

2020

BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ

Vurdering av kompetansetiltak



Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	3
1.1	Fem prinsipper for kompetansetiltak barnehage- og skolemiljø	3
1.2	Kort om vurderingen	4
2.	Status barnehage- og skolemiljø	5
2.1	Føringer for arbeidet med barnehage- og skolemiljø	5
2.2	Kunnskapsgrunnlag- barns barnehagemiljø og elevers skolemiljø	6
2.3	Utfordringer i arbeidet for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø	8
2.4	Oversikt etter- og videreutdanningsordninger	9
2.4.1	Oppfølgingsordningen, regional og desentralisert ordning	9
2.4.2	Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis	11
3.	Beskrivelse og vurdering av kompetansetiltak	12
3.1	Inkluderende barnehage- og skolemiljø	12
3.1.1	Læringsmiljøprosjektet	12
3.1.2	Samlingsbasert tilbud	14
3.1.3	Nettbasert tilbud	15
3.1.4	Kriterier og kjennetegn på kvalitet- Inkluderende barnehage- og skolemiljø	16
3.2	Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger	18
3.2.1	Kriterier og kjennetegn på kvalitet - Dembra	19
3.3	Program	20
3.3.1	Kriterier og kjennetegn på kvalitet - program	22
3.3.2	Programmenes plass i kompetansearbeidet i sektor	23
3.4	Videreutdanning for skoleledere	24
3.5	Nasjonal ordning med fylkesvise mobbeombud	24
3.6	Oppsummering	26
4.	Samlede anbefalinger kompetansetiltak	27
4.1	Generelle anbefalinger	27
4.1.1	Fem prinsipper for kompetansetiltak barnehage- og skolemiljø	27
4.1.2	UNESCOS anbefalinger om nasjonale tiltak mot skolevold- og mobbing	28
4.1.3	Bedre sammenheng mellom kompetansetiltak	28
4.1.4	Kompetansetiltak for barnehage bør prioriteres høyt	29
4.1.5	Vurdere egne kompetansetiltak for videregående opplæring	30
4.2	Anbefalinger enkelttiltak og ordninger	30
4.2.1	Nettbaserte kompetansepakker på kompetanse.udir.no	30
4.2.2	Vurdere behov for digitale fagsamlinger i regi av Udir	31
4.2.3	Et statlig, kompensatorisk tiltak -videreutvikle Læringsmiljøprosjektet	31
4.2.4	Få fram sammenhenger mellom Dembra og andre kompetansetiltak	32
4.2.5	Ikke videreføre utlysning av midler til programeiere	32
4.2.6	Videreføre videreutdanning skoleledere og opprette videreutdanning for styrere	32
4.2.7	Videreføre mobbeombudordningen	32
4.2.8	Oppsummering	33

1. INNLEDNING

Kunnskapsdepartementet har bedt Utdanningsdirektoratet om å «foreta en vurdering av alle kompetansetiltakene som nå gjennomføres for å bygge gode barnehage- og skolemiljøer uten mobbing, herunder vurdere mobbeprogrammenes plass i kompetansearbeidet. Arbeidet skal ses i sammenheng med alle tiltakene som nå gjennomføres knyttet til arbeidet med læringsmiljø og mobbing».¹

Kompetansetiltakene i denne vurderingen har kommet til over tid, på bakgrunn av ulike oppdrag og kontekster. De eksisterer sammen med en rekke andre etter- og videreutdanningsordninger som direktoratet har ansvar for. Direktoratet planla i 2016 et differensiert kompetansetilbud på barnehage- og skolemiljø, med tidshorisont til 2022. På denne bakgrunn er det naturlig å nå foreta en vurdering av eksisterende tiltak og vurdere hva som bør prioriteres framover.

1.1 Fem prinsipper for kompetansetiltak barnehage- og skolemiljø

Skal barn og elever få oppfylt sin rett til et trygt og godt barnehage- og skolemiljø, må ledere og ansatte i barnehager og skoler ha høy kompetanse i å fremme et inkluderende miljø, og forebygge og håndtere ulike former for krenkelser. Slik kompetanse bør derfor være sentralt i grunnutdanningene. Denne vurderingen handler imidlertid om videre- og etterutdanning på dette feltet. Videreutdanning har som formål å øke den enkeltes formelle kompetanse. Etterutdanning har som formål å øke organisasjonens og den enkeltes kompetanse gjennom barnehage- og skolebaserte tiltak.²

Utdanningsdirektoratet legger følgende prinsipper til grunn for vurderingen av kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljøfeltet:

1. Barnehage- og skoleeiere har hovedansvaret for kompetanseutvikling i barnehager og skoler
2. Staten må ha tiltak når barn i barnehagen og elever på skolen ikke får oppfylt sin rett til et trygt og godt miljø
3. Tiltak bør ivareta helheten av føringene i regelverk, herunder rammeplan for barnehagen og læreplanverket for grunnopplæringen
4. Tiltak bør være forsknings- og kunnskapsbaserte, og gi innsikt i ulike faglige perspektiver
5. Tiltak bør stimulere til tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid, der det er hensiktsmessig

Det første prinsippet betyr at tiltak må ha som utgangspunkt at det er eiere som har hovedansvaret for kompetanseutvikling i barnehager og skoler. På etterutdanningsfeltet er regional og desentralisert ordning godt etablert. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er i en etableringsfase. Målet er å gi eiere, barnehager og skoler større handlefrihet og myndighet til å drive kvalitetsutvikling lokalt, basert på lokale behov.

¹ Kunnskapsdepartementet, 2019a s.4

² Utdanningsdirektoratet, 2020a

Utdanningsdirektoratet mener det er viktig å støtte opp under lokal kompetanseutvikling og styrke lokale strukturer.

Samtidig er et trygt og godt miljø for barn i barnehagen og elever på skolen lovfestet. Prinsipp nummer to har sammenheng med at det fortsatt er mange som ikke får denne retten oppfylt, og at dette kan ha svært alvorlige konsekvenser for enkeltmennesker og for samfunnet. Ikke alle barnehage- og skoleeiere har i dag god nok kapasitet til å kartlegge egne kompetansebehov og fullt ut ta ansvar for lokal kompetanseutvikling.³ I denne situasjonen mener Utdanningsdirektoratet at det fortsatt bør være noen statlig initierte kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø, i første omgang i en femårsperiode etter 2022. Tiltakene skal være en støtte til lokal kompetanseutvikling, og må utformes slik at de enkelt kan tilpasses lokale behov og samordnes med andre tiltak.

Det tredje prinsippet handler om at føringene i regelverket, herunder rammeplan og læreplanverk, gir en helhetlig tilnærming til arbeid med barnehage- og skolemiljø og pedagogisk praksis. Barnehagen og skolen skal utvikle inkluderende fellesskap og forebygge alle typer krenkelsers. De har også ansvar for å håndtere saker hvor barn og elever ikke opplever miljøet som trygt og godt. Innholdet i kompetansetiltak bør gjenspeile alle disse forpliktelsene, og gi økt kompetanse til å følge opp helheten i føringene.

Prinsipp nummer fire innebærer at kompetansetiltak må gi deltakerne innsikt i forskning og ulike faglige perspektiver på arbeid med barnehage- og skolemiljø. Deltagere bør også få innsikt i forskjellige typer krenkelsers, som mobbing, diskriminering og trakassering, og hvordan de kan jobbe på både individ-, gruppe- og systemnivå.

Det femte prinsippet legger til grunn at det kan være mange og sammensatte årsaker til at barn og elever ikke opplever å ha et trygt og godt barnehage- og skolemiljø. Å forebygge og løse utfordringer kan kreve innsats fra flere sektorer samtidig, som for eksempel utdanning, helse, sosial, familievern og barnevern. Dette gjør at tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid bør være et sentralt tema i kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø. Tiltak bør også stimulere til et slikt samarbeid.

1.2 Kort om vurderingen

Del 2 handler om status på barnehage- og skolemiljøfeltet. Først redegjøres det for føringene for barnehagens og skolens arbeid og pedagogiske praksis. Videre gjengis det kort fra kunnskapsgrunnlaget om barns barnehagemiljø, elevs skolemiljø og utfordringer i arbeidet. Til slutt gis en oversikt over ulike ordninger og tiltak for etter- og videreutdanning.

I del 3 gis en vurderingen av enkelttiltak. Vurderingen tar utgangspunkt i kriterier og kjennetegn på kvalitet i kompetanseutviklingstiltak, slik dette er beskrevet i Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument om kvalitet i etter- og videreutdanning.⁴ Vurderingen omfatter de tre tilbudene i Inkluderende barnehage- og skolemiljø (Læringsmiljøprosjektet, samlingsbasert og nettbasert tilbud), videreutdanning i skolemiljø for skoleledere og kurstilbudet «Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme». I tillegg vurderes programmene PALS, Bry deg og Olweus' plass i kompetansearbeidet. Vurderingen omhandler også ordningen med mobbeombud. Ordningen er ikke primært et kompetansetiltak, men et relativt nytt tiltak på

³ Bjørnset et al., 2020b

⁴ Utdanningsdirektoratet, 2020a

barnehage- og skolemiljøfeltet hvor Kunnskapsdepartementet i 2021 må ta beslutninger om en eventuell videreføring og innretning av ordningen.⁵

I del 4 utdyper Utdanningsdirektoratet våre samlede anbefalinger for kompetansetiltak om barnehage- og skolemiljø. Kunnskapsgrunnlaget og vurderingene i del 2 og 3 tilsier at det fortsatt bør være noen statlig initierte kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø. Disse redegjøres det for i del 4.2. I del 4.1 gis noen generelle anbefalinger for kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljøfeltet.

2. STATUS BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ

I denne delen redegjøres det for føringene for barnehagens og skolens arbeid. Videre gjengis noe av kunnskapsgrunnlaget om barns barnehagemiljø, elevers skolemiljø og utfordringer i arbeidet. Til sist gis en oversikt over ulike ordninger og tiltak for etter- og videreutdanning. Spesielt belyses hvordan kommuner ivaretar kompetanseutvikling knyttet til barnehage- og skolemiljø gjennom oppfølgingsordningen, desentralisert og regional ordning, og hvordan kommuner setter de tre ordningene i sammenheng med deltakelse i Læringsmiljøprosjektet, samlingsbasert tilbud eller nettbasert tilbud.

2.1 Føringer for arbeidet med barnehage- og skolemiljø

Alt arbeid med barnehage- og skolemiljø må være i tråd med barn og unges rettigheter etter barnekonvensjonen, barnehageloven og opplæringsloven med forskrifter og andre relevante styringsdokumenter. Barnekonvensjonen gir barn og unge grunnleggende menneskerettigheter, som rett til å bli hørt og hensynet til barnets beste, og fastsetter sammen med resten av regelverket felles verdier, krav og forpliktelser som gir føringer for det pedagogiske arbeidet med barnehage- og skolemiljø.

Endringer i barnehageloven om psykososialt barnehagemiljø trer i kraft 1.januar 2021. Loven presiserer at barnehagen ikke skal godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Barnehagen skal også forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Videre får barnehagen en aktivitetsplikt. Alle som arbeider i barnehagen skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det, og melde fra til styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Styrer har plikt til å melde fra til barnehageeier i alvorlige tilfeller. Alle som arbeider i barnehagen, har plikt til å gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for krenkelser. Barnehagen skal så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt barnehagemiljø. I henhold til rammeplan for barnehagen skal alle barn i barnehagen kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. De voksne skal forebygge og stoppe krenkelser og uheldige samspillsmønstre.

Kapittel 9 A i opplæringsloven gir alle elever en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø. I saker som gjelder skolemiljøet har skolen og skoleeier en plikt til å handle i henhold til aktivitetsplikten, slik at elevens rett til et trygt og godt skolemiljø blir oppfylt. Det er elevens

⁵ Tiltak som [Dubestemmer.no, nettressurs om egnede tiltak i skolemiljø saker og nullmobbing.no](https://dubestemmer.no/nettressurs/om-egnede-tiltak-i-skolemiljosaker-og-nullmobbing.no) inngår ikke i vurderingen, da disse tiltakene ikke er utviklet som etter- og videreutdanningstiltak men mer generell støtte.

subjektive opplevelse som avgjør om skolen må sette inn tiltak. Skolens aktivitetsplikt gjelder også når elevens opplevelse av skolemiljøet påvirkes negativt av hendelser som skjer utenom skoletid. Dette gjelder blant annet digitale hendelser. Skolen har også en plikt til å jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene.

I overordnet del av læreplanverket står det at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det står også at skolen skal bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. I arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Trygge læringsmiljøer skal utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet. Sosial læring skjer både i undervisningen i fag og i alle andre aktiviteter i skolens regi, og faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. Mye av den sosiale læringen på skolen foregår gjennom samhandling om faglig innhold og i læringsaktiviteter. Gjennom samspill i læringsfellesskapet utvikler elevene sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvregulering og ansvarlighet. Disse ferdighetene er viktige i elevenes faglige og sosiale utvikling.

Overordnet del av læreplanverket vektlegger at elever må lære å opptre hensynsfullt og ansvarlig. Disse føringene i læreplanverket er i tråd med nyere forskning på psykososialt skolemiljø. Å jobbe med relasjoner, atferdsregulering og ledelse er ikke tilstrekkelig. Det er behov for å fremme en praksis som bidrar til å bygge klassen som et kollektiv, og etablere normer og verdier om å respektere og inkludere alle medelever.⁶ Å jobbe systematisk med sosial læring og utvikling, er en viktig del av skolens arbeid med inkludering og et trygt og godt skolemiljø.

Føringene i regelverket, herunder rammeplan for barnehagen og læreplanverket for skolen, gir en helhetlig tilnærming til arbeid med barnehage- og skolemiljø. Barnehagen og skolen skal utvikle inkluderende fellesskap og forebygge alle typer krenkelser. De har også ansvar for å håndtere saker hvor barn og elever ikke opplever miljøet som trygt og godt.

2.2 Kunnskapsgrunnlag- barns barnehagemiljø og elevers skolemiljø

Barnehagen har lang tradisjon for å jobbe med vennskap, tilhørighet og sosial læring og utvikling. Å ta i bruk mobbebegrepet i barnehagen har vært omdiskutert, og barnehagen har ofte brukt andre begreper og innganger i arbeidet.⁷ Forskning viser imidlertid at også barnehagebarn utsettes for mobbing og andre krenkelser, oftest i form av erting, plaging eller gjentatt utestengelse fra lek og manglende inkludering.⁸

Barn-voksen-relasjonen i barnehagen er viktig for barns psykiske helse og kognitive utvikling. Grad av nærhet og konflikt med voksne i barnehagen har sammenheng med psykisk helse og skoleferdigheter hos barn ved 8 års alder.⁹ Personalets kompetanse, evne og vilje til å inngå i gode relasjoner med barn, og støtte barns lek og læringsprosesser er vesentlig for at barn skal

⁶ Eriksen & Lyng, 2018, Seland et al., 2020

⁷ Idsøe & Roland, 2017

⁸ Lund et al., 2015 og Bratterud et al, 2012

⁹ Helland et al., 2019.

oppleve å være inkludert. Slik kompetanse varierer både mellom barnehagene og innad i personalgrupper.¹⁰

Også innad på og mellom skoler er det for store kvalitetsforskjeller, og mange elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått.¹¹ Det er også en tendens til at forskjellene øker når det gjelder elevenes opplevelse av læringsmiljøet og oppnådde læringsresultater.¹² 88 prosent av elevene svarte i Elevundersøkelsen 2019 at de trives godt eller svært godt på skolen. Skoler som ligger i lokalmiljø med et høyt utdanningsnivå og høy inntekt i befolkningen, har imidlertid elever som opplever både bedre læringsmiljø og oppnår bedre resultater. De trives bedre og kjeder seg mindre på skolen. Andelen elever som trives på skolen øker med deres foreldres sosioøkonomiske status.¹³

Et læringsmiljø med gode relasjoner mellom lærer-elev, elevene imellom og med lite mobbing er forbundet med bedre skoleferdigheter og bedre psykisk helse.¹⁴ Å bli utsatt for mobbing og andre krenkelser kan få alvorlige konsekvenser.¹⁵ I 2019 oppga rundt 6 prosent av elevene i Elevundersøkelsen at de har opplevd å bli mobbet av andre elever på skolen, mobbet digitalt, og/eller opplevd å bli mobbet av voksne på skolen. Dette er en svak nedgang fra årene før, men andel elever som oppgir å bli mobbet er relativt stabil. Samtidig viser Elevundersøkelsen at det er svært få skoler som over en treårsperiode ikke har elever som opplever mobbing.¹⁶ 36 prosent av de som opplever mobbing oppgir at det ikke var noen voksne på skolen som visste om det. Av de som svarer at skolen visste om det, oppgir 16 prosent at skolen ikke gjorde noe med det. Kun 8 prosent oppgir at skolen gjorde noe som fikk slutt på mobbingen. Andelen som opplever at de blir mobbet avtar med elevenes alder og års trinn. På 5.trinn oppgir 9,2 prosent av guttene og 8,5 prosent av jentene at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. På Vg3 er det 1,9 prosent av guttene og 1,6 prosent av jentene som oppgir det samme.¹⁷

Det er mange elever på videregående skole som har blitt utsatt for ulike typer av seksuell trakassering (seksuell ryktespredning, verbal trakassering og beføling).¹⁸ Jenter er mer utsatt for seksuell trakassering enn gutter. For eksempel har ca. en av fire jenter på videregående opplevd at noen mot deres vilje befølte dem på en seksuell måte. Om lag 10 prosent av guttene har blitt utsatt for slike handlinger.

Et inkluderende læringsmiljø innebærer mer enn fravær av mobbing og andre krenkelser. Det er bl.a. viktig å oppleve at en hører til på skolen. PISA-undersøkelsen viser at flertallet av 15 åringer i Norge opplever tilhørighet og vennskap på skolen.¹⁹ Andelen elever som gir uttrykk for at de føler at de hører til, lett får venner og at de andre elevene liker dem har imidlertid en nedgang på 8 - 9 prosentpoeng fra 2003 til 2018. 18 prosent av de norske elevene svarte i 2018 at de føler

¹⁰ Engvik et al. 2014, Johansson, 2012

¹¹ Kunnskapsdepartementet, 2019 og NOU 2015:2

¹² Wendelborg et al., 2020

¹³ Bakken, 2019

¹⁴ Helland et al., 2019

¹⁵ Breivik et al, 2017

¹⁶ Wendelborg et al., 2020

¹⁷ Wendelborg, 2020

¹⁸ Bakken, 2019

¹⁹ Jensen et al., 2019

seg annerledes og ikke passer inn på skolen. 14 prosent svarte at de føler seg ensomme på skolen og 12 prosent at de føler at de blir holdt utenfor.

Elevenes liv og læringsmiljø påvirkes i stadig større grad av digitale verktøy og medier. Uønskede hendelser på nett kan påvirke elevenes opplevelse av skolemiljøet. 1,8 prosent av elevene oppgir at de har blitt mobbet digitalt.²⁰ Ulike negative hendelser på nett synes imidlertid å forekomme hyppig for barn og unge.²¹ 24 prosent av 9–18-åringer har opplevd å bli utestengt av noen fra en gruppe på nett. 15 prosent har blitt truet på nett, spill eller mobil, og 14 prosent har opplevd at noen har lagt ut bilder av dem som gjorde dem triste eller sinte.

2.3 Utfordringer i arbeidet for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø

Det er altså mange barn og elever som ikke opplever barnehage- og skolemiljøet sitt som trygt og godt. Djupedal-utvalget framhevet i 2015 flere utfordringer i arbeidet for et trygt psykososialt skolemiljø.²² På bakgrunn av forskning, kartlegginger og innspill framhevet utvalget at det er for lite bevissthet om skolekultur, og hvordan eksisterende holdninger og verdier påvirker det psykososiale skolemiljøet. Videre fant utvalget at elever og foreldre ikke involveres godt nok i skolens arbeid, og at flere skoleeieres- og lederes kapasitet er mangelfull. Støttesystemet for skoler og skoleeiere oppleves også i varierende grad som relevant og likeverdig.

Det har skjedd mye godt arbeid og positive endringer i skoler og kommuner siden 2015. Mange skoler har endret praksis.²³ De jobber mer systematisk og tar tak i saker raskere enn før, slik at elevene får hjelp på et tidligere tidspunkt. Elevenes stemme og subjektive opplevelse blir i større grad hørt og vektlagt. Mange kommuner, barnehager og skoler har også prioritert kompetanseutvikling på barnehage- og skolemiljøfeltet.²⁴ Internasjonale undersøkelser viser at omfang av krenkelser blant norske elever er relativt lavt i en internasjonal sammenheng,²⁵ og norske lærere opplever å ha gode relasjoner til elevene sine, god klasseledelse og arbeidsro i undervisningen.²⁶ De fleste elevene oppgir også å ha positive relasjoner til lærere og medelever.²⁷ På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for denne vurderingen av kompetansetiltak synes imidlertid utfordringene beskrevet av Djupedal-utvalget fortsatt å være gjeldende, og også relevante for arbeidet med barnehagemiljø.²⁸

Når barn og elever ikke opplever å ha et trygt og godt barnehage- og skolemiljø, kan det i en del tilfeller være et såkalt «gjenstridig eller umedgjørlig problem». Det vil si at problemet har sammensatte årsaker som påvirker hverandre gjensidig.²⁹ Ansvar for å gjøre noe med problemet er fragmentert, og ulike fagområder og fagpersoner utvikler tiltak basert på sin egen forståelse. For barn og elever kan det være uheldig om barnehagen og skolen lager tiltak basert på egen fortolkning av situasjonen, uten å involvere barnet, foreldrene og andre faginstanser som også har i oppgave å støtte barnet/ungdommen. Å løse utfordringene kan i en del tilfeller

²⁰ Wendelborg, 2020

²¹ Medietilsynet, 2020

²² NOU 2015:2

²³ Deloitte, 2019

²⁴ Bjørnset et al, 2020b, Waagene et al., 2018

²⁵ UNESCO, 2019

²⁶ Throndsen et al., 2019

²⁷ Wendelborg et al., 2020

²⁸ Se Kunnskapsdepartementet, 2019b og øvrige kilder i vedlagte litteraturliste

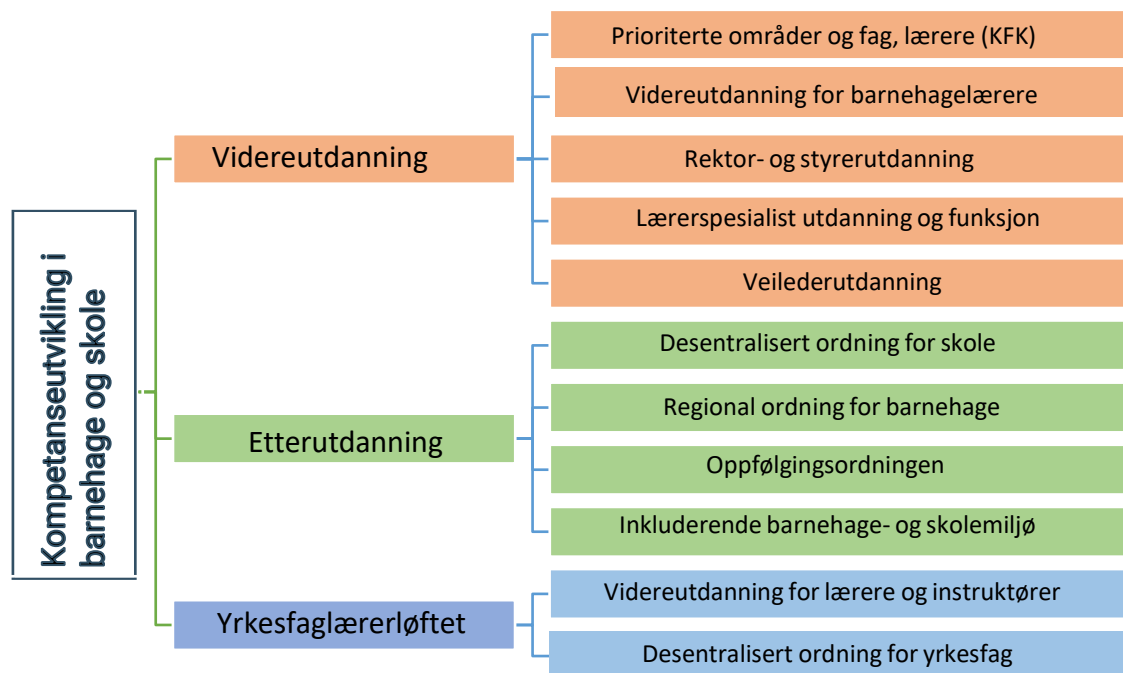
²⁹ Hansen et al., 2020

kreve innsats fra flere sektorer samtidig, for eksempel familievern, barnevern, helse, sosial, arbeidsinkludering, kultur og bolig.³⁰

2.4 Oversikt etter- og videreutdanningsordninger

Kompetansetiltakene i denne vurderingen har kommet til over tid, på bakgrunn av ulike behov og kontekster. De eksisterer sammen med en rekke andre etter- og videreutdanningsordninger som direktoratet har ansvar for:

Figur - Oversikt over etter- og videreutdanningsordninger direktoratet har ansvar for³¹



På barnehage- og skolemiljøfeltet har direktoratet ansvar for de tre etterutdanningstilbudene i Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samt et videreutdanningstilbud for skoleledere. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utvikler og driver Holocaust-senteret etterutdanningstilbudet Dembra. Dembra er ikke primært et kompetansetiltak om skolemiljø. Tiltaket har som mål å bygge demokratisk kompetanse i skolen, noe som er svært relevant i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. Direktoratet tildeler også midler til, etter forutgående utlysning, til tre programmer (PALS, Bry deg og Olweus). I alt utgjør dette sju etterutdanningstilbud for skole, ett videreutdanningstilbud for skoleledere og tre etterutdanningstilbud for barnehage.

2.4.1 OPPFØLGINGSORDNINGEN, REGIONAL OG DESENTRALISERT ORDNING

På etterutdanningsfeltet er regional ordning for barnehage og desentralisert ordning for skole godt etablert. Det er også en desentralisert ordning for yrkesfag, hvor statlige midler skal bygge

³⁰ Danielsen et al., 2020

³¹ Utdanningsdirektoratet jobber med å oppdatere figuren. Ny versjon vil foreligge nyåret 2021, og vil bl.a. også omfatte Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis

opp under fylkeskommunenes ansvar for kompetanseutvikling av målgruppene i fag- og yrkesopplæringen.

Målet for regional ordning for barnehage og desentralisert ordning for skole er å gi eiere, barnehager og skoler større handlefrihet og myndighet til å drive kvalitetsutvikling lokalt, i et tett samarbeid mellom praksisfeltet og universiteter og høyskoler (UH).³² Ambisjonen er å styrke lokalt ansvar og eierskap, ved at beslutninger om innhold i og organisering av kompetansetiltak tas på lokalt nivå, ut fra lokale behov. Bakgrunnen for modellen var bl.a. at sentrale strategier i for liten grad har vært lokalt tilpasset og forankret. Statlig finansiering av kapasitetsbygging og kompetanseutvikling, skal derfor i større grad baseres på lokale analyser og prioritering i regionale samarbeidsfora. Regionale samarbeidsfora skal prioritere og planlegge, basert på lokale behov og økonomiske tildelinger gjennom statsforvalter (tidligere fylkesmannen). Målet er at kompetanseutvikling skal integreres i den daglige praksisen lokalt.

I regional- og desentralisert ordning skal barnehage- og skoleeiere ta ansvar for utviklingen av barnehagene og skolene ved å vurdere egne behov, lage langsiktige lokale planer og samarbeide med UH om planlegging av kompetanseutvikling. Sistnevnte skjer gjerne i nettverk med andre barnehage- eller skoleeiere. Dette er en ambisiøs og kompleks modell, der mange ulike parter og nivåer må trekke sammen for å nå målene.³³ Et samarbeidsforum med representanter fra barnehage- og skoleeiere, lokalt universitets- eller høgskolemiljø og andre relevante aktører har en viktig rolle. I samarbeidsforum for barnehage er også lokal barnehagemyndighet representert. Formålet er å bli enige om hvilke tiltak som skal prioriteres, og hvordan de statlige midlene skal brukes. Våren 2020 oppga 80 prosent av skoleeierne at kompetansebehovene i kommunen blir identifisert gjennom kollektive prosesser på skolenivå.³⁴ Videre oppga 73 prosent av eierne at tiltakene i desentralisert ordning i stor eller svært stor grad møter kompetansebehovene som er prioritert i lokale planer. Blant skoleledere i grunnskolen og videregående oppga henholdsvis 39 prosent og 29 prosent at tiltakene i stor grad møter lokale behov.

Inkluderende barnehage- og skolemiljø er et område grunnskoleeiere- og ledere prioriterer i lokale planer for kompetanseutvikling. Totalt 66 prosent av kommunene oppga dette som et utviklingsområde våren 2020. 41 prosent av skoleledere i grunnskolen oppga at skolemiljø var et prioritert område i skolens planer for kompetanseutvikling, mens kun 2 prosent av skoleledere i videregående oppga det samme. Det utviklingsområdet eller temaet som flest oppgir at de prioriterer i sine planer, er arbeid med nytt læreplanverk. Direktoratet har ingen systematisk oversikt over om og eventuelt hvordan skoleeiere og skoler kobler arbeid med læreplanverket og arbeid med skolemiljø.

For regional ordning er barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak hovedtiltaket. Minst 70 % av midlene skal benyttes til dette.³⁵ En evaluering i 2019 fant at det var stor variasjon mellom fylker når det gjelder organisering og igangsetting av regional ordning.³⁶ I noen fylker rettet de innsatsen og kompetansemidlene mot de antatt svakeste barnehagene, mens andre fylker åpnet for at alle barnehager skulle få noe av midlene for å forbedre seg. Det varierte også hvordan private eiere ble trukket inn. Og i både regional og desentralisert ordning er det ulik organisering og opplevelser av samarbeidet med lokale universitet- og høyskoler. Det er

³² Kunnskapsdepartementet, 2016 og 2018

³³ OECD, 2019

³⁴ Rogde et al., 2020

³⁵ Utdanningsdirektoratet, 2018

³⁶ Haugseth et al., 2019

foreslått at ordningene fra 2021 skal organiseres som en tilskuddsordning. Hensikten er å tydeliggjøre føringene, og få en mer lik praksis. Dette er nå på høring.

Oppfølgingsordningen er en ordning for kommuner som over tid ikke oppnår tilfredsstillende resultater på sentrale områder innen elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Uttrekk av kommuner gjøres på bakgrunn av 11 indikatorer fra tre ulike datakilder. En av kildene er Elevundersøkelsen, der indikatorer på mobbing, støtte fra lærer og elevenes motivasjon på 7. og 10.trinn brukes. Eksterne veiledere og statsforvalteren bistår kommunene til å analysere egne data og kompetansebehov sammen med sentrale aktører i kommunen. Deretter skal de sette seg mål, planlegge tiltak, finne frem til aktuelle kompetansemiljøer og forankre det forestående utviklingsarbeidet. Denne forfasen er beregnet til ett år. Deretter følger en gjennomføringsfase på to år, hvor kommunene gjennomfører planlagte tiltak i samarbeid med veilederkorps i regi av Utdanningsdirektoratet og/eller andre kompetansemiljøer. Desentralisert ordning og oppfølgingsordningen evalueres av Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.³⁷ Det er så langt ikke publisert resultater fra evalueringen.

Fafo har undersøkt hvordan kommuner ivaretar kompetanseutvikling knyttet til barnehage- og skolemiljø gjennom oppfølgingsordningen, desentralisert og regional ordning.³⁸ De har også undersøkt hvordan kommuner setter oppfølgingsordningen, desentralisert og regional ordning i sammenheng med deltakelse i Læringsmiljøprosjektet, samlingsbasert tilbud eller nettbasert tilbud. De finner at kommunene opplever ulike tiltak og ordninger mer som supplerende enn konkurrerende. Tiltak iverksatt gjennom desentralisert og regional ordning framstår enten som supplerende til eller som en videreføring av kompetanseutviklingstilbudene i Inkluderende barnehage- og skolemiljø. I oppfølgingsordningen synes de fleste kommunene å være i gang med tiltak, og enkelte kommuner har valgt som tiltak å delta i Læringsmiljøprosjektet eller samlingsbasert tilbud.

Lokale barnehage- og skoleeiere jobber ofte for å samordne ulike statlige tiltak og ordninger, slik at kompetanseutvikling skal framstå som ett integrert tiltak for ledere og ansatte i barnehager og skoler.³⁹ Eierne har ulike forutsetninger for å lykkes med en slik samordning lokalt, og en god samordning avhenger av flere forhold. Eieres kapasitet og kompetanse til å drive utviklingsarbeid er avgjørende. Velfungerende regionale samarbeid er også viktig, særlig for små kommuner med liten kapasitet. Å få etablert et fruktbart samarbeid med et UH-miljø er sentralt. Kommunene ønsker å samarbeide med miljøer som er faglig oppdaterte på barnehage- og skolemiljø, og som ikke legger til grunn faglige perspektiver og definisjoner som kommunen selv ikke ønsker å jobbe ut fra. Et fjerde forhold er at det må være mulig å jobbe med kompetanseutvikling på barnehage- og skolemiljø over lengre tid. Ulike tiltak og ordninger må derfor kunne overlappe eller etterfølge hverandre. Fafo peker også på at det må lages gode løsninger for private barnehager og skoler, da utfordringen med å trekke med private synes større når det skal samarbeides på tvers av kommuner.

2.4.2. KOMPETANSELØFTET FOR SPESIALPEDAGOGIKK OG INKLUDERENDE PRAKSIS

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis startet opp i 2020 og vil bygges opp gradvis i perioden fram til 2025. Etter det vil det være en varig ordning. Kompetanseløftet skal bidra til at det er tilstrekkelig kompetanse tett på barna og elevene for å kunne forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset

³⁷ OsloMet, u.å

³⁸ Bjørnset et al., 2020b

³⁹ Bjørnset et al., 2020b

pedagogisk tilbud til alle, inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Hoveddelen av kompetanseløftet er tilskudd til lokal kompetanseutvikling. I tillegg innebærer Kompetanseløftet at videreutdanningstilbudene på det spesialpedagogiske området blir videreutviklet, nettverksbygging mellom universiteter, høyskoler og Statped, videreutvikling av oppfølgingsordningen og utvikling av nettressurser og veiledere til støtte for det lokale arbeidet. Målgrupper er ansatte i barnehage og skole, barnehage- og skoleeiere, ansatte i PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i kommunene og fylkeskommunene.

3. BESKRIVELSE OG VURDERING AV KOMPETANSETILTAK

I denne delen beskrives de enkelte kompetansetiltakene for barnehage- og skolemiljø, og funn fra eksisterende evalueringer. Evalueringene handler hovedsakelig om de voksne deltageres oppfatning av kompetansetiltakene og hva de selv og barnehagen/skolen har lært. Barn og elevers opplevelse av pedagogisk praksis og barnehage- og skolemiljøet er i mindre grad tematisert, med unntak av f.eks. NTNUs evaluering av Læringsmiljøprosjektet som analyserte mobbetall fra Elevundersøkelsen.

Videre vurderes tiltakene. Vurderingen tar utgangspunkt i kriterier og kjennetegn på kvalitet i kompetanseutviklingstiltak, slik dette er beskrevet i Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument om kvalitet i etter- og videreutdanning (se vedlegg 1).⁴⁰ Grunnlagsdokumentet er ikke et styringsdokument, men er et forskningsbasert utgangspunkt for drøfting av kjennetegn for kvalitet i de ulike kompetanse- og støtteordningene som forvaltes av Utdanningsdirektoratet. Kjennetegnene konkretiserer de mer overordnede kriteriene. Direktoratet vektlegger prosesskvalitet som det mest omfattende kvalitetsområdet, og legger til grunn at det er innholdet i og gjennomføringen av kompetansetiltak som bør vies mye oppmerksomhet i vurdering av tiltaks kvalitet.

3.1 Inkluderende barnehage- og skolemiljø

[Inkluderende barnehage- og skolemiljø](#) (IBS) er tre etterutdanningstilbud som skal styrke barnehager, skoler, myndighet og eiere i å fremme trygge miljøer og forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser. Tilbudene er 1. Læringsmiljøprosjektet, 2.

Samlingsbasert tilbud og 3. Nettbasert tilbud. Det er mange like temaer som inngår i de tre tilbudene, men virkemidler, arbeidsmåter og grad av støtte fra eksterne varierer.

3.1.1 LÆRINGSMILJØPROSJEKTET

[Læringsmiljøprosjektet](#) er et tilbud til kommuner, barnehager og skoler om veiledning fra veiledere. Barnehagene, skolene og kommunene som deltar får veiledning av et team som kommer til kommunen og bistår med å konkretisere lovverk, rammeplan og læreplanverk til deltakernes lokale kontekst og praksis. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet setter Læringsmiljøsenderet sammen team av fagpersoner fra senteret og fra barnehager- og skoler. Veiledningen varer i to år. Deltakerne jobber med tema som læringsmiljø, forebygging, avdekking og håndtering av mobbing, samt regelverk, ledelse og organisasjonsutvikling. Kommunene oppfordres til å aktivt involvere PPT og andre relevante aktører i kompetanseutviklingen. Deltakerne samles også på nasjonale fagdager hvert semester for å få

⁴⁰ Utdanningsdirektoratet, 2020a

faglig påfyll og mulighet til å samarbeide. Fagdage arrangeres av direktoratet, og her presenteres ulik forskning og faglige perspektiver som belyser bredden på feltet.

Til sammen 24 barnehager og 139 skoler fra 62 kommuner har deltatt i pulje 1-4. I pulje 5, som startet høsten 2020 og varer ut 2022, deltar 19 barnehager og 33 skoler fra 18 kommuner. Kun én videregående skole har deltatt i tilbudet. Skolene er valgt ut etter en analyse av resultater fra Elevundersøkelsen som viser skoler som har hatt høye mobbetall over tid. I tillegg gjør statsforvalteren en helhetlig vurdering av hvilke kommuner og skoler som trenger hjelp til å håndtere utfordringer med læringsmiljøet. Utdanningsdirektoratet beslutter hvem som kan delta, på bakgrunn av en tett dialog med statsforvalterne. Barnehager som sokner til skoler som deltar i prosjektet får også tilbud om å bli med. Barnehagene har deltatt i prosjektet fra pulje 4, først og fremst som et forebyggende tiltak. Læringsmiljøprosjektet er helfinansiert av Utdanningsdirektoratet, og fra 2013 til 2020 er det bevilget 83,7 millioner kroner til tiltaket.

Evalueringer

NTNU evaluerte pulje 1, 2 og 3.⁴¹ De undersøkte hvordan ulike aktører erfarte Læringsmiljøprosjektet, og i hvilken grad de ulike målene for prosjektet var nådd. Målene var å redusere mobbing, utvikle skolen og søke samarbeid mellom flere aktører i skolen og kommunen. Forskerne fant at målene var i overkant ambisiøse, og at målet om å forebygge og håndtere mobbing hadde hovedfokus mens andre mål ble tonet ned. Tall fra Elevundersøkelsen fra skolene i pulje 1, 2 og 3 viste at færre elever opplevde mobbing. Det var en tydelig reduksjon i mobbing både under og etter deltagelse i kompetanseutviklingen, med tall klart over til klart under landsgjennomsnittet. Forskerne påpekte at det var vanskelig å koble reduksjonen utelukkende til deltagelse i Læringsmiljøprosjektet, da de fant at kommunene og skolene også drev med annet arbeid som kunne ha bidratt til nedgangen. NTNU understreket derfor at det ikke var mulig å isolere effekten av Læringsmiljøprosjektet. Mange av deltagerne opplevde imidlertid at Læringsmiljøprosjektet førte til større kollektiv bevissthet om læringsmiljø og mobbing, og ga dem noen konkrete virkemidler i arbeidet.

Av utfordringer fant NTNU at på en del skoler opplevde lærere å bli lite involverte. PPT hadde enten hatt en uklar rolle eller i liten grad blitt involvert i kompetanseutviklingen. Læringsmiljøprosjektet ble ofte oppfattet som topptungt, og kunnskap og veiledning nådde ikke alltid alle i organisasjonen. Fafo, som evaluerer pulje 4, finner at dette fortsatt kan være en utfordring.⁴² De finner samtidig at mange deltagere er veldig fornøyde med veiledningsteamet, og at innholdet i kompetanseutviklingen oppleves som nyttig og godt. Flere opplever å ha endret praksis som en følge av deltagelse i Læringsmiljøprosjektet. Underveisevaluering fra pulje 4 bekrefter dette.⁴³ Flere deltagere er svært fornøyde med veiledere som de opplever som faglig dyktige og som har gitt dem økt selvtillit til å stå i endringsarbeid over tid. Blant annet har deltagere fått bistand til å gjennomføre gode foreldremøter og involvere foreldrene i skolens arbeid.

Noen av deltagerne peker på at innholdet kan bli for generelt, fordi kommunene som deltar ofte kan ha ulike utfordringer.⁴⁴ Det synes også å være noe uenighet om hvilken rolle veilederne bør ha. Noen deltagere ønsker først og fremst veiledning knyttet til konkrete skolemiljø saker. De

⁴¹ Wendelborg, Røe & Buland, 2018

⁴² Bjørnset et al., 2020a, Bjørnset et al., 2020b

⁴³ Utdanningsdirektorat, 2020b

⁴⁴ Bjørnset et al., 2020a, Bjørnset et al., 2020b

forstår «lokal forankring» som å identifisere enkeltsaker og lage en plan for å løse dem. Veilederne er på sin side opptatt av arbeid med det helhetlige læringsmiljøet og barnehage- og skolekultur. De framhever at skal barnehagene og skolene klare å gjøre noe med sine lokale utfordringer, må de selv ha en god forståelse av utfordringene og jobbe helhetlig med dem.

I likhet med NTNU understreker Fafo at det er vanskelig å evaluere effekten av Læringsmiljøprosjektet. Forskerne peker på at å endre holdninger og kultur er langvarige prosesser, og noe som er vanskelig å måle. De finner også at deltagerne i Læringsmiljøprosjektet ofte gjør lokale tilpasninger av tiltaket. Mange deltar også på andre tiltak samtidig.

3.1.2 SAMLINGSBASERT TILBUD

I [samlingsbasert tilbud](#) jobber deltagerne med fagstoff på nasjonale og fylkesvise fagdager og i lokale lærende nettverk. Kommunene får midler til en lokal ressursperson, som skal støtte kompetanseutviklingen lokalt. Kommunene deltar som barnehagemyndighet med ansvar for både private og kommunale barnehager. Videre deltar kommunene som barnehage- og skoleeier. Frittstående skoleeiere får egne midler til ressursperson og reise til fagdager. Barnehagene og skolene som deltar skal jobbe barnehage- og skolebasert, det vil si at alle ansatte skal delta i kompetanseutviklingen på egen arbeidsplass. Kommunene oppfordres til å involvere PPT og/eller andre relevante aktører i utviklingsarbeidet. Målet er at PPT kan være en del av det lokale støtteapparatet for barnehager og skoler. Innenfor disse rammene er det rom for å tilrettelegge arbeidet til lokale forhold.

Fylkesmennene (kommende statsforvalterne) har invitert kommuner og frittstående skoler til å delta gjennom en søknadsprosess. Embetene har vurdert innkomne søknader og sendt direktoratet en oversikt over hvem de mener bør prioriteres. Direktoratet har så avgjort hvem som får innvilget søknad om deltagelse. I perioden 2017-2020 er det satt i gang 5 puljer. I pulje 1-4 deltok til sammen nærmere 120 kommuner, 600 barnehager og 500 skoler. I pulje 5 deltar 40 kommuner, 95 skoler og 160 barnehager. Ingen videregående skoler har deltatt i tilbudet. En pulje går over 2 år. Fra 2016 til 2020 er det bevilget 78 millioner til tiltaket. De aller fleste kommuner og eiere som har søkt om deltagelse har fått delta i tilbudet.

Evalueringer

Utdanningsdirektoratet har internevalueringer i forbindelse med hver pulje.⁴⁵ Evalueringene viser mange likheter mellom barnehage og skole når det gjelder utfordringer og suksesskriterier i arbeidet. Av utfordringer nevnes særlig tid til systematisk arbeid med kompetanseutviklingen, forankring av tiltaket blant alle ansatte, samt involvering av barn og foreldre. Innholdet i tilbudet, ressursperson og arbeid i lærende nettverk trekkes frem som avgjørende faktorer. At barnehage og skole deltar sammen oppleves som et betydningsfullt bidrag til felles forståelse og kompetanseutvikling på området. Både de nasjonale fagdagene og de regionale samlingene oppleves også som viktige for kompetanseutviklingen.

Fafo har evaluert det samlingsbaserte tilbudet og bl.a. undersøkt deltagerens subjektive vurderinger av kompetansetiltaket.⁴⁶ En høy andel av deltagerne er svært fornøyde med det faglige innholdet, og hevder de har endret praksis som følge av kompetansen de har fått. Forskerne finner imidlertid at organiseringen av tilbudet er komplisert, og at koblingen mellom

⁴⁵ Utdanningsdirektoratet, 2019a og b, 2020c, d, e og f

⁴⁶ Bjørnset et.al., 2020a, Bjørnset et al., 2020b

ulike nivåer ikke alltid er god nok. Tilbudet oppleves som topptungt, på den måten at det først og fremst er ledelsesnivået som deltar på alle samlingene. Mange ønsker at flere uten lederstilling kunne fått delta på disse. Forankring og involvering av alle ansatte i den enkelte barnehage/skole, er en utfordring for noen av deltakerne. De lokale ressurspersonene synes å fungere ulikt. Og om lag halvparten av deltagerne mener at PPT ikke har vært involvert i kompetanseutviklingen i tilstrekkelig grad. Barn, elever og foreldre har heller ikke vært godt nok involvert.

3.1.3 NETTBASERT TILBUD

Det [nettbaserte tilbudet](#) er for barnehager, skoler, myndighet og eiere som ønsker å jobbe selvstendig med støtte fra et nettbasert kurs og webinarer. Høgskolen i Innlandet (HINN) utvikler og drifter tilbudet, som er en pilot, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Målet er at deltakere skal videreutvikle både sin individuelle kompetanse og barnehagens/skolens kollektive kompetanse. Tilbudet er utformet for barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, hvor alle ansatte deltar på egen arbeidsplass. Deltagerne jobber med filmer, tekster og oppgaver som skal øves på i praksis. Barnehage- og skoleeiere skal være en viktig medspiller i kompetanseutviklingen. Fra og med pulje 2 kunne interesserte skoler og barnehager melde seg på og starte opp når som helst i året. Fra oppstartstidspunkt har de 2,5 år på seg til å fullføre kompetanseutviklingen. Det har vært et krav at barnehager og skoler som ville melde seg på tilbudet gjennomførte et såkalt avklarings- og opptiningsarbeid, der også eier var involvert. Formålet var å forankre utviklingsarbeidet, og gjøre alle i organisasjonen klare til å delta.

Siden oppstarten i 2018 har 128 barnehager og 119 skoler deltatt aktivt i piloten. Kun én videregående skole har deltatt i tilbudet. Videre har mobbeombud, ansatte hos statsforvalterne og andre interesserte hatt tilgang til tilbudet og benyttet deler av det til individuell eller arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. I forbindelse med koronapandemien fikk også deltagerne i samlingsbasert tilbud pulje 3, 4 og 5 og Læringsmiljøprosjektet pulje 5 brukernavn og passord, slik at de kan nyttiggjøre seg innhold fra kurset.⁴⁷ Fra 2016 til 2020 er det bevilget 17,25 millioner kroner til tiltaket. 10 millioner har gått til å utvikle tilbudet. 7,25 millioner kroner har gått til å dekke deltakeravgift for alle barnehagene og skolene. Piloten avsluttes når pulje 2 er ferdig i 2021.

Evalueringer

Fafo finner at det er en styrke ved tilbudet at alle ansatte kan delta.⁴⁸ Deltagerne slipper å reise og hele kollegiet kan ta aktiv del i kompetanseutviklingen. Deltagerne mener tilbudet har høy faglig kvalitet, og at det gir dem et felles kunnskapsgrunnlag. Flere mener kompetanseutviklingen har bidratt til bevisstgjøring, endret praksis og et nødvendig utviklingsarbeid i barnehagen/på skolen. Av utfordringer framhever Fafo at ikke alle deltagere er trent i å bruke fjernundervisning og nettbaserte løsninger. Tilbudet kan også bli for lite forpliktende, og det kan være vanskelig å prioritere i en hektisk hverdag. Dette stemmer overens med Høgskolen i Innlandets egne evalueringer av piloten.⁴⁹ Deltagerne opplever at kompetanseutviklingen har gitt faglig utbytte og forbedret praksis, men den lokale tilretteleggingen av gode utviklingsprosesser kan være krevende.

⁴⁷ Filmer og annet relevant innhold har også blitt brukt i støtteressurser på [udir.no](#), spesielt i [nettressurs om tiltak i skolemiljø saker](#)

⁴⁸ Bjørnset et al., 2020a, Bjørnset et al., 2020b

⁴⁹ Haugseth et al., 2020, Jørgensen et al., 2020

3.1.4 KRITERIER OG KJENNETEGN PÅ KVALITET- INKLUDERENDE BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ

Innhold

Deltagerne i alle de tre tilbudene opplever innholdet som nyttig og relevant, og at det har høy faglig kvalitet.⁵⁰ Innholdet i nettbasert tilbud og på nasjonale fagdager i samlingsbasert tilbud og Læringsmiljøprosjektet er i stor grad i tråd med føringene i regelverk, herunder rammeplan og læreplanverk. Innholdet favner også mye av kompleksiteten på fagområdet, både når det gjelder temaer og ulike faglige perspektiver. Et gjennomgående perspektiv er hva som fremmer en inkluderende pedagogisk praksis og kultur i barnehagen og på skolen. Ulike typer krenkelser er tematisert, men innholdet har ikke gitt inngående innsikt i temaer som f.eks. rasisme og seksuell trakassering. Tverrfaglig samarbeid er også tematisert, men utgjør ikke en stor del av innholdet.

I det nettbaserte tilbudet får deltagerne tilgang til det samme innholdet og bygger et felles kunnskapsgrunnlag. Dette er utfordrende for enkelte deltagere i samlingsbasert og Læringsmiljøprosjektet. For Læringsmiljøprosjektets del medfører dette bl.a. at kompetanseutviklingen av noen fortsatt oppfattes først og fremst som et antimobbeprogram. Deltagere framhever også at de kan ha svært ulike utfordringer og lokale kontekster. Enkelte opplever derfor at innholdet noen ganger kan bli for generelt, og synes det er krevende å oversette relevansen til lokale utfordringer og kompetansebehov.

Sammenheng

Fafo finner at både Læringsmiljøprosjektet og det samlingsbasert tilbud oppfattes som topptungt, og at noen deltagere synes det er utfordrende å koble de ulike nivåene og organisere den lokale kompetanseutviklingen. Organiseringen av det samlingsbaserte tilbudet er kompleks, og kommunikasjon og kompetanse flyter ikke godt nok mellom nivåene. Samordningen mellom utviklingsarbeidet i barnehagen/skolen, lokal ressursperson, lokale lærende nettverk og regionale og nasjonale fagdager kan være krevende. Ressurspersonene fungerer også ulikt, med tanke på bl.a. grad av involvering, tilgjengelighet og kompetanse.

Planlegging og koordinering

I det nettbaserte tilbudet skal ledelse, tillitsvalgte og eiere/myndighet ha et forarbeid i 2 måneder for å planlegge og forankre kompetanseutviklingen. I det samlingsbaserte tilbudet har direktoratet jobbet for å legge til rette for en god lokal forankring. Direktoratet har hvert år i oktober sendt fylkesmennene informasjon om søknadsfristen for kommunene, som er 1.mars. På oppstartssamling for ny pulje i mars, jobbet bl.a. kommunene videre med sine lokale planer.

Bakgrunnen for skolers deltagelse i Læringsmiljøprosjektet er bl.a. høye mobbetall over tid i Elevundersøkelsen, 9 A saker, tilsynsresultater o.l. Enkelte deltagere kjenner seg ikke igjen i situasjonen som tegnes av fylkesmennene, og har ikke selv et opplevd behov for kompetanseutvikling. Flere kommuner har også opplevd å få kort tid til lokale planleggingsprosesser. Dette kan skape utfordringer for forankring av utviklingsarbeidet. Barnehager som deltar synes imidlertid å være positive og motiverte for kompetanseutvikling.⁵¹

Aktiv læring

Alle tre tilbudene understreker for deltagerne at barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling i den enkelte barnehage/skole er det mest sentrale elementet i kompetanseutviklingen. Det

⁵⁰ Bjørnset et al., 2020a, Bjørnset et al., 2020b, Haugseth et al., 2020, Jørgensen et al., 2020

⁵¹ Utdanningsdirektoratet, 2020b

legges til rette for refleksjonsoppgaver og oppgaver som deltagerne skal øve på i praksis. I nettbasert tilbud finnes både oppgaver som krever samarbeid eller kan gjennomføres individuelt. Læringsformer som video, tekster, diskusjoner og oppgaveløsning oppleves som gode og varierte.⁵² Noen deltagere i Læringsmiljøprosjektet synes ikke kompetanseutviklingen i stor nok grad tar utgangspunkt i lokale erfaringer. De ønsker først og fremst råd i enkeltsaker de står oppe i, mens veiledere kan vektlegge langsiktig og helhetlig arbeid med læringsmiljø og skolekultur.⁵³

Utvikling av læringsfellesskapet

Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling og utvikling av læringsfellesskap er sentralt i alle tre tilbudene. Det nettbaserte tilbudet gir også mulighet for individuell kompetanseutvikling for den enkelte ansatte. Fafo finner at i Læringsmiljøprosjektet og i samlingsbasert tilbud har ikke alle lærere og assistenter blitt tilstrekkelig involvert. Det varierer i hvilken grad deltagerne har lyktes med å organisere og gjennomføre kollektive læringsprosesser på den enkelte enhet.

Varighet

Det nettbaserte tilbudet har hatt fleksibel oppstart, og fra oppstartstidspunktet kan barnehage/skolen bruke inntil 2,5 år til å fullføre. Læringsmiljøprosjektet og samlingsbasert tilbud er organisert i puljer som går over 2 år. I tillegg er det oppstartssamling for dem som skal lede kompetanseutviklingen lokalt 5-10 måneder før oppstart. Tilbudene går over en tidsperiode som det er realistisk at kan føre til varig læring. Avsatt tid i deltagerperioden og varigheten av kompetanseutviklingen er imidlertid noe som enkelte deltakere trekker fram som en utfordring.⁵⁴ Mange hadde ønsket mer tid til den lokale kompetanseutviklingen.

Deltakelse og gjennomføring

Det varierer i hvilken grad deltagere har gjennomført kompetanseutviklingen i henhold til mål og planer. I kommuner og regioner hvor kommunikasjon og samordning ikke har vært god nok mellom nivåene i det samlingsbaserte tilbudet, har trolig kvaliteten på den lokale gjennomføringen ikke vært god nok. Dette gjelder også Læringsmiljøprosjektet. Når det gjelder det nettbaserte tilbudet kan enkelte deltagere oppleve at det blir for lite forpliktende, og det kan være fare for at kompetanseutviklingen nedprioriteres i en hektisk hverdag.

Utbytte

Fafo peker på at å endre holdninger og kultur er langvarige prosesser, og noe som er vanskelig å måle. Når de undersøker deltagerens subjektive opplevelser, finner de at et stort flertall i de tre tilbudene mener de har fått økt kompetanse. Mange opplever også at deltagelsen har ført til økt bevissthet og endret praksis, for eksempel ved at de setter raskere inn tiltak når et barn/elev ikke har et trygt og godt miljø.⁵⁵ Deltagere rapporterer også om mer adekvate måter å møte barn på, og bedre forståelse av voksenrollen. Å planlegge og gjennomføre aktiviteter i læring og lek som bygger fellesskap, og å ha gode samtaler med de som er involvert i krenkelser, er eksempler på dette.⁵⁶

⁵² Jørgensen et al., 2020

⁵³ Bjørnset et al., 2020a

⁵⁴ Bjørnset et al., 2020b, Utdanningsdirektoratet, 2019a og b, 2020b, c, d, e og f

⁵⁵ Bjørnset et al., 2020b, Haugseth et al., 2020, Jørgensen et al., 2020, Utdanningsdirektoratet, 2019a og b, 2020b, c, d, e og f

⁵⁶ Jørgensen et al., 2020

3.2 Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger

Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger ([Dembra](#)) tilbyr skoler veiledning, kurs og [nettbaserte ressurser](#) for å forebygge ulike former for gruppefiendtlighet og udemokratiske holdninger. Holocaust-senteret, driver Dembra på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Fra 2014 til 2020 er det bevilget 42 millioner til tiltaket. 34 millioner har gått til arbeid i grunnopplæringen, mens 8 millioner har gått til arbeid i lærerutdanningen.

Kompetanseutviklingen dreier seg om å bygge demokratisk kompetanse. En pedagogisk praksis som bidrar til inkludering, deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse hos elevene er sentralt i tilbudet. Prosjektledelsen framhever at koblingen mellom opplæring i fag og arbeid med inkluderende læringsmiljø utgjør Dembra-prosjektets kjerne.⁵⁷

Tilbudet er rettet mot barne- og ungdomsskoler, videregående skoler og lærerutdanninger. Dembra setter søkelys på undervisningspraksis og profesjonskompetanse, bl.a. hvordan virkeliggjøre verdiene og prinsippene i overordnet del og læreplaner for fag. I perioden 2014-2020 har 93 skoler hatt Dembra-veileder. Majoriteten av disse har fått veiledning på skolen, mens noen få utelukkende har fått nettbasert veiledning. 11 lærerutdanningsinstitusjoner er del av Dembra-lærerutdanning. I tillegg har to skoler deltatt i en nordisk pilot som startet i 2019. Målet med piloten er å videreutvikle kompetanse på veiledning av skoler i arbeid med demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet. Og at skoler i de nordiske landene skal styrke sin innsats for demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet.⁵⁸

Evalueringer

I 2016 kom en ekstern kartlegging av Dembras bidrag til skolers arbeid med skolemiljø.⁵⁹ Kartleggingen framhevet at Dembras kunnskapsprofil kan bidra til mer helhetlige tilnærminger i skolemiljøarbeidet. Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger kan styrke sentrale perspektiver som til nå i liten grad har vært koblet til arbeid med skolemiljø. Arbeid med f.eks. fordommer, språk og hverdagslige handlinger kan forebygge uintenderte og langvarige krenkelser. Kartleggingen framhevet videre at Dembra vektla dialogorienterte metoder, refleksjon og kritisk tenkning. Det ble imidlertid pekt på at Dembra var til dels svakt teoretisk forankret, og at det var uklart hvorvidt deltagelse i Dembra ga varige effekter på skolene.

Dembra-prosjektgruppa har gjennomført flere internevalueringer. I evalueringen 2018/2019 har deltagere fra 12 av 16 skoler svart på spørsmål om de har fått personlig utbytte og om skolen som helhet har fått utbytte av kompetanseutviklingen.⁶⁰ Ledere og ansatte på skolene har tatt stilling til en rekke påstander. 32 prosent er svært enig, og 52 prosent er litt enig i at de har fått inspirasjon til arbeidet med inkluderende skolemiljø. Videre er 35 prosent svært enig og 52 prosent litt enig i at de har fått nyttig kunnskap om rasisme og antisemittisme. 32 prosent er svært enig i at de har blitt mer bevisst språkbruk i skolen, mens 49 prosent er litt enig i dette. Og henholdsvis 27 og 63 prosent er svært eller litt enig i at deltagelse i Dembra bidrar til å forbedre arbeid med forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet på deres skole. 22 prosent av respondentene har brukt ressurser på Dembras nettsider. De som har brukt ressurser er godt fornøyde med dem, dette gjelder særlig undervisningsopplegg.

⁵⁷ Lenz et.al, 2017

⁵⁸ Nustad et.al, 2020

⁵⁹ Lorentzen & Røthing, 2016

⁶⁰ Lenz & Nustad, 2020

I spørsmål til Skole-Norge våren 2020, oppga over halvparten av skolelederne at de ikke har kjennskap til Dembra.⁶¹ 12 prosent oppga at de kjenner godt til tilbudet, mens 31 prosent hadde hørt om det uten å kjenne nærmere til innholdet. Skoleledere og skoleeiere ble også spurt om bruk og vurdering av Dembra-ressursene. 62 prosent av skolelederne oppga at skolen ikke har benyttet seg av dem. Tre av fire skoleeiere oppga at de ikke vet om noen av skolene i kommunen har brukt pedagogiske ressurser på www.dembra.no. De fleste skoleledere og skoleeiere oppga at skolene ikke har brukt nettressursen fordi de ikke har visst om den.

3.2.1 KRITERIER OG KJENNETEGN PÅ KVALITET - DEMBRA

Innhold og sammenheng

Innholdet i Dembra er i stor grad relevant for og har god sammenheng med føringene i regelverk og læreplanverk. Dembra-prosjektgruppa framhever at Dembra kan være en inngang for arbeid med viktige aspekter ved det nye læreplanverket, bl.a. demokrati og medvirkning, kritisk tenkning, sosial læring, tverrfaglige tema og inkluderende læringsmiljø.⁶² Innhold på dembra.no synliggjør sammenhenger mellom overordnet del, arbeid med fag og skolemiljø. Prosjektgruppa vektlegger at Dembra har et dobbelt fokus; opplæring i fag og hele skolens arbeid med læringsmiljø og skolekultur.

Den eksterne evalueringen trakk fram at Dembras kunnskapsprofil kan bidra til mer helhetlige tilnærminger i skolemiljøarbeidet. Vektlegging av refleksjon, kritisk tenkning og dialog knyttet til temaer som fordommer, gruppefiendtlighet, språk og hverdagslige handlinger er viktig i arbeidet med å utvikle inkluderende miljø og forebygge alle typer krenkelser. Prosjektgruppa har siden 2016 utviklet en rekke ressurser og fagstoff til støtte for skolens pedagogiske praksis, f.eks. om hvordan skolen kan møte elever ved normbrudd og negativ språkbruk. Dette fagstoffet bygger på forskning og føringer i læreplanverket. Ressursene framhever bl.a. betydningen av å stille spørsmål og forsøke å sette seg inn i den enkelte elevs perspektiver og behov, for å åpne for refleksjon, myndiggjøring, medvirkning, og sosial læring og utvikling hos elevene.

Planlegging og koordinering

Prosjektgruppa utvikler Dembra «i tråd med skoleutviklingsforskningens erkjennelser om at eksterne aktører burde møte skolene på deres egne premisser og innta en tydelig avgrenset rolle som støttespiller i endringsprosesser som skal vare utover deltagelsen i prosjektet».⁶³ Kompetanseutviklingen skal ta utgangspunkt i skolens kompetansebehov. Det er imidlertid ofte en utfordring å skape eierskap og forankre deltagelsen blant hele personalet.

Aktiv læring og utvikling av læringsfelleskap

Dembra vektlegger at kompetanseutviklingen skal ta utgangspunkt i skolens egne utfordringer og erfaringer. Det er et mål å bidra til lærende profesjonsfelleskap ved å støtte skolen i å analysere egne utfordringer og finne løsninger i lys av fagkunnskap og forskning. Mange deltagere oppgir i den interne evalueringen at Dembra har gitt økt kunnskap og bevissthet, bl.a. gjennom refleksjon og erfaringsdeling.

Varighet

Skoleledere og lærere ga både i 2016 og 2019 tilbakemeldinger om at tidsrammen på to

⁶¹ Rogde et.al, 2020

⁶² Andersen et.al., 2019

⁶³ Lenz et.al 2017, punkt 2.3.1

semester ikke var tilstrekkelig for å innarbeide endringer i skolens planer, rutiner og arbeidsmåter.⁶⁴ I flere regioner er derfor deltagelsen utvidet til tre semester.

Deltakelse og gjennomføring

På en del deltagereskoler er det utfordrende å involvere hele personalet. Ofte kan prosjektgruppa og lærere innen samfunnsfag og religions- og livssynsfag være de som engasjerer seg mest i kompetanseutviklingen. I 2016 meldte mange deltagere at det var vanskelig å prioritere arbeid med læringsmiljø, demokrati og inkludering i møte med et press om å forbedre skolens resultater.⁶⁵ Også i 2019 oppleves Dembras tidsmessige begrensning som utfordrende. Dembra har derfor utviklet faglige tilbud som tidligere deltagereskoler kan benytte seg av. Nytt læreplanverk er en viktig kontekst for disse faglige tilbudene, som tematiserer forebygging, tverrfaglige temaer eller koblinger mellom arbeid i fag og inkluderende læringsmiljø.⁶⁶

Utbytte

Underveisevalueringen 2018/2019 viser at mange ledere og ansatte på deltagerkolene opplever å ha fått personlig utbytte av Dembra, og at skolen som helhet har fått utbytte av kompetanseutviklingen. Rundt en tredjedel av respondentene er svært enig, og halvparten er litt enig i at de har fått inspirasjon til arbeidet med inkluderende skolemiljø, at de har fått nyttig kunnskap om rasisme og antisemittisme og blitt mer bevisste på språkbruk i skolen.

3.3 Program

I henhold til oppdraget vil direktoratet se på programmenes plass i kompetansearbeidet i sektor, og ikke vurdere det enkelte program som mottar midler. Også her tar vi utgangspunkt i kriterier og kjennetegn på kvalitet i kompetanseutviklingstiltak, slik dette er beskrevet i Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument om kvalitet i etter- og videreutdanning (se vedlegg 1).

Læringsmiljø- og antimobbing programmer har som formål å støtte skoler i deres arbeid med elevenes skolemiljø. Psykisk helse, mobbing og annen problematferd er ofte de mest sentrale temaene i programmene. Utdanningsdirektoratet har i perioden 2004-2020 utbetalt 58,19 millioner kroner til programeiere. I 2011 gjennomførte direktoratet en omfattende prosess i forbindelse med utlysning, utvikling av kriterier og utvelgelse. En ekspertgruppe ga sine anbefalinger, og programmene PALS, Olweus, Zero og Respekt fikk tildelt støtte. Ved de neste utlysningene i 2016 og 2019 ble kriteriene i hovedsak videreført, med noen justeringer. Kriteriesettet stiller klare krav til organisasjon, faglig kompetanse og gjennomføring, noe som begrenser antall kvalifiserte søkere. Utlysning av midler har også framhevet at programmene skal bygge på «anerkjente evalueringsmetoder samt at programeierne kan sannsynliggjøre at programmet reduserer mobbingen og har ønsket endringseffekt på elevenes læringsmiljø».⁶⁷ I perioden 2016-2020 har Olweus fått tildelt 7,33 millioner kroner, PALS 6,65 millioner kroner, LP-modellen 3,99 millioner kroner og «Bry deg! Sammen mot mobbing» 2 millioner kroner.

Rekruttering av nye skoler har vært en utfordring for Olweus og PALS de siste 6-7 årene.⁶⁸ Fem nye skoler ble rekruttert til Olweus programmet i 2019, og til sammen 62 var sertifiserte. Fem nye skoler startet implementering av PALS i 2019. NUBU oppgir videre at PALS blir

⁶⁴ Lenz et.al, 2017, Lenz & Nustad, 2020

⁶⁵ Lenz et.al, 2017

⁶⁶ Lenz & Nustad, 2020

⁶⁷ Utdanningsdirektoratet, 2019c

⁶⁸ NORCE, 2020a, NUBU, 2020a, Utdanningsdirektoratet, 2018b

implementert i 213 grunnskoler gjennom oppfølging av lokale PALS-veiledere. «Bry deg! Sammen mot mobbing» startet opp våren 2019, med 17 deltakende skoler. Arbeidet anses som en pilotering fra Læringsmiljøsenterets side.⁶⁹

I Spørsmål til Skole-Norge høsten 2019, svarte 4 prosent av skolelederne at de brukte Olweus, 8 prosent at de brukte PALS og 1 prosent at de brukte Bry deg.⁷⁰ 43 prosent oppga at de brukte andre programmer, og 42 prosent at de ikke brukte programmer. Skoleledere som svarte at de brukte andre programmer enn de som ble oppgitt som svaralternativer, ble bedt om å spesifisere hvilke programmer dette gjaldt. I grunnskolen var det flere skoleledere som oppga at de brukte deler fra noen programmer eller at de kombinerte ulike programmer. Flere oppga også at de deltar i egne samarbeid med kommunen og i Inkluderende barnehage og skolemiljø initiert av Utdanningsdirektoratet. I tillegg kom det frem at flere skoler har utviklet egne opplegg for arbeid med skolemiljøet. Beskrivelser fra skoleledere i videregående skoler viser at også noen av dem bruker opplegg som er utarbeidet av skolen selv. Funnene er i tråd med hva NOVA fant i 2014, da de bl.a. undersøkte hvordan skoler bruker program.⁷¹ De fant at mange skoler er inspirert av ulike elementer fra ulike program. Det kunne bl.a. skyldes at ledelse og lærere opplevde at viktige utfordringer i skolens hverdag falt utenfor programmets fokus. Skolene tilpasset da programmene til skolens virkelighet, noe forskerne så som et viktig grep for å skape engasjement og eierskap til arbeidet.

Evalueringer

NOVA vurderte i 2014 kvaliteten på programmenes egne effektevalueringer og undersøkte hvordan skoler brukte programmene. De fant at det er mange utfordringer knyttet til det å evaluere effektene av innsatsene på en god måte. Forskerne mente at selv om alle programmene kunne vise til endring i omfanget av problemer i skolemiljøet etter at programmet var innført, var det for flere av programmene knyttet en viss usikkerhet til om det er programmet i seg selv som har bidratt til å frambringe de ønskelige endringene eller om det er andre forhold som har hatt betydning. Det at mange skoler bruker ulike elementer fra ulike program og tiltak, gjør programeiernes effektmålinger vanskelig fordi det er utfordrende å måle effektene av programmene alene og å finne gode kontrollgrupper å sammenligne «programskolene» med.

Forskere som legger til grunn at det er mulig å måle effekter, finner at Olweus og PALS er tiltak med sterk dokumentasjon på effekt. Begge programmene er på evidensnivå 5, som er det høyeste.⁷² «Bry deg! Sammen mot mobbing» er som tidligere nevnt en pilot, og det foreligger ingen evalueringer så langt.

I en gjennomgang av programmenes hovedmålsettinger, tiltak, teoretiske og innholdsmessige grunnlag i 2016, fant forskerne at tiltak i programmene hovedsakelig fokuserte på å regulere elevers atferd og bygge sterke relasjoner mellom autoritative klasseledere og elever.⁷³ Programmene omfattet ikke strategier for å utvikle inkluderende fellesskap og bygge klassen som kollektiv. De ga heller ikke lærere verktøy til å håndtere problemstillinger knyttet til hvordan sosiale og kulturelle normer kan bidra til gruppefiendtlige holdninger og ulike krenkelser som

⁶⁹ Læringsmiljøsenteret, 2020

⁷⁰ Rogde et.al, 2020

⁷¹ Eriksen et al., 2014

⁷² Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Nord, u.å

⁷³ Lorentzen og Røthing, 2016

f.eks. rasisme. Programmene imøtekom derfor ikke skolers og elevers reelle utfordringer, på sentrale områder i arbeidet med skolemiljø.

3.3.1 KRITERIER OG KJENNETEGN PÅ KVALITET - PROGRAM

Innhold og sammenheng

Innholdet i programmene fokuserer i stor grad på psykisk helse, mobbing og problematferd. Innholdet er relevant i henhold til føringene i regelverk og læreplanverk. Det dekker imidlertid ikke kompleksiteten og helheten i føringer for arbeidet med skolemiljø. For å sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, trenger skolen kompetanse i å utvikle fellesskap og forebygge, avdekke og håndtere mistrivsel, utenforskap og ulike typer krenkelser som mobbing, diskriminering og trakassering. Sosial læring er sentralt i arbeid med elevenes skolemiljø, og et viktig element i programmene. Læreplanverket framhever at sosial læring skjer både i undervisningen i fag og i alle andre aktiviteter i skolens regi, og at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Det er uklart hvordan programmene støtter skolene til å jobbe med elevenes sosiale læring i opplæring i fag, og aktivt utvikle inkluderende faglige og sosiale fellesskap.⁷⁴

Planlegging og koordinering

Programmene har tydelige planer for implementering. I planene er roller og ansvar fordelt, og samarbeidet mellom de ulike rollene er beskrevet. Det varierer mellom programmene i hvor stor grad implementering av programmet på foreskrevet måte tillater skoler å tilpasse programmet til lokale forhold og definerte kompetansebehov.

Aktiv læring og utvikling av læringsfellesskap

Innenfor programmene innhold og rammer er opplæringen nært knyttet til praksis. Programmene legger opp til læring i grupper og til individuell kompetanseutvikling. Kollegialt samarbeid og erfaringsdeling gir grunnlag for utvikling av profesjonsfellesskap og utvikling av praksis.

Deltakelse og gjennomføring

Arbeidet med å ta i bruk og implementere programmer på foreskrevet måte, er komplisert og krevende for mange skoler.⁷⁵ Også for skoler som oppgir å bruke et program i sin helhet, er det i realiteten ofte uklart for skolene hvilke elementer som inngår i programmet. Ofte finner en skole ut at enkelte deler av programmet ikke passer så godt i deres arbeid, og utelater det. Det kan også synes krevende å vedlikeholde arbeidet med program.⁷⁶

Varighet

Alle programmene legger opp til at de skal være varige innsatser over tid. Varighet vurderes som en viktig faktor for å nå målsettingene med programmet.

Utbytte

Som tidligere beskrevet er effektstudier som skal måle utbytte av å implementere programmer omdiskuterte. Effektstudier av Olweus viser en nedgang i andel elever på skolen som mobbet og som ble mobbet, med en reduksjon på mellom 30 og 60 prosent.⁷⁷ Effektstudier av PALS finner at programmet fører til reduksjon i forekomsten av moderat problematferd og i noe grad

⁷⁴ NORCE, 2020b, NUBU, 2020b, Læringsmiljøsentret, 2020

⁷⁵ Eriksen et al., 2014

⁷⁶ NUBU, 2020a

⁷⁷ Regionalt kunnskapscenter for barn og unge Nord, u.å

alvorlig problematferd i skolemiljøet.⁷⁸ Et annet funn er at ansatte i skolen i større grad tok i bruk positivt støttende reaksjonsmåter etter implementering av PALS.

Frisch-senteret leder et forskningsprosjekt om eventuelle langtidseffekter av PALS og Olweus. Ved hjelp av longitudinelle registerdata, har forskerne hatt som mål å identifisere effekter på et bredt spekter av resultater, både innenfor og utenfor skolen, målt i ungdomsårene og i tidlig voksen alder. De har sett på effekter på ulike individuelle forhold for elever, inkludert utdanningskarriere, arbeid, trygd, kriminalitet og internaliserte helseproblemer. Videre har de undersøkt eventuelle langsiktige effekter på skolemiljøet slik det beskrives i Elevundersøkelsen. Ingen betydelige signifikante effekter er avdekket.⁷⁹

3.3.2 PROGRAMMENES PLASS I KOMPETANSEARBEIDET I SEKTOR

Utdanningsdirektoratet anser ikke programmer for primært å være et kompetanseutviklingstiltak som styrker skolens helhetlige arbeid med skolekultur, holdninger og en pedagogisk praksis som fremmer inkluderende fellesskap. Innholdet i programmene dekker ikke kompleksiteten og helheten i føringer for arbeidet med skolemiljø i opplæringsloven og læreplanverket. Videre kan programmenes utforming og krav til implementering komme i konflikt med målet om å gi eiere og skoler større handlefrihet og myndighet til å drive kvalitetsutvikling lokalt, basert på lokale behov. På denne bakgrunn anbefaler Utdanningsdirektoratet at vi ikke skal lyse ut midler til implementering av program til programeiere.

Fagmiljøene bak programmene som nå mottar midler har høy kompetanse på tema som mobbing, problematferd og psykisk helse. Programmene kan være en støtte for skoler som ønsker å jobbe spesifikt med disse temaene. Et alternativ er da at implementering av programmene finansieres av lokale midler til kompetanseutvikling når kommuner og skoler ønsker å bruke et program. Hvis staten fortsatt ønsker å støtte programeiere direkte for å utvikle, implementere og/eller evaluere programmer, bør det vurderes om nåværende midler kan inngå i en relevant statlig tilskuddsordning. Dette kan ses i sammenheng med 0-24 samarbeidet, som mener det vil være hensiktsmessig med et eksternt utredningsarbeid for å vurdere statlige tilskudd som berører målgruppen utsatte barn og unge. Det bør være fora i direktoratene om tilskuddsordninger og hvordan de bør innrettes. Det er behov for å få en oversikt over alle tilskudd som berører målgruppen utsatte barn og unge. Dette gjelder også støtte til programeiere, som mottar støtte fra flere direktorater.

Hvis det konkluderes med at staten skal ha tilskuddsordninger hvor programeiere kan søke om midler, bør kriteriene for tildeling videreutvikles. Fra utdanningssektorens side er det relevant å se på om det bør være noen føringer for hvordan programmene kan tilpasses lokale forhold, i tråd med desentralisert ordning for kompetanseutvikling. Det bør også vurderes om programeiere eventuelt kan bidra i desentralisert ordning. Et annet spørsmål som bør belyses er hvorvidt antall skoler som bruker eller rekrutteres til et program, skal ha betydning for utbetaling av midler. Videre bør det vurderes om det bør stilles krav om at innholdet i programmene bør gjenspeile helheten i føringene i opplæringsloven og læreplanverket.

⁷⁸ Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Nord, u.å

⁷⁹ Frisch-senteret, 2020, Borgen et al.,2019, Borgen et al., 2020 a,b,c og d

3.4 Videreutdanning for skoleledere

«Skolemiljø og ledelse» er et nasjonalt videreutdanningstilbud for skoleledere i grunn- og videregående opplæring, som har gjennomført rektorutdanning eller tilsvarende utdanning. Studiet skal gi kompetanse som er nødvendig for å skape et trygt og godt skolemiljø, forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser. Videreutdanningen skal gi skoleledere kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne løse utfordringer og problemer ved sin skole, og føre til konkret forbedring og endring i skolen. Studiet er praksisnært og forskningsbasert.

Deltakerne skal i løpet av studiet anvende og prøve ut kunnskaper i sin egen organisasjon. Studiet skal legge til rette for erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne. Det betyr at deltakerne må delta aktivt ved å møte på samlinger og med utprøving på egen arbeidsplass i løpet av studietiden. Videre skal tilbydere legge til rette for fleksibilitet slik at studiet lar seg kombinere med at deltakerne er i fullt arbeid.

Varighet på studiet er 1 år (2 semester). Det er NLA høgskolen i Bergen, Universitetet i Stavanger og OsloMet som tilbyr videreutdanningen, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I 2018 var det 420 søkere til 109 plasser. I 2019 var det 187 søkere til 110 plasser. Høsten 2020 ble imidlertid ikke alle de 120 tilbudte plassene besatt. Utdanningsdirektoratet vet ikke hva nedgangen i antall søkere skyldes. Skolelederens merarbeid som følge av pandemien og mindre kapasitet til etter- og videreutdanning kan være en mulig forklaring.

I perioden 2018-2020 er det brukt 14,6 millioner kroner på tiltaket. Så langt foreligger ingen eksterne evalueringer. Det er planlagt å ha årlige deltakerundersøkelser fra 2021. Utdanningsdirektoratet har en avtale med de tre tilbyderne fram til 2023, og planlegger for nye kull i 2021 og 2022.

3.5 Nasjonal ordning med fylkesvise mobbeombud

På bakgrunn av en toårig prøveordning med mobbeombud i fire fylker i 2014-2016, vedtok Stortinget i 2017 en ordning med fylkesvise mobbeombud. Ordningen ble satt i gang i august 2018, med et nasjonalt mandat med mulighet for lokale tilpasninger. Ordningen er delfinansiert av staten ut 2021. Det ble ansatt 18 mobbeombud i 2018 og finansiering til samme antall mobbeombud ble videreført etter sammenslåing av fylker i 2020. I det nasjonale mandatet for mobbeombudene står det at mobbeombudet skal:

- støtte og veilede barn, elever og foreldre slik at disse får ivaretatt sine rettigheter til et godt psykososialt miljø i barnehage og grunnskole
- i samarbeid med elev- og lærlingeombudet i sitt fylke, bidra til at elever og lærlinger får ivaretatt sine rettigheter til et godt psykososialt miljø i videregående opplæring

Dette skal mobbeombudene gjøre gjennom å:

- støtte og veilede barn, elever og foreldre i saker om psykososialt miljø
- jobbe forebyggende med informasjon og opplæring til barn, elever og foreldre
- skape dialog og bidra til god tverrfaglig oppfølging etter at saker er håndtert
- bidra til dokumentasjon og erfaringsdeling i fylket og nasjonalt
- støtte elev- og lærlingeombudet i arbeid med psykososialt miljø

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger følger opp ombudene faglig. Oppdraget med kompetanseheving av mobbeombudene varer ut 2020, og gjøres gjennom en faglig oppfølging som alle mobbeombudene får, samt en potensielt studiepoenggivende rekke samlinger ombudene kan delta på. Den faglige oppfølgingen har svært høy deltakelse fra ombudene. Elev- og lærlingombudene (ELO) har også fått tilbud om å delta i den faglige oppfølgingen.

Det er i perioden 2018-2020 bevilget 24 millioner kroner til ordningen (halvårseffekt i 2018). 2 millioner av disse har gått til Læringsmiljøsentret. Det er foreslått 10 millioner kroner til ordningen i statsbudsjett for 2021, hvorav 1 million er satt av til den faglige oppfølgingen fra Læringsmiljøsentret.

Evaluering

Telemarksforskning evaluerte i 2016 den toårige prøveordningen med mobbeombud i Buskerud, Østfold, Hordaland og Nordland.⁸⁰ De anbefalte at ombudene burde plasseres på fylkesnivå og få ansvar for hele utdanningsløpet, fra barnehage til og med videregående opplæring. Forskerne løftet samtidig ombudenes uavhengighet fra skoleeier som en sentral problemstilling, og pekte på Fylkesmannen og Barneombudet som alternative plasseringer. Telemarksforskning anbefalte at ombudene burde jobbe for å ivareta barn og unges rett til et godt psykososialt miljø, gjennom arbeid på systemnivå med forebygging, avdekking og håndtering av krenkelser. Evalueringen viste at ombudene etterlyste en tettere, og mer permanent tilknytning til et fagmiljø.

NOVA har følgeevaluert ordningen med fylkesvise mobbeombud for barnehage og grunnskole i perioden 2018-2020.⁸¹ De finner at barn og foreldre i økende grad får hjelp og blir involvert i saker som gjelder det psykososiale miljøet, og at ordningen på denne måten bidrar til at flere barn har det trygt og godt i barnehage og skole. Likevel stiller forskerne flere spørsmål rundt organisering av ordningen.

Mobbeombudene ble plassert i fylkeskommunen, for å sikre uavhengighet fra kommunale barnehager og skoler. Denne uavhengigheten beskrives som viktig for å kunne gjøre en god jobb, men omtales også som «uavhengig men ensom». Mange ombud rapporterer om et manglende fagmiljø, ledelse, og/eller sosialt arbeidsfellesskap. Flere av mobbeombudene beskriver videre rollen sin som "midt mellom skolen og fylkesmannen", da de blir brukt som en mellomstasjon før foreldrene eventuelt tar saken videre til fylkesmannen. Mange av ombudene går inn og veileder i komplekse og fastlåste enkeltsaker hvor barn ikke har det trygt og godt. I tillegg til å følge opp enkeltsaker fra barn, elever og foreldre, støtter også mobbeombudene skolene og barnehagene i å hjelpe barn, elever og foreldre på en mer hensiktsmessig måte. Mobbeombudene bruker mer tid på skolesektoren enn på barnehagesektoren.

Skole- og barnehagesektoren er fornøyde, men kjennskapen til mobbeombudet er varierende. Foreldre og elever rapporterer at de ikke kjenner spesielt godt til ordningen eller hva mobbeombudet kan hjelpe dem med, men mener at det er behov for ordningen. Brukerne som har vært i kontakt med mobbeombudet har en opplevelse av å få god hjelp, og at ombudet har hatt tid til å høre på dem og ga god informasjon og støtte.

⁸⁰ Hvitsand og Vardheim, 2016

⁸¹ Seland et al., 2020

En overvekt av mobbeombudene har bakgrunn fra skolesektoren (14 av 18), og deres personlige erfaring og karrierebakgrunn former rollen som mobbeombud. NOVA finner at det åpne nasjonale mandatet og ulike lokale prioriteringer fører til ulik praksis. Dette styrker ikke likeverdigheten i tilbudet og barn og elevers rettsikkerhet. NOVA stiller fem spørsmål som bør vurderes i det videre arbeidet med ordningen:

- Vil det å opprette en nasjonal organisasjon for mobbeombudene være et alternativ til å plassere ombudene i fylkeskommunen?
- Hvis ordningen med mobbeombud fortsatt skal administreres som en del av den fylkeskommunale organisasjonen, skal det settes krav til fylkeskommunen som arbeidsplass og arbeidsgiver for mobbeombudene?
- Skal det legges klarere føringer på hvordan mobbeombudene kan rapportere til kommunene, og hvordan kommunene kan følge opp rapporteringen?
- Skal det være en normering i antall enheter/elever/barn som mobbeombudene har ansvar for?
- Skal det i større grad legges føringer på hvordan mobbeombudene kan ivareta barns rett til å bli hørt og barns beste i saker som gjelder det psykososiale miljøet i skoler og barnehager?

Utdanningsdirektoratet har høsten 2020 innhentet informasjon fra Forum for Fylkesutdanningssjefene (FFU) og mobbeombudene selv om deres synspunkter på mandat og organisering av ordningen.⁸² FFU og ombudene er stort sett enige i at plasseringen i fylkeskommunen fungerer godt. Det er imidlertid ulikt hvor mobbeombudene er plassert organisatorisk. Noen mener politisk plassering passer ordningen best på grunn av uavhengighet til skoleeier. Andre mener plassering i fagavdeling som bra for samarbeid og samhandling. Ombudene forteller at de først og fremst jobber med saker på individnivå, men at de gjennom dette arbeidet også jobber systemisk for å endre praksis i sektor. FFU trekker frem at ombudene er en ressurs, spesielt på systemnivå. Det vises også til at dersom ombudene avdekker avvik skal de ikke jobbe med løsning, men påpeke behov for forbedringer overfor fagavdelingene. De fleste ombudene ønsker seg et felles dokumentasjonssystem. De mener geografiske og demografiske forskjeller, samt lokale mandat, bidrar til ulik praksis. Ombudene ønsker seg derfor et spisset nasjonalt mandat, med mulighet for lokal tilpasning.

Videreføring av ordningen

På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget om mobbeombudsordningen anbefaler Utdanningsdirektoratet at ordningen videreføres, men at nasjonalt mandat blir presisert og at organisering av ordningen må gjennomgås på nytt. Se 4.2.7 for nærmere beskrivelse.

3.6 Oppsummering

Denne delen har gjennomgått evalueringer av, og kriterier og kjennetegn på kvalitet i etter- og videreutdanningstiltak. Det er flere utfordringer knyttet til å evaluere effekt av et isolert kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø. Å videreutvikle den pedagogiske praksisen, og jobbe med holdninger og kultur er langvarige prosesser som er vanskelig å måle. Barnehager og skoler jobber ofte med flere tiltak parallelt, og gjør lokale tilpasninger. Evalueringene av de ulike

⁸²Oppsummering av tilbakemeldinger fra mobbeombudene og elev- og lærling ombudene, epost til Udir 16.11.2020. Innspill fra Fylkesutdanningssjefene på møte 17.11.2020

tiltakene indikerer imidlertid at mange deltagere opplever at de får økt kompetanse, og at barnehager og skoler har forbedret praksis som følge av tiltaket de har deltatt i. Evalueringene tematiserer som regel ikke barn og elevers opplevelse av eventuelle endringer i voksnes praksis og forbedringer i barnehage- og skolemiljøet. Det er behov for et bedre kunnskapsgrunnlag om dette.

Vurderingen viser at det varierer i hvilken grad innholdet i kompetansetiltakene ivaretar alle føringene i regelverk, herunder rammeplan og læreplanverk, for arbeid med barnehage- og skolemiljø. Evalueringene viser at arbeid med inkluderende miljø og forbedring av pedagogisk praksis er komplekst. For alle tiltakene synes det å være en utfordring å forankre kompetanseutviklingen i hele personalet. I en hektisk hverdag kan det også være vanskelig å få satt av tilstrekkelig tid, og gjennomføre i henhold til utarbeidede planer. Mange ønsker lederstøtte når de skal organisere og lede den lokale kompetanseutviklingen.

Utdanningsdirektoratet legger som tidligere nevnt til grunn at barnehage- og skoleeiere har hovedansvaret for kompetanseutvikling i barnehager og skoler. Det er i dag en rekke statlige kompetanseordninger og tiltak, og det kan være krevende for eiere å få god oversikt og skape sammenheng mellom ulike pågående tiltak. Direktoratet anbefaler bl.a. derfor at det samlingsbaserte tilbudet ikke videreføres når pulje 5 er ferdig i 2022. Arbeidsmåtene i dette tilbudet overlapper på en del områder med regional og desentralisert ordning. Evalueringer viser også at organiseringen av tilbudet er kompleks, og at det kan være utfordrende å samordne ulike aktører og nivåer. Videre har tilbudet i 2022 eksistert i seks år. De aller fleste kommuner og eiere som har søkt om deltagelse har fått delta i denne perioden.

Kunnskapsgrunnlaget og vurderingene i del 2 og 3 tilsier imidlertid at det fortsatt bør være noen statlig initierte kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø. Disse redegjør vi for i del 4.2, etter å i del 4.1 gi noen generelle anbefalinger for kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljø.

4. SAMLEDE ANBEFALINGER KOMPETANSETILTAK

4.1 Generelle anbefalinger

4.1.1.FEM PRINSIPPER FOR KOMPETANSETILTAK BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ

I innledningen ble det redegjort for fem prinsipper som direktoratet legger til grunn for denne vurderingen av kompetansetiltak på barnehage- og skolemiljøfeltet:

1. Barnehage- og skoleeiere har hovedansvaret for kompetanseutvikling i barnehager og skoler
2. Staten må ha tiltak når barn i barnehagen og elever på skolen ikke får oppfylt sin rett til et trygt og godt miljø
3. Tiltak bør ivareta helheten av føringene i regelverk, herunder rammeplan og læreplanverk
4. Tiltak bør være forsknings- og kunnskapsbasert, og gi innsikt i ulike faglige perspektiver

5. Tiltak bør stimulere til tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid, der det er hensiktsmessig

Direktoratet anbefaler at disse prinsippene legges til grunn i utformingen av kompetansetiltak. Videre har direktoratet noen generelle og spesifikke anbefalinger, basert på kunnskapsgrunnlaget i del 2 og 3 og UNESCOs anbefalinger om nasjonale tiltak mot skolevold og mobbing.

4.1.2 UNESCOs ANBEFALINGER OM NASJONALE TILTAK MOT SKOLEVOLD- OG MOBBING

UNESCO publiserte i 2019 en rapport som viste at skolevold og mobbing er en stor global utfordring, og ga anbefalinger om tiltak på nasjonalt nivå.⁸³ Anbefalingene var bl.a. basert på kvalitative analyser av land med positiv utvikling. Sverige var case i den kvalitative analysen, og var det landet hvor omfanget av mobbing i skolen var lavest. Vektete, kvantitative data fra ulike undersøkelser viste at i Sverige opplevde 12,6 prosent av elevene å bli mobbet en eller flere dager i måneden. Tallet for Norge var 21,4 prosent, noe som er i nedre del av skalaen internasjonalt sett.

UNESCO trakk fram følgende nøkkelfaktorer hos land som har lyktes med å redusere skolevold og mobbing, eller holde omfanget på et vedvarende lavt nivå:

- Tydelig politisk lederskap og et klart legalt og politisk rammeverk for arbeidet
- Samarbeid mellom utdanningssektoren og en rekke partnere på nasjonalt nivå, inkludert departementer for andre sektorer, forskningsmiljøer og frivillige organisasjoner
- Sterk forpliktelse på barns rettigheter, medvirkning og myndiggjøring
- Iverksetting av forskningsbaserte tiltak
- Involvering og deltagelse fra alle aktører i skolesamfunnet
- Kompetanseutvikling og støtte til lærere
- Støttesystem og henvisning til andre tjenester for elever som utsettes for skolevold eller mobbing
- Effektive systemer for å rapportere og monitorere skolevold og mobbing

På bakgrunn av disse suksesskriteriene ga UNESCO følgende anbefalinger til nasjonale tiltak:

- Ha lovgivning for å sikre barns rettigheter, og forebygge og håndtere skolevold og mobbing
- Ha valide data og implementere forskningsbaserte tiltak
- Ha kompetanseutvikling for lærere for å forebygge og håndtere skolevold og mobbing
- Gi informasjon og støtte til barn som setter dem i stand til å fortelle og søke hjelp
- Arbeide for meningsfull deltagelse for barn i tiltak mot skolevold og mobbing
- Prioritere barn med særskilt sårbarhet på grunn av etnisitet, funksjonshemming, kjønn eller seksuell orientering
- Etablere barnevennlige rådgivings- og klageordninger

I Norge jobber nasjonale myndigheter i henhold til disse anbefalingene, og kompetanseutvikling har lenge hatt høy prioritet.

4.1.3 BEDRE SAMMENHENG MELLOM KOMPETANSETILTAK

Kompetansetiltak for ledere og ansatte er et viktig tiltak for å sikre barn og elevers rett til et trygt og godt miljø. Statlige utdanningsmyndigheter bør ikke stimulere til et høyt antall tiltak, men få til bedre sammenheng mellom eksisterende tiltak og ordninger. Dette gjelder tiltak i egen sektor,

⁸³ UNESCO, 2019

som regional ordning for barnehage, desentralisert ordning for skole og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Og det gjelder relevante tiltak i andre sektorer i arbeidet med å bedre oppvekst-, barnehage- og skolemiljø. Eventuelle nye tiltak og tiltak som videreføres i utdanningssektoren bør justeres i henhold til prinsippene redegjort for overfor. Det er også viktig å få gitt bedre informasjon til målgruppene, slik at de har god oversikt over hvilke tiltak som finnes.

Det bør vurderes om en andel av statlige midler til regional og desentralisert ordning skal øremerkes til kompetanseutvikling i barnehage- og skolemiljø. Dette for å sikre at sektor jobber med det første sektormålet for barnehage og grunnopplæringen: Alle har et godt og inkluderende leke- og læringsmiljø.⁸⁴ Andelen kan som et minimum utgjøre midlene fra statlige tiltak som ikke videreføres eller nedskaleres.

4.1.4 KOMPETANSETILTAK FOR BARNEHAGE BØR PRIORITERES HØYT

Statlige utdanningsmyndigheter bør prioritere kompetansetiltak for barnehage høyt. Endringene i barnehageloven trer i kraft 01.01.21. Personalets kompetanse i arbeid med barnehagemiljø er avgjørende for at barn skal oppleve å være inkludert og ha et trygt og godt barnehagemiljø. Kvaliteten på omsorg og oppfølging som barn får sine første leveår har stor betydning for barns utvikling. Utsatte barn kan være ekstra mottakelige for påvirkning, og barnehager med høy kvalitet kan kompensere for utfordringer hos barn med særskilt sårbarhet.⁸⁵

Erfaringene fra skole og opplæringsloven tilsier at innsikt i regelverket og barnehageloven ikke vil være tilstrekkelig for at barn skal få oppfylt sin rett til et trygt og godt barnehagemiljø. Ny lov må følges opp med ressurser til å videreutvikle en pedagogisk praksis som fremmer et inkluderende miljø, og forebygger og stopper alle typer krenkelser. Ledere og ansatte i barnehage synes i stor grad å være motiverte for kompetanseutvikling på barnehagemiljø, og å ha utbytte av kompetansetiltak.⁸⁶ Kompetansetiltak bør utformes i samråd med brukere, og baseres på erfaringer og kunnskap fra eksisterende tiltak, som f.eks. tiltakene i Inkluderende barnehage- og skolemiljø (se del 3).

Eiers ansvar og mangfoldet av private og kommunale barnehageeiere må ligge til grunn for innretning av statlige tiltak og ordninger. Både private og kommunale barnehageeiere har juridisk ansvar for kompetanse og kvalitet i sine barnehager, og kompetansetiltak bør derfor rettes mot eiere. Konteksten i barnehagesektoren er imidlertid kompleks. Det er et stort mangfold blant barnehageeiere; både store og små kommunale og store og små private eiere. Videre har kommunen en dobbel rolle, både som eier for de kommunale barnehagene og som lokal barnehagemyndighet for både de kommunale og de private barnehagene. I ny barnehagelov er det et krav til likebehandling av kommunale og private barnehager i oppgaver kommunen har som myndighet, og at oppgaver kommunen har som myndighet organiseres adskilt fra oppgaven kommunen har som eier av sine kommunale barnehager.

Direktoratet anbefaler å utrede videre hvordan statlig initierte tiltak kan bli mer brukerrettet for både kommunale og private eiere. Det er bl.a. ønskelig å innhente et bedre kunnskapsgrunnlag om utførelsen av barnehageeierrollen.

⁸⁴ Kunnskapsdepartementet, 2020

⁸⁵ Helland et al., 2019

⁸⁶ Bjørnseth et al., 2020b

4.1.5 VURDERE EGNE KOMPETANSETILTAK FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Det bør vurderes om det skal utvikles egne kompetansetiltak for videregående opplæring. Videregående skoler deltar i liten grad i eksisterende tiltak. Samtidig oppgir kun 2 prosent av skoleledere i videregående at skolemiljø er et prioritert område i skolens planer for kompetanseutvikling.⁸⁷ Også elever i videregående har rett til et trygt og godt miljø, og et godt psykososialt miljø kan bidra til at flere gjennomfører videregående opplæring. Direktoratet anbefaler å utrede videre hvordan statlige utdanningsmyndigheter kan stimulere til kompetanseutvikling på skolemiljø i videregående opplæring. Som en del av dette bør det vurderes om statlig initierte kompetansetiltak kan bli mer brukerrettet for videregående opplæring, både når det gjelder innhold og organisering.

4.2 Anbefalinger enkelttiltak og ordninger

4.2.1 NETTBASERTE KOMPETANSEPAKKER PÅ KOMPETANSE.UDIR.NO

Piloten og avtalen med Høgskolen i Innlandet om det nettbaserte tilbudet avsluttes i 2021, når pulje 2 har fullført kompetanseutviklingen. Utdanningsdirektoratet lyste høsten 2020 ut to oppdrag om å utvikle en kompetansepakke om barnehagemiljø og en om skolemiljø. Kompetansepakken om skolemiljø skal også ha SFO som målgruppe. Etter fristen for å levere tilbud 11.12.20 har direktoratet mottatt to tilbud på barnehagemiljø og tre tilbud på skolemiljø. Alle tilbydere blir innkalt til forhandlingsmøter og får mulighet til å levere et endelig tilbud innen 21. januar 2021.

Kompetansepakkene skal ligge på direktoratets kompetanseportal for ledere og ansatte i barnehage og skole (<https://kompetanse.udir.no>). Kompetansepakkene tilbys med en påloggingsløsning, og er gratis og åpne for alle. En kompetansepakke i denne sammenhengen er en samling innholdselementer/moduler presentert som et strukturert utviklingsløp. Modulene stiller krav til barnehagestyrers/skoleleders rolle i arbeidet og til samarbeid i kollegiet. Det er eier og styrer/skoleleder som beslutter om barnehagen/skolen skal benytte seg av kompetansepakken, og som skal organisere arbeidet med kompetanseutviklingen lokalt. Barnehagene og skolene kan ta utgangspunkt i egne utviklingsbehov, og bruke kompetansepakken i regional og desentralisert ordning. Fagmiljøer som samarbeider med og støtter eiere, barnehager og skoler i deres langsiktige utviklingsarbeid, kan bruke innholdet i kompetansepakken som utgangspunkt for dialog og eventuell veiledning under barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling på den enkelte enhet.

I utviklingen av de to kompetansepakkene vil direktoratet se på hvordan vi kan tydeliggjøre sammenhenger med kompetansepakkene om digital dømmekraft, som allerede ligger på kompetanse.udir.no. Å utvikle digital dømmekraft er en viktig del av barn og elevers sosiale læring og utvikling, og barnehagens og skolens arbeid med et trygt og godt miljø. Digital dømmekraft innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. I overordnet del av læreplanverket står det bl.a. at elevene må øves i å opptre hensynsfullt. Det vises til at ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet, og at elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen.

I kompetansepakkene kan det bli aktuelt å utvikle fordypningsmoduler. Dette kan være moduler om spesifikke temaer, som tverrsektorielt samarbeid og ulike diskrimineringsgrunnlag. Det kan

⁸⁷ Rogde et al., 2020

også bli aktuelt å utvikle fordypningsmoduler for andre relevante målgrupper, som for eksempel PPT og helsetjenesten.

4.2.2 VURDERE BEHOV FOR DIGITALE FAGSAMLINGER I REGI AV UDIR

Utdanningsdirektoratet anbefaler som nevnt i del 3.6 å utvikle samlingsbasert tilbud når deltagerne i pulje 5 er ferdige i 2022. Samtidig anbefaler vi å vurdere behov for digitale fagsamlinger i regi av Udir, gjerne knyttet opp mot de nettbaserte kompetansepakkene om barnehage- og skolemiljø. Dette kan spesielt være aktuelt i forbindelse med at ny barnehagelov og bestemmelser om barnehagemiljø trer i kraft januar 2021. Formålet med eventuelle digitale fagsamlinger vil være å støtte lokal kompetanseutvikling.

4.2.3 ET STATLIG, KOMPENSATORISK TILTAK -VIDEREUTVIKLE LÆRINGSMILJØPROSJEKTET

Det er fortsatt store kvalitetsforskjeller mellom skoler og kommuner, og mange elever går på skoler hvor det over tid er store utfordringer med skolemiljøet. Også i barnehager og blant barnehageeiere er det varierende kompetanse og kapasitet. Alle barn og elever har rett til et trygt og godt miljø i barnehagen og på skolen. Et trygt og godt miljø er grunnlaget for trivsel og læring. Utdanningsdirektoratet anbefaler derfor at det fortsatt bør være et statlig kompensatorisk tiltak for barnehager, skoler og eiere med vedvarende utfordringer i barnehage- og skolemiljøet.

Direktoratet anbefaler at Læringsmiljøprosjektet videreføres og videreutvikles. For å unngå brudd i pågående kompetansetilbudet til barnehager og skoler, bør det videreføres med noen mindre endringer i en pulje 6 av det nåværende prosjektet våren 2022. Pulje 1 i et nytt Læringsmiljøprosjekt vil kunne starte opp våren 2023.

Læringsmiljøprosjektet og oppfølgingsordningen er i dag to statlige kompensatoriske ordninger for skoler og kommuner med utfordringer knyttet til elevenes læringsmiljø og læringsresultater. Læringsmiljøprosjektet gir støtte og veiledning til ansatte i barnehager og skoler. Oppfølgingsordningen gir støtte og veiledning til kommuner først og fremst på eiernivå. Uttrekket til ordningene baseres på forskjellige kriterier, og er ikke samordnet i dag. Tilbakemeldinger fra statsforvalterne og deltakere i begge ordningene tilsier at de to ordningene bør samordnes, slik at kommuner i oppfølgingsordningen kan velge Læringsmiljøprosjektet som tiltak etter gjennomført forfase våren 2023. Ulike problemstillinger knyttet til samordning bør utredes nærmere. Ordningene må også i enda større grad innrettes slik at de stimulerer til tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid.

Direktoratet anbefaler å videreføre kriteriene for uttrekk til Læringsmiljøprosjektet, hvor deltakere identifiseres ved statsforvalterens helhetlige kjennskap til lokale barnehage- og skolemiljø, i tillegg til mobbetall fra Elevundersøkelsen. Detaljene om omfang, målgrupper, organisering og innhold må utredes nærmere. Innholdet i tilbudet bør imidlertid i større grad gjenspeile prinsippene om at tiltak bør ivareta helheten av føringene i regelverk, herunder rammeplan og læreplanverk, og gi innsikt i ulike faglige perspektiver. Direktoratet anbefaler også at Læringsmiljøprosjektet utvides til et treårig tilbud, for å gi deltakerne bedre tid til å forankre og gjennomføre utviklingsarbeidet.

Direktoratet ser det som positivt at Læringsmiljøprosjektet har en geografisk spredning i form av deltagerne i alle regioner. Det bør utredes om oppdraget med å ansette og følge opp veiledere i Læringsmiljøprosjektet bør og kan fordeles på flere fagmiljøer.

4.2.4 FÅ FRAM SAMMENHENGER MELLOM DEMBRA OG ANDRE KOMPETANSETILTAK

Dembra er ikke primært et kompetansetiltak om skolemiljø. Tiltaket har som mål å bygge demokratisk kompetanse i skolen. Innholdet i Dembra er imidlertid svært relevant for og har god sammenheng med føringene i regelverk og læreplanverk for arbeid med skolemiljø. Dembra kan være en inngang for arbeid med viktige aspekter ved det nye læreplanverket, bl.a. demokrati og medvirkning, kritisk tenkning, sosial læring, tverrfaglige tema og inkluderende læringsmiljø. Innhold på dembra.no synliggjør sammenhenger mellom overordnet del, arbeid med fag og skolemiljø. Dembra bør derfor settes i sammenheng med kompetansetiltak for skolemiljø, hvor det å tydeliggjøre sammenhengene mellom opplæring i fag og skolens arbeid med læringsmiljø og skolekultur er sentralt. Dette kan bidra til at Dembra blir mer kjent hos målgruppene, og at flere kan få tilgang til fagstoff og veiledning som er utviklet.

4.2.5 IKKE VIDEREFØRE UTLYSNING AV MIDLER TIL PROGRAMEIERE

Utdanningsdirektoratet anser ikke programmer for primært å være et kompetanseutviklingstiltak som styrker skolens helhetlige arbeid med skolekultur, holdninger og en pedagogisk praksis som fremmer inkluderende fellesskap og et trygt og godt skolemiljø. Innholdet i programmene dekker ikke kompleksiteten og helheten i føringer for arbeidet med skolemiljø i opplæringsloven og læreplanverket. Videre kan programmenes krav til implementering komme i konflikt med ønsker om lokal tilpasning av tiltak basert på skolens definerte kompetansebehov. På denne bakgrunn anbefaler Utdanningsdirektoratet at vi ikke bør lyse ut midler til implementering av program til programeiere. Midlene kan f.eks. overføres til desentralisert ordning. Er det ønske om at staten fortsatt skal støtte programeiere, bør midler inngå i en felles statlig tilskuddsordning.

4.2.6 VIDEREFØRE VIDEREUTDANNING SKOLELEDERE OG OPPRETTE VIDEREUTDANNING FOR STYRERE

Skoleledere har en svært viktig rolle i arbeidet med trygt og godt skolemiljø. Deres holdninger og kompetanse er avgjørende, både når det gjelder å fremme, forebygge og håndtere. På bakgrunn av utfordringene beskrevet i del 2, samt erfaringer og tilbakemeldinger på studiet så langt, anbefaler Utdanningsdirektoratet at dette tiltaket videreføres også etter 2022. Det er viktig å sikre at tiltaket får et større geografisk nedslagsfelt. Det bør også vurderes om det kan være noen koblinger til kompetansepakken om skolemiljø på kompetanse.udir.no, som kan gi lederstøtte til skolebasert kompetanseutvikling i skolemiljø.

Direktoratet anbefaler videre at det opprettes et lignende tilbud for styrere. Styreres holdninger og kompetanse er avgjørende i arbeidet med barnehagemiljøet i den enkelte barnehage. Barnehageloven om trygt og godt barnehagemiljø gjør også at det er behov for å styrke styreres kompetanse på dette feltet.

4.2.7 VIDEREFØRE MOBBEOMBUDORDNINGEN

Kunnskapsgrunnlaget viser at mobbeombudsordningen bidrar til at barn, elever og foreldre får støtte og veiledning i saker om psykososialt miljø. Tiltaket er således i tråd med UNESCOs anbefalinger. At det finnes en uavhengig instans å henvende seg til i slike tilfeller, dekker etter Utdanningsdirektoratets mening et viktig behov som ikke ivaretas på samme måte av andre aktører. Ombudsordningen synes også å bidra til økt involvering av barn, elever og foreldre i arbeidet med barnehage- og skolemiljø. På denne bakgrunn anbefaler Utdanningsdirektoratet at ordningen videreføres.

Den primære målgruppen for mobbeombudordning er barn, elever og foreldre.⁸⁸ Direktoratet mener det er viktig at en ombudsordning som skal møte barns, elevers og foreldres behov og bidra til at barn og elevers rettigheter blir ivaretatt, er et likeverdig tilbud i hele landet. Varierende fortolkning av det nåværende nasjonale mandatet og ulike lokale mandat og prioriteringer fører til at tilbudet barn og elever får, avhenger av hvor i landet de bor. Utdanningsdirektoratet anbefaler derfor at det nasjonale mandatet spisses. Det bør presiseres at ombudet først og fremst skal bistå barn, elever og foreldre i utfordrende situasjoner hvor barn og elever ikke opplever et trygt og godt barnehage- og skolemiljø. Mulighetsrommet for lokale mandat og/eller tilpasninger må vurderes opp imot målet om en likeverdig ordning.

Et tydeligere nasjonalt mandat kan bidra til en likeverdig praksis og motvirke forskjeller i utøvelsen av ombudsrollen. Enkelte punkter i det nåværende nasjonale mandatet kan være vanskelige å tolke, og et flertall av ombudene mener det er behov for å gjøre mandatet tydeligere.⁸⁹ Ulik forståelse av rollen kommer i dag blant annet til uttrykk gjennom vekting av individrettet innsats opp mot systemrettet arbeid. Noen av ombudene veileder dem som tar kontakt om hvordan de kan ta saken sin videre, mens andre følger elever og foreldre gjennom hele saken – og deltar for eksempel på møter med skolen. Utdanningsdirektoratet anbefaler å tydeliggjøre ombudenes rolle og oppgaver opp mot barnehager, skoler, eiere og andre aktører i sektor.

Direktoratet anbefaler videre at tittelen «mobbeombud» endres til en tittel som er mer dekkende for stillingens oppgaver. Ombudene peker på at tittelen «mobbeombud» både kan virke avskrekkende mot å ta kontakt med dem, og er misvisende fordi de jobber med alle type saker der barn og elever ikke trives, opplever ulike former for krenkelser eller av andre årsaker ikke har det trygt og godt i barnehagen og skolen.

Organisering og finansiering av ordningen bør utredes nærmere etter at det er tatt en beslutning om ordningen skal videreføres, og det er utformet et nytt nasjonalt mandat. Mandatet bør avgjøre hva slags organisering som er mest hensiktsmessig. Utredningen kan bygge på tidligere skisserte modeller for organisering. Både modeller som medfører full statlig organisatorisk overbygging og finansiering, og modeller for regional organisering er vurdert tidligere. Organiseringen av ombudet bør bidra til å tydeliggjøre grenseoppganger mellom ombudenes rolle og oppgaver i forhold til andre aktører som jobber med oppfølging av barnehageloven og kapittel 9 A i opplæringsloven.

4.2.8 OPPSUMMERING

Det har skjedd mye godt arbeid og positive endringer i barnehager og skoler de siste årene, og mange opplever å ha forbedret sin pedagogiske praksis etter å ha deltatt i kompetansetiltak. Skal barn og elever få oppfylt sin rett til et trygt og godt barnehage- og skolemiljø, må ledere og ansatte i barnehager og skoler ha høy kompetanse i å fremme et inkluderende miljø, og forebygge og håndtere ulike former for krenkelser. Utdanningsdirektoratet legger til grunn at barnehage- og skoleeiere har hovedansvaret for kompetanseutvikling i barnehager og skoler. Samtidig mener direktoratet at staten må ha tiltak når barn i barnehagen og elever på skolen ikke får oppfylt sin rett til et trygt og godt miljø. Kompetansetiltak bør ivareta helheten av føringene i regelverket, herunder rammeplan og læreplanverk. Videre bør kompetansetiltak være forsknings- og kunnskapsbaserte, og gi innsikt i ulike faglige perspektiver på barnehage- og

⁸⁸ Kunnskapsdepartementet, 2017

⁸⁹ Seland et al., 2020

skolemiljø. Tiltak bør også stimulere til tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid, der det er hensiktsmessig.

Utdanningsdirektoratet anbefaler at statlige utdanningsmyndigheter ikke stimulerer til et høyt antall tiltak, men jobber for å få til bedre sammenheng mellom eksisterende tiltak og ordninger. Dette gjelder tiltak i egen sektor, som regional ordning for barnehage, desentralisert ordning for skole og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Og det gjelder relevante tiltak i andre sektorer i arbeidet med å bedre oppvekst-, barnehage- og skolemiljø.

Statlige utdanningsmyndigheter bør prioritere kompetansetiltak for barnehage høyt. Utdanningsdirektoratet anbefaler å utrede hvordan statlig initierte tiltak kan bli mer brukerrettet for både kommunale og private barnehageeiere. Det bør også vurderes om det skal utvikles egne kompetansetiltak for videregående opplæring.

Når det gjelder enkelttiltak og ordninger har direktoratet følgende anbefalinger:

- det planlegges to nettbaserte kompetansepakker om barnehagemiljø og skolemiljø på Utdanningsdirektoratets kompetanseportal. Disse vil være gratis og åpne for alle
- avvikle samlingsbasert tilbud når deltagerne i pulje 5 er ferdige i 2022, men vurdere behov for digitale fagsamlinger i regi av Udir som støtte til lokal kompetanseutvikling
- Læringsmiljøprosjektet bør videreføres, videreutvikles og samordnes med oppfølgingsordningen
- Dembra bør settes i sammenheng med kompetansetiltak for skolemiljø, hvor det å tydeliggjøre sammenhengene mellom opplæring i fag og skolens arbeid med læringsmiljø og skolekultur er sentralt
- Videreutdanning i skolemiljø for skoleledere bør videreføres, og det bør opprettes et lignende tilbud for styrere
- Utdanningsdirektoratet bør ikke lyse ut midler til implementering av program til programeiere
- Mobbeombudsordningen anbefales å videreføres, men det nasjonale mandatet må spisses og organisering av ordning gjennomgås for å sikre at det blir en likeverdig ordning for barn og elever i hele landet

Kilder

Andersen, I.S., Lenz, C. og Nustad, P. (2019). *Dembra og fagfornyelsen*. Notat. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019*. NOVA. OsloMet.

Bjørnset, M., Kindt, M.T. og Rogstad, R. (2020a). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Delrapport*. Oslo. Fafo-rapport 2020:05.

Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H., Kindt, M.T. og Rogstad, R. (2020b). *Kompetanse for inkluderende barnehage- og skolemiljø. Evaluering av tre tiltak. Sluttrapport*. Oslo. Fafo-rapport 2020:25

Borgen, N.T., Kirkebøen, L.J., Sørli, M.A., Raaum, O. og Ogden, T. (2019). Impacts of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS). Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology* 55(S1): 4-15.

Borgen, N.T., Frønes, I. og Raaum, O. (2020a). The impact of school environment on pharmacotherapeutic treatment of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A population-wide register data study of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS). *Revise and resubmit in Child Development*.

Borgen, N.T., Olweus, D., Kirkebøen, L.J., Breivik, K., Solberg, M.E., Frønes, I., Cross, D. og Raaum, O. (2020b). Do school-level anti-bullying interventions later affect adolescents' medication use? A case using the Olweus Bullying Prevention Program. Under review in *School Psychology*.

Borgen, N.T., Raaum, O., Kirkebøen, L.J., Sørli, M.A., Ogden, T., og Frønes, I. (2020c). Heterogeneity in Short- and Long-term Impacts of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on academic outcomes, behavioral outcomes, and criminal activity. Kommer i *Journal of Research on Educational Effectiveness*.

Borgen, N.T., Olweus, D., Kirkebøen, L.J., Breivik, K., Solberg, M.E., Frønes, I., Cross, D. og Raaum, O. (2020d). The potential of anti-bullying efforts in preventing academic failure and youth crime. A case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Revise and resubmit in Prevention Science*.

Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. og Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge, NTNU og DMMH. S. 69

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). Å bli utsatt for mobbing. *En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.

Danielsen, O., A, Gotaas, N. og Myrvold, T.M. (2020). *Styring gjennom støtte og veiledning: lokale effekter av pedagogiske virkemidler for tverrsektorielt samarbeid om utsatte barn og unge*. NIBR rapport 2020_22. ISBN 1502-9794

Deloitte (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Bergen: Deloitte AS

Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Fufen, J., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M.V. og Aase, H. (2014): *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barnundersøkelsen*. Rapport 2014:1 Folkehelseinstituttet

Eriksen, I. M., Hegna, K, Bakken, A og Lyng, S. T. (2014): *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. NOVA Rapport 15/2014.

Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevens psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet [The students' psychosocial environment: Strategies, challenges and blind spots in schools' anti-bullying work]*. Oslo: Fagbok- forlaget.

Frisch-senteret (2020, 16.09). Seminar: *Langtidseffekter av skoleintervensjoner*.
<https://www.youtube.com/watch?v=j4O83jMYgv4&feature=youtu.be>

Hansen, I.L.S., Jensen, R.S. og Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Oslo. Fafo-rapport 2020:02

Haugset, A.S., Ljunggren, E.B., Caspersen, J., Fagerholt, R.A., Franck, K., Lorentzen, R., Løe, I.C., Mordal, S. og Sivertsen, H. (2019). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage (delrapport 4)*. TFoU-rapport 2019:5.

Haugseth, J., Stranger-Johannessen, E. og Hartberg, E.W. (2020). *Barnehagemiljø og krenkelser. Evaluering av nettstøttet kompetanseutvikling 2018-2020*. Høgskolen i Innlandet. Skriftserien 15-2020.

Helland, S.S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R.E., Schjølberg, S. og Wang, M.V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Rapport. Folkehelseinstituttet.

Hvitsand, C. og Vardheim, I. (2016). *Evaluering av prøveordning med mobbeombud*. Telemarksforskning. TF-rapport nr. 385, 2016.

Idsøe, E. M. C. & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen: temaforståelse – forebygging – tiltak (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johansson, E. (2012): «Læringskulturer i spenningsfeltet mellom 'vi og de andre'» i Vist, T. og Alvestad, M. (red.): *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jørgensen, I.G., Stranger-Johannessen, E. og Hartberg, E.W. (2020). *Skolemiljø og krenkelser. Evaluering av nettstøttet kompetanseutvikling 2018-2020*. Høgskolen i Innlandet. Skriftserien 16-2020.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld.St.21 (2016-2017). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2017). Oppdragsbrev nr.17/40 til Utdanningsdirektoratet: *Innføre en ordning med fylkesvise mobbeombud fra høsten 2018.*

Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022.* Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for budsjettåret 2019.* Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Meld.ST.6 (2019-2020). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for 2020.* Oslo: Departementet.

Lenz, C. , Ruud, I.C., Nustad, P. og Christensen, E. (2017). *Gjennomføring av Dembra 2016-2017 Vestlandet, Midt-Norge og Østlandet. Rapport fra den interne evalueringen.* HL-senteret. Intern rapport.

Lenz, C. og Nustad, P. (2020). *Dembra intern evalueringsrapport 2018/2019.* HL-senteret. Intern rapport.

Lorentzen, G. og Røthing, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker. En kartlegging av DEMBRA-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens arbeid med skolemiljø og lærebøkernes framstillinger.* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Lund, I. (red), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D.Ø., Kovac, B.V. og Cameron, D.L. (2015): *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen.* Oslo. Universitetet i Agder.

Læringsmiljøseneteret (2020). *Bry deg! Sammen mot mobbing. Grunnlagsdokument.* Internt dokument.

Medietilsynet (2020) *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner.*

NORCE (2020a). *Midler til læringsmiljø- og antimobbeprogram. Del 1: Rapport for 2019 med økonomioversikt.* Internt dokument.

NORCE (2020b). *Olweusprogrammets innhold i lys av føringene i nytt læreplanverk.* Internt dokument.

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt miljø.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

NUBU (2020a). *Rapportering på bruk av midler til læringsmiljø- og antimobbing program.* Internt dokument.

NUBU (2020b). *Ekstrarapport til Utdanningsdirektoratet, mai 2020.* Internt dokument.

Nustad, P., Lenz, C., Andersen, I.S., Hellberg, P. (2020). *NORDIC DEMBRA. Strengthening work on democracy and prevention of group hostility, segregation and radicalization in Nordic schools.*

HL-senteret. <https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/08/Nordic-Dembra-report-2020-final.pdf>

OECD (2019). *Implementering av utdanningspolitikk Den nye modellen for kompetanseutvikling i norsk skole: forslag til implementeringsstrategi – høydepunkter.*

<https://www.udir.no/contentassets/c872153236684cf28380b0d88851e5de/highlights-norway-implementation-strategy-norsk.pdf>

OsloMet (u.å.). *Evaluering av ny kompetansemodell.*

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/evaluering-av-ny-kompetansemodell>

Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Nord, (u.å.). *Ungsinn. Et elektronisk vitenskapelig tidsskrift om tiltak for barn og unges psykiske helse.* <https://ungsinn.no/>

Rogde, K., Federici, R.A., Vika, K.S., Bergene, A.C., Pedersen, C., Denisova, E. og Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge vår 2020. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020.* NIFU Rapport 2020:14

Seland, I., Eriksen, I. M., Løvgren, M., Sletten, M. A. (2020). *Evaluering av ordning med fylkesvise mobbeombud for barnehage og grunnskole. Utvidelse til landsdekkende ordning 2018–2020.* NOVA RAPPORT NR. 11/20

Thronsen, I., Carlsten, T.C. og Björnsson, J.K. (2019). *TALIS 2018.* Oslo: Universitetet i Oslo ILS

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* Paris. UNESCO og Education 2030.

Utdanningsdirektoratet (2018, 15.mai): *Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>

Utdanningsdirektoratet (2018b). *Oppsummering av rapporter vedrørende læringsmiljø- og antimobbeprogram som mottar statlig støtte.* Brev til Kunnskapsdepartementet (arkivnummer 18/14834-6)

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Sluttevaluering pulje 1 – barnehage.* Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Sluttevaluering pulje 1 – skole.* Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2019c).

Kunngjøring- Antimobbeprogrammer og læringsmiljøprogrammer i grunnutdanningen. Vedlegg 1 til konkurransegrunnlag -Kravspesifikasjon.

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kvalitet i etter- og videreutdanning. Et forskningsbasert grunnlagsdokument for drøfting og utvikling av kjennetegn for kvalitet i de ulike kompetanse- og støtteordningene som forvaltes av Utdanningsdirektoratet.* Internt dokument

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Underveisevaluering pulje 4 Læringsmiljøprosjektet.* Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Sluttevaluering pulje 2 – barnehage*. Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2020d). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Sluttevaluering pulje 1 – skole*. Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2020e). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Underveisevaluering pulje 3 – barnehage*. Internt dokument.

Utdanningsdirektoratet (2020f). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. Underveisevaluering pulje 3 – skole*. Internt dokument.

Waagene, E., Larsen, E., Vaagland, K. og Federici, R. A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2018: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere*. NIFU

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Læringsmiljøprosjektet. Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet*. Trondheim. NTNU Samfunnsforskning.

Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M., Buland, T. (2020) *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Rapport 2020 Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU samfunnsforskning

Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. Rapport 2020 Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU samfunnsforskning

Vedlegg 1 Kriterier og kjennetegn på kvalitet i etter-og videreutdanning

Utdrag fra tabell 1 (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Kriterier	Kjennetegn på kvalitet
Input	
1. Relevant innhold	<p>Innholdet i tiltakene er relevant for</p> <ul style="list-style-type: none"> - Målgruppe - Faglig tema - Rammeplan/Læreplanverk - Utdanningspolitiske mål - Barnehagens/skolens definerte kompetansebehov <p>Verdiperspektivet i rammeplan og læreplanverket gjenfinnes i innholdet i tiltakene</p>
2. Sammenheng	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - viser sammenheng i føringer og begrepsbruk - er samordnet i Utdanningsdirektoratet og hos FM - er samordnet på eier- og barnehage-/skolenivå - er samordnet på UH-nivå
3. Planlegging og koordinering	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - er forankret på eier- og ledernivå - er forankret i relevante kompetansemiljøer - er knyttet til barnehagens og skolens kompetansebehov, både individuelt og kollektivt - er synliggjort i helhetlige kompetanseplaner med klare prioriteringer
Prosesskvalitet	
4. Aktiv læring	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - er knyttet til praksis, utprøving og refleksjon - tar utgangspunkt i individuelle og kollektive erfaringer og kompetanse
5. Utvikling av læringsfellesskapet	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - gir mulighet for kompetanseutvikling både individuelt og i gruppe - knyttes til kollegialt samarbeid og erfaringsdeling - gir grunnlag for utvikling av profesjonsfellesskapet - er tilrettelagt for utvikling av praksis
6. Varighet	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - strekker seg over en lengre tidsperiode - ligger innenfor en tidsperiode som er realistisk for at det skal skje varig læring
7. Deltakelse og gjennomføring	<p>Tiltakene</p> <ul style="list-style-type: none"> - blir gjennomført i tråd med mål, avtaler og forpliktelser <p>Deltakelse skjer i tråd med omforente planer og prioriteringer</p>
Resultatkvalitet	
8. Utbytte	<p>Tiltakene gir</p> <ul style="list-style-type: none"> - trygghet og mestringsfølelse i profesjonsutøvelsen - forbedret praksis - bedre lek- og lærings situasjon for alle - bedre læringsutbytte for alle

