



Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold

Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen

Berit Lødding, Idunn Seland, Cay Gjerustad og Sabine Wollscheid



Rapport 2016:33

Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold

Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen

Berit Lødding, Idunn Seland, Cay Gjerustad og Sabine Wollscheid

Rapport 2016:33

Rapport 2016:33

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820402

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0225-1
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluerer NIFU satsingen Kompetanse for mangfold som implementeres i perioden 2013–2017. Den første delrapporten fra evalueringen forelå tidlig i 2015 og omhandlet surveyundersøkelser til ledere og eiere av barnehager, grunnskoler, videregående opplæring og voksenopplæring gjennomført i 2014. Sluttrapport fra evalueringen vil foreligge våren 2018.

Denne andre delrapporten fra evalueringen av Kompetanse for mangfold er blitt til over tid, og kapitlene 2–5 er tidligere overlevert i notater til Utdanningsdirektoratet. Idunn Seland har skrevet kapittel 2 og 3, Cay Gjerustad har skrevet kapittel 5, Sabine Wollscheid har skrevet bidrag til kapittel 1 og 6. Berit Lødding har skrevet resten av rapporten og vært prosjektleder i arbeidet.

NIFU ønsker i første rekke å takke alle som har stilt opp til intervju for å dele erfaringer med oss fra implementeringen av Kompetanse for mangfold. Carmen From Dalseng, Trine Assersen Olsen, Nalini Løver og Elin Seim Mæsel har transkribert intervjuene raskt og nøyaktig. Ole Johan Eikeland har gitt nyttige kommentarer som ekstern kvalitetssikrer, oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Hilde Lidén ved Institutt for Samfunnsforskning som er NIFUs ressursperson i evalueringen, har bidratt til analysene gjennom grundig lesing og gode råd. NIFU ønsker også å takke Tone Abrahamsen i Utdanningsdirektoratet for grundig og engasjert lesing av hele rapporten og gode kommentarer. Forfatterne ønsker dessuten å takke Vibeke Opheim og Roger Andre Federici som har stått for den interne kvalitetssikringen av rapporten.

Oslo, november 2016

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling	11
1.2 Opptrappingsplanen for satsingen	13
1.3 Problemstillinger i evalueringen	15
1.4 Metodevalg og datainnhenting	16
1.5 Organiseringen av rapporten	18
2 Statlig nivå	19
2.1 Fylkesmannens rolle	21
2.2 UH-institusjonenes rolle	21
3 De tre kjernemiljøene i UH-sektoren	25
3.1 Det lokale oppdraget.....	25
3.1.1 Oppstarten.....	25
3.1.2 Innholdet i skolebasert kompetanseutvikling	28
3.1.3 Nye institusjonstyper inn i oppdraget	31
3.1.4 Effekter for lærerutdanningene	31
3.2 Erfarings- og kompetanseoverføring	32
3.3 Definisjoner av «mangfold»	32
3.4 Oppsummering: Kompetanse for mangfold ved tre UH-institusjoner	33
4 Bidrag og vurderinger fra fylkesmannen	35
4.1 Gjennomføringen av intervjuene	35
4.2 Fylkesmannens oppgaver	36
4.3 Kriterier for utvalgelse av kommuner – og av enheter?	38
4.4 Kompetanseheving i lov og regelverk	40
4.5 Hvordan bidra til varig virkning av satsingen	41
4.6 Samarbeidet med universiteter og høyskoler	42
4.7 Gehør for viktigheten av kompetansefeltet	43
4.8 Hva det er viktig å få til ved hjelp av satsingen	43
4.9 Oppsummering: rekruttering som foreskrevet	44
5 Erfaringer blant deltakere i etterutdanningen	46
5.1 Rekruttering og deltakelse	46
5.1.1 Deltakelse blant lederne	46
5.1.2 Deltakelse blant de ansatte.....	47
5.2 Bakgrunnsinformasjon om de ansatte	49
5.3 Organisering av etterutdanningen	51
5.3.1 Ledernes svar	51
5.3.2 Ansattes svar.....	54
5.4 Kompetansebehov og forankring	57
5.5 Kontakt med universitet og høgskole	60
5.6 Utbytte av etterutdanningen	61
5.6.1 Ledernes opplevde læringsutbytte	61
5.6.2 Ansattes opplevde læringsutbytte	62
5.6.3 Hva kan bidra til å forklare de ansattes opplevde utbytte?	66
5.7 Beskrivelser av virksomhetene	68
5.7.1 Ledernes svar	68
5.7.2 Ansattes svar.....	68
5.8 Oppsummering	69
6 Casestudien	71
6.1 Case 1: Voksenopplæringscenteret	72
6.1.1 Setting og kompetanse i staben	72
6.1.2 Tiltaket: Samarbeid om opplæring i norsk og samfunnskunnskap	72
6.1.3 Identifisert behov: Styrke deltakernes ferdigheter.....	73
6.1.4 Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: ikke lett å motivere alle	73
6.1.5 Bidraget fra UH har vært temasamlinger samt veiledning og oppmuntring	74
6.1.6 Refleksjoner over utbytte: deltakernes læring i fokus	74
6.2 Case 2 Barnehagen	75
6.2.1 Setting og kompetanse i staben	75
6.2.2 Tiltaket: Samarbeid med voksenopplæringscenteret for å styrke flerkulturell kompetanse i staben	75
6.2.3 Identifisert behov: Utvikle ny praksis for «møtet» med flerkulturelle barn og foreldre	76

6.2.4	Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: på god vei	76
6.2.5	Bidraget fra UH har gitt faglig trygghet	77
6.2.6	Refleksjoner over utbytte: vi er ikke lenger så redde for å spørre	77
6.3	Kommunen	79
6.3.1	Forståelse av egen rolle som eier i satsingen	79
6.3.2	Rekruttering av enheter	79
6.3.3	Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen	80
6.4	Case 3 Kombinasjonsklassene	80
6.4.1	Setting og kompetanse i staben	80
6.4.2	Tiltaket: Sammenslåing av to skoleslag	80
6.4.3	Identifisert behov: Styrke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring	81
6.4.4	Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: gjennom å forene to miljøer	81
6.4.5	Bidraget fra UH: ingen ulempe å få kompetanseheving	82
6.4.6	Refleksjoner over utbytte: å styrke elevenes gjennomføring	82
6.5	Fylkeskommunen	83
6.5.1	Forståelse av egen rolle som eier i satsingen	83
6.5.2	Rekruttering av videregående skoler	84
6.5.3	Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen	84
6.6	Case 4 Ungdomsskolen	84
6.6.1	Setting og kompetanse i staben	84
6.6.2	Tiltaket: Styrke et mangfoldperspektiv i skolebasert kompetanseutvikling	85
6.6.3	Identifisert behov: Ståstedsanalysen indikerer at kollegiet er utviklingsorienterte	85
6.6.4	Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: en svær prosess	85
6.6.5	Bidraget fra UH: vi blir ofte litt undervurdert	86
6.6.6	Refleksjoner over utbytte: en mulig synergi	86
6.7	Kommunen	87
6.7.1	Forståelse av egen rolle som eier i satsingen	87
6.7.2	Rekruttering av enheter	87
6.7.3	Forankring og spredning	87
6.8	Case 5 Den videregående skolen	87
6.8.1	Setting og kompetanse i staben	87
6.8.2	Tiltak: Tid og ressurser for å snakke sammen, dele erfaringer og teste ideer	88
6.8.3	Identifisert behov: Kompetanseheving for alle og heve kvaliteten i opplæring	88
6.8.4	Arbeidsplassbasert kompetanseheving: alle må tørre å gå inn i det	88
6.8.5	Bidrag fra UH: forelesninger, faglig teori i praksisfeltet og selvtilitt	89
6.8.6	Refleksjoner over utbytte: sterkere bevisstgjøring og et nytt prosjekt	90
6.9	Fylkeskommunen	91
6.9.1	Forståelse av egen rolle som eier i satsingen	91
6.9.2	Rekruttering av enheter	91
6.9.3	Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen	91
6.10	Case 6 Barne- og ungdomsskolen	92
6.10.1	Setting og kompetanse i staben	92
6.10.2	Tiltak: Temaforelesninger med forberedelser, gruppearbeid og diskusjoner på faste møter	92
6.10.3	Identifiserte behov: mer kompetanse om minoritetsspråklige elever og «litt mer tid»	92
6.10.4	Arbeidsplassbasert kompetanseheving: Et stykke igjen til en felles plattform	93
6.10.5	Bidrag fra UH: Temaforelesninger og veiledning	93
6.10.6	Refleksjoner om utbytte: Mer tid og flere ressurser for å jobbe videre	93
6.11	Kommunen	95
6.11.1	Forståelse av egen rolle som eier i satsingen	95
6.11.2	Rekruttering av enheter	95
6.11.3	Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen	95
7	Resultater og drøftinger	97
7.1	Iverksettelsesfasen	97
7.2	Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling	99
7.3	Deltakernes utbytte	102
	Referanser	106
	Tabelloversikt	108
	Figuroversikt	109

Sammendrag

En omfattende og ambisiøs satsing

Kompetanse for mangfold er en omfattende satsing. Den gjennomføres i perioden 2013–2017 under ledelse av Utdanningsdirektoratet. Satsingen involverer barnehager, grunnskoler, videregående opplæring, voksenopplæring samt universiteter og høyskoler. Målet for satsingen er at ansatte i barnehager og grunnsopplæringen skal settes i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at de i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Over tid er samtlige fylkesmenn involvert i satsingen. Fylkesmannen i de fylkene som til enhver tid fases inn, rekrutterer fire kommuner (eventuelt inkludert fylkeskommune) til satsingen, og disse igjen rekrutterer seks enheter (barnehager, skoler, voksenopplæringscentre) til kompetansehevingen. I satsingsperioden er planen at 600 enheter eller virksomheter skal ha deltatt i kompetanseutviklingen. Fylkesmannen arrangerer også kurs i lov og regelverk på området, hvor også PP-tjenesten og enheter som ikke deltar i satsingen, inviteres til å delta. Kompetanseutviklingen i de enhetene som deltar i satsingen, foregår i samarbeid med universiteter og høyskoler som har fått i oppdrag å utvikle egnede etter- og videreutdanningstilbud samt gi veiledning til enhetene.

Sentralt i satsingen står prinsippet om at kompetanseutviklingen skal være barnehage- og skolebasert. Det betyr at ledelsen og de ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som fremmer læring og støtter opp under undervisningen og samarbeidet.

Arbeidsplassbasert kompetanseheving – viktig og vanskelig

Casestudien som er gjennomført i evalueringen og som rapporteres i kapittel 6, viser at prinsippet om at hele staben skal delta i kompetanseutviklingen har tilslutning hos ledelsen i de seks virksomhetene vi har besøkt. Det er likevel krevende å få dette til. Begrunnelsene kan være at staben er stor, ansatte oppfatter satsingen som et ekstraarbeid eller tradisjonen ved skolen tilsier at ansvaret for opplæring av minoritetsspråklige hviler på spesialiserte enkeltlærere eller team.

Det er viktig at alle lærere uansett hvilke fag de underviser i, forstår at de også er norsklærere, fremholdt rektoren ved en videregående skole som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Ikke desto mindre mente hun at dette perspektivet mangler i alle videregående skoler i Norge. De ansatte ved denne skolen, som jobbet med kombinasjonsklasser for ungdom med kort botid, pekte på de øvrige lærerne ved skolen som de det var viktigst å nå med kompetanseutvikling, uten at dette hadde vært kjernen i deres prosjekt innenfor Kompetanse for mangfold. Dette er et eksempel på at prinsippet om skolebasert kompetanseutvikling har tilslutning uten at det har vært nedfelt som eksplisitt ambisjon for deltakelsen i satsingen. Andre ledere som også ser fordelene ved en arbeidsplassbasert kompetanseheving, synes å konkludere med at det er svært krevende å få med alle ansatte.

Deltakerundersøkelsen som rapporteres i kapittel 5 viser at en liten overvekt av lederne svarte at alle eller nesten alle blant de ansatte har deltatt i etterutdanningen. Nesten to av tre ansatte svarte at alle i deres avdeling eller team har deltatt, mens litt mer enn halvparten svarte at alle ansatte i virksomheten har deltatt. Hva deltakelse innebærer gir ikke deltakerundersøkelsen noe uttømmende svar på, utover at nesten halvparten sier at universiteter og høyskoler har veiledet dem på deres arbeidsplass, og en drøy tredel sier at de har vært på forelesninger utenfor arbeidsplassen. Med forbehold om en lav svarprosent blant ansatte i deltakende enheter, noe som i seg selv kan være en indikasjon på at de i begrenset grad er engasjert i Kompetanse for mangfold, tyder resultatene på at omtrent halvparten av enhetene ikke har realisert prinsippet om at hele staben deltar i kompetanseutviklingen.

Ledelsesinvolvering en avgjørende faktor for utbytte og bred deltakelse

Et vesentlig funn fra deltakerundersøkelsen er at i de virksomhetene hvor lederen svarer at vedkommende selv har vært pådriver for deltakelse, svarer en signifikant høyere andel av de ansatte at etterutdanningen de har fått gjennom Kompetanse for mangfold har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området, sammenlignet med virksomheter hvor lederen ikke oppgir at hun eller han selv har initiert deltakelsen.

Litteraturen om skolebasert kompetanseutvikling som refereres i kapittel 1, viser til viktigheten av skoleleders kompetanse og rolle i kompetanseutviklingsprosessen. Skoleleders aktive støtte og deltakelse i utviklingsprosessen i kombinasjon med at ansattes stemmer blir hørt, er viktige forutsetninger for at effektiv læring skal skje. Litteraturen indikerer også at det er en positiv sammenheng mellom antall lærere som deltar i et kompetanseutviklingsprogram og kompetanseutviklingen på skolenivå.

Casestudien gir eksempler på at ledelsen har vært aktiv i prosjektgruppen som har særlig ansvar for barnehagens eller skolens deltakelse i satsingen. Et eksempel er barnehagen som gir inntrykk av å være på god vei til en arbeidsplassbasert kompetanseheving. Et annet eksempel er en av de videregående skolene, hvor også representanten for skoleeier mente at skolen hadde fått til et kompetanseløft for hele staben. En av lærerne ved denne skolen uttrykte riktignok tvil om en to timers forelesning om traumatisering er tilstrekkelig for at lærere skal innarbeide en slik forståelse i sin praksis. Uttalelsen bekrefter likevel at alle lærere har deltatt i kompetanseheving, og den peker mot at tilegnelse av kompetanse kan inngå i en kontinuerlig og dynamisk bevisstgjøringsprosess.

Det er ellers nokså meningsløst å rangere de seks virksomhetene med tanke på hvorvidt de har lyktes i å drive kompetanseheving for hele staben. En grunn til dette er at tid også er en viktig faktor.

Tid er en viktig faktor for realisering av kompetansehevingen

Litteraturen om skolebasert kompetanseheving understreker betydningen av tid, uttrykt som «nok tid», «effektiv tidsbruk», og at kompetanseutviklingen strekker seg over en viss periode. Tilstrekkelig tid til planlegging er en kritisk faktor for hvorvidt skoler vil delta, var erfaringen hos en av skoleeierne vi har intervjuet. Dette synes å ha bakgrunn i krav til planlegging som er viktig for skoler, uten at det fremstår som like avgjørende for barnehager. Dette tyder på at det er forskjeller i vilkår for deltakelse ut fra ulike virksomhetslogikker. Felles tid til refleksjon, planlegging av undervisningen og ivaretagelse av de enkelte elevene behøver ikke – og skal kanskje med fordel heller ikke – foregå i store personalmøter. Ungdomsskolen gir eksempel på hvordan involvering av hele staben springer ut av en gjennomtenkt organisering av elever og lærere i team, hvor ingen lærer kan hevde at vedkommende ikke har minoritetsspråklige elever. For en annen skole med relativt mange elever med kort botid, var tid til fordypning og intensivering av både norskundervisningen og fagundervisningen en viktig begrunnelse for å organisere og timeplanlegge samling av alle elever (inkludert minoritetsspråklige) som trenger mer oppmerksomhet enn de får i deres vanlige klasser.

Spørsmål om tid kan altså være overlappende med spørsmål om organisering. Et annet aspekt ved tid er varigheten av prosjektet. Casestudien indikerer at det kan være et stykke igjen før hver enkelt enhet vi har besøkt, kan hevde at hele staben deltar i kompetanseutviklingen. I en del av enhetene er

Kompetanse for mangfold ivarettatt av enkelte lærere, en arbeidsgruppe eller en prosjektgruppe hvor også leder inngår. Tanken er at kompetansen som utvikles i denne delen av organisasjonen, vil spres til resten av kollegiet over tid. Det synes som dette tenkes å skje gjennom inspirasjon når kollegene ser hva de oppnår som deltar mest aktivt i satsingen Kompetanse for mangfold i samarbeid med universitets- og høyskolemiljøet, som i voksenopplæringscenteret. Det kan tenkes å utvikle seg gjennom det daglige samarbeidet innenfor skolens lærerteam som i ungdomsskolen. Det kan skje gjennom oppfordring til å anvende praksisfortellinger som et redskap for å knytte daglige erfaringer til teori og således styrke refleksjonen over praksis, bevisstheten om handlingsalternativer og dermed muligheter for praksisendring, slik barnehagen eksemplifiserer.

Det er imidlertid slående at de enhetene vi har besøkt, ser på kompetanseutviklingen på det flerkulturelle området i egen institusjon som noe de har påbegynt, de oppfatter at de er i en implementeringsfase eller de hevder at det er nå de begynner, idet de nærmer seg slutten av satsingsperioden på to semestre. Dette er forenlig med hva forskningen sier om at arbeidsplassbasert kompetanseheving er en tidkrevende prosess. Det kreves tid og det kreves at tid allokeres til å drive prosessen og utvikle kompetansen i fellesskap. Derfor kan vi spørre om Kompetanse for mangfold har tilstrekkelige ressurser for å realisere ambisjonen om skolebasert kompetanseutvikling. Kanskje er det slik at skoleutvikling med denne arbeidsmetodikken er noe som må trenes. I så fall kan Kompetanse for mangfold være en av flere satsinger som kan bidra til større mestring av en slik arbeidsmåte for å drive skoleutvikling.

Universitetene og høyskolenes bidrag vurderes noe forskjellig

Fra intervjuene med de tre første UH-miljøene som bistod i kompetanseheving i satsingens første fase, vet vi at veiledning til lærere og barnehagelærere i praksisfeltet kunne oppleves som krevende. Enkelte UH-ansatte uttrykte ydmykhet overfor denne oppgaven. Samtidig ble det understreket at kontakten med praksisfeltet bidrar til å utvikle og heve kvaliteten på lærerutdanningen eller barnehagelærerutdanningen for deres egne studenter.

I enkelte virksomheter er bidraget fra UH-miljøet blitt høyt verdsatt. Høy kompetanse, egen erfaring fra feltet og gode, illustrerende konkretiseringer er forhold som trekkes frem når UH-ansatte omtales. Verdien av å ha en kompetent person å reflektere sammen med og få et blikk utenfra på egen virksomhet har vært påpekt både fra ledere og ansatte. Barnehagen og en av de videregående skolene eksemplifiserer dette. Andre ganger, som ved barne- og ungdomsskolen, ser vi at ledelsen er positiv mens læreren er mer forbeholden i sin omtale av nytten de har hatt av veiledningen. Andre steder har lærere gitt uttrykk for at de føler seg undervurdert og at de selv kan mer enn personen som skal veilede dem. Samtidig har enkelte av disse lærerne vært mer positive til forelesningstilbudene de har fått enn til veiledningen.

På dette grunnlaget kan vi bare stille spørsmålet om bemanningen for oppgaven har vært krevende for UH-sektoren etter hvert som så mange virksomheter er faset inn i Kompetanse for mangfold. Vi har ikke holdepunkter for at de enkelte UH-miljøene vurderes forskjellig som tilbydere. Kan det være forskjell i kompetanse og erfaring mellom de faglige ansvarlige i UH-miljøet og deres medarbeidere vi ser? En annen forklaring er at den veiledningen og de kompetansehevingstiltakene som UH-sektoren har utviklet, er ment for virksomheter med liten kompetanse på feltet. Vi kan konstatere at de mest kritiske vurderingene kommer fra virksomheter hvor lærerne har solid kompetanse og lang erfaring fra arbeid med de aktuelle spørsmålene, og disse tilhører strengt tatt ikke målgruppen for kompetansehevingen slik satsingen er utformet. Til sist vil vi anføre at veiledning på arbeidsplassen og i fellesskap som så tydelig anbefales i den internasjonale forskningslitteraturen, fortsatt kan oppleves som et brudd med den profesjonelle autonomien som tradisjonelt har preget norske læreres forståelse av egen yrkesutøvelse.

Ettersom vi ikke kan konkludere på disse spørsmålene, ønsker vi å ta dem med i forestående intervjuer i UH-sektoren, og dessuten undersøke om holdninger til veiledning kan bidra til å forklare forskjeller i opplevd utbytte mellom skoler og barnehager, som vi har sett i deltakerundersøkelsen.

Lojalitet til signaler fra sentrale myndigheter i rekrutteringen

Fra kommunene, fylkeskommunene og representanter for fylkesmenn understrekes det at satsingen er godt mottatt. Flere kommuner og virksomheter har etterspurt muligheter for å styrke kompetansen på nettopp de temaområdene som Kompetanse for mangfold omfatter. At slik kompetanse er noe det vil være økende behov for, kommer også til uttrykk.

Over tid er det blitt presisert fra sentralt hold at enheter og eiere som ikke har mye kompetanse på det flerkulturelle området, skal prioriteres til satsingen. På grunnlag av intervjuer med fylkesmannsrepresentanter, kommuner, fylkeskommuner og virksomheter kan vi konstatere at bevisstheten er tilstede om at det er kommuner og virksomheter med mer beskjeden kompetanse og erfaring med minoritetsspråklige barn, elever og voksne som skal inviteres til deltakelse. At dette likevel kan være vanskelig å få til, er gitt gjennom kombinasjonen av de to kriteriene: i) at virksomheter som har mange flerspråklige eller minoritetsspråklige barn, elever eller deltakere, er aktuelle for rekruttering, og ii) at kommuner og virksomheter som ikke har erfaring fra tidligere satsinger eller prosjekter på det flerkulturelle feltet, er aktuelle.

I første delrapport fra evalueringen konstaterte vi en tendens til at det ofte var virksomheter med erfaring fra tidligere prosjekter på det minoritetsspråklige feltet som ble rekruttert i en tidlig fase av satsingen. Av metoderelaterte årsaker kan verken casestudien eller deltakerundersøkelsen som er rapportert her, tolkes dit hen at denne tendensen ikke lenger gjelder i en senere fase av satsingen. Derimot vil spørreundersøkelsene til ledere og eiere i barnehagesektoren, grunnopplæringen og voksenopplæringen som skal gjennomføres høsten 2017, gi svar på om satsingen har nådd ut på en slik måte at kompetansen på det flerkulturelle området er økt i tråd med ambisjonene for satsingen.

1 Innledning

Målet med satsingen Kompetanse for mangfold er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet.

Satsingen er kompleks og involverer store deler av utdanningssektoren, inkludert barnehage, grunnopplæring og voksenopplæring, universiteter og høyskoler. Fylkesmannsembetene har definerte oppgaver i satsingen, og det stilles også forventninger til barnehageeiere og -myndighet samt skoleeiere.

I denne andre delrapporten fra evalueringen av Kompetanse for mangfold setter vi søkelyset på tre hovedområder hvor problemstillinger er definert for oppdraget. Vi ser på iverksettelsesfasen og aktørenes forståelse av oppdraget. Vi går nærmere inn på hva som ligger i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, som er den arbeidsmåten som er definert for satsingen fra sentrale utdanningsmyndigheter. Vi undersøker også deltakernes utbytte av opplæringen og deres meninger om hvorvidt den fører til endring av praksis.

I første delrapport fra evalueringen (Lødding 2015) rapporterte vi fra kvantitative undersøkelser av oppslutning om satsingen og de første erfaringene i barnehagesektoren, grunnopplæringen og voksenopplæringen på grunnskolens område.

I dette kapitlet redegjør vi for problemstillingene og hvilke metoder som er anvendt for å frembringe resultatene i dette delrapporten. Vi vil først se nærmere på et viktig begrep i satsingen, nemlig barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling og gjennomgå noe av forskningen om sammenhengen mellom kompetanseheving og varig endring.

1.1 Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling

Satsingen Kompetanse for mangfold er i hovedsak etterutdanning som er barnehage- og skolebasert, i tillegg til videreutdanningstilbud. En inngang til hva skolebasert (og barnehagebasert) kompetanseutvikling betyr finnes i Utdanningsdirektoratets omtale av dette som virkemiddel i satsingen på ungdomstrinnet. I denne sammenhengen legger Utdanningsdirektoratet (2012:5) følgende definisjon av skolebasert kompetanseutvikling (SKU) til grunn:

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

Hvordan skolebasert og barnehagebasert kompetanseutvikling utformes og praktiseres på det flerkulturelle området, er et viktig spørsmål i evalueringen av Kompetanse for mangfold. I omtalen av denne satsingen på Utdanningsdirektoratets nettside, heter det: «Erfaring viser at kompetanseutvikling lykkes best når hele barnehagen og hele skolen, med både ledelse og ansatte, deltar i en prosess der den samlede kompetansen til organisasjonen utvikles. Vi kaller dette barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, og denne metoden vil bli brukt i arbeidet med kompetanseutvikling på det flerkulturelle området.» Et viktig prinsipp i planen for kompetanseutvikling er at skolene og barnehagene må samarbeide tett med universiteter og høyskoler.

Skolebasert kompetanseutvikling bygger på et sosialt-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger den sosiale konteksten for læring (f.eks. Vygotsky, 1978). Lærernes læring forstås i denne sammenheng som *situated* (Vygotsky 1978; sitert i Postholm 2012: 410), ved at den foregår på skolen - læreres arbeidsplass (Postholm 2012: 410). Dette innebærer refleksjon over egen læring og egen praksis (Postholm 2016).

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

Postholm (2012) viser i sin litteraturgjennomgang at den beste fremgangsmåten for å overføre forskningsbasert kunnskap fra lærestedene (UH-sektoren) til praksisfeltet, er gjennom samhandling mellom fagpersoner og lærere på selve arbeidsplassen (Postholm 2012: 425; se også: Timperley mfl. 2007). Samtidig fremheves betydningen av egne kollegaer med fagekspertise for lærernes læring (se referanser i Postholm og Wæge 2016) og gode relasjoner mellom kollegaer i et miljø som tillater utprøving og læring av feil (Darling-Hammond 2009:2). Det kan imidlertid være på sin plass å minne om at en slik arbeidsmåte er relativt ny i Norge, slik Helgøy og Homme (2012) har pekt på. De fremhever en egalitær tradisjon i kombinasjon med en sterk opplevelse av profesjonell autonomi i norske læreres yrkesutøvelse. Av denne grunn blir også skoleleders engasjement i et kompetanseutviklingstiltak nokså avgjørende.

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

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

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

Forskning på læreres læring fremhever betydningen av egen praksis for teoriutvikling. I en studie av hvordan lærere kan øke sin profesjonalitet, fremholder Ertsås og Irgens (2012) at dikotomien mellom praksis og teori kan overkommes når lærere utvikler sine evner til å teoretisere om egen praksis. Særlig interessant i denne sammenheng er forskernes forståelse av erfaringer som noe som kan fange lærere og holde dem fast i vanetenking. Erfaring betyr i denne sammenheng en skjult teori som finnes i all praksis og som kommer til syne gjennom handling. Dette kaller de teori av første grad, i tråd med begreper utviklet av Weininger (1953), som forstod teori av andre grad som bevisst og

eksplisitt teori, det vil si teori som praktikerne kan bruke for å begrunne sine handlinger. Teori av tredje grad er metateori, kjennetegnet av refleksjon, det vil si at praktikerne har analytisk distanse til egen praksis og åpenhet for å kunne forbedre den. På dette nivået blir praksis mer bevisst og rasjonell. Med sterk teori eller teori av tredje grad unngår en at kunnskapsutviklingen begrenses til egne lokale erfaringer. Forbedret praksis er i disse forskernes forståelse et resultat av informert refleksjon, hvor førstegrads- og andregradsteori iakttas og utsettes for kritisk refleksjon. På dette nivået er det at lærerne problematiserer sine antakelser, vurderer om de holder og overveier om de skal handle annerledes. Denne bevisstgjøringsprosessen kan lede til en forbedret praksis.

I barnehage- og skolebasert kompetanseheving kan en forvente at deltakerne ikke utelukkende er mottakere av foredrag om teori og god praksis, men at UH-sektoren er tett på i barnehagenes og skolenes vurdering av egen praksis og i deres utvikling av kompetanse. Når barnehager og skoler gjennomfører en analyse av eget kompetansebehov, for eksempel i form av en ståstedsanalyse, kan en forstå det slik refleksjon over praksis har tatt til og dermed er også mulighetene for bedret praksis tilstede.

Heterogenitet er et viktig stikkord som gjelder kategorien minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne. Det finnes betydelig variasjon i innvandrerbefolkningens bosetningsmønster samt kommuners størrelse og skolefaglige kapasitet. Etterutdanningens nedslagsfelt, det vil si barnehager og skoler er også meget heterogene enheter. Forskjeller både i vilkår og i mandat varierer systematisk mellom barnehager og skoler. I barnehagen skal den ansatte forstå barnets ståsted og stimulere dets utvikling, mens i skolen skal elevene lære å tilpasse seg og i økende grad være pådrivere i sitt eget læringsarbeid. Ideen om kartlegging og testing kan være kontroversiell i barnehagen, mens dette i langt større grad betraktes som nødvendig og uttrykk for ansvarlighet i grunnopplæringen, hvor også opplæringen er orientert om fastsatte kompetansemål. Ikke minst er bemanningssituasjonen i barnehagen annerledes enn i skolen, med en betydelig andel ufaglærte assistenter.

Lysø mfl. (2013) argumenterer for at tilfredshet med et kompetansehevingstiltak i liten grad kan si noe sikkert om at tiltaket nedfeller seg i en endret praksis. I deres evaluering av den nasjonale rektorutdanningen, bygger de blant annet på Kirkpatrick's (1998) skille mellom evalueringsnivåer i en modell hvor ulike fokusområder er hierarkisk ordnet. Det første nivået er tilfredshet. Dette kan etterfølges av læring, som igjen kan føre til anvendelse og til sist implementering. På de høyere evalueringsnivåene kan en undersøke om det har foregått en endring av praksis. Mestringsforventning (Bandura 1997) er et nøkkelbegrep i evalueringen som Lysø m.fl. gjennomførte. Kanskje kan vi for våre formål oversette dette til faglig trygghet.

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

1.2 Opptrappingsplanen for satsingen

I utgangspunktet velger fylkesmannen ut fire kommuner og/eller skoler i sitt fylke, etter den opptrappingsplanen som fremgår nedenfor. Til sammen deltar seks enheter (barnehager og/eller skoler) fra hver kommune. Barnehager, de laveste trinnene i grunnopplæringen og videregående skoler blir prioritert når fylkesmannen skal velge deltakere. Utviklingsarbeidet skal drives av ledelsen, med støtte fra barnehage- og skoleeierne samt tilbyderne av kompetanseutvikling, og det skal gå over minimum to semestre på hver barnehage/skole (Utdanningsdirektoratet 2013: 7). Satsingen skal etter planen utvides gradvis slik at alle fylker får mulighet til å delta. Utvidelsen skjer etter følgende plan, og med tilknytning til følgende universiteter og høyskoler:

Tabell 1.1: Opptrappingsplan for Kompetanse for mangfold. Kilde: Utdanningsdirektoratet

2013	2014	2015	2016	2017
Troms, Oslo og Akershus, Hordaland	Østfold, Vestfold, Hedmark, Sør-Trøndelag	Oppland, Buskerud, Finnmark, Nordland, Nord-Trøndelag, Rogaland	Telemark, Aust og Vest Agder, Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane	Oslo og Akershus, Østfold, Hordaland, Rogaland, Vestfold
UiT Norges arktiske universitet Høgskolen i Oslo og Akershus, og Høgskolen i Bergen	Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Dronning Mauds Minne Høgskole	Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Vestfold (nå Høgskolen Sør-Øst Norge), Høgskolen i Nord Trøndelag (nå Nord Universitet), Høgskolen i Nesna (nå Nord Universitet), Universitetet i Stavanger og Høgskolen Stord Haugesund	Høgskolen Sør-Øst Norge, Universitetet i Agder, Høgskolen i Volda og Høgskolen i Sogn og Fjordane	Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bergen og Høgskolen Sør-Øst Norge

Dette tilsier at det første året vil inntil 72 skoler/barnehager delta, ytterligere 96 enheter det andre året, ytterligere 144 det tredje året, det samme hvert av de to påfølgende årene, slik at det totale antall skoler og barnehager etter 2017 utgjør 600. Oslo/Akershus og Hordaland er blant fylkene som fases inn to ganger.

Det kan også nevnes at budsjetteringen av satsingen slik den fremgår av Plan for kompetanseheving på det flerkulturelle området (Utdanningsdirektoratet 2013), opererte med et budsjett på grovt sett 30 millioner kroner per år i perioden 2013 –2017, men budsjettet til satsingen fikk en reduksjon på 5 millioner kroner i 2015.

Videre kan det nevnes at Statped har arrangert etterutdanning i flerkulturalitet og flerspråklighet for PP-tjenesten med henholdsvis 302 og 395 deltakere i perioden høst 2014–vår 2016 (Statped 2016). Det kan nevnes at denne etterutdanningen ikke var tjenestebasert. Det er ønskelig at PP-tjenesten gjennom Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT) settes i stand til å arbeide mer systemorientert og således vil kunne delta i det lokale utviklingsarbeidet, fremheves det i et notat fra Utdanningsdirektoratet (2016).

Selv om NAFO ikke har en direkte rolle i Kompetanse for mangfold, kan det nevnes at Utdanningsdirektoratet har gitt NAFO i oppdrag å utarbeide et prosjekt kalt Fleksibel læring (FO), som er orientert om tospråklig fagopplæring i matematikk og naturfag. Om dette skriver Utdanningsdirektoratet: «Formålet er å teste ut om og hvordan en tospråklig fagopplæring i matematikk og naturfag kan gis gjennom at ressurser utvikles og tilbys i en fleksibel nettbasert løsning, for at flere elever med behov for tospråklig fagopplæring skal få sine rettigheter oppfylt. Naturfag og matematikk er gjennomgående fellesfag som er krevende for elever med svake norskferdigheter. En målrettet støtte til disse elevene i disse fagene forventes å ha en gunstig innvirkning på læringsresultatene. Ungdomstrinnet er krevende for mange elever, og frafallet begynner å gjøre seg gjeldene for elever som ikke føler at de lykkes i skolen. Utprøvingen av prosjektet er fra 2015-2017, og piloten er planlagt fra 2017-2019» (Utdanningsdirektoratet 2016: 3). I samme notat nevnes «Skolekassa» som er en elektronisk portal for læringsressurser, utarbeidet av NAFO i

samarbeid med HiOA og forlag. Om denne skriver direktoratet: «Målgruppen for Skolekassa er barn og unge asylsøkere som er i mottak, og som mottar opplæring der, eller i egne innføringsklasser eller innføringsskoler. Skolekassa er et ekstraordinært tiltak som bidrar til at barn og unge asylsøkere med rett til opplæring etter opplæringsloven så raskt som mulig får et opplæringstilbud. Portalen skal ikke være en erstatning for den ordinære undervisningen, men fungere som et supplement i en krevende situasjon for skoleeier» (ibid.).

1.3 Problemstillinger i evalueringen

I tillegg til de tre temaområdene som er gjengitt nedenfor, skal evalueringen også omfatte videreutdanning samt UH-sektorens deltakelse. Selv om vi berører noen av spørsmålene i kapittel 3, velger vi å komme tilbake til disse problemstillingene på bredere basis i sluttrapporten. De spørsmålene vi belyser i denne delrapporten er følgende:

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

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

2. Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling: Metodikk og innhold

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

3. Deltakernes utbytte av opplæringen og endring av praksis

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

1.4 Metodevalg og datainnhenting

Våre tilnærminger i evalueringen av satsingen Kompetanse for mangfold er både kvantitative og kvalitative. Blant førstnevnte er spørningene til Skole-Norge og Barnehage-Norge, samt en egen undersøkelse til voksenopplæringsentre. Disse undersøkelsene er rapportert i delrapport 1, og de vil gjentas for inkludering i sluttrapporten fra evalueringen. Deltakerundersøkelsen som presenteres i denne rapportens kapittel 5, har vært gjennomført blant enheter (skoler, barnehager) som hadde påbegynt eller gjennomført kompetansehevingsperioden på to semestre, våren 2015. Det er stilt spørsmål både til ledere og ansatte. For informasjon om fremgangsmåte og svarprosenter, se innledningen til kapitlet. En slik deltakerundersøkelse skal også gjentas våren 2017, to år etter den første.

En betydelig del av empirien som presenteres i denne rapporten, skriver seg fra intervjuer på mange nivåer. Det er foretatt intervjuer på statlig nivå samt ved de tre universitets- og høyskolemiljøene som var først ute i Kompetanse for mangfold (se tabell 1.1). Disse intervjuene er referert i kapittel 2 og 3 i denne rapporten. Disse etterfølges av rapportering fra telefonintervjuer med seks av de syv fylkesmannsembetene som først ble fasett inn, se kapittel 4. Kapittel 6 er viet casestudien. I utgangspunktet var planen å intervjuer to enheter under hver av tre eiere. Vi har inkludert seks enheter, men antallet eiere er blitt noe høyere, de er totalt fem. Tabell 1.2 gir en oversikt over hvilke informanter som har gitt materiale for denne underveisrapporten.

De seks casene fordeler seg på tre forskjellige UH-miljøer i landet. I tillegg til de informantene som fremgår av tabell 1.2, har vi intervjuet representanter for ytterligere to fylkesmenn samt faglig ansvarlige og ansatte ved ytterligere to UH-miljøer. Dette er intervjumateriale vi tar med oss til arbeidet med sluttrapporten som skal foreligge våren 2018.

Casestudien muliggjør mer dyptloddende undersøkelser av om det foregår en styrking av kompetanse på det flerkulturelle området. Utvalget av seks caser er ikke ment å være representativt. Vi har grunn til å tro at de enhetene vi har besøkt, er enheter som gjør det bedre enn andre sammenlignbare enheter i kommunen eller fylkeskommunen, når vi legger uttalelser fra eiernivået til grunn. Noen ganger har dette skjedd tilfeldig, andre ganger har vi oppsøkt enheter som er engasjerte i satsingen etter anbefaling fra eiernivået, fordi vi vurderte det som lettere å få disse i tale om satsingen enn enheter som ifølge eiers vurdering «ikke har fått til noen ting».

Tabell 1.2: Informanter som har gitt informasjon til denne underveisrapporten

Størrelse: Antall innbyggere i kommunen/fylket	Intervjutidspunkt: mnd., år	Navn på enhetene (casene) med tilhørende eier	Nivå	Antall informanter
>30 000	November 2015	Voksenopplærings-senteret	Leder	1
			Ansatte	2
		Barnehagen	Leder	3
			Ansatte	2
		Kommunen		2
>230 000	Mai 2016	Kombinasjonsklassene	Leder	2
			Ansatte	4
		Fylkeskommune		1
>20 000	Mai 2016	Ungdomsskolen	Leder	2
			Ansatte	1
		Kommunen		1
2 500	Mai 2016	Den videregående skolen	Leder	2
			Ansatte	3
		Barne- og ungdomsskolen	Leder	1
			Ansatte	1
		Kommunen		1
	Juni 2014	UH1		3
	November 2014	UH2		3
	November 2014	UH3		2
	Februar 2015	Fylkesmenn		6
	November 2014	Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet		3
			Totalt	46

Alle informantene i den enkelte casen er intervjuet ved at to forskere besøkte virksomheten og hadde en samtale med ledelsen og en samtale med ansatte. Intervjuene med eiernivået har enten foregått ansikt til ansikt på vedkommendes arbeidsplass eller per telefon. Alle intervjuer med representanter for fylkesmennene har foregått per telefon. De tre UH-miljøene er intervjuet gjennom besøk til hvert lærested. Representantene for Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet er intervjuet samlet og av to forskere.

Med dette får vi innblikk i satsingen på ulike nivåer, fra igangsettere på sentralt nivå, ulike aktører med mer eller mindre forhåndsdefinerte oppgaver og mottakere av kompetansehevingstilbudene. Dette gir også forskjellige rammer for å forstå uttalelser fra informantene. De er ikke aktører i individuell forstand, men uttaler seg på vegne av en større kontekst, embete eller virksomhet. Vi forventer ikke at informantene på det statlige nivået uttrykker personlige meninger om satsingen, men at de formidler intensjonen med satsingen slik den er utviklet gjennom utredning, saksbehandling og lovlig fattede vedtak. Samtidig kan deres uttalelser være preget av deres personlige vektlegging av tema og tiltak for satsingen. I noen tilfeller har vi også spurt informantene på statlig nivå om å fortolke begreper, for eksempel «mangfold». I slike tolkninger befinner disse informantene seg mellom politikk og sin egen forståelse av politikk under utforming. De UH-ansatte befinner seg i en mellomposisjon mellom anonymitet og det at leseren vil være kjent med hvilke institusjoner som er besøkt. Dette kan ha ført til at disse informantene tenker seg godt om før de svarer, for å bevare samarbeidsrelasjonene i satsingen. Slike samarbeidsrelasjoner gjelder disse institusjonenes forhold til oppdragsgiver, til hverandre og til kommuner og fylkeskommuner. Blant mottakerne i virksomhetene og deres eiere, kan vi forvente at de har ønsket å redegjøre for hvordan offentlige midler er forvaltet på beste vis, men vi har også aktivt etterspurt deres opplevelse av og erfaring med satsingen og dens betydning for hvordan de utfører sine daglige oppgaver.

Casestudien gjør det mulig å studere de ansattes kompetanseheving i sin kontekst, der det legges vekt på dybdeforståelse og såkalte «tykke beskrivelser» (Geertz 1973) av prosessene. I opprinnelsen av ordet («casus») understrekes betydningen av det enkelte tilfelle (Andersen 1997: 8). En sammenligning mellom tre eller flere caser kalles i forskningslitteraturen gjerne for et multippelt casestudium. Gjennom å sammenligne caser som er strategisk valgt for å belyse problemstillingen, kan man ved kartlegging, beskrivelse og diskusjon av forskjeller og likheter mellom casene bidra til forklaringer av fenomenet som man undersøker (Yin 2009; Eisenhardt 1989). Mens kapittel 6 beskriver hver enkelt case, inkludert eiernivået som en del av konteksten, og derfor er forenlig med det som gjerne kalles *within case analysis*, trekker vi i større grad linjer på tvers av casene i kapittel 7 og i sammendraget, forenlig med det som gjerne betegnes som *cross-case comparison* (Eisenhardt 1989, Andersen 1997; Yin 2009). Dette betyr at hver case er gjenstand for analyse før en sammenligner ulike caser med hverandre for å forsøke å identifisere kjennetegn ved de casene hvor mottakerne av kompetansehevingstiltaket og deres samarbeidspartnere opplever tiltaket som fruktbart og meningsfullt. Målsetningen med casestudien vil ikke være å stadfeste på generelt grunnlag om satsingen er vellykket, men heller å peke ut forutsetninger for at den kan lykkes. Dette innebærer også et element av generalisering.

1.5 Organiseringen av rapporten

Kapittel 2 som refererer fra intervju på statlig nivå, formidler bakgrunnen for satsingen på en slik måte at vi lar dette tjene som en innføring i hvorfor satsingen ble iverksatt. Her vektlegges enkelte prinsipper, som at kompetanseutviklingen skal være arbeidsplassbasert. I kapittel 3 får vi et innblikk i tre universitets- og høyskolemiljøers oppfatning av mandatet og hvordan de hadde planlagt innsatsen mot barnehagene, skolene og voksenopplæringsssentrene og hvordan de så på det faglige utbyttet for institusjonen selv som lærer- eller barnehagelærerutdanningsinstitusjon. Kapittel 4 refererer fra seks intervjuer med fylkesmenn, avgrenset til de som hadde hatt oppstart i satsingen våren 2015 eller tidligere.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra en deltakerundersøkelse til ledere og ansatte i enheter som var i gang med eller hadde gjennomført kompetansehevingen våren 2015 da undersøkelsen ble gjennomført. Denne gir et bilde av bredden i lederes og ansattes vurdering av utbyttet av deltakelsen og kvalitet og relevans i det de ble tilbudt. Casestudien, gjengitt i kapittel 6, representerer et dypdykk i deltakende virksomheters erfaringer. Vi har tilstrebet en organisering av teksten som skal gjøre det lettere for en uinnvidd leser å finne frem, ved hjelp av likelydende overskrifter som munner ut i formuleringer som formidler noe av innholdet i den teksten som følger og som er spesifikt for den enkelte casen. På den måten kan man lese om for eksempel arbeidsplassbasert kompetanseheving på tvers av casene. Hver av casene etterfølges av gjennomgang av intervjuet med eiernivået. I kapittel 7 trekker vi linjer på tvers av alle kapitlene med utgangspunkt i de problemstillingene som er gjengitt i kapittel 1.3 ovenfor.

2 Statlig nivå

I utarbeidelsen av dette og neste kapittel har vi orientert oss om følgende spørsmål:

Hvordan tolker, oversetter og eventuelt videreutvikler universiteter og høyskoler (UH) sitt eierforhold til oppgavene i satsingen Kompetanse for mangfold?

For å besvare dette har vi først intervjuet representanter for sentrale utdanningsmyndigheter v/ Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for å kartlegge bakgrunn for satsing og UHs engasjement, få oversikt over tidlige faser i implementeringen og høre disse representantenes fortolkninger av hvilke oppgaver institusjonene i UH-sektoren er ment å oppfylle i satsingen. I dette kommenteres også fylkesmannens rolle kort. Deretter har vi intervjuet representanter for Høyskolen i Oslo og Akershus, Høyskolen i Bergen og Universitetet i Tromsø om deres arbeid med satsingen i egen institusjon og i form av lokale prosjekter i kommuner. Alle informantene er anonymisert, og forelagt mulighet for sitatsjekk.

I intervju med representanter for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet viste disse til tre bakgrunnsdokumenter for satsingen Kompetanse for mangfold. Disse dokumentene er:

- OECD-studien *Migrant Education* (2010), en landrapport for Norge som også bygger på en bakgrunnsrapport fra norske myndigheter
- NOU 2010: 7: *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*
- Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*

Et gjennomgående trekk ved situasjonsbeskrivelsen som gis i disse kildene er flerspråklighet i befolkningen som følge av migrasjon. I *Migrant Education* ga OECD en rekke anbefalinger til norske myndigheter, hvorav to er særlig relevante for opplæringssektoren. OECD vurderte det norske regelverket, strategier og tiltak på feltet som godt, men påpekte et behov for generell kompetanseheving om slike spørsmål hos aktørene i barnehagene, opplæringsinstitusjonene og i forvaltningen. Videre viste OECD til at det var lite kunnskap hos norske utdanningsmyndigheter om hvordan de ulike tiltakene faktisk når ut i klasserommene. Representantene for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet holdt i intervjuet derfor frem satsingen Kompetanse for mangfold som norske utdanningsmyndigheters svar på OECDs anbefalinger, fulgt opp gjennom NOU 2010: 7 og konkretisert i en kompetansehevings- og informasjonsstrategi for opplæringssektoren:

Satsingen skal gi økt kompetanse i alle ledd, fra barnehage til universitets- og høyskolesektoren, skoleeier og barnehagemyndighet. Satsingen skal blant annet bevisstgjøre disse om regelverk, hva som eksisterer av materiell og kartleggingsverktøy. Dette skal bedre implementeringen av tiltak og av selve regelverket. Noe av grunnen til at dette ikke har vært godt nok implementert tidligere, er jo manglende kjennskap til hva som faktisk er tilgjengelig.

Representant fra Kunnskapsdepartementet

Representantene fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet viste videre til at de var kjent med den internasjonale debatten der definisjonen av «mangfold» kan romme mange aspekter ved individet og samfunnet, hvor kjennetegn som for eksempel kjønn, etnisitet og nedsatt funksjonsevne inngår i diskusjonen. I satsingen Kompetanse for mangfold betegner «mangfold» likevel «elever som har en annen bakgrunn enn den typisk norske», slik en av representantene for Utdanningsdirektoratet uttrykker det, og hvordan utdanningssystemet møter disse elevene. Mangfoldsbegrepet er samtidig valgt fordi det oppfattes som rommelig, både med hensyn til hvilke forskjeller elevene representerer seg imellom og om man velger å anlegge et individ- eller samfunnsperspektiv på fenomenet mangfold og situasjonene det inngår i. Representanten for Utdanningsdirektoratet sa videre at det ikke er lagt stor vekt på å diskutere innholdet i mangfoldsbegrepet med aktørene i utdanningssektoren, og at disse aktørene derfor også selv har mulighet til å påvirke hva slags mening og innhold de vil gi en slik satsing. Den felles utfordringen består i at barnehagene og skolene møter barna og elevene, inkludert voksne elever, som en sammensatt gruppe, som har samme rett til et likeverdig barnehagetilbud og likeverdig opplæring.

Samtidig fordrer grunnlagsdokumentenes situasjonsbeskrivelse av en flerspråklig befolkning at *andrespråkspedagogikk* inngår som en sentral del av satsingen. For å sikre alle elever et godt læringsutbytte er det nødvendig med gode norskerferdigheter, og for å sikre dette er det nødvendig med lærere som har innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk, sier representanten fra Kunnskapsdepartementet i intervju. Slik kan lærerne tilpasse opplæringen og bidra til å utvikle språket i alle fag over tid. Økt læringsutbytte kan bidra til at flere elever gjennomfører utdanningsløpet til og med videregående opplæring, som er et av de overordnede målene for utdanning i Norge. Denne representanten understreker samtidig at *flerkulturell kompetanse* også er viktig for ansatte i skole og barnehage. Vekting av tema i kompetansehevingen vil være opp til de enkelte institusjonene som deltar i satsingen. Hjelp til å forbedre samarbeidet mellom skole-hjem eller barnehage-hjem kan være et eksempel som favner begge tema. Et styrket foreldresamarbeid kan bidra til forbedret opplæring og gjennomføring av utdanningsløpet.

Satsingen Kompetanse for mangfold ble opprinnelig konkretisert i tiltak for utvikling av kompetanse i henholdsvis grunnskolens trinn 1-7, barnehager og disse institusjonenes eiernivå, og lærerutdanningsinstitusjonene i universitets- og høyskolesektoren. Fra høsten 2014 er satsingen utvidet til også å omfatte videregående opplæring og grunnopplæring for voksne, samt nye yrkesgrupper tilknyttet skole, barnehage: Dette kan for eksempel være ansatte i den kommunale pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT), rådgivere, spesialpedagoger og Oppfølgingstjenesten. Universitets- og høyskolesektoren skal bidra til lokal kompetanseutvikling i alle disse institusjonene, og har derfor en nøkkelrolle i satsingen sammen med fylkesmannens utdanningsavdeling, som er representant og utførende ledd for statlige myndigheter i møte med kommunenivået.

Dette står og faller på universitets- og høyskolesektoren og hvorvidt de klarer å dele kunnskap og kompetanse. Grunnsteinen i satsingen er disse institusjonene, og satsingen kan bidra til å endre og styrke lærerutdanningen, samt påvirke kvaliteten i etter- og videreutdanningen. Satsingen vil være med på å legge et økt trykk på lærerutdanningen til å jobbe med slike spørsmål.

Representant fra Kunnskapsdepartementet

I neste kapittel vil vi videre referere til universitets- og høyskolesektorens lokale oppdrag forstått som innsatsen for kompetanseheving i skoler, barnehager og grunnopplæring for voksne. Universitetet i

Tromsø har i tillegg et nasjonalt oppdrag i å legge til rette for kompetanseutvikling blant institusjonene i denne sektoren. Disse tre institusjonene, Universitetet i Tromsø, Høyskolen i Oslo og Akershus og Høyskolen i Bergen, er videre vurdert av regionene for lærerutdanning som å inneha særlig kompetanse i fag og emner som er aktuelle i satsingen, og skal virke som kilde til kunnskap og erfaring for andre lærerutdanningsinstitusjoner som skal ha ansvar for nye lokale oppdrag etter hvert som satsingen utvides til flere fylker. Dette har vi i kapittel 4 kalt for erfarings- og kompetanseoverføring.

I intervju fortalte representantene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet om forventninger og føringer som var lagt på universitets- og høyskolesektoren og fylkesmannens utdanningsavdeling i gjennomføringen av dette arbeidet. Vi skal i det følgende se nærmere på hva disse forventningene går ut på.

2.1 Fylkesmannens rolle

Fylkesmannen skal stå for tilbud om kompetanseheving i lover og regelverk. Dette skjer i form av samlinger for representanter fra skoleeier- og barnehagemyndighet i kommunene og fylkeskommunene. Når skoler og skoleeiere på denne måten får mer inngående kunnskap om opplæringslovens § 2.8, som regulerer rett til særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever, kan også dette forklare at satsingen domineres av etterspørsel om bistand til utvikling av andrespråkspedagogikk, sier en av representantene fra Utdanningsdirektoratet.

Fylkesmannens utdanningsavdeling skal videre rekruttere fire kommuner i hvert fylke som skal delta i den lokale satsingen. I 2013 skulle tre barnehager og tre skoler i hver kommune deretter få hjelp av veiledere fra lærerutdanningene eller barnehagelærerutdanningene til å utvikle sin kompetanse i andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Fra 2014 er også videregående opplæring og grunnopplæring for voksne inkludert i satsingen. Fylkesmannen skal legge til rette for kontakt mellom disse nivåene.

I denne rapporten kalles skoler, barnehager og institusjoner med ansvar for grunnopplæring for voksne for «enheter» eller «lokale enheter», eller også virksomheter.

2.2 UH-institusjonenes rolle

Når kontakten mellom barnehagene, skolene, institusjonene med ansvar for grunnopplæring for voksne og lærerutdanningsinstitusjonene er opprettet, skal behovet for kompetanseutvikling i andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk i de ulike enhetene konkretiseres. Representantene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som vi har intervjuet i forbindelse med denne evalueringen, forutsetter at dette skjer i tett dialog mellom lærerutdanningene, fylkeskommunene, kommunene eller de lokale enhetene. I intervju har vi også fått opplyst at direktoratet også vil at enhetene bruker analyseverktøy for å kartlegge og konkretisere sitt behov for slik hjelp, for å lette planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av utviklingsarbeidet som skal foregå. I forbindelse med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for skolen har direktoratet utviklet verktøy som kan brukes av skoler for å gjennomføre en ståstedanalyse, men i satsingen Kompetanse for mangfold åpner direktoratet for at barnehager, skoler og institusjoner med ansvar for grunnopplæring for voksne også kan bruke andre analyseverktøy basert på egen erfaring. SWOT¹ ble i intervjuene nevnt som et annet egnet verktøy for behovsanalyse. Fra utdanningsmyndighetenes side er det ønskelig at representantene fra lærerutdanningsinstitusjonene kan bistå enhetene i å gjøre en slik analyse, men samtidig blir det understreket i intervjuet at dersom ledere er helt ukjente med slikt analyseverktøy, er det ikke noe krav at de må lære seg dette for å delta i satsingen. Uten forutgående

¹ SWOT: Strengths, weaknesses, opportunities, threats. Kilde: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, http://www.ogbedreskaldetbli.no/metoder_verktoy/Verktoykasse/Forankre_og_organisere_forbedringsarbeidet/SWOT-analyse

behovsanalyse er det likevel økt sjans for at bistanden fra lærerutdanningsinstitusjonen kan bli lite målrettet. Behovet for konkretisering ble i intervjuet forklart ved at dersom lærerutdanningene blir presentert for lister med ønsker fra barnehagene og skolene, kan lærerutdanningene velge å gjøre prioriteringer basert på egne behov og forutsetninger. «Dette kan føre til at lærerutdanningene prioriterer det de kan mest om fra før, og ikke nødvendigvis det som det er størst behov for hjelp til i sektor,» sier en av representantene fra Utdanningsdirektoratet. Det er samtidig et mål for utdanningsmyndighetene at lærerutdanningene som deltar i satsingen involverer flere fagområder i kontakten med skolene og barnehagene, slik at dette ikke avgrenses til faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

I intervju opplyser representantene fra Utdanningsdirektoratet at lærerutdanningsinstitusjonene skal kunne støtte seg på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) i sitt lokale oppdrag for kompetanseheving i skoler og barnehager. NAFO er de norske utdanningsmyndighetenes ressurscenter med ansvar for å samle, presentere og formidle kompetanse som angår flerkulturelle spørsmål i skoler og barnehager. Senteret er lokalisert ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Over flere år har NAFO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet samarbeidet direkte med barnehager og skoler i en rekke satsinger for å øke slik kompetanse i praksisfeltet. I intervjuet peker representanten fra Kunnskapsdepartementet på at når det rekrutteres skoler og barnehager til satsingen Kompetanse for mangfold, er det ønskelig at disse enhetene ikke allerede inngår i eksisterende samarbeid med NAFO. Dette fordi satsingen og ressursene skal nå ut så bredt som mulig.

Hvordan lærerutdanningsinstitusjonene skulle forholde seg til NAFO, var ikke godt nok avklart i begynnelsen av satsingen, sier en av representantene for Utdanningsdirektoratet i intervjuet. Generelt gjelder det at Utdanningsdirektoratet ikke har styringsrett over lærerutdanningsinstitusjonene, som er underlagt Universitets- og høyskoleloven. I intervjuet fastslår derfor representantene fra Utdanningsdirektoratet at lærerutdanningsinstitusjonene selv må bestemme hvorvidt de ønsker bistand fra NAFO, og så eventuelt selv ta kontakt for å forme et slikt samarbeid. Uavhengig av hvorvidt et slikt samarbeid opprettes, kan lærerutdanningsinstitusjonene på lik linje med alle andre benytte seg av NAFOs nettbaserte ressurser for kompetanseheving i flerkulturell pedagogikk for barnehage og skole. Utdanningsdirektoratet registrerer at det har vært liten etterspørsel fra lærerutdanningsinstitusjonene etter bistand fra NAFO, og i intervjuet mener representanter for direktoratet at denne ressursen kunne vært utnyttet bedre i satsingen.

Lærerutdanningsinstitusjonenes bistand til skoler og barnehager skal foregå gjennom såkalt skolebasert- eller barnehagebasert kompetanseutvikling. I det følgende vil vi for enkelhets skyld omtale dette med fellesbetegnelsen **skolebasert** kompetanseutvikling, men modellen skal også brukes i barnehagene. Basis for valget av dette virkemiddelet er Utdanningsdirektoratets etter hvert omfattende erfaring med bruk av organisasjonsutviklingsteori i flere nasjonale satsinger, særlig i satsingen Ungdomstrinn i utvikling og Skoleeierprogrammet, som har flere organisatoriske fellestrekk med satsingen Kompetanse for mangfold. I intervju beskriver representantene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet organisasjonsutvikling som en prosess som skal legge til rette for å skape en lærende skole, noe som igjen understreker betydningen av å starte arbeidet med en behovsanalyse (se over). Ved at hele skolen med ledere og alle ansatte involveres i arbeidet, skal det legges grunnlag for en kollektiv følelse av eierskap til endringsprosessene som skolen ønsker å gjennomføre, som igjen skal forsterke lærernes motivasjon for utvikling og gi grobunn for robuste, varige resultater. Dette i motsetning til tradisjonell etter- og videreutdanning, hvor en eller to lærere kan ha blitt sendt på kurs uten at resten av kollegiet blir involvert. Selve endringsprosessene skal skje med bistand fra representantene fra lærerutdanningsinstitusjonene, som skal veilede ledere og ansatte til å utvikle egen praksis i sitt vanlige arbeidsmiljø. Slik praksisendring vil ta tid, sier en av representantene Utdanningsdirektoratet, men lærerne kan på denne måten få støtte og veiledning fra profesjonelle lærerutdannere underveis i sin prosess. En representant fra Kunnskapsdepartementet uttrykte dette slik i intervjuet:

Innretningen av satsingen var et svært bevisst valg, fordi det er nødvendig at alle som jobber i enheten har felles forståelse av prosessen. Langvarig andrespråkopplæring må bygge på at alle lærerne systematisk kan ivareta begrepsutvikling i alle fag over tid. Da hjelper det ikke at en eller to lærere har gått på videreutdanning, for hele personalet må kunne delta i språkutvikling. Erfaring viser at systematisk endringsarbeid må forankres med nye forståelser og arbeidsmåter i hele personalet, med støtte fra overordnet nivå. Derfor må vi i denne modellen involvere alle ledd, det vil si alle ansatte, ledere, skoleeier og fylkesmannen.

Representant fra Kunnskapsdepartementet

Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringsspråk, fortsatte denne representanten, og utdypet i intervjuet dette som at barnehager og skoler derfor må arbeide systematisk over tid med barnas språkopplæring og språkutvikling. Dette betyr for eksempel at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og at lærere bør ha kunnskap om hva det vil si å ha norsk som et andrespråk og kunne tilpasse opplæringen i alle fag.

De nye målgruppene som ble lagt til satsingen Kompetanse for mangfold fra høsten 2014, ble kort omtalt i intervjuet med representantene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. I NOU 2010: 7 ble videregående opplæring sammen med grunnopplæring for voksne omtalt som sektorene i utdanningsfeltet hvor det er størst behov for kompetanseheving i flerkulturelle spørsmål. Per 2014 hadde få videregående skoler deltatt i de lokale prosjektene, og Kunnskapsdepartementet ville gjerne at flere videregående skoler inkorporeres i satsingen. For grunnopplæring for voksne gjelder inkorporeringen de institusjonene som følger Kunnskapsløftet. Samtidig hadde grunnopplæring for voksne frem til dette tidspunktet ikke hatt noen sentral plass i etter- og videreutdanningstilbudene som fulgte av Kunnskapsløftet. Representanten fra Kunnskapsdepartementet understreker i intervjuet at departementet stiller Utdanningsdirektoratet fritt i hvordan institusjonene med ansvar for grunnopplæring for voksne skal inkorporeres i satsingen, og la til at tanken bak satsingen har vært at disse enhetene får inngå i et helhetlig prosjekt der man ser de ulike institusjonene i en kommune som deler av en større sammenheng. I intervjuet uttrykte representantene fra Utdanningsdirektoratet imidlertid tvil om hvorvidt dette er den beste modellen, fordi de så behovet for å avgrense oppgavene for både skoleeivnivået og lærerutdanningsinstitusjonene. Disse instansene er også involvert i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, og kan derfor sies å være under et visst press. Dette gjaldt ifølge representantene for Utdanningsdirektoratet også i spørsmålet om hvordan nye yrkesgrupper kan inkorporeres i Kompetanse for mangfold. Disse yrkesgruppene må inngå direkte i den skolebaserte eller barnehagebaserte utviklingsprosessen, og det kan ikke forventes at lærerutdanningsinstitusjonene skal lage egne opplegg for PP-tjenesten eller Oppfølgingstjenesten.

De lokale kompetanseutviklingsprosjektene i skoler og barnehager må ifølge Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet være forankret i henholdsvis læreplan og rammeplan. Slik vil arbeidet i institusjonene kunne fortsette etter at selve satsingen er over. Utdanningsdirektoratet har hatt møter med fylkesmennene og understreket at når kommuner og fylkeskommuner skal delta i satsingen, må det lages en plan for hvordan de vil fortsette å jobbe med aktuelle tema etter at kontakten med lærerutdanningsinstitusjonen er avsluttet.

De tre lærerutdanningsinstitusjonene Universitetet i Tromsø, Høyskolen i Oslo og Akershus og Høyskolen i Bergen var først ute med å delta i lokale utviklingsprosjekter i skoler og barnehager, og skulle overføre sine erfaringer og kompetanse til de andre lærerutdanningsinstitusjonene som overtar i satsingen etter hvert som den utvides til nye områder av landet. Slik har disse institusjonene fått et nasjonalt oppdrag i satsingen Kompetanse for mangfold. Ifølge representantene for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet skulle de to første årene av satsingen brukes til å utvikle hele universitets- og høyskoleinstitusjonenes kompetanse i fagfeltet. Til dette formålet har det blitt satt av egne FoU-midler, som administreres av de tre kjernemiljøene. Her skal samarbeid mellom ulike lærerutdanningsinstitusjoner tillegges spesiell vekt. Representanten fra Kunnskapsdepartementet sa i intervju at det vil ta flere år å få resultatene av denne FoU-innsatsen, men at

lærerutdanningsinstitusjonene samtidig er forventet å dele kompetanse de allerede har, for eksempel innenfor andrespråkspedagogikk. Det arrangeres også erfaringsamlinger for institusjoner som skal inn i satsingen. Utdanningsdirektoratet har på sin side lagt til rette for en intern ressurside for alle deltakerne i prosjektet og en drop box-funksjon hvor lærerutdanningene kan dele informasjon. På intervjutidspunktet var denne løsningen foreløpig lite brukt.

Representanten fra Kunnskapsdepartementet sa i intervju at de opplevde universitets- og høyskolesektoren som positivt innstilt til satsingen Kompetanse for mangfold, men at det har tatt noe lengre tid å få satt oppdragene ut i livet enn hva departementet opprinnelig så for seg. Fra direktoratets side ble det opplyst i intervjuet at det hadde vært noe usikkerhet og misforståelser i universitets- og høyskolesektoren om direktoratets forventninger til hva deltakelse fra disse institusjonene innebar. Dette skal ha blitt løst i dialog med sektoren. Representanten fra Kunnskapsdepartementet sa at det er avgjørende hvordan disse institusjonene selv vil bruke satsingen til å utvikle sin kompetanse og dele denne med andre. «Klarer man det, så har man lyktes med satsingen,» sa denne representanten.

3 De tre kjernemiljøene i UH-sektoren

Vi har besøkt de tre kjernemiljøene i satsingen Kompetanse for Mangfold: Høyskolen i Bergen, Høyskolen i Oslo og Akershus og Universitetet i Tromsø. I det følgende presenterer vi data fra disse intervjuene under overskriftene «Det lokale oppdraget» og «Evaluering og kompetanseoverføring». For å gi informantene innenfor institusjonene så høy grad av anonymitet som rammene for oppdraget tillater, har vi i dette kapitlet gitt hver institusjon en betegnelse ved hjelp av tall. Disse betegnelsene, UH1, UH2 og UH3, er gitt institusjonene etter rekkefølgen på våre besøk, og er ikke den samme som rekkefølgen på institusjonene som er nevnt i begynnelsen av avsnittet. Informantene ved de tre institusjonene er forelagt sitatene vi har valgt ut fra intervjumaterialet, og har samtykket til bruken av disse utsagnene. Analysen av sitatene, det vil si i hvilken rekkefølge vi har valgt å fremstille disse i tekst, hvordan de er sammenstilt og kommentert, er gjort av forskerne uten at informantene har vært konsultert.

3.1 Det lokale oppdraget

3.1.1 *Oppstarten*

Ved den første lærerutdanningsinstitusjonen vi besøkte våren 2014, UH1, fortalte de ansatte at det hadde krevd en del tid å implementere, organisere og planlegge prosjektet i egen organisasjon før de kunne starte arbeidet med skoler og barnehager. Dette hadde blant annet handlet om fagpersonale som allerede var i fulle stillinger og som måtte frigjøres for å kunne bidra faglig i satsingen, og fagpersonale som trengte tid til egen faglig oppdatering og FoU før de kunne bidra på en god måte i kommunene. Mangel på vikarer var også en utfordring. På intervjutidspunktet var kontakten med enhetene i de fire kommunene opprettet, men det faktiske samarbeidet hadde ennå ikke startet. Fylkesmannen hadde rekruttert skolene og barnehagene til satsingen, og UH1 hadde sendt en forespørsel til alle disse enhetene hvor de ber om svar på hvilke problemstillinger i det flerkulturelle arbeidet de anså som mest fremtredende. Skolene, barnehagene og kommunene blir deretter innkalt til et kickoff-arrangement. På intervjutidspunktet arbeidet UH1 med å formalisere samarbeidsavtaler med hver enkelt skole og barnehage.

I denne prosessen ble det imidlertid klart at bestillingene fra skolene og barnehagene var langt mindre konkrete enn hva UH1 hadde sett for seg på forhånd, og det ble nødvendig å bruke tid på å kategorisere bestillingene slik at kompetansemiljøene kunne bidra. «Kanskje forventet enhetene i kommunene at vi skal fortelle dem hva de trenger,» sa en av de ansatte i intervju, «og det er ikke slik vi ønsker at det skal være. Det skal være noe mer enn at de bestiller fire timer forelesning om språkutvikling. Dette er et samarbeid,» la denne ansatte til. I den påfølgende dialogen med enhetene valgte UH1 derfor å gi dem kategorier for hva slags tema og oppgaver de kunne få hjelp til å løse, og

anbefalte dem å bruke tilgjengelig analyseverktøy på egen institusjon. UH1s erfaring var at skolene var forholdsvis godt kjent med slike analyseverktøy, mens dette kunne være noe ukjent for barnehagene, som er preget av en annen kultur for ledelse og rapportering. «Skolene representerer en langt mer strukturert organisasjon enn hva som er tilfelle for barnehagene,» sa en av de ansatte ved UH1. «Skolene kan bruke Skoleporten.no og hente ut alle mulige slags data, mens barnehagene ikke har dette sentrale arkivet.»

Arbeidet med å samle inn og spesifisere bestillingene var på denne måten svært omfattende for denne institusjonen. Hver lokale institusjon måtte på ledernivå diskutere sine utfordringer, og kommunen skulle deretter koordinere bestillingene. Kommunene er ulikt organisert, og enkelte steder var det utfordrende å få prosjektet forankret hos rådmannen. «Kommunene drukner i oppdrag,» sa en av de ansatte ved UH1 i intervju om dette. «Og riktignok kan de frikjøpe ansatte med penger fra fylkesmannen og bruke dem som prosjektledere, men da har de ikke vikarer de kan sette inn til å gjøre de vanlige oppgavene for denne ansatte.» Denne UH-ansatte mente at lærerutdanningsinstitusjonen burde stilt med en nøkkelperson som kunne hjulpet hver kommune.

Neste trinn i det lokale prosjektet for UH1, i tiden etter at intervjuet fant sted, ville være møter i hver kommune med de lokale enhetene for å legge klarere rammer for det videre samarbeidet. «Bestillingene er nå så vide at vi blir nødt til å jobbe med egen kompetanse før vi kan gå ut og tilby denne,» sa en av de ansatte. «Akkurat nå synes det ikke som vi kan dekke alle feltene vi står overfor.» Når samarbeidsavtalen etter dette ville bli formalisert, så de intervjuede ved UH1 for seg at veiledningen ville starte ved at UH-representanter deltok og bidro på en fagdag eller et personalmøte i enheten, og deretter knyttet en UH-representant direkte til arbeidet som skal foregå i hver enkelt enhet over tid.

Hos UH1 hadde det lokale prosjektet måttet forskyves fra opprinnelig tidsplan, blant annet for å gjøre kommunene reelt delaktige i arbeidet. Også UH1 så et behov for å kartlegge sine egne ressurser, sa ansatte i intervju:

Kommunene må summe seg, og vi må også bygge opp egen kompetanse og klare å forstå bestillingene fra direktoratet på riktig måte. Jeg tror vi alle har måttet bruke tid på å forstå oppdraget, få det implementert i egen organisasjon. Deretter kan vi gå ut i kommunene og gjøre en fornuftig jobb.

Ansatt ved UH1

Fordi satsingen var kommet såpass kort ved UH1 våren 2014, ventet vi nærmere et halvt år med å besøke UH2 og UH3. Da vi intervjuet ansatte ved begge disse institusjonene senhøstes 2014, var de lokale prosjektene kommet godt i gang, om enn med noe tidsforskyving sammenlignet med opprinnelig plan fra Utdanningsdirektoratet. Alle disse tre lærerutdanningsinstitusjonene hadde avklart forskyvingen av oppstartstidspunkt med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver.

Også UH2 startet det lokale prosjektet med et møte hos fylkesmannen hvor de utvalgte kommunene var til stede. «I dette første møtet diskuterte vi hvordan vi som institusjon skulle møte brukerne og feltet, blant annet ved å si at dette er et prosjekt som skal utformes i dialog med brukerne,» fortalte en av de ansatte på UH2 i intervju. «Dette er ikke noe som vi kommer og tilbyr dem uten at vi først spør hva barnehagen eller skolen har bruk for innen andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk.»

Deretter holdt UH2 oppstartsmøter i kommunene. De fleste kommunene etablerte en planleggingsgruppe der en eller flere representanter fra UH2 har deltatt. Ellers varierte det hvordan kommunene har organisert seg, fortalte en av de ansatte i intervju. Noen steder hadde det vært en kommunal kontaktperson som organiserte det faglige innholdet, andre steder ble representanter fra UH2 invitert til jevnlig møter for å utvikle prosjektene. Her hadde UH2 møtt både skoler og barnehager som hadde jobbet mye med problemstillingene på forhånd, og enheter som hadde hatt lite befatning med slike spørsmål tidligere. UH2 ba om at enhetene gjennomførte en ståstedsanalyse hvor det ble lagt vekt på tidligere innsats og prosjekter knyttet til lignende problemstillinger. Ved enhetene

som foretok en slik forutgående analyse, ble det også levert de mest vellykkede prosjektforslagene til Kompetanse for mangfold, sa en ansatt ved UH2. Et problem kunne imidlertid være at tidligere erfaring på feltet var mangelfullt dokumentert ved skolene og barnehagene, og at slike tidligere prosjekter bare i varierende grad hadde vært forankret på ledernivået i enheten.

Enheterens prosjektforslag ble deretter lagt til grunn for videre diskusjon med UH2 med mål om å utforme ferdige prosjektbeskrivelser. UH2 gjorde imidlertid den samme erfaringen som UH1, at bestillingene fra enhetene var ulike:

Neste gang vil vi bruke mer tid på å styrke bestillerkompetansen til dem som bestiller, og forberede mer hvordan vi skal starte opp. Forventningene var ulike, og det var veldig mye forskjellig i bestillingene, men når vi kom i dialog med skolene og barnehagene, så har vi endt opp med ganske like modeller for samarbeidet i alle kommunene.

Ansatt ved UH2

Enkelte av bestillingene bar også ifølge disse UH-representantene preg av at de var utformet av andre enn lærerne som skal arbeide med satsingen i klasserommet. Bare én av bestillingene dreide seg om veiledning, mens de øvrige ba om forelesninger. Skolene kan ønske seg enkeltstående kurs fordi dette er enkelt å håndtere i arbeidshverdagen, eller de ser kanskje for seg at det er dette lærerutdanningene kan tilby dem, sa en ansatt ved UH2. «De ble litt overrasket da vi sa at vi kan godt komme ut og bruke disse timene til å være hos dere.» En av kollegaene utdypet:

Det vi tilbyr dem, er praksisendring. Vi vil at de skal gjøre noe i klasserommet, vi vil at de skal trekke dette helt inn i sin hverdag. De har vært veldig «med» på dette når vi har foreslått det. Selv om de kanskje har syntes det har vært litt rart å skulle bruke så mye tid på først å skulle sitte og planlegge, og så skulle vi komme inn og diskutere opplegget. Vi har likevel opplevd at dette har vært svært vellykket på skolene, at lærerne har presentert de oppleggene de har prøvd ut, og de har reflektert over hva som har fungert, ja, hva som legger til rette for den gode samtalen i større og mindre grupper. Men dette var jo ikke slik bestillingen deres lød i utgangspunktet. Det er vi som har «presset» denne fremgangsmåten på dem.

Ansatt ved UH2

I likhet med UH1 og UH2 ble UH3 første gang presentert for sine samarbeidskommuner i møte med fylkesmannen. Her foreslo representantene for UH3 at de tre barnehagene og de tre skolene i hver kommune kunne gå sammen for å koordinere sine ønsker og bestillinger om det en av UH3-representantene i intervju kalte «et minste felles multiplum.» Samtidig satte UH3 som forutsetning for samarbeidet at kommunene valgte emner hvor UH3 allerede hadde kompetanse. Tre av de fire kommunene lyktes i å koordinere seg på denne måten, og denne UH-representanten sa i intervjuet at det var tidsbesparende for UH3 å svare på en slik felles bestilling til hele kommunen. Den fjerde kommunen kom sent inn i samarbeidet, og som en større bykommune med omlegging av mottak for nyankomne elever med minoritetsspråklig bakgrunn, lot det seg ikke gjøre å koordinere arbeidet med enheterens bestillinger på samme måte.

UH3 hadde jevnlig møter med konsulentnivå og/eller barnehage- og skolesjefer i kommunene for å utvikle prosjektplanen. Etter hvert som prosjektplanen ble stadig mer konkretisert, deltok også representanter fra skole- og barnehagenivået på møtene. Da koblet også UH3 sine faglige koordinatorene til prosjektet, som så overtok kontakten med kommunene og enkeltinstitusjonene. UH3 vurderte det slik at kommunene måtte komme raskt i gang med satsingen, og ønsket derfor at skolene og barnehagene knyttet satsingen til arbeid med lignende problemstillinger som de allerede var i gang med. En form for behovsanalyse forelå derfor i prosjektet, men UH3 forutsatte at denne analysen ble gjort på kommunenivå.

Representantene fra UH3 fortalte videre i intervjuet at det underveis i prosessen med konkretisering av bestillingene likevel ble klart at enkelte kommuner ønsket seg hjelp på områder som UH3 ikke

kunne imøtekomme. Problemstillingene kunne bli for smale, så en av de ansatte ved UH3 i intervjuet, slik at UH3 måtte hjelpe kommunene med å «depresisere og «åpne» feltet, slik denne ansatte uttrykte det. Jevnt over har kommunene vært flinke til å finne ut hva de trenger, fortsatte denne ansatte, «med et mulig unntak i at det kan være noe de ikke er opplært til å spørre etter.» Med dette mente han at de kommunalt ansatte på bakgrunn av sin utdanning og den offentlige debatten kan ha en tendens til å prioritere et visst utvalg problemstillinger og løsninger. I disse konkrete tilfellene ble resultatet bestillinger som angår ulike former for språklige problemstillinger, foreldresamarbeid, overgangen mellom barnehage og skole samt hjelp til å involvere hele personalet i skolen eller barnehagen i innsats for disse utfordringene, altså det vi kan forstå som en smal fortolkning av innholdet i satsingen. En av kommunene hadde imidlertid fått tillatelse av fylkesmannen til å bruke den lokale kulturskolen i satsingen, og slik involvert det virkelige kulturfeltet, opplyste denne ansatte ved UH3.

Alle de tre lærerutdanningsinstitusjonene hadde via fylkesmannen opplevd å bli koblet til samarbeid med skoler og barnehager som tidligere hadde deltatt i andre satsinger på det flerkulturelle feltet, fortrinnsvis som fokusvirksomheter for NAFO. De UH-ansatte ved alle tre institusjoner bemerket i intervju at det så ut til at fylkesmannen hadde anvendt kriteriene for utvelgning av kommuner og enheter litt ulikt i forskjellige regioner, og at de på sin side ikke syntes det gagnet satsingen at de fikk samarbeide med skoler og barnehager som hadde lang erfaring med slike spørsmål fra før. Ifølge disse UH-ansatte skyldtes ikke dette at de ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonene ikke verdsetter kompetansen som slike skoler og barnehager har opparbeidet seg gjennom tidligere erfaringer med nasjonale satsinger for språk og integrasjon. Disse representantene mente likevel at en slik satsing burde komme de mer uerfarne kommunene og enhetene til gode. «Kommunene som allerede er flinke, blir flinkere, mens kommunene som burde ha vært med blir ikke inkludert,» sa en av de ansatte ved UH1 om dette. Det at enheter hadde vært engasjert i tidligere satsinger som Språkløftet, kunne også prege bestillingene deres.

3.1.2 Innholdet i skolebasert kompetanseutvikling

UH1, som på intervjutidspunktet var i ferd med å formalisere samarbeidsavtalene med skoler og barnehager men uten å ha kommet i gang med den faktiske veiledningen, kunne like fullt uttale seg om planene for skolebasert kompetanseutvikling. Deres inntrykk var at enkelte av kommunene, skolene og barnehagene hadde varierende kjennskap til slike arbeidsmåter, og at det ville bli nødvendig for UH1 å veilede dem i selve metoden. Samtidig la de ansatte ved UH1 vekt på at det er skolen og barnehagen som selv må drive dette lokale prosjektet. Kjerneoppgaven i det lokale prosjektet ville derfor i startfasen bli å styrke skolene og barnehagene i å drive sitt eget utviklingsarbeid. «Kompetansen må ligge på grunnnivå i organisasjonen,» sa en av disse i intervjuet. «Slike utfordringer løses jo ikke ved at spesialpedagogen bare kommer inn og gir to timer undervisning i uka, det er jo ikke slik ungene lærer språk.» «Og vi kan heller ikke komme inn og gi hele svaret,» sa en kollega i samme intervju. «De ansatte i skolene og barnehagen må selv jakte på svarene, og så kan de søke råd hos oss.» Disse to kalte i intervjuet skolebasert kompetanseutvikling for en dreining i hvordan man kan drive etterutdanning i skolen, og kontrasterte samtidig mellom slike tilnærminger i skole og barnehage:

I barnehagen må man være mer oppmerksom på begrepene man bruker, fordi de ansatte har så ulik utdanning og erfaring. Pedagoger utgjør i barnehagene ca. 1/3 av de ansatte, mens i skolen er det mer enn 90 prosent. Så dette er to kulturer, og det gjør at veiledningen må foregå på forskjellig måte i disse to sektorene.

Ansatt ved UH1

I skolen kan én lærer få ansvar for all kartlegging og undervisning i særskilt språkopplæring, og da forblir denne kunnskapen hos denne ene personen, fortsatte en av de ansatte ved UH1. En viktig strategisk endring ville derfor ifølge denne representanten være å sette denne læreren inn i planleggingen av for eksempel samfunnsfag. I barnehagen er det derimot vanlig at støttepedagogen har arbeidet med alle ansatte enten i barnehagen eller på basen, la en kollega til i intervjuet. Samtidig har det vært få ressurser satt av til dette. På denne bakgrunnen mente de intervjuede ved UH1 at de

måtte gå i dialog med hver enkelt enhet om hvordan de best kunne bidra til kompetanseutviklingen, for deretter å definere dette sammen. Innledningsvis så disse UH-ansatte for seg at de kunne bli invitert til kommunale fagdager eller planleggingsdager, for deretter å arbeide med veiledning i de enkelte enhetene gjennom å være til stede på personalmøter og gå sammen med enkeltansatte i det daglige arbeidet. Generelt understreket disse UH-ansatte betydningen av å skape et godt arbeidsklima for kompetansehevingen, fordi de gjennom tidligere prosjekter hadde erfart at det kunne bli en distanse mellom fagfolk fra UH-sektoren og ansatte i praksisfeltet. «De kan fort bli til at de sier: 'men hva er det dere vil at vi skal gjøre?' Da er det ikke likeverdighet mellom partene,» sa en av de ansatte ved UH1 i intervjuet. Samtidig trodde disse UH-representantene at satsingen vil minke denne avstanden mellom aktørene i barnehage- og opplæringsfeltet, og at dette kunne gjøre det enklere for institusjonene å ta kontakt med barnehage- og lærerutdanningen for å spørre om hjelp.

Med bakgrunn i erfaringene som UH2 hadde gjort med at skolene og barnehagenes tidligere innsats på feltet var mangelfullt forankret hos ledelsen, la representantene fra UH2 stor vekt på at prosjektplanene for Kompetanse for mangfold skulle ha slik forankring – også hos det kommunale eiernivået. «Det er essensielt å involvere skoleledelsen,» sa en av de ansatte ved UH2, «for da kan arbeidet trekkes inn i virksomhetsplanene og få videre konsekvenser for driften av skolen.» Mange av de tidligere prosjektene de fikk kjennskap til gjennom planleggingsarbeidet sammen med skoler, hadde for eksempel vært delegert til en lærer med ansvar for opplæring av minoritetsspråklige elever. «Da er det definert som et spesialområde som noen få bør være interessert i, men ikke et felt som angår hele skolen,» la denne ansatte til. En konkret erfaring UH2 ifølge disse representantene hadde gjort seg i dette, var at ledelsen ved skolen eller barnehagen bør være til stede når representantene for lærerutdanningen skal møte de ansatte første gang, og sørge for at det blir satt av tilstrekkelig med tid til arbeidet. «Det er vår intensjon å være så nær klasserommet som mulig,» fortalte en kollega ved UH2 videre om prosessen for skolebasert kompetanseutvikling, «men det er ikke like lett alle steder, og det har vært litt ulikt hvordan skolen ønsker å løse dette. Men vi er alltid ute hos dem når vi møtes.» Videre vektla representantene fra UH2 at opplegget for den skolebaserte kompetanseutviklingen skal være tilpasset den enkelte skole, i en modell med felles forelesninger og mye veiledning i utprøving av tiltak.

Vi har organisert dette slik at vi har noen innledningsforelesninger der hele kollegiet er samlet. Vi gir dem egne oppgaver som de skal utføre når de er i klasserommet. Deretter kommer vi tilbake og legger til rette for en erfaringsutveksling om disse oppgavene. Noen ganger har vi også vært til stede og observert i klasserommene.

Ansatt ved UH2

I intervjuet spurte vi representantene fra UH2 hva de ønsket å oppnå gjennom veiledningen i skolene og barnehagene. «Vi har vært opptatt nettopp av endringene i klasserommet,» svarte en av disse, «at lærerne skal ha verktøy for å tilrettelegge og gjøre språklige tilpasninger, jobbe på den måten som de flerspråklige elevene trenger. Språket skal følge faget hele veien.» En av de andre representantene for UH2 i intervjuet la til at det ofte har vært lagt mest vekt på hva disse elevene *ikke* kan, nemlig norsk: «Den holdningen vil vi snu, det er viktig før vi begynner å jobbe konkret med hva man trenger for å kunne lære norsk,» sa han, og utdypet:

Flerkulturell kompetanse og flerkulturell forståelse må kombineres med andrespråkspedagogikken. Ellers blir dette en løsrevet innsats. La si du som lærer skal undervise i norsk grammatikk, og du skal lære elevene om ordklasser og setningsledd. Da kan læreren spørre: «du som har tamil som morsmål, hvordan bøyer du adjektiv på tamil?» Svaret du får, øker kompetansen i språk generelt og i norsk spesielt, samtidig som du trekker inn andre måter å lære dette på. Dette er noe en lærer kan gjøre uten å kunne tamil selv, det er et lite grep, men dypest sett handler det om en holdning – og det handler om kunnskap.

Ansatt ved UH2

Ifølge de ansatte på UH2 kunne slike endringer av undervisningens innhold også medføre behov for praktiske endringer i hvordan undervisningen skal foregå. Oppgavene og veiledningen som lærerne ville få fra de UH-ansatte, ville også alltid forholde til skolens organisatoriske rammer, mente disse representantene. I intervjuet fortalte representantene fra UH2 samtidig at forskningen fra andrespråklæring viser at elevene lærer mest av aktivitet, samhandling og språkbruk. «Elever som skal lære seg et andrespråk har mye mer igjen for å være aktive enn å sitte og høre på,» sa en av disse ansatte. Dette kan gjøre det nødvendig å organisere klassen annerledes, for eksempel i grupper for å legge til rette for samtale og dialog. Videre har de ansatte på UH2 gjort en innsats for å utvikle samarbeidet mellom faglærer og tospråklig lærer, for å legge til rette for at sistnevnte ikke bare blir faglærerens assistent. «Tospråklig lærer skal jo også være en ressurs for alle elever, ikke bare sin egen språkgruppe. Slike ting har vi diskutert på skolene,» sa en av de ansatte ved UH2 om dette i intervjuet.

Selv om disse representantene for UH2 understreket at det er viktig at satsinger som Kompetanse for mangfold er forankret i ledelsen, la de til at ledelsen også kan ha vært litt for ivrig og meldt skolen på for mange satsinger til at personalet klarer å opprettholde interesse og engasjement. Kanskje vil det oppstå situasjoner der ikke hele personalet deltar i hver satsing, eller lærerne møter frem, men er forvirret over hvilken satsing det aktuelle møtet inngår i. Disse UH-ansatte fortalte også at de hadde opplevd at ikke alle i et kollegium hadde lyst eller var like motivert for å delta i slik skolebasert kompetanseutvikling.

Mens representantene fra UH2 nevnte ledelsesforankring, viste representantene for UH3 til behovet for å gi Kompetanse for mangfold en faglig forankring i personalet i skolen eller barnehagen. Med dette ønsket de å differensiere mellom de kursene, innledningene eller foredragene som de UH-ansatte ga til skolene og barnehagene enten ved besøk i selve institusjonen eller ved tilrettelegging på kommunens møter og fagdager, og den veiledningen lærerne skulle motta for å utvikle sin egen praksis. «Kurs og veiledning går mye over i hverandre når utgangspunktet er enhetenes bestillinger,» sa en ansatt ved UH3, «og hvis du skal veilede dem til å endre sin praksis, må du først vise dem hvor du henter det fra – praksisendringen må jo begrunnes.» Denne ansatte understreket at all kontakt med de ansatte i skoler og barnehager hadde skjedd utenfor høyskolen, og som oftest i selve institusjonen som mottok veiledningen: «For når de er hjemme, tenker de også annerledes. Der er deres revir. Det blir noe annet enn hvis du kommer inn på en høyskole, for rammene gjør jo noe med tenkningen til enhver tid,» sa denne representanten i intervjuet.

Innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen fikk i intervjuet med UH3 et litt mindre konkret uttrykk enn ved UH2, men på samme måte viste de ansatte ved UH3 til kommunikasjon som den overordnede målsettingen med den lokale satsingen. Dette ville ifølge en av dem være å bli enige om begreper eller forståelser som mangler eller som skal utvikles

Hva slags språklig kompetanse skal til for at man skjønner hverandre, hva slags kulturkompetanse skal til for at en med somalisk bakgrunn forstår den norske skolen – hva slags ideologi som ligger i den institusjonen? Hva slags barnesyn som ligger til grunn for barnehagen? For dette er jo fremmed for mange.

Ansatt ved UH3

Det UH3 ønsket å oppnå med den lokale satsingen i Kompetanse for mangfold, var derfor å skape endring i holdninger i skoler og barnehager ved å be personalet reflektere over slike forskjeller og ta dette inn over seg. Dermed ville slike refleksjoner berøre et bredt fagfelt, som de kunne arbeide konkret med i veiledningen. «Men en må jo bli bevisst på dette i seg selv før man kan analysere hva man skal gjøre,» sa en av de ansatte ved denne institusjonen, «og det språklige er helt grunnleggende i en slik situasjon.»

3.1.3 Nye institusjonstyper inn i oppdraget

I intervjuene med lærerutdanningsinstitusjonene kom det frem en viss skepsis til at målgruppen for det lokale oppdraget ble utvidet fra høsten 2014. Representanter fra en av disse institusjonene mente at mens det er naturlig for en kommune å være opptatt av overgangen mellom barnehage og barneskole, blir det langt mer komplisert hvis samme kommune skal koordinere prosjekter i videregående skole og eventuelt også i grunnopplæringen for voksne. Representanter fra en av de andre lærerutdanningene ga uttrykk for at de var godt kjent med problemene som minoritetsspråklige elever møter i videregående skole, men så det som en kompliserende faktor at fylkeskommunen dermed skulle koordineres inn i de lokale satsingene. På den siste lærerutdanningsinstitusjonen kunne representanter for de ansatte i intervjuet fortelle at en av de fire kommunene hadde inkludert SFO i det lokale prosjektet, og at i to av de andre kommunene hadde SFO deltatt på fellesforelesninger. Denne lærerutdanningen hadde utviklet en kurspakke til SFO for å øve ansatte i å legge til rette for samtale, og på den måten bidra til at SFO kan være en læringsstøttende ressurs.

3.1.4 Effekter for lærerutdanningene

Vi spurte de UH-ansatte om hvilke effekter det lokale oppdraget hadde for lærerutdanningsinstitusjonene. I UH1, som vi besøkte våren 2014 og som på dette tidspunktet ikke hadde kommet i gang med selve veiledningen av skolene og barnehagene, var ikke dette et tema i intervjuet. Her var spørsmålet snarere hvordan man kunne skape effektiv prosjektledelse i selve lærerutdanningsinstitusjonen for å få oppdraget utført på best mulig vis. De ansatte på UH1 så imidlertid for seg at skoler og barnehager skulle evaluere veiledningen de fikk gjennom satsingen Kompetanse for mangfold, og at disse evalueringene kunne skje i dialog med UH1. De så også for seg at satsingen gir grunnlag for fremtidig forskning ved institusjonen.

De ansatte ved UH2 sa de hadde gjort seg gode og viktige erfaringer ved å utføre observasjonene og veiledningen i skoler og barnehager sammen med kolleger. Å reise ut til en skole eller barnehage alene kan være krevende, sa disse, fordi det hender at man må forsvare selve satsingen i møte med kritiske røster i et lærerkollegium. De UH-ansatte må umiddelbart gjøre et godt og tillitvekkende inntrykk i møte med skoler og barnehager, og de lokale oppleggene må treffe blink hos målgruppen fra første dag. På den andre siden har lærerne og de ansatte i barnehagene mer erfaring enn studentene som de UH-ansatte vanligvis møter, og de har som regel god forståelse av teorien som presenteres som en del av endringsprosessene de skal veiledes til. Dette kan ifølge de UH-ansatte gjøre arbeidet både mer spennende og mer utfordrende. Ved å være flere i felten sammen, kan lærerutdannerne også lære av hverandre, sa en ansatt ved UH2: «Vi blir tvunget til å se problemer og løsninger, og vi kan observere hva som fungerer og hva som ikke fungerer – også i vår egen veiledning og i de gruppene hvor vi deltar. Vi utveksler erfaringer hele tiden.» Ved å være ute i skolene øker dermed også ansatte ved UH2 sin kompetanse, sa en kollega ved UH2: «De ser hva skolene har behov for, og de kan komme tilbake med nye ideer. Det påvirker undervisningen av våre studenter på grunnutdanningen, og det gir nye ideer til forsknings- og utviklingsarbeid. Slik kan skoleringen av skoler og barnehager også virke som en skolering av UH.»

I perioden hvor fagkoordinatorerne ved UH3 hadde hatt ansvar for gjennomføringen av de faktiske prosjektene i kommunene, hadde de også hatt løpende kontakt med faglærerne på egen institusjon. Likevel, sa en ansatt ved denne institusjonen, favner satsingen Kompetanse for mangfold et felt med mange organisatoriske og faglige skillelinjer i lærerutdanningen, som forskningsfeltene språk, religion, pedagogikk og antropologi og fagene norsk, samfunnsfag, pedagogikk og RLE. Å bryte ned disse skillelinjene vil være vanskelig, sa han, «vi skal jo få hele personalet til å være interessert og til å reflektere over interkulturelle spørsmål, men vi kommer ikke til å kunne gjøre alle til eksperter på dette.» Ved UH3, som nærmet seg avslutningen av den lokale satsingen da intervjuet fant sted, ville de ansvarlige starte en prosess for å analysere hvordan satsingen kunne få konsekvenser for egne utdanningstilbud. Dette ville de, i tråd med målsettingene for Kompetanse for mangfold, også gjøre i samarbeid med de andre UH-institusjonene som så langt har vært involvert i satsingen.

3.2 Erfarings- og kompetanseoverføring

Høyskolen i Bergen, Universitetet i Tromsø og Høyskolen i Oslo og Akershus ble også tildelt ansvar for videreutdanningstilbud og skal virke for kompetanseutvikling blant universiteter og høyskoler som skal fases inn i satsingen Kompetanse for mangfold. Disse tre lærerutdanningsmiljøene har også fått ansvar for å fordele FoU-midler i satsingen til søkere fra lærerutdanningsinstitusjoner i regionene som inngår i satsingen. Her har Høyskolen i Bergen ansvar for regionene Vest og Sørvest, Universitetet i Tromsø har ansvar for regionene Nord og Midt-Norge, mens Høyskolen i Oslo og Akershus har ansvar for regionene kalt Oslo Nord og Oslofjordalliansen.

Oppgaven med å virke for kompetanseutvikling fordrer balansert begrepsbruk, mente ansatte ved UH2 i intervjuet, fordi det ikke er skikk for at ansatte i universitets- og høyskolesektoren skolerer hverandre. «Vi må finne en form på dette som gjør det attraktivt og som henvender seg til det rette nivået,» sa en av de ansatte ved UH2. Potten av FoU-midler ved UH2 hadde ifølge denne representanten kommet godt med til dette formålet, idet lærerutdanningsmiljøene holdt konferanser for å presentere forskningen som så langt har fått finansiering og skape refleksjoner rundt tema internt i lærerutdanningene. Også ved UH3 var de ansatte i intervjuet opptatt av at det nasjonale oppdraget skulle være en koordinatorrolle: «Det sitter jo mye kompetanse i form av ansatte på de andre institusjonene også, og den gjelder det å utnytte,» sa en ansatt ved denne institusjonen.

I intervjuet på UH1, som våren 2014 hadde kommet forholdsvis kort i den lokale satsingen sammenlignet med når vi intervjuet UH2 og UH3 samme høst, ble erfarings- og kompetanseoverføring bare så vidt berørt i spørsmålene. Her hadde de ansatte stor tro på regionale erfaringsamlinger.

Ved to av UH-institusjonene spurte vi i intervjuet om det hadde vært kontakt mellom lærerutdanningen og NAFO som del av lokalt eller nasjonalt oppdrag. I begge intervjuene hvor dette var tema, fikk vi til svar at de ikke hadde hatt kontakt med NAFO i forbindelse med Kompetanse for mangfold. Ved den ene institusjonen var de kjent med NAFOs nettbaserte ressurser, og hadde tidligere gjort bruk av disse i lærerutdanningene uten at NAFO var kontaktet spesielt i forbindelse med satsingen. Ved den andre institusjonen viste de ansatte til at det i noen fagmiljøer og hos enkeltforskere på feltet eksisterer en viss skepsis til hvorvidt de nasjonale sentrene i opplæringen representerer kompetanse som ikke universitetene og høyskolene selv besitter. Dette var imidlertid ikke en skepsis som disse informantene selv ga uttrykk for at de delte. Disse forklarte manglende kontakt med at det allerede var mange aktører og nivåer involvert i satsingen, og lite tid til rådighet for å involvere flere.

3.3 Definisjoner av «mangfold»

Som ledd i intervjuene med ansatte ved de tre lærerutdanningene, spurte vi dem om hvordan de selv ville definere begrepet «mangfold» og hvordan dette eventuelt preger arbeidet med de lokale oppdragene og UHs egen kompetanseheving som del av satsingen. De ansatte svarte litt forskjellig på dette avhengig av hva intervjuet har dreid seg om før dette spørsmålet blir stilt. I det følgende gjengir vi refleksjoner rundt begrepet «mangfold» i intervjuene, men uten å gjøre dette til en sammenligning. Snarere kan uttalelsene fra intervjuene bidra til å utfylle hverandre i en forståelse av hva som ligger til grunn fra satsingen og hvordan den får sin form når den skal omsettes til praktisk arbeid.

Særlig ved UH1 påpekte de ansatte i intervju det de kalte en «stille revolusjon» i kommunene med økt arbeidsinnvandring fra Russland, Polen, de baltiske landene og Sør-Europa. Denne innvandringen gjør at gruppen «minoritetsspråklige elever» er svært diversifisert, sa en av de ansatte ved UH1 – også barn av arbeidsinnvandrere med høyt utdanningsnivå som kan bli provosert over de innarbeidede norske integrasjonsordningene med innføringsklasser og flyktningkonsulent. Mens «mangfold» i norsk terminologi kanskje egentlig viser til innvandrede minoriteter med mørk hud, er «mangfold» i andre deler av landet mer usynlig for øyet, sa denne ansatte. Innvandringmønster varierer fra landsdel til landsdel, og kan også variere mellom kommuner.

Ved UH2 fortalte representantene for de ansatte i intervjuet at de anså satsingen som konsentrert om andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk rettet mot barn og ungdom, samt alfabetisering hos voksne. De hadde avgrenset prosjektene mot det de kalte mangfold i læring, og som ifølge disse UH-representantene kan dreie seg om elevenes kognitive svakheter og styrker, elevenes sosiale bakgrunn og spesialundervisning. «Dette [kognitive svakheter etc.] kan jo også gjelde norske elever, og det er ikke gitt at de minoritetsspråklige elevene er de svakeste,» sa en av de ansatte ved UH2 i intervjuet. Satsingen hadde slik et uttalt minoritetsperspektiv. Ved UH2 hadde de imidlertid erfart at barnehagene kan ønske å inkludere kjønsspørsmål i mangfoldsbegrepet.

En av de ansatte ved UH3 viste på sin side til at elever med språklig minoritetsbakgrunn og deres foreldre har blitt omtalt på mange ulike vis gjennom de siste tiårene, og hvordan dette har preget UH-miljøenes undervisningstilbud fra «innvandrerkunnskap» via «migrasjonspedagogikk» til «den flerkulturelle skolen.» «Akkurat nå sier vi 'mangfold',» sa denne UH-representanten, «og vi tar de begrepene som ligger der.» Han utdypet dette på følgende vis:

Et begrep som er så politisk ladet kan gjøre det tankemessig vanskelig, fordi det truer med språkløshet, men samtidig er det jo et mål at alle som lever og bor i dette samfunnet, skal fungere best mulig her. Det er jo kjernen, så vidt jeg kan forstå. Da blir det om å gjøre å skape best mulig kontakt mellom dem som er her. Alle punktene som våre kommuner har ønsket seg hjelp til, dreier seg jo egentlig om dette.

Ansatt ved UH3

Til slutt tar vi med en vurdering om relevansen av den lokale erfaringen, som kom til uttrykk i en samtale ved Universitetet i Tromsø. Dette er gjort i forståelse med informanten som står bak sitatet, som så det som positivt at vi ønsket å bringe dette videre til oppdragsgiver i en sammenheng der institusjonens navn var kjent:

Du kan ikke snakke om kulturelt mangfold i klasserommet uten å snakke om det som handler om samisk kultur og interkulturell kompetanse. Hvis ikke vi har med oss den kompetansen som mange av oss har, inn i det faglige arbeidet Kompetanse for mangfold, da mister vi litt av den faglige integriteten, tenker jeg. Det er enkelte som har kompetanse på ulike samiske tema gjennom egne erfaringer og FoU-arbeid. Vi har erfaring med å være lærerutdannere i denne flerkulturelle konteksten.

Ansatt ved Universitetet i Tromsø

3.4 Oppsummering: Kompetanse for mangfold ved tre UH-institusjoner

De tre kjernemiljøene for lærerutdanning i satsingen Kompetanse for mangfold ble intervjuet på ulike tidspunkt i perioden der det lokale oppdraget skulle finne sted. Mens ett av disse miljøene ventet på å få konkretisert samarbeidsavtalene med skoler og barnehager for å komme i gang med selve veiledningen, var de to andre miljøene i siste fase av veiledning med skolene og barnehagene som de hadde fått ansvar for. Tidsforskyvningen i de lokale prosjektene var avklart mellom de aktuelle universitets- og høyskoleinstitusjonene og Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver, men kan gi inntrykk av noe ulike prosesser. Kanskje burde vi ha foretatt alle disse intervjuene når lærerutdanningsinstitusjonene var kommet like langt i det lokale oppdraget, men isteden kan opplysningene i intervjuene brukes til å utfylle hverandre om ulike stadier i arbeidet.

På denne måten ser vi at alle de tre lærerutdanningsinstitusjonene har hatt utstrakt kontakt med sine kommuner og lokale enheter innledningsvis i den lokale satsingen, og at de har gjort en felles erfaring ved at bestillingene fra enhetene har vært lite spesifiserte. Det er forskjeller i hvordan de tre miljøene har presentert og eventuelt avgrenset tilbudet sitt for kommuner, skoler og barnehager og det er noe ulike fremgangsmåter i hvordan disse institusjonene har involvert seg i den lokale planleggingen. Bruken av ståstedsanalyse fremstår som lite systematisk.

På den annen side synes det som om de tre lærerutdanningsinstitusjonene har sammenfallende oppfatning av rammene for skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling, kanskje med noe ulik vektlegging av balansen mellom felles foredrag og innledninger på den ene siden og veiledning ute på arbeidsplassene i de lokale enhetene på den andre siden. Alle representantene fra alle tre institusjoner legger imidlertid vekt på at endringsarbeidet skal skje gjennom praksis i selve enheten, noe som fordrer fysisk tilstedeværelse gjennom veiledning og observasjon. Fra UH2 får vi vite litt om hvordan det kan være å komme fra en lærerutdanningsinstitusjon og ut i praksisfeltet. Her møter de lærere og barnehagelærere med langt høyere kompetanse enn studentene de vanligvis underviser, og dette kan skape både fordeler og utfordringer for oppdraget. Informantene ved UH2 gir også de klareste indikasjonene på hvilken kompetanseheving det lokale oppdraget kan representere for lærerutdanningen, mens UH1 og UH3 ikke hadde startet disse refleksjonene i samme grad. I intervjuene gir noen av informantene til kjenne en skepsis mot å inkludere videregående skoler og grunnopplæringen for voksne i tiltaket.

Vi har foreløpig samlet få refleksjoner fra de tre lærerutdanningsinstitusjonene om hvordan de operasjonaliserer sin rolle i erfarings- og kompetanseoverføring, men merker oss at FoU-midlene har fått en god mottakelse og anses som en viktig del av den faglige kompetansehevingen i disse miljøene.

4 Bidrag og vurderinger fra fylkesmannen

Utdanningsdirektoratets formulering av første problemstilling for evalueringen lyder: *Den tidlige iverksettelsesfasen: organisering og informasjonsspredning, aktørenes forståelse av oppdraget:*

- *UDIRs formidling av innholdet i satsingen til deltakende kommuner, fylkeskommuner og fylkesmann,*
- *Fylkesmannens utvelgelse av kommuner som skal delta,*
- *Samarbeid mellom FM og UH regionalt.*

Vi betrakter det andre strekpunktet som ganske sentralt i dette kapitlet. Utdanningsdirektoratet har bedt oss undersøke hvordan fylkesmannen har arbeidet med utvelgelse av enheter, og stilt spørsmålet: Har fylkesmannen brukt det de vet om kompetansebehovet i kommunene eller har det vært slik at de som har vært interessert i å delta, har «meldt seg på»?

Det er også avgjørende å sette søkelys på hvordan fylkesmannen har foretatt utvelgelsen av kommuner når vi ønsker å belyse det første strekpunktet ovenfor om Utdanningsdirektoratets formidling av innholdet i satsingen til blant annet fylkesmannen. Dette ser vi som forenlig med problemstilling 1.4: Hvordan blir innholdet i satsingen oppfattet av representanter for fylkesmannen? I denne siste problemstillingen flyttes fokus fra avsendt informasjon til mottatt informasjon.

Rekrutteringen av kommuner er det første temaet vi tar for oss i gjennomgangen av intervjumaterialet. Vi beveger oss deretter over til en annen sentral oppgave som fylkesmannen har fått, nemlig kompetanseheving i lov og regelverk. Selv om det ikke påhviler fylkesmannen å ta ansvar for at kompetansehevingen får varig virkning eller spres til kommuner eller virksomheter som ikke deltar, refererer vi fra informantenes uttrykte interesse for disse spørsmålene. Det neste temaet vi behandler er samarbeidet med UH-sektoren, slik dette beskrives fra fylkesmannens ståsted.

I samtalene spurte vi også om hva de mente det var særlig viktig å få til i satsingen Kompetanse for mangfold. Deres svar skal vi gjengi etter at vi har gjennomgått deres vurdering av hvorvidt det er gehør for satsingen lokalt og hvorvidt den ser ut til å lykkes.

4.1 Gjennomføringen av intervjuene

NIFU har intervjuet medarbeidere med ansvar for Kompetanse for mangfold hos seks av de syv fylkesmannsembetene som ifølge Utdanningsdirektoratets opptrappingsplan for satsingen, var faset inn i løpet av 2013 og 2014. De syv er fylkesmannsembetene i Østfold, Oslo og Akershus som ett embete, Hedmark, Vestfold, Hordaland, Sør-Trøndelag og Troms. Seks av disse ble forespurt om intervju, og samtlige svarte ja.

Intervjuene ble gjennomført over telefon i perioden 2.–23. februar 2015. Ved første gangs kontakt, da vi også identifiserte rette vedkommende for intervjuet, tilbød vi å oversende intervjuguiden, noe de fleste takket ja til. Telefonsamtalen fant sted på et nærmere avtalt tidspunkt og varte som regel en halv time. I forståelse med hver enkelt av dem vi snakket med, ble samtalen tatt opp på bånd, og den ble senere transkribert. Vi har i det følgende valgt å referere fra samtalen uten å angi hvilket fylkesmannsembete den enkelte informanten representerer, noe som også i overensstemmelse med hva informantene ble forespeilet. Det betyr at intervjupersonene ikke er blitt forelagt uttalelser for sitatsjekk. Vi vurderer det slik at de ikke er identifiserbare ut fra vår fremstilling.

4.2 Fylkesmannens oppgaver

Som det også fremgår i det foregående, har fylkesmannen sentrale oppgaver i satsingen Kompetanse for mangfold. Vi vil i det følgende referere fra planen for satsingen og særlig fra brev Utdanningsdirektoratet har skrevet til fylkesmennene etter hvert som de har vært fasett inn i satsingen, fordi disse også har vist seg å være en viktig referanse for medarbeiderne hos fylkesmannen i samtalen om hvordan de har løst oppgavene.

I Utdanningsdirektoratets *Plan for kompetanseløft på det flerkulturelle området*, datert 15.4.2013 fremgikk det at fylkesmennene ville få ansvar for utvelgelse av barnehagemyndigheter og skoleeiere som skal delta i satsingen, ut fra sentralt gitte kriterier. Sistnevnte refereres nedenfor. De ville dessuten få en koordinerende rolle i å etablere kontakt mellom på den ene siden barnehagemyndigheter og skoleeiere og på den andre siden tilbydere av kompetanseutvikling, det vil si UH-sektoren. Fylkesmennene skulle også få ansvar for å informere og motivere eier- og myndighetsnivåene til deltakelse. Ikke minst ville fylkesmennene få ansvar for forvaltning av midler til barnehagemyndigheter og skoleeiere, det vil si både fordeling av midler, oppfølging og kontroll.

I denne planen fra 2013 fremgikk det at de to første årene av satsingen og primært i 2013, ville kompetanseheving av UH-institusjonene ha prioritet. Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Oslo og Akershus var de første høyere utdanningsinstitusjonene som ble inkludert. Det ble også bemerket at kompetanseutviklingen i 2013 bare ville kunne omfatte et begrenset omfang barnehager og skoler, og at barnehagemyndigheten allerede på det tidspunktet hadde mulighet for å søke fylkesmennene om midler til kompetanseheving på det flerkulturelle området. En så for seg at barnehagebasert kompetanseutvikling ville kunne stimuleres ved å kanalisere midler gjennom den allerede etablerte ordningen som fylkesmennene forvaltet, og at det måtte legges særskilte føringer for å trekke satsingen i ønsket retning.

I Informasjonsbrev fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, Hedmark, Østfold og Vestfold, datert 28.1.2014, heter det: «Fylkesmannen bes om å velge ut fire kommuner i sitt fylke. Hver kommune bør delta med til sammen seks enheter (barnehager og skoler). Barnehager, de laveste trinnene i grunnskolen inkludert videregående skal ha prioritet. Voksenopplæringen skal også med i satsingen fra 2014» (side 1). De sentralt gitte kriteriene for utvelgelse til satsingen som er forespeilet i planen omtalt ovenfor, er listet som følger (siteret i sin helhet fra side 1-2 i brevet):

- Kommuner/fylkeskommuner som har betydelig andel barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn
- Kommuner/fylkeskommuner med høy andel enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter §2-8 og 3-12.
- Kommuner som kan stille med både barnehager og skoler. For å bidra til et helhetlig kompetanseløft i kommunene, er det ønskelig å delta med barnehager og skoler sammen. En felles prosess for disse målgruppene behøver ikke å innebære felles tiltak. Private tilbydere av barnehager og skoler bør delta på linje med kommunale/fylkeskommunale, der det er aktuelt.

Videre heter det i brevet fra Utdanningsdirektoratet at fylkesmannen bes om å informere og motivere barnehagemyndigheten, barnehageeiere og skoleeiere for deltakelse i kompetansehevingen innenfor lov og regelverk, informere om og motivere for deltakelse i satsingen samt å koordinere samhandlingen mellom de universitetene og høyskolene som skal bidra og barnehage- og skoleeiere i fylket. De samme kriteriene er listet opp i Utdanningsdirektoratets informasjonsbrev til fylkesmannen i Nordland, Buskerud, Nord-Trøndelag, Oppland, Rogaland og Finnmark, datert 22.1.2015. Her er det likevel kommet et lite tillegg om at fylkesmannen bes om å vurdere antall enheter ut fra størrelsen på disse. I brevene fra begge de to årene presiseres det at satsingen skal være barnehage- og skolebasert og hva dette innebærer. Det fremgår også at utviklingsarbeidet skal gå over to semestre i hver barnehage/skole.² Innenfor nasjonale rammer og føringer og i samarbeid med det aktuelle universitetet eller høyskolen, forventes barnehage- og skoleeier å lage en plan for hvordan de ønsker å arbeide, fremgår det av brevene. Til sist heter det: «Planen bør gjenspeile hvordan barnehage og skoleeier, og barnehage og skoleleder, med støtte fra universitet eller høyskole, vil legge til rette for kollektive læreprosesser både i og utenom den tiden det enkelte universitet eller høyskoleinstitusjon er engasjert direkte opp mot barnehagen eller skolen» (side 2). Vi merker oss at et utvalgsriterium om eksisterende kompetanse ikke er omtalt i disse brevene, men i et dokument vi har fått fra Utdanningsdirektoratet fra høsten 2015, forekommer følgende punkt adressert til Fylkesmannen: «Barnehager og skoler som deltar i NAFOs nettverk/ «hjulet» skal ikke velges som deltakere i KFM». I et annet dokument vi har fått fra Utdanningsdirektoratet, hvor fylkesmennenes rapporteringer er oppsummert, ser vi følgende formulering:

Embetene har i større grad enn tidligere (2014) vektlagt å rekruttere inn kommuner og fylkeskommuner med lite kompetanse på minoritetsfeltet. Dette har gjort at flere barnehager og skoler har blitt bedre rustet for å gi ett godt tilbud til barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn.

Dette tolker vi dit hen at prioritering av barnehager og skoler med relativt lite kompetanse eller som ikke hadde erfaring fra tidligere prosjekter og satsinger på det flerkulturelle feltet, var et budskap som ikke var formidlet fra starten, men ble fremhevet etter hvert. I kapittel 6 skal vi se eksempler på at dette budskapet har nådd frem til eiere og virksomheter.

Som vi ser er flere viktige oppgaver gitt til fylkesmannsembetene i implementeringen av satsingen Kompetanse for mangfold. Forvaltning av midler til satsingen er ikke tema i vår evaluering, men vi har likevel nevnt denne som en av fylkesmannens oppgaver, fordi det er relevant for å forstå deres bemyndigelse og posisjon. Vi har sett at kompetanseheving i lov og regelverk overfor barnehage- og skoleeier er en del av oppdraget, det samme er rekruttering av kommuner og fylkeskommuner til satsingen. Også koordinering for kontakt mellom nivåene er en del av oppgaven som er gitt fylkesmannen, har vi sett. Vi kan merke oss at en målsetning om videreføring utover satsingsperioden er nedfelt i forventningene til den planen barnehage- og skoleeier skal utvikle i samarbeid med UH-sektoren. Hvorvidt rekrutteringen til kompetanseheving i lov og regelverk bare omfatter de samme kommunene og fylkeskommunene som bes delta med enheter i etterutdanningen eller om tilbudet om kompetanseheving i lov og regelverk har gått ut på et bredere plan, er et empirisk spørsmål som vi har undersøkt i intervjuene. Vi har også spurt om fylkesmannen har medvirket i kommunenes utvelgelse av enheter for den barnehage- og skolebaserte etterutdanningen.

Aller først setter vi søkelyset på hvilke kriterier som har vært lagt til grunn i fylkesmannens utvelgelse av kommuner til satsingen, slik dette formidles fra de seks representantene for hvert sitt fylkesmannsembete, som vi har intervjuet.

² I informasjonsbrevet fra 2014 angis oppstart til høsten 2014. I tilsvarende brev fra 2015, finnes ikke noen spesifisering utover oppstart i 2015.

4.3 Kriterier for utvelgelse av kommuner – og av enheter?

På spørsmålet om hva fylkesmannen hadde lagt til grunn for utvelgelse av kommuner, var det flere som først av alt pekte på innholdet i brevet fra Utdanningsdirektoratet som vi har gjennomgått ovenfor. «Vi la til grunn det som Utdanningsdirektoratet hadde sagt at skulle ligge til grunn», meddelte en av våre informanter. En annen leste opp fra det samme brevet som vi har referert ovenfor for å redegjøre for hva de hadde lagt til grunn. I samtalen med en tredje informant synes kriteriene gitt av Utdanningsdirektoratet underforstått:

Vi så på kommuner som hadde en betydelig andel barn med minoritetsbakgrunn. Og da brukte vi både BASIL og GSI. GSI sier ikke akkurat noe om minoritetsspråklige elever, men det sier noe om vedtak om særskilt norskopplæring. Derfor kunne vi bruke de to systemene for å se på kommuner som hadde en betydelig andel barn ..., og så vi litt på geografi og på størrelse. Vi ønsket å ha med litt ulike deler av fylket, og vi ønsket litt ulik størrelse på kommunene. Vi hadde en kommune som allerede hadde bedt om å få lov til å være med, som hadde hørt om den satsingen. Og så så vi på kommuner som vi visste ikke var med i andre større satsinger som vi har oversikt over. Vi prøvde å rekruttere andre kommuner enn de som vi visste var midt oppe i noe stort, for å kunne få effekt og at de kunne jobbe ordentlig med det.

Geografi, kommunestørrelse og deltakelse i andre satsinger var altså kriterier i tillegg til de som Utdanningsdirektoratet hadde fremhevet for utvelgelse av kommuner og fylkeskommuner. Forventninger om hva som vil gi effekt er dessuten et hensyn for den sist siterte informanten. Hun pekte på forankring i kommunen for involvering og ansvarliggjøring som et utvalgsriterium.

Også andre informanter vektlegger at andelen flerspråklige eller minoritetsspråklige barn og elever har vært med i betraktningen for rekrutteringen av kommuner. Fra en av informantene ble det reflektert over rekrutteringen i ettertid og spesielt bemerket at en av de fire kommunene kanskje ikke hadde noe betydelig innslag av minoritetsspråklige barn, men hun tilføyde:

Hvis man tenker innvandring i et litt større perspektiv, så er det jo ingen kommuner som ikke skal ha behov for den kompetansen, fordi man må drive opplæring av minoritetsspråklige elever, unge og voksne i alle kommuner. Og da er det jo viktig at den kompetansen også finnes i små kommuner.

Dette er ikke den eneste fylkesmannsrepresentanten som har fortalt om rekruttering av en liten kommune i utvalget av fire kommuner. En informant fortalte om den erfaringen de først gjorde, om at ingen av kommuner så seg i stand til å stille med seks enheter. Etter klarering med Utdanningsdirektoratet fikk de la hver region telle som en kommune, og på den måten fikk de rekruttert et antall enheter som lå nærmere tallet 24 enn de ville ha kunnet gjøre med utgangspunkt i kommuner.

I det siste tilfellet ser vi at utvelgelse av myndighets- og eiernivå samt enheter i alt vesentlig blir to sider av samme sak. Andre informanter har vektlagt at kommunene eller fylkeskommunen sto for utvelgelse av enhetene. Dette spurte vi også spesifikt om i hvert intervju. En av informantene beskriver det slik:

Barnehagene og skolene var det kommunene selv som plukket ut, vi bare sa at det skulle helst være tre skoler og tre barnehager, og at det var ønskelig at også private barnehager, og skoler for den del, også skulle få tilbudet. Det var ikke alle kommunene som hadde tre skoler og tre barnehager, det kunne for eksempel være en sånn fordeling med to skoler og fire barnehager, og da aksepterte vi det.

En annen fortalte at de først hadde ringt de kommunene de anså som aktuelle for å opprette kontakt med skole- og barnehageansvarlige, deretter sendte de brev til de kommunene de hadde valgt ut hvor

de understreket at kompetanseutviklingen skulle være barnehage- og skolebasert samt at det var viktig at den ville bli forankret i kommunen.

I begge disse beretningene hører vi gjenlyd av kriteriene som Utdanningsdirektoratet har formulert, om at både offentlige og private enheter skulle inkluderes, samt at det var ønskelig om kommunen kunne stille både med barnehager og skoler. Vektleggingen av prinsippet om et kollektivt kompetanseløft kommer også til syne.

Vi ser av intervjumaterialet at kommuner og eventuelt fylkeskommunen har vært valgt ut av fylkesmannen for så å bli informert om hvordan de på sin side skulle velge enheter. En variant av dette er at fylkesmannen har identifisert kommuner med mottak, kommuner med voksenopplæring, med høy andel minoritetsspråklige barn eller elever eller ut fra spørsmål eller klager vedrørende enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

Gjennomgående hører vi ekko av de kriteriene Utdanningsdirektoratets har gitt, slik gjennomgangen hittil viser. Det varierer likevel hvordan informantene beskriver prosessen frem til det endelige utvalget var klart. Møter med kommuner inngår i noen av beretningene, og det varierer når i utvelgelsesprosessen det har vært holdt informasjonsmøte for deltakere eller potensielle deltakere. Fra en av fylkesmennene er vi blitt fortalt om to informasjonsmøter, det første var et hvor alle kommunene var invitert for å høre om satsingen og mulighetene for å søke om å få delta. De ble også oppfordret til å søke og informert om kriteriene Utdanningsdirektoratet hadde gitt. Etter at fylkesmannen hadde valgt fire kommuner på grunnlag av søknadene, ble det holdt et nytt møte med de utvalgte kommunene som hver kunne få ta med 12 personer, hvor også den aktuelle lærerutdanningsinstitusjonen (UH-miljøet) var tilstede. Også andre har fortalt om et oppstartsmøte hvor UH-institusjonen har bidratt. Et annet fylkesmannsembete avholdt også to innledende møter, et for å informere og oppfordre til søkning om deltakelse og ett for de kommunene som fikk godkjent sine søknader.

Selv om de fleste informantene har vektlagt at det er kommunene og ikke fylkesmannen som har valgt enhetene, ser vi at en grenseoppgang på dette området ikke kan trekkes entydig. At fylkesmannen i ett tilfelle har valgt kommuner ut fra søknader hvor også sammensetningen av enheter er blitt vurdert, er ett eksempel på at fylkesmannen også kan sies å ha hatt en hånd på rattet i utvelgelsen av enheter.

Som det fremgår ovenfor, har noen av informantene vektlagt kombinasjonen av barnehage og skole når de har valgt kommuner eller informert kommuner om satsingen. Vi ser imidlertid også at tilstedeværelsen av et voksenopplæringscenter har vært vektlagt i utvelgelsen av kommuner. Ønsket om involvering av videregående skoler som uttrykt fra Utdanningsdirektoratet, er også blitt oppfattet blant fylkesmennene, og følgelig er fylkeskommuner rekruttert på linje med kommuner som skoleeiere.

I tillegg til dette forekommer oppvekstsenter som enhet. En lokal PP-tjeneste er også deltaker i et av fylkene.³ Det kan se ut til at fylkesmennene har vurdert dette forskjellig. Fra en informant har vi fått vite at en kommune som søker til midler fra Kompetanse for mangfold ville ha med pedagogisk fagsenter og dessuten PP-tjenesten som enheter. Denne kommunen fikk ikke delta fordi de ønsket å jobbe på en annen måte enn barnehage- og skolebasert, slik satsingen Kompetanse for mangfold krever, ble det fortalt. Også fra et annet fylkesmannsembete ble vi meddelt at en av kommunene som søkte, ikke nådde opp fordi de ønsket finansiering til et prosjekt som allerede var i gang og som ikke var utformet i tråd med prinsippet om skole- og barnehagebasert kompetanseheving.

Utdanningsdirektoratet spilte inn et spørsmål til evalueringen om rekrutteringen tidlig i 2015: Har fylkesmannen brukt det de vet om kompetansebehovet i kommunene eller har det vært slik at de som har vært interessert i å delta, har «meldt seg på»? Materialet peker ikke mot et entydig svar på dette

³ Dette kan skrives fra en tid hvor SEVU-PPT enda ikke var etablert. SEVU-PPT står for Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Dette er også en satsing i regi av Utdanningsdirektoratet. I likhet med Kompetanse for mangfold og Ungdomstrinn i utvikling, bygger også den på prinsippet om arbeidsplassbasert kompetanseheving. SEVU-PPT er likevel annerledes enn Kompetanse for mangfold i flere henseender, noe vi ikke kan forfølge her.

spørsmålet. Vi vet positivt at en kommune meldte interesse på siden av den informasjons- og rekrutteringsprosessen som ellers foregikk. For flere av fylkesmennene har det vært viktig at kommunene var innforstått med metoden og prinsippet om at satsingen skulle være barnehage- og skolebasert. Søkere med andre ønsker for kompetansehevingen er blitt avvist, er vi blitt fortalt fra to fylkesmannsembeter. Det virker heller ikke som om kompetansesituasjonen i den enkelte kommune har vært vurdert i særlig grad. Andeler av barn og elever med minoritetsspråklig bakgrunn har vært et viktigere hensyn. Å velge kommuner som ikke allerede er involvert i andre større satsinger, har vært viktig for flere av informantene, men satsinger knyttet til kompetanse på det flerkulturelle området har ikke vært nevnt i denne forbindelsen.

Vi stilte spørsmålet direkte under intervjuene om det er slik at det finnes gjengangere i kompetansehevingstiltak på det flerkulturelle området, og fem av de seks representantene for fylkesmenn, bekreftet dette. Bare en mente at hun ikke hadde sett noen slik tendens. Andre fremhevet at de som har forstått viktigheten av kompetanse på dette feltet, gjerne også etterspør ytterligere kompetanseheving. Dette skal vi også se i noen sitater fra informanter nedenfor.

4.4 Kompetanseheving i lov og regelverk

Samtlige informanter har fortalt om samlinger for kompetanseheving i lov og regelverk hvor eier- og myndighetsnivå har deltatt sammen med ledere av enheter. Gjennomgående har det vært nevnt to slike samlinger, som enten begge har vært gjennomført, eventuelt at den første eller den siste var nært forestående da intervjuet fant sted. Noen vektla at ulike målgrupper krever ulike samlinger. En av fylkesmennene arrangerer kompetanseheving i lov og regelverk for fylkeskommunen atskilt fra den de arrangerer for kommunen ettersom ulike deler av regelverket er relevant for ulike typer skoleeiere. Her holdes også kompetanseheving i regelverk for det aktuelle UH-miljøet.

Selv om invitasjonen til det som gjerne kalles regelverkssamling har vært begrenset til de deltakende kommunene eller fylkeskommune, er det fra to av fylkesmannsembetene understreket at de har åpnet for deltakelse fra flere virksomheter enn de enhetene som deltar i etterutdanningen. «Vi ser at regelverkforståelse er veldig viktig», poengterte den ene av disse to. Den andre beskrev deltakelsen slik:

De valgte gjerne både mange fra administrativt personale, men de valgte også å ta med en del flere enheter enn de som er direkte med i prosjektet. Sånn som [en kommune] som stilte med veldig stort spekter, fra helsesøster, flyktningetjeneste, flyktningmottak, pluss de enhetene som var involverte. Så ja, det var litt opp til kommunene selv, vi hadde mulighet til å ta imot ganske mange på den samlingen.

Vi må understreke at dette ikke ser ut til å ha vært vanlig. Med unntak av to informanter, ga de vi intervjuet inntrykk av å ha rettet kompetansehevingen i lov og regelverk mot barnehagemyndighet og skoleeier med ledere for virksomhetene som var rekruttert til satsingen.

På spørsmål om fylkesmannen har brukt egne krefter eller delegert ansvaret for denne kompetansehevingen til andre, har de fleste svart at det er pedagoger og ofte også jurister hos fylkesmannen som har stått for innholdet. Det er også blitt pekt på gode bidrag til denne kompetansehevingen fra Utdanningsdirektoratet. En av de vi snakket med, fremhevet fylkesmannen som vel rustet for å gi kompetanseheving i lov og regelverk, gitt rollen som tilsynsmyndighet og klageinstans for vedtak.

Fra en av de seks vi snakket med, har vi fått høre at juridisk ekspertise er blitt hentet fra høyskolen for å gi forelesninger. Fra samme informant er vi også fortalt at en del av samlingen har vært brukt på å høre fra virksomheter som håndterer regelverket på en god måte, som gir innblikk i hvordan regelverket kan realiseres til beste for barna og elevene. Fra en annen informant har vi hørt om bidrag fra en virksomhet som ikke deltar i satsingen som orienterte om et samarbeidsprosjekt mellom en barnehage og en jurist fra universitetet. Bidraget ble brukt som eksempel på hvordan juss kan brukes

som verktøy for å fremme likestilling og i videre forstand demokratisering. Flere andre informanter har beskrevet regelverksamlingene som et sted der virksomheter har informert om hvordan de har arbeidet med etterutdanningen eller at kommunene har redegjort for hvordan arbeidet forløper på det aktuelle tidspunktet.

4.5 Hvordan bidra til varig virkning av satsingen

Som vi så i gjennomgangen av brevene fra Utdanningsdirektoratet til fylkesmennene, forventes det at barnehage- og skoleeier lager en plan for arbeidet og hvordan de i samarbeid med UH-sektoren skal legge til rette for kollektive læreprosesser også utenfor den tiden satsingen pågår. Vi oppfatter dette som et ønske om varig virkning av kompetansehevingen. Det fremgår ikke at fylkesmannen forventes å bidra aktivt til å få til varig virkning, men mange av de vi har snakket med, har selv vært inne på denne problemstillingen. Beslektet med spørsmålet om varig virkning er spørsmålet om spredning til andre kommuner og virksomheter. I det følgende tar vi for oss spørsmålet om varig virkning først.

Fra en av fylkesmennene ble det bemerket at det er vanskelig å sette av tid til oppfølging etter at en satsing er over, dersom dette ikke ligger i oppdraget:

Jeg tror det hadde vært smart hvis Utdanningsdirektoratet kunne fått inn en setning om at oppfølging fra forrige års satsing skal være en del av oppdraget innenfor kompetanseutvikling. Når vi får oppdrag så har vi på en måte fulle avtalebøker med de nye oppdragene.

For mange av dem vi har intervjuet, synes det som spørsmålet om varig virkning eller effekt av satsingen ligger i kriterier for utvelgelse, som vi har gjennomgått ovenfor. I denne sammenhengen er forankring i kommunen og i ledelsen ved virksomheten avgjørende for flere av informantene. At det ikke samtidig foregår mye annet utviklingsarbeid, var et utvelgelseskriterium for en fylkesmann, har vi allerede sett, og begrunnelsen for dette var at en da har bedre mulighet for å «jobbe ordentlig med det». At det er avsatt tilstrekkelig tid for å få til en god oppstart, betraktes som avgjørende av flere informanter. I alle fall to av informantene var inne på dette i sammenheng med behovskartleggingen som skulle foregå i kommunene, den ene uttrykte seg slik:

Og tiden er knapp, både i skole og barnehager, til å drive med kompetanseutvikling. Og så har de gjerne egne satsinger i tillegg som kommer ut av kompetanseplaner og sånt noe, og når man da kanskje ikke bruker nok tid i forkant, som er ett av mine, litt sånn, ankepunkter mot denne satsingen, at ting kommer litt sent - så er det ikke så lett å få det til kanskje.

Virkning og spredning av satsingen kan også betraktes som to sider av samme sak, slik denne informanten gir uttrykk for:

For jeg tenker at det er ikke en vellykket satsing før det er blitt spredd og blitt en del av den faste kompetansen i hele kommunen, kan du si. Det blir en integrert del av det arbeidet som kommunen gjør når det gjelder opplæring både i barnehage og skole. Da først er det vellykket å bruke sekshundretusen kroner på én kommune, for det er jo en del penger da.

Fra en av fylkesmennene har vi fått vite at de planlegger en samling mot slutten av etterutdanningsperioden hvor de ønsket å utfordre kommunene med spørsmål om hvordan de vil spre satsingen til flere virksomheter. I omtalen av de såkalte regelverkssamlingene ovenfor, har vi nevnt at to av fylkesmannsembetene aktivt inviterte bredt til disse samlingene. Det vil si at flere virksomheter fikk delta fra den enkelte kommune enn de som gjennomgår den skole- eller barnehagebaserte etterutdanningen. Dette kan også sees som et virkemiddel for spredning, som fylkesmannen stimulerer til, noe disse informantene også selv var inne på. Ytterligere en informant har beskrevet planer om en samling etter innsatsperioden, hvor de også vil invitere kommuner som ikke har deltatt i satsingen Kompetanse for mangfold, for å få til en slik spredning.

Fra en av fylkesmannsrepresentantene har vi fått vite at ulike muligheter for erfaringsspredning – regionalt eller mer lokalt – ble diskutert, uten at de hadde konkludert enda da intervjuet fant sted. Bestrebelse på å få til spredning ble beskrevet fra annet hold som et langsiktig arbeid for å etablere et nettverk. Foreløpig var dette nettverket utformet som en styringsgruppe hvor en representant fra hver kommune og fylkeskommune som deltar i satsingen sitter, sammen med to representanter for høyskolen og to representanter for fylkesmannen.

4.6 Samarbeidet med universiteter og høyskoler

Omtalen av arbeidsdeling og samarbeid med UH-sektoren har vært nærmest udelt positiv i intervjuene. Unntaket er en fylkesmannsmedarbeider som kort beskrev at det hadde vært noe usikkerhet i oppstarten med hensyn til hvilken høyere utdanningsinstitusjon i regionen som skulle stå for tilbudet om kompetanseheving til virksomhetene. Etter at dette var avklart, hadde det gått ganske greit. Fylkesmannens oppgave, poengterte denne informanten, var å velge ut kommuner, fordele midler og sørge for at satsingen kom i gang, mens høyskolen måtte stå for kontakten med kommunene. Fra annet hold fikk vi høre om utsatt oppstart på grunn av krav til planlegging i UH, noe vi oppfattet at fylkesmannen hadde forståelse for.

Flere har fremhevet oppstartsmøter mellom virksomhetene og høyskole eller universitet som en nyttig og tankevekkende begivenhet. En beskriver det slik:

Jeg tror det var ganske mange som fikk en sånn aha-opplevelse på den første samlingen. Det de startet med var flere professorer som gjorde seg sine betraktninger om mangfoldet i skole og barnehage. Det ble et sånt overordnet perspektiv da, på mangfoldsspørsmålet. Det var både innenfor pedagogikk, og religion, og musikk og norsk.

Når det gjelder planene for kompetanseheving som skal utarbeides i den enkelte kommune, slik vi har sett i omtalen av Utdanningsdirektoratets brev ovenfor, kan vi spore en viss variasjon i hvor tett fylkesmannen har vært involvert i dette. Noen har oppfattet at det var stort sprik i de uttrykte behovene fra kommuner og virksomheter, i alle fall til å begynne med. Det ser også ut til at representantene for fylkesmannen har hatt tillit til at UH-institusjonen ville løse dette.

Enkelte har fremhevet at UH er mottaker av planene for kompetansehevingen i virksomhetene, altså at prosjektplanene er et anliggende mellom UH og den enkelte virksomhet. Andre har fortalt at fylkesmannen er mottaker av rapportering fra kommunene. Klarest kommer dette til uttrykk fra en av informantene som uttrykte usikkerhet på spørsmålet om hvordan kompetansekartleggingen var gjennomført:

Men det vet vi jo litt mer om, kanskje, når vi får inn evalueringene fra kommunene, som vi har bedt om. Vi har bedt dem om å rapportere på hele prosjektet, bruken av midler og hvem som har vært involvert og hvor mange, hvilke virksomheter og om de har hatt erfaringsspredning til resten av kommunen, og ... ja, en total rapportering på bruken av midler og innhold og organisering.

Et generelt inntrykk fra intervjuene med representantene for fylkesmannsembetene er at de har lite direkte kjennskap til virksomhetene og deres kompetanseheving. På spørsmål om fylkesmannen kjenner til virksomheter som lykkes i etterutdanningen, er vi alltid blitt rådet til å spørre UH-miljøet om dette, fordi de har bedre kjennskap til virksomhetene enn fylkesmannen har.

Det ser ut til å variere hvor mye kontakt det er mellom UH-sektor og fylkesmann. Flere informanter har imidlertid poengtert at ansvarsdelingen har vært ryddig fra starten av, eller at det tidlig var avklart hvilke oppgaver hver av dem hadde i satsingen.

4.7 Gehør for viktigheten av kompetansefeltet

Under intervjuene stilte vi spørsmål om de mente det er gehør i sektoren for at kompetansefeltet er viktig. Samtlige svarte bekreftende på dette spørsmålet. En av informantene, som tok forbehold om at hun best kunne svare for barnehagesektoren, var overbevist om at det er gehør for at feltet er viktig, og fortsatte:

Så er det sikkert litt varierende i hvor stor grad man tar inn over seg at det krever en spesiell kompetanse, at det krever litt spesiell tekning og en annen oppmerksomhet enn man har tenkt før, det vil nok variere litt.

En annen pekte på at selv de kommunene som har lang erfaring med å ta imot innvandrere og flyktninger, ser at de trenger kompetanseheving. Dette gjelder også små kommuner, mente hun og viste til at de får mange tilbakemeldinger:

De uttrykker selv at de har behov for kompetanseheving. Og så er det vel sånn at jo mer kompetanse man får jo mer ser man at man trenger.

En tredje informant svarte bekreftende og viste til veldig positive tilbakemeldinger etter første samling med høyskolen. Ytterligere en informant bekreftet, ved å si at «det ser alle». En annen mente: «Ja, i de kommunene som er med, så er det helt klart gehør for dette». Den sjettede informanten svarte slik:

Ja. Det er unisont "ja" fra alle sammen. Det er helt klart at de ser behovet, også sånn som vi har fått tilbakemelding om, at desto mer man får vite, desto mer skjønner man også at man trenger mer av dette her. Så vi har fått veldig gode tilbakemeldinger både på disse lov- og regelverkssamlingene som vi hadde, og vi har hatt en god del dialog i etterkant også der de har kommet tilbake til sin kommune og sin arbeidsplass og jobbet videre med ting, og så kommet med en del spørsmål direkte, så vi har hatt en god del veiledning i etterkant av disse samlingene også.

4.8 Hva det er viktig å få til ved hjelp av satsingen

Et av spørsmålene vi stilte var hva fylkesmannen mente det var viktig å få til i denne konkrete satsingen. De mange både overordnede og mer konkrete svarene på dette spørsmålet, skal vi vie oppmerksomhet til slutt.

En svarte at hos fylkesmannen er de veldig opptatt av at kommunene både kjenner til og bruker lov og regelverk på området fullt ut, slik at de kan være sikre på at alle får oppfylt sin rett. Hun pekte på viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole for å sikre en god overgang, ikke bare for barnet, men at samarbeidet med foreldrene er viktig. «Mange enheter er blitt veldig gode på den oppmerksomheten man må ha mot foreldre som har vansker med norsk språk, hvordan orientere dem om lov og rett på området», poengterte hun.

En annen svarte slik:

Altså, veldig overordnet, så handler det jo om å få til, skal jeg gå så langt som til å si: et bedre samfunn, å gi unger samme muligheten til å bidra i det samfunnet her, og til å komme som de de er og bidra med det de er og det de får til. Det var veldig overordnet. Så tenker jeg at det viktige er kanskje en praksisendring. Det hjelper ikke å bare lære om det ene og det andre, men at forhåpentligvis en sånn satsing som er barnehage- og skolebasert vil få til små skritt av praksisendring da. Og så er jo bekymringen min at et år det er jo ingenting i den sammenhengen. Så hvis dette blir en ettårig happening, så har vi oppnådd litt, men det er viktig å kunne å utvikle ting videre også. Men ungene, å få ungene i [dette fylket], enten de i utgangspunktet snakker det ene eller det andre språket, til å komme igjennom skoleløpet, komme ut i jobb, bli samfunnsborgere, for å si det sånn. Gi alle ungene samme mulighetene,

for vi mener at det krever kunnskap av de som skal jobbe med de ungene, å få til det. Ja, det ble litt svulstig, men.

At det skjer en generell kompetanseheving i alle ledd, at alle som jobber i barnehagen og alle som jobber i skoler, og kommuneledelsen som driver med opplæring ser at opplæring av minoritetsspråklige er en del av den generelle opplæringen, og at dette er forankret i den generelle kunnskapen man har om opplæring, poengterte en informant som det viktigste å få til i satsingen. Hun pekte også på nødvendigheten av at kompetansehevingen oppleves som relevant for de som jobber i barnehager og skoler. Dette satte hun i sammenheng med at hverdagen og den ordinære virksomheten krever så mye at de alle er presset for tid. Derfor må det som tilbys i etterutdanningen være relevant og noe de har nytte av. Dette gjaldt altså opplevelse av relevans i virksomhetene. Andre informanter hadde i større grad oppmerksomhet mot kommunene i omtalen av hva de mener det er viktig å få til i satsingen.

For en blant dem vi snakket med var noe av det viktige med satsingen at kommunene forstår at de minoritetsspråklige er vanlige innbyggere i deres kommuner og at når de er bosatt, har de like rettigheter som alle andre. «Man må ivareta rettighetene deres i tråd med det lovverket vi har, men samtidig se på de særlige behovene som er viktige å ta hensyn til», tilføyde hun.

At gruppen det gjelder får sine rettigheter ivaretatt, var første respons også fra en annen informant, som fortsatte: «Og at de får den veiledningen og informasjonen som de trenger for å kunne ta kvalifiserte valg. Og at foreldrene får den riktige informasjonen om fritak for vurdering [med karakter] blant annet, altså, sånne ting som får konsekvenser etter hvert, eller kan få konsekvenser». Innføringsklasse versus nærskole var ett eksempel hun trakk frem, og hun bemerket at tilretteleggingen vil arte seg forskjellig i barnehagen fra det som gjelder i grunnskolen, og når en kommer over i videregående vil det igjen være annerledes.

Økte kunnskaper, større faglig trygghet og endrede holdninger ble fremholdt fra det sjette fylkesmannsembetet vi snakket med. I det siste lå det håp om å komme forbi en tendens til å uttrykke seg om «vi» og «de» i sammenheng med minoritetsspråklige barn, elever og deres foreldre.

4.9 Oppsummering: rekruttering som foreskrevet

Rekrutteringen av kommuner er det første temaet vi har omtalt i dette kapitlet, og det er også et viktig spørsmål i evalueringen. Vi har sett at de aktuelle medarbeiderne hos fylkesmannen i stor grad har beskrevet utvelgelsesprosesser hvor en har holdt seg nøye til signalene fra Utdanningsdirektoratet. Kriteriene som er brukt vekker gjenklang av de kriteriene Utdanningsdirektoratet har formulert, men disse kan også være supplert med andre kriterier, som for eksempel geografisk spredning i fylket. Et annet anliggende har vært kapasitet for involvering i denne satsingen, vurdert opp mot andre forpliktelser kommunene allerede har i andre, pågående utviklingsprosjekter. Det vi kanskje kan kalle et gjengangerfenomen i deltakelse på feltet har vært drøftet med informantene, og de aller fleste har gitt uttrykk for at de kan kjenne dette igjen. Ikke desto mindre uttrykker informantene forståelse for at det blir slik når de som har utviklet kompetanse og interesserer seg for feltet, også etterspør mer kompetanse.

Vi vet at en kommune meldte seg uavhengig av rekrutteringsprosessen og ble akseptert som deltaker, men det er ellers mer iøynefallende at fylkesmennene har vurdert søknader med tanke på om prinsippene i satsingen er forstått. Vi har i alle fall hørt om to eksempler på at kommuner ikke har nådd opp som søkere fordi de ikke var orientert om den kollektive kompetansehevingen som satsingen legger opp til. I gjennomgangen av hva medarbeiderne hos fylkesmannen anså som viktig å få til i satsingen, ser vi også bred orientering om satsingens målsetning når det gjelder kompetanse om lov og regelverk. Flere har vært opptatt av kompetanse i alle ledd, inkludert der hvor opplæringen foregår, men det kan synes å eksistere en viss avstand mellom fylkesmannen og virksomhetene. Både kommunene og UH-sektoren oppfattes av fylkesmannsrepresentantene å være tettere på barnehager,

skoler og voksenopplæringsentre. Dette er en del av arbeidsdelingen med UH-sektoren, og gjennomgående omtales denne arbeidsdelingen som ryddig og avklart.

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

5 Erfaringer blant deltakere i etterutdanningen

Våren 2015 ble det gjennomført to spørreundersøkelser i virksomheter som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Den ene undersøkelsen var rettet mot lederne og den andre var til de ansatte. De to undersøkelsene er ikke identiske, men overlapper likevel på mange av temaene. Til sammen gir de to undersøkelsene informasjon om Kompetanse for mangfold når det gjelder:

- Hvordan etterutdanningen er gjennomført
- Forankring av etterutdanningen i virksomhetene
- Samarbeid mellom den enkelte virksomhet og ansvarlig universitet/høyskole
- Læringsutbytte

5.1 Rekruttering og deltakelse

Rekrutteringen av virksomheter til undersøkelsene foregikk i flere trinn. Den startet med en forespørsel til virksomhetsledere om å være med. Den gikk til alle 160 virksomheter som deltok eller så langt hadde deltatt i Kompetanse for mangfold. Det vil si 7 voksenopplæringsenheter, 65 grunnskoler, 84 barnehager og 4 videregående skoler.

Etter den innledende mailen har samtlige virksomheter blitt oppringt eller forsøkt oppringt. I løpet av rekrutteringsperioden har vi vært kontakt med nesten alle virksomhetene. I de tilfellene vi ikke har fått tak i har vi prøvd mange ganger uten å lykkes. Det vil si at alle virksomhetene har fått mulighet til å være med i undersøkelsen.

Ved i alt 85 virksomheter sa lederen ja til at de selv og ansatte kunne være med i undersøkelsen. Det vil si at undersøkelsen gikk ut til omtrent halvparten av virksomhetene som deltok i Kompetanse for mangfold.

5.1.1 Deltakelse blant lederne

Da undersøkelsen ble gjennomført var det blitt ansatt ny leder ved en av virksomhetene. Vedkommende hadde ikke forutsetninger til å delta i undersøkelsen. Det vil si at utvalget i undersøkelsen består av 84 ledere. Av disse var det 76 som svarte på spørreskjemaet. Det gir en svarprosent på 90. Den høye deltakelsen indikerer trolig at lederne var interessert i å fortelle om sine erfaringer med Kompetanse for mangfold.

Tabell 5.1: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ledere.

	Utvalg - antall	Deltatt - antall	Svar- prosent
Barnehage	49	45	90
Grunnskole	31	27	87
Videregående	2	2	100
Voksenopplæring	2	2	100
Total	84	76	90

Tabell 5.1 viser at det ikke er vesentlige forskjeller i deltakelsen etter type virksomhet. Antallet grunnskoler og barnehager som deltar i undersøkelsen er betydelig høyere enn antallet videregående skoler og voksenopplæringsenheter. Dette er i tråd med fordelingen av ulike typer virksomheter som deltok i Kompetanse for mangfold, da undersøkelsen ble gjennomført.

Tabell 5.2: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ledere.

	Utvalg - antall	Deltatt - antall	Svar- prosent
Hedmark	12	11	92
Hordaland	7	7	100
Oslo og Akershus	8	7	88
Sør-Trøndelag	10	9	90
Troms	12	10	83
Vestfold	17	16	94
Østfold	18	16	89
Total	84	76	90

Tabell 5.2 viser at det heller ikke er store forskjeller i deltakelsen blant lederne etter fylke. Deltakelsen i undersøkelsen er gjennomgående høy. Antallet ledere i hvert enkelt fylke er relativt lavt, og frafall av to til tre personer vil i de fleste tilfeller gi betydelig utslag i prosentvis deltakelse. Antallet ledere som er med i utvalget varierer mellom fylkene, og er ikke alltid i samsvar med antallet innbyggere og virksomheter i fylkene. For eksempel ser vi at antallet som er med i utvalget er relativt lavt i Oslo og Akershus, til tross for at dette er svært folkerike fylker med mange skoler og barnehager og høye andeler minoritetsspråklige barn og elever. Det relativt sett lave antallet herfra reflekterer deltakelsen i Kompetanse for mangfold.

5.1.2 Deltakelse blant de ansatte

I rekrutteringen kom det fram at ved mange av virksomhetene deltok ikke alle ansatte i etterutdanningen. Kompetanse for mangfold er skole- og barnehagebasert, og utgangspunktet er at alle ansatte skal være involvert. I de tilfellene ikke alle var med i kompetansehevingen var det ikke relevant å invitere samtlige ansatte til å være med i spørreundersøkelsen. Informasjonsskrivet til lederne var utformet i den tro at alle ansatte deltok. Lederne sa ifra dersom ikke alle ansatte var involvert i etterutdanningen, og vi ble raskt klar over at det var slik. Vi kan likevel ikke helt utelukke at det har forekommet at alle ansatte har mottatt invitasjon til undersøkelsen, selv om ikke alle deltok i Kompetanse for mangfold. Imidlertid hadde vi i de fleste tilfellene kontakt med lederne flere ganger, både på mail og telefon, og de hadde god anledning til å informere om dette. Vår vurdering er at dersom det har skjedd at andre enn de som deltok i etterutdanningen har fått tilsendt undersøkelsen, så gjelder dette kun noen få tilfeller.

Utvalget som fikk tilsendt spørreskjemaet består av 1098 ansatte. I alt 556 ansatte har åpnet undersøkelsen. 388 av disse svarte på hele, eller så godt som hele, undersøkelsen. Deres besvarelser regnes som godkjent. Det gir en deltakelse på 35 prosent.

De resterende 168 besvarelsene er mangelfulle og kan ikke regnes som godkjente. Nærmere analyser av svarene viser at de som åpner undersøkelsen uten å fullføre stort sett faller fra helt i begynnelsen:

- 415 har svart på det første spørsmålet (Når startet etterutdanningen i kompetanse for mangfold hos dere?). Det vil si at 141 ansatte, 25 prosent av de som åpnet undersøkelsen, faller fra allerede før det første spørsmålet.
- 392 har svart på spørsmål to (Når ble den/vil den bli avsluttet?).
- Etter det er det mellom 380 og 390 som besvarer spørsmålene.

Vi vet ikke hvorfor de ansatte faller fra undersøkelsen så tidlig. De første spørsmålene er relativt enkle å besvare, og det er mulig å hoppe over dem. Det er derfor lite trolig at det er innholdet i de innledende spørsmålene som gjør at de ansatte velger å ikke svare på undersøkelsen.

Utvalget som deltar i undersøkelsen kan ikke regnes som representativt for ledere og ansatte som er med i Kompetanse for mangfold. Grunnen til det er at det kan være seleksjon på to stadier, både i hvilke virksomheter som sier ja til å delta, og når det gjelder hvilke ansatte ved disse virksomhetene som til slutt åpner og fullfører undersøkelsen. Det at lederne har en sentral rolle i å bestemme om virksomheten skal være med eller ikke, kan bety at det er de mest interesserte og involverte lederne og virksomhetene som blir med. Det er rimelig å anta at ledere ved virksomheter som er engasjert i Kompetanse for mangfold er mer positivt innstilt til å delta i undersøkelsen enn ledere som er mindre opptatt av dette. Det samme gjelder for de ansatte; det kan være slik at de de som er interessert og involvert i satsingen blir med i større grad enn de som ikke har det samme engasjementet. Dette kan vi imidlertid ikke vite sikkert.

Tabell 5.3: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ansatte

	Utvalg - antall	Deltatt – antall	Svar- prosent
Barnehage	477	149	31
Grunnskole	599	222	37
Videregående	13	9	69
Voksenopplæring	9	8	90
Total	1098	388	35

Tabell 5.3 viser at antallet som deltar fra barnehage og grunnskole er betydelig høyere enn antallet som deltar fra videregående og voksenopplæring i undersøkelsen. I de to største gruppene er deltakelsen omtrent lik. Deltakelsen er høyere blant ansatte på videregående og i voksenopplæringen. Imidlertid er antallet ved disse typene virksomheter så lavt at bare et par ekstra svar øker deltakelsen betydelig.

Tabell 5.4: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ansatte

Fylke	Utvalg - antall	Deltatt - antall	Svar- prosent
Hedmark	43	21	49
Hordaland	90	31	34
Oslo og Akershus	219	79	36
Sør-Trøndelag	175	68	39
Troms	199	57	29
Vestfold	161	46	29
Østfold	211	86	41
Total	1098	388	35

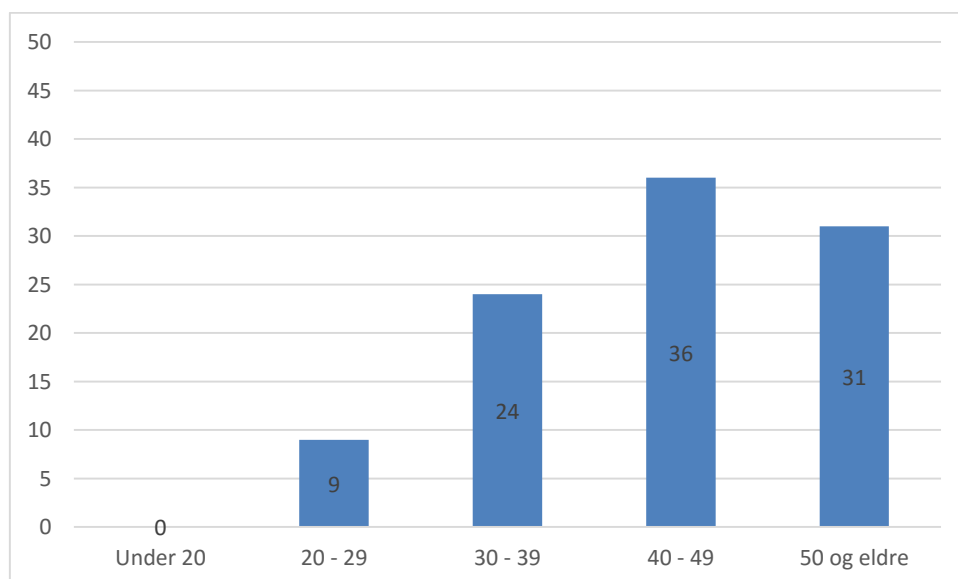
Deltakelsen varierer noe etter hvilket fylke virksomheten ligger i, som vist i tabell 5.4. Den høyeste deltakelsen finner vi i Hedmark, der nesten halvparten av utvalget har deltatt. Imidlertid er antallet i utvalget lavere i dette fylket enn i de andre fylkene, slik at noen få ekstra svar øker deltakelsen betraktelig. Den laveste deltakelsen finner vi i Troms og Vestfold, der 29 prosent av utvalget var med.

5.2 Bakgrunnsinformasjon om de ansatte

Flere kvinner enn menn har deltatt i undersøkelsen. Av de 385 personene som svarer på spørsmålet om kjønn, oppgir 87 prosent at de er kvinner. Blant ansatte i barnehagen var kvinneandelen 95 prosent, mens den var 83 prosent i grunnskolen.

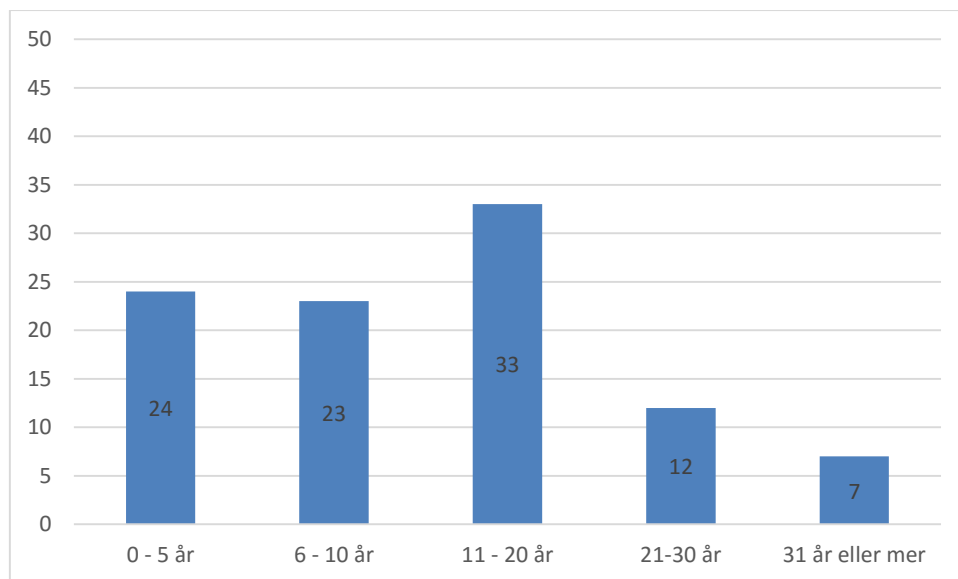
I realiteten er omtrent ni av ti ansatte i barnehagene og tre av fire i grunnskolene kvinner (SSB, 2015). Det vil si at kjønnsfordelingen i undersøkelsen er noe annerledes enn den faktiske fordelingen i barnehager og grunnskoler i den forstand at kvinner er noe overrepresentert. Forskjellene er imidlertid ikke dramatiske. Antallet fra videregående og voksenopplæringen er for lavt til å gå inn på slike vurderinger for disse gruppene.

De ansatte fikk videre spørsmål om alder, yrkeserfaring og høyest fullførte utdanning. Svarene vises i figurene 5.1 til 5.3.

Figur 5.1: Ansattes alder fordelt på fem kategorier. Prosent. N = 385.

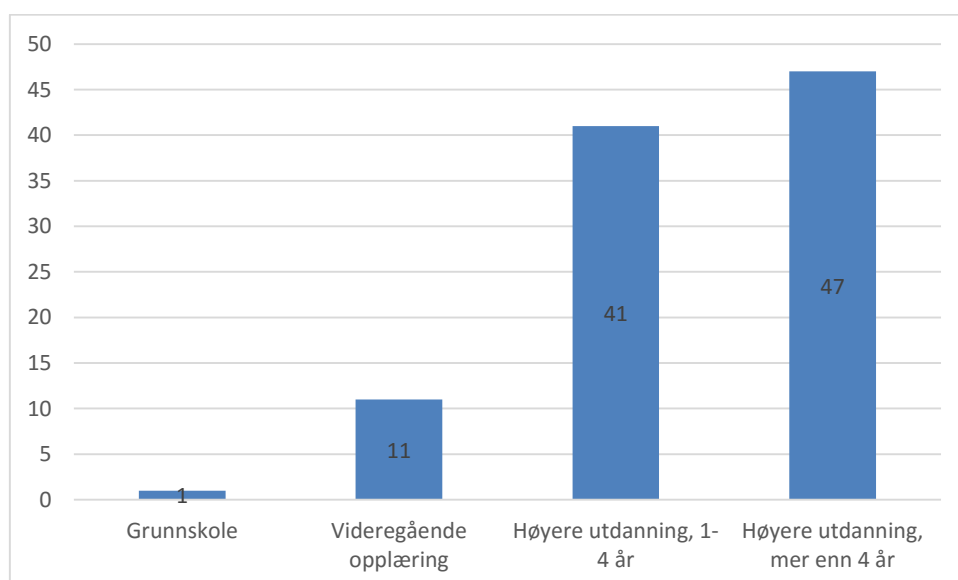
Når det gjelder alder ser vi at de ansatte som deltar i undersøkelsen har et vidt aldersspenn, fra 20 år til 50 og eldre. 36 prosent krysser av for at de er mellom 40 og 49 år. De resterende fordeler seg omtrent likt på gruppene 50 år og eldre og yngre enn 40. Ingen av respondentene var under 20 år.

Figur 5.2: Ansattes erfaring i den type jobb de har nå. Prosent. N = 386.



Når det gjelder yrkeserfaring ser vi at en tredel av deltakerne har jobbet i samme type jobb i mellom 11 og 20 år. Omtrent halvparten har kortere yrkeserfaring enn det, mens om lag en femdel har mer yrkeserfaring. I gruppen med kortest erfaring kan det også være noen med svært liten erfaring, i og med at den også inkluderer kategorien 0 år. Imidlertid skiller ikke svarene fra denne gruppen seg vesentlig fra svarene til de med 6 – 10 års erfaring når det gjelder opplevelse av etterutdanningen. Det tyder på at gruppen 0 – 5 år ikke er dominert av ansatte med svært kort erfaring.

Figur 5.3: Ansattes høyeste utdanning. Prosent. N = 385.



Et klart flertall av de ansatte som deltar i undersøkelsen har høyere utdanning. 41 prosent har kort høyere utdanning, mens 47 prosent har lang høyere utdanning. Når vi ser på grunnskoler og barnehager for seg finner vi at 64 prosent av de ansatte i grunnskolene svarer at de har lang høyere utdanning. I barnehagene oppgir totalt 75 at de har kort eller lang høyere utdanning.

Den faktiske situasjonen i grunnskolen er at det store flertallet – over 80 prosent – har kort høyere utdanning, mens et lite mindretall – omkring 6 prosent – har lang høyere utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Vi har ikke sammenliknbare tall for barnehagene. Men vi vet at blant styrere og pedagogiske ledere er det omtrent 90 prosent som har høyere utdanning, og at andelen er omkring 4 prosent blant assistenter (Statistisk Sentralbyrå, 2015).

Alt i alt tyder tallene på at andelen med lang høyere utdanning er høyere i undersøkelsen enn i populasjonen av ansatte i barnehager og grunnskoler. Dette kan komme av at undersøkelsen eller temaet i etterutdanningen i større grad appellerer til ansatte med lang utdanning enn andre ansatte.

De ansatte fikk også spørsmål om de har formell utdanning (med studiepoeng) i flerkulturell pedagogikk). 16 prosent (53 personer) av de 340 som svarte på spørsmålet oppgir at de har slik utdanning.

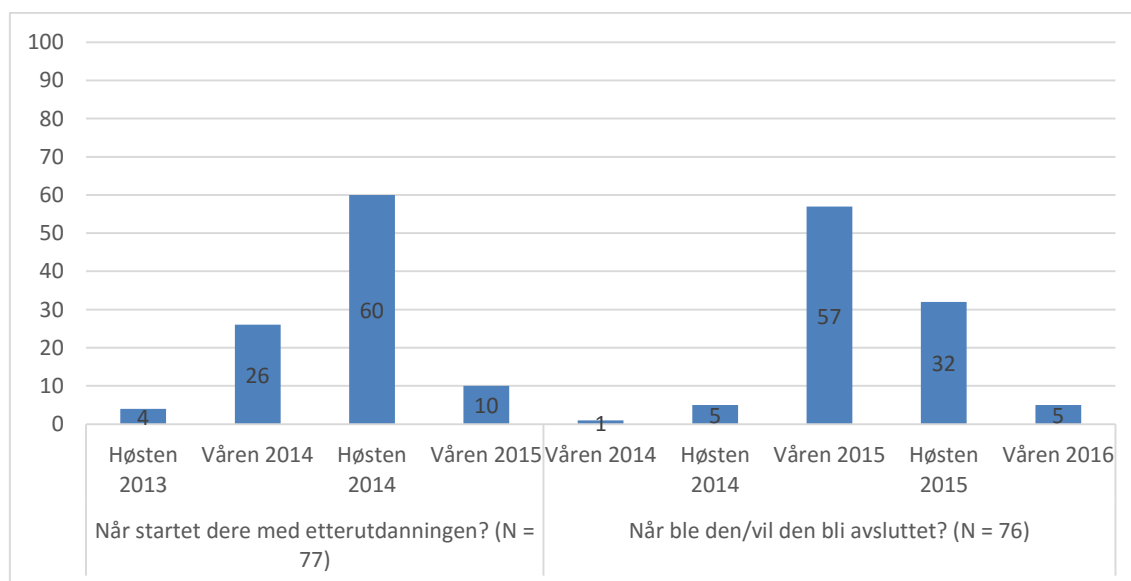
5.3 Organisering av etterutdanningen

Både lederne og de ansatte fikk spørsmål om hvordan etterutdanningen var organisert. De to gruppene fikk litt forskjellige spørsmål, og svarene vises separat.

5.3.1 Ledernes svar

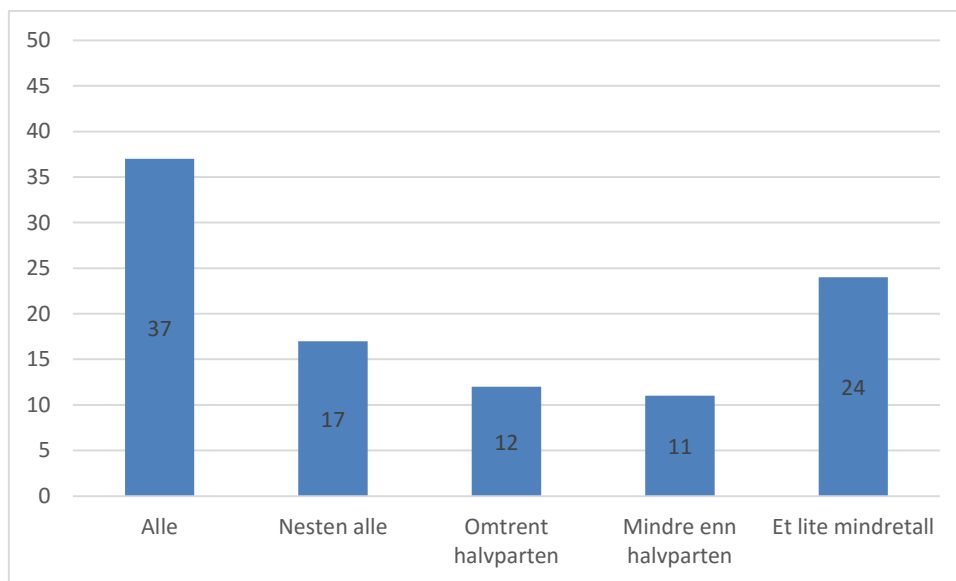
Lederne fikk spørsmål om en rekke tema, som tidspunkt for oppstart og avslutning, andel ansatte som var involvert, oppfølging av etterutdanningen og hvor viktig de mener etterutdanningen er. Svarene vises i figurene 5.4 – 5.8.

Figur 5.4: Start og avslutning av etterutdanningen Kompetanse for mangfold. Prosent. Ledernes svar.



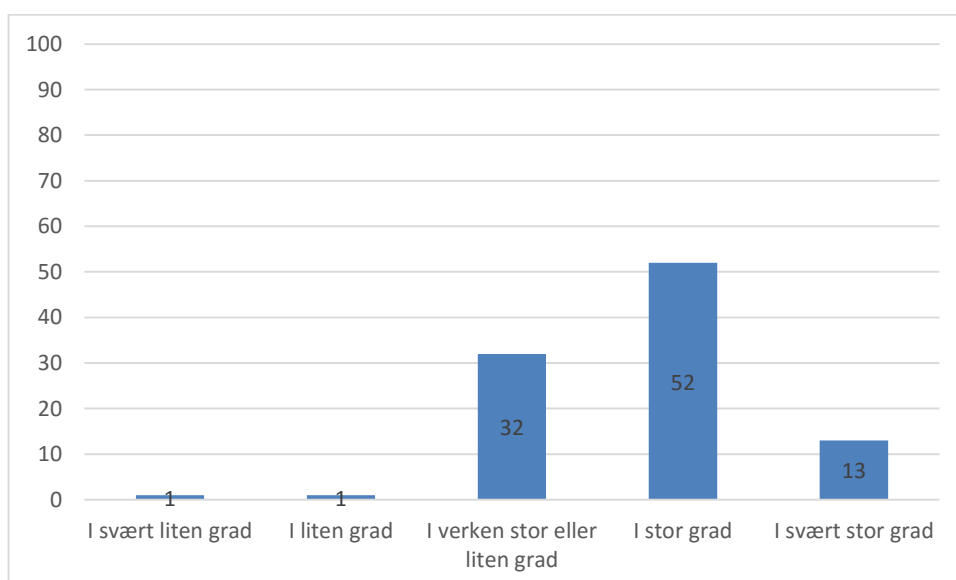
Figur 5.4 viser at majoriteten av virksomhetene startet opp høsten 2014, og skal avslutte våren 2015. Fordelingen viser at majoriteten av virksomhetene som er med i undersøkelsen var involvert i Kompetanse for mangfold på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Dette er i tråd med økningen i satsingen, der noen virksomheter var med fra skoleåret 2013/2014, mens antallet var betydelig høyere året etter.

Figur 5.5: Hvor stor andel av de ansatte ved virksomheten deltar/har deltatt i etterutdanningen? Lederne svar. Prosent. N = 76.



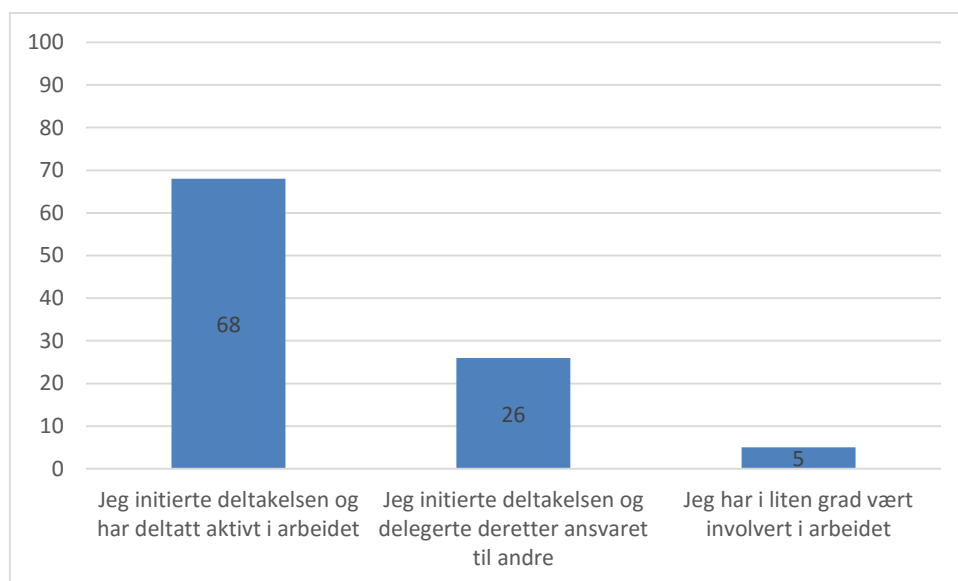
Figur 5.5 viser at 37 prosent av lederne forteller at alle ansatte ved virksomheter har vært involvert i etterutdanningen. I utgangspunktet var det meningen at etterutdanningen i Kompetanse for mangfold skulle inkludere alle ansatte ved en virksomhet. Lederne svar tyder på at etterutdanningen ikke har vært gjennomført slik ved alle virksomhetene. Videre ser vi at omtrent en av fire svarer at et lite mindretall av de ansatte har deltatt i etterutdanningen. Det styrker ytterligere at ikke alle virksomhetene har inkludert alle ansatte i kompetansehevingen. Imidlertid kan det være slik at enkelte virksomheter består av flere avdelinger eller områder, og at alle ansatte ved en avdeling eller ett område var med. Dette skal vi komme tilbake til under punkt 5.3.2.

Figur 5.6: I hvilken grad har dere lagt til rette for at personalet skal få tid til å følge opp etterutdanningen? Lederne svar. Prosent. N = 77



Flertallet av lederne, omtrent to av tre, oppgir at de har lagt til rette i stor eller svært stor grad for at personalet skal få tid til å følge opp Kompetanse for mangfold. Omtrent en tredel svarer at de har lagt til rette i hverken stor eller liten grad. Andelen som oppgir at de i liten eller i svært liten grad har lagt til rette er svært lav. Svarene tyder på at mange av lederne har prioritert at de ansatte skal få bruke tid på Kompetanse for mangfold.

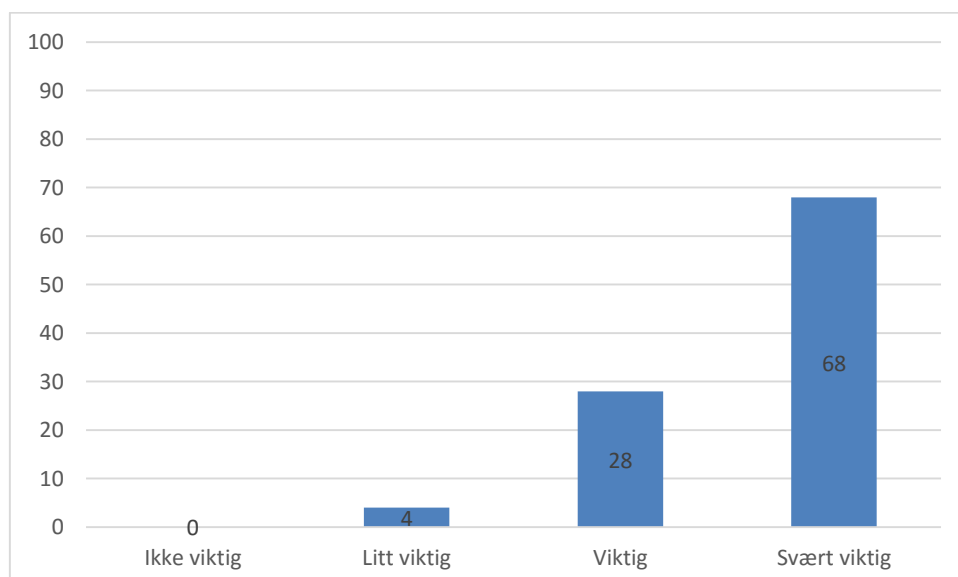
Figur 5.7: Hvordan har du som leder fulgt opp arbeidet ved din enhet? Ledernes svar. Prosent. N = 76.



En høy andel av lederne, omtrent to av tre, svarer at de både initierte deltakelse i Kompetanse for mangfold og siden har deltatt aktivt i arbeidet. Altså har lederne vært aktive i gjennomføringen av etterutdanningen ved de fleste virksomhetene som deltar i spørreundersøkelsen. Kun et lite mindretall, fem prosent, oppgir at de har vært lite involvert i arbeidet, mens en firedel svarer at de initierte deltakelsen og overlot deretter ansvaret til andre.

Ledernes svar på dette spørsmålet kan være viktig for å forstå hvilket utbytte deltakerne har hatt av etterutdanningen. Dette skal vi undersøke under punkt 5.6.2.

Figur 5.8: Hvor viktig mener du et slikt etterutdanningstiltak er for virksomheten? Ledernes svar. Prosent. N = 74.

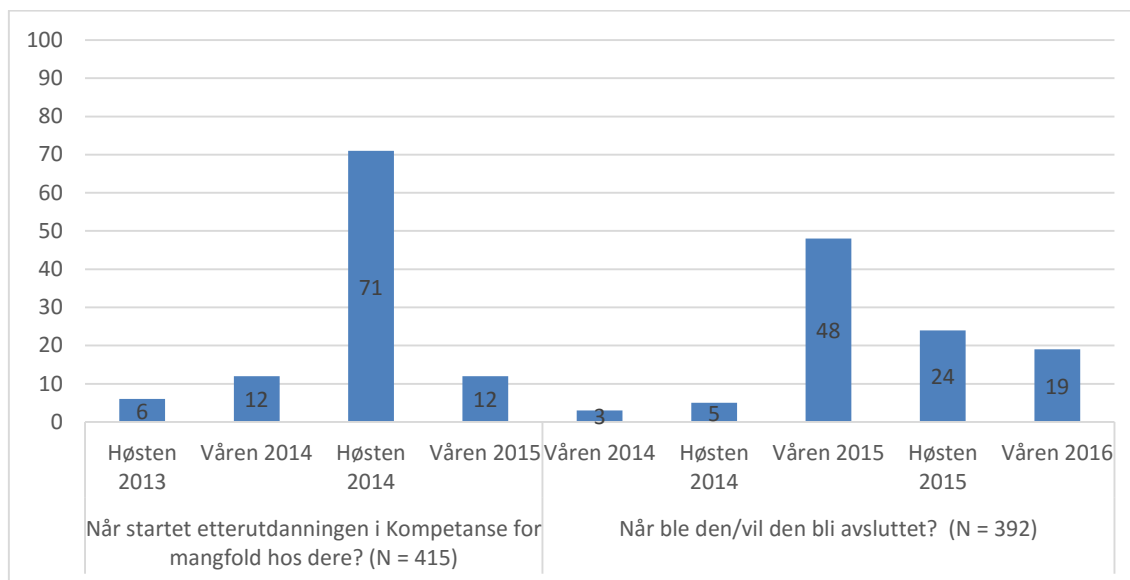


Figur 5.8 viser at et klart flertall av lederne mener etterutdanningstiltak som Kompetanse for mangfold er svært viktig for virksomheten. Tatt i betraktning at dette er ledere som i mange tilfeller selv har initiert deltakelse i etterutdanningen - se figur 5.16 - er det ikke overraskende at de synes dette er viktig.

5.3.2 Ansattes svar

De ansatte fikk spørsmål om når etterutdanningen startet og sluttet, hvordan etterutdanningen var lagt opp og sammenheng mellom etterutdanningen og de ansattes arbeidshverdag. Svarene vises i figurene 5.9 til 5.11.

Figur 5.9: Start og avslutning av etterutdanningen Kompetanse for mangfold. Prosent. Ansattes svar.

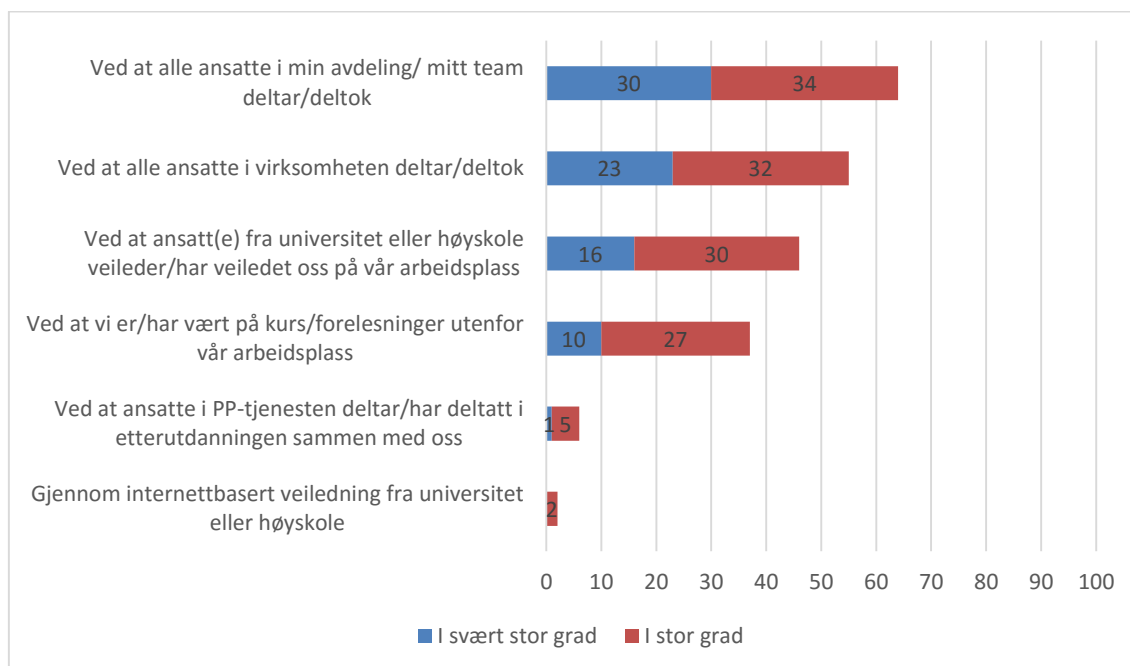


Svarene til de ansatte viser at et klart flertall – omtrent syv av ti - jobber ved skoler eller i barnehager der etterutdanningen ble startet høsten 2014. Disse har holdt på med etterutdanningen i omtrent ett skoleår på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført.

Til sammen 18 prosent av deltakerne begynte tidligere, mens 12 prosent av deltakerne oppgir at etterutdanningen startet våren 2015. Disse har holdt på med etterutdanningen kun noen få måneder på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført. De ansattes svar er i tråd med det man kan forvente ut fra opptrappingsplanen i Kompetanse for mangfold.

De ansatte ble bedt om å ta stilling til seks utsagn om hvordan etterutdanningen ble gjennomført. De tok stilling til utsagnene ved å krysse av for ett av følgende svaralternativ: i svært liten grad, i liten grad, i hverken stor eller liten grad, i stor grad og i svært stor grad. Utsagnene og de ansattes svar vises i figur 5.10.

Figur 5.10: Hvordan etterutdanningen ble gjennomført. Ansattes svar. Prosent. N = 364 – 400.

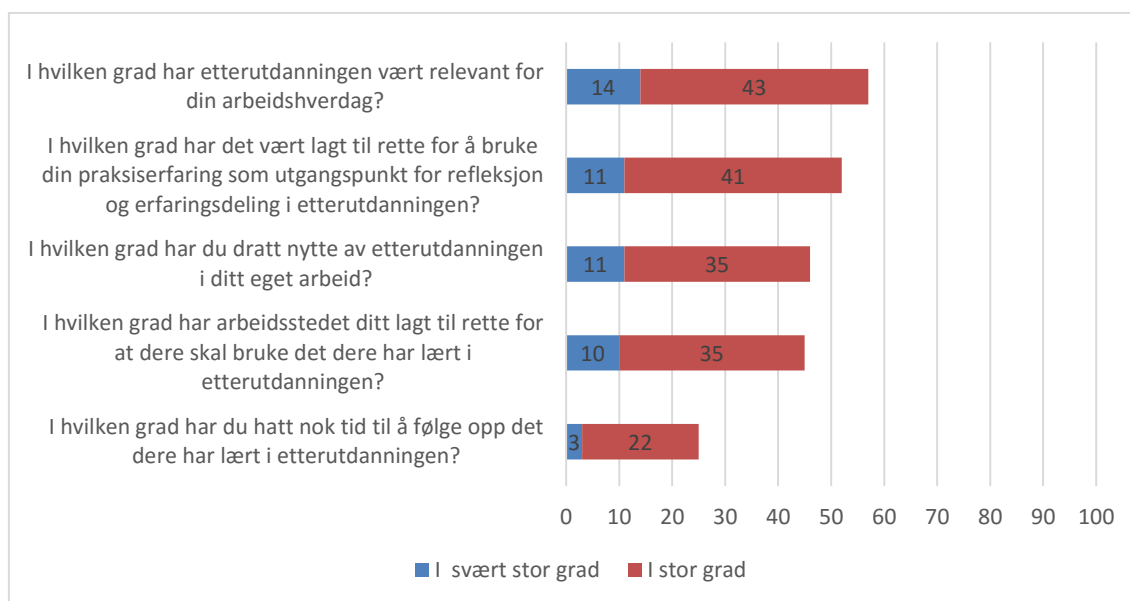


Svarene fra de ansatte bekrefter det vi så i svarene fra lederne: det har ikke vært slik at samtlige ansatte har deltatt ved alle virksomhetene. Vi ser at andelen som krysser av for i svært stor grad og i stor grad er høyere når utsagnet handler om alle i avdelingen/teamet deltok enn når det handler om alle i virksomheten deltok. Det tyder på at ved noen av virksomhetene har etterutdanningen ikke vært organisert slik at alle har deltatt, men alle ved samme avdeling har vært involvert.

Videre ser vi at omtrent en av tre svarer at de har vært på kurs/forelesninger utenfor egen arbeidsplass. Det tyder på at etterutdanningen ikke bare foregår ved at ansatte ved høyskoler/universitet kommer til virksomhetene, men også ved at de ansatte får undervisning utenom arbeidstedet.

For å undersøke sammenhengen mellom etterutdanningen og arbeidet fikk de ansatte fem spørsmål. De ansatte svarte på spørsmålene ved å krysse av for ett av følgende svaralternativ: i svært liten grad, i liten grad, i hverken stor eller liten grad, i stor grad og i svært stor grad. Spørsmålene og de ansattes svar vises i figur 5.11.

Figur 5.11: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Ansattes svar. Prosent. N = 385 – 394.

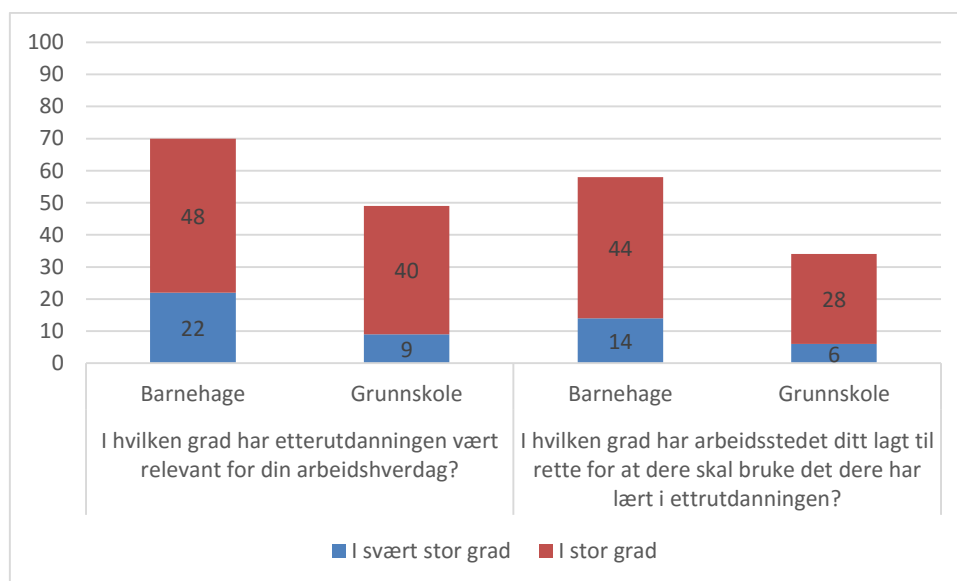


Figuren viser at noe mer enn halvparten opplever etterutdanningen som relevant for egen arbeidshverdag i stor eller svært stor grad. Videre svarer omtrent halvparten at det har vært lagt til rette for å bruke deres praksiserfaring i etterutdanningen i stor eller svært stor grad. Svarene på disse spørsmålene tyder på at mange opplever at etterutdanningen har vært relatert til den jobben de gjør.

De to siste spørsmålene i figuren handler om organiseringen innad på arbeidsstedet. Vi ser at nesten halvparten, 45 prosent, oppgir at arbeidsstedet har lagt til rette for at de skal kunne bruke det de lærer i etterutdanningen. En av fire oppgir at de har hatt nok tid til å følge opp det de har lært. Det vil si at kun et mindretall av de ansatte opplever at de får nok tid til å følge opp etterutdanningen

For å undersøke om dette varierer etter type virksomhet undersøkte vi hvordan ansatte ved barnehager og grunnskoler svarer på to av utsagnene. Antallet fra videregående og voksenopplæringen var for lavt til at de kunne bli inkludert i analysene. Resultatet av analysene vises i figur 5.12.

Figur 5.12: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Etter virksomhetstype. Ansattes svar. Prosent. N = 377.



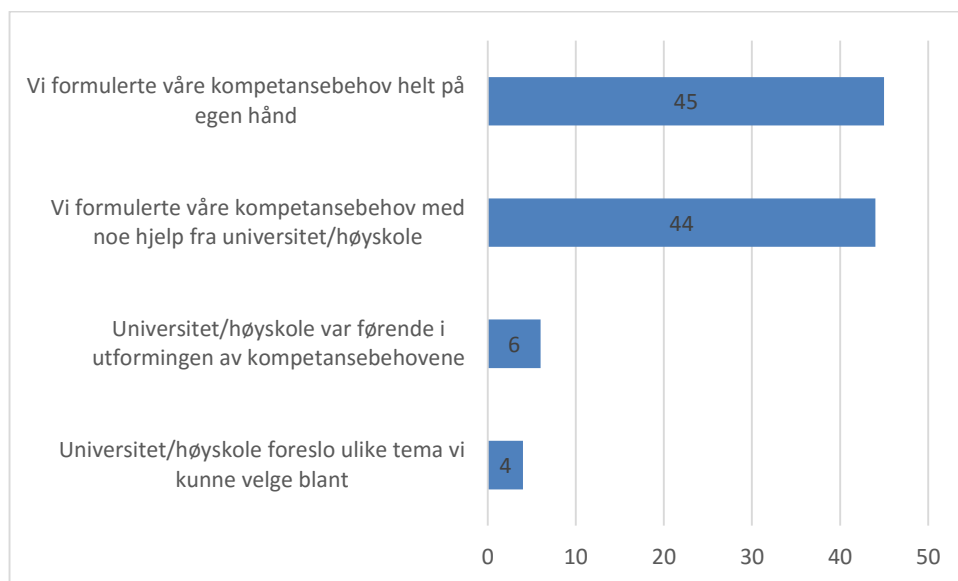
Figuren viser at det er klare forskjeller i hvordan ansatte i barnehager og grunnskoler svarer. Til sammen 70 prosent av de ansatte i barnehagen svarer at utdanningen har vært relevant for deres arbeidshverdag. Det tilsvarende tallet for grunnskoler er 49 prosent. Vi finner en tilsvarende stor forskjell når det gjelder i hvilken grad arbeidsstedet har lagt til rette for at de skal bruke det de har lært i etterutdanningen. Forskjellene mellom grunnskoler og barnehager er signifikante.

Forskjellene kan bety at gjennomføringen av etterutdanningen er ulik i de to virksomhetstypene, noe forskjellen i opplevelsen av tilretteleggingen indikerer. Forskjellen i opplevelsen av relevansen kan både bety at det er ulike behov i de to virksomhetstypene, og at etterutdanningen treffer bedre behovene blant barnehageansatte enn blant lærere.

5.4 Kompetansebehov og forankring

For å kartlegge hvordan virksomhetene kom fram til kompetansebehovene som skulle være utgangspunktet for etterutdanningen ba vi lederne velge hvilket av fire utsagn som beskrev situasjonen best. Utsagnene beskriver ulike grader av involvering av virksomheten og universitet/høyskole i formuleringen av kompetansebehovene. Utsagnene og ledernes svar vises i figur 5.13.

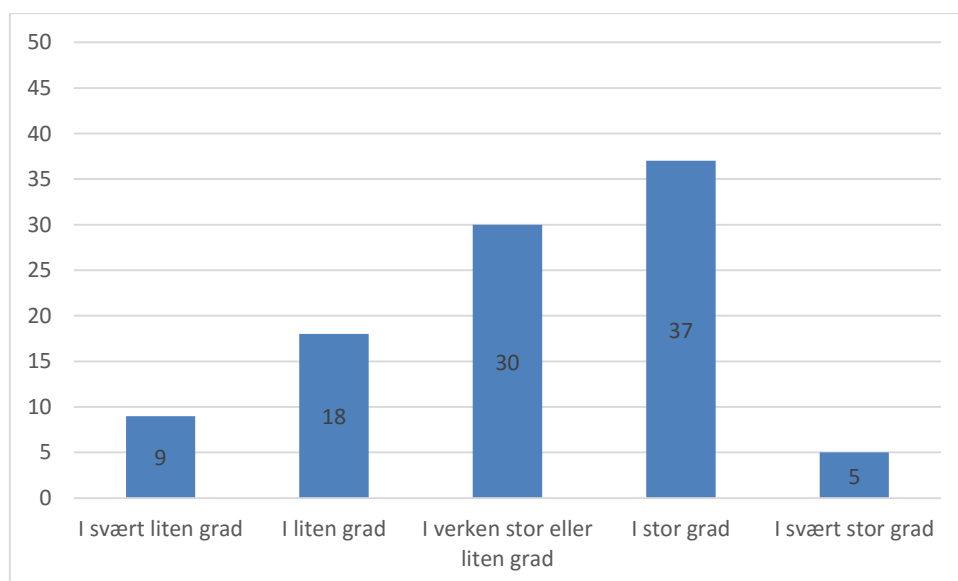
Figur 5.13 Hvordan kom dere fram til deres kompetansebehov? Ledernes svar. Prosent. N = 77.



Figuren viser at virksomhetene var førende i utformingen av kompetansebehovene. Ni av ti svarer at virksomheten selv formulerte kompetansebehovene. Andelen som svarer at de formulerte kompetansebehovene helt på egen hånd er omtrent like stor som andelen som sier at de fikk noe hjelp fra universitet/høyskole.

Ti prosent, det vil si åtte ledere, forteller at universitet/høyskole var den førende part i formulering av kompetansebehov eller foreslo ulike tema virksomheten kunne velge blant. I Kompetanse for mangfold har virksomhetene disse åtte lederne jobber ved vært knyttet til fem ulike universitet/høyskoler. Da spørreundersøkelsen ble gjennomført var det i alt åtte universitet/høyskoler involvert i kompetansehevingen. Det vil si at det ikke er slik at enkelte høyskoler/universitet i betydelig større grad enn andre har vært førende i utformingen av kompetansebehov og tema for etterutdanningen.

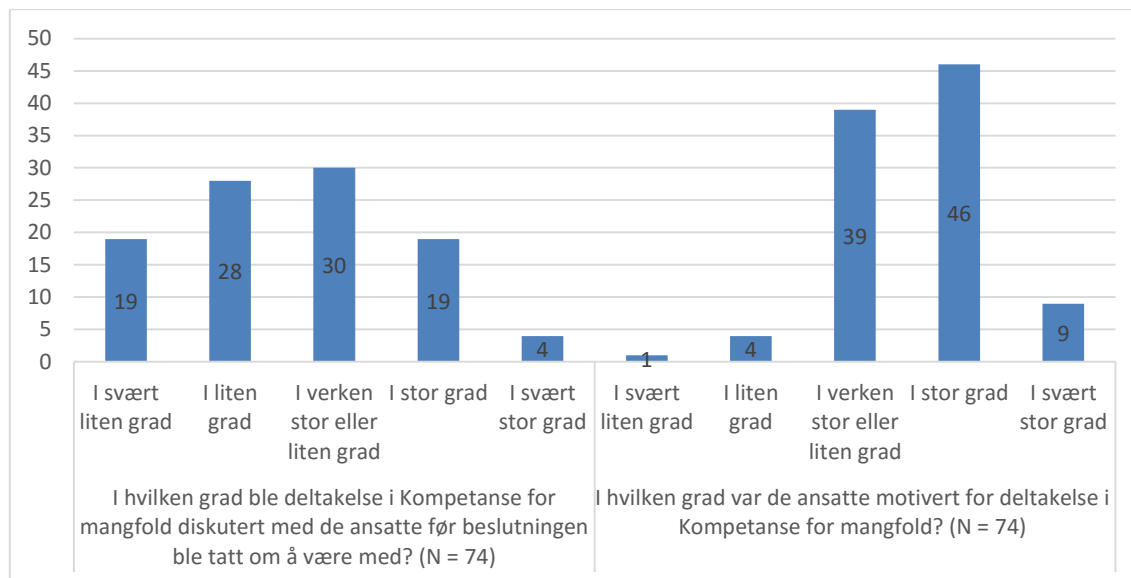
Figur 5.14: I hvilken grad fikk dere nok tid til å formulere egne kompetansebehov i forkant av etterutdanningen? Ledernes svar. Prosent. N = 76.



Omtrent fire av ti krysser av for i stor eller i svært stor grad på spørsmålet om de fikk nok tid til å formulere kompetansebehov for etterutdanningen, noe som tyder på at denne gruppen har hatt tilstrekkelig tid til dette. Omtrent en av fire svarer at de ikke fikk nok tid til dette.

Lederne fikk spørsmål om det har vært brukt analyseredskap for å kartlegge kompetansebehovene. 14 ledere (18 prosent) svarer ja på spørsmålet. I alt 76 ledere svarte på spørsmålet. De som svarte ja ble bedt om å skrive inn hvilket analyseredskap de har brukt. Svarene viser at swot-analyse, kulturanalyse, ståstedsanalyse og spørsmål til de ansatte er de analyseredskapene som har vært brukt.

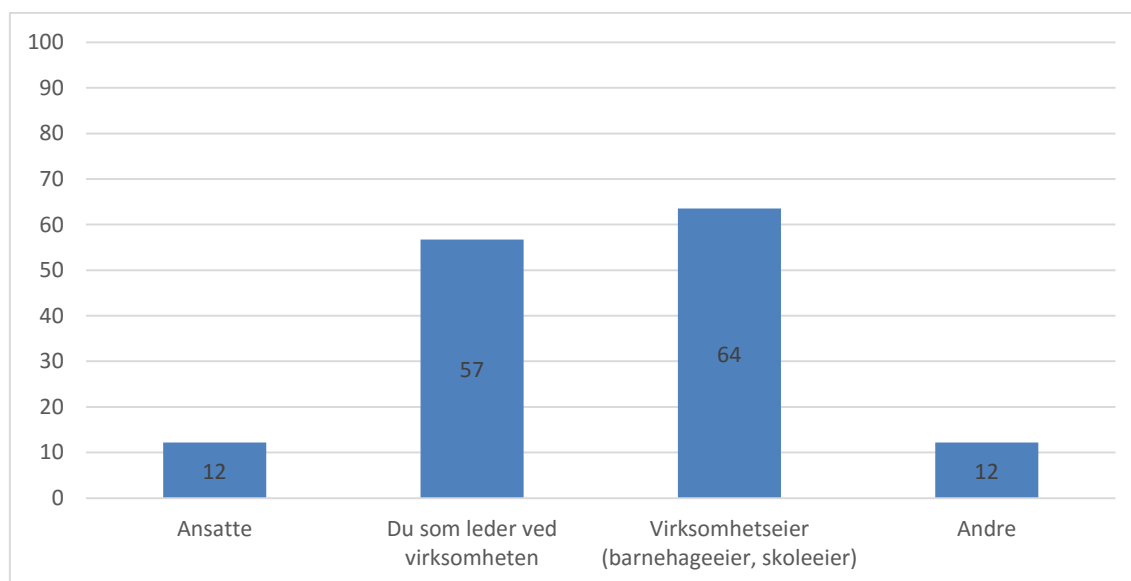
Figur 5.15: Forankring av Kompetanse for mangfold blant de ansatte. Ledernes svar. Prosent.



Figur 5.15 viser lederne svar på to spørsmål om forankring av kompetansehevingen blant de ansatte. Når det gjelder diskusjon om deltakelse i Kompetanse for mangfold med de ansatte svarer omtrent en av fire at dette har skjedd i stor eller svært stor grad, mens nesten halvparten svarer at dette skjedde i liten eller svært liten grad. Det vil si at mange av virksomhetene ble med i Kompetanse for mangfold uten en forutgående diskusjon mellom ledelsen og de ansatte.

Likevel opplever en høy andel av lederne at de ansatte var motivert for å være med i kompetansehevingen. Over halvparten av lederne krysser av for i stor eller i svært stor grad på dette spørsmålet, mens svært få – fem prosent – svarer at de ansatte var motivert i liten eller svært liten grad.

Figur 5.16: Hvem var pådrivere for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold? Ledernes svar. Prosent. N = 74.



Figur 5.16 viser ledernes oppfatning av hvem som var pådrivere for at virksomheten skulle bli med i Kompetanse for mangfold. De svaralternativene som får høyest oppslutning er at lederne selv og virksomhetseier var pådriver. Over halvparten av lederne som svarer på spørsmålet, har krysset av for disse to alternativene. Svarene indikerer at lederne og eierne i mange tilfeller spiller en stor rolle for virksomhetens deltakelse.

I alt 26 ledere krysser både av for at de selv var pådriver for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold, og at virksomhetseier var det. Det vil se at ved omtrent en tredel av virksomhetene har deltakelsen vært ønsket av både leder og virksomhetseier.

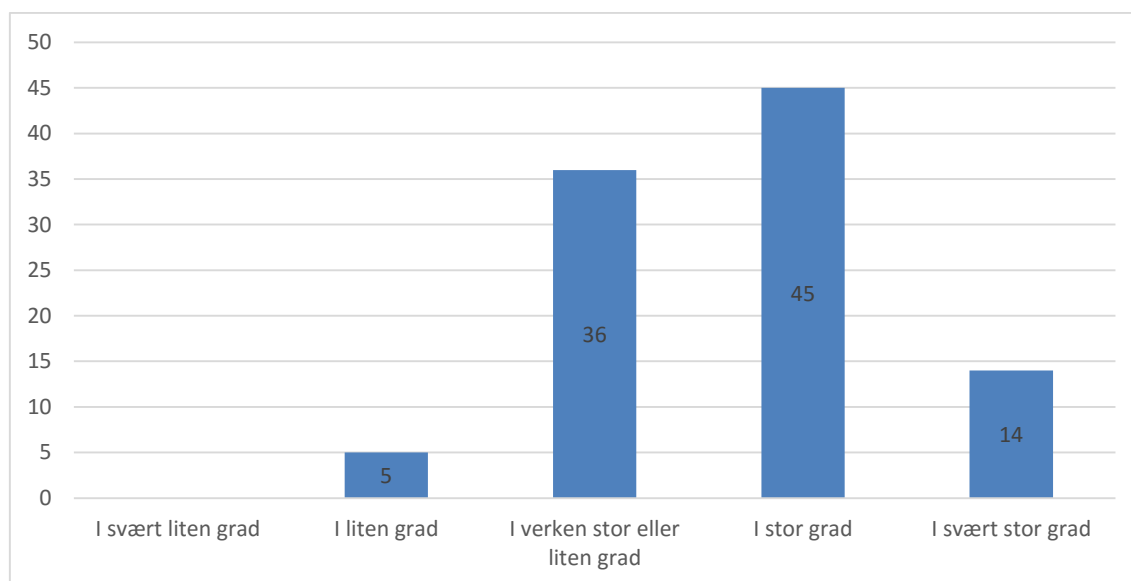
Andelen som oppgir at de ansatte var pådrivere er tolv prosent. Det behøver ikke å bety at deltakelsen i Kompetanse for mangfold ikke er forankret hos de ansatte, men det indikerer at initiativet ikke kom derfra.

Hvem som er pådriver for deltakelse i Kompetanse for mangfold kan ha betydning for resultatene. Vi skal undersøke denne sammenhengen under punkt 5.6.2.

5.5 Kontakt med universitet og høyskole

Kontakten mellom virksomhetene som er involvert i Kompetanse for mangfold og universitet/høyskole som er involvert, ble undersøkt ved fire spørsmål. Det første spørsmålet handlet om virksomhetene har en fast kontaktperson ved universitet/høyskole som er involvert i etterutdanningen. Hele 95 prosent av lederne svarer at de har en slik kontaktperson (N = 76).

Figur 5.17: I hvilken grad er det lett å få kontakt med universitet/høyskole ved behov? Ledernes svar. Prosent. N = 76.



Figur 5.17 viser at et klart flertall av lederne mener det er lett å få kontakt med høyskole/universitet når det er nødvendig. Omkring 6 av 10 krysser av for i stor grad eller i svært stor grad.

Lederne fikk spørsmål om de har inngått skriftlig avtale om etterutdanningen med universitet/høyskole som er involvert. 70 ledere svarte på spørsmålet, hvorav 32 (46 prosent) svarte ja. Disse fikk videre spørsmål om innholdet i avtalen. Svarene vises i tabell 5.5.

Tabell 5.5: Innhold i avtale mellom virksomhet og høyskole/universitet. Ledernes svar. Prosent.

	Prosent	N
Hva universitet/høyskole forventer av virksomheten	47	32
Hva universitet/høyskole skal tilby	94	32

Tabellen viser at nesten alle virksomhetene som har avtale med høyskole/universitet oppgir at avtalen regulerer hva universitet/høyskole skal tilby. 94 prosent av de som fikk spørsmålet, har krysset av for dette. Andelen som svarer at avtalen regulerer hva universitet/høyskole forventer av virksomheten er betydelig lavere. Omtrent halvparten oppgir at dette inngår i avtalen.

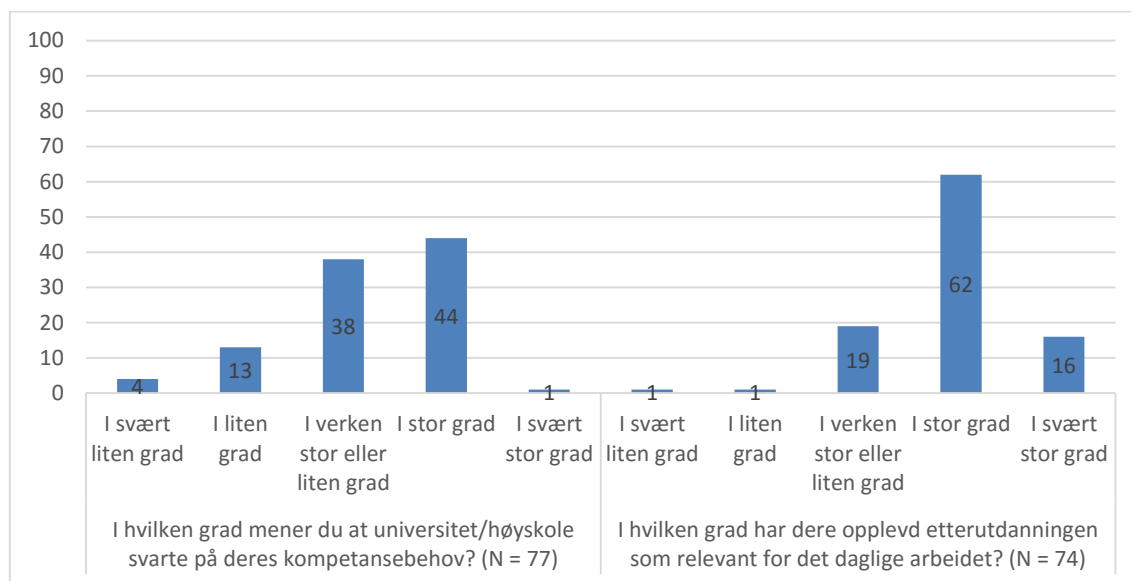
5.6 Utbytte av etterutdanningen

Både lederne og de ansatte fikk ulike spørsmål som måler læringsutbytte av etterutdanningen. I tillegg til å presentere hvordan de svarer skal vi også undersøke hvordan svarene varierer etter forhold som type virksomhet og hvordan lederne svarer på ulike spørsmål om etterutdanningen.

5.6.1 Ledernes opplevde læringsutbytte

For å undersøke opplevd læringsutbytte fikk lederne spørsmål om kompetansebehovene ble besvart og om etterutdanningen oppleves som relevant for virksomheten. Svarfordelingen vises i figur 5.18.

Figur 5.18 Opplevd utbytte av etterutdanningen. Ledernes svar. Prosent.



Figur 5.18 viser at 44 prosent av lederne mener det involverte universitet/høyskole svarte på kompetansebehovene i stor grad. Til sammen 45 prosent mener behovene ble besvart i stor eller svært stor grad. Det vil si at noe i underkant av halvparten av lederne stiller seg positive til hvordan universitet/høyskole svarte på virksomhetenes kompetansebehov. En relativt høy andel, omtrent en av tre, krysser av for at universitet/høyskole svarte på kompetansebehovene i verken stor eller liten grad. Svarene tyder på at disse opplever at universitet/høyskole svarte på kompetansebehovene i moderat grad. I alt 17 prosent mener dette skjedde i liten eller svært liten grad.

Når vi ser på om lederne har opplevd etterutdanningen som relevant for det daglige arbeidet er bildet noe annerledes. I alt 78 prosent krysser av for de to mest positive svarkategoriene, mens kun et lite mindretall svarer at etterutdanningen var relevant i liten eller svært liten grad.

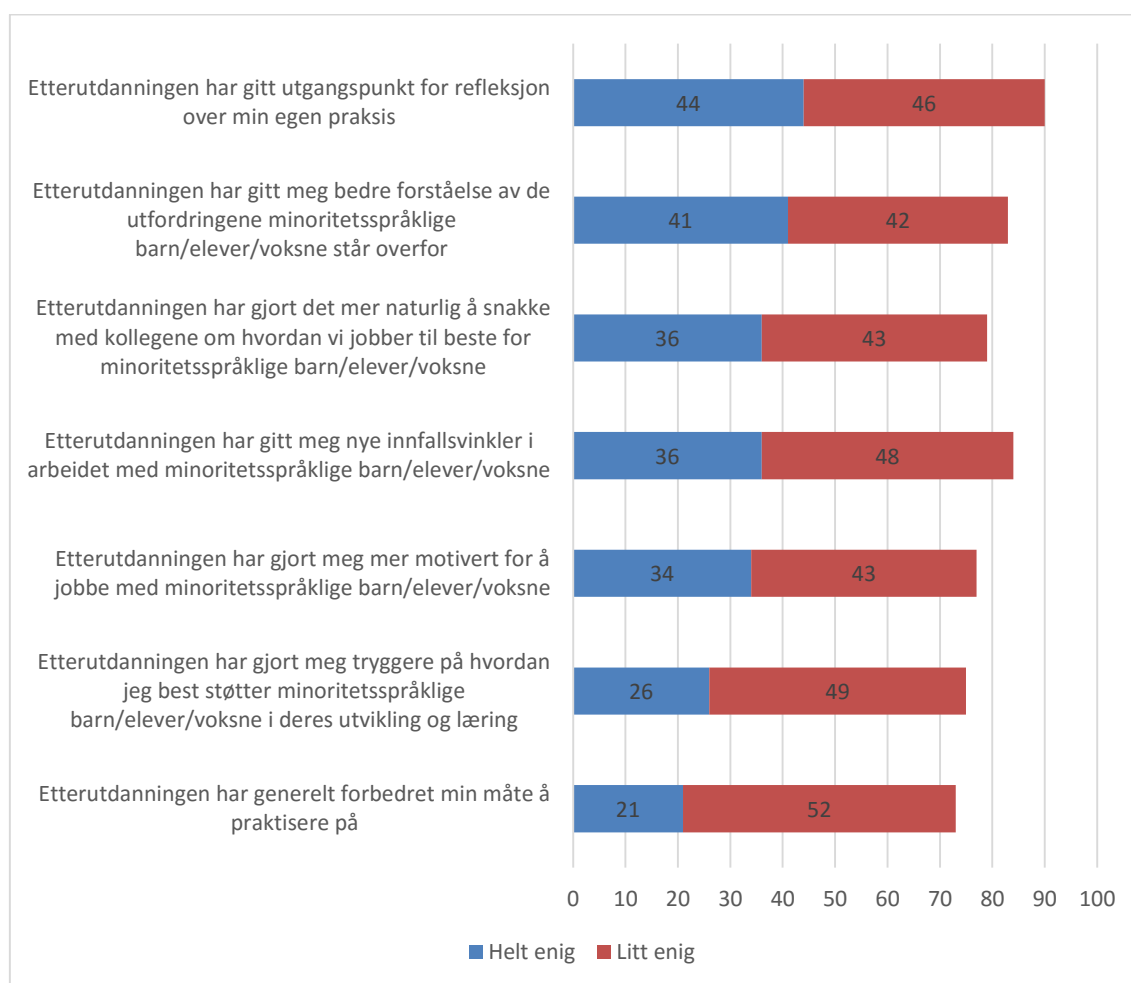
Forskjellene i svarene på de to spørsmålene tyder på at mange av lederne opplever etterutdanningen som relevant for det daglige arbeidet, mens færre mener at den svarte på deres kompetansebehov.

Analysen av forskjeller mellom ulike virksomhetstyper viser at andelen som krysser av for i stor og i svært stor grad er betydelig høyere blant barnehageledere enn blant skoleledere på spørsmålet om etterutdanningen har vært relevant. Totalt 91 prosent av barnehagelederne krysser av for i stor eller i svært stor grad, mens det tilsvarende tallet for skoleledere er 63 prosent. Forskjellen er signifikant. Ledere i videregående skoler og i voksenopplæringen er utelatt fra disse analysene på grunn av lavt antall som har deltatt i studien. Vi finner ikke tilsvarende forskjeller etter tidspunkt for oppstart av etterutdanningen.

5.6.2 Ansattes opplevde læringsutbytte

De ansattes opplevde læringsutbytte ble undersøkt ved at de ble bedt om å ta stilling til syv utsagn om ulike typer læringsutbytte. Videre ble de bedt om å vurdere kvaliteten på etterutdanningen, hvor godt den svarte til deres behov for kompetanse, om de har forandret måten de jobber på og i hvilken grad de har styrket sin kompetanse på det flerkulturelle området. Svarene vises i figurene 5.19 til 5.22.

Figur 5.19: Læringsutbytte. Ansattes svar. Prosent. N = 381 – 386.

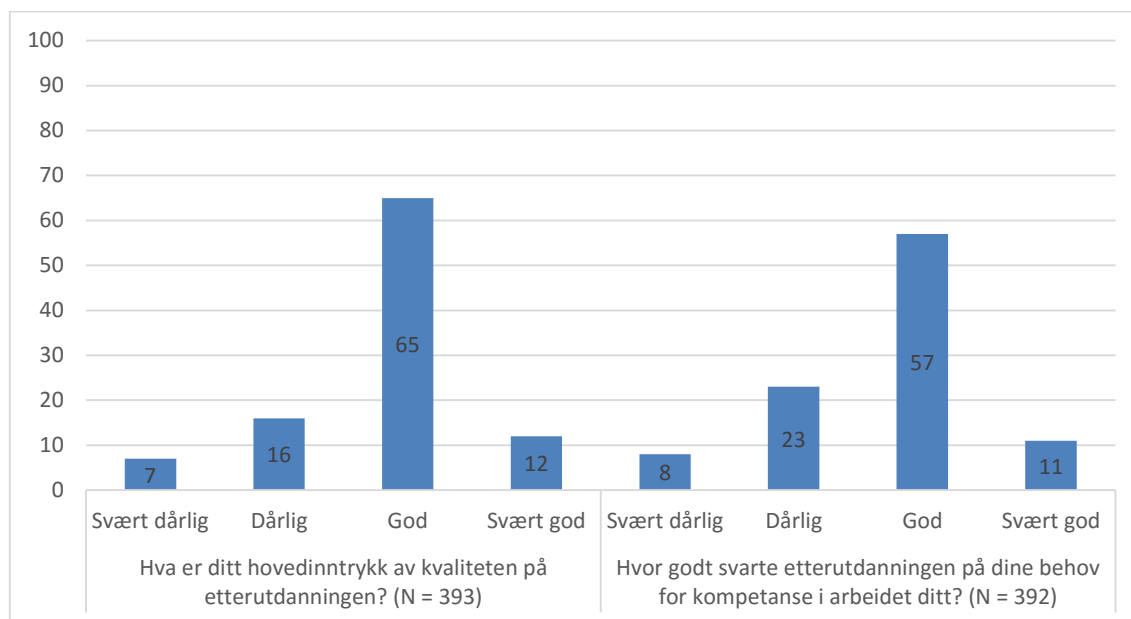


Et stort flertall av de ansatte – mellom 70 og 90 prosent – svarer at de er helt eller litt enig i utsagnene vist i figur 5.19. De høyeste andelen som krysser av for helt enig finner vi for utsagn som handler om at etterutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og bedre forståelse av utfordringer minoritetsspråklige står overfor. Henholdsvis 44 og 41 prosent oppgir at de er helt enig i dette. Videre ser vi at utsagn som handler om at etterutdanningen har gjort det mer naturlig å snakke med kolleger om hvordan jobbe til beste for minoritetsspråklige og at de har fått nye innfallsvinkler i dette arbeidet også får høy tilslutning. 36 prosent av de ansatte svarer at de er helt enig i de to utsagnene.

De utsagnene som får minst tilslutning handler om at etterutdanningen har forbedret deres måte å jobbe på og at de har blitt tryggere på hvordan de best støtter minoritetsspråklige. Henholdsvis 21 og 26 prosent oppgir at de er helt enig i dette.

Alt i alt tyder svarene på at etterutdanningen i større grad har ført til refleksjon og samtale om arbeid med minoritetsspråklige, og i mindre grad endringer i arbeidet. Andelen som oppgir at de har blitt bedre og tryggere i dette arbeidet er likevel betydelig. Det må også tillegges at når omtrent fire av ti forteller om mer refleksjon, mer samtaler med kolleger, bedre forståelse og nye innfallsvinkler så kan dette forstås som et godt utgangspunkt for endringer og forbedringer i praksis.

Figur 5.20: Ansattes opplevelse av etterutdanningen. Prosent.



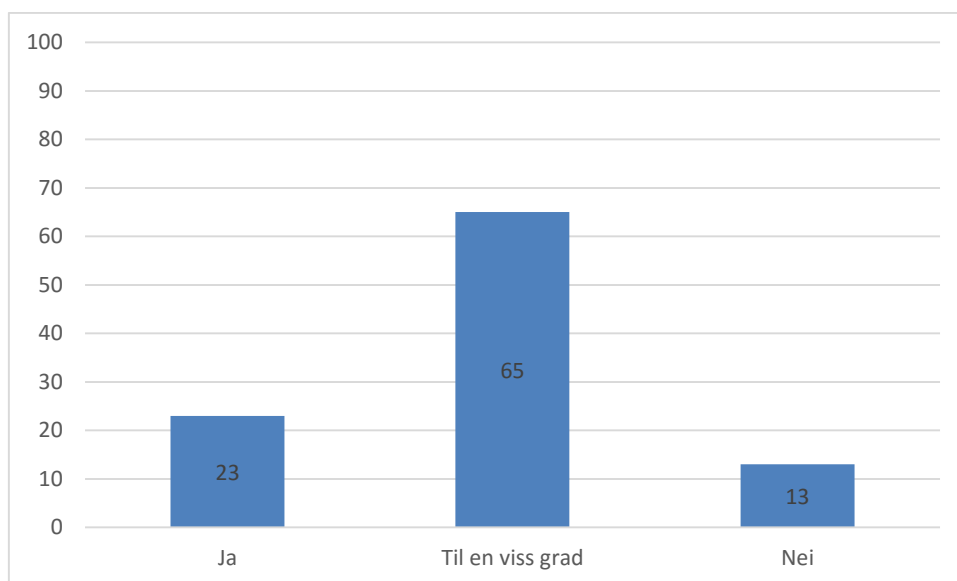
Figur 5.20 viser at når de ansatte blir bedt om å beskrive kvaliteten på etterutdanningen, og hvordan den svarte på deres kompetansebehov, så krysser flertallet av for god eller svært god. Andelen som svarer slik er høyere når vi spør om kvaliteten på etterutdanningen enn når vi spør om etterutdanningen svarte på kompetansebehov. Dette er i overensstemmelse med hva lederne svarer – jmf figur 5.18.

Selv om flertallet er positive til kvaliteten svarer omtrent en av fire at de opplever kvaliteten som dårlig eller svært dårlig. Det tyder på at det er et betydelig mindretall av de ansatte som ikke er tilfreds med etterutdanningen. Vi ser det samme på spørsmålet om etterutdanningen svarte på kompetansebehov. Omtrent en av tre krysser av for dårlig eller svært dårlig og uttrykker dermed at etterutdanningen ikke svarte til deres behov for kompetanse.

Videre analyser viser at det er signifikante forskjeller mellom svarene fra ansatte i barnehager og ansatte på skoler. Ansatte i videregående og voksenopplæringen kunne ikke inkluderes i analysene på grunn av få respondenter fra disse gruppene. Ansatte i barnehagene gir mer positive vurderinger av etterutdanningen enn ansatte i skolen. Dette gjelder særlig når de blir bedt om å vurdere hvor godt etterutdanningen svarte på kompetansebehov i arbeidet. Blant barnehageansatte oppgir 18 prosent at etterutdanningen svarte dårlig eller svært dårlig på dette, mens de resterende – 82 prosent – krysser av for godt eller svært godt. Blant ansatte i skolen er det 40 prosent som krysser av for at etterutdanningen svarte dårlig eller svært dårlig på behovet for kompetanse, mens 60 prosent krysser av for godt eller svært godt.

På spørsmål om hovedinntrykk av kvaliteten er det 16 prosent som svarer svært dårlig eller dårlig blant barnehageansatte, mens 84 prosent krysser av for godt eller svært godt. Blant ansatte i skolene er det 27 prosent som krysser av for svært dårlig eller dårlig, og 73 prosent som krysser av for godt eller svært godt.

Figur 5.21: Har du forandret, eller kommer du til å forandre din måte å jobbe med minoritetsspråklige barn/elever/voksne som følge av etterutdanningen? Prosent. N = 387.

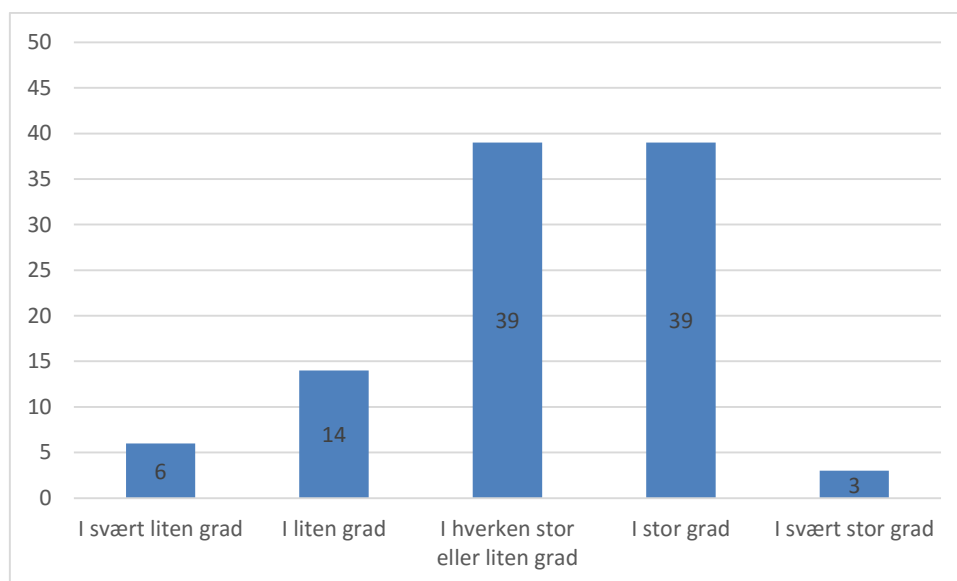


Tretten prosent av de ansatte svarer nei til at de har eller skal forandre måten de jobber med minoritetsspråklige på som følge av etterutdanningen. Omtrent en av fire svarer ja på spørsmålet, mens de resterende, omtrent to av tre, svarer til en viss grad. Det tyder på at majoriteten forandrer noe på måten de jobber med minoritetsspråklige på.

De ansatte ble bedt om å beskrive utbyttet av etterutdanningen med noen korte stikkord. Når vi sammenlikner svarene til de som svarer ja, til en viss grad og nei på spørsmålet vist i figur 5.21 finner vi følgende:

- Blant de som svarer ja til at de har eller skal forandre måten å jobbe på er det mange som trekker fram at etterutdanningen gjorde dem tryggere i møte med minoritetsspråklige og at de har fått bedre forståelse for situasjonen de er i.
- Blant de som svarer nei til at de har eller skal forandre måten å jobbe på er det mange som forteller at etterutdanningen ikke har gitt dem nok ny kunnskap til at de kan forandre måten de jobber på. Svarene tyder på at dette både kommer av at de ansatte har mye kunnskap fra før, og av at etterutdanningen ikke holder høyt nok faglig nivå.
- Blant de som svarer at de har eller skal forandre måten å jobbe på til en viss grad er svarene mer sprikende. Noen skriver at tilbudet fra høyskoler/universitet ikke har vært godt nok, noen skriver at de kunne mye fra før av, mens andre opplever at etterutdanningen har gitt dem nyttig kunnskap og gjort dem tryggere i denne type arbeid.

Figur 5.22: I hvilken grad har du gjennom etterutdanningen styrket din kompetanse på det flerkulturelle området? Prosent. N = 384.



Figur 5.22 viser i hvilken grad de ansatte opplever at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området. Svarfordelingen tyder på at de ansatte opplever dette i ulik grad. Omtrent to femdeler svarer at kompetansen har blitt styrket i stor eller svært stor grad. Ytterligere to femdeler svarer at dette har skjedd i hverken stor eller liten grad. Den resterende femdelen oppgir at kompetansen har blitt styrket i liten eller svært liten grad.

5.6.3 Hva kan bidra til å forklare de ansattes opplevde utbytte?

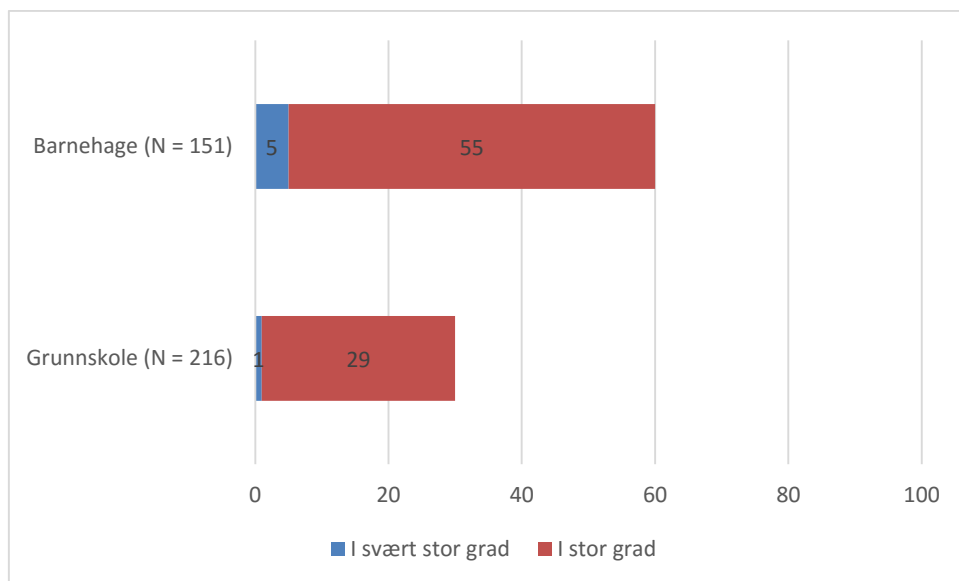
For å finne ut hva som har betydning for de ansattes læringsutbytte skal vi undersøke om de ansattes svar på spørsmålet vist i figur 5.22 varierer etter følgende forhold:

- Når etterutdanningen startet
- Virksomhetstype
- Ledernes svar på spørsmål om hvordan de fulgte opp etterutdanningen
- Ledernes svar på spørsmål om hvor stor andel av de ansatte som deltar i etterutdanningen
- Ledernes svar på spørsmål om hvem som var pådriver for å være med i etterutdanningen

Analysen viser at de ansattes svar ikke varierer etter når virksomhetene startet med etterutdanningen. Videre finner vi ikke signifikante forskjeller i deltakernes svar etter hvordan lederen har fulgt opp deltakelsen i Kompetanse for mangfold – jmf figur 5.7. Det vil si at ansatte ved virksomheter der lederen forteller at de har vært sentrale i gjennomføringen ikke oftere forteller om styrket kompetanse enn ansatte ved virksomheter der lederen har hatt en mer tilbaketrukket rolle. Det er heller ikke signifikante forskjeller i ansattes svar som kan tilbakeføres til andelen ansatte som deltar i Kompetanse for mangfold - jmf figur 5.5. Det vil si at det ikke er slik at ansatte ved virksomheter der alle er med i etterutdanningen oftere forteller om styrket kompetanse enn ansatte ved virksomheter der en mindre andel av de ansatte har vært med.

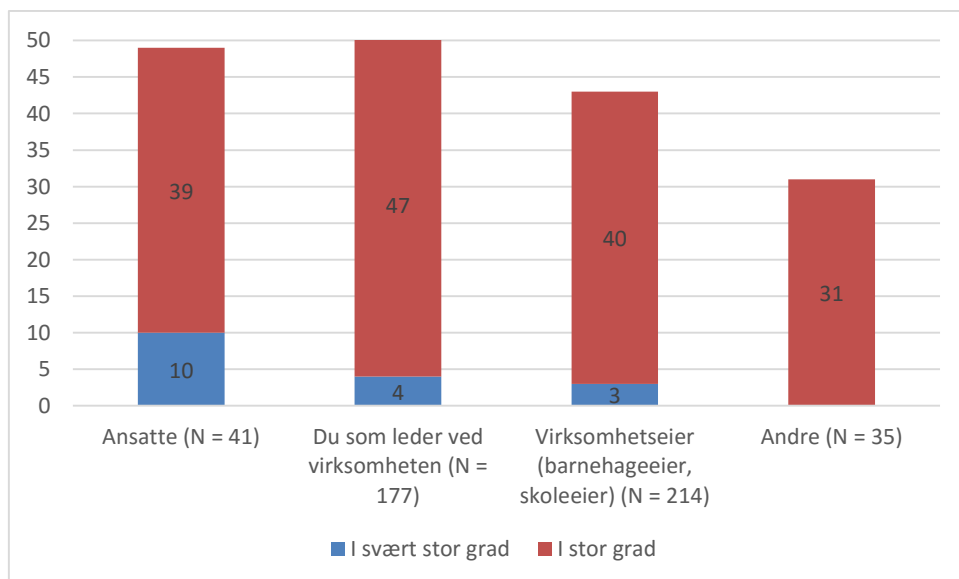
Derimot er det signifikante forskjeller i svarene etter hva slags virksomhet de ansatte jobber ved, og etter ledernes svar på hvem som var pådriver for å være med i Kompetanse for mangfold. Resultatet av disse analysene vises i figurene 5.23 og 5.24.

Figur 5.23: Andel som svarer at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området i svært stor grad og stor grad. Etter type virksomhet. Prosent.



Figur 5.23 viser hvordan ansatte i barnehagene svarer sammenliknet med ansatte i grunnskolene. Ansatte i videregående skoler og i voksenopplæringen ble utelatt fordi de er så få. Figuren viser at andelen som mener at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området er klart høyere blant ansatte i barnehagene enn blant ansatte i grunnskolene. Dobbeltså stor andel har krysset av for i stor grad og i svært stor grad i barnehagene sammenliknet med grunnskolene. Forskjellen er signifikant.

Figur 5.24: Andel ansatte som svarer at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området i svært stor grad og stor grad. Etter lederens svar på hvem som var pådriver for å bli med i Kompetanse for mangfold (jamfør figur 5.16). Prosent.



Figur 5.24 viser at andelen ansatte som oppgir at utdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området er høyest ved virksomheter der lederen svarer at de selv eller de ansatte initierte deltakelse i Kompetanse for mangfold. Ytterligere testing viser at ved virksomheter der lederne oppgir at de selv initierte deltakelse i etterutdanningen er andelen ansatte som krysset av for at de har fått styrket sin kompetanse på det flerkulturelle området høyere enn ved virksomheter der ledere ikke oppgir at de har initiert deltakelse. Forskjellen er signifikant. Vi finner ikke slike forskjeller for de andre

alternativene vist i figur 5.24. Det tyder på at lederen er særlig viktig som pådriver for deltakelse i Kompetanse for mangfold.

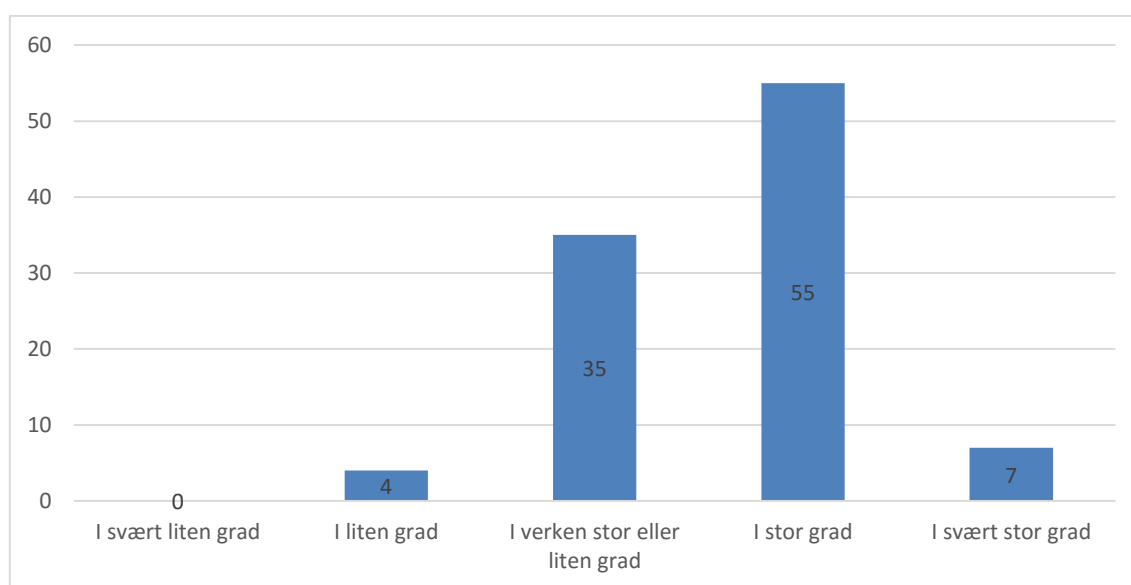
5.7 Beskrivelser av virksomhetene

For å få mer kunnskap om virksomhetenes arbeid med minoritetsspråklige barn/elever/voksen fikk lederne og de ansatte spørsmål om dette arbeidet. Svarene vises i figurene 5.25 og 5.26, og i teksten.

5.7.1 Ledernes svar

Lederne fikk i alt tre spørsmål om virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige. Det første spørsmålet handlet om hvor ambisiøst virksomhetens arbeid med denne gruppen er. Spørsmålsteksten, svaralternativene og svarfordelingen vises i figur 5.25.

Figur 5.25: I hvilken grad vil du beskrive virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige som ambisiøst? Ledernes svar. Prosent. N = 75.



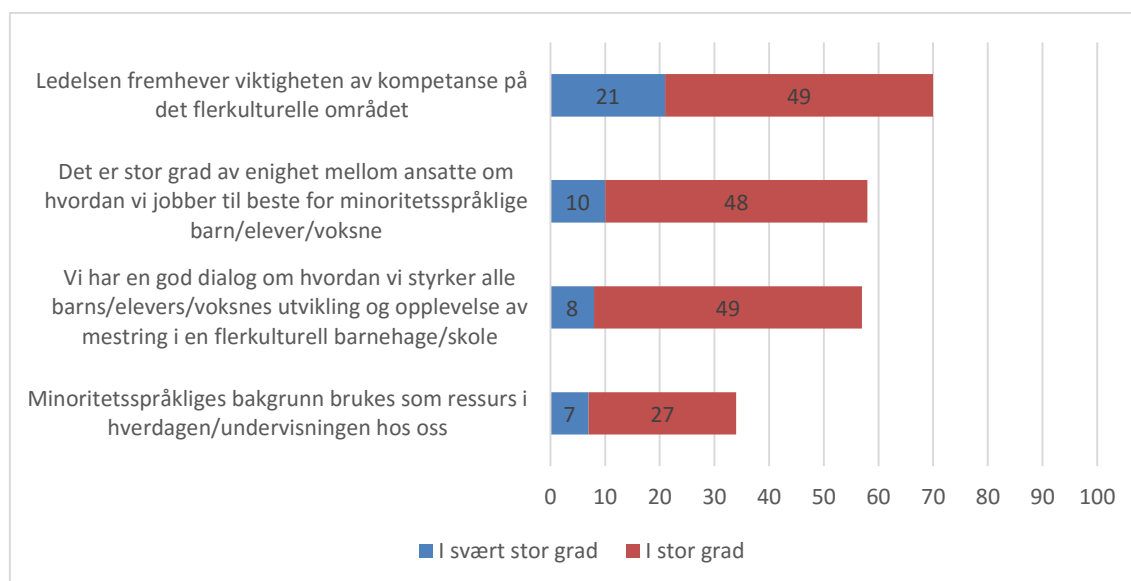
Figuren viser at majoriteten av lederne mener virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige er ambisiøst. Omtrent seks av ti svarer at arbeidet er ambisiøst i stor eller i svært stor grad. Av disse er det relativt få som krysser av for i svært stor grad. Videre ser vi at omtrent en av tre mener virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige i hverken stor eller liten grad er ambisiøst. Kun et lite mindretall på fire prosent krysser av for i liten grad. Svarene tyder på at flertallet av lederne opplever arbeidet som ambisiøst, selv om relativt få krysser av for det mest positive svaralternativet.

Lederne fikk videre spørsmål om de hadde formulert mål for opplæringen av minoritetsspråklige barn/elever/voksne. Av de 75 lederne som svarte på spørsmålet svarte 39 ja. Disse ble bedt om å beskrive målsettingene med noen få ord. Svarene viser at målsettingene varierer betydelig. Mange av virksomhetene har målsettinger som handler om språk og kultur. Mange er også opptatt av å bedre samarbeidet med foreldrene. Å øke de ansattes kompetanse og å skape gode relasjoner er også målsettinger som en del av virksomhetene har.

5.7.2 Ansattes svar

De ansatte ble bedt om å ta stilling til fire utsagn om virksomheten de jobber i. De skulle oppgi i hvilken grad utsagnene stemmer i svært stor grad, i stor grad, i hverken stor eller liten grad, i liten grad eller i svært liten grad. Utsagnene og andelen som krysset av for i svært stor grad og i stor grad vises i figur 5.26.

Figur 5.26: Ansattes beskrivelse av virksomheten når det gjelder arbeid med minoritetsspråklige. Prosent. N = 381 – 383.



Figuren viser at mange av de ansatte mener at ledelsen er opptatt av kompetanse på det flerkulturelle området, at det er stor grad av enighet mellom de ansatte hvordan de skal jobbe med minoritetsspråklige og at de har en god dialog om utvikling og mestring for denne gruppen. Mellom 57 og 70 prosent av de ansatte krysser av for i svært stor grad og i stor grad for disse utsagnene. Det tyder på at mange av virksomhetene er opptatt av hvordan en jobber med minoritetsspråklige barn/elever/voksne. Derimot framstår ikke det å bruke minoritetsspråkliges bakgrunn som ressurs som like utbredt. Omtrent en av tre krysser av for at det er noe de gjør i stor eller svært stor grad.

5.8 Oppsummering

Spørreundersøkelsene ble sendt til 84 leder og 1098 ansatte ved virksomheter som er involvert i Kompetanse for mangfold. Lederne og de ansatte fikk ulike spørreskjema. I alt 76 ledere og 388 har svart på undersøkelsene. Det gir en deltakelse på 90 prosent for lederne og 35 prosent for de ansatte.

I alt 54 prosent av lederne forteller at alle eller nesten alle ansatte har vært involvert i etterutdanningen, mens omtrent en av fire oppgir at et lite mindretall har deltatt. De ansatte svarer i tråd med dette og støtter at ikke alle virksomhetene har hatt med alle ansatte i satsingen. Omtrent en av tre ledere oppgir at de selv initierte deltakelsen og har deltatt aktivt i arbeidet.

57 prosent av de ansatte opplever etterutdanningen som relevant for egen arbeidshverdag i stor eller svært stor grad. Videre svarer omtrent halvparten at det har vært lagt til rette for å bruke deres praksiserfaring i etterutdanningen i stor eller svært stor grad. Svarene på disse spørsmålene tyder på at mange opplever at etterutdanningen har vært relatert til den jobben de gjør. Det er forskjeller i hvordan ansatte i barnehager og grunnskoler svarer: 70 prosent av de ansatte i barnehagen svarer at utdanningen har vært relevant for deres arbeidshverdag, mens 49 prosent av de ansatte i grunnskolen svarer det samme.

Et klart flertall av lederne – omtrent ni av ti - oppgir at virksomheten formulerte sine kompetansebehov helt på egen hånd eller med noe hjelp fra høyskole/universitet. Ti prosent, det vil si åtte ledere, forteller at universitet/høyskole var den førende part i formulering av kompetansebehov eller foreslo ulike tema virksomheten kunne velge blant.

På spørsmål om hvem som var pådriver for deltakelse i Kompetanse for mangfold svarer flertallet av lederne at de selv eller virksomhetseier var pådriver. I alt 26 ledere krysser både av for at de selv var

pådriver, og at virksomhetseier var det. Det vil se at ved omtrent en tredel av virksomhetene har deltakelsen vært ønsket av både leder og virksomhetseier. Tolv prosent oppgir at de ansatte var pådrivere for prosjektet. Det behøver ikke å bety at deltakelsen i Kompetanse for mangfold ikke er forankret hos de ansatte, men det indikerer at initiativet ikke kom derfra.

Seks av ti ledere svarer at det er lett å få kontakt med universitet/høyskole ved behov, mens 46 prosent forteller at det er inngått skriftlig avtale om etterutdanningen med universitet/høyskole.

Når lederne blir bedt om å vurdere læringsutbytte svarer 45 prosent at universitet/høyskole svarte på virksomhetens kompetansebehov i stor eller svært stor grad, mens 78 prosent svarer at de har opplevd etterutdanningen som relevant for det daglige arbeidet i stor eller svært stor grad. Svarene tyder på at mange av lederne opplever etterutdanningen som relevant for det daglige arbeidet, mens noe færre mener at den svarte på deres kompetansebehov.

Omtrent fire av ti ansatte er helt enig i at etterutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og bedre forståelse av utfordringer minoritetsspråklige står overfor. Videre er 36 prosent helt enig i at etterutdanningen har gjort det mer naturlig å snakke med kolleger om hvordan jobbe til beste for minoritetsspråklige og at de har fått nye innfallsvinkler i dette arbeidet. Omtrent en av fire er helt enig i at etterutdanningen har forbedret deres måte å jobbe på og at de har blitt tryggere på hvordan de best støtter minoritetsspråklige.

To femdeler av de ansatte oppgir at kompetansen på det flerkulturelle området har blitt styrket i stor eller svært stor grad gjennom etterutdanningen. Ytterligere to femdeler svarer at dette har skjedd i hverken stor eller liten grad. Den resterende femdelen oppgir at kompetansen har blitt styrket i liten eller svært liten grad. Videre analyser viser at de ansattes svar varierer etter hva slags virksomhet de jobber ved, og etter ledernes svar på hvem som var pådriver for å være med i Kompetanse for mangfold. Andelen som forteller at kompetansen har blitt styrket i stor eller svært stor grad er høyere blant ansatte i barnehagene enn blant ansatte i grunnskolene. Videre er andelen som oppgir at utdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området høyere ved virksomheter der lederen svarer at de selv initierte deltakelse i Kompetanse for mangfold. Ytterligere testing viser at ved virksomheter der lederne oppgir at de selv initierte deltakelse i etterutdanningen er andelen ansatte som krysser av for at de har fått styrket sin kompetanse på det flerkulturelle området signifikant høyere enn ved virksomheter der ledere ikke oppgir at de har initiert deltakelse. Forskjellen er signifikant. Det tyder på at lederen er særlig viktig som pådriver for deltakelse i Kompetanse for mangfold.

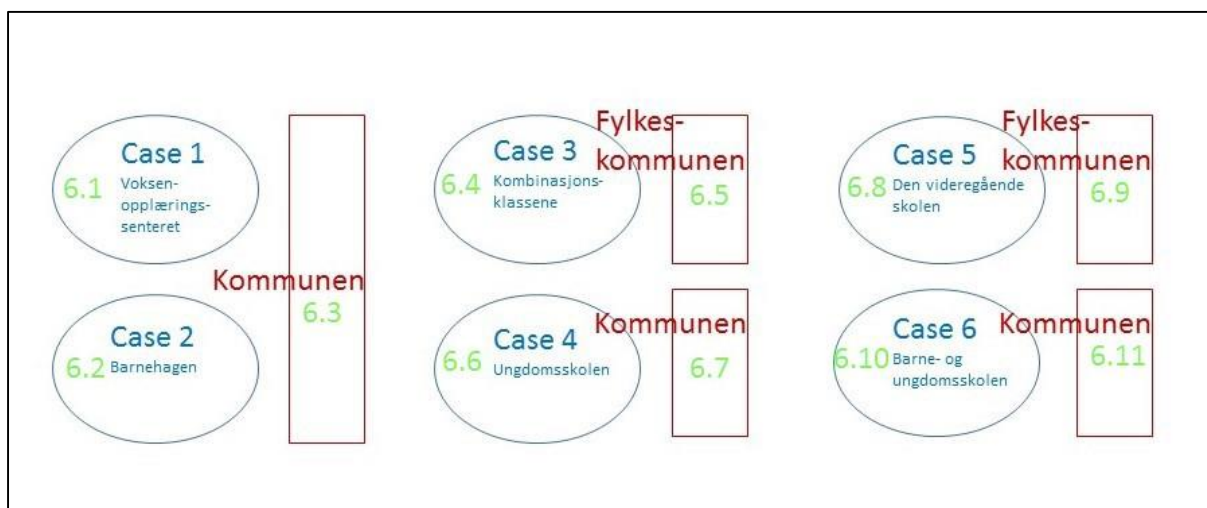
En høy andel av de ansatte mener at ledelsen er opptatt av kompetanse på det flerkulturelle området, at det er stor grad av enighet mellom de ansatte hvordan de skal jobbe med minoritetsspråklige og at de har en god dialog om utvikling og mestring for denne gruppen. Mellom 57 og 70 prosent av de ansatte krysser av for i svært stor grad og i stor grad for disse tre utsagnene. Det tyder på at mange av virksomhetene er opptatt av hvordan en jobber med minoritetsspråklige barn/elever/voksne.

6 Casestudien

I dette kapitlet gjennomgår vi intervjuer med henholdsvis ledere og ansatte ved totalt seks enheter som var med i Kompetanse for mangfold med oppstart i 2015 og tidligere. Vi refererer også fra intervjuer med de faglig ansvarlige for Kompetanse for mangfold i kommuner og fylkeskommuner.

Vi har valgt å presentere casene i den rekkefølgen de ble besøkt. De to første casene tilhører en tidligere pulje enn de fire siste casene, jf. opptrappingsplanen for Kompetanse for mangfold, gjengitt i tabell 1.1. Tidsrommet for besøkene og intervjuene fremgår av tabell 1.2. Det gjelder for alle casene at de var i avslutningen av satsingsperioden på to semestre da vi besøkte virksomheten.

Figur 6.1: Konstellasjon av caser (blått) og eiere (rødt) samt angivelse av avsnittenes rekkefølge (grønt).



Figur 6.1 illustrerer hvordan casene er relatert til eiernivået og hvordan nivåene er omtalt i dette kapitlet avsnitt for avsnitt. Vi har valgt å presentere operasjonaliseringen av satsingen i de enkelte virksomhetene før vi presenterer erfaringene eierne har gjort. Fra sistnevnte får vi blant annet vurderinger av hvor typisk den eller de aktuelle virksomhetene er med hensyn til å ha lyktes i satsingen. De fleste casene er relatert til en annen case. Det gjelder case 1 og case 2 som samarbeider, likeledes inngår case 5 og case 6 i et samarbeid med flere enheter i den aktuelle kommunen. Case 3 er et resultat av samarbeid mellom fylkeskommune og kommune, og vi har valgt å intervju den personen i fylkeskommunen som kjenner satsingen, som representant for skoleeier. Case 4 inngår ikke i et eksplisitt samarbeid med case 3, selv om de befinner seg i noenlunde samme område.

Hver gang eiernivået presenteres, er det med oppmerksomhet om hvordan representanten for skoleeier vurderer eiers rolle i satsingen, hvordan rekrutteringen av enheter har foregått samt hva de vet om bruk av ståstedanalyse og forankring i organisasjonen i de enhetene som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Likelydende overskrifter er laget for at det skal være lettere å lese på tvers i teksten. I overskriftene under hver case har vi dessuten antydnet en konklusjon på det temaet som tas opp, for at det skal være lettere å finne frem i en betydelig mengde tekst.

Med den fleksibiliteten som det er åpnet for i Kompetanse for mangfold, ved at virksomhetene inviteres til selv å definere sitt behov for kompetanseutvikling, blir det nødvendigvis stor variasjon i hvilke mål virksomhetene har formulert og hvordan de kan vurdere måloppnåelse. Foreldresamarbeid, organisering, norskopplæring, relasjonsarbeid, holdninger, kunnskaper om religion og kultur eller om traumatisering er blant temaområdene for utviklingsarbeidet. Dette er formidlet for hver case under avsnittene om tiltaket og identifisert behov.

Til tross for den tematiske variasjonen kan vi peke på arbeidsplassbasert kompetanseheving som et gjennomgående mål for satsingen. Dette kom tydelig frem i intervjuet på statlig nivå som er presentert i kapittel 2. I kapittel 4 nevnte vi eksempler på at denne arbeidsmetodikken har vært et utvalgskriterium når fylkesmannen skulle vurdere kommuners søknader om deltakelse. For hver case gis en omtale i et eget avsnitt om arbeidsplassbasert kompetanseheving og hvordan ledelse og ansatte vurderer hvorvidt de har lyktes med dette.

Bidraget fra universitets- og høyskolemiljøet (UH) slik informantene beskriver det, er tematisert i et eget avsnitt, før vi til slutt refererer informantenes refleksjoner vedrørende utbytte av deltakelsen. I gjennomgangen av intervjumaterialet i dette kapitlet har vi lagt vekt på at fremstillingen skal ligge tett opp til den som informantene har gitt i intervjuene. I et aller siste avsnitt for hver case oppsummerer vi vår overordnede forståelse av hva som har vært formidlet. Når vi oppsummerer casestudien i kapittel 7 og drøfter resultatene i sammenheng med problemstillingene for evalueringen, anlegger vi et mer analytisk blikk på hva informantene har meddelt.

6.1 Case 1: Voksenopplæringscenteret

6.1.1 *Setting og kompetanse i staben*

Voksenopplæringscenteret ligger i en bykommune og tar inn deltakere herfra og fra fem nabokommuner. Staben består av 60 ansatte ved centeret, inkludert lærere som gir grunnskoleopplæring etter læreplanen Kunnskapsløftet. 30-35 lærere jobber i norskavdelingen og underviser etter læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og det er denne delen av virksomheten vi forholder oss til i denne casen. Norskopplæringen er delt i Spor 1 for deltakere med lite skoleerfaring og Spor 2 for deltakere som har sterkere skole- og utdanningsbakgrunn fra tidligere. Spor 3 er for deltakere med universitets- eller høyskoleutdanning.

Vi besøkte centeret tidlig i november 2015. Dette var en tid med stor tilstrømming av flyktninger til Norge og Europa. Uken før vi kom hadde de økt staben med seks lærere ettersom de også hadde fått hundre nye deltakere på kort tid. Staben beskrives som meget stabil og med høy kompetanse. Nye lærere har ofte flerkulturell pedagogikk og/eller voksenpedagogikk.

6.1.2 *Tiltaket: Samarbeid om opplæring i norsk og samfunnskunnskap*

Tiltaket som har vært utviklet under Kompetanse for mangfold, er et samarbeid med barnehagene lokalt og består av samtalecafe med deltakere ved voksenopplæringscenteret og ansatte i barnehagene, besøk i barnehagene, deltakeres fortellinger fra egen barndom og demonstrasjon av leker fra hjemlandet. Mange av disse aktivitetene har vært videotapet og dokumentert ved hjelp av iPad. Om målgruppen forteller lærerne:

Spor 1-ere kan være veldig muntlige, så det var det vi spilte på, at de har jo språk, selv om de ikke er de raskeste til å lese og skrive, så kunne de snakke og de hadde erfaringer - altså, alle har jo erfaringer - og vi dreide hele tiden temaene våre mot ting som er allmenne.

Oppfatningen er at dette tiltaket er mer spennende for deltakerne enn vanlig undervisning. Dette gjelder spesielt når en har å gjøre med introduksjonsdeltakere som nesten ikke har erfaring fra skole og som må sitte 30 timer i uken og motta undervisning som de strever med å få med seg. Alternative måter å lære på er derfor ganske avgjørende, fremholdt avdelingslederen.

Et tyvetalls deltakere og syv, åtte, ni førskolelærere har kommet til hver av samtalecafeene hvor de først har hatt en forberedt diskusjon med avtalt tema, etterfulgt av at deltakere har vist barnehagelærerne leker fra eget hjemland. Etter hvert har deltakerne besøkt barnehagene og er blitt vist rundt av barna. Deltakere har fortalt fra egen barndom, og barna har fått i oppgave å lage en tegning til den voksnes fortelling. Det fortelles om mye humor i gjennomføringen.

6.1.3 Identifisert behov: Styrke deltakernes ferdigheter

Til å begynne med så ikke voksenopplæringscenteret sin rolle i satsingen Kompetanse for mangfold, som ved oppstartstidspunktet var orientert om «foreldresamarbeid, skole og barnehage», selv om det var uttrykt sterkt ønske fra kommunen om at de skulle være med, slik avdelingslederen beskriver det. De kom sent inn i satsingen, etter at de andre enhetene var godt i gang. Etter hva ansatte erindrer, var det i møte med barnehagene at ideene dukket opp om hvordan de kunne «hjelp hverandre for å øke kompetanse på mangfoldet». Da de skulle formulere problemstilling og mål for innsatsen, kom de fort til at det var ganske enkelt å se hvordan de kunne samarbeide om noe som var nyttig for begge parter. De så etterhvert at målformuleringen for satsingen i barnehagene var en litt annen, men det var ingen hindring: «Vi er ikke så opptatt av det skrevne ord. Vi var veldig enige om hva som var viktig. Hvis vi skulle gjøre noe fornuftig, så måtte det ha nytteverdi for elevene, eller deltagerne som vi sier.»

Barnehagene ønsket hjelp for å styrke samarbeidet med foreldre. Spørsmålet var hvordan de kunne samarbeide om å dempe frykten for barnevernet hos foreldre som nettopp har innvandret til Norge. Det finnes mange historier og rykter om barnevernets inngripen i familiens liv, og barn blir hentet ut uten at foreldrene forstår hvorfor, og de vet at barnehagen og barnevernet samarbeider, forklarte lederen. Oppgaven var å tone ned frykten, at foreldre skal forstå at barnehagen har de beste intensjonene når de spør om hjemmelivet og hvordan barnet har det.

6.1.4 Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: ikke lett å motivere alle

Det var avdelingslederen som sammen med tre lærere startet samtalen med barnehagene. De hadde hatt problemer med å få med seg flere av lærerne ved voksenopplæringscenteret. Disse så ikke hvordan de skulle hjelpe barnehagene med å drive foreldresamarbeid. Uansett, den ene læreren som var med, er nå i permisjon, slik at to lærere er involvert og har vært det fra starten av. Forsøk på å involvere flere av lærerne har ikke lyktes særlig godt så langt. Det ble uttrykt forståelse for dette både fra lederen og fra lærerne som vi snakket med. Lederen pekte på at lærere i grunnskoleavdelingen var presset for tid, de var under omorganisering og tidspunktet var ikke gunstig for å starte med noe nytt. De er gjerne faglig orientert, understreket hun og fortsatte:

Det er en stor stab, og det er ikke like lett å motivere alle til alt. Noen tenner på noe, og noen tenner på noe annet. Det er jo kanskje svakheten her, at det bare har vært to-tre lærere som har drevet på med det, men de har brent for det og har formidlet det videre i lærerstaben, slik at de har fått det med seg og er opptatt av det. (...) Lærerne er ofte en link til ting som deltakere ikke skjønner noe av, sånn som barnevernet. Vi tar det som et ansvar å informere deltakere om det norske samfunnet, det er jo kjempeviktig. Det er jo en del av integreringen.

Lederen uttrykte stor tro på nødvendigheten av at en slik satsing er nedfelt i virksomheten, at den involverer mer enn to-tre lærere. Aktivitetene var tema på avdelingsmøtene og personalmøtene. På

denne måten synes tanken å være at spredningen av kompetanse kan komme gjennom inspirasjon og interesse i resten av staben for det de to lærerne har fått til.

Ansatte bekreftet at andre lærere viste interesse for prosjektet, og at en kollega som hadde en gruppe deltakere med bedre norskkunnskaper snart ville involvere seg. En del av drivkraften synes å være at deltakere selv var veldig glade for samtalecafe som arrangement, de ville gjerne være med. En av lærerne pekte på at det kan være uheldig dersom man kaller en slik satsing for et prosjekt. Da tenker lærere straks at det betyr ekstraarbeid, og det har de ikke tid til. Tiden er knapp for lærerne som driver grunnskoleopplæringen, men også for de som driver norskopplæring med samfunnskunnskap. De har bare ni uker med en gruppe før de starter med en ny gruppe deltakere. Det er mye de skal igjennom på den tiden. Da vil det være en terskel for å gjøre noe som kommer i tillegg. De fremhevet avdelingslederens engasjement i prosjektet som ganske avgjørende, og satte dette i forbindelse med at hun hadde utdanning for og lang erfaring som barnehagestyrer. Det var viktig at hun tok beslutningen om at dette skulle de være med på.

6.1.5 Bidraget fra UH har vært temasamlinger samt veiledning og oppmuntring

De forteller at de har hatt en del samlinger med UH-miljøet. Fellessamlingene har vært orientert om traumer, radikalisering, om vold i minoritetsfamilier og om landinformasjon. Også regelverksamling nevnes av lederen som kompetanseutviklingstiltak. I prosjektet har de også hatt en veileder fra UH-miljøet som har fulgt dem underveis i utformingen av prosjektet. Denne veilederen har oppmuntret dem og etter hvert uttrykt begeistring for hva de fikk til. Informantene gir uttrykk for at bidraget fra UH-miljøet har vært veldig relevant, og at de har hatt en god kontakt.

I starten var en barneskole også med, men de trakk seg etter hvert ut. Om prosessen forteller de at de famlet litt til å begynne med, men utover i det andre semesteret begynte samarbeidet mellom virksomhetene å falle på plass, og de ble mer og mer gjensidig inspirert av hverandre.

6.1.6 Refleksjoner over utbytte: deltakernes læring i fokus

Uttalelser i intervjuene peker mot et gjensidig utbytte av samarbeidet. Voksenopplæringscenterets lærere oppfattes å ha mye relevant kompetanse som er til hjelp for barnehagene i deres samarbeid med foreldre. De lærerne som har vært med, har fått «en veldig respekt for hvordan de jobber i barnehagen».

Det vesentlige utbyttet mener de at deltakerne har hatt. Det var også deltakernes behov som stod i fokus da tiltaket ble utformet. Tiden som er brukt i samtalecafeen og deltakernes besøk i barnehagen bidratt til å utvide deres ordforråd og forståelse for det norske samfunnet. Deltakerne er blitt mer uredde i møte med barnehagen.

Lærerne vektlegger også verdien av at deltakerne har vært motivert for å uttrykke seg på norsk:

Det vi synes var det beste med dette var å se de som hadde minst språk, mest problemer med å uttrykke seg. De satte seg rett ned på huk og snakket og snakket med barna. Og barna snakket tilbake, det var en herlig kommunikasjon. Og det var å holde i hånda med en gang, og en match fra første sekund.

Lærerne ble imponert av hva deltakere kunne prestere på norsk i slike situasjoner når de følte seg trygge. Det var forskjellig fra klasseromssituasjonen som disse deltakerne hadde lite erfaring med fra tidligere. Slike observasjoner kunne lærerne gå videre med: «det her kan hun fortelle om senere, dette kan vi skrive om, hun har jo *ordene*, de kommer bare ikke frem til vanlig.» De mente at deltakerne var blitt mer uredde i møte med de barnehageansatte og andre offentlige personer.

Lærerne var oppmerksomme på at belastningen for barnehagene kan bli stor over tid, på den måten at det blir mye repetisjon dersom de bare skal forholde seg til deltakere i Spor 1. Dette vil innebære at barnehagene på sikt ikke lenger lærer så mye nytt. Derfor var det viktig for dem at det skulle komme

andre deltakere inn sammen med andre lærere fra voksenopplæringscenteret. På den måten kan utbyttet utvides og forsterkes i videreføringen av prosjektet.

Fra voksenopplæringscenterets erfaring med innsats under Kompetanse for mangfold, mener vi det er flere forhold som bør fremheves. For det første har lærerne bygd på det allmenne når de har oppfordret deltakerne til å uttrykke seg på norsk. Vi kan tolke det slik at det i dette ligger en form for bemyndigelse (eller *empowerment*) når også deltakere med svært begrenset ordforråd på norsk og lite eller ingen skoleerfaring, kan gjøre bruk av egne erfaringer og kunnskaper om hva barndom betyr i det landet hvor de har vokst opp. De stimuleres til læring og tilegnelse av norsk og samfunnskunnskap ut fra en tanke om at det de allerede kan, har verdi, og de viser følgelig et overraskende høyt mestringsnivå utenfor klasserommet.

For det andre synes det som tiltaket styrker lærernes ordinære arbeid med norskopplæringen. Det fremstår ikke som noe ekstra eller utvendig i forhold til det som er deres kjerneoppgave: å gi opplæring i norsk og kunnskaper om det norske samfunnet. Snarere fremstår tiltaket som et verktøy for å gjøre det vanlige arbeidet på en mer vellykket og effektiv måte. Et førsteinntrykk tilsier at kompetansehevingen er myntet på deltakerne, men kompetanseutviklingen for lærerne er tydelig i hvordan de bygger på observasjoner av deltakernes læring.

Til sist kan det nevnes at det synes å ligge en egen dynamikk i samarbeidet med barnehagene. Prosjektet vil utvides til å omfatte andre deltakere og kolleger ved voksenopplæringscenteret for at samarbeidspartens utbytte skal opprettholdes. Selv om kompetanseutviklingen ikke er arbeidsplassbasert på intervjuetidspunktet, eksisterer det en tro på spredning til større deler av kollegiet ved hjelp av inspirasjon. Selve dynamikken i samarbeidet med eksterne enheter synes dessuten å borge for at kompetansehevingen vil kunne utvides til å omfatte flere lærere.

6.2 Case 2 Barnehagen

6.2.1 Setting og kompetanse i staben

Tre kommunale barnehager drives under en ledelse i samme bykommune som beskrevet i case 1. Vi besøkte den største av dem som har 140 barn fordelt på åtte avdelinger. Pedagogisk vektlegger de stimulering av barns nysgjerrighet og skaperevne med bruk av ulike typer verksteder og aktivitetsrom. Barnehagen er blitt en mottaksbarnehage i likhet med noen andre barnehager i samme by. De har gått fra 17 til 50 flerspråklige barn over de siste fire årene. Dette er en del av settingen eller konteksten for denne casen.

Vi besøkte barnehagen i november 2015, da tilstrømningen av flyktninger spesielt fra Syria, fortsatt var stor, og barnehagen forventet at de ville få flere nyankomne barn i nær fremtid. De hadde satt av plasser, men disse barna «hadde ikke rukket å komme enda».

Mange av de ansatte har førskolelærerutdanning, men ingen har flerkulturell pedagogikk eller migrasjonspedagogikk. I staben inngår også flere med utenlandsk opprinnelse som først ble tilsatt som kyndige i flere av barnas morsmål som arabisk, somalisk osv. og som derfor kunne fungere som tolker, men de er nå satt inn i grunnbemanningen som fagarbeidere. I siste stillingsutlysning ble flerspråklige oppfordret til å søke.

6.2.2 Tiltaket: Samarbeid med voksenopplæringscenteret for å styrke flerkulturell kompetanse i staben

Barnehagens ansatte deltar i språkcafe på voksenopplæringscenteret, de mottar besøk fra deltakere i voksenopplæringen, og de samarbeider med voksenopplæringscenteret om å utvikle storybook om barndom i andre land.

Prosjektet ble til gjennom ideutveksling med voksenopplæringscenteret. Som vi har fremhevet for case 1, var det et uttalt ønske fra begge parter å skape en bedre forståelse blant foreldre med kort botid i Norge om hva barnevernet er og hvordan samarbeid mellom barnehage og barnevern faktisk foregår for å imøtegå misforståelser og myter. Barnehagen ønsket å styrke samarbeidet med foreldrene til de flerspråklige barna. Voksenopplæringscenteret og barnehagen ble enige om målene, og barnehagen nedsatte en arbeidsgruppe for å finne ut hvordan de skulle gjøre det innenfor sine egne barnehager. Aktivitetene har krevd frigjøring av tid for ansatte i barnehagen. Finansieringen fra Kompetanse for mangfold har gjort det mulig å sette inn vikarer og muliggjort deltakelse fra flere pedagogiske ledere på samlinger med universitets- og høyskolemiljøet og i arbeidsgruppen. Lederne legger ikke skjul på at deltakelsen i Kompetanse for mangfold har krevd en prioritering; de har måttet ta lettere på andre oppgaver som risikovurdering og arbeidsmiljø.

Verken barnehagen eller voksenopplæringscenteret har samarbeidet med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) utover at de har brukt deres nettressurser. Inspirasjonen til å styrke foreldresamarbeidet relaterer lederne til et foredrag under en samling som var arrangert av Utdanningsdirektoratet.

6.2.3 Identifisert behov: Utvikle ny praksis for «møtet» med flerkulturelle barn og foreldre

Initiativet til å bli med i Kompetanse for mangfold kom fra ledelsen. Barnehagen ble ikke spurt, men meldte seg: «Vi har lenge ønsket oss noe mer kompetanse på dette området». De kom raskt i gang fordi de var veldig klare for en slik kompetanseheving. Dette ble satt i sammenheng med at kommunen over de siste tiårene ikke har hatt mange innvandrere, men ettersom de er blitt en mottaksbarnehage, opplevde de et behov for å styrke sin kompetanse på «møtet» og «hvordan ta imot de flerkulturelle». I ønsket om et bedre samarbeid med foreldrene til de flerspråklige barna, er det altså egen kompetanseutvikling for å skape det gode møtet, som har vært i fokus.

På spørsmål om de har lagt noen form for ståstedanalyse til grunn, svarer ledergruppen bekreftende. Da de startet beskrev de hvor de var i utgangspunktet, de formulerte hvor de ville og hva som skulle til for at de kunne komme dit. Til stor lettelse for de involverte fra voksenopplæringscenteret (fremkom det i samtale med ansatte i case 1) er det ledelsen for barnehagene som har utarbeidet det skriftlige grunnlaget med målformulering for hver av partene basert på dialogen de har hatt, og som også har hatt ansvar for skriftlig rapportering av prosjektet, på vegne av begge parter i samarbeidet.

6.2.4 Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: på god vei

Til å begynne med hadde lederne stilt spørsmålet: Hvordan kan du bidra til et inkluderende miljø? Den samme utfordringen hadde foreldrerepresentanter fått, noe som førte til veldig mange gode innspill. Lederne fortalte at de ikke hadde ressurser til å diskutere alle spørsmål i hele staben, men måtte ta noen avgjørelser i arbeidsgruppen for så å spre kunnskapen til avdelingsgruppemøter, ledermøter, personalmøter og foreldremøter. Etter hvert som deltakerne i arbeidsgruppa hadde utviklet større faglig trygghet, var lederne opptatt av å spre kunnskapen: «Utfordringen vår blir jo det å få det ut til hele personalgruppa, altså jobbe med det med alle». De ansatte mente at de mot slutten av prosjektperioden stadig var i implementeringsfasen. Det gjaldt å få alle ansatte til å reflektere mer over hva de gjør, hva som er bra, hvordan det fungerer, hva de kan ta med seg videre til den neste oppgaven de står overfor i hverdagen.

Et nøkkelbegrep i en slik utvikling av større bevissthet blant de ansatte er «praksisfortellinger». Dette er noe de to ansatte som vi snakket med, relaterer til førskolelærerutdanningen, hvor de fra og med første dag i praksis skulle skrive praksisfortellinger. Det går ut på å lære å se en enkeltsituasjon i det store bildet og å trekke inn teoretisk kunnskap i praksisfortellingen. En praksisfortelling kan handle om språkutvikling, motorikk eller et annet barnehagefaglig tema. De forklarte at det å formulere praksisfortellinger er veldig vanlig i barnehager, og det var en vel etablert og regelmessig foreteelse før de ble med i Kompetanse for mangfold. I implementeringsfasen av Kompetanse for mangfold, var

det viktig å få ansatte til å skrive flere praksisfortellinger for å øke bevisstheten om de valgene de gjør i hverdagen. De ansatte vi snakket med betraktet altså praksisfortellinger som et egnet verktøy for å øke kompetansen i staben på det flerkulturelle området. Informantenes forståelse synes å være at større bevissthet om de valgene man har, vil utgjøre et grunnlag for praksisendring.

Hva det vil si at satsingen er barnehagebasert forstår en av lederne på den måten at flest mulig perspektiver på det å jobbe og møtes i barnehagen på alle plan må inkluderes. For å møte det enkelte barnet «som kanskje har landet på flyplassen og kommer hit samme uken», behøves alle perspektivene, fra PP-tjenestens kartleggingsverktøy, perspektivene fra det «å være foreldre, å være ansatt, å være leder – hele kompleksiteten, for å prøve å belyse det fra flest mulig perspektiver». Det betyr å se hverdags erfaringene i en større sammenheng, fremholdt en av lederne:

Det tror jeg er viktig for personalet å forstå, det er mer enn å forklare mat og klær og flagg. Det er liksom å sette det inn i en større sammenheng. Dermed går det jo langt utenfor barnehagens område og samtidig er det i barnehagen. For barnehagen må bry seg om også de tingene, ha et fundament, en retning.

Ansettelse ble trukket frem i denne sammenhengen som en del av barnehagens samfunnsmandat og samfunnsøkonomi: «Det henger sammen langt utenfor mangfoldsprosjektet». Det var viktig for disse lederne at fagarbeiderne med kompetanse på barnas morsmål er en del av staben, ikke bare tilfeldige vikarer som kommer og går. Ansatte hadde erfaring for at disse fagarbeiderne kunne oppklare misforståelser og på den måten bidra til at alle barna ble inkludert i de daglige aktivitetene.

6.2.5 Bidraget fra UH har gitt faglig trygghet

Ledere fremhever at kursene de har vært på ikke har vært isolerte begivenheter, men at de kunne ta det de lærte med tilbake og undersøke det i praksis. På denne måten har kompetanseutviklingen først og fremst gitt faglig trygghet, mente lederne. Ikke bare universitets- og høyskolemiljøet trekkes frem som arrangør av kurs, men også RBUP. De ansatte viser også til store samlinger med forelesninger hvor de også traff personale fra andre barnehager som de kunne ta kontakt med i etterkant når de stod overfor problemstillinger de visste at de andre barnehagene hadde erfaring med.

Fra egen førskolelærerutdanning som for begge de ansattes vedkommende lå tre-fire år tilbake i tid, og fra ulike læresteder, kunne de ikke huske at det hadde vært fokusert så mye på mangfold, annet enn religion med noen huskereglene som for eksempel at muslimer ikke spiser svinekjøtt. «Det var mer praktiske ting, hvis du kan kalle det det, det var ikke nødvendigvis hvordan arbeider du hvis du har fem barn på gruppa som ikke snakker norsk. Det er jo en hverdagslig realitet her.»

Barnehagen har hatt samme veileder som voksenopplæringscenteret, og for barnehagens del har møtene med veilederen vært konsentrert til arbeidsgruppa for prosjektet. De stod nokså fritt til å bruke veilederen etter behov, og ifølge lederen hadde de brukt alle de mulighetene de fikk, trolig fire veiledninger, kom de til. Veilederen ble invitert til møter hvor de hadde gjort seg noen tanker i forkant, hun satt mye og lyttet og kom med innspill. Som da hun rådet dem til mer dialogpregede samtaler med foreldre enn å spørre dem hvor fornøyd de var med barnehagen, fordi de da neppe ville få de svarene de var ute etter. På den måten gikk veilederen inn i deres praksis og hjalp dem med å komme forbi deres første, mindre gjennomtenkte antakelser. En veldig god diskusjonspartner, var skussmålet fra lederne.

6.2.6 Refleksjoner over utbytte: vi er ikke lenger så redde for å spørre

Større mot og mindre redsel for å spørre og finne ut av ting, var de ansattes formulering av hvilket utbytte prosjektet hadde gitt dem faglig. En episode syntes skjellsettende i så måte, de hadde snakket med en muslimsk far om hva han spiste, men hadde vanskelig å forstå hans uttale, og de gjettet på svin, hvorpå de kom på at han var muslim og ble veldig ille berørt av hva de hadde sagt. Da denne mannen begynte å le hjertelig, løste det seg som en humoristisk episode. Lærdommen de trakk av dette var at det er ikke så farlig å prøve, en må heller unnskyldes seg om nødvendig.

Det er vel en av de veldig store forskjellene fra før og etter Kompetanse for mangfold. For det har vi snakket så mye om i prosjektgruppa også. Hva kan vi spørre om og ikke? Vi kan spørre om mye: Hva har dere erfart? Hvordan var veien? (...) Vi er jo selvfølgelig mest opptatte av at barnet skal ha det aller best, og er det noe informasjon vi trenger for at vi skal gjøre det enda bedre. Men jeg har bare møtt forståelse. De setter heller pris på at vi tar oss tid til å prate og sette oss inn i deres situasjon. Det er mange som kommer hit som får et nytt liv, og bare det er jo en overgang, både for små og store. Så, jeg tror de heller setter pris på det enn at vi ikke bryr oss.

Å ikke være redd for å dumme seg ut var en ny tilnærming for disse ansatte, som også la vekt på at det er viktig å være konkret, å vise at ullklær er nødvendig under regnklærne når barna skal være ute.

I intervjuet med de ansatte fikk vi mange eksempler på hvordan misforståelser var blitt oppklart, hvordan et lite grep kunne føre til bedre integrering. Som da det kom for en dag at en mor ikke hadde råd til å kjøpe ullklær til barnet, men stadig mente han hadde vondt i halsen og ikke kunne være ute, helt til sammenhengen ble oppklart, og de kunne tilby reserveklær som gjorde at gutten fikk være med ut og kunne leke sammen med de andre.

I andre eksempler var det innlevelse i og forståelse for barnets erfaringsverden som gjorde en forskjell. Når barn kunne kjenne igjen eventyr fra egen bakgrunn og for en gang skyld kjenne stolthet, i stedet for usikkerhet på hva det innebærer når de andre barna kan eventyret og de snakker fritt og legger til ut fra egen fantasi. Rollespill kan skape usikkerhet: «Hvis du aldri har gått til en tannlege, hvordan skal du kunne leke det da?» Når barnehagelærerne ser at et barn ekskluderes som ikke har de samme opplevelsene som de andre barna fra fritiden, mente de at de ikke er så redde for å foreslå for foreldre at de kan ta med lekekameraten til deres barn til turning eller hjelper en mor med å forstå hva som står på invitasjonskortet til et bursdagsselskap. Gjennom alle disse konkrete situasjonsbeskrivelsene synes det som inkludering versus ekskludering er det som står på spill, og som ifølge barnehagelærerne kan være ganske utslagsgivende for hvordan barnet har det.

Om de øvrige foreldrene ble det fortalt at de også er blitt opptatt av inkludering. På et foreldremøte hvor det ble brukt to tolker, var det ingen foreldre som uttrykte utålmodighet. Stoltheten som barnehagelærerne kjente når informasjonen ble oversatt, mente de smittet over på foreldrene som plutselig uttrykte bekymring for om de nyankomne foreldrene kunne forstå hva som står i månedsplanen fra barnehagen. Oversettelse av disse brevene var mulig gjennom samarbeidet med voksenopplæringscenteret og deres deltakere, hvor også et større mangfold av eventyr og fortellinger kunne bringes frem.

Refleksjon over egen praksis var også et stort tema i intervjuet med ansatte i denne barnehagen, som gjengitt i avsnittet om arbeidsplassbasert kompetanseheving ovenfor. Lederne la vekt på hvor mye de hadde lært av samarbeidet med voksenopplæringscenteret. De ønsket å videreføre samarbeidet, selv om det måtte foregå på andre måter etter hvert som de ikke lenger hadde finansiering fra Kompetanse for mangfold. En veldig konkret endring i barnehagens praksis var at de la bort skjemaet som de hadde pleid å bruke i første møte med foreldre.

For mange av dem har jo nettopp opplevd at noen sitter med skjemaer der og spør dem om alt, og så kommer de i barnehagen og så skal vi sitte på samme måte. Vi har heller lagt vekt på det personlige møtet. Og det synes jeg at veilederne har bekreftet veldig, det er viktig å ha en god dialog og utvikle dialogen som et redskap for å møte andre.

Å stille seg åpen for å finne ut av ting sammen med andre er en arbeidsmetodikk som lederne fremhevet som en kjerne i deres virksomhet. I denne sammenhengen berømmet de barnehagelærerne som dyktige, modige og ivrige etter å finne ut det de lurer på.

Når barnehagen kan oppfattes som godt i gang med å involvere alle i en barnehagebasert kompetanseheving, synes praksisfortellingene å være et vel egnet verktøy for mer refleksjon og

sterkere bevissthet om de valgmulighetene som eksisterer i hverdagen. At de også involverer foreldrene i en større kunnskapsutvikling fremstår som et utslag av den samme verdsettingen av samarbeid. Det er dessuten interessant at de ønsker å se forbi regler eller «oppskrifter» på hva som er lov og ikke lov i møte med mennesker fra andre land og med annen religiøs bakgrunn, men i større grad prøver å utforske det og invitere til at foreldrene kan spille med. På denne måten synes «delingskultur» å være et kjennetegn ved denne barnehagen, selv om ingen av informantene selv brukte et slikt ord. Med dette mener vi her deling av erfaring og innsikter, som også synes å danne grunnlag for refleksjon over praksis. For egne regning vil vi også legge til at erfaringen med moren som ikke hadde råd til å kjøpe ullklær til gutten sin, og oppdagelsen av at det var dette som lå bak den stadige påpekningen av at han hadde vondt i halsen, må sies å ha styrket de ansattes kompetanse for mangfold, bokstavelig talt.

6.3 Kommunen

6.3.1 Forståelse av egen rolle som eier i satsingen

De to representantene fra kommunen omtaler satsingen Kompetanse for mangfold som veldig spennende og veldig viktig. De ser dette i sammenheng med at det ikke finnes mye kompetanse på det flerkulturelle feltet i skolene eller i barnehagene fra før. Noen måneder tidligere hadde ulike etater i kommunen gått sammen om å kartlegge tverrfaglig kompetanse og beredskap på innvandring, bosetting og integrasjon. De viste til at relativt mange innvandrere som har gjennomført introduksjonsprogrammet, ikke kommer i jobb, noe som har ringvirkninger for familieøkonomien og barns oppvekst. Det å skape mer mangfold i skole og barnehage, er noe av det viktigste vi kan gjøre, fremholdt den ene informanten.

Erfaringen var at det stilner fort hvis ikke ansvarlige i kommunen presser litt på overfor virksomhetene. Selv om kommunaldirektøren etter hvert ser viktigheten av satsingen, mente de at flere ville ha stilt opp dersom kommunaldirektøren gjorde det klart fra starten av at denne satsingen er viktig. Et veldig viktig anliggende for disse informantene var at oppstarten og rekrutteringen til satsingen ble preget av veldig knapphet på tid. Det kan nevnes at dette også var blitt fremhevet av representanten for fylkesmannen i et foregående intervju. Entusiasmen var der, selv om de bare hadde noen få dager på seg til å skrive søknaden.

6.3.2 Rekruttering av enheter

To utvalgskriterier fremstår som viktige i kommunens rekruttering av enheter. For de første peilet de inn barnehager med mange flerspråklige barn, og for det andre ønsket de at enhetene skulle samarbeide om overgangen mellom barnehage og skole med barnetrinn. Blant skoler så de også innføringstilbud som et viktig utvalgskriterium, og de ville gjerne få med voksenopplæringscenteret. Potensielle enheter ble invitert til et møte før sommerferien og ble bedt om å utvikle søknader. Flere av barnehagene som ikke hadde særlig erfaring fra temaområdet, var entusiastiske overfor denne muligheten. For skolene derimot synes den knappe tiden å ha skapt frustrasjon. Det siste setter informantene i sammenheng med at skolene allerede i mai hadde planene klare for kommende skoleår.

Det kom så brått på at de ikke fikk planlagt, og ikke satt av tid. De har jo også veldig mye annet de skal gjøre. Så til tross for at de ønsket å bli med, så ble det litt sånn konfliktaktig nærmest. Det gikk litt i vranglås, for å si det rett ut. For noen.

Informantene vender flere ganger tilbake til problemet med knapphet på tid, og de legger ikke skjul på at i alle fall noen av skolene har vært nokså provosert av dette. Å skulle få til varig endring i et prosjekt som starter i oktober skal være gjennomført i mai, ble opplevd som «hårreisende» fra skolehold, slik informantene husker det. Med aksept fra fylkesmannen ble imidlertid prosjektperioden utvidet, noe som synes å ha vært godt mottatt i enhetene.

6.3.3 Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen

Knappheten på tid medførte likevel at enhetene ikke fikk utviklet gode ståstedsanalyser eller behovsanalyse. Det oppfattes også som en viktig bakgrunn for at det har vært vanskelig å forankre satsingen i hele organisasjonen, eller å få til en barnehage- eller skolebasert kompetanseheving. En annen faktor som kan hindre forankring i hele organisasjonen, er at barnehagene har redusert tiden til personalmøter som konsekvens av at økonomien er strammet inn.

Finansieringen for deltakelse i Kompetanse for mangfold ble forstått som raus og ganske avgjørende for å finansiere deltakelsen på samlinger. Noen enheter gjorde god bruk av mulighetene for veiledning fra universitets- og høyskolemiljøet, mens andre ikke hadde sett behovet: «De sier vi er like flinke som dem på å kjøre prosesser, side de. Og så har de ikke fått til noe». Samarbeidet mellom universitets- og høyskolemiljøet, fylkesmannen og kommunen ble omtalt som meget godt. Til regelverksamlingen hadde de invitert også enheter som ikke deltok i Kompetanse for mangfold. Kommunen sendte over spørsmål til fylkesmannens jurister fra både barnehager og skoler i forkant av regelverksamlingen, som ble meget positivt vurdert.

Til tross for lite detaljkunnskaper om hver enkelt enhet som hadde deltatt i satsingen, kunne informantene oppsummere: «Men vi vet at noen har fått til veldig mye, og noen har ikke fått til noen ting». Det var ikke lett for informantene å mene noe om hva som skiller de som får det til fra de som ikke får det til. Konkurransen med andre satsinger som de er involvert i, kan være en forklaring, mente de. Blant de som hadde lyktes godt, var de to enhetene som vi besøkte (Case 1 og Case 2 beskrevet ovenfor), uten at vi var klar over dette da vi kontaktet dem. Det er også interessant at tidspresset ikke var et tema for barnehagen. Tvert imot la de vekt på at de kom så fort i gang fordi de var så veldig klare for et slikt prosjekt, mens for voksenopplæringen fikk vi mest inntrykk av at de var kommet sent i gang fordi de til å begynne med hadde vanskelig for å se sin rolle i samarbeidet. Uansett kan vi merke oss at når så mange aktører inngår, kan det gjøre gjennomføringen sårbar for forsinkelse i ett eller flere ledd.

6.4 Case 3 Kombinasjonsklassene

6.4.1 Setting og kompetanse i staben

En videregående skole i en stor bykommune er den ene parten i satsingen. Den andre parten er introduksjonssenteret i kommunen. Den videregående skolen har en stab på godt over to hundre ansatte. Det viktigste for vår sammenheng er at den videregående skolen tilbyr forberedende kurs for ungdom med kort botid, eller såkalt innføringstilbud. Introduksjonssenteret har drevet norskopplæring med samfunnsfag sammen med grunnskole for voksne.

Lærerne har ofte formell utdanning for å drive opplæring av minoritetsspråklige elever, og de har mye realkompetanse i tillegg. Dette gjelder både den videregående skolen og lærerne som underviser på grunnskolen for voksne eller i norsk og samfunnsfag innenfor introduksjonsprogrammet i introduksjonssenteret.

6.4.2 Tiltaket: Sammenslåing av to skoleslag

Forberedende kurs for ungdom med kort botid er et tilbud som videregående skoler gir til ungdom som har rett til videregående opplæring, men som har bruk for et innføringstilbud før de kan nyttiggjøre seg retten. Dette kalles ofte for «år 0» og innebærer gjerne at elevene ikke bruker av retten til videregående opplæring. Ungdom som har rett til grunnskole for voksne (etter §4 a1 i opplæringsloven) har ikke opparbeidet rett til videregående opplæring. En kan si at her er to innføringstilbud slått sammen: ett for elever med ungdomsrett og ett for elever som ikke har vitnemål fra grunnskolen.

I et intervju med rektor for den videregående skolen sammen med den aktuelle avdelingslederen for introduksjonssenteret, la de begge vekt på at målgruppene for de to ulike utdanningstilbudene er ganske sammenfallende. Det gjelder alder, og de har ofte kort botid uansett om de har rett eller ikke har rett til videregående opplæring. Det siste er et spørsmål om de har grunnskoleopplæring. Blant de med rett til grunnskoleopplæring kan det hende at de har grunnskole, men mangler papirer på det. Ansatte forteller at ungdom kan bare ha vært innom mot slutten av ungdomsskolen og dermed ha rett til videregående opplæring, men i praksis er de ikke forberedt for videregående opplæring.

Sammenslåingen innebærer involvering fra to forvaltningsnivåer, kommune og fylkeskommune, og fordrer samarbeid mellom lærere fra de to ulike utdanningsnivåene. Den første etappen i prosessen var å finne egnede rom og utstyr innenfor den videregående skolen. Så ble elevene og lærerne samlokalisert. Vi besøkte skolen mot slutten av våren 2016. Lærerne var da kommet et stykke i planleggingen ut fra tanken om at elevene det påfølgende året skulle blandes på tvers av deres rettighetsstatus, og lærerne fra begge de to skoletypene skal samarbeide om undervisningen.

6.4.3 Identifisert behov: Styrke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring

Lederne setter eksplisitt elevene i sentrum for satsingen og hvorfor de som utdanningsinstitusjoner ønsket å være med i Kompetanse for mangfold. Rektor sier at de har målt sine egne resultater i mange, mange år: «Vi ser at minoritetselevne de dropper ikke ut mer enn andre, men de er overrepresentert på stryk, og så er det en del forskjell mellom gutter og jenter».

En viktig bakgrunn for deltakelsen er at den videregående skolen har erfaring fra et nasjonalt prosjekt som har konsentrert seg om ungdom med kort botid i Norge. Dette er et avsluttet prosjekt, og rektor viser til at de visste det var meningen at andre skoler skulle få komme frem i Kompetanse for mangfold, men de fikk gehør i fylkeskommunen for sitt forslag om kombinasjonsklasser. En viktig inspirator for idéen om kombinasjonsklasser er Thor Heyerdal videregående skole i Larvik som har drevet forsøk med kombinasjonsklasser over mange år. De så at med Kompetanse for mangfold, fantes det ressurser til å realisere en sammenslåing av skoleslagene. I intervjuet med lærerne beskrev en av dem det slik:

Gjennom det andre prosjektet har vi vært igjennom mye av det som er viktig i Kompetanse for mangfold. Og det er jo flere prosjekter som på en måte drar i samme retning. For det handler jo om hvordan vi skal hjelpe dem gjennom videregående skole. Hvordan skal de klare å bestå videregående skole? Det er jo det store målet. Så hva slags grunnlag klarer vi å gi dem? Og hva slags overgang klarer vi å gi dem?

På spørsmål om de hadde foretatt en analyse av kompetansebehovet eller ståstedsanalyse, pekte rektor på at de hadde lagt et elevperspektiv til grunn. Avgangselevne fra grunnskoleopplæringen kommer til skolen uansett, og med sammenslåingen kunne de også lettere gi karriereveiledning til ungdommene når de fikk se hva de ulike utdanningsprogrammene innebærer. Et annet viktig hensyn var at ungdommene i grunnskoleopplæringen gjerne ville være sammen med jevnaldrende fremfor voksne eller eldre innvandrere som er deltakere på introduksjonssenteret.

6.4.4 Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: gjennom å forene to miljøer

Lederne uttrykte sterk tro på at kompetanseheving ville skje når de hentet ut «det beste fra begge disse to leirene, de som har fokus på læringstrykk og de som er hovedfokus på integrering og forberedelse». De viste til at de også hadde hatt midler til kompetanseheving og derfor hatt seminarer med forelesere fra universitets- og høyskolemiljøet. Språklig mangfold som ressurs i klasserommet var ett tema, dessuten filosofisk samtale, som ble mye brukt da lærerne kom tilbake fra et av seminarene.

Bevisstheten om at alle lærere er språklærere var et viktig anliggende for rektor ved den videregående skolen. Dette betyr at alle lærere uansett hvilke fag de underviser i, må virke som språklærere i sine

timer for at alle elevene skal forstå innholdet. Dette perspektivet mente hun mangler i alle videregående skoler i Norge.

Vi må få opp alles øyne for at minoritetsopplæring er ikke de 30 elevene i forberedende kurs, vi har 350 minoritetsspråklige elever på denne skolen, det er jo helt formidabelt. Så språkopplæring er noe alle lærere i alle fag må jobbe med. (...) Det er de sekundære, de som ikke jobber primært med den elevgruppa, det er der det trengs mest kompetanse. Så i stedet for å fase elever ut i et ekstratilbud på siden, så skal vi i større grad ruste lærerne til å stå i det. Den beste språklæreren er kokkelæreren eller sveiselæreren, som kan gjøre dette konkret.

En av lærerne kontrasterte et faglig fokus som han mente kjennetegner mange andre skoler, til elevfokus som han mente var rådende ved deres skole.

6.4.5 Bidraget fra UH: ingen ulempe å få kompetanseheving

Lærerne fortalte om veiledning fra universitets- og høyskolemiljøet direkte i undervisningssituasjoner, noe de mente ikke hadde vært vellykket. Rektor forstod dette som et utslag av at lærerne ikke var blitt godt nok forberedt. Om deltakelsen i Kompetanse for mangfold bemerket en av de mannlige lærerne at det skulle kjøres et løp hvor de skulle få kompetanseheving, «som jo er veldig nyttig, vi er jo aldri imot å få kompetanseheving. Vi har jo vært en tur og fått greie foredrag og sånn da. Det er jo alltid nyttig». Han mente likevel at de fleste lærerne hadde mye utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk og grunnleggende norskopplæring. En kvinnelig lærer hevdet at det hadde kommet til en kollisjon mellom hva lærerne ønsket seg og hva UH-miljøet så for seg at det skulle være. Lærerne ville jobbe sammen om å utvikle et opplegg for kombinasjonsklassene og var ikke interessert i så mye faglig påfyll som de ikke fikk tid til å fordøye før de skulle tilbake til undervisningen i klasserommet. Etter hvert hadde lærerne uttrykt veldig klare ønsker for hva de ønsket å fylle dagene med som skulle brukes til kompetanseheving, og UH-miljøet var veldig lydhøre, «og det har vært veldig greit, så det løste seg».

6.4.6 Refleksjoner over utbytte: å styrke elevenes gjennomføring

Jeg føler på alle måter at det vi holder på med er å lappe litt, vi reparerer litt på et system som egentlig ikke er som det burde være, sa en lærer med henvisningen av arbeidet med å etablere kombinasjonsklasser. En kollega tilføyde at de signalene de fikk går ut på at det må startes kombinasjonsklasse i alle fylker, eller de fleste steder, kanskje vil det bli naturlig at det finnes kombinasjonsklasser ved videregående skoler, resonnerer hun.

For de lærerne som tidligere hadde jobbet på introduksjonssenteret var det bemerkelsesverdig hvordan deres elever forandret seg da de kom sammen med jevnaldrende:

Og de føler seg så trygge i klassen. De trenger ikke å liksom passe på hva de sier da. [De sier] det er lettere å snakke når det er andre ungdommer der, «for vi har så respekt for de eldre, vi kan ikke si alt». De er veldig trygge i klassen og de er så glade da, de er i veldig godt humør.

På spørsmål om kompetanse på det flerkulturelle området som står sentralt i satsingen Kompetanse for mangfold oppleves som diffust, svarte en av lærerne:

Jeg opplever det ikke som diffust men jeg opplever som det som ... det er derfor jeg har den jobben her, det er det jeg har utdanna meg til, det er det jeg jobber med hver eneste dag og det har jeg gjort i mange år. Jeg følte at det var bare sånn «ok, vi bare putta inn i det prosjektet», for da fikk vi prosjektmidler. Også gjør vi mest det vi ønsker og det jeg prøver å få til i disse kombinasjonsklassene, også må vi gjøre noe sånn for prosjektets skyld på siden. For disse tingene som står der, det er jo ting som er selvfølgelig, det er jo det vi jobber med hele tiden.

Hvordan få med resten av lærerne som møter elevene etter de tre neste årene, det var et viktigere spørsmål for disse lærerne enn egen kompetanseheving. Vi har sett at dette også var et viktig spørsmål for rektor ved denne skolen når hun pekte på at alle lærere må få bevissthet om at de er språklærere eller norsklærere.

Avdelingslederen fra introduksjonssenteret så det som veldig meningsfullt å få være med og utvikle kombinasjonsklassene. Å bidra til at «denne sårbare elevgruppa» kommer inn på videregående skole, å få dem til å lykkes der og få dem ut i arbeid, det er veldig viktig i et samfunnsperspektiv, fremholdt hun. Rektor var overbevist om at det de nå utviklet i kombinasjonsklassene, er det beste Ny GIV-tiltaket hun kjenner til:

Det handler om elever som står i fare for ikke å bestå, fullføre og bestå i videregående opplæring. Minoritetsspråklige elever stryker mer. Guttene har mer dropout. Alle sliter i større grad med å få læreplass for eksempel. Så det å sikre en god overgang fra grunnskolen og inn i videregående, en god gjennomføring i videregående og dørstokkhjelp ut i læreplass, det er jo dette som skulle vært Ny GIV-gruppa. Altså de som i minst grad lykkes.

Det er nå vi begynner, mente rektor om den sammenslåingen som skulle realiseres det påfølgende skoleåret. Det er ikke spøk å fusjonere to skolesystemer, fremholdt hun, prosjektet er sårbart. Men skoleeier og kommune har ikke råd til at vi ikke gjør det, konkluderte hun.

Dette prosjektet synes å gi enda et eksempel på hvordan en ide får gjennomslag blant ansatte når det eies av deltakerne lokalt. At selvforståelsen blant lærerne med hensyn til egen kompetanse bryter med forventningene fra universitets- og høyskolemiljøet er en del av bildet, men vi hører at etter en periode med svak kommunikasjon og tillit, løste det seg ettersom UH-miljøet viste lydhørhet. For lærerne som er involvert i prosjektet, synes kompetanseutveksling å være et mer dekkende begrep enn kompetanseheving. En skolebasert kompetanseutvikling ville i dette tilfellet omfatte flere hundre lærere. Vi får inntrykk av at det er vanskelig å få med seg lærere på de ordinære trinnene, de oppfattes ofte som fagorienterte mer enn elevorienterte, men det er likevel i denne delen av staben det er mest å vinne på kompetanseheving, slik både skoleleder og lærere i kombinasjonsklassene ser det.

6.5 Fylkeskommunen

6.5.1 Forståelse av egen rolle som eier i satsingen

Denne informanten skiller mellom to roller på to nivåer: Fylkesutdanningssjefens med et overordnet ansvar og utdanningsavdelingen som er skoleeierrepresentanter. Vår informant har minoritetsspråklige elever i sin portefølje og derfor også tilknytningen til Kompetanse for mangfold. Samtidig understreker hun at de videregående skolene er autonome enheter med egne budsjetter og egen ledelse.

Informanten ble spurt om skoleeiers rolle overfor minoritetsspråklige søkere og elever som ut fra tidligere erfaring, lett kan falle mellom flere stoler. Da pekte hun på at det er skoleeiers ansvar å definere dem inn i regelverket med de lovene vi har, og gjøre det på en så god måte at de kan lykkes i størst mulig grad. Det innebærer å øke forutsetningene for de som trenger det mest, presiserte hun. For å ta vare på minoritetsspråklige, trengs det både kunnskap om regelverk og særskilt kompetanse. Det kan være ganske utfordrende å jobbe på tvers av de to forvaltningsnivåene, det vil si eiere for henholdsvis grunnskole og videregående opplæring, når det skal være et sammenhengende opplæringsløp, påpekte hun, og viste til at alle nasjonale føringer er rettet mot tettere samarbeid mellom forvaltningsnivåene for å skape helhet for den enkelte.

6.5.2 Rekruttering av videregående skoler

Etter at de hadde fått invitasjon fra Fylkesmannen om å delta, gikk det forespørsel til alle de videregående skolene. En av skolene meldte seg, og denne har senere utviklet et skoleinternt kompetanseutviklingstiltak. Den videregående skolen vi besøkte (Case 3) ble i utgangspunktet ikke invitert på grunn av det nylig avsluttede prosjektet for ungdom med kort botid. I fylkeskommunen oppfattet de at skolen dermed ikke var i målgruppen for Kompetanse for mangfold. Likevel var det slik at både fylkesmannen og universitets- og høyskolemiljøet tente på ideen å flytte grunnskoleopplæringen til den videregående skolen. Hun forstod også at dette var et godt tiltak:

Ungdom som går i generasjonssammenslåtte klasser har et lite motiverende læringsmiljø, og det gjør ganske mye med de unge, nyankomne. I tillegg har lærerne på de kommunale voksenopplæringssettene veldig god kompetanse på minoritetsspråklige. De har jo nesten bare det. De sitter på en mye bedre kompetanse enn kanskje lærere i videregående skoler gjør.

Dermed var det flere hensyn som kunne kombineres: å få til et bedre læringsmiljø for elevene i grunnskoleutdanningen, å få til erfaringsutveksling mellom lærere for de ulike skoleslagene, å gi grunnskoleelevene en bedre forståelse av hva videregående er og målrette grunnskoleopplæringen med tanke på aktuelle utdanningsprogram for den enkelte eleven i videregående opplæring.

Når kommunen utover voksenopplæringscenteret og andre videregående skoler ikke meldte interesse, tolket hun det slik at det var nylig gjennomført flere satsinger. Disse kan overlappes hverandre, og når det krever store ressurser fra skolen å være med i en satsing, kunne det trolig være en grunn til at de ikke takket ja.

6.5.3 Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen

Det ble ikke gjennomført en ståstedsanalyse forut for deltakelse, men i likhet med rektor viser informanten i fylkeskommunen til statistikk som lå til grunn for situasjonsforståelsen. Elevers tilstedeværelse (eller fraværstatistikk) ble et mål på om satsingen gjorde en forskjell for elevene, og UH-miljøet bidro til rapportering på denne indikatoren.

Når det gjelder å få til samarbeid på tvers av skoleslagene er ledelse en nøkkelfaktor, mente informanten. Ledelsesforankring så hun som en av de viktigste årsakene til at prosjektet med etableringen av kombinasjonsklassene tegner til å bli en suksess, det vil si ledere med vilje og forståelse for hvordan utfordringene kan løses. Ledelsen har også en viktig oppgave i å gi rom for at kompetanse kan deles og forvente at det blir gjort.

Også denne informanten er inne på at den reelle sammenslåingen står for døren etter at samlokalisering har vært gjennomført. Så langt hadde lærerne jobbet mer parallelt enn fylkeskommunen og lederne hadde ønsket, men samarbeid om planleggingen av det kommende skoleåret var nå i gang. I likhet med lederne vi intervjuet, synes det som også denne informanten så *utveksling* av kompetanse mellom lærerne fra de ulike skoleslagene som avgjørende for å lykkes.

6.6 Case 4 Ungdomsskolen

6.6.1 Setting og kompetanse i staben

Ungdomsskolen har cirka 300 elever. De har et innføringstilbud for nyankomne elever. Elevene er organisert i team, overlappende med hvordan lærerne er organisert i team. Det er to team på hvert trinn. Sammensetningen av team gjøres med stor omhu, forteller sosiallæreren, blant annet slik at minoritets elever er så jevnt fordelt som mulig. Ifølge rektor tilsier folkehelseprofilen som er utformet for kommunen at de har en del utfordringer på helse og levekårsindikatorer.

Rektor anslår andelen minoritetsspråklige elever til cirka 30 prosent. Dette er en svært sammensatt kategori, fra nylig ankomne til tredje generasjon som også kan ha mangelfulle norskkunnskaper, og en god del elever som snakker godt norsk, men hvor det også kreves oppmerksomhet om språklige utfordringer.

Staben omtales som godt utdannede, engasjerte og utviklingsorienterte lærere. Til elever som får særskilt språkopplæring forsøker de å anvende lærere som har utdanning i faget, uten at dette alltid lykkes.

6.6.2 Tiltaket: Styrke et mangfoldperspektiv i skolebasert kompetanseutvikling

Ledelsen og læreren vi snakker med ved denne skolen fremhever at Kompetanse for mangfold ikke er et hovedprosjekt for skolen. Dette er visstnok også skoleeier og universitet- og høyskolemiljøet som de er tilknyttet, innforstått med. At de ville være med i Kompetanse for mangfold omtaler rektor som et resultat av at de allerede var på vei til å involvere seg i Ungdomstrinn i utvikling. De har også erfaring fra et prosjekt om bevissthet rundt rasisme, ekstremisme, fordomsproduksjon, kritisk tenkning og demokratiforståelse. Dette knytter skolelederen til temaer som er gjennomgående i læreplanen og som «lærerne har falt veldig for». Dette prosjektet involverer også eksterne forelesere.

Da skolelederen ble oppringt av kommunalsjefen med spørsmål om de ville være med i Kompetanse for mangfold, kom hun til at «det var for godt til å bare la det seile forbi». Hun fikk gehør fra kommunalsjefen om at hun måtte få ha en litt mer passiv rolle i satsingen, ettersom det skolebaserte utviklingsprogrammet de var involvert i, Ungdomstrinn i utvikling, krevde mye. Hun ville gjerne finne ut om de kunne koble noe sammen. Ettersom skolen har innføringsklassen i kommunen og de har et mangfold blant elever som de er stolte av, ville hun ikke si nei.

6.6.3 Identifisert behov: Ståstedsanalysen indikerer at kollegiet er utviklingsorienterte

Dette er den eneste lederen i vårt intervjumateriale som uten å ha vært stilt spørsmål om det, selv kom inn på Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse. Denne ble gjennomført i forkant av deltakelsen i Ungdomstrinn i utvikling:

En av våre styrker er at vi er veldig utviklingsorienterte, så vi like å drive skoleutvikling og vi liker å prøve nye ting, vi liker å på en måte, ja, å få påfyll da, og være litt innovative og prøve oss ut. Og jeg tenker at med det som utgangspunkt så kan du egentlig [få til hva som helst], samtidig som man må føle at det er noe nyttig for en. Men jeg tenker jo at dette med relasjoner er noe vi som skole er veldig, veldig, veldig opptatt av. Og derfor så er det ikke noe vanskelig å selge inn Kompetanse for mangfold via relasjonsbegrepet da. Ikke sant, fordi at, hvordan, er våre relasjoner? Også i møte med de minoritetsspråklige, ikke sant.

Både skolelederen og den læreren vi snakket med i etterkant, fremhevet at de syntes mangfoldbegrepet er noe snevert i satsingen. Selv ønsket de å ha en bredere tilnærming, hvor eksempelvis en gutt som foretrekker jenteklær, eller en sterkt svaksynt elev også skal inkluderes i helheten og finne romslighet innenfor mangfoldbegrepet. Nå var de likevel innforstått med at Kompetanse for mangfold er orientert om minoritetsspråklige og flerspråklige barn og unge.

6.6.4 Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling: en svær prosess

Skolelederen hadde observert at alle de store satsingene som kommer fra Utdanningsdirektoratet for tiden, er alle skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekter. Hun visste hva dette innebar: «Det er mer enn at tre lærere sitter inne på et rom». Mye skal tilrettelegges og planlegges, det skal settes av tid. Fellestid halvannen time i uken var et grep de hadde valgt for Ungdomstrinn i utvikling, og Kompetanse for mangfold ble koblet på den store satsingen som de omtalte som deres hovedprosjekt. Hun ga uttrykk for tillit til at dette er en god måte å jobbe på som løfter hele personalet.

Begeistringen for ungdomstrinnsatsingen uttrykte lederen med formuleringer som «det beste utviklingsprosjektet jeg har vært med på», «rød tråd helt fra høyskolemiljøet», «veldig mange gode hjelpere», «ressurslærere slik at ikke rektor driver alt», «de beste foreleserne i landet» og «masse inspirasjon, masse input». Sammenlignet med dette ble Kompetanse for mangfold «mer puslete», det er smalere og treffer et snevrere sjikt av lærerne: «Utfordringen er å få alle til å gå inn i det, alle burde det fordi vi har minoriteter».

Hun opplevde betydelig fleksibilitet i Kompetanse for mangfold, de fikk lov til å definere sine behov, «det var *carte blanche*», de kunne sikkert også ha bedt om mer enn de hadde gjort.

Sosiallæreren pekte på organiseringen på skolen som et godt verktøy for å bygge opp under deling og felles kompetanseutvikling. Ingen lærer ved skolen kan påstå at det ikke finnes minoritetsspråklige elever i hans eller hennes klasse. Minoritetselevene er spredt på teamene, «der er ingenting tilfeldig», og kontaktlærere og faglærere er nødt til å samarbeide om de samme elevene. Et verktøy de fant veldig nyttig fra Ungdomstrinn i utvikling var «relasjonssirkelen». Hver lærer tegnet alle sine 50-60 elever inn i sirkler etter hvor god kontakt de hadde med hver enkelt, og utfordringen på teamet ble å undersøke om enkeltelever falt langt ut i flere av lærernes relasjonssirkler. Dette kunne de bruke til å identifisere hvilke elever dette var: Er det minoritets elever? Er det de på innføringsgruppa? Er de elever med særskilt norsk?

6.6.5 Bidraget fra UH: vi blir ofte litt undervurdert

En stor fordel med Ungdomstrinn i utvikling var etableringen av ressurslærere, som lederen omtalte i flertall for skolens vedkommende. Når disse hadde vært med på kompetanseutviklingstiltak kom de tilbake til kollegiet og kunne formidle essensen av det de mente var nyttig for lærerne. For Kompetanse for mangfold var oppfatningen hos ledelsen at det var for stor avstand mellom UH-miljøet og klasserommet, selv om oppgaven også måtte være utfordrende for veilederne, ble det medgitt.

Sosiallæreren var også nokså eksplisitt:

Det er jo ikke alltid at vi ute på skolene blir så fornøyd med det vi blir tilbudt. For vi har lang erfaring, så vi krever kanskje litt mer av de som skal veilede oss enn det vi selv kan, hvis du skjønner. (...) Ja, jeg synes mange ganger at lærere blir litt undervurdert. Man kan liksom presentere hva som helst. Men jeg personlig, hvis jeg skal veiledes så vil jeg veiledes av noen som kan mer på feltet enn meg selv. Ja, rett og slett. Man kan, i dialog, selvfølgelig komme frem til ting, men når det først satses, så synes jeg det.

Lederen pekte på at det de hadde fått av konkrete verktøy i Ungdomstrinn i utvikling, ville de ha savnet hvis det bare var Kompetanse for mangfold som var skolens prosjekt. De hadde hatt stor drahjelp fra den store satsingen. På den annen side syntes det som fleksibiliteten i Kompetanse for mangfold ble verdsatt av lederen. «Vi kunne forme målene våre litt som vi ønsket selv».

6.6.6 Refleksjoner over utbytte: en mulig synergi

Skolelederen mente at det nok kan finnes lærere på skolen som ikke er klar over at de er med i Kompetanse for mangfold. Det samme ville hun slett ikke tro om Ungdomstrinn i utvikling, det kunne ikke ha gått noen hus forbi. Men dette var en bevisst strategi, som hun også hadde møtt forståelse for hos skoleeier da hun takket ja til at skolen skulle delta i Kompetanse for mangfold. Å drive skolebasert kompetanseutvikling er såpass krevende, at det er vanskelig å få til to satsinger på en gang.

Sosiallæreren pekte på relasjonsbygging som det viktigste de hadde fått fra satsingen Kompetanse for mangfold, slik hun så det. For å få det til, er man helt avhengig av noen ildsjeler, mente hun, men organiseringen i team gjorde det umulig å velge å ikke engasjere seg i for eksempel relasjonsbygging. I teammøter er de nødt til å forholde seg til spørsmål, og hvis noen ikke er veldig entusiastiske, så blir gjerne alle engasjert likevel. Når det gjelder minoritetsspråklige elever, mente hun at skoler må ha folk med kompetanse på for eksempel andrespråkutvikling, fordi det er så lett å overse de elevene:

«Når de snakker flytende norsk, men likevel kan gå glipp av 30 prosent av det som står i læreboka». Det kreves kyndighet og oppmerksomhet for å oppdage dette.

I denne casen har vi møtt en skole som driver skolebasert kompetanseutvikling i stor skala, med mye tid til fordypning og konsentrasjon om utviklingen. Der er likevel ikke Kompetanse for mangfold som står i sentrum, men Ungdomstrinn i utvikling. Skolen synes likevel å ha klart å utnytte noen verktøy og forbindelsesmuligheter mellom de to prosjektene, slik at kompetanseutvikling på minoritetsfeltet likevel ser ut til å ha fått et visst fotfeste.

6.7 Kommunen

6.7.1 Forståelse av egen rolle som eier i satsingen

Denne informanten, kommunalsjefen, forstår sin egen rolle i satsingen som overordnet, knyttet til beslutningsnivå, men refererer til prosjektansvarlige for henholdsvis barnehager og skoler som følger opp prosjektet. Satsingen omtales som viktig. Da invitasjonen fra Fylkesmannen kom, så hun straks at dette var et viktig prosjekt for kommunen, som har 25 prosent minoritetsspråklige barn.

Med en jevn tilstrømning av minoritetsspråklige barnefamilier, er behovet for kompetanse på det flerkulturelle området ikke noe som plutselig har oppstått. Kommunalsjefen sier: «Det har lenge vært høyt oppe i behovshierarkiet på hva man ønsker å kunne mer om».

6.7.2 Rekruttering av enheter

Etter at prosjektet var blitt presentert, kunne skolene selv melde sin interesse. Flere skoler var interesserte enn det opprinnelig var plass til, men til syvende og sist fikk alle plass som ønsket å være med. For å kunne bli rekruttert måtte enhetene ha en stor andel minoritetsspråklige, ha en innføringsklasse eller ligge i et boområde med sterk tilflytting av barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Ungdomsskolen (case 4) ble oppfattet som selvskreven med sitt innføringstilbud.

6.7.3 Forankring og spredning

Kommunalsjefen oppfatter Kompetanse for mangfold som en viktig satsing. Samtidig peker hun på utfordringene ved å spre kunnskapen fra satsingen til de enhetene som ikke deltok. Hun mener kompetansenivået i de enkelte barnehagene og skolene ikke var godt nok på minoritetsfeltet, og nevner at kommunen allerede hadde gjort en del knyttet til språkopplæring. Gjennom Kompetanse for mangfold hadde de fått mulighet til å «løfte blikket litt og se at det er noe mer enn å lære seg språket». De hadde også fått noen overraskelser, fordi de trodde at kompetansenivået blant ansatte var høyere enn det viste seg å være.

Ifølge informanten er skolene under et konstant tidspress og tenderer derfor til å unngå deltakelse i slike satsinger, mens dette i mindre grad gjelder for barnehager. Hun forteller dessuten om et samarbeid mellom et voksenopplæringscenter og en barnehage, hvilket vi kjenner fra en annen kommune (Case 1 og case 2).

Satsingen oppleves generelt som veldig relevant for kommunen også med tanke på lov og regelverk på bakgrunn av problemstillingenes aktualitet, hun antar behovet for slik kunnskap ikke kommer til å bli mindre i den nærmeste fremtiden.

6.8 Case 5 Den videregående skolen

6.8.1 Setting og kompetanse i staben

Skolen befinner seg i en kommune med cirka 2500 innbyggere. Synkende folketall er karakteristisk for regionen. Kommunen har betydelig erfaring med flykninger siden de fikk flyktningsmottak mot slutten

av 90-tallet. Kommunen er mottakskommune for enslige mindreårige flyktninger, som delvis bor i familier og delvis i en boenhet. Det påfølgende skoleåret venter kommunen 27 nye elever som kommer som flyktninger, inkludert syv enslige mindreårige flyktninger.

Den videregående skolen har både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram, de har rundt 300 elever og 80 ansatte. Skolen får i gjennomsnitt cirka 15 nye minoritetsspråklige elever hvert år i et kull på 100 elever, noe som vurderes som relativt mange sammenlignet med andre videregående skoler i regionen. Blant de ansatte på den videregående skolen er det to-tre lærere med formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk. I intervjuet med ledelsen ble også realkompetanse fremhevet blant annet med henvisning til en ansatt som har jobbet i mottak i mange år.

6.8.2 Tiltak: Tid og ressurser for å snakke sammen, dele erfaringer og teste ideer

Karriereveiledning, begrepsforståelse og sosial inkludering av minoritetsspråklige elever er temaområdene de har arbeidet mest med innenfor satsingen. Fristilling med en liten prosentandel for en lærer som ble skolens prosjektleder var mulig med de ressursene som fulgte med satsingen. I tillegg ble faglig bistand fra universitets- og høyskolemiljøet vurdert som gunstig, sammen med mulighetene for å videreutvikle samarbeid med kommunen og kommunens mottakssenter. Det ble også opprettet en egen prosjektgruppe ved skolen bestående av en lærer, rektor og assisterende rektor. Gruppen utvidet med en spesialpedagogisk rådgiver etter hvert som ideen med et eget læringsrom begynte å utvikle seg, noe vi skal komme tilbake til. Motivene for at de ble med i satsingen, beskrev en av lærerne slik:

For di vi strever jo og vi prøver jo, og vi tester ut, ikke sant. Og så er det noe med å få koordinert seg og få snakket sammen og dele erfaringer, sånne ting, som har vært kjempenyttig. Altså at det er satt av tid til å jobbe helt spesifikt med det. Og muligheten til at alle på hele skolen kan få et eller annet sånt faglig påfyll.

6.8.3 Identifisert behov: Kompetanseheving for alle og heve kvaliteten i opplæring

Både ledelsen og de ansatte peker på et behov for kompetanseheving rettet mot alle grupper ansatte, både undervisningspersonell og teknisk og administrativ stab, inkludert renholdere og vaktmester. De trekker frem at de ikke hadde hatt noen «felles skolering» gjennom de siste fem årene. I tillegg ser de et behov for å heve kvaliteten på opplæring for minoritetsspråklige, men presiserer at skolen skal være «en bra skole for alle», uansett faglig, sosial og kulturell bakgrunn. Dette siste utgjorde hovedmålsettingen da skolen utviklet sin prosjektplan. Et delmål i planen var god intern organisering, som gjorde kartlegging nødvendig. De så behov for sterkere fokus på karriereveiledning til minoritetsspråklige elever, organisering av undervisningen og videreutvikling av samarbeid med andre kommuner, særlig når det gjelder overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Lærerne nevner i tillegg behovet for å bli bedre til å finne læremidler hos NAFO, for å kunne utvikle undervisning bedre tilpasset minoritetsspråklige elever som målgruppe. Kompetanseheving for alle, og lærere spesielt, var ett av delmålene for deltakelsen i satsingen.

Om den større lokale konteksten ble det sagt at det var «god stemning i bygda». Gode erfaringer med bosetting og integrering av tidligere flyktninger som Kosovo-Albanere, ble nevnt i intervjuet med ledelsen. Dette ble i denne sammenhengen pekt på at bosetting av flerspråklige hjelper på når en i utgangspunktet har synkende folketall.

6.8.4 Arbeidsplassbasert kompetanseheving: alle må tørre å gå inn i det

En bred forståelse av skolebasert kompetanseheving på tvers av alle grupper ansatte, var noe de ved denne skolen så som verdifullt i satsingen Kompetanse for mangfold. Både skoleledelsen og lærerne gir inntrykk av at man har lyktes med skolebasert kompetanseheving. På spørsmål om hvordan de har fått det til, viser de til flere suksesskriterier: Det første lærerne trekker frem er forankringen i ledelsen: «Jeg tror at i dette prosjektet har det vært veldig viktig at ledelsen har gått foran og ploget dette. Og at

rektor er med i prosjektgruppa.» «Det er sterke signaler på alle nivåer om at dette er viktig», supplerte en annen lærer og fortsatte: «Dette her prioriterer vi, dette går vi for. Dette ryddes det plass til».

I tillegg ble det pekt på en suksessfaktor i en enighet som vokste frem på tvers av ulike grupper ansatte med tanke på utfordringene i arbeidet med målgruppen, for eksempel når det gjelder karriereveiledning med realitetsorientering og dessuten viktigheten av begrepslæring. Ledelsen omtalte en lærerstab med et sterkt ønske om å lykkes med satsingen. «Vi har en lærerstab som vil», de har et «ønske om å bli gode».

I samtalen med lærerne, fortalte prosjektlederen at den innledende forelesningen for alle hadde fungert godt, noe hun hadde vært ganske spent på. Hun fortalte at lærere som pleide å være tilbakeholdne, viste nysgjerrighet og kom frem med sine erfaringer. Forelesningen handlet blant annet om holdninger til minoritetsspråklige, og hvordan dette kan påvirke andre grupper ansatte enn lærerpersonell, for eksempel renholdere:

«Og så tror jeg det gjorde noe med renholdere, spesielt kanskje. At de fikk forståelse av at kroppsspråk er kjempeviktig, at du prøver å kommunisere. Det skjer jo mye på fritida til elevene eller i kantinesituasjonen, som ikke vi lærere kanskje ser, som renholderne kan se. Så dette med å få dem til å skjønne at vi har alle ansvar for å inkludere dem.»

En annen lærer la til: «Alle kjente at vi er viktige i miljøet, alle har en viktig rolle. Det var flere tilbakemeldinger på det at de kjente at dette var nyttig, dette skulle vi hatt mer av». Det ble sagt at det fortsatt kan være en tendens til at når en lærer kommer i en situasjon med en minoritetsspråklig elev som det er vanskelig å håndtere, blir det lett å oppsøke prosjektlederen med beskjed om at hun må ta over fordi læreren kan ingen ting om det. Prosjektlederen selv mente det var viktig å jobbe på flere nivåer samtidig, både med undervisning og med trivsel og inkludering:

«Det er ikke bare lærerne sin jobb eller kontaktlærer sin jobb. Vi har kanskje fått litt mer forståelse for at alle må ta sin tørr, alle må tørre å gå inn i det. Men de vet at de kan bruke oss, for vi har jo elevtjenester der vi har ansvar for å ha samtaler med elevene. Men hvis det er noen utfordringer, så kan vi brukes som sånne støttespillere da.»

En av lærerne var inne på at faglærere kan ha begrenset erfaring med å ha traumatiserte elever i klasserommet. To timers forelesning i auditoriet i et fellesmøte er ikke tilstrekkelig for å få den enkelte lærer til å forstå hva traumatisering innebærer, mente hun, og understreket at «man skulle hatt mer påfyll hos den enkelte lærer». Denne informanten mente at det kunne vært enda mer fokus på denne tematikken under de ukentlige to timers fellesmøtene i lærerkollegiet.

6.8.5 Bidrag fra UH: forelesninger, faglig teori i praksisfeltet og selvtillit

Ved den videregående skolen syntes både ledelse og ansatte å være veldig fornøyde med samarbeidet med universitets- og høyskolemiljøet på ulike måter. De var innstilt på å levere det som skolen bestilte, ble det sagt. Om en av de to veilederne sies det: «[Hun] har jo på en måte leid oss i hånda gjennom hele prosjektet.» Også den andre veilederen fremheves positivt:

«Hun var veldig opptatt av at vi skulle finne vår lokale form og ikke skulle bry oss så mye om hva andre gjorde. Hun fikk oss til å ha litt selvtillit i forhold til å arbeide videre.»

Veilederens råd om å «ikke tenke så vanskelig» ble fremhevet av lærerne. Bistand fra høyskolen i formuleringen av egne kompetansebehov ble vurdert som veldig nyttig: «De var mer presise i å formulere mål enn vi som er i daglig drift. Det var veldig greit». Faglig teori i praksisfeltet, ble fremholdt som et viktig bidrag av skoleleder: «teori som var matnyttig». Om en av veilederne sa skolelederen:

«Hun har prøvd litt. Hun har masse av konkrete eksempler å komme med. Det var det som gjorde henne god. Det var ikke sånn at hun svedde oppi ..., at vi ikke skjønnte hva hun snakket om.»

Lærerne nevnte at i samarbeidet med de andre enhetene i kommunen, hadde de vurdert å bruke hverandres forelesere, men kommet til at dette ikke var særlig nyttig. Det er viktig at de hver for seg beholder særpreget, ettersom de er forskjellige institusjoner, mente de. At de tre lærerne hadde hvert sitt spesialfelt: henholdsvis overganger, undervisningsopplegg og tilrettelagt opplæring i tillegg til at hver av dem også er lærere i delte stillinger, ble trukket frem som enda en suksessfaktor, og noe som lover godt for det videre arbeidet og samarbeidet med andre enheter: «Det er en ganske grei prosess fremover fordi det er ikke så mange som skal involveres».

6.8.6 Refleksjoner over utbytte: sterkere bevisstgjøring og et nytt prosjekt

Lederne mener at satsingen har bidratt til en bevisstgjøring når det gjelder arbeid med begreper, sterkere refleksjon over egen praksis i en hektisk hverdag og en sterkere fokusering på «tilpasset opplæring». De mener deltakelsen i satsingen har ført til «et løft», og at man har fått en «forståelse for ansvar», også med tanke på å prøve ut og videreutvikle nye ideer.

En ny idé som skal realiseres det påfølgende skoleåret er et eget læringsrom for elever som trenger tilpasset opplæring, blir vi forklart. De har mange klasser og i klassene finnes det elever som har faglige utfordringer, og blant dem finnes også minoritetsspråklige elever. Skoleleder ser utviklingen av læringsrommet som et resultat av at de gjennom de siste årene ikke har lykket helt med den tilpassede opplæringen. De har heller ikke eget innføringstilbud for minoritetsspråklige elever. Dette settes i sammenheng med at de er en liten skole, men også at erfaringene fra rektorene i fylkeskommunen tilsier klassesammenheng er viktig: «Alle elever skal ha tilhørighet i en klasse».

Rommet var under bygging, da vi besøkte skolen. Det skulle bli enda litt finere enn de vanlige klasserommene for å stimulere til god læring. Det ble også jobbet med timeplanleggingen og med å finne de rette lærerne som kan håndtere stor spredning i faglig nivå blant minoritetsspråklige elever. Spennet når det gjelder faglig nivå ikke bare i norsk, men i engelsk eller matematikk blant minoritetsspråklige elever er større enn det en ellers ser i kullene som kommer fra ungdomsskolen, fremholdt skolelederen. Det ble også understreket at læringsrommet skal være for alle som ønsker å bruke det for å styrke læringen, ikke bare minoritetsspråklige elever. Ideen var inspirert av erfaringer gjort ved andre videregående skoler i regionen, men ble også forstått å springe ut av deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Deltakelsen i satsingen i seg selv ble omtalt som så kortvarig at antallet aktiviteter måtte begrenses. «Det er nå vi føler at vi starter med prosjektet», ble det sagt da vi besøkte skolen mot slutten av satsingsperioden.

På spørsmålet om endret praksis, fremhever lærerne at de har endret måten de tar imot minoritetsspråklige elever på. De møter dem nå som individer, ikke som en gruppe:

Vi samler dem ikke og gir dem en fasit på hvordan det er her. Vi samler dem ikke i det hele tatt som gruppe. (...) Når det er oppstart på skolen, så har alle kontaktlærerne sin oppstartsamtale. Og da snakker jeg som karriereveileder med hver enkelt minoritetsspråklige, og så har den læreren som har undervisning med dem også samtaler med dem. Jevnlige. Men, ja, det å finne en fasit på deres løp, der har vi sagt at det er vi ferdige med.

I tillegg viser lederne i denne sammenhengen til økende kontakt med kommunen. Det gjelder kontakten med den kommunale boenheten hvor enslige, mindreårige flyktninger bor, men også med ungdomstrinnet:

Og så har vi virkelig vunnet på at vi har mer kontakt med kommunen. Vi tar jo over deres ungdommer. Vi har fått mer møteplasser og mer kontakt og mer forventningsavklaring, for eksempel hvor mye bør de kunne før de i det hele tatt lar dem få søke hit. Vi har hjulpet dem med det. Det har vi jobbet en del med for å lage en integreringsplan for kommunen. At vi er en del av den [planen]. Det har kommet ut av det her.

Erfaring med karriereveiledning til minoritetsspråklige elever er noe skolen nå også kan tilby nabokommunene, blant annet gjennom koordinering av hospitering, fortalte ledelsen ved skolen.

For den videregående skolen ser det ut at deltakelse i satsingen har utløst tid og ressurser, som synes å ha bidratt til kompetanseheving, særlig for lærere med ansvar for minoritetsspråklige, men også for lærere generelt og for andre ansatte, for eksempel renholdspersonell. En bevisst inkludering av hele personalet i oppstarten, vilje i staben til å få det til, enighet om felles mål og fremfor alt en tydelig prioritering og aktiv deltakelsen fra skolens rektor, er elementer som vektlegges når informantene mener de har fått til en skolebasert kompetanseutvikling. Vi har også hørt det synspunktet at et par forelesningstimer ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for å få faglærere til å forstå de traumatiserte elevene de har i klasserommet. Samtidig ser lærerne fordeler ved at spesielt kompetente lærere kan være støttespillere for lærere med mindre erfaring med minoritetsspråklige elever. Deltakelsen i satsingen med mulighet til å avsette tid og ressurser for å videreutvikle ideer sammen med høyskolen, har tydeligvis munnet ut i konkretiseringen av ett prosjekt, som man tidligere ikke hadde tid til, det nye, fine læringsrommet. I tillegg har deltakelsen i satsingen tydeligvis stimulert samarbeid med andre enheter i kommunen på tvers av forvaltningsnivåer.

6.9 Fylkeskommunen

6.9.1 Forståelse av egen rolle som eier i satsingen

Angående forståelse av egen rolle som eier i denne satsingen gir informanten uttrykk for å ha vært både «passiv og aktiv» i implementeringen: «Vi var litt passive i utgangspunktet, for vi var ikke kontaktet i forhold til hvilke skoler som skulle være med.» Etter at fylkeskommunen som skoleeier var blitt invitert til satsingen, ble de respektive videregående skolene kontaktet direkte av fylkesmannen, noe informanten oppfatter som en forbigående: «Vi var ikke koblet på i utgangspunktet, [fylkesmannen] hadde tatt direkte kontakt med skolene uten å spørre oss». Samtidig gir hun uttrykk for fylkeskommunen har hatt en aktiv rolle: «For det syntes vi at vi måtte være med og mene noe om.»

6.9.2 Rekruttering av enheter

Som det fremgår ovenfor fikk ikke fylkeskommunen en aktiv rolle i rekruttering av enheter, siden disse var blitt direkte kontaktet av fylkesmannen. Dersom fylkeskommunen skulle stå for rekrutteringen, kunne valget blitt annerledes ut fra andeler minoritetsspråklige elever ved de videregående skolene. Når en av de utvalgte skolene ikke kom så godt i gang med satsingen, kan det ha sammenheng med at de hadde få minoritetsspråklige elever. At NAFOs fokusskoler ikke skulle delta, var klart formidlet. Når det gjelder rekruttering av den videregående skolen (case 5) og utvalget av enheter i kommunen der denne skolen er lokalisert, mener informanten det var et godt valg som fylkeskommunen kunne støtte fullt ut. Bakgrunnen for rekrutteringen var at fylkesmannen inviterte kommuner og ønsket å ha med de videregående skolene i de samme kommunene, mente informanten.

6.9.3 Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen

Den ansatte i fylkeskommunen sier at hun ikke visste om enhetene hadde utviklet ståstedsanalyser i forkant av deltakelsen i satsingen, men legger til at den videregående skolen hadde gitt uttrykk for at de «var på leit» etter noe, og at de var veldig glad for å få delta i satsingen.

Informanten forteller at flere i den fylkeskommunale avdelingen hadde deltatt på åpne samlinger, også sammen med alle de andre videregående skolene som var interessert, men ikke rekruttert til satsingen. Fylkeskommunen hadde ikke deltatt på samlingene om lov og regelverk, fordi de hadde skaffet slik kompetanse selv. I denne sammenhengen viser hun til årlige møter i regi av NAFO og egne fagdager, der fylkesmannen var med.

Fylkeskommunen har etterspurt planer om hvordan skolene jobber med satsingen, men dette har det vært lite av utover fremlegg og presentasjoner fra skoler i forskjellige sammenhenger. Når det gjelder refleksjoner om skolebasert kompetanseheving synes informanten at dette kan være lettere på en middels eller mindre stor skole og understreker at det er «veldig vanskelig å få til en felles satsing på

en stor skole med 1000 elever og 2-300 ansatte.» Men skolebasert kompetanseutvikling mente hun at de hadde fått til ved den videregående skolen (Case 5).

6.10 Case 6 Barne- og ungdomsskolen

6.10.1 Setting og kompetanse i staben

Barne- og ungdomsskolen er lokalisert i samme kommune som den videregående skolen (case 5) Skolen har cirka 200 elever og 40 ansatte.

Ved denne skolen er det fire lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk. Også skoleleder har videreutdanning på feltet.

6.10.2 Tiltak: Temaforelesninger med forberedelser, gruppearbeid og diskusjoner på faste møter

De ansattes perspektiv ble formidlet i et intervju med en lærer, som sammen med en annen lærer utgjorde prosjektledelsen i skolens deltakelse i satsingen. Disse to lærerne samt skolens rektor utgjorde det de kalte prosjektgruppen ved skolen. Læreren fortalte at da de ble spurt om skolen ville delta, fikk de samtidig høre at den videregående skolen, barnehagen og voksenopplæringen også skulle delta.

Så det ville si at alle instansene var jo involvert, så da var vi raske med å si ja. For det har ikke akkurat vært noe prioritert område i skolen og kommunen det der med fremmedspråklige elever. Så vi øynet muligheten til å få litt mer kompetanse og ikke minst litt mer tid til å bli bedre. Så det var sånn det startet.

De hadde vært med «på det som har vært obligatorisk», og at de hadde bestilt temaforelesninger fra eksterne foredragsholdere fra høyskolen om temaer som for eksempel kulturforståelse og religion. Planen var å få med alle grupper ansatte, også rengjøringspersonell og vaktmester, noe de ikke fikk til, men de klarte å inkludere både lærere og assistenter. Læreren fortalte om faste møter i staben ukentlig der satsingen hadde vært på agenda innimellom. Fire ansatte hadde dessuten besøkt en mottaksskole der man fikk faglig påfyll fra en lærer, og mulighet til å stille spørsmål, noe som de syntes var veldig bra.

Skoleleder forteller om en utvikling som de skal i gang med det påfølgende skoleåret og som de eksplisitt setter i sammenheng med deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Det går ut på å etablere innføringsgrupper hvor elever med kort oppholdstid i Norge kan få grunnleggende norskopplæring, samtidig som de også har tilknytning til klasser. Med denne planlagte omorganiseringen mener skolelederen at alle lærere vil bli involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever. En bevissthet om at alle lærere er norsklærere var det viktig for skolelederen å formidle i staben.

6.10.3 Identifiserte behov: mer kompetanse om minoritetsspråklige elever og «litt mer tid»

Skolelederen refererer til en tidligere ståstedsanalyse og skolevurdering i en annen sammenheng, der man konkluderte med, at de ikke hadde gjort en «god nok jobb rundt minoritetsspråklige elevers opplæring». Læreren fortalte om prosessen frem til formuleringen av kompetansebehov. Etter en faglig introduksjon fra universitets- og høyskolemiljøet om kulturforståelse og religion, formulerte de to lærerne spørsmål til kollegiet. Dette ble delt inn i grupper som fikk i oppgave å finne ut hva de hadde behov for å få vite mer om «sånn at de følte at de hadde litt eierskap i det, de andre kollegaene også». Deretter fikk de forelesninger på de utpekte temaområdene.

6.10.4 Arbeidsplassbasert kompetanseheving: Et stykke igjen til en felles plattform

Skoleleder gir uttrykk for en forståelse av hva begrepet skolebasert kompetanseutvikling betyr, som er direkte knyttet til undervisningen:

Det oppfatter jeg som at det skal gå direkte på det vi gjør i undervisningen, og det som skal komme ut av det skal ha betydning for endring av vår praksis i skolen. Sånn tolker jeg det. Det har direkte med undervisning å gjøre. Det feltet vi har jobbet med da.

På spørsmål om det har vært gehør for behovet for kompetanseutvikling blant lærerne, forteller skolelederen at det var litt vanskelig i begynnelsen. Da ble det oppfattet som noe ekstra, noe som kom i tillegg til de vanlige oppgavene, men at det begynte å snu allerede etter første samling med forelesere. En del av æren for dette tilskriver hun de to lærerne som utgjorde prosjektledelsen for skolens deltakelse. Hun synes å mene at skolebasert kompetanseheving krever tid: «Så at vi står mer samlet, på samme plattform, det er et steg å gå enda». Avgjørende for å få med seg staben er at det planlegges og settes av tid, slik at en har på plass gode avtaler i forkant. At hun selv som leder også var involvert, ble poengtert:

Og så må jeg være motivert og involvere meg godt sammen med prosjektlederne. Det tror jeg er avgjørende. Jeg tror ikke du kan ha et prosjekt på siden av en skoleleder. Jeg tror den må være deltagende og være godt orientert om det som skjer. Og delta på de samlingene. Jeg har vært på alle og oppsummeringssamlinga. Sånn at jeg også har fått lært mer selv. Det har betydning.

Samtidig refererer hun til planen om å jobbe videre med det etter satsingens slutt, «dette er begynnelsen på noe nytt for oss», sier hun. Læreren trekker frem «faglig trygghet» og «tid» til å arbeide med temaet, både når det gjelder de ansatte som faglig jobber med minoritetsspråklige elever, og når det gjelder hele kollegiet, dvs. alle lærere og assistenter, som hun sier: «For vi har også hatt faglig påfyll til dem også».

6.10.5 Bidrag fra UH: Temaforelesninger og veiledning

Ved barne- og ungdomsskolen utrykte skolelederen og læreren vi snakket med noe varierende erfaring med bidrag fra høyskolen. Skoleleder synes at skolen hadde fått «kjempegod veiledning og veldig god hjelp» fra høyskolen sammenlignet med erfaringer fra tidligere prosjekter. I denne sammenhengen nevner hun både eksterne foredrag av to foredragsholdere fra høyskolen, som hadde vært «veldig bra», veiledning ved høyskolen for prosjektgruppen. «Så det synes jeg virkelig har vært bra, denne gangen», fremholder hun.

På et åpent spørsmål om det var noe i satsingen hun ville ha ønsket annerledes, svarte læreren:

Rollen som veileder, den bør defineres litt bedre. Vi synes ikke vi har vært så heldige, vi har ikke fått noe veiledning på noe vis. Det eneste hun veiledet oss på var at hun syntes at vi hadde tatt med for mange punkter. Så jeg tror ikke at vi har brukt alle ressursene på veiledning som vi skulle ha gjort, for jeg har ikke følt at det har vært matnyttig. Da har vi heller ønsket oss forelesere og brukt det i stedet.

Tidligere i samtalen var hun også inne på at veilederen hadde ment at de hadde satt opp for mange mål i prosjektplanen, og at dette ville ta mer tid enn de trodde. Samtidig som veiledningen ble beskrevet som lite nyttig, ble en av foreleserne berømmet for faglig dyktighet.

6.10.6 Refleksjoner om utbytte: Mer tid og flere ressurser for å jobbe videre

Ved barne- og ungdomsskolen gir informantene inntrykk av å være glade for at de hadde blitt invitert til å være med i satsingen, og at de dermed hadde fått «tid og ressurser» for å bli bedre. Informantene viser til at kommunen hadde finansiert en full stilling som «lærerressurs til minoritetsspråklige elever» det påfølgende skoleåret, noe de antok ikke hadde vært tilfelle uten denne satsingen:

Det har i hvert fall utløst ressurser sånn at vi har faktisk fått tid til å arbeide med systemet og kollegaene våre for å få til et mye bedre system enn hva vi har hatt før.

Med «et mye bedre system» er det den nye ordningen med innføringsgrupper det siktes til, med oppstart påfølgende skoleår. I stedet for å sende nye elever med kort botid rett ut i klassene og gi dem «kanskje tre-fire timer med grunnleggende norsk for seg selv per uke», skal hovedvekten av timer ligge i innføringsgruppene samtidig som elevene har praktisk-estetiske fag sammen med elevene i de klassene de hører til. Dermed ville forholdet være omvendt; de nye elevene ville få tre-fem timer i de respektive klassene og resten i innføringsgruppene.

For skoleleder var målet med deltakelsen å heve kompetanse for alle ansatte og få bedre system på det de holder på med:

For at ungene skal få øke ferdighetene i norsk. Det er jo det som er hovedmålet. At de blir bedre integrert i skolen. Og det er det vi har savnet litt. At vi har et så godt opplegg at det blir en naturlig del av vår skolehverdag, og at vi i tillegg er litt stolte av det, at dette får vi til.

Ideen om involveringen av alle ansatte i kompetanseheving var ikke ny. Skolen hadde også deltatt i Ungdomstrinn i utvikling, ifølge skolelederen hadde dette vært «en veldig negativ opplevelse i forhold til kompetanseheving». Hennes vurdering var at gjennom veiledningen i Kompetanse for mangfold hadde de fått «noe vi kunne ta med direkte i klasserommet for å endre praksis, og det var det vi ville, eller ønsket oss». Å få tilgang til to lærere fra UH-miljøet «med egen erfaring på akkurat det vi spurte etter», var nyttig, mente skolelederen. At de etter hvert har tre lærere med formell kompetanse for å undervise i grunnleggende norsk var et annet moment skolelederen trakk frem: «Det har betydning. Så jeg tror at det blir varig endring».

Vi har sett at læreren vurderte veiledningen fra UH-miljøet som mindre matnyttig enn forelesningene de fikk. Læreren gir likevel uttrykk for at det har skjedd noe i kollegiet som følge av deltakelsen:

Jeg oppfatter det som at kollegiet har litt bedre forståelse da. Jeg har det. At vi kanskje har forankret oss litt mer. Vi opererer mer som et team, og det har vi ikke hatt før. Og det er forandret.

Læreren forteller videre at de er på langt nær ferdige: «Det er jo så stort». Initiativet til samarbeid på tvers av enheter i kommunen vurderte hun også som positivt:

Kommunen har skjønnet at her må vi satse litt mer enn hva vi har gjort før. Så de har også vært en pådriver til å ha disse møtene. Samarbeidsmøtene. Og det er viktig. Istedenfor å sitte på hver vår haug. Det så spørre til råds og finne gode strategier for overganger og sånne ting. Så det har vært veldig bra.

Med bakgrunnen at minoritetsspråklige elever ikke ha vært et prioritert område verken i kommunen eller i barne- og ungdomsskolen, har satsingen bidratt til mer tid og ressurser for å heve kompetanse både for prosjektgruppen, og kollegiet for øvrig – også utover satsingsperioden. Deltakelsen i satsingen oppfattes å ha bidratt til en sterkere forankring og «et bedre system» ved skolen, når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever. Ikke minst oppfattes dette å være «starten på noe nytt» fremover. Ut fra informantutsagnene synes det som de fremtidige gevinstene som forventes å komme med organiseringen av innføringsgrupper, inngår i den positive vurderingen informantene gjør av hvilket utbytte de har hatt av å delta i satsingen.

6.11 Kommunen

6.11.1 Forståelse av egen rolle som eier i satsingen

Kommunaldirektøren viser til at det hadde vært «helt naturlig» å delta i satsingen. Han gir uttrykk for et behov for kompetansepåfyll og refererer til at kommunen hadde tatt imot flyktninger siden slutten av 1990-tallet og hatt ansvar for deres utdanning. Informanten understreker viktigheten av at skoleeier er «aktivt med på» og bidrar til kompetansepåfyll i tråd med satsingens hensikt.

Informanten nevner at han tok initiativ på vegne av avdelingen etter de hadde fått invitasjonen, og sørget for at hver enkelt enhet skrev sin søknad. Hver enhet definerte selv i veldig stor grad innholdet i det de ønsket å få ut av prosjektet. «Det er jo de som kjenner selv på kroppen hvor behovet er størst», sier han og legger til: «Men det er klart, det var veldig greit å se gjennom før det ble sendt». Samtidig understreker han betydningen av oppfølging: «Og min rolle eller skoleleders rolle, det er å sørge for at vi følger opp.»

6.11.2 Rekruttering av enheter

Informanten gir uttrykk for at det var lett å rekruttere seks enheter ifølge kravene, med tanke på at kommunen er liten. Ifølge informanten, ble alle seks enheter i kommunen med minoritetsspråklige barn og elever rekruttert til satsingen, inkludert barnehage, barne- og ungdomsskole, videregående skole og voksenopplæringscenteret. Også biblioteket på stedet er trukket inn, med bokkvelder for flyktninger gjennom den foregående vinteren, noe som har vært svært positivt mottatt.

6.11.3 Ståstedsanalyser og forankring i organisasjonen

I likhet med barne- og ungdomsskolen refererer også kommunaldirektøren til Ungdomstrinn i utvikling, som de deltok i mens den satsingen var ganske ny. Sammenlignet med andre satsinger fremholder han at en enstemmig vurdering av Kompetanse for mangfold er at det har vært «et veldig bra prosjekt», der man har fått «veldig mye kompetansepåfyll» i tråd med prosjektets målsetting.

Informanten nevner at han kun deltok på en samling, den første oppstartsamlingen, der både fylkesmannen og høyskolen var til stede. Samlinger om lov og regelverk i regi av fylkesmannen blir også nevnt. Han har ellers ikke hadde hatt noe mer kontakt med UH-miljøet, men føyer til at dette miljøet hadde henvendt seg til hver enkelt enhet med forslag om konkrete avtaler. Tilbakemeldingene fra enhetene vedrørende oppfølging fra høyskolen som denne informanten formidler, er i overensstemmelse med hva vi har fått vite fra rektor ved barne- og ungdomsskolen: «De er kjempefornøyd med [UH] og den bistanden de har fått».

Informanten er også samstemt med de vi intervjuet ved barne- og ungdomsskolen når det gjelder den forestående opprettelsen av innføringsgrupper ved skolen som et resultat av deltakelsen i Kompetanse for mangfold: «For vi er blitt bevisstgjort mye mer på det behovet, for det har ikke vært godt nok tidligere».

Oppfølging av satsingen og etterarbeid er et gjennomgående tema i dette intervjuet. Han forteller at det er opprettet et interkommunalt samarbeid underveis i prosjektperioden, bestående av seks nærliggende kommuner, og som inkluderer ulike enheter: skoler, barnehager og videregående skoler lokalisert i disse kommunene. I dette samarbeidet har barne- og ungdomsskolen fått i oppgave å formidle egne erfaringer fra deltakelsen i Kompetanse for mangfold. Fylkesmannen er svært positiv og har vært representert på oppstartsmøtet. Behovet for kompetanse på dette feltet i de andre kommunene omtaler informanten som betydelig:

Det med kompetanse for mangfold kommer til å komme mye sterkere, det er jeg overbevist om. Og det har jo med samfunnsutviklingen i forhold til flyktingestrømmen også å gjøre. Det er jeg helt overbevist om at er et område som vi må legge mer trøkk på enn vi har gjort tidligere. Og da er Kompetanse for mangfold veldig grei og god. Det var et veldig godt bidrag i

hvert fall. Også gjelder det generelt skoleutvikling, at det skal gi en varig endring, det skal ikke bare være et prosjekt også ferdig med det. Da kommer man jo ikke noe lenger på sikt.

Denne informanten gir uttrykk for en bredere forståelse av arbeidsplassbasert kompetanseheving. Både intrakommunalt og interkommunalt samarbeid synes å inngå i oppfølgingen av deltakelsen i satsingen.

7 Resultater og drøftinger

I dette kapitlet oppsummerer vi funn for å gi svar på problemstillingene som er gjengitt i kapittel 1.3, og vi gjør dette i rekkefølgen iverksettelsesfasen, barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling og til sist deltakernes utbytte. Uten at vi gjentar hver problemstilling, er det de som ligger til grunn i utarbeidningen av teksten nedenfor, og de adresseres i hovedsak i den rekkefølgen de fremgår av kapittel 1.⁴

7.1 Iverksettelsesfasen

Prinsippet om at kompetanseutviklingen skulle være arbeidsplassbasert stod sentralt helt fra starten

Til grunn for satsingen Kompetanse for mangfold lå tre sentrale dokumenter: en landrapport fra OECD om utdanningssituasjonen på minoritetsfeltet i Norge, en omfattende offentlig utredning fra Østberg-utvalget om minoritetsbarn, -elever og -voksne i utdanningssystemet og en stortingsmelding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet om en helhetlig integreringspolitikk (OECD 2009; NOU 2010: 7; Meld. St. 6 (2012-2013)). I intervjuet med representantene for Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet som er referert i kapittel 2, ble kjerneelementer i satsingen løftet frem, og endringer i vektlegging over tid ble omtalt. Sentralt i satsingen står prinsippet om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, det betyr involvering av hele personalet. Målgruppene for deltakelse i kompetanseutviklingen har dreid noe over tid fra barnehager og barne- og mellomtrinn i skolen samt lærerutdanningsinstitusjoner i startfasen, til inkludering av videregående opplæring, grunnopplæring for voksne samt PP-tjenesten og Oppfølgingstjenesten fra høsten 2014. Vi vet at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ønsket at Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT) skulle sees i sammenheng med Kompetanse for mangfold.

Ambisiøse planer for spredning og styrking av kompetanse i virksomheter, hos eiere og i UH-sektor

Fra sentrale myndigheter ble det også fremhevet at enheter som allerede har kompetanse på feltet, ikke skulle prioriteres til satsingen, men at kompetanseutvikling skulle tilbys de som ikke allerede inngår i samarbeid med NAFO. Vi ser at dette ikke var nedfelt i de første brevene til fylkesmannen, men etter hvert ble dette kriteriet begrunnet med at satsingen skulle nå ut så bredt som mulig. Det var anbefalt at enhetene skulle bruke en form for ståstedanalyse eller SWOT for å identifisere egne kompetansebehov i forkant av deltakelse. Satsingen Kompetanse for mangfold er også ment å ruste

⁴ Unntak fra dette er at problemstilling 2.10, 3.4 og 3.7 (se kapittel 1) bedre kan besvares mot slutten av evalueringsperioden og at problemstillingene 2.11 og 2.12 er søkt belyst i sammenheng med deltakernes utbytte. Det er dessuten noe overlapning i problemstillingene, som mellom 2.9 og 3.3.

opp flerkulturell pedagogikk og kunnskap om andrespråksutvikling i lærerutdanningene. UH-sektoren var ikke tenkt å utvikle egne kompetanseutviklingsopplegg for PP-tjenesten eller Oppfølgingstjenesten, men SEVU-PPT som også involverer UH-sektoren, skal ivareta behovet for etter- og videreutdanning i denne tjenesten. Ytterligere virkemidler ligger i oppgaveporteføljen til Fylkesmannen i form av rekruttering av kommuner til satsingen og tilrettelegging for kurs i lov og regelverk for så vel kommune, fylkeskommune, barnehager, skoler, voksenopplæringscentre, PP-tjenesten og andre virksomheter.

Vi må konstatere at satsingen er ambisiøs både i rekrutteringen av enheter, når til sammen 600 enheter skal ha gjennomgått kompetanseutvikling ved utgangen av 2017, og i den sterke betoningen av at kompetansehevingen skal være arbeidsplassbasert og involvere hele personalet i barnehagen eller skolen.

Likhetstrekk med andre satsinger og bakgrunn for sammenligninger

Som nevnt er forbindelsen mellom Kompetanse for mangfold og SEVU-PPT intendert. Fra NTNU har det vært opplyst at 501 personer i PP-tjenesten har gjennomgått etterutdanning, fordelt på til sammen 26 etterutdanningstilbud fra UH-sektoren (Samuelsen 2016). Statped har arrangert etterutdanning i flerspråklighet og flerkulturalitet med henholdsvis 395 og 302 deltakere i perioden høsten 2014 til våren 2016 (Statped 2016). Intensjonen om at kompetanseutviklingen skal være arbeidsplassbasert er også uttalt for SEVU-PPT.

Likehetstrekk med satsingen Ungdomstrinn i utvikling er åpenbar med hensyn til prinsippet om skolebasert kompetanseutvikling. Ved en ungdomsskole som har erfaring fra begge (Case 4), har vi sett at Kompetanse for mangfold oppleves som langt mindre sammenlignet med en nærmest gigantisk satsing på ungdomstrinnet. I ungdomstrinnutviklingen finnes det også andre viktige virkemidler, som rollen til ressurslærere som får særlig kompetanseutvikling, noe Kompetanse for mangfold ikke har. En annen grunnskole med ungdomstrinn erfarte at de lyktes bedre i Kompetanse for mangfold og fikk en bedre involvering av UH-miljøet enn de hadde opplevd under Ungdomstrinn i utvikling som da var i en tidlig fase. Vi har også hørt det synspunktet at det lokalt utviklede prosjektet under Kompetanse for mangfold, nærmere bestemt Kombinasjonsklassene, lykkes bedre i å styrke overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplæring for minoritetsspråklig ungdom enn de hadde fått til under deltakelsen i Ny GIV.

Et kompetanseløft også for UH-sektoren

Vi har intervjuet totalt fem UH-miljøer om oppdraget og iverksettelsen av Kompetanse for mangfold så langt i evalueringen. Bare de tre som var først ute, er omtalt i denne rapporten. En fylldigere gjennomgang av UH-sektorens betydning i satsingen planlegger vi å inkludere i sluttrapporten. For et av lærestedene var knapphet på tid og behov for en lengre planleggingshorisont enn de hadde fått mulighet for, et viktig anliggende. Vi må tro dette er en tilbakelagt fase når de UH-miljøene som skal inn i satsingen mot slutten av perioden, har deltatt tidligere. En forståelse som kommer til uttrykk fra universitetene og høyskolenes side, er at de vil kunne støtte enhetene, men enhetene må selv drive sitt utviklingsarbeid. Blant de lærestedene som var først ute, synes den oppsøkende aktiviteten å ha vært vektlagt. Lærere og skoleledere var ikke forventet å komme til forelesninger, men de ville bli veiledet på sin arbeidsplass. Hvorvidt dette kan ha endret seg med opptrappingen av antall enheter over tid, vet vi ikke.

Fra ett av UH-miljøene har vi også fått vite at det kan oppleves som ganske utfordrende å gi veiledning til skoler og barnehager med høy kompetanse og lang erfaring i arbeid med de aktuelle spørsmålene. I dette kan vi spore en viss ydmykhet for den praksisnære kunnskapen som finnes i enhetene. At det kan være grunn for en slik ydmykhet støttes av vurderinger fra lærerhold i Ungdomsskolen og i Kombinasjonsklassene, når de stiller spørsmål om hvem som veileder hvem. Deres selvforståelse er at de har betydelig relevant utdanning og erfaring. Andre, som ledelsen i Barnehagen og i den Den videregående skolen, fremhever viktigheten av å få et blikk utenfra og en kompetent diskusjonspartner i utviklingen av virksomhetens kompetanse, slik veiledningen fra UH-miljøet har gitt dem. Fra UHs ståsted betraktes kontakten med praksisfeltet som en mulighet for egen

kompetanseheving og en fordel for utviklingen av utdanningstilbudet til studentene i lærerutdanningen ved lærestedet. Dette er også i tråd med en av målsetningene for satsingen.

Lojalitet til sentralt gitte signaler i forståelse av innhold og rekrutteringskriterier

Om oppfatningen av innholdet i satsingen i kommuner, fylkeskommuner og hos fylkesmenn, kan vi bemerke en sterk lojalitet overfor de retningslinjene som er gitt fra sentrale myndigheter til enhver tid. Da det var overgangen mellom barnehage og skole som skulle fokuseres, ble barnehager og skoler i egnet avstand rekruttert. Foreldresamarbeid er også et tema som har fått rom innenfor satsingen, i tråd med utviklingsområder som har vært foreslått fra myndighetene. Mange minoritetspråklige barn eller elever i enheten har vært et utvalgs-kriterium, likeledes har budskapet nådd frem om at det ikke skulle være enheter med lang erfaring som rekrutteres til denne satsingen. I intervjuene med fylkesmenn kommer det dessuten opplysninger om kommuner som ikke har fått være med i satsingen, fordi de ikke i tilstrekkelig grad har lagt opp til en arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. Alt dette forhindrer ikke at det er gjort lokale tilpasninger, som da en i et fylkesmannsembete fikk legge regioner og ikke kommuner til grunn for å kunne lykkes i arbeidet med å rekruttere seks enheter fra hver.

I vårt caseutvalg kan vi i hovedsak se at prinsippet om at kommuner og virksomheter med relativt lite kompetanse på det flerkulturelle området skulle prioriteres til satsingen, har vunnet gehør. Ett unntak er Kombinasjonsklassene, hvor deltakelsen i Kompetanse for mangfold ble vurdert som en god og relevant videreføring av prosjektet om ungdom med kort botid som de nylig hadde gjennomført. Vi kan likevel merke oss at de også kommenterte at de ikke tilhørte den fremste målgruppen for satsingen. I første delrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold, bemerket vi at mange av deltakerne i en tidlig fase av satsingen (høsten 2014) hadde erfaring med prosjekter og satsinger på de flerkulturelle området. På dette grunnlaget understreket vi viktigheten av at rekrutteringen ble bredere i forløpet av femårsperioden for å nå målet om økt kompetanse på det flerkulturelle området (Lødding 2015). Casestudien gir ikke grunnlag for å hevde at en slik tendens er snudd, ettersom den studien ikke kan forstås som representativ. Den gir likevel eksempler på at budskapet er mottatt, og noen ganger er det også tydelig verdsatt: at kommuner og virksomheter med lite kompetanse på feltet skal prioriteres til satsingen.

Tydelig rolleavklaring, men krav til tempo har vært en snublestein

Forventningsavklaringen og rolleforståelsen synes å være god mellom UH og fylkesmannen, bedømt ut fra hvordan ansvarsfordelingen omtales fra hver av partene. En klar forventning fra noen av representantene for fylkesmennene, er at det er UH og ikke fylkesmannen som har den løpende kontakten med kommunene eller fylkeskommunene og enhetene, og at fylkesmannen har en mer tilbaketrukket rolle når det gjelder kunnskapen om hva som foregår og hvordan kompetanseutviklingen gjennomføres. Samlingene om lov- og regelverk har imidlertid vært fylkesmannens ansvar, og vi vet at det ofte er invitert langt flere virksomheter til disse samlingene enn de som deltar i kompetanseutviklingen innenfor Kompetanse for mangfold. Om alle de inviterte kommer, synes å være et annet spørsmål. Når alt dette er sagt om partenes forståelse av samarbeidet, kan vi føye til at det i alle fall i en tidlig fase av satsingen var slik at krav til tempo ble en snublestein for noen. Dette kommer frem i et intervju med en kommune som tilhørte en tidlig pulje i opptrappingen av satsingen. Ettersom de fikk så dårlig tid på seg, ble rekrutteringen av skoler ganske anstrengende, og det var etter hva vi fikk vite provoserende for skoler å få invitasjon etter at de hadde lagt planene for påfølgende skoleår. Vi kan merke oss at når så mange aktører inngår, kan det gjøre gjennomføringen sårbar for forsinkelse i ett eller flere ledd.

7.2 Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling

Både eiere og ledere har vært pådrivere for deltakelse

Blant ledere som svarte på deltakerundersøkelsen, svarte nesten to av tre at eier var pådriver for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold. Ikke desto mindre svarte også drøyt halvparten at de selv som ledere var pådrivere for dette. Når vi legger casestudien til grunn, ser vi

betydelig variasjon med hensyn til hvem som er pådriver for kompetansehevingen. I Barnehagen var forståelsen at de var så klare for denne satsingen at de kom veldig raskt i gang. Voksenopplæringen på sin side, fant sin plass i satsingen gjennom dialog med Barnehagen. Fra Barne- og ungdomsskolen ble deltakelsen fra andre virksomheter i kommunen vurdert så positivt at de ikke kunne si nei. Videregående skoler er i større grad autonome enheter, og vi ser at henvendelsen fra fylkesmannen har gått direkte til to av de videregående skolene i en fylkeskommune, uten at eiernivået ble tatt med på råd.

Analyse av kompetansebehov med varierende grundighet

Formulering av kompetansebehov kan ha vært en terskel for å komme i gang. Fra en tidlig fase kan det synes som ett av UH-miljøene og enhetene ventet på hverandre. To av UH-miljøene fortalt om ganske sprikende bestillinger eller at bestillingene var for spesifikke. Et tredje UH-miljø vektlegger utviklingen av bestillingen som et resultat av dialog mellom enhet og UH som tilbyder. Deltakerundersøkelsen forteller at nesten halvparten av lederne (44 prosent) mener de formulerte sine kompetansebehov med noe hjelp fra universitet eller høyskole, det er omtrent samme andel som mener de formulerte dette på egen hånd.

Ståstedsanalyse nevnes i intervjuet på statlig nivå som et viktig verktøy i implementeringen av satsingen på enhetsnivå, eventuelt også eiernivå. Tid og tempo i iverksettelsesfasen fremstår som ganske avgjørende for å få til en grundig prosess i formuleringen av kunnskaps- og kompetansebehov. Casestudien gir ikke entydig grunn til optimisme på dette punktet. I deltakerundersøkelsen svarer imidlertid fire av ti ledere at de fikk nok tid til dette. Likevel ser vi at knapt en av fem ledere bekrefter at de har brukt et analyseredskap for å kartlegge virksomhetens kompetansebehov i deltakerundersøkelsen. Fra intervjuene på eiernivå har vi sett at knapphet på tid holdes frem som en forklaring på at kompetansehevingen ikke omfatter hele personalet, og en annen årsakssammenheng er at virksomheten ikke fikk tid til å foreta noen form for ståstedsanalyse.

Som nevnt kan UH-miljøer gi uttrykk for at bestillingen fra enhetene er i overkant spesifikk. Fra disse intervjuene vet vi også at lærestedet kan være innforstått med at det utrykte kompetansebehovet ikke nødvendigvis er i samsvar med hva UH-miljøet ser som viktig. At skoen trykker er en ting, hvis en ser at det står en spiker i den, er det noe UH-miljøet må ta tak i, ble det hevdet. Det er tydelig at enheter har opplevd stor fleksibilitet fra tilbyderens side med hensyn til hva som kunne være aktuelle tema, også lydhørhet har vært fremhevet og eksplisitt verdsatt.

Idealet om arbeidsplassbasert kompetanseheving har oppslutning, men er vanskelig å realisere

I alle enhetene som utgjør våre caser, er bevisstheten sterk, spesielt på ledernivået, om at kompetanseutviklingen skal omfatte hele staben. Å realisere dette prinsippet fremstår imidlertid som ganske mye mer komplisert enn å ønske det og ville det. Vi kan merke oss fra deltakerundersøkelsen at en liten overvekt (54 prosent) av lederne uttrykker at etterutdanningen har omfattet alle eller nesten alle ansatte. Omtrent en av tre sier den har omfattet mindre enn halvparten eller et lite mindretall, mens resten angir at halvparten har deltatt.

I casen vi har kalt Kombinasjonsklassene har vi sett en tydelig poengtering både fra lederhold og fra lærerne i kombinasjonsklassene av at det er lærerne på de ordinære trinnene som mest av alt trenger kompetanseheving på feltet. Det vil blant annet si større forståelse for hvilke utfordringer elever med et annet morsmål kan møte når det gjelder å forstå ord og begreper i den daglige opplæringen og i læreboka. Å styrke forståelsen for at alle lærere er norsklærere er en av visjonene rektoren på denne videregående skolen har. Vi kan notere oss at ideen om kompetanseutvikling er inneholdt i ideen om kompetanseutveksling mellom erfarne lærere fra introduksjonssenteret og den videregående skolens lærere med erfaring fra forberedende kurs for ungdom med kort botid.

Vi ser i alle fall to eksempler på at kompetanseutvikling for hele staben antas å måtte begynne i en mindre gruppe av ansatte sammen med leder, før den kan spres til hele personalet. Det gjelder for

arbeidsgruppen i Barnehagen og for prosjektgruppen i Barne- og ungdomsskolen. I begge tilfeller er det de mindre gruppene, og ikke hele personalet, som har vært tett på og fått veiledning fra UH-miljøet. Tanken om at kompetansehevingen skal gjennomsyre hele staben er sterk i Barnehagen, og mer aktiv bruk av praksisfortellinger ser ut til å være én viktig konkretisering av hvordan en skal få dette til.

I Den videregående skolen og i Barne- og ungdomsskolen synes en form for kick-off med felles middag for hele personalet kombinert med introduksjon fra UH-miljøet å ha fungert som en markering av at satsingen skal i gang. Begge steder peker de på at ikke bare det pedagogiske personalet, men alle inkludert rengjøringsbemanning og vaktmester skal trekkes inn, ettersom de siste også inngår i relasjoner med de minoritetsspråklige elevene utenfor undervisningssammenhengen.

Ved Ungdomsskolen har de inngående erfaring med skolebasert kompetanseutvikling gjennom deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling. Her kommer det for en dag at skolen dedikerer betydelig tid, halvannen time i uken, til den kollektive kompetanseutviklingen. Likevel er ikke rektor sikker på at alle lærere er klar over at skolen deltar i Kompetanse for mangfold. Dette er ikke deres hovedprosjekt, men en viss synergi ser ut til å komme ut av å kombinere de to satsingene. Verktøyene som er utviklet for Ungdomstrinn i utvikling, egner seg godt i Kompetanse for mangfold, mener rektor, som også sier at hun ville ha savnet disse verktøyene dersom det bare var Kompetanse for mangfold de holdt på med.

I Voksenopplæringscenteret er det to lærere som jobber med Kompetanse for mangfold. Spredning til resten av staben vurderes som nokså krevende all den tid de andre lærerne oppfatter satsingen som «et prosjekt», underforstått noe ekstra, noe som kommer i tillegg til de daglige oppgavene. Inspirasjon fra de lærerne som jobber mye med satsingen og interesse fra andre deltakere som synes samtalekafe med barnehagen er et interessant arrangement, kan tale for at satsingen etter hvert kan omfatte flere lærere i staben. Her har vi også sett at selve samarbeidet med barnehagen synes å forplikte og skape en dynamikk for større involvering i voksenopplæringscenteret, på den måten at barnehagen over tid må få kontakt med andre deltakere enn de som går i Spor 1 og har de største utfordringene når det gjelder tilegnelse av norsk og gjennomføring av utdanning i Norge. Hvis oppslutningen av deltakere blir for ensartet over tid, kan barnehagen kanskje oppleve at de tar over voksenopplæringscenterets oppgaver med hensyn til å gi opplæring i norsk og samfunnsfag. Det er interessant at lærerne som har deltatt i Kompetanse for mangfold i dette voksenopplæringscenteret fremhever deltakernes opplæringstilbud og innholdet i undervisningen som kvalitativt sterkt forbedret sammenlignet med hva de hadde før. Lærerne synes å løse sine daglige oppgaver på en bedre måte enn de kunne før, noe som også gir motivasjon. På den måten synes kompetansehevingen i mindre grad å ha preg av noe som kommer i tillegg til lærernes kjerneoppgaver, altså motsatt av hva disse lærerne mener at kollegene deres forventer når de oppfatter deltakelse som et prosjekt.

Forskjeller i vilkår for deling og felles refleksjon

Deltakerundersøkelsen viste signifikante forskjeller mellom ansatte i barnehage og skole når de svarte på spørsmålet om etterutdanningen hadde vært relevant for deres arbeidshverdag, dette ble bekreftet av henholdsvis 70 og 49 prosent. Arbeidsstedets tilrettelegging er et viktig anliggende når vi spør om organiseringen av kompetansehevingen har gitt gode vilkår for opplevelse av relevans.

Deltakerundersøkelsen viser signifikant forskjell mellom barnehage, hvor 58 prosent av de ansatte bekrefter at det ble tilrettelagt for deltakelse, og grunnskole, hvor 34 prosent av respondentene bekrefter.

Det kan synes som en barnehage kan være mer åpen for nye initiativ enn en skole er. Forskjeller i virksomhetslogikk og i krav til planlegging ser ut til å virke inn på hvor raskt virksomheten kan forplikte seg til deltakelse. Vi kan også anta at skoler oftere er forventet å utvikle seg i tråd med nye initiativ og satsinger enn hva som er tilfellet for barnehager. Kanskje er tilbud om kompetanseheving mer kjærkomne i barnehagesektoren, simpelthen fordi det er færre av dem. I tillegg til dette kan det være

forskjeller i praksiser og organiseringsmåter som fremmer eller hemmer barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling.

Barnehagens praksisfortellinger kan forstås som noe som bygger opp under en delingskultur. En innsikt eller en erfaring deles med kollegiet slik at alle kan få del i opplevelsen av hvordan en episode kan forstås innenfor en større sammenheng eller med forbindelse til teori. Dette er noe våre informanter forteller at de har lært i barnehagelærerutdanningen og som de mener er vanlig i barnehager. Altså knytter de ikke praksisfortellinger til Kompetanse for mangfold, men de ser at praksisfortellinger er et verktøy som kan brukes for å utvikle større bevissthet i personalet. Når våre informanter peker på hvordan praksisfortellinger kan øke bevisstheten i personalet om de valgene de tar, synes det for oss som vi står overfor det Ertsås og Irgens (2012) omtaler som utvikling av stadig sterkere teori gjennom evne til å teoretisere over egen praksis, som omtalt i kapittel 1. Fra skjult teori nedfelt i erfaringsrelatert praksis, økes bevisstheten om handlingsalternativer, til metateori som er kjennetegnet av refleksjon. Det innebærer at praktiseren har analytisk distanse til egen praksis og åpenhet for å kunne forbedre den. På dette stadiet er det grunnlag for å hevde at det har foregått en praksisendring.

Ungdomsskolen var teamorganiseringen foretatt med en bevissthet om hvordan flere lærere arbeider sammen om de samme ungdommene, og ingen lærer kan melde seg ut ved å påstå at vedkommende ikke har minoritetsspråklige elever. Dersom lærere først og fremst har ansvar for egne oppgaver innenfor stramme tidsfrister, kan en se for seg at tilbaketrekning i større grad er mulig med henvisning til at et tiltak ikke er relevant.

Vi synes det er interessant at ledelsen ved Ungdomsskolen fremhevet verktøy fra Ungdomstrinn i utvikling som relevante for Kompetanse for mangfold, og som noe de ville ha savnet dersom de bare deltok i den siste. Formatet på satsingen og forelesningene samt ressurslærere som innsatsfaktor ble forstått som avgjørende for at ungdomstrinn-satsingen ble opplevd som så vellykket. Vi har imidlertid også sett at Barne- og ungdomsskolen med tilhørende eiernivå hadde langt bedre erfaringer med Kompetanse for mangfold enn de tidligere hadde hatt med Ungdomstrinn i utvikling. Både format, ressurser og i hvilken grad satsingen har funnet sin form kan være avgjørende, men vi kan også stille spørsmål om skolebaserte satsinger innebærer en metodikk som med fordel læres over tid, altså at den kan være vanskelig å gripe på første forsøk.

Andre faktorer som har betydning ifølge litteraturen på feltet, er ledelsesforankring og tid. Dette velger vi å omtale i sammenheng med deltakernes utbytte.

7.3 Deltakernes utbytte

Eierskap til den lokale utformingen av satsingen

Det er slående hvor mange ledere og ansatte i casestudien som gir uttrykk for at deltakelsen i Kompetanse for mangfold har gitt dem en mulighet for å realisere noe de lenge har ønsket å få til. Det gjelder Barnehagen hvor behovet for kompetanse for å gjøre møtet med barn og foreldre med innvandrerbakgrunn bedre, var sterkt fremme i bevisstheten. Det gjelder Kombinasjonsklassene hvor hovedhensikten slik den beskrives, var å finne bedre løsninger for minoritetsspråklige elever med kort botid enn det legges opp til i tildeling av individuelle, lovfestede rettigheter og ansvarsdeling mellom forvaltningsnivåer. Det gjelder Den videregående skolen som i forlengelse av prosjektet var i gang med å bygge et eget rom for å ivareta alle elever, inkludert minoritetsspråklige, som strever faglig og som innimellom kan trenge en form for intensivopplæring. Det gjelder voksenopplæringscenteret som ser at 30 undervisningstimer ukentlig for voksne deltakere med lite skoleerfaring, ikke fremmer verken tilegnelse av norsk eller samfunnskunnskap.

En målforskyvning? Eller konkretisering av hensikten med satsingen?

En slik orientering om barn, elever og deltakere kan noen ganger synes å stille behovet for kompetanseutvikling i staben litt i skyggen. Det er barn, foreldre, elever og mottakere det gjelder, og

som målsetningene er knyttet til. Denne orienteringen representerer ikke et brudd, slik vi ser det, med målsetningen for Kompetanse for mangfold: *at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet*, men det er interessant at tiltaket kan begrunnes og legitimeres ut fra hensynet til barn, elever og deltakere mer enn ut fra hensynet til ansatte og deres kompetanseutvikling. En slik direkte målorientering mot elevenes beste, kan skyve spørsmålet om de ansattes kompetanse litt ut av fokus. Kompetansehevingen betraktes ikke som målet med satsingen, men som et mulig middel når gjennomføring og kompetanseoppnåelse i utdanningsløpet blant minoritetsspråklige barn, unge og voksne er målet. Andre mulige midler kunne være tettere samarbeid mellom forvaltningsnivåene eller organisatoriske grep for å sikre at retten til videregående opplæring kan realiseres også for ungdom med kort botid.

Med den fleksibiliteten som satsingen åpner for i formuleringen av behov, er det ikke overraskende at en kan se slike tendenser til forskyving av målforståelse. Dette gjør det også vanskelig å si noe enhetlig om deltakernes utbytte. Kanskje kan vi likevel antyde at deltakeres opplevelse av at de gjør jobben sin bedre enn de gjorde før de ble med i Kompetanse for mangfold, kan utgjøre en kvalitetsindikator. Casestudien gir flere eksempler på nettopp dette.

UH og praksisfeltet – forskjeller i ansattes erfaringer

I to av enhetene, Kombinasjonsklasser og Ungdomsskolen, har vi sett at lærerne ikke er så imponert over hva de er blitt tilbudt fra UH-sektoren, de kan føle seg undervurdert, det handler om selvfølgeligheter for lærere med solid utdanning og realkompetanse for oppgaven. Et slikt synspunkt er også speilet i det ene UH-miljøets påpekning av at det er krevende å møte kompetente personer i praksisfeltet når deres egen innsikt i disse yrkesutøvernes hverdag er begrenset. Trekker vi inn hvordan grunnlagsdokumenter og representantene for det statlige nivået omtaler målgruppen for Kompetanse for mangfold, ser vi at de mest kompetente lærerne slett ikke var tiltenkt kompetanseheving i satsingen Kompetanse for mangfold. Dette kan tjene til større forståelse for UH-sektoren og de kompetansehevingstiltakene som de har utviklet.

Vi har sett i alle fall ett eksempel på at ledelsen vurderer veiledningen fra UH-sektoren som verdifull samtidig som ansatte uttaler seg mer forbeholdent om utbyttet, jf. Barne- og ungdomsskolen. Et spørsmål man da kan stille seg er om de snakker om ulike personer og ulikt nivå på kompetanse og erfaring i UH-miljøet. Vi ser at ansatte i Barnehagen har vært positive til veiledningen, men ansatte i Kombinasjonsklassene har foretrukket forelesninger fremfor veiledning, og de har delvis dårlige erfaringer med veiledning. Vi har ikke grunnlag for å hevde at ett UH-miljø lykkes bedre enn et annet med tilbudet til virksomhetene. Derimot kan vi reise et spørsmål om det alltid har vært slik at det settes inn solid kompetanse på veiledningsoppgaven når dette sannsynligvis krever betydelige ressurser fra lærestedet, ikke minst i takt med at satsingen har trappet opp?

En alternativ forklaring på at veiledningen ikke alltid har vært godt mottatt av lærere, er at prinsippet om veiledning i undervisningssituasjonen representerer noe relativt nytt i Norge. I spørsmål om kollegaveiledning kan det fremheves at egalitet og profesjonell autonomi har en sterk tradisjon i norske læreres forståelse av egen yrkesutøvelse (Helgøy & Homme 2012). Parallelt med dette synes det som internasjonal forskning bidrar til å fremsette idealer for hvordan effektiv kompetanseutvikling kan foregå, det vil si i gode relasjoner mellom kollegaer i et miljø som tillater utprøving og læring av feil (Postholm & Wæge 2016; Darling-Hammond 2009). Vi understreker at materialet foreløpig er for spinkelt til å trekke konklusjoner om dette, men vi tror at disse spørsmålene bør forfølges i kommende intervjuer med UH-sektoren.

Større erfart nytte der hvor lederen har vært pådriver i satsingen

Deltakerundersøkelsen viser at opplevd nytte og relevans av etterutdanningen er sterkest blant ansatte i barnehager (bekreftet av 60 prosent) sammenlignet med ansatte i grunnskolen (bekreftet av 30 prosent). Dette er også undersøkt i lys av hvem som var pådriver for å bli med i Kompetanse for mangfold. Det viste seg at ved virksomheter der lederne oppgir at de selv initierte deltakelse i

etterutdanningen var andelen ansatte som bekreftet at de hadde fått styrket sin kompetanse på det flerkulturelle området, høyere enn ved virksomheter der ledere ikke oppgir at de har initiert deltakelse. Denne forskjellen var signifikant.

Fra forskningen på arbeidsplassbasert kompetanseutvikling som omtalt i kapittel 1, vet vi at det finnes noen kritiske faktorer for at det skal lykkes å involvere hele kollegiet: Ledelsens aktive støtte og involvering er avgjørende, og det kreves gode relasjoner mellom kollegiet og ledelsen (Postholm 2012; Postholm & Wæge 2016). Nok tid og prioritert tid over en viss periode er en suksessfaktor (ibid.; Desimone 2009; Timplerley m.fl. 2007). Samhandling med eksterne fagpersoner er også viktig (Postholm 2012). Det siste er det lagt til rette for i Kompetanse for mangfold gjennom oppgavene som er gitt til UH-miljøene med veiledning av enhetene. Vi ser fra casestudien at allokert tid og ledelsesinvolvering kan variere mellom enhetene, noen ganger endog bevisst som når skolelederen i Ungdomsskolen måtte sette som betingelse for deltakelse i Kompetanse for mangfold ved siden av Ungdomstrinn i utvikling, at hun ikke kunne gå like tungt inn i to så krevende prosesser på en gang. At det kreves tid er også åpenbart fra intervjuene med alle enhetene. Det gjelder ikke minst når spredning fra en kjernegruppe til hele staben er neste trinn i implementeringen.

Varig endring og spredning til andre virksomheter

Ansatte og lederes vurdering av endring over tid har vi forsøkt å fange opp i casestudien ved hjelp av spørsmål som: «Gjør dere noe nå som dere ikke gjorde tidligere; har dere sluttet å gjøre noe som dere gjorde tidligere?» Et av de klareste svarene på dette spørsmålet var Barnehagens vektlegging av at de hadde lagt bort skjemaene som de tidligere pleide å plassere på bordet mellom seg og foreldre med innvandrerbakgrunn ved det første møtet. Nå kunne de sitte på samme side eller bevege seg rundt mens de snakket sammen. Mer vekt på å møtes som mennesker med blikk for det en har felles, var en gevinst fra kompetansehevingen i denne barnehagen.

Som vi også har vært inne på i kapittel 1 betyr ikke tilfredshet med et kompetansehevingstiltak at varig endring følger som konsekvens. Som nevnt er mestringsforventning et kjerneelement i skoleledertutdanningen som vi har vært inne på i kapittel 1. For våre formål kan vi kanskje forstå mestringsforventning som faglig trygghet. Større faglig trygghet har vært nevnt som et utfall, både fra enheter og fra UH-miljøene vi har intervjuet. Dette kommer sterkest frem i Barnehagen, hvor større mot til å involvere seg og spørre for å finne ut av det en lur på, fremfor å innta en passiv rolle ut fra en form for berøringsangst eller angst for å stille spørsmål som kanskje kan misforstås eller tas ille opp av foreldre med minoritetsbakgrunn.

Blant kommunene og fylkeskommunene oppfattes budskapet om at det ikke er NAFOs fokusskoler eller virksomheter med solid kompetanse på det flerkulturelle området som inngår i målgruppen for Kompetanse for mangfold, som et virkemiddel for spredning. Som vi har nevnt har alle enheter vært invitert til samlinger om lov og regelverk, ikke bare enhetene som har deltatt i Kompetanse for mangfold. Det finnes også kommuner som peker på at de i etterkant av deltakelsen må tenke mer og legge planer for hvordan kompetansehevingen kan spres til enheter som ikke har vært med i satsingen. Fra statlig nivå har vi sett at det forventes at barnehager- og skoleeiere samt barnehage- og skoleledere legger til rette for kollektive læringsprosesser utover satsingsperioden.

Tid er en kritisk faktor

Gjennom denne rapporten har vi tematisert tid som en kritisk faktor i litt ulike sammenhenger. Det gjelder tid til forberedelse for å få til en god oppstart, tid til å formulere kompetansebehov, tid til oppfølging, tid til refleksjon og deling i kollegiet, tid til samarbeid og implementering av nye arbeidsmåter og tid til å teste ut nye ideer. Vi har fått innsikt i hvordan det å allokere tid til deltakelse krever gode avtaler mellom ledelsen og de ansatte. Prioriteringen innebærer av og til at en må ta lettere på andre hensyn og forpliktelser. Tid blir i denne sammenhengen et mangetydig begrep. Det kan stå for fleksibilitet i å bruke tiden, et lavere tempo i rekrutteringsfasen, under identifiseringen av kompetansebehov eller i implementeringsfasen. Tid kan også bety varighet, det vil i praksis også si kontinuitet etter at de to semestrene er over.

Vi synes det er slående hvordan fordypning i det aktuelle temaområdet synes å kreve tid. Det er bemerkelsesverdig at både ledere og ansatte i mange av enhetene gir uttrykk for at det er nå prosjektet starter opp, «nå er vi kommet i implementeringsfasen», sies det idet de to semestrene som er avsatt til satsingen går mot slutten.

Referanser

- Andersen, S. A. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Eisenhardt, K. (1989). "Building Theories from Case Study Research". *Journal of Management Review*, 14(4): 532-550.
- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Postholm, M.B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2012). Ny GIV i skolen: *Heftig begeistring – organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet – Delrapport*. Rapport 6- 2012. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Kirkpatrick, D.L. (1998) *Evaluating training programs: the four levels* (2nd ed.) San Fransisco, CA: Berrett-Koehler.
- Lysø, I. H., Stensaker, B. Federici, R.A. Solem, A & Aamodt, P.O. (2013): *Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning AS.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold. Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. NIFU Rapport 4/2015. Oslo: NIFU
- Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integrasjonspolitik. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2009). *OECD Reviews on Migrant Education. Norway*. Paris: OECD.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Postholm, M. B., & Waage, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24-38.
- Samuelsen, A.S. (2016). *SEVU-PPT – UH-Sektoren*. Presentasjon på landsdekkende lederkonferanse høst 2016. Oslo: Statped/Utdanningsdirektoratet.
- Statistisk sentralbyrå (2015). *Fakta om utdanning 2015 – Nøkkeltall fra 2013*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Statped (2016). *Statped sin oppfølging av SEVU-PPT 2014–2016*. Notat til NIFU.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: New Zealand: Ministry of Education.

- Utdanningsdirektoratet (2012). Ungdomstrinn i utvikling. Lastet ned 15.04.2013 fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Ungdomstrinn-i-utvikling/#>
- Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Lastet ned 15.04. 2013 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017.
http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/G1_Vedlegg1_Udir_Rammeverk.pdf [lastet ned: 10.10.2016]
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Plan for kompetanseløft på det flerkulturelle området*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013) Kompetanseløft på det flerkulturelle området.
<http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Kompetanseloft-pa-det-flerkulturelle-området-2013-2017/> Lesedato: 14.1.2014.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Faktaark minoritetsfeltet – Kompetanse for mangfold og Fylkesmannens arbeid med KFM*. Notater oversendt til NIFU.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE. Applied Social Research Methods Series Volume 5.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Vol. Cambridge, Massachusetts): Harvard University Press.

Tabelloversikt

Tabell 1.1: Opptrappingsplan for Kompetanse for mangfold. Kilde: Utdanningsdirektoratet	14
Tabell 1.2: Informanter som har gitt informasjon til denne underveisrapporten	17
Tabell 5.1: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ledere.	47
Tabell 5.2: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ledere.	47
Tabell 5.3: Utvalg og deltakelse etter type virksomhet. Ansatte	48
Tabell 5.4: Utvalg og deltakelse etter fylke. Ansatte	49
Tabell 5.5: Innhold i avtale mellom virksomhet og høyskole/universitet. Ledernes svar. Prosent.	61

Figuroversikt

Figur 5.1: Ansattes alder fordelt på fem kategorier. Prosent. N = 385.....	49
Figur 5.2: Ansattes erfaring i den type jobb de har nå. Prosent. N = 386.	50
Figur 5.3: Ansattes høyeste utdanning. Prosent. N = 385.	50
Figur 5.4: Start og avslutning av etterutdanningen Kompetanse for mangfold. Ledernes svar.	51
Figur 5.5: Hvor stor andel av de ansatte ved virksomheten deltar/har deltatt i etterutdanningen? Ledernes svar. Prosent. N = 76.....	52
Figur 5.6: I hvilken grad har dere lagt til rette for at personalet skal få tid til å følge opp etterutdanningen? Ledernes svar. Prosent. N = 77	52
Figur 5.7: Hvordan har du som leder fulgt opp arbeidet ved din enhet? Ledernes svar. Prosent. N = 76.....	53
Figur 5.8: Hvor viktig mener du et slikt etterutdanningstiltak er for virksomheten? Ledernes svar. Prosent. N = 74.....	53
Figur 5.9: Start og avslutning av etterutdanningen Kompetanse for mangfold. Prosent. Ansattes svar.	54
Figur 5.10: Hvordan etterutdanningen ble gjennomført. Ansattes svar. Prosent. N = 364 – 400.	55
Figur 5.11: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Ansattes svar. Prosent. N = 385 – 394.....	56
Figur 5.12: Sammenheng mellom etterutdanningen og arbeidet. Etter virksomhetstype. Ansattes svar. Prosent. N = 377.....	57
Figur 5.13 Hvordan kom dere fram til deres kompetansebehov? Ledernes svar. Prosent. N = 77.	58
Figur 5.14: I hvilken grad fikk dere nok tid til å formulere egne kompetansebehov i forkant av etterutdanningen? Ledernes svar. Prosent. N = 76.	58
Figur 5.15: Forankring av Kompetanse for mangfold blant de ansatte. Ledernes svar. Prosent.....	59
Figur 5.16: Hvem var pådrivere for at virksomheten skulle være med i Kompetanse for mangfold? Ledernes svar. Prosent. N = 74.....	60
Figur 5.17: I hvilken grad er det lett å få kontakt med universitet/høyskole ved behov? Ledernes svar. Prosent. N = 76.....	61
Figur 5.18 Opplevd utbytte av etterutdanningen. Ledernes svar. Prosent.....	62
Figur 5.19: Læringsutbytte. Ansattes svar. Prosent. N = 381 – 386.	63
Figur 5.20: Ansattes opplevelse av etterutdanningen. Prosent.....	64
Figur 5.21: Har du forandret, eller kommer du til å forandre din måte å jobbe med minoritetsspråklige barn/elever/voksne som følge av etterutdanningen? Prosent. N = 387.....	65
Figur 5.22: I hvilken grad har du gjennom etterutdanningen styrket din kompetanse på det flerkulturelle området? Prosent. N = 384.....	66
Figur 5.23: Andel som svarer at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området i svært stor grad og stor grad. Etter type virksomhet. Prosent.	67
Figur 5.24: Andel ansatte som svarer at etterutdanningen har styrket deres kompetanse på det flerkulturelle området i svært stor grad og stor grad. Etter ledernes svar på hvem som var pådriver for å bli med i Kompetanse for mangfold (jamfør figur 5.16). Prosent.	67

Figur 5.25: I hvilken grad vil du beskrive virksomhetens arbeid med minoritetsspråklige som ambisiøst? Ledernes svar. Prosent. N = 75.	68
Figur 5.26: Ansattes beskrivelse av virksomheten når det gjelder arbeid med minoritetsspråklige. Prosent. N = 381 – 383.	69
Figur 6.1: Konstellasjon av caser (blått) og eiere (rødt) samt angivelse av avsnittenes rekkefølge (grønt).	71

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no