

6.3.1 Andel flerspråklige barn

Barnehagestyrere ble bedt om å angi omtrent hvor stor andel barn i barnehagen(e) som var to- eller flerspråklige. Det var fire forhåndsdefinerte svaralternativer, gjengitt i tabell 6.5 nedenfor.

Tabell 6.5: «Omtrent hvor stor andel av barna i barnehagen er to- eller flerspråklige?». Prosent.

	Prosent	Antall
Ingen	6	48
Et lite mindretall	77	726
Omtrent halvparten	12	110
Flere enn halvparten	5	50
Total	100	944

Vi ser av tabellen at ved 77 prosent av barnehagene er det kun et lite mindretall minoritetsspråklige elever. Ved forrige undersøkelse var det i tillegg en svarkategori for «Et mindretall» som 21 prosent av styrerne markerte, og sammenlagt andel som da svarte dette eller «Et lite mindretall» var 80 prosent i 2014. Det var en betydelig lavere andel som svarte at omtrent halvparten eller flere barn var flerspråklige (8 prosent) enn hva er tilfelle i undersøkelsen fra 2017 (17 prosent). At styrere fra familiebarnehager ikke lenger deltar i undersøkelsen er antagelig en sterkt forklarende faktor for dette, og skyldes altså en utvalgsskjevhet.

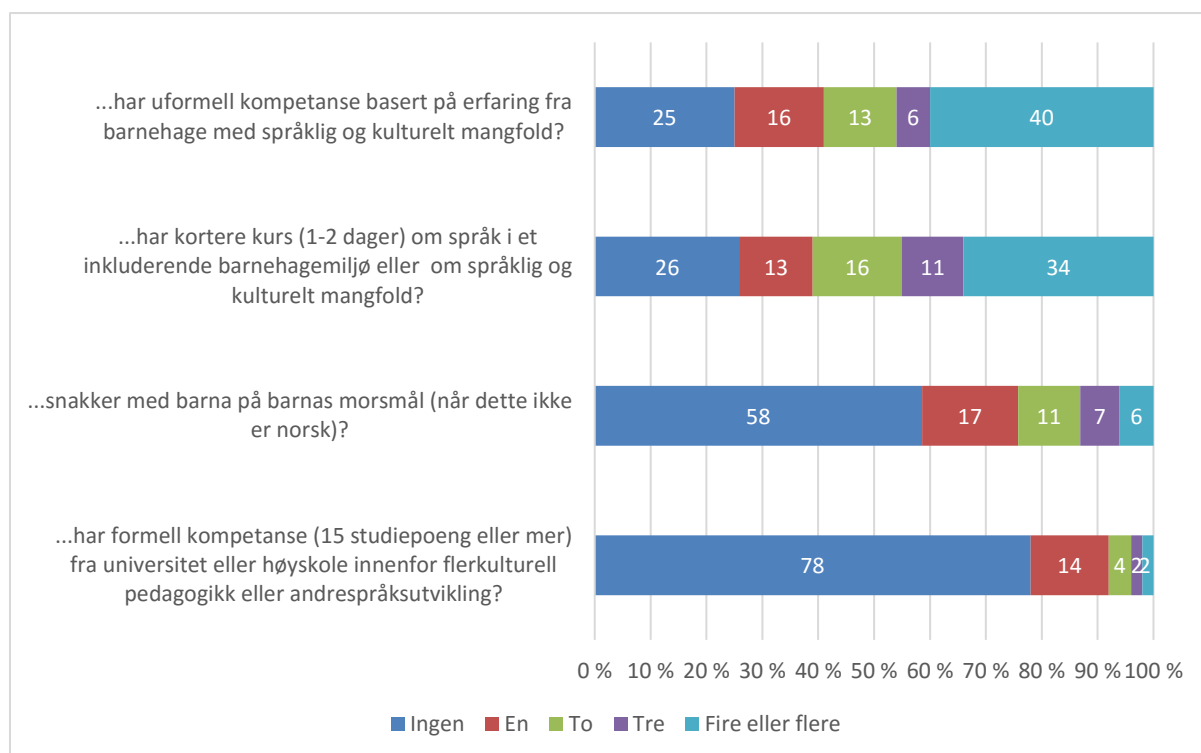
6.3.2 Eksisterende kompetanse

Styrere fikk spørsmål om de selv har formell kompetanse (15 studiepoeng eller mer) fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling. De fikk også spørsmål om kompetansen blant de ansatte.

Alle de 944 styrerne svarte på spørsmålet, og det var 8 prosent som svarte at de hadde slik kompetanse.

Videre har styrerne fått fire spørsmål knyttet til de ansattes kompetansenivå, der de kunne krysse av for hvor mange ansatte som oppfylte spørsmålskriteriet. Spørsmålene tar for seg både formell og uformell kompetanse på det flerspråklige området. Spørsmålet om hvor mange ansatte som snakker barnas morsmål når dette ikke er norsk, fanger opp de ansattes tospråklige kompetanse. Det var åtte respondenter som avsto fra å svare på disse spørsmålene. Resultatet for de som har svart er presentert i figur 6.3 nedenfor.

Figur 6.3: «Hvor mange av de ansatte i din barnehage har...». Barnehagestyreres svar. Prosent. N=936.



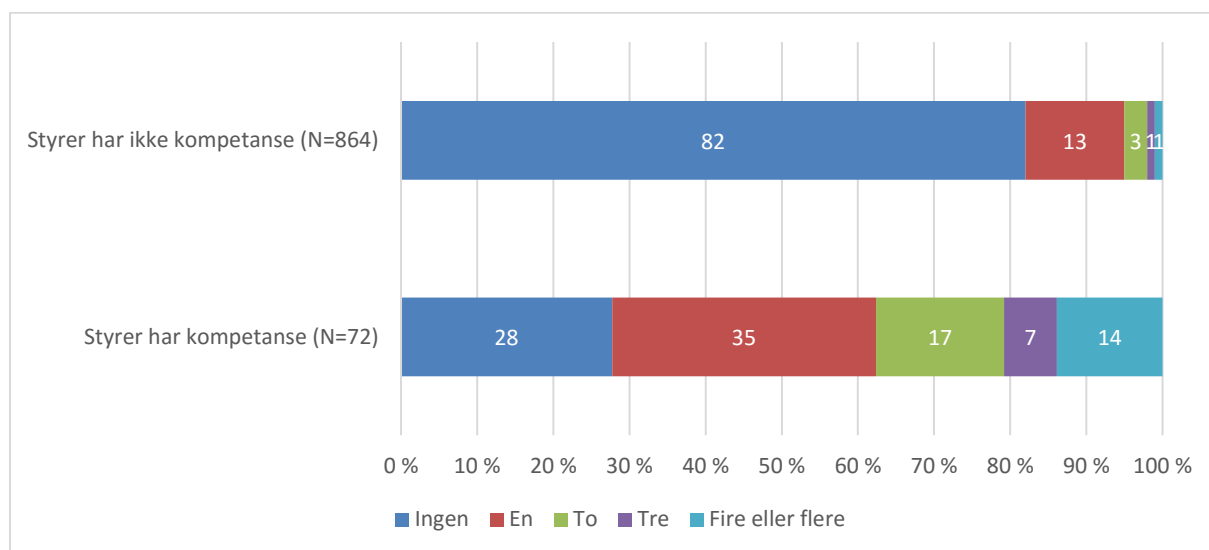
Som figuren viser, svarer 40 prosent av styrerne at fire eller flere har uformell kompetanse på dette området, mens det er vanligst at ingen ansatte har formell kompetanse (78 prosent). Det er 14 prosent som svarer at én ansatt har formell kompetanse. Disse resultatene ligger nært opp mot hva vi fant i spørningene fra 2014, da familiebarnehager også deltok i undersøkelsen (Lødding 2015).

Ved om lag én av tre barnehager har fire eller flere ansatte deltatt på kortere kurs om språk og kulturelt mangfold. Det er altså mer utbredt at flere ansatte har slik kompetanse, enn at ingen har det. Disse resultatene er også veldig like funnene fra spørningene i 2014.

Ved om lag 40 prosent av barnehagene er det minst én ansatt som er tospråklig. Ved 28 prosent av barnehagene er det én eller to tospråklige ansatte, men det forekommer også at tre eller flere ansatte er tospråklige.

Vi har videre sett på sammenhengen mellom styrers formelle kompetanse og antall ansatte med formell kompetanse. Resultatet er fremstilt i figur 6.4 nedenfor.

Figur 6.4: «Hvor mange av de ansatte i din barnehage har formell kompetanse (15 studiepoeng eller mer) fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling?». Etter styrers formelle kompetanse. Prosent.



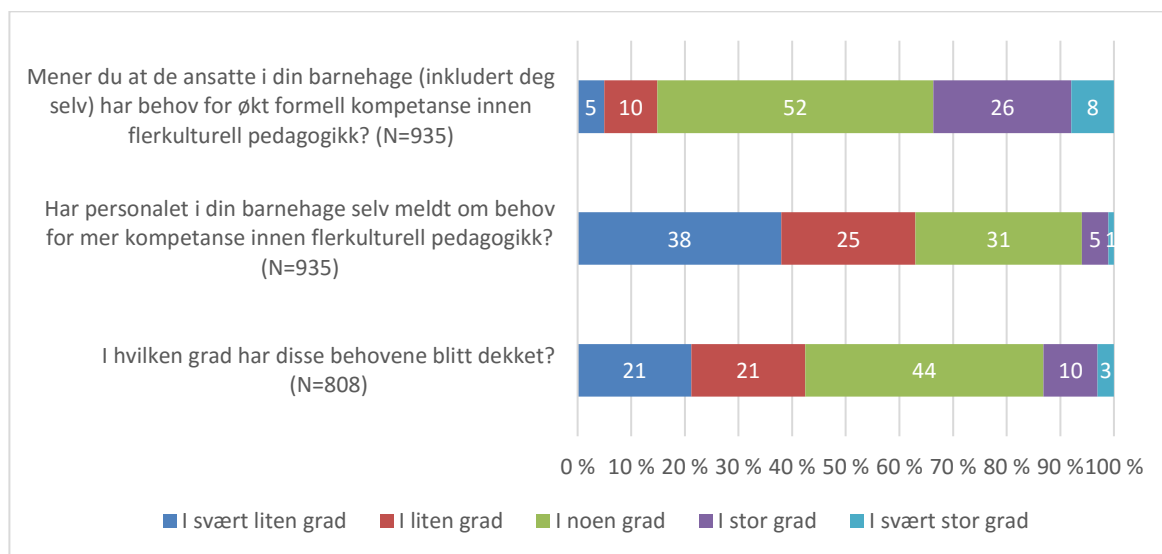
Som vi ser av figuren er det langt mer vanlig å ha flere ansatte med formell kompetanse på det flerkulturelle området hvis styrer selv har slik utdanningsbakgrunn. Dette samsvarer med funnene fra forrige undersøkelse i 2014 (Lødding 2015: 34). Det ble også da diskutert ulike årsaker til denne sammenhengen. Vi må ta et forbehold om at det kan være at styrere uten denne utdanningsbakgrunnen underreporterer antall ansatte med slik kompetanse, fordi styreren ikke så lett gjenkjenner en slik utdanningsbakgrunn. Det kan også være at en styrer med slik kompetanse i større grad rekrutterer flere med en slik bakgrunn fordi denne kompetansen verdsettes av styrer, eller at styrer oppfordrer ansatte til å ta en slik videreutdanning. En slik kompetanse blant styrer og ansatte kan også være knyttet til barnehagens kjennetegn, slik som størrelse, andel flerspråklige barn og beliggenhet.

For å finne ut om det er en sammenheng mellom størrelse og formell kompetanse på både styrer- og ansattnivå, har vi testet korrelasjonen mellom å være barnehage hvor både styrer og minst én ansatt har formell kompetanse, og størrelse på barnehagen (målt som antall årsverk). Det er 52 barnehager som har formell kompetanse på både styrernivå og ansattnivå, hvilket utgjør 6 prosent av utvalget. I 2014 var denne andelen også 6 prosent av utvalget. Vi finner ingen signifikant korrelasjon mellom størrelse på barnehagen og kompetanse på styrer- og ansattnivå, hvilket antyder at dette forholdet ikke forklarer hvorfor barnehager der styrer har formell kompetanse også i større grad har ansatte med slik kompetanse. Så mye som 71 prosent av de barnehagene som har en slik kompetansekonstellasjon, har et lite mindretall to- og flerspråklige barn, men at dette også er den vanligste situasjonen, så vi av tabell 6.5 ovenfor.

6.3.3 Behov for kompetanse

Styrere fikk videre spørsmål om egen opplevelse av behovet for kompetanse innen flerkulturell pedagogikk, hvorvidt ansatte har uttrykt et slikt behov for kompetanse, og i hvilken grad dette behovet er dekket. Vi presenterer her resultatene av disse spørsmålene i figur 6.5. Det er viktig å merke seg at for utsagnet knyttet til om behovet er dekket (nederste utsagn i figuren) viser vi kun resultatene fra styrere som har svart «I noen grad», «I stor grad» eller «I svært stor grad» på minst ett av de to foregående utsagnene.

Figur 6.5: Behov for kompetanse. Styreres svar. Prosent. N=808-935.



Vi ser i figur 6.5 at én av tre styrere mener at de ansatte i stor eller svært stor grad har behov for økt kompetanse. Dette er noe færre enn vi fant i 2014, da opp mot halvparten av styrerne svarte dette. Det er likevel også færre styrere i 2017 som svarer at de i liten eller svært liten grad har behov for kompetanse. Omtrent halvparten har svart at de «I noen grad» har behov for kompetanse. I 2014 svarte 34 prosent at de verken i stor eller liten grad hadde behov for økt kompetanse.

Ser vi på utsagnet knyttet til om personalet har meldt om behov for mer kompetanse, ser vi at de fleste styrerne svarer at personalet i liten, eller moderat grad har gjort dette. Det er et tydelig gap mellom hvordan lederen oppfatter behovet for at ansatte får økt sin kompetanse, og i hvor stor grad ansatte selv uttrykker et slikt behov. En mulig årsak til dette kan være at ansatte i mindre grad enn styrer opplever at de selv har behov for en slik kompetanse. En annen mulighet er at det av ulike grunner sitter langt inne for ansatte å uttrykke et slikt behov overfor sin leder.

Styrere har i mindre grad enn i 2014 opplevd at personalet har meldt om behov for økt kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk. I 2014 svarte nesten 18 prosent av styrerne at personalet i stor eller svært stor grad hadde meldt om et slikt behov, sammenlignet med 6 prosent i år. Det er også en betydelig større gruppe i 2017 (38 prosent) som svarer «I svært liten grad», sammenlignet med 2014 (24 prosent).

I nederste søyle i figuren ser vi på resultatet av hvordan ledere svarer på om kompetansebehovene er dekket. Utvalget er de av ledere som har svart i noen grad/i stor grad/i svært stor grad på minst ett av de to foregående spørsmålene om behov for kompetanse. Vi ser at 42 prosent av disse opplever at disse behovene i liten eller svært liten grad har blitt dekket, mens kun 13 prosent mener behovene i stor eller svært stor grad er dekket.

6.3.4 Deltakelse i satsingen

Styrerne fikk spørsmål om de har deltatt i satsingen *Kompetanse for mangfold* i 2014 eller senere. De av styrerne som har svart *ja* på dette spørsmålet, har videre blitt spurt om utbytte av satsingen. I tabell 6.6 og 6.7 viser vi resultatet av disse spørsmålene.

Tabell 6.6: Har barnehagen deltatt i etterutdanning innenfor Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere?). Barnehagestyreres svar.

	Prosent	Antall
Ja	10	90
Nei	70	655
Nei, men planlegger å delta	3	26
Nei, kjenner ikke til Kompetanse for mangfold	17	160
Total	100	931

Tabell 6.6 viser at 10 prosent av barnehagene har deltatt i Kompetanse for mangfold. I 2014 var det også om lag 10 prosent som enten deltok eller hadde bestemt seg for å delta i satsingen, mens over 60 prosent vurderte å delta. Resultatene her kan tyde på at ikke mange av de som vurderte å delta, endte opp med å bli en del av satsingen, men mulige skjevheter i datamaterialet som følge av lav svarprosent, gjør det vanskelig å bedømme dette.

Hvis vi legger til grunn at halvparten av barnehagestyrerne som ble invitert til undersøkelsen, har svart, og derfor ganger antallet som har deltatt med 2 og deretter dette tallet med 3 for å utvide fra tredelsutvalget til alle barnehager, får vi 540 deltakende barnehager. Hvis vi legger til grunn en antakelse om at bare de som har deltatt i Kompetanse for mangfold, har besvart undersøkelsen (hvilket ganske sikkert er altfor strengt), tilsier det at vi ganger 90 med 3, hvilket gir 270 deltakende barnehager. Et anslag for deltakelse på mellom 270 og 540 barnehager er nokså upresist, men etter hva vi vet er det ikke samlet inn informasjon om dette fra annet hold. Som det fremgår av kapittel 1, var ambisjonen forut for satsingen at det skulle rekrutteres 300 barnehager til kompetanseutviklingen (Utdanningsdirektoratet 2013), selv om dette ble justert ettersom en ønsket flere videregående skoler med i satsingen. Lav svarprosent og mulige skjevheter i denne undersøkelsen, gjør at det hefter usikkerhet ved anslaget vi gjør her. I tillegg må vi ta forbehold om at de 90 utgjør reelle deltakere, slik vi også måtte gjøre for skoler i forrige kapittel. Hvis vi antar at disse faktisk har deltatt i satsingen, kan dette være en indikasjon på at deltakende barnehager som har svart på undersøkelsen gir en god representasjon av andre deltakende barnehager som ikke er del av dette tredelsutvalget. Det mest forsiktige estimatet av antall barnehager som har deltatt i satsingen gir kun 30 barnehager færre enn ambisjonen om å rekruttere minst 300 barnehager.

Tabell 6.7: «Har deltakelsen i Kompetanse for mangfold bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen din?». Barnehagestyreres svar.

	Prosent	Antall
I svært liten grad	4	4
I liten grad	8	7
I noen grad	42	38
I stor grad	34	31
I svært stor grad	11	10
Total	100	90

Litt under halvparten av styrerne svarer at deltakelse i stor eller svært stor grad har bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen. Sammenlignet med hvordan barnehageeiere har vurdert utbytte av sin deltakelse, er det ikke store forskjeller. Det er kun 12 prosent som i liten eller svært liten grad har opplevd utbytte, mens en forholdsvis stor gruppe har krysset av for «I noen grad», hvilket tyder på et moderat utbytte blant barnehagene.

Videre analyser viser at det er de største barnehagene som har fått størst utbytte, her svarer 56 prosent at de i stor eller svært stor grad har hatt utbytte av etterutdanningen, sammenlignet med 41

prosent blant små og mellomstore barnehager. Fordi utvalget av deltakende barnehager er lite, klarer vi ikke avgjøre om dette er signifikante forskjeller.

6.3.5 Hva predikerer deltakelse?

Slik som i gjennomgangen av barnehageundersøkelsen fra 2014, har vi undersøkt nærmere hva som predikerer deltakelse i satsingen ved å utføre logistiske regresjonsanalyser. Vi definerer først kun de som svarer at de har deltatt i satsingen som *deltakende*, og lar dette være avhengig variabel. Vi gjør deretter en robusthetssjekk der både de som deltar og de som har bestemt seg for å delta defineres som *positiv avklaring*, og lar dette være vår avhengige variabel. Denne siste kategorien er annerledes i 2017 enn i 2014 da litt flere hadde bestemt seg for å delta, sammenlignet med hvor mange som allerede deltok (de utgjorde henholdsvis 5 og 4 prosent). I 2017 er det bare 3 prosent som planlegger å delta i tillegg til 10 prosent som har deltatt, slik en ser av tabell 6.6.

De uavhengige variablene vi her tester om predikerer deltakelse er *barnehagestørrelse*, *formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk/didaktikk*, *eierform* og *andel to- eller flerspråklige barn*. I en logistisk regresjonsanalyse ser man hvordan sannsynligheten for å være deltakende barnehage endrer seg når én av de uavhengige variablene er forskjellig fra referansegruppen.

Dessverre kan vi ikke inkludere en viktig dikotom variabel fra 2014, nemlig hvorvidt barnehagen tidligere hadde deltatt i flerkulturelt kompetansehevingstiltak. Det ville ikke ha vært like meningsfullt å stille et slikt spørsmål i 2017, ettersom en del av respondentene i så fall måtte ha rapportert om begivenheter mer enn fire år tilbake i tid. Vi definerer her barnehagestørrelse på samme måte som ble benyttet i 2015, og deler barnehagene i tre kategorier etter antall årsverk (Lødding 2015:37). De barnehagene med inntil 8 årsverk defineres som «Liten», de med fra og med 8 inntil 14 årsverk defineres som «Mellomstor» og de med 14 årsverk eller mer defineres som «Stor». Referansegruppen er barnehagene som er definert som «Liten». Fordi denne definisjonen er noe annerledes enn den vi har brukt tidligere i dette kapitlet, har vi også gjort robusthetssjekk der den andre definisjonen for antall årsverk er benyttet, uten at dette endrer resultatene vist her (tabell v.6.2).

Vi så tidligere at barnehager der styrer har formell kompetanse med studiepoeng i flerkulturell pedagogikk/didaktikk, i større grad også har minst én ansatt med slik kompetanse. Det kan tenkes at ved barnehager der det finnes slik kompetanse, enten på ledernivå eller ansattnivå, vil etterspørselen også være større etter å få mer etterutdanning. Vi antar altså en Matteuseffekt som ofte viser seg i etter- og videreutdanningstiltak ved at de som har mest utdanning også som oftest søker mer utdanning. Vi undersøker derfor om det er større deltakelse blant barnehager der styrer og/eller minst én ansatt har slik kompetanse. Referansegruppen er barnehager der ingen har slik kompetanse.

Vi ønsker også å se på om det er forskjell mellom private og kommunale barnehager hva angår etterspørsel etter slik etterutdanning, og hvor sterk sammenhengen er mellom andel barn med flerspråklig bakgrunn og deltakelse i satsingen.

Tabell 6.8: Logistisk regresjonsanalyse av hvilke forhold som påvirker deltakelse i satsingen *Kompetanse for mangfold*. Barnehagestyrere.

Uavhengig variabler		Odds ratio	S.E.
Antall årsverk	Referansegruppe: Årsverk<8		
Mellomstor	8=<Årsverk<14	1.73	0.34
Stor	Årsverk>=14	1.386	0.37
Formell flerkulturell kompetanse	Referansegruppe: ingen formell flerkulturell kompetanse blant styrer eller ansatte	1.437	0.37
Privat	Referansegruppe: kommunale barnehager	0.543*	0.27
Andel flerkulturelle >= Halvparten	Referansegruppe: Ingen eller et lite mindretall flerspråklige barn	2.618**	0.3
Konstant		-2.667**	0.43
chi2		22.17**	
Antall observasjoner		757	

Note: ** betyr $p < 0.01$ og * betyr $p < 0.05$

I tabellen over har vi oppgitt koeffisient, oddsratio og standardavvik tilhørende hver uavhengig variabel. Koeffisientens fortegn viser retning av effekten. Oddsratio viser hvor mange ganger mer sannsynlig det er å ha deltatt i satsingen, sammenlignet med referansegruppen (gitt alt annet likt). Det vil si at en oddsratio på 1 betyr at sannsynligheten er like stor som for referansegruppen, mens en oddsratio på 2 vil si at sannsynligheten er dobbelt så stor som for referansegruppen. Standardavviket sier noe om spredningen i svarene. Chi2 forteller oss om modellen forklarer variasjon i data bedre enn om man ikke bruker en modell. I vårt tilfelle er modellen signifikant bedre på 1-prosentnivå, enn om man ikke bruker en modell.

Vi ser at det er en positiv sammenheng mellom andel flerkulturelle barn og deltakelse i satsingen. Koeffisienten i seg selv kan være vanskelig å tolke, men ser vi på tilhørende oddsratio, finner vi da at det er om lag to og en halv gang mer sannsynlig for barnehager med halvparten eller flere minoritetsspråklige barn å delta i satsingen, sammenlignet med barnehager hvor ingen eller et lite mindretall av barna har en slik bakgrunn.

Videre ser vi en negativ sammenheng mellom private barnehager og deltakelse (signifikant på 5 prosent nivå). Ved å se på oddsratio finner vi at kommunale barnehager har dobbelt så stor sannsynlighet for å delta, sammenlignet med private barnehager. Ved forrige undersøkelse fant vi ingen signifikant effekt av å være privat barnehage på deltakelse, selv om fortegnet til koeffisienten også da var positiv. Dette kan bety at kommunale barnehager i større grad enn private har valgt å delta i satsingen etter 2014, eller at datamaterialet i 2014 var for lite til å kunne fange opp en signifikant effekt.

Vi ser at størrelse på barnehagene, målt i antall årsverk, ikke ser ut til å forklare deltakelse i satsingen. Heller ikke omfang av flerkulturell kompetanse i personalet ser ut til å predikere deltakelse. Dette bekrefter resultatene fra forrige analyse fra 2015, hvor heller ikke størrelse eller formell flerkulturell kompetanse hos leder eller ansatte hadde effekt på deltakelse (Lødding, 2015: s.38). I 2014 var tidligere deltakelse i flerkulturelle kompetansehevingstiltak den sterkeste prediktoren for deltakelse i Kompetanse for mangfold. I 2017 ville spørsmålet ha blitt mye mer komplisert, og det ble derfor utelatt.

Når vi endrer avhengig variabel fra *deltakelse* til *positiv avklaring*, hvor også de som har bestemt seg for å delta er inkludert, finner vi fortsatt en signifikant, men ikke like sterk, effekt av å ha høy andel flerspråklige barn. Det er to ganger mer sannsynlig for disse barnehagene å være innenfor det vi kaller positiv avklaring, sammenlignet med barnehager med få eller ingen flerspråklige barn. I forrige analyse fra 2015 fant vi at effekten forsvant når avhengig variabel var *positiv avklaring*, mens det nå ser ut til at andel flerspråklige barn predikerer både positiv avklaring og deltakelse. Effekten av å være privat barnehage er like stor som i den første spesifiseringen av deltakelse i satsingen.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss funnene fra barnehagespørringene i 2017 og sett resultatene i sammenheng med funnene fra 2014. Vi har forsøkt å finne svar på hvordan både barnehageeiere og styrere opplever behovet for kompetanse og hvorvidt de som har deltatt i satsingen har opplevd at satsingen har ført til kompetanseutvikling. Vi har også undersøkt hva som predikerer deltakelse i satsingen, ved å utføre en logistisk regresjonsanalyse.

Vi finner at barnehagestyrere i større grad enn barnehageeiere opplever et behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området. Om lag en av fire barnehageeierne svarte at de i stor eller svært stor grad har behov for kompetanse på lov- og regelverk for arbeid med flerspråklige barn, hvilket utgjør en nedgang på om lag 20 prosentpoeng siden 2014. Vi finner ingen sammenheng mellom eiernes svar og deltakelse i Kompetanse for mangfold. Det er grunn til å tro at regelverksamlinger, som vi fra intervjuer vet var vanlig i første etappe av satsingen, har styrket barnehageeieres kunnskaper om lov og regelverk. Én av tre barnehagestyrere svarte at de i stor eller svært stor grad hadde et behov for økt kompetanse. Blant de som gav uttrykk for et slikt behov, svarte 42 prosent at disse behovene i liten eller svært liten grad var dekket.

Svarene fra både barnehageeier og barnehagestyrer tyder på etterutdanningen samlet sett har gitt et nokså moderat bidrag til kompetanseutvikling ifølge barnehagestyrere så vel som barnehageeiere. Blant eierne som svarte at de har deltatt i satsingen, var det bare litt under halvparten som opplevde at deltakelsen hadde bidratt til kompetanseutvikling, og kun et mindretall hadde gjennomført ståstedsanalyse for å identifisere kompetansebehov. Om lag 10 prosent av styrerne svarte at de deltok i satsingen. Litt under halvparten av disse opplevde i stor eller svært stor grad utbytte, men mange meldte at de i «noen grad» hadde hatt utbytte av satsingen.

Gjennom en logistisk regresjonsanalyse har vi funnet at andel flerspråklige barn i barnehagen i størst grad forklarer om barnehagen har deltatt i satsingen. Barnehager der halvparten eller flere barn er flerspråklige har to og en halv ganger høyere sannsynlighet for å være deltakende, enn barnehager med få eller ingen flerspråklige barn. Å være en kommunal barnehage har også en positiv effekt på sannsynligheten for å være deltaker i satsingen. Derimot finner vi ingen signifikant effekt av størrelse, eller eksisterende kompetanse.

7 Konklusjoner

Som skissert i kapittel 1, har mange forskjellige aktører fått ulike oppgaver og ansvarsområder innenfor satsingen Kompetanse for mangfold. Fylkesmannen skal oppfordre og etter hvert rekruttere kommuner til deltakelse og sammen med UH-sektoren bistå utviklingsarbeidet. Det er skole- og barnehageeier som er utpekt til en rolle som eier av utviklingsprosjektet, og dette skal konkretiseres i den enkelte skole og barnehage knyttet til en plan for hva de skal jobbe med, basert på enhetens forståelse av hvilke kompetansebehov de har. De nasjonale sentrene og i særdeleshet NAFO er tenkt som en ressurs for UH-sektoren i veilederoppgaven de har fått overfor skoler og barnehager. Blant aktørene står likevel UH-sektoren med lærerutdanningene i en særstilling. Ifølge representanter for sentrale utdanningsmyndigheter, er UH-sektoren å forstå som selve grunnsteinen i satsingen, slik det fremgår i kapittel 2.1.

I dette kapitlet hvor vi oppsummerer og drøfter de empiriske funnene, ønsker vi å fremheve noen dilemmaer eller det vi kan forstå som krevende balansegang mellom hensyn som ikke er lette å forene. Vi tror at dette tydeliggjør hvor komplekse og sammensatte oppgavene er i satsingen for de deltakende lærerutdanningene, for kommunene og for ledelse og ansatte i den enkelte enheten. Med et slikt perspektiv beveger vi oss litt bort fra de detaljerte problemstillingene. Disse har fått plass i de enkelte kapitlene, og her ønsker vi å løfte frem noen viktige sammenhenger og dilemmaer. Mot slutten av kapitlet samler vi likevel trådene for å belyse evalueringens hovedproblemstilling.

Vi starter med et hovedfokus på UH-sektoren, men vi velger å sammenholde uttalelser fra dette nivået med resultater fra breddeundersøkelsene, særlig deltakerundersøkelsen. Noen ganger trekker vi frem casestudien, særlig når de statistiske fordelingene kan utdypes med den kjennskapen evalueringen har brakt frem om aktuelle prosesser. Neste hovedfokus er enhetenes erfaringer med etterutdanningen og den virksomhetsbaserte kompetanseutviklingen.

7.1 Læring, deling og bygging i UH-sektoren

I kapittel 3 identifiserte vi tre sentrale oppgaver som UH-sektoren er gitt innenfor satsingen, og vi begrepsfestet disse som læring, deling og bygging med vekt på at disse er sterkt gjensidig avhengige og må forstås å forutsette hverandre.

Med læring viser vi til den veilederoppgaven ansatte i lærerutdanningene har overfor barnehager og skoler. I evalueringen har vi samlet omfattende informasjon om dette fra forskjellige kilder. Vi har dokumentert hva som er forventet fra blant annet statlig nivå og fylkesmann og hva som er erfaringene fra mottakere av veiledning, som i deltakerundersøkelsen, casestudien og de to spørringene. Også UH-sektorens egne erfaringer er viktig i dette bildet.

Med deling forstår vi samarbeid internt og eksternt for å sikre utveksling av både erfaringer og forskningsresultater. Bygging refererer til utvikling av kompetanse på mangfoldfeltet gjennom egen forskning og undervisning. Sentralt innenfor satsingen er utdanningsmyndighetenes forventninger om at veiledningen i praksisfeltet bidrar til å utvikle lærerutdanningene, det vil si undervisningen og veiledningen av lærerstudentene på det aktuelle fagområdet. Kildene til informasjon om deling og bygging er fremfor alt UH-sektoren selv, gjennom intervjuene og surveyundersøkelsen.

7.1.1 Læring gjennom veiledning

Når vi har valgt å kalle et av oppgaveområdene for læring, er det ikke fordi vi tror at lærerutdanningene ikke kjenner praksisfeltet, men for å markere at den skole- og barnehagebaserte kompetanseutviklingen som UH-miljøet skal bidra til gjennom veiledning og faglig støtte, representerer noe nytt sammenlignet med en tradisjonell lærerutdanning rettet mot unge studenter. Mottakerne av veiledningen som er ansatte og ledere i enhetene, har mye erfaring som yrkesutøvere, og de står i en hverdag som krever mye av dem uavhengig av satsingen. En forventning fra ansatte og ledere om at veiledningen fra UH-miljøet skal være relevant, nyttig og bidra til å styrke deres kompetanse, oppfatter vi som ganske rimelig. Vi finner også sterk bevissthet om dette hos UH-ansatte.

Enighet om sentrale prinsipper

Både i intervjuene og surveyundersøkelsen i UH-sektoren finner vi ganske entydig oppslutning om noen viktige prinsipper. Det gjelder forholdet til praksisfeltet, kompetanseutviklingsmodellen og innholdet i etterutdanningen.

Gevinst av kontakten med praksisfeltet

Når vi sammenligner mulige virkninger av deltakelsen i satsingen for lærerutdanningen, er det innsikt i og kontakt med praksisfeltet som skårer høyest på UH-miljøenes vurdering av hva som har hatt betydning for dem selv som lærerutdanningsmiljø. Fra mange hold blir nettopp dette fremhevet i de tekstlige besvarelsene, og denne begeistringen har også vært gjennomgående i intervjuene. Kontakten bidrar til at lærerutdanningen får verdifulle nye erfaringer fra praksisfeltet, hvilket styrker kvaliteten på lærerutdanningen, og UH-sektoren bygger relasjoner til viktige samarbeidspartnere for fremtiden, er omkvedet. Disse funnene er helt i overensstemmelse med omtalen fra Ungdomstrinn i utvikling. Strangstadstuen mfl. (2017) antyder også at det finnes felles interesser mellom lærerutdanningene på den ene siden og skoler og skoleeiere på den andre siden når det gjelder praksisopplæringen av lærerstudentene. En optimalisering av utbyttet av kontakten med praksisfeltet er også gitt ved kollegasamarbeidet innad i UH. Når de også får kjennskap til hverandres skoler, bidrar det til å utvikle deres arbeidsoppgaver og perspektiver som lærerutdannere, påpeker de samme forfatterne. Dette hører under det aspektet vi har valgt å kalle deling, og som vi kommer tilbake til.

Oppslutning om kompetanseutviklingsmodellen

Enigheten er også ganske utvetydig med hensyn til prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være skole- og barnehagebasert. Det finnes knapt noen annen fremgangsmåte dersom målet er varig endring av praksis, er et av resonnementene fra UH-sektoren. Dette forhindrer ikke at fremgangsmåten oppfattes som meget krevende for alle parter, hvilket har vært fremhevet fra mange UH-miljøer. Vi har sett kommentarer om at det kan være foredrag skolene og barnehagene ønsker fremfor veiledning på arbeidsplassen, men at det sjelden vil være så stort utviklingspotensial i å høre foredrag. Dette er interessant ettersom vi kan anta at foredrag ligger tettere opp til forelesninger som den tradisjonelle og vel etablerte formen for kunnskapsformidling i høyere utdanning. UH-miljøene ser selv verdien av lokal og virksomhetsspesifikk veiledning. Det er også interessant at ansatte i deltakerundersøkelsen i signifikant mindre omfang markerer at etterutdanningen har foregått ved at de har vært på kurs og forelesninger utenfor arbeidsplassen i 2017 sammenlignet med i 2015.

Overensstemmelse om innholdet

Innholdet i etterutdanningen har vært beskrevet av UH-ansatte i surveyen, og praktisk talt alle har markert at flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk har vært sentrale temaer. Dette er ikke overraskende når disse er blant begrepene som kan spores tilbake til grunnlagsdokumentene (NOU 2010:7; Meld. St. 6 (2013–2014)), og de også har vært oppgitte svaralternativer. Mer overbevisende blir det når de UH-ansatte beskriver hva de mener må være kjernekompetansen på fagfeltet innenfor lærerutdanningene. At språk og språkkompetanse er viktige i alle fag og for all læring, poengteres av flere blant dem som besvarte spørreskjemaet til UH-sektoren, ikke bare for arbeidet med minoritetsspråklige barn og elever, men til beste for alle elever. Mangfoldstenkning må være en rød tråd i all undervisning, er budskapet fra en av de som uttaler seg. Perspektiver fra blant annet andrespråkspedagogikk fremstår som det helt grunnleggende i kompetanseutviklingen, understreker UH-ansatte. Ressursperspektiv på mangfold kommer også til syne i mange av de UH-ansattes besvarelser. Vi ser også påpeking av at kompetanse vedrørende kartlegging må dekke mer enn standardiserte tester og inkludere kompetanse om kulturelle forskjeller. Vi ser også andre temaer som traumer og flyktningsrelaterte problemstillinger i besvarelsene fra UH-sektoren.

Selv om «bredere perspektiver på temaet mangfold og inkludering» er nevnt under temaene UH-miljøene selv har oppgitt at de har arbeidet med, er det ingen som har problematisert vektlegging av at minoritetsspråklige, flerspråklighet eller språkutvikling på andrespråk har vært utpekt som kjernetemaet i denne satsingen. Det problematiske ved en vi/de-tenkning har altså ikke vært tematisert av respondentene i surveyen. Det synes som oppfatningen om at begrepet mangfold har vært for snevert definert i satsingen, slik deltakere fra UH-sektoren poengterte i en tidlig fase, etter hvert har vært lagt til side.

Stikkordene som angis av de UH-ansatte, sammenfaller med de vi finner fra ansatte i deltakerundersøkelsen. Her svarer de ansatte at de har arbeidet med temaer som andrespråksdidaktikk, samarbeid skole-hjem og fagspråkinnlæring, som bekreftelser på stikkord som var oppgitt i spørsmålet, og vi ser, ikke overraskende, variasjon etter virksomhetstype. Poenget om ressursene i det flerspråklige og flerkulturelle klasserommet, morsmål som ressurs og å finne frem til barnas ressurser og tidligere erfaringer, fremgår av stikkord som enkelte ansatte i deltakerundersøkelsen har formulert selv. Kartlegging er et annet gjennomgående stikkord, som for voksenopplæringen kan innebære kartlegging for å gi best mulig opplæring og individuell plan. Skoleledere svarer i spørringene at de har arbeidet med foreldresamarbeid, begrepsinnlæring, andrespråksdidaktikk og mangfold som ressurs, som bekreftelse på oppgitte alternativer, men tilføyer også at de har jobbet med språk og kulturforståelse.

Vaghet, men fleksibilitet i begrepsfesting av innholdet

Bildet av at det har vært stor enighet i UH-sektoren om innholdet i etterutdanningen, må likevel nyanseres. Ett UH-miljø var relativt kritiske til at de områdene som var blinket ut fra sentralt hold for hva innholdet i etterutdanningen skulle være, var såpass overordnede. Begreper som flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk er store og kan romme enormt mye, var resonnementet. Når dette førte til at det ble krevende for enkelte av skolene og barnehagene å formulere kunnskapsbehovet, samtidig som enhetene forventet bistand fra UH-miljøet i denne prosessen, gikk for mye av prosjekttiden med til en avklarings- eller formuleringsfase. En annen informant fra UH oppfattet romsligheten i de overordnede begrepene som en styrke, fordi de møter den store variasjonen i enhetenes behov, men tilføyde at det språklige likevel er veldig sentralt.

Det førstnevnte synspunktet åpner for et stort tema i den oppgaven UH er bedt om å løse. Det gjelder forholdet mellom enhetenes egendriv i kompetanseutviklingen og UH-sektorens ansvar for å veilede og bidra til den faglige og virksomhetsbaserte utviklingen. Lærerutdannere med erfaring fra Ungdomstrinn i utvikling har poengtert at den viktigste oppgaven for UH som utviklingspartner er å bidra til et egendriv ved hver skole (Strangstadstuen mfl. 2017, se kapittel 1.2.1).

Kompetansebehov definert nedenfra

Utdanningsdirektoratet (2013) har formulert det slik at tiltakene skal eies av skole- og barnehageeierne og de skal drives av enhetslederne med støtte fra eierne og fra UH-sektoren (se kapittel 1.1.4). Fra statlig nivå har vi sett en tillit til at når kompetansebehov defineres nedenfra vil også innsatsen i skolene og barnehagene bli mer målrettet. I våre intervjuer med UH-sektoren har vi også møtt en slik eksplisitt forventning om at det er i den enkelte enheten utviklingsarbeidet skal drives. Vi finner også lydhørhet blant faglig ansvarlige i UH for at det er den enkelte barnehage og skole som skal definere sitt kompetansebehov, fordi det skal være deres eget og ikke UH-miljøets prosjekt.

Det UH-miljøet som har vært mest eksplisitt på at det var krevende å vente på, men også å stimulere til at enhetene bestemte seg for hva de ville utvikle seg på, fortalte også at de hadde anbefalt at fylkesmannen lot enheter søke heller enn å utpeke dem. En foreløpig konsekvens var at det ikke kom veldig mange søknader. Fra UH-sektoren ser vi med andre ord også en tanke om at prosjektet med fordel må defineres i den enkelte enhet, for at de ansatte skal ha et eierforhold til utviklingsprosjektet. Derfor er det interessant å merke seg at lederes svar i deltakerundersøkelsen tyder på at ansatte nokså sjelden har vært med i diskusjonen før beslutning om deltakelse ble tatt, men større andeler svarer likevel at de ansatte var motivert for deltakelse. Ungdomsskolen i casestudien gir et eksempel på at lederen oppfatter det som sin oppgave å ta en slik beslutning, men også å få de ansatte med på beslutningen, i dette tilfellet ved å appellere til deres selvforståelse som utviklingsorienterte lærere.

Samtidig kan vi registrere fra intervjuer med et UH-miljø at de ansatte eller endog de spesielt utvalgte fra en skole eller en barnehage som har møtt frem for orientering i en tidlig fase av utviklingsarbeidet, ikke har vært innforstått med hva kompetansehevingen skal gå ut på eller ser at de har behov for den aktuelle kompetansen. Når de ansatte mener skolen er utpekt, og at deltakelsen er noe de ikke har valgt selv, forstår vi at UH-miljøet oppfatter gjennomføringen av veiledningsarbeidet som nokså krevende. Vi kan også merke oss at Østbergutvalgets forståelse, på grunnlag av resultater fra TALIS (Vibe mfl. 2009), var at et reelt kompetansebehov ikke nødvendigvis var synlig for den enkelte lærer eller førskolelærer (NOU 2010: 7: 380, se kapittel 1.1.2). Utvalget forholdt seg imidlertid ikke til ideen om skole- eller barnehagebasert kompetanseutvikling, da de anbefalte en storstilt kompetanseheving på feltet.

For UH-sektoren kan vi anta at ideen om at det er mottakeren som definerer kompetansebehovet, er noe relativt nytt. I et studium som lærerutdanningen eller en videreutdanning, vil autoriteten på hva som skal være innholdet, ligge hos de faglig ansvarlige ved lærestedet. På denne bakgrunnen er det ikke overraskende at ett av UH-miljøene aktivt utformet etterutdanningstilbud med forskjellig tematikk, som skoler og barnehager kunne velge fra. De oppfordret likevel mottakerne til å melde inn andre behov. Etter sigende var mottakerne veldig fornøyd med tilbudet. Relativt nytt er trolig også fraværet av skriftlighet i refleksjonene over hva skolen eller barnehagen har lært, som vi har sett poengtert fra ett UH-miljø. Vi møter også påpekninger av en stor variasjon i eiers involvering i utviklingsarbeidet knyttet til en avsluttende evalueringsfase.

Helt fra starten av, i intervjuene med de tre første UH-miljøene kan vi konstatere at det har vært uklarheter og usikkerhet om hvilke temaer enhetene kunne få ønske å utvikle seg på. Noen enheter var altfor spesifikke, mens andre var altfor generelle i begrepsfestingen av ønsker, og en konklusjon var at bestillerkompetansen var varierende. Informasjonen vi har, tyder på at uansett hvilken av partene som har hovedansvaret for å definere kompetansebehovet, er konkretisering, men også dialog ganske nødvendige elementer i prosessen.

Et forbigående hastverk?

En kan tenke seg at den aller tidligste fasen av satsingen var preget av at en måtte komme i gang før sektoren hadde fått tilstrekkelig tid til å forberede seg, men at dette har gått seg til over tid. En antakelse om at tidspresset har avtatt i forløpet av satsingen, kommer eksempelvis til uttrykk i oppfølgingsintervjuet med statlig nivå i avsnitt 2.1. En alternativ antakelse kan være at med

opptrappingen av antallet enheter under forløpet av satsingen, kommer kapasiteten i UH-sektoren under press.

De sikreste kildene for å undersøke om det har foregått endring over tid når det gjelder enhetenes muligheter for å forberede seg for deltakelse i kompetanseutviklingen, er deltakerundersøkelsene fra 2015 og 2017. Som vi har understreket i kapittel 4, må vi likevel ta forbehold om forskjeller i de to utvalgene. I tillegg til å være ulike puljer, befinner de seg i forskjellige fylker, og de har hatt ulike UH-miljøer som veiledere. I tillegg er innslaget av ledere fra videregående skoler tidoblet fra første til andre deltakerundersøkelse. Forskjeller i resultater kan skyldes forskjeller i hvilke typer virksomheter som har deltatt, mer enn hvilke puljer det dreier seg om.

Svarfordelingene er ganske like på de to tidspunktene når lederne vurderer om de fikk nok tid til å formulere egne kompetansebehov i forkant av deltakelsen. Noe under halvparten bekrefter, mens en av fire svarer benektende. Samtidig avtok andelen som bekreftet at de hadde brukt analyseverktøy for å kartlegge kompetansebehovene fra beskjedne 18 prosent i 2015 til bare 7 prosent i 2017. En viktig slutning vi kan trekke av dette er at langt flere enn de som har benyttet analyseverktøy, mener at de har hatt god nok tid til å formulere sine kompetansebehov. Dette tilsier at når skoleledere og barnehagestyrere tilkjenner seg i spørningene at de i liten grad har brukt analyseverktøy forut for deltakelsen, kan vi ikke konkludere med at de i liten grad har forberedt seg på deltakelsen. I deltakerundersøkelsen er det også slående i resultatene fra 2017 at flere ledere mener at UH-miljøet har svart på deres kompetansebehov enn andelen som mente de hadde fått tilstrekkelig tid til å formulere disse. Vi ser en signifikant høyere andel ledere i 2017 som mener kompetansebehovene har vært godt imøtekommet sammenlignet med hva ledere meddelte i 2015.

En mulig forklaring på det siste er at det kanskje først og fremst er UH-miljøene som har fått bedre tid til å forberede kompetanseutviklingen, fordi de har kunnet lære fra egne eller andres tidligere erfaringer. Vi skal se nærmere på kunnskaps- og erfaringsdeling som en av UH-sektorens oppgaver i satsingen.

7.1.2 Deling gjennom samarbeid om forskning og publisering

To aspekter ved samarbeid bør holdes atskilt: samarbeid for erfaringsutveksling fra veilederarbeidet og samarbeid om forskning og publisering. Vi ser et sammensatt bilde med hensyn til begge aspektene.

Våre undersøkelser tyder på at erfaringsdeling mellom UH-miljøene med fordel kunne ha vært sterkere systematisert, spesielt i en tidlig fase av satsingen. Et seminar arrangert av NAFO for utveksling av erfaring fra deltakelse i Kompetanse for mangfold, er imidlertid et arrangement som flere refererer til. Vi ser at de tre første UH-miljøene har koblet på nye miljøer, og at disse igjen har vært forespurt om å dele erfaringer med etterfølgende miljøer. Noen miljøer har samarbeidet tett over tid om forskningsprosjekter og publisering. Slike samarbeidsprosjekter har likevel ikke omfattet alle.

Med hensyn til å forstå og løse veilederoppgavene har det foregått utstrakt samarbeid og erfaringsdeling, ikke minst mellom campuser eller institusjoner i samme region, viser intervjuundersøkelsen. Men den viser også at andre UH-miljøer tilkjenner seg at de har måttet utvikle tilbudet sitt ganske alene og har savnet tilgang til andres erfaringer. I kartleggingen av hvordan UH-ansvarlige vurderer virkningene av deltakelsen for lærerutdanningen, blir utsagn om erfaringsdeling i stor grad besvart med verken/eller-alternativet, og dette er flere enn de som mener at de i stor grad har delt erfaringer med andre. Det kan synes som samarbeid om publisering og om forskningsprosjekter har vært sterkere vektlagt i en del av miljøene enn deling av erfaringer fra veiledningen av barnehager og skoler. Dette kan sees som et eksempel på akademisering og vektlegging av forskning innenfor lærerutdanningene. Det argumenteres for at dette styrker profesjonsutdanningenes kvalitet, mens et annet syn er at akademiseringen svekker disse utdanningenes relevans (Terum & Smeby 2014). Utdanningsmyndighetene forventer at utdanningene

skal være forskningsbasert. Dette innebærer likevel ikke at utdannerne nødvendigvis vender interessen bort fra profesjonsutøvelse (ibid.: 136).

Med tanke på ideen tilkjennegitt fra Kunnskapsdepartementet om at de faglig tunge UH-miljøene på feltet flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk kanskje har fungert som mentorer for andre UH-miljøer med mindre kompetanse og erfaring, har vi undersøkt hvilke miljøer respondentene fra UH selv ville fremheve med hensyn til samarbeid, gjensidig faglig inspirasjon eller kompetansebygging, formelt eller uformelt. Her nevnes Høgskolen i Innlandet av et par respondenter, likeledes både UiT og Samisk høyskole og dessuten samarbeidet om publisering mellom Oslofjordregionen og Oslo/Oslo-Nord-regionen.

En uttalelse fra et av de første UH-miljøene som deltok i satsingen, gjengitt i kapittel 2.3, var at det ikke er vanlig at et UH-miljø påtar seg å skolere et annet miljø. Argumentet var at det er viktig å finne frem til en balansert begrepsbruk, gjøre oppgaven attraktiv og kommunisere med det rette nivået UH-miljøene imellom. Det er også interessant at rådet fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) til Utdanningsdirektoratet om hvordan samarbeid mellom UH-miljøene kunne stimuleres, nettopp fremhevet publisering og samarbeid om dette. I stedet for «skolering» eller «mentor»-virksomhet, er aktiviteten dermed orientert om mer tradisjonelle oppgaver og meritterende kjerneaktiviteter for et UH-miljø. Omfanget av publisering kan tale for at dette var et godt grep.

7.1.3 Bygging av kompetanse i lærerutdanningene

Mange aspekter ved kompetansebyggingen i UH-sektoren fortjener oppmerksomhet. Kompetanse, men også kapasitet for å gi veiledning og etterutdanning til skoler og barnehager er ett aspekt vi har undersøkt. Et annet er hvorvidt veilederoppgaven overfor skoler og barnehager har gitt innsikt og forståelse for hverdagen i ulike deler av praksisfeltet som kommer den ordinære lærerutdanningen til nytte. For sistnevnte har vi grunn til å konkludere positivt, som vi også har antydnet tidligere i dette kapitlet. Mer kan likevel sies om vilkårene for at dette skal foregå, i form av intern kompetansebygging i lærerutdanningen, slik UH-ansatte har pekt på. Vi tar for oss disse aspektene, først konkretisert til spørsmålet om bemanning for oppgavene.

Det er interessant at respondentene i surveyen svarer at kompetansen er tilfredsstillende eller mer enn tilfredsstillende i den enkelte lærerutdanningen for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage. Dette gjelder enten de vurderer den ordinære BLU eller GLU, videreutdanning eller etterutdanning. Når de derimot vurderer kapasiteten er det langt flere som mener at denne ikke er tilfredsstillende. Dette gjelder særlig etterutdanning, i noen grad videreutdanning, men faktisk også innenfor den ordinære BLU og GLU. I de tekstlige besvarelsene pekes det fra enkelte hold på at det er vanskelig å bemanne på forsvarlig måte for de ordinære oppgavene i lærerutdanningen, dermed blir kapasiteten enda mer prekær stilt overfor oppgaven med å gi etterutdanning til ansatte i skoler og barnehager.

Interessant er det også at fast vitenskapelig personale har vært tildelt veilederoppgaven i betydelig større utstrekning enn personale i rekrutteringsstillinger eller time- og hjelpelærere. Intervjumaterialet gir et litt mer nyansert bilde, i alle fall hører vi at omfanget av oppgaven har krevd mange veiledere, noe som kanskje ikke har vært optimalt for kvaliteten på veiledningen. Det forutsettes i så fall mye tid til erfaringsdeling mellom de internt involverte, det vil si kollegasamarbeid, som nevnt tidligere i kapitlet.

Et rasjonale for bruk av fast vitenskapelig personale i veiledningen er at dette bygger kompetanse på varig basis. En annen årsak finnes i faglig ansvarliges vurdering av hva oppgaven krever i form av faglig tyngde og troverdighet for egen del og dermed tillit fra ansatte i skoler og barnehager som har mye erfaring, mange oppgaver og lite tid.

En ide med Kompetanse for mangfold, som kanskje er implisitt, men som likevel har vært kommentert, er ideen om at fagfeltet flerkulturell pedagogikk er noe lærerutdannere kan tilegne seg mens de

veileder i praksisfeltet. Ideen er uforståelig for noen av våre informanter. Når vi ser på besvarelsene om virkningene for lærerutdanningene av deltakelse i satsingen, ser vi likevel at en del av respondentene mener at oppgavene har styrket kompetansen i for eksempel flerkulturell pedagogikk. Trolig er det ikke vanlig at oppgavene har gitt en bratt læringskurve for ansatte i UH som ikke kjente til feltet i utgangspunktet, men vi har grunnlag for å fremheve at oppgavene har gitt nye innsikter for erfarne fagfolk. På den måten synes begrepet *samutvikling* (Strangstadstuen mfl. 2017) som erfaring i UH-sektoren fra Ungdomstrinn i utvikling også relevant for Kompetanse for mangfold.

Når vi ser at veilederoppgavene i liten grad har ført til rekruttering av nye medarbeidere, kan det vært av samme grunn. Dette er ikke oppgaver en gir til nyansatte, selv om en også kan se for seg rekruttering til ordinære oppgaver for å avløse de som brukes til veiledningen. En annen tolkning, som vi også har belegg for i tekstbesvarelsene og intervjumaterialet, er at det ikke finnes så mange med den aktuelle faglige kompetansen som kan rekrutteres.

På spørsmålet om hvor mange i henholdsvis barnehagelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningen og innenfor videreutdanningstilbud som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk, -didaktikk eller fagkompetanse som respondentene selv har definert, er det fremfor alt iøynefallende forskjeller mellom institusjonene. Svarene spenner fra en til førti personer. Kanskje vi heller burde ha spurt om andel av de ansatte, men vi har kvalifiserte og interessante betraktninger om intern kompetanseutvikling på dette fagfeltet i lærerutdanningen.

Noen av respondentene fremhever spisskompetanse som avgjørende for å kunne bidra på feltet. Andre peker på at innenfor lærerutdanningen bør ikke fagfeltet være begrenset til enkeltforelesninger og avgrenset i tid, men det bør være et tverrfaglig og gjennomgående tema i lærerutdanningen. Målet som pekes ut er bevisstgjøring og kompetanseheving på systemnivå. Det er også enkelte som hevder at det har manglet involvering fra ledelsen i den aktuelle lærerutdanningen eller UH-institusjonen. For bygging av kompetanse på bredere basis i lærerutdanningen, betraktes ledelsesinvolvering som avgjørende. Det bemerkes også at det har vært for lite oppmerksomhet på arbeidsplassbasert kompetanseutvikling i den enkelte lærerutdanningen innenfor satsingen Kompetanse for mangfold. På denne måten kan vi se likhetstrekk mellom lærerutdanningene og skoler og barnehager. Kritiske faktorer for kompetanseutvikling er overbevisningen om fagområdets viktighet i ledelsen, motivasjon i staben og den enkelte ansattes opplevelse av at det er relevant for noen av kjerneoppgavene, som er undervisning og veiledning av lærerstudenter.

7.2 Erfaringer i virksomhetene

7.2.1 Læringsutbytte som opplevelse av å ha lært noe

Et supplerende perspektiv på kompetansen i UH-sektoren er opplevelsene som har kommet til uttrykk fra ansatte i virksomheter. Intervjuer innenfor casestudien tyder på at mottakere av veiledningen ikke alltid har vært tilfredse, enn si imponerte, over hva de har vært tilbudt. Når kapasitet eller kompetansen i UH-miljøet er mangelfull, ser en sannsynligvis dette gjenspeilet i læreres og skolelederes vurdering av kvaliteten på etterutdanningen. De mest kritiske har vært ledere og ansatte i eksemplene Kombinasjonsklassene (case 3) og Ungdomsskolen (case 4). I sistnevnte uttaler en lærer at de kan føle seg undervurdert når de selv kan mer enn den som er satt til å veilede dem. Til dette har vi kommentert at de mest spisskompetente lærerkollegiene ikke har vært målgruppen for satsingen.

Uansett er det kanskje i noen grad slike erfaringer som ligger bak når relativt mange av skolelederne som besvarte spørsmålene om Kompetanse for mangfold i spørringene, uttalte at UH-miljøet i liten eller svært liten grad imøtekom deres kompetansebehov. Samtidig vet vi at formulering av kompetansebehov har vært en krevende øvelse for mange skoler og barnehager. Vurderingene fra UH-miljøer tyder på at det også finnes betydelig respekt fra deres side for oppgaven å skulle veilede slitne og stressede pedagoger og fagpersoner.

En begeistring for kompetansen og kvaliteten på den faglige støtten fra UH-miljøet kommer også til uttrykk i casestudien. Derfor må vi understreke at erfaringene varierer. Vi skal bevege oss over til breddeundersøkelsene og særlig deltakerundersøkelsen for oppsummering av hvorvidt ansatte har opplevd etterutdanningen som relevant. Deretter ser vi nærmere på etterutdanningen som grunnlag for praksisendring. På samme måte som ovenfor, benytter vi flere kilder i fremstillingen.

7.2.2 Læringsutbytte som relevans og nytte for arbeidet

Utbytte av deltakelse i Kompetanse for mangfold har vært kartlagt for ansatte og lederes vedkommende gjennom deltakerundersøkelsen. Eieres og lederes vurdering av utbytte i skoler og barnehager er kartlagt gjennom de respektive spørringene.

I deltakerundersøkelsen ser vi at litt under halvparten av ansatte mener at etterutdanningen var relevant for deres arbeidshverdag samtidig som en del færre mener de har dratt nytte av etterutdanningen i eget arbeid. En mulig forklaring på denne forskjellen er at bare en av fem mener de har fått nok tid til å følge opp det de har lært i etterutdanningen, selv om vi også ser at nesten halvparten mener at arbeidsstedet har lagt til rette for at de ansatte skal få bruke det de har lært. Disse nokså kompliserte sammenhengene (slik de fremgår av figur 4.11) kan tyde på at *tid* er en kritisk faktor i skole- og barnehagebasert kompetanseheving, slik forskningen så tydelig fremhever. Vi har sett at tilstrekkelig tid, effektiv tidsbruk samt varighet er viktig for at læringen skal være effektiv (jf. kapittel 1.2.2). Dette kan forstås som et aspekt ved implementeringen av satsingen, og det berører også spørsmålet om endring, som vi skal komme tilbake til. Uansett synes det å finnes et betydelig uforløst potensiale i å omsette ny kunnskap til praktisk arbeid blant ansatte i de deltakende enhetene.

Vi ser dessuten betydelig variasjon mellom virksomhetstyper i hvordan de ansatte responderer på disse spørsmålene. Samtidig som relativt mange ansatte i videregående skoler mener at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området, er de også gjennomgående mer forbeholdne i sine svar om nytte og relevans sammenlignet med ansatte i barnehager og ansatte i voksenopplæringssentre. Svarene fra de grunnskoleansatte ligger tettere opp til svarene fra videregående skoler. Det finnes neppe *en* forklaring på disse forskjellene.

Organiseringen av staben for å ivareta minoritetsspråklige barn, elever og deltakere kan være en mulig forklaring på varierende opplevelse av nytte og relevans av etterutdanningen, noe vi skal komme tilbake til. Tidspress, i den grad andre oppgaver fremstår som sterkere imperativer i det daglige arbeidet eller konkurrerende utviklingsprosjekter er andre mulige forklaringer. Vi tillater oss også å spørre om lærerutdanningene har vært like kompetente overfor alle virksomhetstypene, i alle fall har vi sett at videregående skoler ble viktige enheter for rekrutteringen, men at dette skjedde etter at satsingen hadde startet opp.

Ansattes, og særlig læreres kritiske vurderinger kan forstås som en tydelig bekreftelse av utsagn fra faglig ansvarlige ved lærerutdanningene om at de ikke kan ta lett på den oppgaven det er å gi faglig løft og kompetanseutvikling til «slitne og stressede pedagoger og fagpersoner». Som vi så var dette et argument for at en ikke kan sende folk med lite erfaring ut i praksisfeltet. Det er i alle fall vanskelig å hevde at kompetanseutviklingstiltaket har vært godt mottatt i store lag blant de ansatte som har vært involvert.

Om utbyttet mener et lite flertall av lederne i de deltakende enhetene at universitetene og høyskolene svarte på deres kompetansebehov, og dette er en signifikant økning fra forrige deltakerundersøkelse. Så mye som fire av fem ledere mente etterutdanningen var relevant for det daglige arbeidet, og nesten tre av fire oppfattet at den hadde styrket kvaliteten på arbeidet med minoritetsspråklige barn, elever eller deltakere. Vi ser altså at ledere har tilkjennegitt en mer positiv vurdering av hvor godt etterutdanningen samsvarte med behovene enn lærerne har gjort. Som nevnt tidligere er det ikke nødvendigvis noen motsetning her, ettersom lederne kan ha svart for enheten som helhet, men vi har også sett at ifølge lederne har de ansatte i liten grad vært tatt med på råd før beslutningen ble tatt om å delta i satsingen.

Dette siste kan også være en forklaring på det paradokset vi har identifisert i at rektorer i videregående skoler i stor utstrekning hevder at skolen selv har definert kompetansebehovene samtidig som bare et mindretall av videregående lærerne opplevde etterutdanningen som relevant og nyttig. Vi har også sett at videregående lærere er den kategorien som sjeldnest hevder at det er enighet i staben om hvordan de jobber til beste for minoritetsspråklige elever. Det er mulig at den faglige spesialiseringen som kjennetegner videregående lærere gjør det særlig krevende å møte deres forventninger til nytte og relevans, sammenlignet med for eksempel barnehagelærere med en bredere kompetanse som grunnlag for profesjonsutøvelsen.

I skolespørringene har vi spurt lederne ved skoler som har deltatt om høyskolen eller universitetet har imøtekommet skolens kompetansebehov. Så mye som en av tre svarer benektende om dette i tillegg til at ganske mange ikke tar klar stilling til spørsmålet. For de relativt mange som svarer benektende, har vi undersøkt om de er reelle deltakere. For de aller fleste tilsier informasjonen vi har, at de faktisk er det. Barnehagestyrere tilkjenner en mer positiv vurdering enn skolelederne når nesten halvparten bekrefter at etterutdanningen har bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen. Disse forskjellene mellom skoler og barnehager i spørringene er i overensstemmelse med variasjonen i vurderingen av utbytte blant ansatte i deltakerundersøkelsen.

Blant skoleeiere er vurdering av utbyttet mer positiv i fylkeskommuner enn i kommuner, det er likevel relativt mange som ikke har tatt stilling til spørsmålet. Blant barnehageeiere er det også mange som velger det mest nøytrale svaralternativet, men nesten halvparten bekrefter at satsingen har bidratt til kompetanseutvikling i deres barnehage(r). Vi synes det er vanskelig å oppfatte at aktørene på dette nivået har inntatt en posisjon som eiere av kompetanseutviklingen, slik intensjonen er satsingen er utformet fra sentralt hold, som omtalt i kapittel 2.1. når så mange ikke har klart å ta stilling til spørsmålet om satsingen har styrket deres kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige barn og elever. En annen mulighet er selvfølgelig at resultatene er sprikende. De kan mene det er betydelig variasjon i hva enheter har klart å få til, men det finnes også variasjon i hvor tett eier har fulgt opp enhetene, slik vi har sett i casestudien.

7.2.3 Kompetanseutvikling som endringsagent?

I hovedproblemstillingen for denne evalueringen stilles spørsmålet: *Hvilke organisatoriske forutsetninger ligger til grunn for en vellykket implementering på de enkelte nivåene og for at kompetanseutvikling og bedring av praksis skal finne sted?* De organisatoriske forutsetningene gjelder enhetene, men også aktører på andre nivåer. Med hensyn til skoleeiers rolle i å drive frem og følge opp deltakelsen, har vi ovenfor poengtert at så mange skoleeiere ikke har tatt stilling til om satsingen har styrket kompetansen for arbeid med minoritetsspråklige elever. Også fra UH-sektoren har forskjeller i aktivitet og oppfølging fra skoleeier vært poengtert. En grunn til at skoleeiere har kunnet innta en relativt passiv holdning i satsingen, kan være at til forskjell fra andre satsinger, har bruk av lærende nettverk og ressurspersoner ikke vært en tydelig anbefaling eller forventning overfor skoleeiere i Kompetanse for mangfold. Det er likevel grunn til å understreke at bildet ikke er entydig. Casestudien eksemplifiserer et aktivt eierskap med klare forventninger til enhetene og målrettet arbeid utover satsingsperioden.

Når det gjelder kompetanseutvikling i enhetene skal vi gjenkalle gjennomgangen av noe av forskningslitteraturen i kapittel 1.2.2 og peke på i hvilken grad resultatene fra undersøkelsene vi har gjort, er i overensstemmelse med vilkårene for utvikling, slik de er skissert i litteraturen. Vi skal også se nærmere på hvordan selve læringsprosessen, eller faser i denne, er omtalt i forskningslitteratur og sammenholde dette med våre empiriske resultater.

Vilkår for vellykket kompetanseutvikling

Forskningslitteraturen identifiserer visse faktorer som er kritiske for å lykkes med skolebasert kompetanseheving. Det gjelder lederes støtte og aktive involvering, involvering av hele kollegiet i kompetanseutviklingen, gode relasjoner innad i kollegiet og mellom kollegiet og ledelsen, nok tid og prioritert tid over en viss periode og samhandling med eksterne fagpersoner. Det siste henspiller på

veiledningen fra UH og det som optimalt vil arte seg som en *samutvikling*, som belyst tidligere i kapitlet. Vi skal kort poengtere hva evalueringen viser om ledelsesinvolvering, involvering av hele staben, kollegialt samarbeid og til slutt tidsaspektet.

Ledelsesinvolvering

Når seks ledere i deltakerundersøkelsen tilkjennegir at de ikke vet om etterutdanningen er avsluttet, indikerer det at utviklingsarbeid kan pågå uten at leder er involvert. Vi ser likevel klare tegn til at ledelsesinvolveringen har vært sterkere i fjerde pulje sammenlignet med de to første puljene. Andelen ledere som hevder at de har initiert deltakelsen og selv deltatt, er økt signifikant fra 2015 til 2017 og omfatter mer enn fire av fem i den siste undersøkelsen. Det er også verdt å merke seg at ledelsen synes å spille en viktig rolle for ansattes utbytte. I den første deltakerundersøkelsen var det signifikant større utbytte slik ansatte opplevde det, når leder hadde vært pådriver for å være med i Kompetanse for mangfold. Dette rimer med UH-ansattes vurdering av hvor viktig det er at enhetene selv har ønsket deltakelse og ikke har vært utpekt eller påmeldt av eier eller fylkesmann. I den andre deltakerundersøkelsen var ledelsens fremheving av viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området og hvordan fagfeltet er viktig for virksomheten, ganske avgjørende for ansattes opplevde utbytte.

Involvering av hele staben

De to deltakerundersøkelsene tyder også på at prinsippet om at hele staben skal delta, har fått større gjennomslag i fjerde pulje enn i de to første puljene. Andelen ledere som markerer at alle eller nesten alle har deltatt, økte fra hver andre til nesten tre av fire fra første til siste undersøkelse. Fra siste undersøkelse er det også verd å merke seg forskjeller mellom virksomhetstyper. Mens alle barnehagelederne svarte at alle eller nesten alle deltok, var det ved videregående skoler vanligst at et lite mindretall av de ansatte deltok.

Casestudien har gitt større innsikt i prosesser som kan ligge bak slike forskjeller. I en ny analyse av casestudiematerialet i kapittel 2.5.7 i denne rapporten har vi fremhevet hvordan organiseringen av barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn ser ut til å være avgjørende for hvorvidt hele virksomheten tar del i oppgavene og ansvaret knyttet til disse. De fire skolene som vi har besøkt, synes på sett og vis å ha arbeidet med den samme problemstillingen: minoritetslevenes deltakelse i skolen, tilknytning til de ordinære klassene og inklusjon i det større skolefelleskapet. Noen ganger ser det ut til at minoritetsspråklige elever i første rekke betyr elever i innføringstilbud eller elever med kort botid, andre ganger rommer kategorien både elever med kort botid og elever med et annet morsmål enn norsk som er barn eller barnebarn av innvandrere. Å få alle faglærere til å erkjenne at de også er norsklærere har vært et viktig anliggende for lederen av en videregående skole, som også forstår dette som den eneste bærekraftige tilnærmingen på sikt. Barnehagen i casestudien eksemplifiserer en utvetydig forståelse av at ansvaret er felles og kompetansen må utvikles med involvering av hele staben. Her vil konsentrering av nyankomne barn i egne grupper verken være aktuelt eller meningsfullt.

Et analytisk poeng i dette er at sammenlignet med andre satsinger som er ment å være skole- og barnehagebaserte, fremstår prinsippet om involvering av hele staben innenfor Kompetanse for mangfold i stor grad som et spørsmål om hvor store andeler av de ansatte som har ansvar for de aktuelle barna og elevene. Ungdomstrinn i utvikling og Vurdering for læring synes ikke å ha en like sterk organisatorisk komponent når det gjelder realiseringen av prinsippet om virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i de virksomhetene vi har undersøkt, fremstår organisering av barna og elevene, men også erkjennelsen av et felles ansvar for dem, som ganske avgjørende for om kompetanseutviklingen blir virksomhetsbasert.

Kollegialt samarbeid

Forskningslitteraturen fremhever at en utprøvende og undersøkende holdning til egen praksis har betydning i en felles kompetanseutviklingsprosess. For norske læreres yrkesutøvelse har det vært pekt på en sterk egalitær tradisjon i kombinasjon og opplevelse av profesjonell autonomi (Helgøy &

Homme 2012). Et godt samarbeidsklima er også fremhevet som avgjørende i litteraturen om lærende fellesskap. Litteraturen om profesjonelle lærende fellesskap indikerer at kritisk refleksjon i et støttende kollegafellesskap er viktig for å utvikle en praksis som kommer elevene til gode. Erkjennelse av et kollektivt ansvar for elevene er blant kjennetegnene på lærende fellesskap, likeledes refleksiv og utforskende dialog, deprivatisering av praksis, samarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling, har vi poengtert fra litteraturgjennomgangen.

Når denne evalueringen ikke omfatter systematiske observasjoner av kompetanseutviklingsarbeidet, er ansattes vurderinger av enkelte utsagn i deltakerundersøkelsen samt casestudien våre kilder til informasjon. Et utsagn om at etterutdanningen har gjort det mer naturlig å snakke med kolleger om hvordan de jobber, bekreftes av en overvekt av respondentene, men disse utgjør færre enn de som mener de har fått økt forståelse. Det er ingen bemerkelsesverdige forskjeller mellom resultatene på disse spørsmålene mellom de to deltakerundersøkelsene. I deltakerundersøkelsen har vi ikke kunnet påvise noen effekt på ansattes utbytte av hvorvidt det er enighet i staben om hvordan de jobber til beste for minoritetsspråklige barn, elever eller deltakere. Enighet i staben på dette punktet er lavest i videregående og høyest i barnehagen. Sammenlignet både med grunnskolen og særlig med videregående skole, synes barnehagene langt mer samstemte om hvordan en arbeider. Som nevnt er det i videregående at en ser mest forbeholdenhet om relevans og utbytte av deltakelse. Det er også her ideen om minoritetsspråklig bakgrunn som ressurs har svakest gehør.

Casestudien viser som nevnt forskjeller i måter å organisere oppgaver og ansvar for minoritets elever på. Den viser også at andre forhold enn satsingen, som for eksempel et økende innslag av minoritetsspråklige elever i elevmassen på videregående nivå, har bidratt til økt interesse i staben for flerkulturell kompetanse som fagfelt. Å involvere flere videregående skoler i satsingen var kanskje ikke det letteste hvis det var positive resultater en ville ha, men flere forhold som vi har omtalt her, tilsier at denne vendingen likevel kan oppfattes som betimelig.

Tid som en kritisk faktor

Om det har vært tilstrekkelig tid til å formulere kompetansebehov, bekreftes som nevnt av nesten halvparten av lederne i deltakerundersøkelsen. Omtrent like mange bekrefter at de har lagt til rette for at ansatte skal få tid til å følge opp det de har lært. Blant ansatte derimot, er det bare omtrent en av fem som sier de har fått nok tid til dette. Fra casestudien har vi sett at skoler som ble invitert med i satsingen senere enn de burde ha vært, ble provosert over ideen at de skulle arbeide for varig kompetanseheving innenfor et tidsspenn på noen måneder. Det har også vært et omkved i intervjuene med UH-ansatte at tiden på to semestre som var satt av for den enkelte virksomhets deltakelse, har vært for knapp med tanke på å få til virksomhetsbasert kompetanseutvikling. Det flere av de UH-ansatte har poengtert, er imidlertid at deltakelsen i beste fall kan være en begynnelse på en utviklingsprosess. For å få til denne er involvering fra både enhetsledelsen og eiernivået oppfattet som ganske avgjørende.

Stadier i kompetanseutviklingsprosessen

I forskningslitteraturen har vi sett at forbedret praksis kan forstås som et resultat av informert refleksjon, hvor etablert praksis iakttas og utsettes for kritisk vurdering. Gjennom dette vil lærerne kunne problematisere sine antakelser, vurdere om antakelsene holder og overveie om de skal handle annerledes. Denne bevisstgjøringsprosessen kan lede til en forbedret praksis, fremhever Ertsås og Irgens (2012).

Litteraturen peker også på at tilfredshet med et kompetansehevingstiltak i liten grad kan si noe sikkert om at tiltaket nedfeller seg i en endret praksis. Evalueringen av rektorutdanningen har skilt mellom hierarkisk ordnede evalueringsnivåer. Det første nivået er tilfredshet, etterfulgt av læring, som igjen kan føre til anvendelse og til sist implementering. Mestringsforventning er et nøkkelbegrep, ettersom den sannsynliggjør anvendelse og implementering av det en har lært (Lysø mfl 2013; Hybertsen mfl. 2014). Vi mener vi for våre formål kan forstå mestringsforventning som faglig trygghet.

I kapittel 1.1.4 så vi at Utdanningsdirektoratet (2013) sterkt anbefalte at de som skal gjennomgå kompetanseutvikling, tar seg tid til å formulere kompetansebehov i forkant av deltakelsen. For formålet er det utviklet ståstedsanalyse som et mulig verktøy, uten at enheter eller eiere har vært pålagt å bruke dette. Som nevnt er ikke resultatene veldig optimistiske med tanke på om enhetene har hatt tilstrekkelig tid til dette arbeidet i forkant av deltakelse. Med støtte i arbeidet til Ertsås og Irgens (2012) kan arbeidet med formulering av kompetansebehov forstås som en bevisstgjøringsprosess som tar til gjennom refleksjon over egen praksis.

Det er interessant at forståelse og refleksjon bekreftes oftere enn forbedring av måter å praktisere på, når ansatte har vurdert eget læringsutbytte i deltakerundersøkelsen. En trygghet på hvordan en selv støtter minoritetsspråklige i deres utvikling og læring, skårer også lavere enn utsagnene om forståelse og refleksjon. Dette er i tråd med hvordan en slik endringsprosess forløper, basert på teoriene anvendt i evalueringen av rektorutdanningen. Forståelse og refleksjon er en nødvendig del av prosessen. Evalueringen kan ikke avgjøre om deltakelsen fører til praksisendring, men vi kan konstatere at viktige tidlige stadier i denne prosessen inngår blant deltakernes erfaringer.

I intervjuene med UH-sektoren så vi også at faglig trygghet blant praktikerne var et eksplisitt mål for noen av veilederne. Dette innebar å bidra til at de kunne stole på seg selv og å styrke deres tillit til at de selv har verdifull erfaring. Dermed blir det også åpenbart at kompetanseutvikling ikke i alle tilfeller innebærer en omfattende endring av praksis, men mer en styrking av god praksis. Dette gir gjenklang av forståelsen som Bjørnsrud mfl. (2017) gir uttrykk for om at veilederens oppgave er å finne en god balanse mellom å synliggjøre personalets erfaringer og å være pådriver for drøfting av relevant forskningsbasert kunnskap for å styrke utviklingsarbeidet.

Referanser

- Andersen, S. A. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørnsrud, H., Bakka, T.H., Granberg, B. & Weseth (2017). En fortelling om likeverdig samarbeid for læreres kompetanseutvikling. I: Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A. & Strømme, A. (red.) *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher education*, 26(3), 599-607.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*. 38 (3), pp.181-199
- Dyrnes, E.M., Johansen, G. & Jónsdóttir, G.J. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? I: Norsk Pedagogisk tidsskrift. Årgang 99. 2015 (3–4), s. 220–232.
- Eisenhardt, K. (1989). "Building Theories from Case Study Research". *Journal of Management Review*, 14(4): 532-550.
- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Postholm, M.B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books
- Gulbrandsen, Lars (2015). *Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte*. NOVA Notat nr. 1/15.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2012). Ny GIV i skolen: *Heftig begeistring – organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet – Delrapport*. Rapport 6- 2012. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Kirkpatrick, D.L. (1998) *Evaluating training programs: the four levels* (2nd ed.) San Fransisco, CA: Berrett-Koehler.
- Lindboe, I.M., Randen, G.T., Skrefsrud, T.-A. & Østberg, S. (2015) *Refleksjon og relevans – språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Lysø, I. H., Stensaker, B. Federici, R.A. Solem, A & Aamodt, P.O. (2013): *Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning AS.
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A. Olsen. M.S., Solem, A. & Aamodt P.O: (2014). *Ledet til endring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; ending i skolene, måloppnåelse og anbefalinger*. Sluttrapport fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning AS.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold. Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. Oslo: NIFU Rapport 4/2015.

- Lødding, B. Seland, I. Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. Oslo: NIFU Rapport 2016: 33.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G.T. (2017). *The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Care and Learning Environment*. Campbell Systematic Reviews 2017:1. Campbell Collaboration.
- Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2010: 7: *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Postholm, M. B., & Waage, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24-38.
- Sivertsen, H., Haugset, A.S., Carlsson, E., Nilsen, R.D. & Nossun, G. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Skrefsrud, T.-A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsbasert forståelse av fag og kunnskapsområder, i: *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. Årgang 99. 2015 (3–4), s. 208–219.
- SSB (2016).
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjønnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barn_ehage_og_skole/
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7: 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8.
- Strangstadstuen, S. Hugo, A. & Nordby, M. (2017). Utviklingspartnere i møte med ulike skolebiotoper. I: Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A. & Strømme, A. (red.) *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *Reviews of Migrant Education – Norway*. OECD Publishing.
- Terum, L.I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner, i: Frølich, N, Hovdhaugen, E. & Terum, L.I. (red.) *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tænketanken DEA (2014). *Impact evaluation of the Science Team K project*. Copenhagen: University of Copenhagen/ Lundbeck Foundation/ Danish Science Factory.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration. Wellington: New Zealand: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Plan for kompetanseløft på det flerkulturelle området*. Datert 15.4.2013. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Oslo: NIFU STEP Rapport 23/ 2009.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Vol. Cambridge, Massachusetts): Harvard University Press.

- Waagene, E., Federici, R.A., Larsen, E. & Vaagland, K. (2017). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørringer til skoler og skoleeiere høsten 2017*. Oslo: NIFU Rapport 2017: 31.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE. Applied Social Research Methods Series Volume 5.
- Østby, L. (2015). *Flyktninger i Norge*. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Østby, L. (2016). Fra asylsøker til flyktning før og etter kriseåret 2015. Oslo/Kongsvinger: SSB. *Samfunnsspeilet* 4/2016.
- Østrem, S, Bjar, H. Føsker, L.I.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg

Tabell v.3.1: Institusjoner og lærerutdanninger som ble invitert til surveyundersøkelsen i UH-sektoren høsten 2017.

Institusjoner	Lærerutdanninger	
	BLU	GLU
Høgskolen i Oslo og Akershus	X	X
Universitetet i Agder	X	X
Høgskulen på Vestlandet, Bergen	X	X
Høgskulen på Vestlandet, Sogn og Fjordane	X	X
Høgskulen på Vestlandet, Stord Haugesund	X	X
Høgskulen i Volda	X	X
UiT Norges arktiske universitet	X	X
NTNU		X
Dronning Maud Minne Høgskole	X	
Høgskolen i Østfold	X	X
Høgskolen i Innlandet	X	X
Høgskolen i Sør Øst-Norge, Buskerud	X	X
Høgskolen i Sør Øst-Norge, Telemark	X	X
Høgskolen i Sør Øst-Norge, Vestfold	X	X
Nord Universitet, Levanger	X	X
Nord Universitet, Bodø	X	X
Nord Universitet, Nesna	X	X
Universitetet i Stavanger	X	X

Publiserte arbeider utviklet med midler fra Kompetanse for mangfold.

Kilde: NIFUs survey til UH-sektoren

Bakken & Solbu (2016). *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken & Solbu (2016). *Mangfold i barnehagen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Burner, T. & Biseth, H. (2016). A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education. SAGE Open, 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2158244016680689>:

Flateraaker, L. (2015) Akseptering som grunnholdning i veiledning av minoritetsspråklige foreldre. *Psykologi i kommunen*, vol 50 (2) s. 39-47.

Hartman, M.R. (2016). Å lykkes i lag! Samhandling mellom administrasjon og politikk. *Psykologi i Kommunen*, vol. 51(4) s. 11–22.

Krogstad, K. & Hidle, K-M.W. (2015) Høytidsmarkeringer i religiøst mangfoldige barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, vol. 9 (6) s. 1–17. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1007>

Laugerud, S., Moskvil, M.E. & Maagerø, E. (red.) (2015). *Flerkulturelt verksted: Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal akademisk.

Lindboe, Randen, Skrefsrud & Østberg (2015). *Refleksjon og relevans – språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å.M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, vol. 11 (2). s. 1–15. doi: 10.5617/adno.4353.

Rotvold, L.A., Hartman, M.R. & Schjøberg, P.P. (2014). Nordnorsk samarbeid for læring i skolen. *Kronikk i Nordlys*, 24.4.2014.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Røthing & Bjørnstad (2015) Mangfold. Spesialnummer av *Norsk pedagogisk tidsskrift* 03-04/2015

Prosjekter med støtte fra FoU-midler fra Kompetanse for mangfold.

Kilde: NIFUs survey til UH-sektoren

Å skape forståelse for flerspråklige barns språklige utfordringer i barnehagen. Marit Sundelin og Anja Maria Pesch, begge UiT.

Morsmålsstøttet alfabetisering innenfor Kompetanse for mangfold. Vigdis Alver og Karen Margrete Dregelid, begge UiB.

NLA Høgskolen har i samarbeid med Høgskulen i Sogn & Fjordane initiert et prosjekt for å styrke UH-sektorens kompetanse på det flerkulturelle området. Prosjektet bruker VaKE-opplegg (Values and Knowledge Education) som metodisk tilnærming for å arbeide med verdidilemmaer i interkulturell undervisning.

God nok i norsk? Skriveprosesser og skriveundervisning i flerkulturelle klasser på grunnskolens mellomtrinn. Harald Berggren og Kjartan Sørland, HiB

Grammatikken i andrespråkspedagogikken. Elisabeth Bjugn, Else Berit Molde og Ingvild Nistov, alle UiB.

Mangfoldsprosjektet ved UiT, ledet av professor Sollid.

Flere av våre fagtilsatte har artikler under arbeid. Vi har også forskningsbaserte artikler under arbeid sammen med forskere ved Nord universitetet. Disse arbeidene er kommet i stand ved hjelp av FoU-midler knyttet til mangfold-prosjektet.

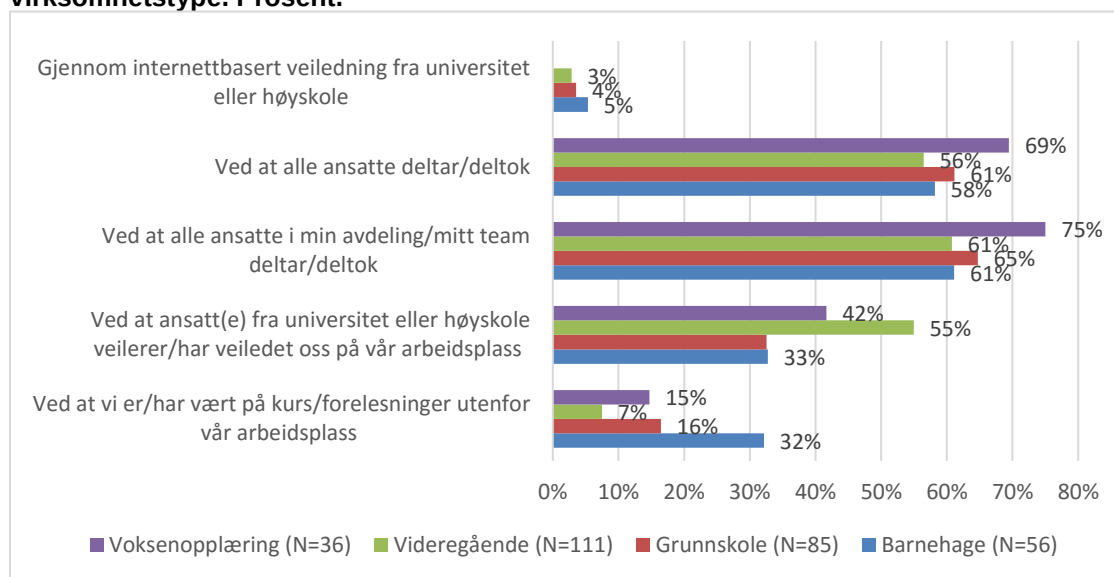
Tabell v.4.1: «På hvilket nivå er du leder?». Antall.

	Leder for deler av virksomheten	Leder for hele virksomheten
Barnehage	0	16
Grunnskole	5	9
Videregående	7	2
Voksenopplæring	1	5
Total	13	32

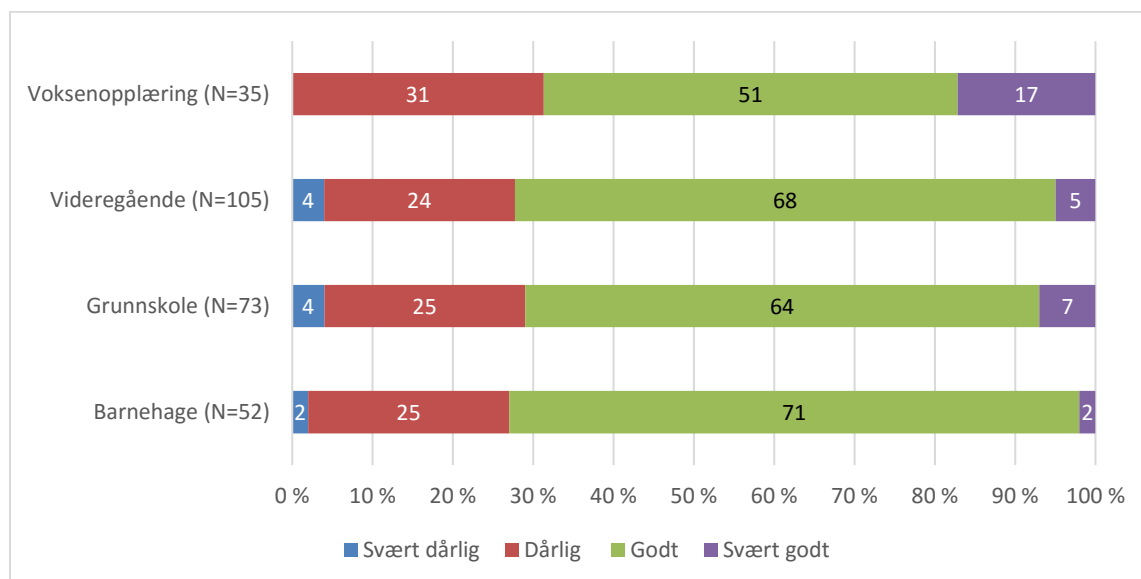
Tabell v.4.2: «Hvor stor andel av de ansatte deltar/har deltatt i etterutdanningen?». Ledernes svar. Antall etter virksomhetstype.

	Et lite mindretall	Mindre enn halvparten	Omtrent halvparten	Nesten alle	Alle	Total
Barnehage	0	0	0	1	15	16
Grunnskole	1	2	2	4	5	14
Videregående	5	0	1	1	2	9
Voksenopplæring	1	0	1	2	2	6
Total	7	2	4	8	24	45

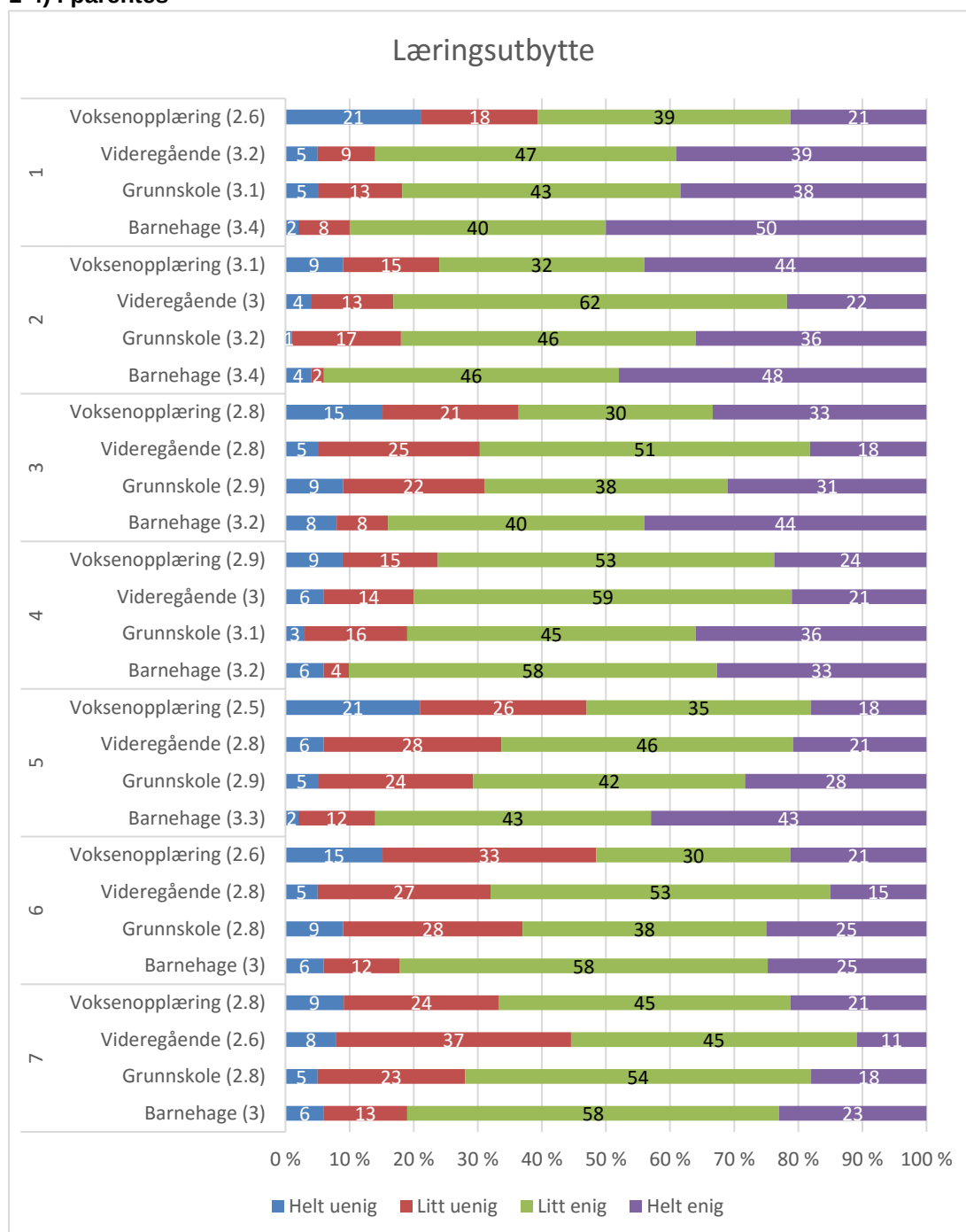
Figur v. 4.1: «Hvordan er/blir etterutdanningen gjennomført?». Ansattes svar etter virksomhetstype. Prosent.



Figur v.4. 2: «Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på etterutdanningen?». Etter virksomhetstype.



Figur v.4.3: Læringsutbytte. Ansattes svar etter virksomhetstype. Gjennomsnittlig skåre (skala 1-4) i parentes



- 1 Etterutdanningen har gitt meg bedre forståelse av de utfordringene flerspråklige står overfor
- 2 Etterutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over min egen praksis.
- 3 Etterutdanningen har gjort det mer naturlig å snakke med kollegene om hvordan vi jobber til beste for minoritetsspråklige
- 4 Etterutdanningen har gitt meg nye innfallsvinkler i arbeidet med minoritetsspråklige.
- 5 Etterutdanningen har gjort meg mer motivert for å jobbe med flerspråklige
- 6 Etterutdanningen har gjort meg tryggere på hvordan jeg best støtter flerspråklige
- 7 Etterutdanningen har generelt forbedret min måte å praktisere på.

Tabell v. 5.1: «I hvilken grad har kommunen/fylkeskommunen behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med minoritetsspråklige elever?». Fordelt etter kommunestørrelse og landsdel. Antall.

	Under 3000 (3,5)	3000 til 9999 (2,9)	10.000 og mer (2,9)	Oslo og Akershus (2,7)	Øst- Norge (3)	Sør- og Vestlandet (3,2)	Midt og Nord-Norge (3,1)
I svært liten grad	1	1	3	2	1	2	1
I liten grad	4	9	4	0	6	4	9
I verken stor eller liten grad	10	17	13	2	15	16	13
I stor grad	13	5	7	2	8	6	14
I svært stor grad	4	1	0	0	0	4	1
N	32	33	27	6	30	32	38

Tabell v.5.2: «Hvor mange elever ved skolen har rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring etter opplæringsloven § 3-12?». Antall. videregående.

	Ingen	1-2 elever	3-5 elever	6-10 elever	11-20 elever	Mer enn 20 elever	N
Oslo og Akershus	3	2	3	0	2	8	18
Øst-Norge	4	1	2	2	1	3	13
Sør- og Vestlandet	6	4	3	6	3	6	28
Midt og Nord- Norge	2	2	3	3	1	7	18
N	15	9	11	11	7	24	77

Tabell v. 6.1: Svarstatus barnehagespørningen etter fylke. Barnehagestyrere. Prosent godkjent.

	Godkjent	N tredelsutvalg
Nord-Trøndelag	65	55
Rogaland	60	137
Oppland	59	73
Østfold	58	76
Finnmark	57	37
Vestfold	57	68
Møre og Romsdal	53	99
Telemark	53	49
Sør-Trøndelag	51	121
Nordland	50	107
Buskerud	48	84
Sogn og Fjordane	48	46
Aust-Agder	47	51
Hordaland	47	194
Oslo	46	221
Akershus	45	217
Vest-Agder	44	63
Troms	40	80
Hedmark	39	62
Alle fylker	49	1938

Tabell v.6.2: Logistisk regresjon. Robusthetsjekk med alternativ definisjon for barnehagestørrelse.

Uavhengig variabler	Coef.	S.E.
Antall årsverk:	Referansegruppe: små barnehager, inntil åtte årsverk(=0)	
Mellomstor	8=<Årsverk<14	0.552
Stor	Årsverk>=14	0.073
Formell flerkulturell kompetanse	Referansegruppe: ingen formell flerkulturell kompetanse blant styrer eller ansatte	0.522
Privat	Referansegruppe: kommunale barnehager	-0.579*
Andel flerkulturelle >= Halvparten	Referansegruppe: Ingen eller et lite mindretall flerspråklige barn	0.984***
Konstant		-2.590***
chi2		24.343
Antall observasjoner		776

Note: *** betyr $p < 0.01$ og ** betyr $p < 0.05$

Tabelloversikt

Tabell 1.1: Oversikt over rapportering fra tidligere og nye undersøkelser i evalueringen av Kompetanse for mangfold	34
Tabell 4.1: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ledere.	77
Tabell 4.2: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ledere.	78
Tabell 4.3: Utvalg og deltakere etter type virksomhet. Ansatte.	78
Tabell 4.4: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ansatte.	79
Tabell 4.5: «I hvilken grad vil du beskrive [virksomheten]s arbeid med minoritetsspråklige som høyt prioritert?». Antall.	79
Tabell 4.6: Andel kvinner blant ansatte. Prosent. N=265.	82
Tabell 4.7: Varighet av etterutdanningen innenfor Kompetanse for mangfold. Ledernes svar. Antall.	84
Tabell 4.8: De viktigste temaene virksomhetene har arbeidet med i etterutdanningen. Ansattes svar. Prosent.	89
Tabell 4.9: «Hvem var pådrivere for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold?» Prosent. N=45.	93
Tabell 5.1: Antall skoleeiere som har deltatt i Kompetanse for mangfold fordelt på puljer som angitt i opptrappingsplanen.	103
Tabell 5.2: «Har skolen deltatt i etterutdanning innenfor Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere)?». Antall.	104
Tabell 5.3: Antall skoleledere som har deltatt i satsingen, etter opptrappingsplan.	105
Tabell 5.4: «I hvilken grad har kommunen/fylkeskommunen behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med minoritetsspråklige elever?». Antall.	106
Tabell 5.5: «I hvilken grad har deltakelsen i Kompetanse for mangfold styrket kommunens/fylkeskommunens kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige elever?». Antall.	106
Tabell 5.6: «Omtrent hvor stor andel av elevene på skolen har ikke norsk eller samisk som morsmål?». Prosent.	107
Tabell 5.7 Svar fra ledere i videregående skoler om hvor mange elever ved skolen som har rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring etter § 3.12 i Utdanningsdirektoratets spørringer gjennomført i 2011, 2014 og 2017. Prosent.	108
Tabell 5.8: Andeler av skolene som bekrefter at leder versus ansatte har formell kompetanse fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling. Prosent.	108
Tabell 5.9: «Beskriv med noen få stikkord hva som var tema under etterutdanningen gjennom Kompetanse for mangfold». Antall.	111
Tabell 5.10: «I hvilken grad mener du skolen har behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området?». Prosent. Svarfordeling etter skolestørrelse og andel minoritetsspråklige elever. Gjennomsnittlig skalapoeng i parentes.	112
Tabell 6.1: Svarstatus barnehageeiere. Prosent	117
Tabell 6.2: Svarstatus barnehagestyrere. Prosent	118
Tabell 6.3: «Omtrent hvor stor andel av barna i din(e) barnehage(r) er to- eller flerspråklig?». Prosent.	119

Tabell 6.4: «Har din(e) barnehage(r) deltatt i satsingen Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere)?».	
Barnehageeieres svar.	121
Tabell 6.5: «Omtrent hvor stor andel av barna i barnehagen er to- eller flerspråklige?». Prosent.....	122
Tabell 6.6: Har barnehagen deltatt i etterutdanning innenfor Kompetanse for mangfold (i 2014 eller senere?)». Barnehagestyreres svar.	126
Tabell 6.7: «Har deltakelsen i Kompetanse for mangfold bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen din?». Barnehagestyreres svar.	126
Tabell 6.8: Logistisk regresjonsanalyse av hvilke forhold som påvirker deltakelse i satsingen Kompetanse for mangfold. Barnehagestyrere.....	128

Figuroversikt

Figur 3.1: Deltakelse i Kompetanse for mangfold blant lærerutdanningene. Antall lærerutdanninger.	60
Figur 3.2: Temaer UH-miljøene har arbeidet med i veiledningen til barnehager, skoler og voksenopplæringsentre. Absolutte tall.	61
Figur 3.3: Svar fra hver institusjonene (BLU og GLU sett under ett) på hva slags personale som har vært involvert i etterutdanningen. Antall personer.	62
Figur 3.4: Vurdering av om oppgavene lærerutdanningene fikk innenfor Kompetanse for mangfold har hatt konsekvenser for rekrutteringen av personale til utdanningsinstitusjonen på permanent og midlertidig basis.	63
Figur 3.5: Antall fagpersoner i barnehagelærerutdanningen som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.	64
Figur 3.6: Antall fagpersoner i grunnskolelærerutdanningen som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.	64
Figur 3.7: Antall fagpersoner i videreutdanningene som har kompetanse for å undervise i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk og -didaktikk eller kompetansen som ble beskrevet med egne ord.	65
Figur 3.8: I forhold til behovene i praksisfeltet, hvordan vurderer respondentene lærerutdanningens kompetanse for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage. Absolutte tall.	65
Figur 3.9: I forhold til behovene i praksisfeltet, hvordan vurderer respondentene lærerutdanningens kapasitet for å ivareta faglige perspektiv på flerspråklig og flerkulturell virkelighet i skole og barnehage. Absolutte tall.	66
Figur 3.10: Svar på syv utsagn om i hvilken grad oppgavene og deltakelse i KfM har hatt virkninger for lærerutdanningen. Absolutte tall (totalt: 19-20).	69
Figur 4.1: «I hvilken grad mener du følgende utsagn stemmer for den virksomheten du jobber i?». Prosent. N=233-265.	80
Figur 4.2: Andel ansatte som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» på utsagn som beskriver virksomheten.	81
Figur 4.3: Alder blant ansatte. Prosent. N=266.	82
Figur 4.4: Utdanningsnivå blant ansatte. Prosent. N=265.	83
Figur 4.5: Ansattes svar på hvor mange år de har arbeidet i samme type jobb som nåværende. Prosent. N=265.	84
Figur 4.6: «Hvor stor andel av de ansatte deltar/har deltatt i etterutdanningen?». Ledernes svar. Prosent. N=45.	85
Figur 4.7: «I hvilken grad har dere lagt til rette for at personalet skal få tid til å følge opp etterutdanningen?». Ledernes svar. Prosent.	86
Figur 4.8: «Hvordan har du som leder fulgt opp arbeidet ved [virksomheten]? Sett kryss ved det utsagnet som best beskriver situasjonen». Prosent.	86
Figur 4.9: «Hvor lenge har etterutdanningen innenfor Kompetanse for mangfold pågått ved [virksomheten]?». Ansattes svar. Prosent. N=227.	87

Figur 4.10: «Hvordan er/blir etterutdanningen gjennomført?». Prosent. N i 2017=279-288. N i 2015=364-400.	88
Figur 4.11: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Andel ansatte som har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad».	90
Figur 4.12: «I hvilken grad har disse vært med å bestemme innholdet i etterutdanningen?». Ledernes svar. Antall.	91
Figur 4.13: «I hvilken grad fikk dere nok tid til å formulere egne kompetansebehov i forkant?». Ledernes svar. Prosent. N=45.	91
Figur 4.14: Forankring av Kompetanse for mangfold blant de ansatte. Ledernes svar. Prosent.	92
Figur 4.15: Opplevelse av utbytte av etterutdanningen. Ledernes svar. Prosent.	93
Figur 4.16: «I hvilken grad har etterutdanningen styrket kvaliteten på arbeidet med flerspråklige/minoritetsspråklige?». Lederes svar. Prosent. N=45.	94
Figur 4.17: Ansattes opplevelse av etterutdanningen. Prosent.	95
Figur 4.18: Læringsutbytte. Ansattes svar. Prosent. N=261-267.	96
Figur 4.19: «Har du forandret, eller kommer du til å forandre din måte å jobbe med minoritetsspråklige som følge av etterutdanningen?». Ansattes svar. Prosent.	97
Figur 4.20: «I hvilken grad har du gjennom etterutdanningen styrket din kompetanse på det flerkulturelle området?». Ansattes svar. Prosent.	97
Figur 4.21: Gjennomsnittlig skåre for alle sju påstander angående læringsutbytte. N=267.	99
Figur 5.1: «I hvor stor grad imøtekom høyskolen/universitetet som har gitt etterutdanningen deres kompetansebehov?». Antall.	110
Figur 5.2: «I hvilken grad mener du skolen har behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området?», etter skoletype. Prosent. Gjennomsnitt skalapoeng i parentes.	112
Figur 5.3: «I hvilken grad har personalet meldt om behov for kompetanse på det flerkulturelle området?». Prosent. Gjennomsnittlig skalapoeng i parentes.	113
Figur 5.4: «I hvilken grad har de uttrykte kompetansebehovene blitt dekket?». Prosent. Ledere som har uttrykt at de selv eller personalet i stor eller svært stor grad opplever et behov for økt kompetanse på det flerkulturelle området. N=127.	114
Figur 6.1: «I hvor stor grad har dere behov for økt kompetanse på lov og regelverk for arbeid med flerspråklige barn?». Prosent.	120
Figur 6.2: «Har deltakelsen i Kompetanse for mangfold bidratt til kompetanseutvikling i barnehagen(e)?». Barnehageeierens svar. Antall. N=47.	121
Figur 6.3: «Hvor mange av de ansatte i din barnehage har...». Barnehagestyreres svar. Prosent. N=936.	123
Figur 6.4: «Hvor mange av de ansatte i din barnehage har formell kompetanse (15 studiepoeng eller mer) fra universitet eller høyskole innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråksutvikling?». Etter styrers formelle kompetanse. Prosent.	124
Figur 6.5: Behov for kompetanse. Styreres svar. Prosent. N=808-935.	125

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no