

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

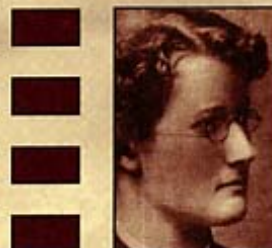
## ”Det handler om å lykkes i å omgås andre”

: evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002

Per Amundsen

Pris kr. 80,-  
ISBN 82-7569-057-9  
ISSN 1501-6889

2003, nr. 1



HØGSKOLEN I NESNA

# INNHold

	Side
Forord	4
Innledning	5
<b>Kap 1. <u>Prosjektevaluering og metodetilnærming</u></b>	
Metodetilnærming	7
Evalueringsmodell	8
Deltakelse i prosjektet og evalueringen	9
<u>Sammendrag av prosjektevalueringen</u>	
Prosjektorganiseringen	9
Innovasjon	10
Atferdsvansker	11
Klasse-/gruppeledelse	13
Sosial kompetanse	14
Tanker om videre utviklingsarbeid	16
<b>Kap 2. <u>Prosjektorganiseringen</u></b>	
Skolers og barnehagers engasjement i prosjektet (spm1)	18
Styrket kompetanse mht innovasjonsarbeid (spm 2 A)	19
Styrket kompetanse mht gruppe-/klasseledelse (spm 2 B)	20
Styrket kompetanse i å takle atferdsproblem (spm 2 C)	21
Styrket kompetanse mht arbeid med sosial kompetanse (spm 2D)	22
Eierforhold til arbeidet med prosjektet (spm 3)	23
Syn på prosjektorganiseringen (spm 4)	24
Utbytte av prosjektet (spm 5)	25
<b>Kap 3 <u>Innovasjon</u></b>	
Systematisk utviklingsarbeid før prosjektet.(spm 6)	27
Utviklingsprosess iverksatt ved egen barnehage/skole (spm 7)	28
Økt kompetanse i systematisk utviklingsarbeid (spm 8)	30
Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at det ivaretar reelle utviklingsbehov (spm 9 A)	32
Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at de som deltar føler eierforhold (spm 9 B)	32
Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at de som deltar har innovasjonskompetanse (spm 9 C)	33
Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at det ledes på en tydelig måte (spm 9 D)	33
Andre forhold som er viktig for et vellykket utviklingsarbeid (spm 9 E)	34
Hvilke hindringer har du møtt i innovasjonsarbeidet (spm 10)	34
<b>Kap 4. <u>Atferdsvansker</u></b>	
Elevatferd som oppleves problematisk å takle (spm 11)	36
Har atferdsvanskene endret seg de siste årene (spm 12)	39
Har prosjektet ført til endringer i hvordan problematisk elevatferd takles (spm 13)	41
Har prosjektet ført til endringer i hvordan du forebygger atferdsproblem (spm 14)	43

Har prosjektet bidratt til å redusere atferdsproblemene (spm 15)	45
Kap 5. <u>Klasse-/gruppeledelse</u>	
Hva kjennetegner klasse-/gruppeledelse før prosjektet (spm 16)	46
Hva kjennetegner en funksjonell klasse-/gruppeleder (spm 17)	47
Endringer får å få klasse-/gruppeledelsen til å fungere best mulig (spm 18)	49
Kap 6. <u>Sosial kompetanse</u>	
Arbeid med å lære barn sosial kompetanse før prosjektet (spm 19)	52
Betydningen av å utvikle barns sosiale kompetanse i skole og barnehage (spm 20)	53
Hvordan kan en best utvikle barns sosiale kompetanse i praksis (spm 21)	55
Konkret arbeid i prosjektperioden for å utvikle barns sosiale kompetanse (spm 22)	57
Sluttord	61
Litteraturliste	63

## Forord

Som bakgrunn for prosjektevalueringa har undertegnede fulgt prosjektet og drøftet evalueringsopplegget med fagpersoner på Høgskolen, med prosjektleder og med regional arbeidsgruppe. Det har vært gjort endringer og forbedringer fram mot den endelige evalueringsmåten.

Et tradisjonelt spørreskjema med avkrysning og åpne spørsmål ble valgt for å kunne nå ut til flest mulig og få informasjon om noe av det som hadde skjedd i prosjektet som helhet. Det ble også tenkt slik at en kvalitativ og mer helhetlig evaluering ved noen få skoler og barnehager, ikke var det en i første omgang var ute etter. Dette måtte eventuelt komme som en ønsket oppfølging.

Prosjektet har ikke satt av midler til evalueringen ut over det HiNe har bevilget undertegnede som FOU-ressurs. Med større ressurser kunne den eksterne evalueringen hatt en mer hermenautisk underbygget og omfattende tilnærming, og også vært ferdig tidligere. Prosjektplanen inneholdt betydelig større økonomiske rammer enn det prosjektet fikk å rutte med. Det ble satt opp 1.690 000,- kroner som total ramme og hvor HiNe, i styringsstrukturen, var beregnet å skulle gå inn med 85 % stilling. Prosjektet fikk sin prosjektleder og sin organisering. Deltakelse i styringsgruppa og evalueringsarbeidet måtte HiNe finansiere selv, ut fra egen interesse for hva vi ville kunne få ut av prosjektet. Den opprinnelige prosjektplanen peker også på at det er ønskelig med både ekstern og intern evaluering. En perm med praktisk veiledningsmaterieell til bruk for skoler og barnehager var også nevnt. Ideer og eksempel har vært etterspurt, men grunnlaget til å følge opp dette har ikke vært tilstede.

Når det gjelder intern evaluering, så er det ikke sagt mye om dette i prosjektplanen. Slik evaluering har imidlertid skjedd ved noen skoler og barnehager. Arbeidet med den eksterne evalueringen har kanskje, av noen, blitt benyttet i tilknytning til intern evaluering.

Jeg benytter anledningen til å takke Karin Breivik Johnsen som laget prosjektbeskrivelse og skrev prosjektsøknad, deltakerne i den regionale nettverksgruppa og andre som har deltatt hele veien gjennom prosjektet. Takk til Svein Størksen som var med oss i oppstarten av prosjektet. Spesielt vil jeg takke prosjektleder Bente Bakken, Sylvi Bratteng, Erling Solvang og andre i den regionale nettverksgruppa for et godt samarbeid hele veien.

Det har vært interessant og lærerikt å gjennomføre den eksterne evalueringen, og forhåpentligvis vil noen finne noe av interesse i rapporten. I noen grad vil en kunne slå opp og se hva som er svart på enkelte spørsmål. Sammendraget vil kunne være egnet til å skaffe seg et helhetsinntrykk av hva prosjektevalueringen har avdekket.

Prosjektplanen og prosjektmodellen er valgt å ikke legge ved som vedlegg. Planene skaffes lettest hos skoleledelsen i de tre samarbeidskommunene eller eventuelt hos RKK Rana.

Det er ikke laget en egen oversikt over figurer ut fra den begrunnelse at rapporten er oversiktlig i seg selv og at innholdsoversikten vil angi sidetall for utviklingsområder, spørsmål og figurer i evalueringen.

Nesna, mars 2003.

Per Amundsen

## Innledning.

I kommunene Rana, Hemnes og Nesna ble det våren 1999 satt i gang et bredt anlagt utviklingsprosjekt i den hensikt å forebygge og avhjelpe atferdsvansker. Prosjektet varte i to og et halvt år, og hadde sitt utspring i en lederkonferanse for oppvekstetaten i de tre kommunene høsten 1997. Initiativ til et utviklingsarbeid ble her tatt, i den hensikt å forebygge å avhjelpe atferdsvansker på en grunnleggende måte,

I kommunene var det allerede i gang ulike prosjekt som skulle bidra til utvikling i barnehage og skole. Det var arbeid for å forbedre spesialundervisningen, utvikle inkluderende og positive skolemiljø og sosialpedagogisk arbeid rettet mot samhandling og sosial kompetanse. Slik kan en si at prosjektet; "Det handler om å lykkes i å omgås andre", falt sammen med intensjoner og arbeid som allerede var initiert og i gang. Intensjonene konkretiserte seg ved at prosjektbeskrivelse ble utarbeidet av Høgskolen i Nesna og prosjektleder ble tilsatt. Styringsstruktur ble bestemt og regional nettverks- og styringsgruppe etablert. Videre ble kommunale nettverk organisert og barnehager og skoler oppfordret til å etablere interne prosjektgrupper. Oppstartseminar for alle ledere i barnehage og skoler fant sted i mai 1999. Så var prosjektet i gang.

Visjonene var, som sagt, å gjøre noe med atferdsproblemene. Dette skulle skje blant annet gjennom å stimulere til en mer helhetlig og systemrettet forståelse og vektlegging av forebyggende arbeid. Videre var det viktig å stimulere til drøfting og refleksjon som igjen kunne munne ut i planer, aktiviteter og tiltak som var tilpasset utfordringene og ambisjonene i hver enkelt skole og barnehage. Prosjektleder Bente Bakken sier i sin prosjektrapport; "Prosjektet la vekt på at skoler og barnehager skulle definere sine egne behov for utvikling fra eget ståsted, og at hovedprosjektet skulle bidra til å gi faglig påfyll, motivasjon og engasjement til å drive frem den interne utviklingsprosessen." Utviklingsstrategien var altså å stimulere de utviklingsprosesser som den enkelte skole og barnehage selv initierte. Dette skulle gjøres gjennom kurs og konferanser, nettverksmøter og veiledning. Nøkkelen til å lykkes innenfor denne prosjektmodellen var, med andre ord, at den enkelte skole og barnehage utformet sitt eget prosjekt, bygd på egne behov.

En evalueringsrapport som denne vil inneholde mange ord og begreper. Det springende punkt er hele tiden hva som skjuler seg bak ordene og hva den enkelte legger i begrepene. Ulike lesere vil derfor sannsynligvis ikke lese det samme ut av rapporten. Vi vet at barnehager og skoler er forskjellige og har ulike kulturer. Noe av forklaringen på dette kan ligge nettopp i hvordan en oppfatter og praktiserer begrep som klasse-/ gruppeledelse, atferdsproblemer, sosial kompetanse, medansvar, differensiering og tilpasset opplæring. I en utviklingsprosess kan det derfor være avgjørende å reflektere nærmere over egen forståelse av hva en legger i sentrale begrep knyttet til pedagogiske utfordringer i skole og barnehage, sett i relasjon til ny kunnskap og endringer i samfunnet.

Den hermenautiske tilnærmingen av dataene i evalueringsrapporten gjør at leseren selv, i stor grad må tolke ord og begreper og trekke sine egne slutninger på bakgrunn av framlagte evalueringsdata.

## **Kap 1 Prosjektevaluering og metodetilnærming.**

Utgangspunkt.

Prosjektets hovedmål og utviklingsområder har vært utgangspunkt for den eksterne evalueringen og evalueringsopplegget. Hovedmålet var:

### **Å forebygge og avhjelpe atferdsproblem i skole og barnehage.**

Målet skulle nås gjennom kompetanseheving og innsats på utviklingsområdene:

- Innovasjon og systemarbeid
- Problematisk elevatferd
- Klasse- gruppeledelse
- Sosial kompetanse

I tillegg til disse fire utviklingsområdene har selve prosjektorganiseringen også vært gjenstand for evaluering. Hine har vært tilknyttet prosjektet innenfor en aksjonsforskningsramme, som en observatør og prosjektmedarbeider. Det vil si å både være noe involvert i prosessene og samtidig ha mulighet til distanse og refleksjon. Deltakelse i regionalt ledernetverk og kommunale nettverk, samtaler med prosjektleder og veiledere og kjennskap til interne evalueringer utgjør mye av bakgrunnen for evalueringsarbeidet.

### **Prosjektevalueringen.**

Eksternt evalueringsopplegg representerer et ytre blikk på prosjektet. Evalueringen er hermeneutisk, ved at den gjengir, strukturerer og peker på hovedtrekk og tendenser i svar og kommentarer. Intensjonen er å få fram prosjektdeltakernes syn på og erfaringer med prosjektet.

Halvårsrapporter, kurstema og regionale og kommunale nettverksdrøftinger har gitt ideer til utformingen av spørsmålene. Spørsmålene retter seg mot utviklingsområdene i prosjektet, og er konkret utformet i en dialog, særlig med den regionale nettverksgruppa.

Med et stort antall deltakere i prosjektet ble spørreskjema valgt som metode. Femten spørsmål, av til sammen tjueto, er en kombinasjon av avkrysning og anledning til kommentarer, altså både kvantitative og noe mer kvalitative data. Sju spørsmål er rent kvalitative i den forstand at de åpner for kommentarer om opplevelser, kjennetegn, prosesser og tiltak, knyttet til prosjektet.

De åpne spørsmålene og kommentarene til øvrige spørsmål er framstilt slik at de oppfatninger eller tiltak som de fleste har gitt uttrykk for, er plassert først eller øverst under hver kategori. En stor utfordring i evalueringsarbeidet har vært å redigere kommentarene, finne kategorier, bruke respondentenes ord og begreper og samtidig slå sammen utsagn som står for det samme, uten å endre meningsinnhold.

Som grunnlag for evalueringen har oppsummeringene av svarskjemaene fra skoler og barnehager vært brukt. Svarskjemaene fra enkeltpersoner er også gjennomgått. Noen har, i større grad enn andre, gitt uttrykk for sine meninger i kommentarene, og dermed fått sitt syn frem i evalueringen.

I sammendraget, fremst i evalueringsrapporten, er noen hovedtendenser fra evalueringsområdene presentert. Noen lesere vil kanskje finne det mer interessant å gå inn på enkelte områder og spørsmål i selve rapporten.

## Metodetilnærming.

Datainnsamlingen og dataanalysen baserer seg på en handlingsteoretisk tilnærming med forankring i Alfred Schütz's (1982) fenomenologisk-sosiologiske alternativ. Schütz forestiller seg at det innen et kunnskapsfelt utvikles kunnskap som utgjør en felles referanseramme. Det gjør at når leseren reflekterer over respondentenes utsagn og hvordan disse utsagnene er tolket innen den allment kjente referanseramme, så vil både eksempel på utsagn og tolkning kunne forstås i lys av den allment kjente referanserammen. I prosjektet er felles referanseramme den allment kjente kunnskap som er vektlagt i kursene og på regionale og kommunale nettverkssamlinger. Denne kunnskapen er også nedfelt i nyere faglitteratur som mange vil ha gjort seg kjent med. I prosjektet skulle denne kunnskapen og aktiviteten stimulere til implementering og utviklingsarbeid i praksis.

Respondentenes svar tilkjenner ikke hvilke sammenhenger svarene er framsatt i. Evalueringen forholder seg til svaralternativer knyttet til bestemte problemstillinger som er relatert til viktige aspekt ved prosjektet, men som ikke nødvendigvis er like relevant for den praksis som den enkelte prosjektdeltaker står i. Svarene som gis, gir derfor bare et generelt bilde av hvordan respondentene forholder seg til de forskjellige problemstillingene og ikke problemstillingene i sin sammenheng, ved den enkelte barnehage og skole.

Evalueringen fokuserer på hvordan det initierte prosjektet har fungert og hvordan personer i den enkelte skole/barnehage har hatt muligheter til å forholde seg til delproblemstillinger. Muligheter og hindringer med selve implementeringen av prosjektet, vil leseren måtte reflektere over med basis i egne kunnskaper og erfaringer og den faglige referanserammen for prosjektet.

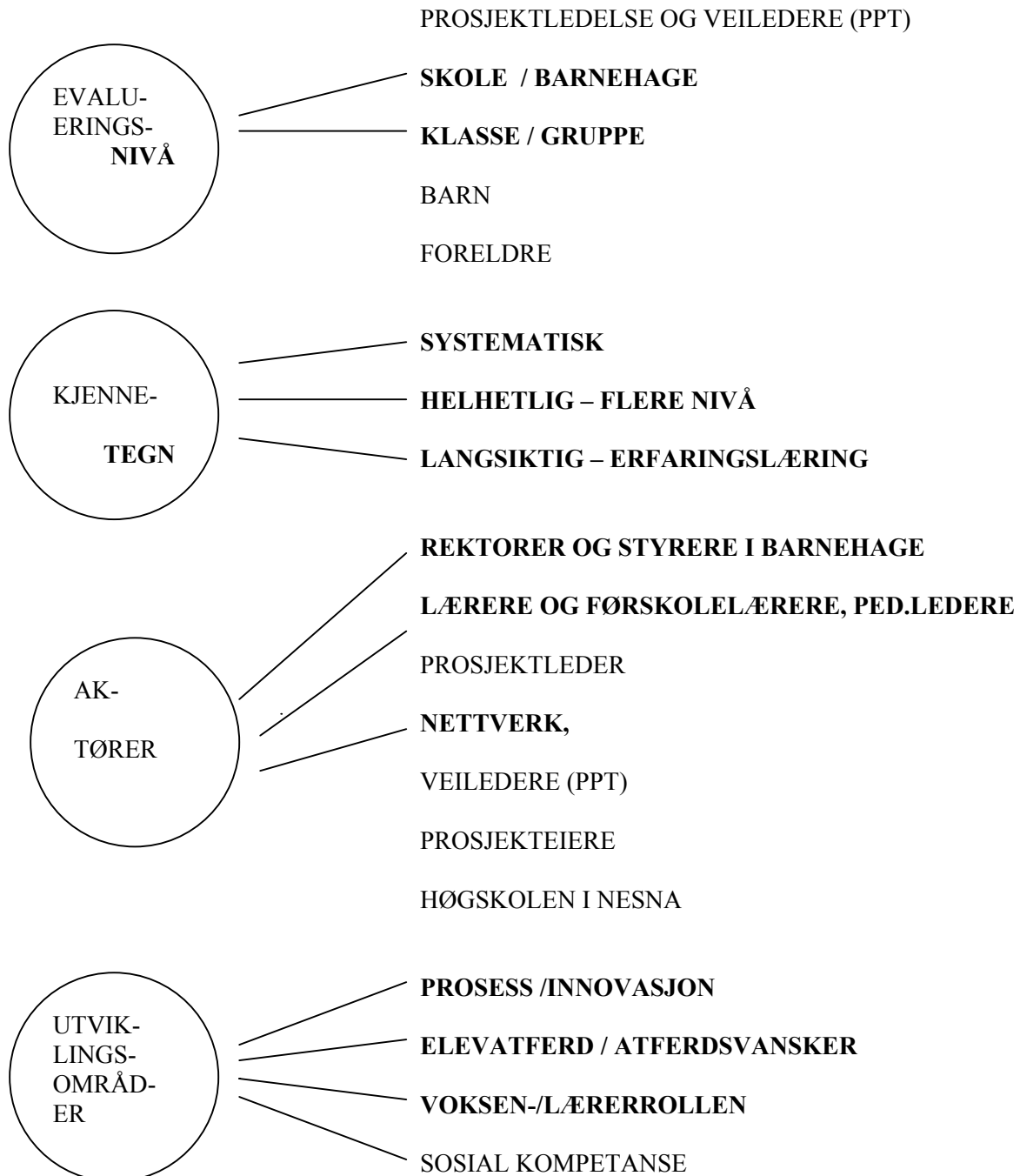
Styrken med Schütz's fenomenologisk-sosiologiske perspektiv er at enkeltopplysninger kan tolkes, i en helhetlig sammenheng som gjenkjennelige mønstre og typiske trekk. Den kvantifiserte framstillingen hemmer en helhetsforståelse sett i relasjon til de enkelte kontekstuelle sammenhengene, men bidrar fortsatt til en helhetlig forståelse knyttet til utfordringer med utviklingsprosjekter. I et fenomenologisk-sosiologisk perspektiv utvikles dataene i en slags dialog mellom respondenter og de som har stått bak utformingen av delproblemstillingene.

I framstillingen av dataene er det et siktemål å la respondentenes utsagn tale mest mulig for seg selv. Etter framstillingen knyttet til hver delproblemstilling, gis det noen oppsummerende kommentarer som peker på hovedtendensene i dataene. Leseren må tolke ut fra egne erfaringer og forestillinger om hva som kan være innholdet i begrep som for eksempel utviklingsarbeid, atferdsvansker, klasse-/gruppeledelse og sosial kompetanse.

En metodisk tilnærming som beskrevet, stiller ikke krav om at forskeren skal "parantesette" sin forforståelse. Dataene framstår derimot som positive data framkommet i tilknytning til et felles utviklingsprosjekt hvor hovedmål og utviklingsområder har vært de samme for alle.

## Evalueringsmodell for prosjektet.

Nivå, kjennetegn, aktører og utviklingsområder som den eksterne evalueringen retter seg mot, er merket med uthevet skrift. Områdene med uthevet skrift er noe ulikt vektlagt i evalueringsopplegget.





## Deltakelse i prosjektet og evalueringen.

I Rana kommune er det 16 skoler med i alt 400 lærere/ansatte. Det er 9 kommunale barnehager med 54 førskolelærere og 87 assistenter. De private barnehagene (12) er ikke med i evalueringen. I Hemnes kommune er det 5 skoler med 81 ansatte og det er 6 barnehager med 40 ansatte i alt. I Nesna kommune er det 4 skoler med i alt 39 ansatte og det er 4 barnehager med 21 ansatte. Til sammen utgjør dette 25 skoler og 19 barnehager.

De som har deltatt i evalueringen fra de tre kommunene, er 20 skoler (4 av 5) og 11 barnehager (vel halvparten). Av til sammen 722 tilsatte lærere, førskolelærere og assistenter i de tre kommunene (private barnehager unntatt), har 302 besvart spørreskjemaet, hvilket vil si ca 42 %. Dette representerer 220 ansatte i skoler og 82 ansatte i barnehager. Fra barnehagene har 11 svart fra Nesna, 19 fra Hemnes og 52 fra Rana. Fra skolene har 8 svart fra Nesna, 22 fra Hemnes og 190 fra Rana.

Kommunevis er svarprosenten i forhold til antall førskolelærere og assistenter for barnehagene rundt 50 % i Hemnes og Nesna mens den er på ca 36 % i Rana. For skolenes del har ca 47 % av samtlige lærere i Rana svart på spørreskjemaene mens de samme tallene for Hemnes og Nesna henholdsvis er på 27 % og 20 %. Også assistentene i de barnehagene som har svart har hatt muligheten til å svare, noe også de fleste ser ut til å ha gjort.

## Sammendrag av prosjektevalueringen.

Sammendraget retter søkelyset mot organiseringen av prosjektet og mot de fire utviklingsområdene innovasjon og systemarbeid, atferdsproblemer, klasse- gruppeledelse og sosial kompetanse. Sammendragets intensjon er å beskrive noen av de mest sentrale evalueringdataene.

### Prosjektorganiseringen.

Det er grunn til å notere seg at 4 av 5 svarer at engasjementet i prosjektet har vært stort eller middels stort. Engasjementet synes å ha vært størst hos de som, på en eller annen måte, har vært mest involvert i prosjektorganisering og nettverksarbeid. Aktiviteten ved hver skole og barnehage må også i noen grad ha vært tilstede, når så mange har følt engasjement i tilknytning til prosjektet. Dette kan også tolkes slik at mål og tema i prosjektet handler om viktige utfordringer som engasjerer og som mange arbeider med til daglig.

Når det gjelder å ha fått styrket sin kompetanse på utviklingsområdene, svarer et klart flertall ja på spørsmålet. Når det gjelder å takle atferdsproblem og arbeide med sosial kompetanse er det tilnærmet 3 av 4 som svarer at de, i noen grad eller i høy grad, har fått styrket sin kompetanse. Kommentarene peker på at det er viktig for lærere og førskolelærere å være gode ledere. Prosjektet kan ha bidratt positivt til dette. Flere nevner at det er blitt mer åpenhet og samarbeid i personalet om atferdsproblem og andre utfordringer og at systematisk og vedvarende utviklingsarbeid kan være en måte å få til utvikling på.

Et sterkt eierforhold betraktes som avgjørende for å lykkes med et utviklingsprosjekt. Når 45 personer svarer å ha hatt et slikt eierforhold, og om lag 130 oppgir et middels eierforhold, er dette mindre enn hva en kunne håpe på. Eierforhold ses gjerne i forhold til utfordringer som

den enkelte står overfor daglig og prosessen som kan gjøre en bedre i stand til å forstå og takle utfordringene. Noen svarer at de har vært engasjert i andre prosjekt. Uklar prosjektledelse og utviklingsprosess lokalt nevnes også som forklaring på svakt eierforhold. Starten på prosjektet og det at prosjektet ble initiert utenfra fremheves av noen som uheldig for å få eierforhold.

Om lag 2/3-deler av de som har deltatt i evalueringen, svarer at prosjektorganiseringen har vært god eller meget god. Mange som har svart positivt på spørsmålet, nevner forhold ved den sentrale kursledelse som begrunnelse, men sentral kursledelse nevnes også av de som mener at prosjektorganiseringen kunne vært bedre.

Her er også noen som mener at den lokale kursledelsen kunne vært bedre. Det er verdt å merke seg at noen, slik evalueringen tyder på, har vært av den oppfatning at de lokalt skulle realisere tema fra kurs og samlinger, noe som det altså ikke var lagt opp til. Det var i stedet lagt opp til at den enkelte organisasjon skulle arbeide med å utvikle det som de mente var viktig å satse på ut fra egne utviklingsbehov. Kursene og nettverkene skulle fungere som en støttestruktur for utviklingen. Om lag 60 % av de som har svart, mener å ha hatt meget bra eller ganske bra utbytte av prosjektet.

## **Innovasjon.**

Litt over halvparten av de som svarer tilkjenner liten eller ingen erfaring med systematisk utviklingsarbeid. Litt under halvparten har noe eller stor erfaring. Det nevnes mange eksempler på utviklingsarbeid som har vært iverksatt eller som noen er i gang med. På elevplanet nevnes blant annet slike ting som ”Positivt skolemiljø”, ”Steg for steg”, ”stopp-regelen”, klassemiljøutvikling, lunsj for elevene, verksted og ”oase”. Noen nevner forhold som mer berører organisering av undervisningen, slik som aldersblanding, uteskole, ansvar for egen læring og alternativ undervisningsorganisering.

Fra barnehagene nevnes at de arbeider mer systematisk i forhold til det enkelte barns samspill med andre barn og voksne. Det betyr at sosial kompetanseutvikling ansees viktig i barnehagen. Empati, vennskap, glede og humor er sosiale ferdigheter som mange nevner. Det ser ut som om barnehagene bruker en god del tid på å finne måter å lære barna sosial kompetanse på i praksis. Barnehager er samtidig opptatt av hva de voksne konkret må gjøre for at barn skal kunne utvikle sine sosiale ferdigheter i lekesituasjoner og på andre måter. Barnehagen ser ut til å være opptatt av å drøfte og utvikle den voksnes profesjonelle rolle. I Kari Lamer sitt opplegg utvikles barn og den voksne parallelt.

Når det gjelder de voksne i skolen, så nevnes lærersamarbeid og kollegaveiledning som viktige virkemidler i utviklingsarbeid. Atferdsproblemer er en utfordring som i større grad enn tidligere drøftes i lærerteam. Det arbeides med utvikling av klasselederfunksjonen og det å ivareta felles ansvar for elevene. Mange er opptatt av å fornye seg når det gjelder arbeidsmåter hvor samhandling og elevmedvirkning settes mer i fokus.

Som ledd i innovasjonsarbeid nevner flere tiltak på organisasjonsnivå som viktig. Det arbeides for eksempel med klassen som system og med alternativ organisering av skoledagen. Noen har gjort kartlegginger av klasser og klassemiljø mens andre nevner at de har gjennomført endringer mht. timeplanen. Studietimer og leksetid på skolen nevnes som iverksatte tiltak. Virksomhetsplanlegging og erfaringslæring nevnes som eksempel på ”knagger” som kan høre

inn under en systematisk utviklingsprosess. Noen har også vektlagt at hele personalet drøftet spørsmålet om læringssyn, som grunnlag for en utviklingsprosess.

De fleste, om lag 60 %, svarer at de, gjennom prosjektet, ikke føler å ha fått økt sin kompetanse i det å arbeide med systematisk utviklingsarbeid. Dette er et av få spørsmål hvor et flertall svarer at prosjektet ikke har gitt positivt utbytte. Flertallet består av flest lærere. Av førskolelærerne og assistentene mener imidlertid om lag 70 % det motsatte, nemlig at prosjektet har gitt kompetanse på dette området. Også betydelig flere av de som har hatt en spesiell rolle i prosjektet mener å ha fått bedret sin kompetanse i å arbeide med systematisk utviklingsarbeid, sammenliknet med de som ikke har hatt noen spesiell rolle.

Når det gjelder hvilke faktorer som er viktig for et vellykket utviklingsarbeid, så ser over halvparten det som viktig at barnehagen/skolens reelle utviklingsbehov ivaretas. Men så mange som 40 % ser ikke dette som viktig eller avgjørende. Noen flere, nær på 60 %, ser det som viktig at de som skal gjennomføre arbeidet har et eierforhold til arbeidet. Det er et høgt tall når 130 personer av 302 svarer at eierforholdet har vært lite eller ikke tilstede. Når det gjelder synet på om det å ha kompetanse i systematisk utviklingsarbeid er en forutsetning for å få til et vellykket utviklingsarbeid, så svarer de fleste, ca 64 %, benektende. Ca 36 % svarer imidlertid ja på spørsmålet. Det kan være verdt å reflektere over hvorfor såpass mange som 43 % mener at det å ha kompetanse om systematisk utviklingsarbeid, ikke skulle være nødvendig. Kanskje noen vil hevde at denne kompetansen først og fremst bør tillegges den pedagogiske ledelsen. Hver enkelt får gjøre seg opp en mening om dette.

Tydelig ledelse fremheves av de fleste som viktig for et vellykket utviklingsarbeid. Også her svarer imidlertid nesten halvparten at tydelig ledelse ikke er viktig. I kommentarene nevner imidlertid flere at tydelig ledelse er viktig. Her nevnes også eierforhold som viktig ved siden av det å ha barna og personalgruppa med på lag.

Hindringsfaktorene som nevnes, knyttet til utviklingsarbeid, er mange. De kan settes inn i hovedkategoriene: travelhet og mangel på tid, rammefaktorer og praktiske barrierer, utydelig ledelse, prosjektorganisering, psykologiske barrierer, verdi- og kulturbarrierer. Dette finnes beskrevet nærmere under spørsmål 10. Tidsfaktoren nevnes av flere med begrep som, travelhet i hverdagen og ”mange jern i ilden”.

Det kan se ut som om noen skoler og barnehager, og flere etter hvert, er inne i gode utviklingsprosesser som de ansatte slutter opp om. Dette er prosesser hvor store deler av organisasjonen settes under lupen, og hvor en velger utviklingsområder som en fokuserer på i perioder. Mange av utviklingsprosjektene som nevnes i evalueringen, har imidlertid karakter av mer ferdige opplegg som, i noen grad, er uformet utenfor institusjonen. Slike opplegg kan sette i gang utviklingsprosesser noen steder, men kan for andre få en mer avgrenset betydning og ikke berøre organisasjonen som helhet. Om en utviklingsprosess skal kunne bidra til en god utvikling av hele organisasjonen, avhenger av mange forhold.

### **Atferdsvansker.**

De atferdsvansker som oppleves mest problematisk, er uro og utagerende atferd i form av stygg språkbruk og negative elever. I denne sammenheng nevnes også respektløs oppførsel, bråk i klasserommet og konflikter elevene imellom. Atferd som skaper problemer for læringsaktivitetene og miljøet i klassen oppleves svært problematisk. Noen elever karakteriseres som å være ukonsentrert, de mangler motivasjon, de skravler og hører ikke

etter. Noen elever oppleves sløve og likegyldige. Provoserende og aggressiv atferd oppleves som svært slitsom og utfordrende. Det kan dreie seg om elever som trakasserer medelever og lærere, eller elever som kjemper om makten i klassen. Det hender også at elever angriper lærere med sladder og bakvaskelse.

Også de innadvendte barn/elever oppleves som en stor utfordring. Det gjelder elever som er ensomme og passive, og som det er vanskelig å nå inn til. Disse barna stenger gjerne de voksne ute, og trekker seg inn i seg selv.

Nær en tredjedel av alle lærerne som har deltatt i evalueringen mener at atferdsproblemene har endret seg til det verre de siste årene. 40 lærere svarer benektende på dette spørsmålet, mens 47 svarer ”vet ikke”. Blant førskolelærere og assistenter i barnehagen er det få som svarer og mange svarer ”vet ikke”.

Kommentarene peker på endringer både til det bedre og til det verre når det gjelder atferdsproblemer. Det pekes på årsaksfaktorer som at elevene i dag mer gir uttrykk for tanker og følelser, og at de ikke har den samme respekt for autoriteter som tidligere. Videre nevnes oppdragelsen og vanskelige heimeforhold og at elever ikke alltid har de basisferdigheter som kreves for å fungere i en skole eller barnehage. Det nevnes at elevene er blitt mer bevisst sin egen rolle, og at de ikke vil slite og arbeide som før. Svarene fra barnehagene peker i retning av at de ikke opplever stor grad av problematisk atferd, og at de barna det gjelder blir grundig drøftet. Mange gir også uttrykk for å være ganske trygge på hvordan de skal forholde seg til de barna som behøver hjelp og støtte i sin sosiale utvikling.

På spørsmål om prosjektet har ført til endringer i hvordan atferdsproblem takles, så fordeler lærerne sine svar seg omtrent likt på de 3 alternativene; ja, nei og ”vet ikke”. For førskolelærernes og assistentenes del, er det et klart flertall som svarer bekreftende. De endringer som nevnes, gjelder både voksnes systemforståelse og tiltak og reaksjonsmåter i samspill med elevene.

Når det gjelder spørsmålet om prosjektet har ført til endringer i hvordan atferdsproblemer forebygges så framkommer tilnærmet samme mønster som når det gjelder det å takle atferdsproblemer. Lærerne fordeler svarene omtrent likt på de 3 svaralternativene, mens et stort flertall av førskolelærerne og assistentene i barnehagene svarer at prosjektet har ført til at arbeidet med å forebygge har endret seg. Det framkommer imidlertid fra de i skolen som svarer ja på spørsmålet, mange viktige aspekter om hvordan atferdsproblem kan forebygges. Etter som dette er noe av det viktigste med hele prosjektet, nemlig å forebygge atferdsproblemer, oppsummeres her sentrale momenter fra beskrivelsen som gis i rapporten.

Det pekes på en økende bevissthet om nødvendigheten av å tenke forebyggende. Det arbeides mer målrettet på systemplanet, og det anses nødvendig med en felles og samlet innsats. Det arbeides blant annet med å utvikle en tydelig klasseledelse, samtidig som det å ha en god dialog med elevene prioriteres sterkere. Lærerne er blitt flinkere til å oppdage og tidlig ta tak i atferdsproblemer, og det arbeides med undervisning hvor alle skal kunne lykkes.

På elevplanet i skolen er det flere og flere som arbeider med å lære elevene sosial kompetanse. Dette skjer blant annet med utgangspunkt i undervisningsopplegget ”Steg for Steg”. Mange føler at det er viktig å lete etter positive ting ved elever som oppleves som negative og også bruke tid til å snakke med elevene. Temaarbeid nevnes som en arbeidsform som kan gi læreren mer tid til elevene. Det skjer også et arbeid mange steder for å organisere

undervisning slik at positiv samhandling kan foregå. Tenkningen om å ta utgangspunkt i det elevene kan fra før og utvikle elevenes egne læringsstrategier nevnes som viktig. Noen formulerer at de prøver å finne ”godfoten” og det positive hos elevene, og vektlegge dette i større grad i undervisningen.

Barnehagen arbeider tilsynelatende bevisst med barnas samhandling og kommunikasjon. Kari Lamers opplegg, ”Du og jeg og vi to”, er aktivt i bruk mange steder. I barnehagen er personalet nært opp til hvert enkelt barn hele tiden, og kan se til at alle er i positiv samhandling i leken. Problemer som oppstår tas tak i der og da. Respekt, empati og vennskap er begrep som nevnes ofte når det gjelder relasjonskompetanse som ønskes utviklet i barnehagen. Barnehagen nevner også den voksnes evne til anerkjennende kommunikasjon som viktig. Mange barnehager arbeider også målrettet og planmessig med sosialpedagogiske utfordringer gjennom for eksempel systematisk observasjon, lærersamarbeid, ”sjekklister” for barnas atferd, plan for hvert enkelt barn, og andre ting.

### Klasse-/ gruppeledelse.

Det første spørsmålet om klasse-/gruppeledelse søker etter svar på hva som tradisjonelt har vært viktige kjennetegn på klasse-/gruppeledelse. Over 60 % av svarene peker på at slik ledelse tradisjonelt har vært ganske klar og til dels hatt god struktur. Men det framgår av svarene at det i dag er en økende bevissthet om nødvendigheten av tydelig klasseledelse. Tradisjonelt har det vært stor variasjon på hvordan ledelsen har vært utøvd i klasser og grupper.

Lærerne er i dag mer åpne for og bevisst på viktigheten av god gruppe- og klasseledelse. Kurs og etterutdanning om klasseledelse har gitt flere ”knagger” å henge refleksjonene på når det gjelder utfordringene en klasse-/gruppeleder står overfor. Det nevnes også at evne til ledelse ikke bare kan betraktes som medfødt, men at dette er en kompetanse blant flere som kan utvikles og læres.

På spørsmålet om viktige kjennetegn på en god klasse-/gruppeleder, har de aller fleste skrevet kommentarer. Svarene avdekker at ledelse dreier seg om generelle lederegenskaper som det å være forutsigbar, positiv og trygg. Det er viktig å reflektere over egen rolle og ha selvinnsett. Lærerne fremhever at det er viktig å være faglig sterk, strukturert og tydelig i sin ledelse. En voksen leder må også ha evne til å formidle og engasjere. Den voksne klasse-/gruppelederen må også kunne organisere slik at læringsaktivitetene blir mest mulig tilpasset og inkluderende. Evnen til å se og ha omsorg for det enkelte barn trekkes også fram. Den voksne må kunne se miljøbygging i relasjon til det å ta elevene på alvor, gjøre de til deltakere og lære de til å ha medansvar. Den voksne må ha god sosial kompetanse og evne til å oppnå tillit og kontakt. Godt humør og vennlighet nevnes, samt at den voksne må kunne involvere seg og sette grenser. Evnen til samarbeid med kollegaer og til å arbeide systematisk og målrettet fremheves også.

Barnehagen fremhever dette med å se det positive i alle, være lyttende og vise omsorg. Likedan fremhever de som arbeider med barna i førskolealder at det er viktig å være et godt forbilde. De fremhever også det å kunne være fleksibel og tilpasse sitt lederskap i forhold til det enkelte barn. Å kunne opprettholde god samhandling og gode relasjoner når problemer oppstår, fremheves også. Her er det kanskje også snakk om at problemsituasjoner kan brukes bevisst for miljøskaping. Også det å tørre å gå inn i situasjoner og ta problemet ved roten, er

nødvendig for de voksne i barnehagen. Den voksne må evne å se verden fra barnas synspunkt og kunne delta i leken på barns premisser, men samtidig tilrettelegge og ta ansvar for at leken blir positiv for alle.

Det ble, i evalueringen, også spurt om hvilke konkrete endringer som var iverksatt i prosjektperioden. En solid tredjedel av de som har svart har gitt kommentarer på dette spørsmålet. Noen av de momentene som er nevnt under spørsmålet om viktige generelle lederegenskaper, vil en kunne gjenfinne her, men da å forstå slik at dette er det som en prøver å realisere i det daglige arbeidet.

Når det gjelder å styrke lederrollen i skolen, er det gjennomført flere tiltak på det organisatoriske planet. Det er organisert tid og rom for erfaringsutveksling mellom lærerne med fast teamtid hvor det føres protokoll fra møtene. Organiseringen av skoledagen er endret noen steder, og noen har styrket klassestyrerfunksjonen ved å sette inn to klassestyrere på grupper av elever. Systemarbeid nevnes, som for eksempel det å få gode rutiner på dagen, og det at lærer erobrer klasserommet og tar tydelig ledelse i timene. Elevene læres noen steder opp til det å mestre å ha medansvar og medbestemmelse. Dette skjer delvis parallelt med at lærer i mindre grad er formidler av kunnskap og mer organisator og veileder. Involveringspedagogisk tilnærming med klasse møte/samtalering brukes. Læringsstrategier (Carol M. Santa/Liv Engen –96) er tatt i bruk. Uteskole ser ut til å praktiseres av stadig flere.

I tilknytning til skolens utviklingsprosess nevnes erfaringslæring, mer systematisk evaluering av egen praksis, observasjoner i klasserommet og bedre planarbeid som viktige kjennetegn. Holdning og vilje til forandring og utvikling er endret i positiv retning. Noen har startet med å drøfte læringssyn og verdigrunnlag, mens andre for eksempel arbeider med å lage en håndbok i klasseledelse.

Av utfordringer på elevplanet i skolen som det arbeides konkret med, nevnes det å være en god lytter, ha god kontakt med elevene hver dag, og å kunne framstå som trygg og forutsigbar. Formelle og uformelle elevsamtaler gjennomføres. Det arbeides også med å iverksette tydelige grenser for atferd, og konsekvenser når grensene overskrides. Noen fremhever at de er mer bevisst på sin egen atferd som modeller for elevene når det gjelder kommunikasjon og konfliktløsning. Det nytter ikke med irettesettelser og kjefting, men en må i større grad tenke en alternativ voksenrolle hvor dialogen er sentral.

Barnehagen fremhever at de arbeider systematisk og mer målrettet enn tidligere med å utvikle voksenrollen. Avdelingslederne er nøkkelpersoner i dette arbeidet. Noen organiserer personalet i mindre grupper for veiledning og refleksjon. Barnehagen setter barns ønsker og behov i sentrum, og de voksne er kanskje noe mindre styrende og dirigerende. Likevel er det viktig at den voksne har det hele og fulle ansvaret for at leken og samspillet er positivt for alle.

## Sosial kompetanse.

Det er en entydig melding fra lærere og førskolelærere om at det er meget viktig å utvikle barns sosiale kompetanse. Samhandlingskompetanse eller relasjonskompetanse (Juul J.2002) knyttes til det å mestre kommunikasjon og samhandling og føle trygghet og trivsel. Mange ser den sosiale kompetansen som en forutsetning for økt medvirkning og medansvar og det å lykkes i elevaktive arbeidsmåter. Det pekes i kommentarene også på at barnehage og skole, gjennom sosialpedagogisk arbeid, er med på å legge et grunnlag for at barn kan takle

utfordringer senere i livet. Å utvikle sosial kompetanse eller kompetanse i å omgås andre ses av flere også som et bidrag til at barn kan bli flinkere til å vise omsorg for hverandre og kanskje også til å inngå i gode relasjoner senere i livet.

Mange, særlig i barnehagen og på småskoletrinnet, har over tid arbeidet med å lære barn sosial kompetanse. Det arbeides nå grundigere og mer systematisk og målrettet med dette. Cirka 90 % av førskolelærerne og assistentene i barnehagen, mot 70 % av lærerne, mener at de i meget eller ganske stor grad har arbeidet med å lære barn sosial kompetanse.

Det framgår av kommentarene at skoler og barnehager, i økende grad ser arbeidet med å lære barn sosial kompetanse i et helhetlig perspektiv, som en integrert del av det totale læringsarbeidet. Når det gjelder læreres og førskolelæreres mening om hvordan en kan utvikle barns sosiale kompetanse, fremheves det å starte tidlig som viktig. Flere knytter sosial kompetanse til det å kunne samarbeide med andre, og nevner ferdigheter som respekt, aktiv lytting, vennlighet og empati. Læreren må lytte til og involvere seg med elevene, men samtidig stille krav og være en tydelig leder som realiserer verdier og normer. Flere nevner nødvendigheten av en planlagt læringsprosess for elevenes sosiale læring, hvor det at barn lykkes i samhandlingen med hverandre og lærerne og føler mestring er viktig.

Kommentarene peker også på metodiske tilnærminger. ”Steg for Steg” er i bruk i mange skoler. Av kommentarene kan en se at barnehager og skoler vektlegger sosialisering og det å utvikle strukturerte, trygge og forutsigbare læringsmiljøer. Elevsamtaler og individuell veiledning anvendes i arbeidet med enkelte barn. Mange lærere snakker om at elevene må lære sosial kompetanse gjennom samhandling og medansvar i undervisningen. Flere har også arbeidet bevisst med lek, rollespill og dramatisering som bidrag til den sosiale læringen og som ledd i det å skape et godt miljø. Det å lære elevene ferdigheter i problemløsning nevnes av flere som viktig. Fellesopplevelser for klasser, bl.a. overnattingsturer, nevnes som bidrag til å utvikle et godt klassemiljø.

Barnehagen har lenge hatt det som et av sine viktigste målsettinger å utvikle barnas sosiale kompetanse. Det handler om evne til empati og omtenkksomhet for hverandre. Det handler også om utvikling av prososiale ferdigheter så vel som selvkontroll og selvhevdelse. For barn er det viktig at de lærer å ta hensyn til andre og andres følelser. Det er også viktig å erfare over tid å lykkes i samspill med andre for å utvikle positiv selvfølelse og evne til å etablere nære personlige relasjoner. Det handler om å kunne forstå og respektere andre selv om man er forskjellig. Glede og humor er miljøkvaliteter som ofte nevnes. I barnehagen vektlegges også arbeidet med den voksnes holdninger og kompetanse til det å ivareta barns sosiale utvikling. Som voksen i barnehagen vurderes det som svært viktig å være en god rollemodell. Flere trekker fram de gode lekesituasjoner, praktiske samhandlingsleker, dramatisering og rollespill som innfallsvinkler til å lære barna sosial kompetanse. Å bevisstgjøre barn om egen atferd og oppførsel og bruke samtale og veiledning som måter å møte det enkelte barn på, nevnes av flere.

Flere trekker fram at det er viktig å ta opp ting som skjer etter hvert, lytte til barn, involvere seg og vise omsorg og respekt. Å være tydelig leder med uttalte rammer og grenser mht. atferd er også et av de forhold som tillegges avgjørende vekt.

---

## Tanker om videre utviklingsarbeid.

I oppsummeringsskjemaet var det tatt med et punkt om konklusjoner og ideer til videre utviklingsarbeid. Få skoler, men noen barnehager har gitt kommentarer til denne utfordringen. Noen har sett tilbake på prosjektet og konkludert med bl.a. manglende eierforhold og til dels utydelig lokal prosjektorganisering som årsak til lite engasjement. Av de som har svart dette, er skoler i flertall. Disse kommentarene er tatt med i kommentarene til spørsmål 4. De aller fleste kommentarene er imidlertid av positiv karakter i forhold til videre utviklingsarbeid. Noen få av skolene nevner at de vil arbeide videre med utfordringer som ikke direkte hører inn under dette aktuelle prosjektet, som for eksempel sammensatte lærevansker, læringsstrategier, forebygging av lese- og skrivevansker og ”Pilot i Nord”. Andre konkluderer med at: ”Vi lærer av dette, det er nå arbeidet starter”, og ”vi ønsker å fokusere på muligheter og det positive og ikke begrensningene”, ”vi vil arbeide videre med empati og vennskap”. Seks barnehager hadde gitt litt grundigere tilbakemelding og disse gjengis nedenfor tilnærmet i sin helhet.

### Innspill/svar fra barnehager.

- Det har tatt lang tid fra prosjektet startet og til det ble så konkret og nært for alle at en begynte å få et eierforhold til det. Vi er nå godt i gang med arbeidet, og har etter hvert innarbeidet prosjektet i våre planer. Vi vil fortsette arbeidet. Det er kommet ønske om ”noe mer matnyttig” i forhold til arbeid med utagerende barn. Ellers er voksenrollen vesentlig for å få til endringer.
- Vi startet i høst arbeidet med å ha temasamlinger fra Kari Lamers ” Du og jeg og vi to”. Hver avdeling plukket ut de temaene som de hadde behov for ut fra sin barnegruppe. Dette arbeidet kommer vi til å fortsette med også neste år. Selv om prosjektet er ferdig, blir vi aldri ferdig med å arbeide med sosial kompetanse.
- Førskolelærerne er de som har vært mest med og som tilsynelatende ser nytten og verdien av prosjektet. Førskolelærerne ser en klar sammenheng mellom prosjektet og det de gjør i praksis. Eierforhold og det å delta aktivt samt at folk ser nytten av å jobbe bevisst med noe over tid, er viktig for motivasjonen. Vi vil arbeide videre med det vi har startet på, og prøve å bli enda tydeligere og klarere på at det vi holder på med er knyttet opp mot læring/utvikling av sosial kompetanse. Vi vil fortsette med å bevisstgjøre personalet på hva de gjør, hvorfor og hvordan, og at de voksnes måte å være på er viktig for hvilke barn vi får.
- Prosjektet har fungert godt. Barnehagen som helhet har lyktes. Det er forskjell på kommentarer og oppfatninger blant personalet uten at dette har hatt spesiell innvirkning på resultatet. Alle voksne er blitt mye mer reflektert i forhold til eget arbeid. Alle melder at de har hatt godt utbytte av arbeidet, og at barnehagen har blitt et bedre sted å være både for barn og voksne. Alle voksne er imidlertid ikke kommet like langt verken i forhold til kunnskap eller ferdighet, og heller ikke i forhold til evne til refleksjon og evne til å endre arbeidsmetode når dette er tjenlig. Dette forteller at vi ikke kan legge arbeidet med voksenutviklingen bort.

Alle er positive til å fortsette med fokus på sosial kompetanse. Vi kommer til å fortsette etter samme lest. Etter hvert skal vi fokusere mer på problematferd både når det gjelder det innadvendte barnet og barn med ekstrem utagerende atferd. Vi har

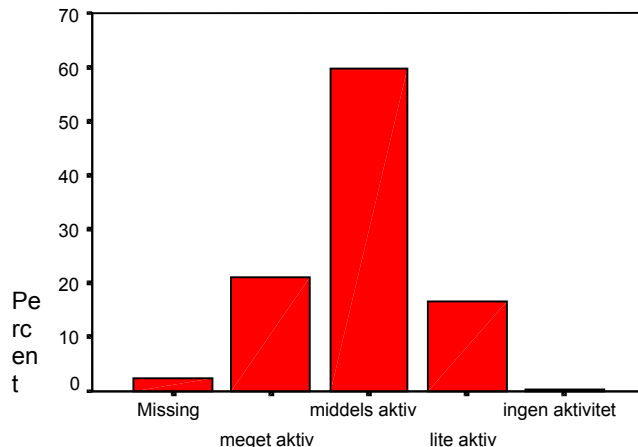


jobbet mye med styring av aggresjon i prosjektet, men det ser ut til at vi må fokusere mer på dette, og se på det i forhold til fremmedspråklige barn og barn bosatt på mottak.

- Vi syntes det var interessant å være med i prosjektet. Det var veldig nyttig å være med i nettverksgruppa og få kjennskap til hva andre gjør. Men det var vanskelig å finne ut hvordan man kunne trekke arbeidet fra nettverket enda mer inn i hele personalgruppa. Det var flott med tilgang til mange spennende kurs. Savner imidlertid kontakt med skolene, da det var de som ønsket prosjektet pga. store atferdsproblemer. Det burde vært lagt mer vekt på det i prosjektperioden.
- Vi har brukt boken "Du og jeg og vi to" som et program for å styrke barnas sosiale kompetanse. Vi har brukt boken i 3 år, og plukket ut tema som vi syns våre barn har hatt behov for, som for eksempel omtenkksomhet. Vi voksne har samtalt i grupper og bl.a. bevisstgjort barna i tilknytning til her og nå situasjoner. Vi har gått bort fra systematisk bruk av boken. Vi ønsker nå å styrke barnas sosiale kompetanse gjennom musikk og drama. Å utvikle sosial handlingskompetanse vil fortsatt være vårt fremste satsningsområde.

## PROSJEKTORGANISERINGEN.

### Hva karakteriserer skolers og barnehagers engasjement i prosjektet(spm 1)



spm 1

Prosentvis framstilling

"Missing" tilsvarer "ikke svart"

#### Kommentarer til figuren.

Et stort flertall, cirka 4 av 5, svarer at engasjementet i prosjektet har vært stort eller middels.

#### Stort engasjement.

Engasjementet synes å ha vært størst hos de som har vært mest involvert, ledere og nettverksdeltakere. Likedan kan det se ut som enkeltpersoner har vært engasjert ut fra hvordan temaer i prosjektet har fengst deres interesse, og ut fra hvordan prosjektet har vært mottatt og organisert i den skolen eller barnehagen hvor de arbeider. Mange skoler og barnehager verdsetter kurs hvor alle har deltatt, og noen har bearbeidet innhold og tema fra kursene. Noen skoler ser ut til å ha valgt å fortsette med prosjekt eller utviklingsarbeid de var i gang med, og integrere dette i prosjektet. Av disse skolene nevner noen det som positivt at de har greid å ta tak i forhold ved egen skole i prosjektperioden.

#### Svakt engasjement

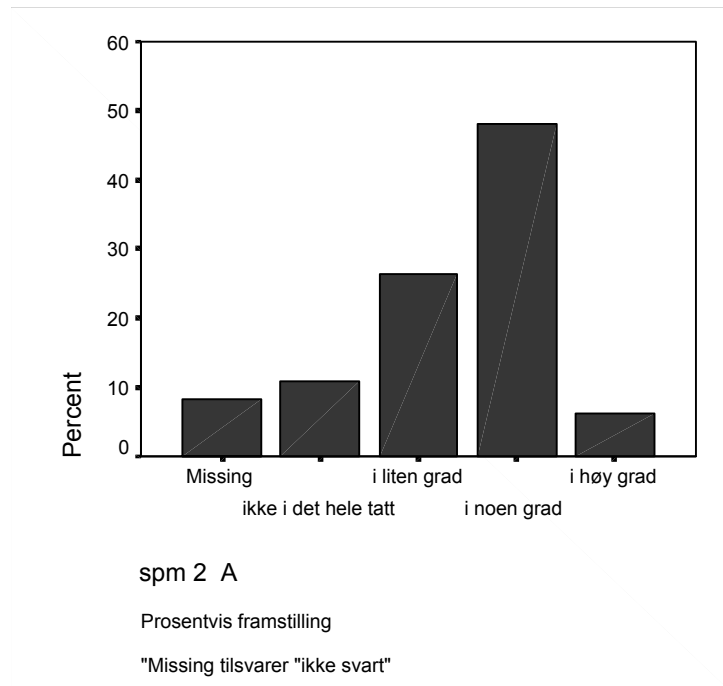
Svakt engasjement begrunnes med at det bare i liten grad er skapt et bredt engasjement for prosjektet. I stedet mener mange at ildsjeler og de som på en eller annen måte har vært involvert i prosjektet, også har hatt størst engasjement. Argumenter som kan bidra til å forklare et manglende engasjement, er for eksempel at "det er langt fra toppen og ned", "at lokale utfordringer er prioritert", og at "den interne prosjektgruppa og ledelsen har vært uklar". Det nevnes også av flere at det kunne gitt mer engasjement å arbeide grundigere med færre ting enn hva de har følt har vært tilfelle i prosjektet.

Temaet sosial kompetanse ser ut til å ha falt mer naturlig inn i barnehagenes pågående utviklingsarbeid enn hva tilfellet har vært for skolenes del. Barnehagene er engasjert i temaet sosial kompetanse, og har arbeidet med temaet over tid. Prosjektet synes å har gitt inspirasjon til å ta i bruk læring og ideer fra kurs og nettverkssamlinger i det pedagogiske arbeid som allerede er i gang.

### Tendenser og fellestrekk.

Når 4 av 5 svarer at engasjementet i prosjektet har vært stort eller middels, er dette en sterk melding. Dette kan tolkes slik at mål og tema har engasjert, og at mange har følt engasjement til deler eller hele prosjektet, mer enn vært del av en systematisk innovasjonsprosess på egen arbeidsplass.

### I hvilken grad har du fått styrket kompetanse når det gjelder innovasjonsarbeid gjennom prosjektet (spm 2 A)?



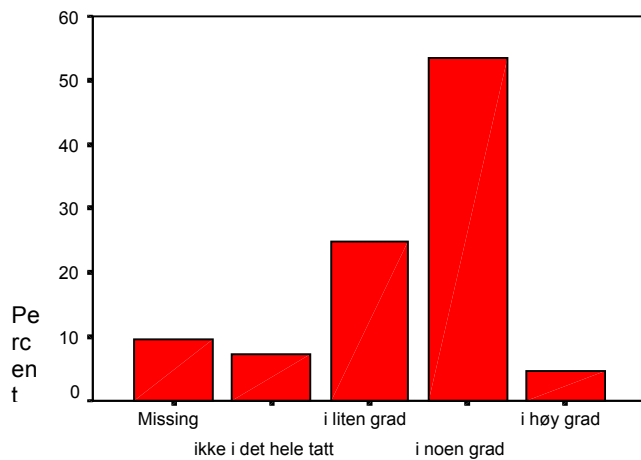
### Kommentarer til figuren.

4 av 7 svarer at prosjektet har ført til at de i noen eller høy grad har fått økt sin kompetanse mht. det å drive innovasjonsarbeid. Resten, cirka 3 av 7, svarer at dette ikke har vært tilfelle eller bare har skjedd i liten grad.

### Tendenser og fellestrekk.

Kommentarene er få, men tilkjenner "økt tro på betydningen av systematisk og vedvarende utviklingsarbeid", og at "endring av praksis krever målretta arbeid".

I hvilken grad har du fått styrket kompetanse når det gjelder gruppe-/klasseledelse gjennom prosjektet (sp.m. 2 B)?



spm 2 B

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

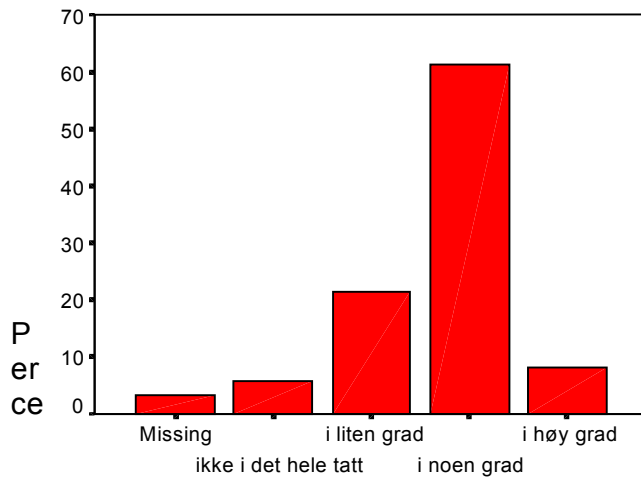
### Kommentarer til figuren.

5 av 8 svarer at de i noen eller høy grad har fått styrket sin kompetanse når det gjelder å lede en klasse eller en gruppe. Resten svarer at dette har vært tilfelle i liten grad eller ikke i det hele tatt.

### Tendenser og fellestrekk.

Systemarbeid og klasseledelse er et område som skolene over tid har fokusert på og ønsket å gjøre noe med. Prosjektet synes å ha gitt økt kunnskap og kompetanse for noen, slik at de er inspirert til videre utvikling av klasselederrollen. Mange lærere har kanskje vært av den oppfatning at dette er et felt de har god kompetanse i. Førskolelærerne har ikke gitt kommentarer.

I hvilken grad har du, gjennom prosjektet, fått styrket kompetanse når det gjelder å takle atferdsproblem (spm 2C)?



spm 2

"Missing" tilsvarer "ikke svart"

Prosentvis framstilling

### **Kommentarer til figuren.**

Et klart flertall, 5 av 7, svarer at de i høy grad eller noen grad har fått økt sin kompetanse når det gjelder å takle atferdsproblem, mens 2 av 7 mener at dette har vært tilfelle i liten grad eller ikke i det hele tatt.

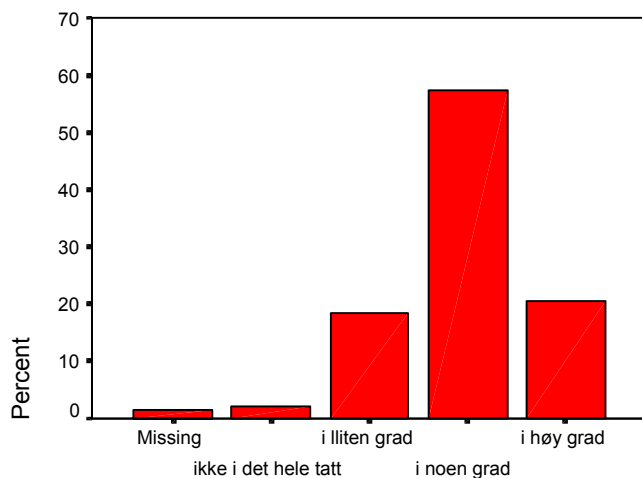
### **Kommentarer fra skolen.**

Kommentarene tilkjenner tilfredshet med at det er mer åpenhet og lettere å få hjelp med atferdsproblem. Videre framholdes at det er viktig å arbeide grundigere med atferdsproblem etter at prosjektet er avsluttet. Atferdsproblem er et tema som de fleste har kjent på kroppen. Andre hevder at konkrete råd og ideer om løsninger og tiltak er det en behøver, men dette er det derimot vanskeligere å få tilgang til.

### **Kommentarer fra barnehagen.**

Førskolelærer gir ingen kommentarer, hvilket kan tyde på at spørsmålstillingen i liten grad berører hverdagen i barnehagen, og/eller at begrepet atferdsvansker i mindre grad brukes i barnehagen. Kanskje kan det heller være snakk om barn med atferd som krever særlig og tettere oppfølging i forhold til utvikling av sin sosiale kompetanse, bedre foreldresamarbeid og lignende.

I hvilken grad har du, gjennom prosjektet, fått styrket kompetanse når det gjelder å arbeide med sosial kompetanse (spm 2 D)?



spm 2 D

Prosentvis framstilling

"Missing betyr "ikke svart"

### **Kommentarer til figuren.**

Et stort flertall, cirka 3 av 4 av de som har svart mener at de, gjennom prosjektet, i høy grad eller noen grad har kommet styrket ut i forhold til å arbeide med sosial kompetanse i barnehage og skole. En fjerdedel svarer at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har bedre forutsetninger for å arbeide med sosial kompetanse. Det er altså en solid gruppe på godt over 200 personer som svarer at prosjektet har gitt kompetanse på dette området.

### **Skolenes kommentarer.**

Når det gjelder skolene ser det ut som de fleste er engasjert av temaene i prosjektet, og særlig sosial kompetanse. Arbeidet med å lære elevene sosial kompetanse starter for mange de første skoleårene. Opplegget "Steg for steg" nevnes av noen som et konkret hjelpemiddel som fungerer i praksis.

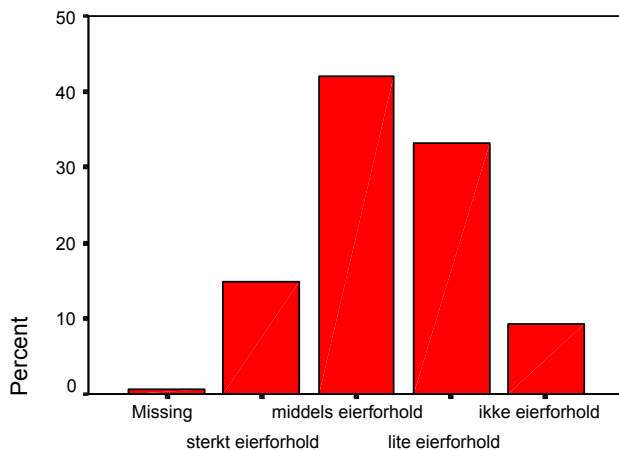
### **Barnehagens kommentarer.**

Selv om barnehagen lenge har vært opptatt av barns sosiale utvikling, synes flere barnehager å være inspirert til å arbeide videre med utvikling av den sosialpedagogiske dimensjon på en mer gjennomtenkt og systematisk måte. En kommentar nevner at det i prosjektperioden i stor grad er satset på utvikling av sosial kompetanse, og at dette etter hvert er innarbeidet i barnehagens planer på en mer systematisk måte.

### **Tendenser og fellestrekk.**

Ut fra kommentarene kan en trekke den slutning at temaene i prosjektet betraktes som aktuelle og viktige, og at de fleste mener at de ved å delta i prosjektet har fått økt sin kunnskap og kompetanse. Svarene på spørsmål 2 C og D skiller seg litt ut ved at et stort antall mener at de gjennom prosjektet har fått økt sin kompetanse for å takle atferdsproblem og arbeide med sosial kompetanse.

Hvilket eierforhold har du hatt til det som konkret har vært arbeidet med i prosjektet ved din skole/barnehage (spm 3)?



spm 3

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### **Kommentarer til figuren.**

Litt over halvparten av de som svarer (173) ser ut til å ha hatt et sterkt eller middels eierforhold, mens litt under halvparten av de som har besvart spørsmålet (130) svarer at eierforholdet har vært lite eller de har ikke følt eierforhold til prosjektet ved egen arbeidsplass. Av de som har svart sterkt eller middels eierforhold er det 3 ½ gang så mange kvinner som menn. Kvinner er også i flertall med over dobbelt så mange av de som svarer lite eller ikke eierforhold. Den skjeve fordelingen mht kjønn gjenspeiler sansynligvis primært at det er 3 ganger så mange kvinner som er respondenter totalt.

Ca 15 % har hatt et sterkt eierforhold til prosjektet. Av 27 førskolelærere som har svart på spørsmålet har 13 svart at de har hatt et sterkt eierforhold. Av 183 lærere har bare 11 svart at de har hatt et slikt sterkt eierforhold til prosjektet ved egen arbeidsplass. Rektorer og styrere i barnehagen har jevnt fordelt svarene i de to kategoriene sterkt eller middels eierforhold. Svært få har unnlatt å svare på dette spørsmålet.

### **Sterkt eierforhold.**

Kommentarer om et sterkt eierforhold peker på at prosjektet har fokusert på viktige områder å arbeide med for barnehager og skoler.

### **Lite/manglende eierforhold.**

At prosjektet oppleves å ha kommet utenfra, og at noen skoler og barnehager var inne i andre utviklingsprosjekt, for eksempel "Pilot i Nord", kan et stykke på vei forklare at mange ikke opplever eierforhold til prosjektet. Prosjektet var ikke vårt er en formulering som brukes. Svak motivering for prosjektet fra ledelsens side i skoler og barnehager nevnes av noen som begrunnelse for manglende eierforhold. Andre mener at prosjektgruppa har vært engasjert og hatt eierforhold til prosjektet men problemet mer har vært å organisere en utviklingsprosess i hele organisasjonen.

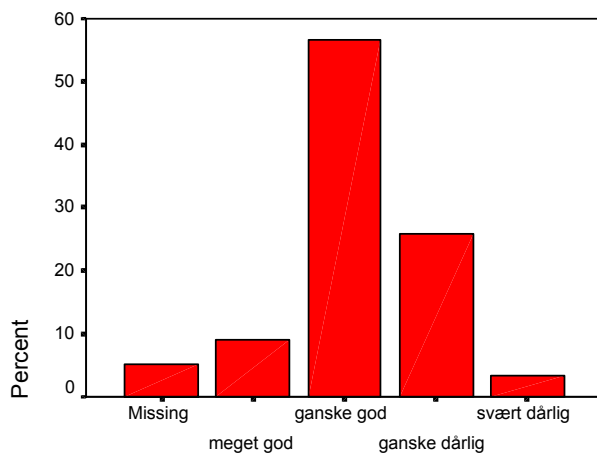
### Eierforhold førskole.

Førskolelærere peker på at eierforholdet har vært sterkest hos de som har deltatt på nettverksamlinger og i ledergruppa, men at det her skjedd en gradvis utvikling mot sterkere eierforhold for alle. Denne prosessen tar imidlertid tid når prosjektet kommer utenfra.

### Tendenser og fellestrekk i kommentarene.

Det er vanlig å betrakte et sterkt eierforhold som nødvendig for å gå inn i et utviklingsarbeid med liv og lyst. Et middels eierforhold kan for noen bli en for lunken tilnærming. Når bare 15 % sier at de har følt et slikt eierforhold, kan dette sansynligvis i noen grad bidra til å forklare flere av de negative svarene i evalueringen.

### Hva er ditt syn på prosjektorganiseringen (spm 4).



spm 4

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### Kommentarer til figuren.

Cirka 70 prosent av de som har svart, mener at prosjektorganiseringen har vært god eller meget god. I underkant av 30 prosent mener at prosjektorganiseringen ikke har vært klar nok. 3 – 4 prosent mener prosjektet er organisert dårlig.

### God prosjektorganisering.

- meget fornøyd med kursene, selv om noe kunne bli for "høytstående"
- prosjektet fungerte bra i starten
- veldig bra kursledere
- ganske god prosjektledelse i kommunen
- meget gode erfaringer med PPT som deltakere i nettverk mellom skoler (bør videreføres).
- videreutdanningsstudiet i Sosial kompetanse var positivt
- prosjektorganiseringa sentralt har vært bra
- styrer har vært flink til å samarbeide og engasjere slik at det smitter

### Mindre bra prosjektledelse.

- starten på prosjektet var meget uheldig og skapte motstand mot hele prosjektet

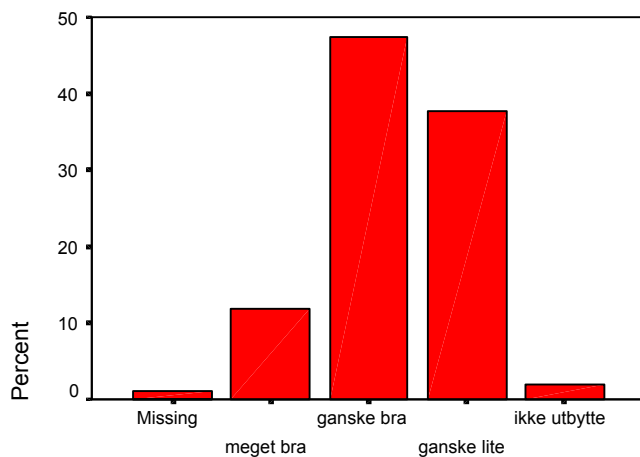


- prosjektet favnet over mange tema og ble initiert utenfra
- organiseringa for prosjektet ved den enkelte skole/barnehage kunne vært bedre
- manglende/uklar prosjektledelse ved vår skole
- det kan være vanskelig å se målene og helheten i prosjektet
- prosjektet fikk ikke den nødvendige prioritering ved vår skole
- skoler må ikke dikteres til å delta i prosjekt
- oppsummeringen, liksom prosjektet, var preget av lite engasjement som, i plenumsdrøfting, begrunnes med følgende; manglende eierforhold, stor spredning, få milepæler, vanskelig tema, lite målbart tema, store forventninger, liten kompetanse i innovasjonsarbeid

### Tendenser og fellestrekk.

Kommentarene kan tolkes slik at det, på dette spørsmålet, tenkes både på den felles prosjektorganisering og på organiseringen på egen arbeidsplass. En må derfor prøve å utlede av kommentarene hvor fokus ligger. Mange ser ut til å ha oppfattet prosjektet slik at de skulle realisere tema fra kurs og samlinger, på egen arbeidsplass, og at dette ikke har latt seg gjøre. Det kommer tydelig fram av noen kommentarer at utviklingsarbeid må initieres lokalt ut fra et følt behov, slik at de som skal gjennomføre utviklingsarbeidet har et eierforhold og er motivert. Tydelig og klar prosjektledelse fremheves som avgjørende for en god utviklingsprosess. Intensjonene i prosjektet var jo også at skoler og barnehager skulle utforme sitt eget utviklingsprosjekt ut fra følte behov. Skolering og kompetansehevingen i prosjektet skulle så være en inspirasjon til gjennomføringen av eget prosjekt, eventuelt med veiledning fra PPT. Behov for grundigere arbeid med færre tema, klar ledelse og strukturert utviklingsprosess kommer fram i flere kommentarer. Dette var også den utfordringen skoler og barnehager stod overfor.

### Hvordan vurderer du ditt samlede utbytte av prosjektet (spm 5).



spm 5

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### Kommentar til figuren.

Cirka 60 % av respondentene mener de har hatt meget eller ganske bra utbytte av prosjektet, mens i underkant av 40 % svarer at utbyttet har vært ganske lite. En håndfull svarer at de ikke kan se å ha hatt noe utbytte av prosjektet. Figuren nedenfor viser klart at førskolelærere og assistenter mener å ha hatt et større samlet utbytte av prosjektet enn det som er tilfellet for

lærere. Bare cirka 15 – 20 % av førskolelærerne mener å ha hatt et ganske lite utbytte av prosjektet, mens nesten halvparten av førskolelærerne svarer det samme.

#### **Samlet utbytte av prosjektet, sett i relasjon til stilling og rolle i prosjektet.**

	Meget bra utbytte	Ganske bra utbytte	Ganske lite utbytte	Ikke utbytte
Assistent	24,5 %	57,1 %	16,3 %	2,0 %
Førskolelærer	33,3 %	48,1 %	18,5 %	
Lærer	4,9 %	44,0 %	48,9 %	2,2 %
Rektor/styrer	26,1 %	65,2 %	8,7 %	

#### **Positivt utbytte av prosjektet.**

Kommentarer som har en positiv vinkling peker på at kurs og nettverk har fokusert på mange viktige områder, og gitt grunnlag for nyttig refleksjon og egenutvikling. Prosjektet har bidratt til mer åpenhet rundt atferdsproblemer slik at ikke hver lærer sitter med dette alene.

Kompetansen på utviklingsområdene er styrket i prosjektperioden, uten at en helt kan bestemme seg for om dette kan tilskrives prosjektet. Fra en barnehage fremheves at de voksne er nøkkel til utvikling og fornyelse i barnehagen, og at en har hatt stort utbytte av kurs og nettverk som utfordrer voksenrollen på det personlige plan i samspill med ungene.

#### **Lite utbytte av prosjektet.**

De mer reserverte kommentarene hevder at en neppe, innenfor en relativt kort prosjektperiode, kan forvente så alt for store konkrete resultater når en tenker på at prosjektet omfatter mange viktige og ”tunge” områder. Flere utsagn går i retning av at teori tatt opp på kursene, samtaler og refleksjoner har vært lærerrikt og har ledet til bevisstgjøring for mange, men at iverksettingen av tanker og ideer nødvendigvis vil ta noe lengre tid. Prosjektet føles av noen å ha vært knyttet til teoretiske betraktninger, kurs, forelesninger og nettverk, mer enn et prosjekt som realiseres i praksis ute blant barn og elever. ”Jeg har lært mye på kurs og forelesninger, men føler ikke at jeg har deltatt i et prosjekt”, er et utsagn fra to respondenter.

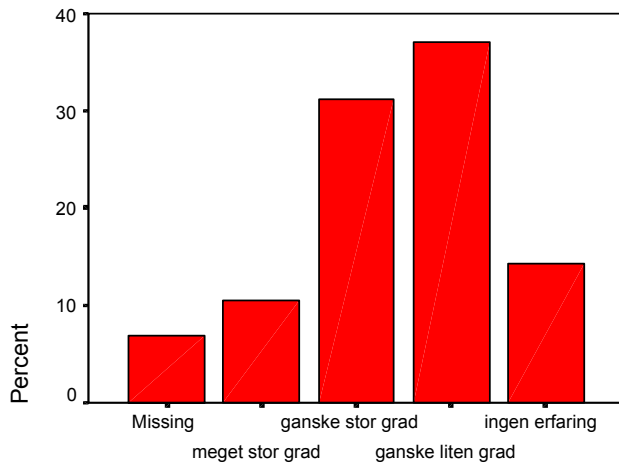
#### **Tendenser og fellestrekk.**

Ved å gå nærmere inn i datamaterialet ser en at om lag halvparten av lærerne mener at de har hatt ganske lite utbytte av prosjektet, mens den andre halvparten mener å ha hatt meget bra eller ganske bra utbytte. For førskolelærernes del mener i underkant av 20 % at de har hatt ganske lite utbytte, mens mer enn 80 % mener at de har hatt ganske bra eller meget bra utbytte av prosjektet. 83,4 % av de som har hatt en rolle i prosjektet svarer at de har hatt meget bra eller ganske bra utbytte av prosjektet, mens 57,8 % av de som ikke har hatt noen rolle svarer det samme.

Utbyttet med prosjektet knyttes til at prosjektet har fokusert på områder som oppleves viktig for både barnehage og skole. Refleksjoner og læring for den voksne, knyttet til kurs og nettverk i prosjektet, fremheves. Samtidig erkjennes at prosessen med å realisere gode tanker og ideer i praksis, er en større og mer tidkrevende utfordring.

## INNOVASJON.

### I hvilken grad har skolen/barnehagen arbeidet med systematisk utviklingsarbeid før prosjektet (spm 6)?



spm 6

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

#### Kommentar til figuren.

Litt over halvparten av de som svarer tilkjenner liten eller ingen erfaring med systematisk utviklingsarbeid før prosjektet, mens litt under halvparten svarer at de har noe eller stor erfaring med systematisk utviklingsarbeid, før prosjektet.

#### Har erfaring med utviklingsarbeid.

De som har erfaring med utviklingsarbeid nevner eksempel som omstrukturering av spesialundervisningen, intensive lesekurs, klassebokstavkurs, sansemotorikk og atferdsforebyggende tiltak som "Oase". Videre nevnes at fokus er satt på elevenes læringsstrategier, og det er arbeidet med musikkprosjekt, uteskole og "Lek og lær – lær å lek".

Fra barnehagene framholdes at de ikke har arbeidet spesielt systematisk med fornyingsarbeid, men at de likevel har arbeidet med å forbedre seg. Noen barnehager har drevet mer målretta utviklingsarbeid uten at det er betegnet som prosjekt eller innovasjon.

#### Tendenser og fellestrekk.

Den knappe halvparten som har liten erfaring med systematisk utviklingsarbeid, utdyper dette med at det har vært lite satsing på systematisk utviklingsarbeid eller at utviklingsarbeid er overlatt til den enkelte eller er styrt av rektor. Flere av de prosjektene som skolen har arbeidet med har en ferdig struktur og metodikk, og kan dermed lettere la seg gjennomføre enn en gjennomgripende utviklingsprosess som involverer hele organisasjonen og vesentlige områder av den etablerte praksis.

## **Hvilken utviklingsprosess er iverksatt ved din barnehage/skole i prosjektperioden. (spm. 7)**

I dette åpne spørsmålet nevnes utviklingsprosesser knyttet til prosjektet, men også tiltak og aktiviteter som faller utenfor og ikke direkte kan sies å være initiert i det prosjektet som evalueringen gjelder. Kommentarene er strukturert innenfor følgende kategorier;

- Utviklingsprosess på elevplanet
- Utviklingsarbeid på barns nivå i barnehagen
- Skolens voksenrolle
- Barnehagens voksenrolle
- Organisatoriske tiltak
- Utviklingsarbeid
- Utviklingsarbeid ikke iverksatt

### **Utviklingsarbeid på elevplanet.**

Mange svarer at de arbeider med prosjektet, ”det handler om å lykkes i å omgås andre”. Noen er mer konkret, og nevner opplegget ”Steg for steg”, systematisk arbeid med sosial kompetanse og høflighet og bruk av ”stopp – regelen” som innsatsområder. Å ta elevenes perspektiv på egen situasjon og få tak i hva den enkelte elev mener og føler, ser ut til å vektlegges mer etter hvert. Elevsamtaler er en måte å gjøre dette på. Konkret nevner ni respondenter at de arbeider med læringsstrategier som også handler om å se læring fra elevenes perspektiv. Det er mange som er med i et prosjekt som bærer navnet ”Positivt skolemiljø”. Andre nevner slike ting som;

- Alternativ undervisningsorganisering
- Aldersblanding
- Utefag/uteskole – uteområdet som mestringsarena
- Verksted/”Oase”
- Klassemiljøutvikling, trivsel
- Lunsj for elevene, kantine
- Juleball
- God skolestart
- ”Den kulturelle skolesekken”
- Fadderordning / skolegårdsvenn
- Fokus på mobbing
- Ansvar for egen læring

### **Utviklingsarbeid på barns nivå i barnehagen**

Flere av barnehagene nevner at de arbeider mer systematisk i forhold til hvert enkelt barn, og at arbeidet med sosial kompetanse er vektlagt. I dette arbeidet har flere utviklet metoder (skjema) for å kartlegge barnas sosiale kompetanse. Noen barnehager framhever at de arbeider grundigere med tema som empati, selvfølelse, lek, vennskap, glede og humor. De setter fokus på det enkelte barnets samspill med andre i hverdagssituasjoner bl.a. ved å vektlegge det som er positivt. At den voksne setter grenser for seg selv, nevnes som en voksenholdning.

### **Skolens voksenrolle.**

Endringsarbeid er også i gang når det gjelder hva som er lærers oppgave i skolen i dag. Noe som går igjen, er nødvendigheten av et åpnere forhold til kollegaer. Det ser ut til å være mer

personalsamarbeid og samarbeid i lærerteam. Kollegaveiledning nevnes som metode i samarbeidet. Stikkordsmessig nevnes følgende moment av flere:

- Lærerrollen, personlig stil og klasseledelse
- Er på leting (pålagt) etter arbeidsmetoder
- Kollegaveiledning, samtalegrupper om hvordan vi vil ha det
- Refleksjon rundt atferdsproblemer
- Foreldresamtaler
- Hvordan gi elevene mer kunnskap
- Holdningsendring til ”skoletapere”
- Har satt i gang prosesser for å utvikle personlig kompetanse
- Lærerne har et felles ansvar for elevene

Av endringsarbeid som kan knyttes mer direkte til lærer-/voksenrollen nevnes oftest dette som har vært arbeidet med i mange år, nemlig klasseledelse. Viktigheten av å arbeide med lærers personlige utvikling blir også trukket fram. Noen mener at det har skjedd en holdningsendring hos lærere til atferdsproblemer. Dette er ikke lenger en privatsak for den enkelte lærer, men et felles ansvar med større grad av felles drøftinger og bevisstgjøring. Fokus legges i større grad på samhandling mellom elev - elev og elev – lærer, og det er økt bevissthet om at det er viktig å utvikle den sosiale kompetansen både hos lærer og elev.

### **Barnehagens voksenrolle**

I mange barnehager har de drøftet den voksnes kompetanse m.h.t. å arbeide med barns sosiale kompetanse, bl.a. for å utvikle en felles begrepsforståelse og et fundament for arbeidet. I dette arbeidet har de reflektert over relasjoner, samspill og kommunikasjon mellom barn – voksen. Kari Lamers rammeprogram nevnes fordi det forutsetter utvikling av de voksne samtidig med arbeidet med barna. Det er blant annet arbeidet i kollegiet med temasamlinger bygd på team i Kari Lamers opplegg. Noen barnehager nevner at de har drøftet tema som de voksnes verdisyn og hva det innebærer å lære barn empati og konfliktløsning. Bevisstgjøring hos den voksne i forhold til egne handlinger i møtet med barna, har stått sentralt.

### **Organisatoriske tiltak**

Når det gjelder organisatoriske tiltak som er iverksatt, så nevnes tiltak som viser at mange skoler er opptatt av forandring og fornying. Stikkord for dette er at det arbeides med:

- Alternativ organisering av skoledagen i deler av skoletiden (A-plan)
- Kartlegging av klasser
- Funksjonelle timeplaner
- Elevledelse
- Bedre arbeid med klassen som system
- ”Praktskole”
- Ungdomsskolesatsinga
- ”Pilot i Nord”
- Leksetid på skolen
- Studieøkt, studietime

### **Utviklingsarbeid.**

Under avsnittet om utviklingsarbeid og avsnittet om organisatoriske tiltak er det momenter som kunne byttet plassering. Men kategoriseringen er et forsøk på å få litt mer oversiktlig

framstilling av mange data. Forhold som antas å være nært knyttet til det å lykkes med egen utviklingsprosess i skoler og barnehager, og som nevnes primært av skolene, er følgende:

- Erfaringslæring/skoleutvikling
- Virksomhetsplanlegging (skolens visjon, overordnede mål, delmål, handlingsmål)
- Drøfting av læringssyn, elevsyn og pedagogisk plattform
- Kurs for lærere
- Kartlegging av klasser

### Utviklingsarbeid ikke iverksatt

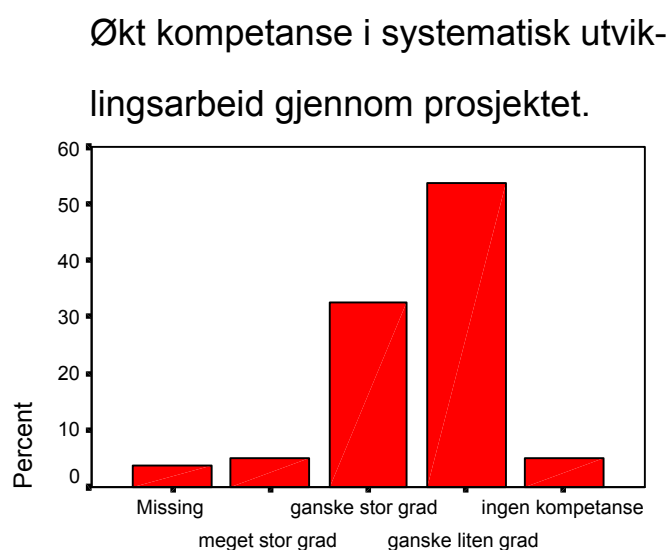
Noen svarer at det ikke er iverksatt noen systematisk utviklingsprosess ved deres skole eller barnehage, og at innovasjon og utvikling har vært et ikke-tema. ”Vi begynte med planer om å iverksette visse aktiviteter, men det rant ut i sanden og folk mistet etter hvert interessen”, er en kommentar. En annen kommentar sier at mange undersøkelser og kartlegginger er foretatt, men handlingsdelen er uteblitt.

### Tendenser og fellestrekk.

Slik spørsmålet er formulert, vil en få svar om alle utviklingsarbeid som er iverksatt i prosjektperioden. Dette dreier seg om mange tiltak på flere nivå. I skolen er det tiltak som skal styrke klasse miljøet og gi eleven sterkere posisjon. Det nevnes mer elevansvar, fadderordning, alternative arbeidsmåter, aldersblanding, utefag og annet. Kommentarene nevner også lærers ”stil” og evne til ledelse og det fremheves at samtalegrupper og kollegaveiledning er viktige for refleksjon om felles utfordringer.

Barnehagen er opptatt av å fokusere på de voksnes evne til samhandling og kommunikasjon med barna. Voksnes utvikling må gå hånd i hånd med barns utvikling på dette området. Kommentarer forteller også at utviklingsprosesser er i gang ved mange barnehager og skoler.

### I hvilken grad har du fått økt kompetanse til å drive med systematisk utviklingsarbeid i ditt arbeid, gjennom deltakelse i prosjektet (spm. 8)?



spm 8

"Missing" tilsvarer de som ikke har svart.

### **Kommentarer til figuren.**

Ca 60 % svarer at de, i liten eller ingen grad, har fått økt sin kompetanse i å arbeide med systematisk utviklingsarbeid gjennom deltakelse i prosjektet. I underkant av 40 % svarer at de i stor eller meget stor grad har fått slik kompetanse gjennom prosjektet. Krysstabellen nedenfor viser med tydelighet at det er førskolelærerne og assistentene (ca 70 %) som mener å ha fått økt sin kompetanse mest i det å drive systematisk utviklingsarbeid. Det samme tallet for lærerne er bare ca 25 %.

### **Økt kompetanse i relasjon til kategorier av ansatte (I hvilken grad har du fått økt kompetanse i å drive med systematisk utviklingsarbeid gjennom prosjektet ).**

STILLING	Meget stor grad	Ganske stor grad	Ganske liten grad	Ingen kompetanse
assistent	15,6 %	57,8 %	24,4 %	2,2 %
førskolelærer	11,5 %	57,7 %	30,8 %	
lærer	-	25,3 %	66,9 %	
Rektor/styrer	13,0 %	34,8 %	52,2 %	

### **Økt kompetanse**

En av kommentarene vil ikke gi prosjektet alt for mye av æren for økt kompetanse, og sier at ”Jeg hadde vel lært noe uansett”. Øvrige kommentarer mener å ha fått økt kompetanse gjennom;

- Videreutdanning så som utefag og studiet i sosial kompetanse
- Egne studier og motivasjon
- Å arbeide med konkrete ting som Kari Lamers opplegg for sosial kompetanse
- ”Steg for steg” og ”stopp – regelen”
- Gode kurs

I barnehagen opplever særlig noen avdelingsledere, styrere og deltakere i nettverksgruppene å ha økt sin kompetanse. Arbeidet videre går ut på at kompetansen skal nå alle i organisasjonen etter hvert. Det nevnes at prosjektet har fungert som et ”puff i baken”, og gitt innsikt i hvordan en systematisk kan gå fram i utviklingsarbeid.

### **Liten eller ingen økning i kompetanse for å drive systematisk utviklingsarbeid.**

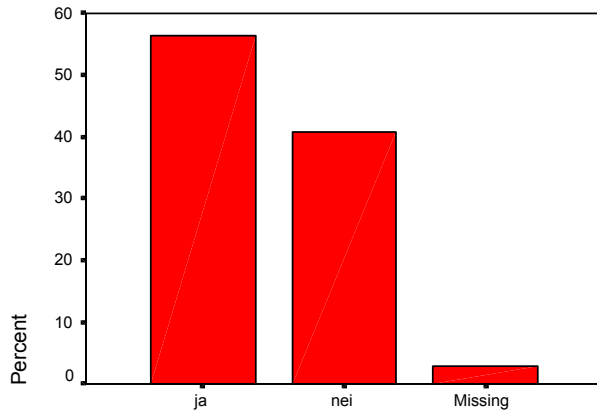
Det er få kommentarer fra det flertall som hevder å ha fått liten eller ingen kompetanse i å drive med systematisk utviklingsarbeid. Det nevnes at tidligere utviklingsarbeider har vært mer individuelle og selvstyrte av skoler/barnehager. Det nevnes også at assistentene kan være den gruppa som har fått minst kompetanse ut av prosjektet. Det nevnes også av noen at de har arbeidet med utviklingsarbeid før prosjektet, og derfor har prosjektet ikke betydd så mye.

### **Tendenser og fellestrekk.**

Dette er et av de få spørsmålene hvor de fleste svarer at prosjektet ikke har gitt positivt utbytte. Om en ser på ulike stillingskategorier så blir imidlertid bildet mer nyansert. 66,9 % av lærerne mener at de bare i liten grad har fått økt kompetanse i å drive systematisk utviklingsarbeid, mens omlag 70 % av førskolelærerne og assistentene mener det motsatte, nemlig at de har fått meget eller ganske stor kompetanse i å arbeide med systematisk utviklingsarbeid. Når det gjelder rektorer og styrere, så deler gruppen seg omtrent på midten mht å ha fått liten eller stor/ganske stor kompetanse gjennom prosjektet. Dersom en vurderer utbytte for de som har hatt en rolle i prosjektet sammenliknet med de som ikke har hatt noen rolle, så blir forskjellen

også signifikant. 61,1 % av de som har hatt en rolle i prosjektet mener å ha hatt meget eller ganske stort utbytte av prosjektet, mens det samme tallet for de som ikke har hatt noen rolle, er 35,9 %.

### Er det viktig for et utviklingsarbeid at det ivaretar barnehagens/skolens reelle utviklingsbehov (spm 9A)?



spm 9

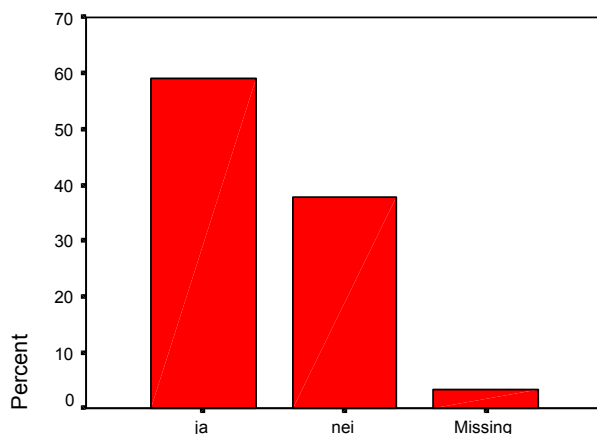
Prosentvis framstilling

"Missing" tilsvarer "ikke svart"

#### **Kommentar.**

Flere kommentarer understreker at det er viktig at de ansattes reelle behov for utvikling legges til grunn i et utviklingsarbeid. Men flere understreker at alle punktene er viktig. I en av kommentarene sies det at: "Vi synes det er viktig at skolens reelle utviklingsbehov ivaretas, men alle punktene er viktig". Det nevnes også at det er viktig å være villig til å se på svakheter ved egen praksis og få fram kunnskaper om bedre måter å arbeide på. Vilje til forandring nevnes også som viktig.

### Er det viktig for et utviklingsarbeid at de som deltar føler eierforhold (spm 9B)?



EIERF

Prosentvis framstilling

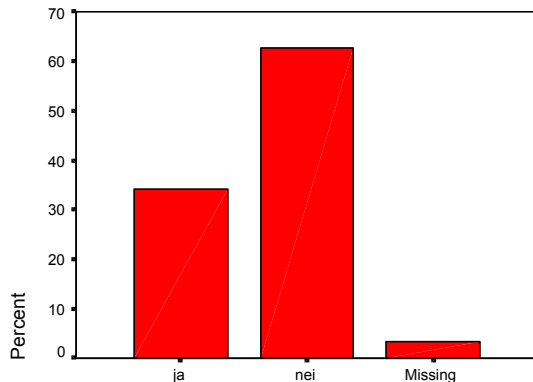
"Missing" betyr "ikke svart"

#### **Kommentarer.**



I underkant av 60 % svarer at dersom en skal lykkes med et utviklingsarbeid, så må de som skal gjennomføre det ha eierforhold til arbeidet. I prosjektet har bare ca. 45 personer tilkjennegitt et sterkt eierforhold, mens 128 svarer middels eierforhold. 130 svarer at eierforholdet har vært lite eller de har ikke følt eierforhold. Dette tilsvarer omtrent det antall som mener at de ikke har hatt særlig utbytte av prosjektet. I en av kommentarene sies det at det som skal jobbes med må oppleves viktig for de involverte, slik at de får eierforhold.

### Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at de som deltar har innovasjonskompetanse (spm 9 C)?



INNOVKOM

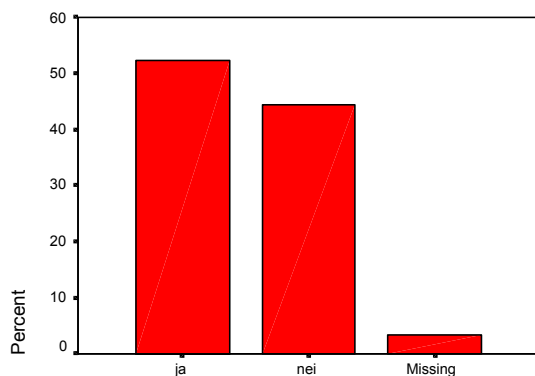
Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### Kommentarer.

I overkant av 60 % svarer at de ikke mener at innovasjonskompetanse er avgjørende viktig for å lykkes med utviklingsarbeid. Innovasjonskompetanse er en fordel, sier likevel noen. Det understrekes av noen at innovasjonsprosessen må være tydelig, konkret og handle om reelle utfordringer.

### Er det viktig for et vellykket utviklingsarbeid at det er tydelig ledelse(spm 9 D)?



TYDELIGL

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### Kommentarer.

Litt over halvparten mener at en tydelig ledelse er viktig for et vellykket utviklingsarbeid, mens litt under halvparten svarer at dette ikke er viktig.

### **Andre forhold som er viktige faktorer i et vellykket utviklingsarbeid (spm 9 E)?**

I kommentarene knyttet til ”annet” som er viktig for et vellykket utviklingsarbeid, nevnes at det først og fremst er behov hos den enkelte og eierforhold som er viktig. Videre framholdes det som viktig å ha barna med på lag og likedan ha med hele personalgruppa, assistenter og de som arbeider i SFO. Felles målsetting anses som viktig, og det er viktig å føle at en, i prosessens gang, når delmål i prosjektet.

Engasjement og ikke for mange jern i ilden er viktig.

### **Hvilke hindringer har du/dere møtt i innovasjonsarbeidet (spm. 10)?**

Svarene på dette åpne spørsmålet er, som i andre spørsmål med mange kommentarer, strukturert i kategorier som ikke kan påberope seg å være absolutt ”vanntette”, men har til hensikt å gjøre kommentarene lettere tilgjengelig. De forhold som går igjen hos flere er plassert først i hver kategori. Svar fra alle i skole og barnehage er tatt med. Noen få svar er utelatt av hensyn til at mengden kan gjøre framstillingen uoversiktlig, men dette gjelder bare enkelt svar som dekkes helt eller delvis av andre svar. Kategoriene er følgende:

- travelhet og mangel på tid
- rammefaktorer og praktiske barrierer
- ledelse
- prosjektorganisering
- systemplanet
- psykologiske barrierer
- verdi- og kulturbarrierer

#### **Travelhet og mangel på tid.**

- Mangel på tid, hverdagen tar tida, mange ”jern i ilden”
- Lærerne har for liten tid sammen, vanskelig å samle alle
- Tidsnød og mangel på prioritering og vilje til fornying
- Selv om prosjektet handler om viktige tema som vi vil nyte godt av på sikt, kommer det i tillegg til alt som hverdagen krever av oss
- Liten tid til fordypning
- Den største hindringen er å rydde tid i hverdagen spesielt i oppstarten av et prosjekt
- Litt stresset hverdag og alle er ikke like motivert
- Dårlig utnyttelse av tida.
- Det tar tid å endre praksis

#### **Rammefaktorer og praktiske barrierer.**

- Knappe økonomiske ressurser
- Utskiftninger i personalet
- Mangel på vikarer i perioder
- Mangler utstyr og plass
- Timeplanen og skolens rammer generelt
- Manglende kontinuitet pga ustabilitet som sykemeldinger og permisjoner kan føre til

- **Uinteressert, inkompetent, uklar og treg ledelse (lokalt)**

- Manglende interesse og oppbakking fra ledelsen
- Dårlig informasjon
- Prosjektet har vært for lite systematisk, ting ”koker bort”
- Noen må forklare at vi faktisk deltar i et prosjekt

**Prosjektorganisering.**

- Vi har ikke møtt spesielle hindringer
- Liten struktur og motivasjon fra prosjektgruppa
- Lite etterarbeid på skolen, etter kurs/innputt
- Problem å få tid til å viderefremde fra nettverksmøter slik at alle får eierforhold
- Vi har ikke hatt et klart mål/delmål
- Vansker med å skille prosjektet fra andre prosjekt
- Prosjektet har vært for toppstyrt.
- Problemstillinger har vært tatt opp, men ikke diskutert eller gjort noe med
- Prosjektets rekkefølge stemte ikke alltid med vår
- For mange tema og for lite utgangspunkt i skolens behov
- Det tar tid å involvere hele personalgruppa

**Systemplanet.**

- Manglende systemarbeid - endringene blir ikke varige
- Lite systemrettet bruk av fellestid
- Behov for flere møter med personalet
- Få felles tiltak, lite konkret
- Treghet i eget system
- Lite hjelp utenfra
- Temaet faller mellom andre utviklingsoppgaver

**Psykologiske barrierer.**

- Manglende motivasjon og engasjement
- Gammel uvane er vond å vende
- Trette, slitne og passive medarbeidere
- Det har vært relativt mange endringer over kort tid
- Prosjektet har gått for lite i dybden
- Noen lærere var negative til prosessen
- Motstand mot endringer og liten interesse
- Manglende eierforhold
- Det tar tid å endre holdninger til å bli mer opptatt av helheten
- At noen i personalet er ”ekspertes”

**Verdi- og kulturbarrierer.**

- Ulikt syn (forskjellige interesser) i kollegiet
- Noen er negative til prosjektet i sin helhet
- Vi har ikke funnet vår plattform
- Noen ønsker ”oppskrift” for å kvitte seg med atferdsvanskelige elever
- Har ikke hatt ansvarsoppgaver knyttet til prosjektet
- Skepsis til tiltak mot atferdsforebygging og avhjelping
- Folk er ikke alltid villig til å endre egen praksis, spesielt hvis den ”går godt”

- Kulturer sitter i veggene, og gjør at noen ikke ønsker å gå inn på nye arbeidsmåter
- De fleste er positive

### **Tendenser og fellestrekk.**

Spørsmålet fokuserer på hindringer for utviklingsarbeid, og gir for eksempel ikke svar på hvor mange som ikke har møtt hindringer. Andre spørsmål vil si mer om utviklingsprosesser som ikke er stoppet av for store hindringer, og prosesser som er satt i gang.

Hindringene som nevnes fordeler seg noenlunde jevnt over de kategorier som erfaringsmessig oppleves som hinder for utviklingsarbeid. Tidsfaktoren er den som dominerer, ved at ca 40 respondenter nevner travelhet i hverdagen og ”mange jern i ilden”, som den viktigste hindringen i innovasjonsarbeidet. Ut av svarene kan en lese at mange ikke opplever noen spesielle hindringer for utviklingsarbeid, men at ledelse lokalt og prosjektorganisering ikke har vært tilstrekkelig tilrettelagt. Utfordringen har i stedet langt på vei vært lagt på hver enkelt lærer. Manglende motivasjon og ulike holdninger og interesser i kollegiet nevnes av flere som hindringer og barrierer.

## **ATFERDSVANSKER.**

### **Hvilke elevatferd opplever du som problematisk å takle (spm. 11) ?**

Det framgår av svarene at mange opplever problemer i undervisningen, og bare en eneste person svarer at det er få barn med atferdsproblem. Evalueringen avdekker også at det brukes mange og ulike begrep for disse problemene. Hva som ligger i begrepene vil måtte søkes klarlagt gjennom kvalitativ samtaler, noe som ikke inngår i denne evalueringen.

De forhold som går igjen hos flere, er plassert først i hver kategori. Noen få svar er utelatt av hensyn til at mengden ikke skal gjøre framstillingen uoversiktlig, men dette gjelder bare enkelt svar som dekkes helt eller delvis av andre svar. Svarene rommer både barnehager og skoler. I framstillingen nedenfor er det forsøkt å samle det som framkommer av kommentarene i følgende kategorier:

- Uro og utagerende atferd
- Atferd som hindrer læringsaktivitet
- Problematferd og protester
- Provoserende og aggressiv atferd
- Innadvendte barn/elever
- Noen av kommentarene henviser til årsaker utenfor skolen

Under hver hovedkategori er det tatt med atferd og begrep som går igjen hos flere. De som nevnes oftest, er plassert som øverste strekpunkt. Det er naturlig å tenke seg at samme type atferd kan få ulike betegnelser hos lærer og hos førskolelærere. Atferd som nevnes bare en gang, er tatt med i noen tilfeller. Dette er tilfeller hvor utsagnene kanskje ikke rommes i andre uttrykk som er nevnt tidligere.

#### **Uro og utagerende atferd**

- Stygg språkbruk/ oppkjeftige elever, raseri
- Negative enkeltelever/ledere (holdninger)
- Respektløs oppførsel, mangler respekt for voksne
- Utagerende atferd, og bråkete elever

- ”Vandrere”, uvillige som nekter å være med på det de andre gjør
- Dårlig/manglende empati
- Slåing og roping
- Uro forårsaket av at noen elever drar i de rette trådene
- Konflikter elevene imellom
- Elever som kjemper om ledelsen i klasserommet
- Barn kliper og biter og vi blir for sein inn i situasjonen
- Egosentrisk atferd hvor eleven ikke klarer å utsette behov

#### **Atferd som hindrer læringsaktivitet.**

- Ukonsentrerte elever
- Manglende motivasjon
- Skravling og for høyt støynivå
- Sløvheter hos elevene
- Manglende evne til å ”høre etter”
- Ignorering, likegyldighet
- Unnaluring, ordrenekt og elever som flykter
- De som stadig avbryter
- ”Gi-fanken-holdning”, bryr seg ikke om noe eller noen
- Manglende impulskontroll

#### **Problematferd og protester**

- Utagerende elever/figtherbarn som forstyrrer hele klassen/gruppen
- Frekke elever
- Elever som plager/mobber(*slår*) andre
- Ansvarsfraskrivelse
- Intriger mellom grupper av elever, særlig jenter
- Elever som ikke lar seg irettesette
- Trassige og sinte barn
- Barn som kjefter og banner og som mangler empati
- Sosialt umodne elever har problemer med å tilpasse seg
- De som ødelegger for andre

#### **Provoserende og aggressiv atferd**

- Aggressive, provoserende og negative elever
- Respektløse elever som ingenting biter på
- Trakassering
- Plager andre
- Voldelige elever/fysisk aggresjon
- Lærer angripes av sladder, bakvaskelse, løgner startet av elev
- Vold mot lærer
- Fysisk vold fra barn mot andre barn

#### **Innadvendte barn/elever**

- Ensomme, innadvendte, lukkede elever som lett blir alene
- Passive, giddesløse, likegyldige og ”stille” barn nevnes
- Som lærer når du ikke inn til eleven
- De som stenger når en snakker til dem
- Barn trekker seg inn i seg selv
- Barn som svarer de voksne og deretter nekter å samarbeid

- Barn som stort sett gjør som de vil
- Økende bevissthet om å forholde seg til stille, innadvendte barn

### **Noen av kommentarene henviser til mulig årsaker utenfor skolen**

- Emosjonelle problem
- Problematferd hvor årsaken ligger i heimen/oppdragelsen
- Vanskelige heimeforhold som resulterer bl.a. i konsentrasjonsvansker
- Elevene mangler basisferdigheter
- Ukonsentrerte elever som resultat av oppjaget samfunn
- Vanskelige hjemmeforhold ser ut til å ha stor innvirkning på hvordan elevens skoledager er
- Hærverk og tyveri
- Rusproblem i ungdomsskolen gir negativt utslag

### **Tendenser og fellestrekk i kommentarene.**

Det som de fleste opplever som vanskelig elevatferd, er negative holdninger og manglende motivasjon. Dette kan gi seg utslag i manglende respekt for andre barn og voksne. Videre nevnes frekke barn og en tøffere språkbruk som et problem. Manglende empati og økende grad av plaging og mobbing nevnes av flere.

Det er neppe tvil om at dersom spørsmål hadde vært stilt om å nevne positiv atferd og verdifulle sosiale holdninger, så ville en kunne fått en tilsvarende framstilling av positive holdninger og positiv atferd..

Likevel kan det neppe være tvil om at førskolelærere og ikke minst lærere opplever at enkelte barn skaper til dels store problemer for seg selv, for miljøet og læringsaktivitetene.

Karakteristikk som settes på problematisk atferd, vil sannsynligvis bare i de færreste tilfellene prege situasjonen til enhver tid, men heller være noe som varierer og gjentar seg over tid. Uansett vil det forsure miljø og læringsaktiviteter i stor grad, for lærere, eleven selv og medelever. Foreldre er selvfølgelig også en part i problematikken.

Den aggressive atferd og atferd som er planlagt for å provosere, er noe av det vanskeligste å forholde seg til. Men også atferd som hindrer læring, vil være frustrerende for alle parter. De innadvendte barna ser ut til å være en gruppe som, kanskje særlig førskolelærere, ønsker å gjøre noe for.

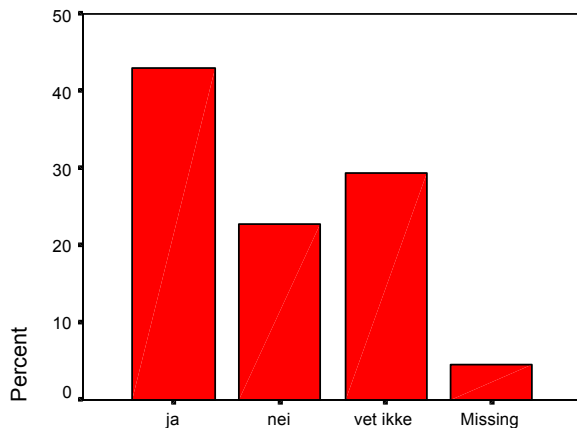
Når det gjelder årsaker, nevnes trekk ved samfunnet og forhold i heimen som noe av forklaringen på problemene. En mener at barn i noen grad mangler de sosiale ferdigheter og oppdragelse som skal til for å fungere sammen med andre.

Det kan se ut som noen av betegnelse som brukes kan være moden for drøfting i forhold til endret pedagogisk grunnsyn i mange barnehager og skoler. Eksempel på slike betegnelser kan være:

- ”eleven lar seg ikke irettesette”
- ”eleven nekter å adlyde ordre”
- ”eleven har problemer med å tilpasse seg”

Eksemplene overfor, og flere andre opplevde atferdsproblem, kan ha behov for nærmere utdyping og refleksjon i lys av nyere pedagogiske erkjennelser om læringsmiljø og systemforståelse. Refleksjoner og tolkninger videre overlates til leseren.

## Har atferdsvansker endret seg i din skole/klasse/gruppe i løpet av de siste årene (spm 12)?



spm 12

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### Kommentarer til figuren.

Nesten dobbelt så mange svarer ja på at atferdsproblemene har endret seg de siste årene i forhold til de som mener at de ikke har forandret seg. De fleste kommentarene beskriver endringer til det verre. En forholdsvis stor gruppe, ca 30 %, svarer at de vet ikke, og altså mener å ikke ha grunnlag for å si verken ja eller nei på spørsmålet. Kommentarene er summert opp i følgende kategorier;

- endringer til det bedre
- endringer til det verre
- årsaksforklaringer
- beskrivelser fra barnehagen

### Endringer til det bedre.

- Vi har hatt en positiv utvikling, atferdsvanskene har endret seg til det bedre
- Mindre slåssing og konflikter
- Færre atferdsvansker i 6. - 7. klasse
- Mindre uro i noen klasser
- Elevene er hyggeligere, omgjengelig og mer arbeidsomme
- Elevene er roligere og tryggere
- Problemelever ber i større grad om hjelp
- Mindre utagerende og aggressiv atferd
- Elevene viser større omtanke for hverandre
- Mindre hærverk og mer harmoni i klassen
- Mindre vold og færre konflikter

### Endringer til det verre.

- Markant økning av utagerende elever med atferdsvansker de siste årene
- Mer uro i noen klasser
- Manglende empati og respekt for hverandre
- Dårlig folkeskikk, frekkere elever og mer banning
- Flere voldelige elever og tyngre tilfeller
- Flere umotiverte og ukonsentrerte elever
- Småskolen blir verre og verre
- Flere "uoppdragne" elever
- Mange elever som har større problemer
- Elevene har et utidig språk seg imellom
- Store emosjonelle problemer, vanskelig hjemmeforhold, dårlig skole – heimsamarbeid
- Flere problemer på småskoletrinnet, atferdsvanskene kommer stadig lavere ned i klassene
- Tonen er blitt tøffere og tøffere både overfor elever og lærere
- Mer småprat i 9. klasse

### **Årsaksforklaringer.**

- Elevene gir mer uttrykk for følelser og tanker
- Mange elever har ikke nødvendig sosial ballast (basisferdighet) ved skolestart
- Elevene har ikke samme respekt for autoriteter
- Flere og flere elever får/har spesielle behov
- Elevene vil ikke slite
- Noen elever er blitt mer bevisst sin egen rolle
- Tror elevene er blitt roligere
- Få av elevene har fått opplæring i folkeskikk før de kommer til skolen
- 6-åringene har færre grenser og tror alt er tillatt, noe som gir flere atferdsvansker
- Har merket økt bruk av alkohol og stoff
- Flere som er uimottakelig for veiledning
- Vanskelig å si hva som påvirker prosessen
- Elevatferd endrer seg ut fra elevgruppen vi har, det går i perioder

### **Beskrivelser fra barnehagen.**

Kommentarer fra noen barnehager sier at barn med atferdsvansker blir grundig diskutert. Det samarbeides de voksne imellom om slike barn og problemer som oppstår, og de voksne er mer trygge på hvordan atferdsvansker skal takles. Personalet i barnehager mener at en har fått en mer lekende og glad barnegruppe og at det har blitt færre "atferdsvansker". Noen nevner at de ikke har hatt nevneverdige atferdsproblemer, mens andre sier at nye barn med atferdsvansker kan endre en hel avdeling. Barnehagepersonale nevner at de arbeider med å endre de voksnes atferd, og derigjennom ser de at barns atferd påvirkes i positiv retning. Blant annet nevnes at de gir ros og positiv tilbakemelding på positiv atferd. Barnehager som opplever å være i en positiv utviklingsprosess i personalgruppen, mener likevel at de ikke, med sikkerhet, kan dokumentere hvordan dette påvirker barns atferd.

### **Tendenser og fellestrekk.**

Atferdsproblemer oppleves som et økende problem av mange lærere. Det er en tendens i retning av at noen skoler har overvekt av negative kommentarer mens andre har mange positive kommentarer. Kommentarene fra skolene er karakteristikk av elevens væremåte. Elevene beskrives som urolige og utagerende. De mangler folkeskikk, og de er mer voldelige. De er umotiverte, og mangler empati og respekt for hverandre og for autoriteter. Mange elever sliter med emosjonelle problem som ofte har røtter utenfor skolen. Som forklaring fremheves det at elever mangler sosial kompetanse, og at de i større grad enn tidligere gir

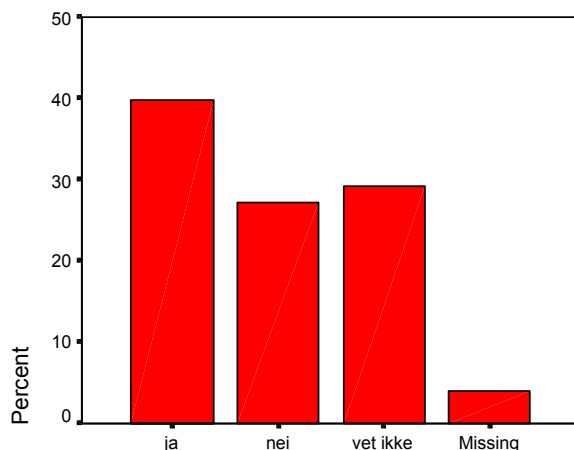


uttrykk for tanker og følelser. Skoler peker på det at elevene har endret seg, og fremhever at trekk ved vårt samfunn virker inn på elevenes atferd også i skolen. Kommentarer som for eksempel at ; ”6-åringene har færre grenser og tror alt er tillatt”, ”elevene vil ikke slite”, ”elevene er blitt mer bevisst på sin egen rolle”, underbygger dette.

Personalet i barnehager setter i mindre grad enn lærerne i skolene navn på opplevde problemer, og beskriver i større grad endringer i voksenrollen som en strategi for påvirkning av barns atferd.

Det er opp til leseren å reflektere og trekke slutninger ut fra hovedtendensene i figuren og ut fra kommentarene. Refleksjonene kan bl.a. knyttes til hva slags barn og elever er det vi møter i dagens skole og barnehage, hvordan må den voksne være som skal møte dagens unge, og hva er kriteriene for en god voksenperson og leder. Videre kan refleksjonene også rette seg mot hvorvidt barnehage og skole kan lære barn å fungere i lag på en positiv måte gjennom måten de møter barn og kommuniserer med barn på og måten de organiserer læringsaktivitetene på.

### Har prosjektet ført til endringer i hvordan du takler problematisk elevatferd. I tilfelle ja, - beskriv endringer i kommentaren (spm 13)?



spm 13

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart".

#### Kommentarer til figuren.

Om lag 40 prosent (120 personer av ca 300) svarer ja, mens i underkant av 30 prosent svarer nei. En forholdsvis stor gruppe på om lag 30 prosent svarer at de ikke vet hvorvidt prosjektet har ført til endringer i hvordan de takler problematisk atferd hos barn eller elever.

#### Endringer i takling av problematisk elevatferd i prosjektperioden sett i relasjon til kategorier av ansatte.

	Ja	Nei	Vet ikke
Assistent	55,6 %	17,8 %	26,7 %
Førskolelærer	68,0 %	24,0%	8,0 %

Lærer	33,3 %	31,7 %	35,0 %
Rektor/styrer	47,8 %	26,1 %	26,1 %

Krysstabellen viser at førskolelærerne (68 %) og assistentene (55,6 %) mener at prosjektet har medført at de takler problematisk atferd på en annen måte enn tidligere, mens dette bare gjelder for 33,3 % av lærerne.

Totalt 70 kommentarer beskriver endringer som en mener har funnet sted i prosjektperioden. Kommentarene er ordnet slik at de som oftest går igjen er plassert først i oppstillingen. Kommentarer med tilnærmet samme meningsinnhold er redigert sammen for å begrense omfanget. Det er ikke brukt andre ord enn de som finnes i kommentarene, men kommentarene framstår ikke som direkte sitater. Følgende kategorier er brukt:

- voksenrollen i skolen
- voksenrollen i barnehagen
- tiltak rette mot barn/elev
- systemforståelse og systemtiltak

#### **Voksenrollen i skolen.**

- Vi bruker mer tid på problematferd, forsøker å komme bak problemene
- Har fått kunnskap om og er oppmerksom på egen rolle
- Har fått større forståelse for å lytte til elevene og bygge positive relasjoner til hver elev
- Prøver å utvikle bedre kvalitet på dialogen lærer – elev
- Vi er blitt flinkere til å samarbeide om problemene og lete etter metoder som fungerer
- Handler ikke før jeg får tenkt meg om , prøver å ha is i magen
- Bruker pedagogikk fra ”Steg for steg”

#### **Voksenrollen i barnehagen.**

- Kunnskap har gitt meg flere og bedre måter å takle problematisk atferd på
- Har lært å se barnet bak atferden og helheten rundt barnet
- Er mer bevisst på anerkjennende kommunikasjon, unngår kjefting, bruker jeg-budskap.
- Vi vektlegger det positive i barnet, overser småting – finner ”diamanten”
- Vi bruker mer tid på å drøfte og planlegge hvordan møte problematisk atferd hos enkelte barn
- Ser barnet og er engasjert i det på en annen og mer personlig måte enn tidligere
- Vi arbeider mer systematisk enn tidligere
- Brukt historier for å inkludere barn, etter at elever er blitt holdt utenfor lek

#### **Tiltak rettet mot barn/elev.**

- Leter etter det som er positivt hos barnet
- Venter til situasjonen har roet seg, og snakker med eleven alene
- Gir eleven mer tid/rom til å finne ut av ting
- Tar seg mer tid til å snakke med barna ved konfliktsituasjoner
- Vurderer problem mer ut fra om eleven trenger hjelp
- Ved alvorlige tilfeller vil jeg vurdere å politianmelde
- Er mer konsekvent

#### **Systemforståelse og systemtiltak.**

- Søker etter årsaker i stedet for å sanksjonere symptomer
- Ser problemsituasjoner i en større sammenheng og tenker mer før handling

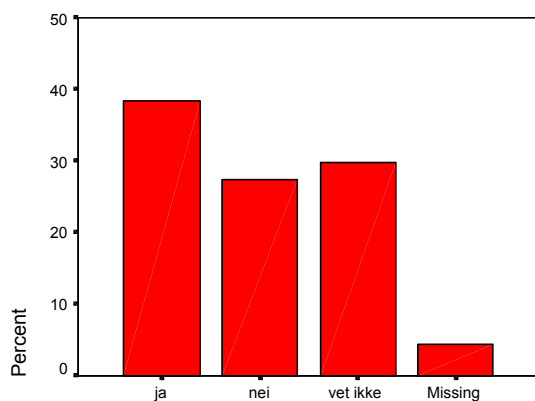
- Prøver å bevisstgjøre elevene om hvordan de er mot hverandre
- Innført rutiner for kartlegging og tiltak, selv om dette krever arbeid
- Jeg bruker opplegg i praksis som har vært tatt opp i prosjektet
- Prøver som leder å være tydelig på forventninger og konsekvenser
- Elevene har mulighet for å samarbeide og hjelpe hverandre hvis de plages
- Økt bruk av tverretatlig team

### **Tendenser og fellestrekk.**

Selv om de fleste svarer nei eller vet ikke på spørsmålet om prosjektet har ført til endringer i hvordan de takler problematisk elevatferd, så finner en ved å gå nærmere inn i datamaterialet, at nesten 70 % av førskolelærerne, nettopp mener at prosjektet har medført at de takler problematisk elevatferd på en annen måte enn tidligere. Bare en tredjedel av lærerne svarer det samme. En finner også at betydelig flere (58,3 %) av de som har hatt en spesiell rolle i prosjektet, mener at de har endret måten å takle atferdsproblemer på, sammenliknet med de som ikke har hatt en spesiell rolle (38,7 %).

Noen av de tydeligste tendenser i kommentarene er at de voksne i skole og barnehage bruker mer tid, dels i team, til samtale og refleksjon om atferd som volder problemer. Samarbeid de voksne imellom når problemer oppstår, ser ut til å være betydelig mer vanlig mange steder. Likedan ser det ut til å være et til dels vanlig perspektiv å prøve å se problematisk atferd fra barnets side og i et mer helhetlig perspektiv. De voksnes evne til ledelse og kommunikasjon fremheves, særlig fra barnehagens side. Likedan fremheves det å se etter positive sider hos barn med problematisk atferd. Grundig og systematisk arbeid fra de voksnes side, med bl.a. observasjon av atferd og samspill, nevnes. Å bevisstgjøre elevene om kommunikasjon og samhandling og å lære barn å samhandle nevnes som viktig for forebygging av problematferd.

### **Har prosjektet ført til endringer i hvordan du arbeider med forebygging av atferdsvansker (Spm 14)?**



spm 14

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### **Kommentarer til figuren.**

Nær 40 % svarer et ja på spørsmål om prosjektet har ført til endringer i hvordan de arbeider med forebygging av atferdsproblem. De fleste svarer likevel nei eller vet ikke og er usikker på om de som et resultat av prosjektet tenker og arbeider annerledes enn tidligere med forebygging av atferdsproblem. At såpass mange kan si at prosjektet har ført til at de ser

annerledes på forebygging av atferdsproblem, kan sees på som et høgt tall, i forhold til den relativt korte varigheten av prosjektet. Kommentarene er ordnet i følgende kategorier;

- Tiltak på lærer- og systemnivå som kan bidra til forebygging
- Forebygging av atferdsproblemer på barns og elevers nivå
- Barnehagens arbeid med atferd, kommunikasjon og samhandling

#### **Tiltak på lærer- og systemnivå som kan bidra til forebygging**

- Det er økt bevissthet, mer forebyggende og utviklende arbeid
- Bedre/tydeligere og mer strukturert klasseledelse
- Mer systemarbeid; (s-team, samarbeid med helsesøster og barnevern)
- Vi er blitt flinkere til tidligere å oppdage elever med atferdsvansker
- Prøver å få til at voksne skal får mer tid sammen med elevene
- Nødvendigheten av en samlet innsats har blitt tydeligere (ny organisering)
- Planlegger undervisning med sikte på at flere skal kunne lykkes
- Prioriterer å ha god dialog med elever og foreldre, og fokusere på positive ting
- Prøver å forstå hvordan elever tenker, og være i forkant og tolke signaler om hjelp
- Behov for å øke kompetansen mht. klassemiljøutvikling og kollegabasert veiledning
- Vi er flinkere til å melde fra til overordnede og be om hjelp fra andre lærere
- Har endret syn på barnet og skolen som del av et helhetlig oppvekstmiljø

#### **Forebygging av atferdsproblemer på barns og elevers nivå.**

- Steg for steg tatt i bruk
- Leter mer systematisk etter positive ting ved negative elever
- Mer systematisk arbeid, ta seg tid til/snakke med elevene
- Kari Lamers ideer tatt i bruk
- Vi arbeider systematisk med sosial kompetanse
- Vi er blitt flinkere til å bruke ros
- Prøver å finne ”godfoten”, det positive hos elevene
- Prøver å skape situasjoner der positiv samhandling kan foregå (f.eks uteskole)
- Vi er tidligere på banen med tiltak
- Vi tar utgangspunkt i det elevene kan, og bruker læringsstrategier
- Har satset mer på trivelig læringsmiljø og klassemiljøutvikling
- Temaarbeid gir mer tid til hver elev
- Snakker tidligere med elever som tydelig ikke søker voksenkontakt
- Gjennomfører ”bli kjent – turer”
- Eleven arbeider i større grad selvstendig og har ansvar for egen læring
- Fått mer konkret hjelp av S-team.
- Forebyggende arbeid gjennom ”stopp-regelen”

#### **Barnehagens arbeid med atferd, kommunikasjon og samhandling.**

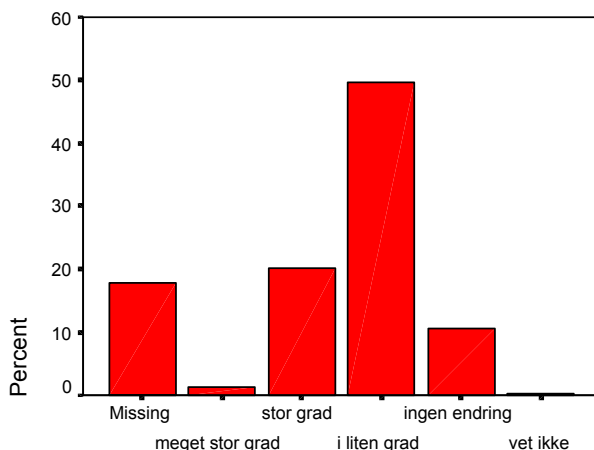
Barnehagen har til dels flere begrep å sette på det konkrete arbeidet med kommunikasjon, og samhandling og oppdragelse. Barnehagens kommentarer forteller om et aktivt arbeid med barns atferd. Problemer kan ikke overses, men tas tak i der og da. Noen har laget sjekklister for atferd. Andre nevner at de arbeider med tema fra ”Du og jeg og vi to” for å lære barna samhandlingskompetanse og ”folkeskikk”. De ser det som viktig å utvikle barnas evne til å vise respekt. Evnen til anerkjennende kommunikasjon hos de voksne nevnes som viktig i det forebyggende arbeidet. Kommentarene, satt opp stikkordsmessig, er følgende:

- vi er tilstede i situasjonen, og prioriterer nærhet og tid til barnet
- vi setter mål og tiltak for enkeltbarnet
- vi er bevisst på å skape vennskap og empati
- vi lærer barna å bry seg mer om hverandre
- vi arbeider mer systematisk ift barnas sosiale kompetanse
- vi bruker mer observasjoner av barna
- vi er positive overfor barna, går inn i lek, rettleder og tilrettelegger
- vi ser annerledes på atferdsvansker, og fokuserer mer på det positive

### **Tendenser og fellestrekk.**

En økende bevissthet om at forebyggende arbeid er viktig for å redusere atferdsproblemene i skole og barnehage, kjennetegner flere av kommentarene fra de knappe 40 prosent som svarer bekreftende på spørsmålet. Bedre ledelse, tid til elevene og undervisningsmåter hvor alle kan lykkes, nevnes som forebyggende arbeid. Noen bruker arbeidsmåter som temaarbeid hvor elevene både samhandler og får medansvar. Andre satser på mer planmessig og strukturert arbeid for å lære barn samhandlingskompetanse gjennom for eksempel ”Steg for steg” og Kari Lamers opplegg.

### **Har prosjektet bidratt til å redusere atferdsproblemene i din skole/barnehage, klasse eller gruppe (spm 15)?**



spm 15

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr "ikke svart"

### **Kommentarer til figuren.**

Omtrent halvparten svarer at prosjektet i liten grad har bidratt til å redusere atferdsproblemer, mens ca 20 % svarer at prosjektet i stor grad har bidratt til at de opplever mindre atferdsproblemer. At ca. en tredjedel har unnlatt å svare eller opplever ingen endringer i prosjektperioden, harmonerer med kommentarene om at dette er det vanskelig å si noe sikkert om etter en kort prosjektperiode.

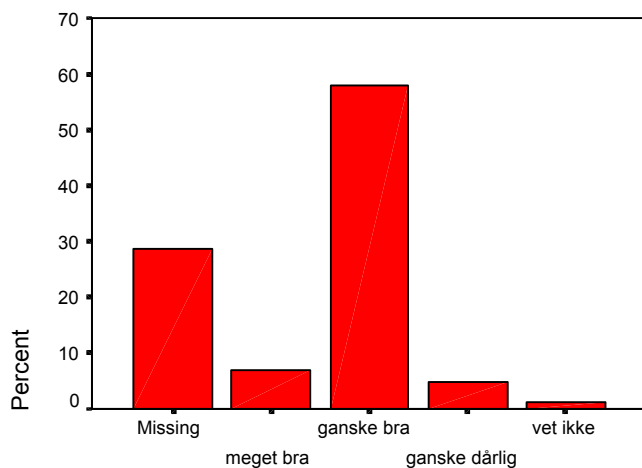
### **Tendenser og fellestrekk i kommentarene.**

De fleste kommentarene peker på at det er vanskelig å dra sikre konklusjoner for prosjektperioden. Noen har erfart at atferdsproblemene har blitt mindre i prosjektida, men at det ikke er jobbet systematisk nok til å kunne si om dette skyldes prosjektet, eller skolens innsats utenom prosjektet. Mer systematisk arbeid i lærerteam og med elevsamtaler nevnes som en mulig årsak til færre problemer. Imidlertid understrekes det at det må et langsiktig arbeid til dersom en skal kunne se resultater.

Fra barnehagens side er det få som har kommentarer på dette spørsmålet. Av de få kommentarene framgår det at noen ikke opplever særlige problemer, og at mye av barnehagens arbeid nettopp har fokus på å forebygge at barn får problemer. Noen nevner at de har barn med spesielle atferdsproblemer som krever særlig omsorg og tilrettelegging.

## KLASSE-/GRUPPELEDELSE.

**Hva kjennetegnet klasse-/gruppeledelse i din skole/barnehage/gruppe, før prosjektet (spm 16) ?**



spm 16

Prosentvis framstilling

"Missing" tilsvarer "ikke svart"

### Kommentarer til figuren.

Om lag 65 prosent er av den formening at klasse-/gruppeledelse før prosjektet har vært ganske bra eller meget bra. Nesten en tredjedel unnlater å svare, og kommentarene som sier at "skjønner ikke spørsmålet", eller "dette er vanskelig å svare på", er sannsynligvis dekkende for hva mange av disse mener. Kommentarene gir også en del informasjon om hva som tidligere har vært kjennetegn på klasse-/gruppeledelse, og innspill på hvordan denne ledelsen har utviklet seg. Dette er framstilt nedenfor i kategoriene;

- kjennetegn på klasse- og gruppeledelse før prosjektet
- hvordan klasse-/gruppeledelse har utviklet seg

Kommentarene er redigert sammen. Alle gjengivelser er derfor ikke rene sitater, men representerer en oppsummering av hovedmomentene.

### Kjennetegn på klasse- og gruppeledelse før prosjektet.

- Før var det mer slik at læreren jobbet alene i ”sitt” klasserom
- Klar ledelse og god struktur i klassene, også før prosjektet
- Mindre bevissthet om hvor viktig god klasseledelse er
- Ganske bra men variabelt fra klasse til klasse
- Noen flinke klasseledere, men noen mindre flinke

### Hvordan har klasse-/gruppeledelse utviklet seg

- Lærerne er åpne for å utvikle seg på dette området
- Gått fra individuell ledelse til at et team av voksne som leder klassen/gruppen
- Bevisstheten om viktigheten av god klasseledelse kom etter Roland's forelesninger
- Undervisning og klasseledelse utvikles gradvis i en kontinuerlig prosess
- Det er mer kunnskap og åpenhet om hva klasseleder skal gjøre nå

### Tendenser og fellestrekk.

Kommentarene kan tolkes slik at voksne i barnehage og skole ser det som meget viktig å være en god leder overfor barn og elever. Motivasjonen for å utvikle god ledelse synes å være klarere tilstede i dag. Tidligere så en klasseleder mer som en medfødt egenskap. I dag ser en det i tillegg som en prosess å utvikle seg til en god leder for barn. Utviklingen er også preget av at flere voksne er sammen om lederansvaret.

### Hva mener du er viktige kjennetegn på en funksjonell klasse-/gruppeleder i forhold til de utfordringer barnehagen/skolen står overfor? (spm 17)

#### Presentasjon av svarene.

Det er mange enkeltkommentarer, og det har vært nødvendig å redusere omfanget.

Kommentarene er derfor samlet i kategorier. Noen av kommentarene vil nok kunne plasseres i flere kategorier. Det som de fleste svarer, er satt øverst i oppstillingene. Noen kommentarer er redigert sammen, og framstår derfor ikke som rene sitater. Andre kommentarer er rene sitat. De relativt mange kommentarene fra barnehagene på dette spørsmålet er skilt ut i egne kategorier med unntak av generelle lederegenskaper. Naturlig nok overlapper flere av kommentarene fra ansatte i barnehage og skole, men det antas likevel å være av interesse at barnehagens kommentarer er skilt ut. Følgende kategorier er brukt:

- Generelle lederegenskaper i skole og barnehage
- Kjennetegn på utviklingskompetanse i skolen
- Ledelse av læringsaktiviteter i skolen
- Kjennetegn på den voksnes sosial kompetanse i skolen
- Kjennetegn på voksnes sosiale kompetanse i barnehagen
- Kjennetegn på utviklingskompetanse i barnehagen

#### Generelle lederegenskaper i skole og barnehage.

- Tydelig og sikker leder (sterk, positiv, reflektert, rettferdig)
- Forutsigbar, trygg og stabil voksen med god selvinnsett
- Være konsekvent, sette grenser og være autoritet
- Faglig sterk ( oppdatert)

- Strukturert, klar og tydelig
- Evne til å formidle, engasjere og motivere
- Omsorgsfull/ god omsorgsevne
- Godt forbilde som ser og interesserer seg for alle elever
- Ha evne til å gripe fatt i det som er viktig
- Positiv holdning til barn, vennlig og bestemt

#### Kjennetegn på utviklingskompetanse i skolen.

- Samarbeidsvillig og evne til samarbeid
- Evne til systematisk og målretta arbeid
- Ha oversikt og se ting i en større sammenheng
- Bidra til et åpent diskusjonsklima med klar ansvarsfordeling
- Kunne trekke opp trygge rammer for arbeidet
- Ha respekt og tillit
- Kunne tenke og arbeide forebyggende

#### Ledelse av læringsaktiviteter i skolen.

- God kompetanse og forberedelse, ikke minst faglig
- Se det enkelte barn og dets behov og tilpasse egen atferd
- Iverksette klare strukturer og rutiner
- Ta tak i det positive /skape godt klasse miljø
- Må være glad i og ha kjærlyhet til elevene
- Ta elevene på alvor og fremme elevdeltakelse og elevansvar
- Skape gode relasjoner til hver enkelt elev
- Gjensidig tillit og respekt lærer – elev
- Organisere inkluderende og tilpasset undervisning
- Være en god veileder faglig og sosialt
- Iverksette samarbeid på tvers av klassene
- Tenke nytt og prøve nye undervisningsmåter som innebærer forskning og problemløsning
- Opptatt av at elevene mestrer og opplever seg som betydningsfulle

#### Kjennetegn på voksnes sosial kompetanse i skolen.

- Godt humør/humor
- Evne til empati og involvering
- Grensesettende
- God evne til å kommunisere åpent med personalet og med barna
- Varm, personlig og vennlig
- Ærlig og rettferdig
- Kompetanse i gruppeprosesser og tid til gruppen/snakke med elevene

#### Kjennetegn på voksnes sosiale kompetanse i barnehagen.

- Være lyttende og vise omsorg
- Være godt forbilde i tale og atferd
- Være fleksibel og kunne endre lederskap også i forhold til enkeltbarnet
- Etablere gode relasjoner, samhandling og trivsel
- Godt humør
- Anerkjennelse og se det positive i alle
- Tørre å gå inn i situasjoner og ta problemer ved roten
- Delta i lek på barnas premisser



- Være tydelig og ærlig og inngi trygghet
- Sørgje for at barna kjenner til regler og grenser som finns i barnehagen
- Ta barna på alvor, og se verden fra barns perspektiv

### **Kjennetegn på utviklingskompetanse i barnehagen.**

- Klar ledelsesfilosofi, trygg på mål og verdier
- Kunne se utfordringer, ha ideer, og ha vilje til å fornye og forandre
- Være faglig oppdatert, om for eksempel barns psykomotoriske utvikling
- Evne til å engasjere og inspirere
- Være tydelig og stabil som leder
- Gi konstruktive tilbakemeldinger

### **Tendenser og fellestrekk.**

Rundt 270 kommentarer er avgitt så spørsmålet har engasjert praktisk talt alle som har svart. Svarene avdekker at ledelse dreier seg om generelle lederegenskaper og ferdigheter, om ledelse av læringsaktiviteter og om ledelse av utviklingsprosesser. Utfordringene for en leder er mange, og for de fleste vil utfordringene og perspektivene framstå som ledestjerner som en strekker seg mot i det daglige arbeidet. Det nevnes både holdninger og evne til å lytte til og samhandle og kommunisere med de en skal lede. En leder skal være forutsigbar og strukturert og ha evne til å engasjere og motivere. Videre er det snakk om empati og involvering og vilje og evne til å utvikle positive miljøer hvor alle trives og lærer. Endelig nevnes også evne til målretta og strukturert ledelse av utviklingsprosesser som viktig.

De som arbeider i barnehagen bruker begrep som er hentet fra nært samspill med barna. Det snakkes om evne til omsorg, være et godt forbilde, kunne bygge gode relasjoner, kunne anerkjenne det enkelte barn og se verden fra barnas ståsted.

### **Hvilke konkrete endringer har du iverksatt i prosjektperioden, for at klasse-/gruppeledelsen skal fungere best mulig (spm 18)?**

#### **Presentasjon av svarene.**

Dette spørsmålet, til forskjell fra spørsmål 17, handler om konkrete endringer som er iverksatt i prosjektperioden. Det er over hundre kommentarer, og kategorisering har vært nødvendig. Kommentarene er redigert sammen. Alle er derfor ikke rene sitater, men representerer en oppsummerende framstilling. Det er brukt begrep og karakteristikker som lærere og førskolelærere selv har brukt. Kommentarene fra førskolesiden er her skilt ut. Følgende kategorier er brukt:

- Organisatoriske ledelsesgrep i skolen
- Utviklingsledelse iverksatt i skolen
- Iverksatte endringer mht. undervisning og differensiering i skolen
- Iverksatte endringer i barnehagen
- Iverksatte endringer mht kommunikasjon og samhandling i skolen
- Iverksatte endringer i skolen for å lære barn sosial kompetanse

#### Organisatoriske ledelsesgrep i skolen.

- Fast teamtid innført, det føres protokoll
- Systematisk bruk av elevsamtaler

- Bedre planarbeid/timeplanlegging
- Iverksatt alternativ organisering av skoledagen
- Jevnlige foreldresamtaler
- Satt inn to klassestyrere
- Satt av tid og rom for informasjon og erfaringsutveksling
- Innført medarbeidersamtale
- Aktivt S-team
- Noe arbeid i aldersblandede grupper
- Ny møblering av klasserommet

#### Utviklingsledelse iverksatt i skolen.

- Er begynt å arbeide med erfaringslæring og loggskrivning
- Mer evaluering av egen praksis og observasjoner i klasserom før tiltak drøftes
- Størst endring har skjedd med tenkning og vilje til forandring
- Arbeider med å utvikle håndbok i klasseledelse
- Arbeidet med skriftliggjøring av verdigrunnlag, læringssyn etc.
- Økt bevissthet om ledelsesstrukturer
- Øker kompetansen gjennom seminarer, kurser, ekskursjoner
- Vi har tatt i bruk egen bok for samarbeidet med heimen

#### Iverksatte endringer mht. undervisning og differensiering i skolen.

- Systemarbeid, bedre struktur/rutiner på dagen – erobre klasserommet
- Få ro i begynnelsen på dagen og timene (håndhilser på hver elev)
- Praktiserer mindre formidling og mer veiledning og medbestemmelse
- Iverksatt klare grenser og tydelige konsekvenser
- Nær kontakt med elevene hver dag
- Har iverksatt trivselsfremmende tiltak for å bygge klassemiljø
- Innført læringsstrategier
- Innført samlingsring (morramøte) - klasse møte
- Iverksatt uteskole
- Gitt elevene økt medansvar og mulighet for å oppleve mestring
- Gitt elevene oppgaver ut fra interesser
- Viktig å være godt forberedt til timen

#### Iverksatte endringer mht kommunikasjon og samhandling i skolen.

- Bruker mer tid til formelle og uformelle elevsamtaler for eksempel klassens time
- Mer bevisst egen atferd som modell for elevene mht kommunikasjon og konfliktløsning
- Bedre til å lytte til elevene
- Tryggere/smidigere på hvordan jeg skal håndtere enkelte vanskelige situasjoner
- Mindre kjefting og tilsnakk og mer bevisst på dialogen, tenke alternativ voksenrolle.

#### Iverksatte endringer i skolen for å lære barn sosial kompetanse.

- Tatt i bruk ”Steg for steg”
- Program for sosial handlingskompetanse/sosial læreplan
- Tatt i bruk modell for problemløsning
- Bruker humor mer bevisst
- Vi vil utvikle sosial kompetanse gjennom bruk av IKT og utefag

#### Iverksatte endringer i barnehagen.

- Vi har tatt tak i og vil utvikle voksenrollen, bl.a. som forbilde
- Prøver å "se" hvert barn hver dag og involvere seg
- Vi er blitt bedre på å gi positive tilbakemeldinger til barna
- Avdelingene arbeider med "Du og jeg og vi to"
- Prosessen blant de voksne er mer målrettet, med veiledning og refleksjon
- Utvikling av avdelingslederne prioriteres
- Setter barns ønsker og behov mer i sentrum og er ikke så styrende som voksen
- Vi har delt barna inn i aldersgrupper
- Blitt kjent med Kari Lamers opplegg

### **Tendenser og fellestrekk**

Kommentarene forteller at det er iverksatt mange tiltak som vil kunne utvikle barnehage og skole i positiv retning. På det organisatoriske plan er samarbeid tatt mer planmessig i bruk for felles erfaringsutveksling og læring. Klassestyrerrollen understrekes som viktig og alternative ordninger med for eksempel to klasseledere er prøvd. Alternativ organisering av skoledagen er innført noen steder. Bedre planarbeid nevnes. S-teamene nevnes og bidrar tilsynelatende til gode løsninger for elever med spesielle behov. Elev- og foreldresamtaler er satt i system de fleste steder.

I skolens utviklingsarbeid gripes det, naturlig nok, fatt i forskjellige ting. Noen nevner for eksempel å ha startet med drøftinger av verdigrunnlag og læringssyn, mens andre har innført alternativ organisering av skoledagen. En økende vilje til utvikling nevnes som en viktig forutsetning. Tenkning knyttet til erfaringslæring er tatt i bruk av noen. Observasjoner i klassen, elevsamtaler og evaluering av lærers arbeid vil gjøre arbeidet mer systematisk og planmessig.

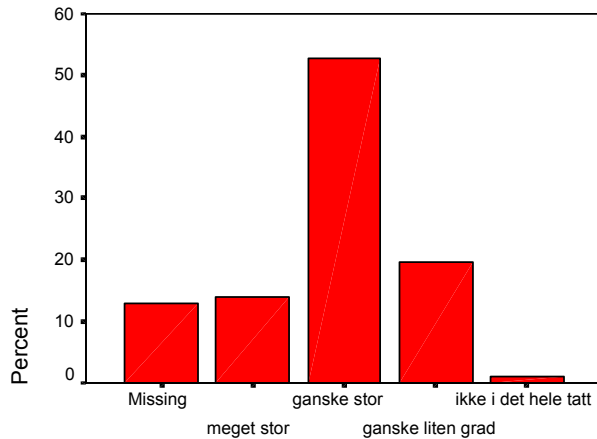
Undervisningsorganiseringen er i endring i retning av mindre formidling og mer veiledning og tilrettelegging for læring. Læringsprosessen er til dels mer strukturert, og elevene har mer medbestemmelse og medansvar. Økt fokus på elevenes læring og læringsstrategier nevnes av flere. Medansvaret gjelder også det å bygge og utvikle gode læringsmiljø. Av kommentarene kan en utlede en økt bevissthet for at også de sosiale målene og ferdighetsmålene må gjøres til gjenstand for opplæring. Opplæringsprogrammet "Steg for Steg" er tatt i bruk, elevene læres opp til å lytte og samhandle og til å løse konflikter.

Lærerne er, ut fra kommentarene, tydeligvis mer bevisst sin rolle som modell for elevene. I dette ligger mange utfordringer som f.eks det å lytte til elevene, håndtering av vanskelige situasjoner og gode dialoger i stedet for kjefting og irettesetting.

Barnehagen understreker at de setter en bred kompetanseutvikling av barnet i sentrum. De arbeider systematisk og målrettet for å realisere dette. De involverer seg med barnet og har barnets behov som utgangspunkt. Konkrete program knyttet til barnets utvikling nevnes. Det nevnes også hvordan en internt har satset på utvikling av voksenrollen, og hvor skoling av avdelingslederne har vært prioritert..

## SOSIAL KOMPETANSE.

**I hvilken grad har din barnehage/skole/gruppe arbeidet med å lære barna sosial kompetanse før prosjektet kom i gang (spm 19)?**



spm 19

Prosentvis framstilling

"Missing" betyr i "kke svart".

### **Kommentarer til figuren.**

Mellom 70 og 80 % svarer at de i meget stor eller i ganske stor grad har arbeidet med å lære barn sosial kompetanse før prosjektet kom i gang. Relativt få ca 17 %, svarer at de før prosjektet i ganske liten grad har arbeidet med dette. Det er førskolelærerne og assistentene som klart uttrykker å ha arbeidet med å lære barna sosial kompetanse. Kommentarene er delt inn i følgende kategorier:

- Variasjoner over liten grad av arbeid med å lære barn sosial kompetanse
- Variasjoner over stor grad av arbeid med å lære ungene sosial kompetanse

### **Variasjoner over liten grad av arbeid med å lære barn sosial kompetanse.**

Noen svarer at de ikke vet hva som er gjort for å lære barna sosial kompetanse. Andre svarer at det har vært mye skjenn og "pekefinger"- pedagogikk og lite forebyggende og målrettet arbeid med å lære barna sosial kompetanse. Noen svarer at det å lære barna sosial kompetanse har vært en del av klassemiljøutviklingen som en oppfordring mer enn planlagt utviklingsprosess.

Førskoleansatte kommenterer at: "Vi har arbeidet med sosial kompetanseutvikling tidligere, men er etter hvert blitt mer bevisst på hva vi gjør og når vi gjør det". I noen grad mener en også gjennom prosjektet å ha fått en utvidet innsikt på dette feltet i forhold til den kunnskapen en hadde tidligere.

### **Variasjoner over stor grad av arbeid med å lære barn sosial kompetanse.**

- Vi jobber alltid med sosial kompetanse, det er en kontinuerlig prosess
- Steg for Steg, tren opp motet og forumteater er i bruk
- Tiltak var satt i gang i klassen før prosjektet, dels som forebygging av mobbing
- Lært elevene sosial kompetanse tilknyttet opptreden overfor besøkende
- Ansvarsområder til elevene er en måte å lære sosial kompetanse på

- Sosial kompetanse fokuseres i elevsamtaler
- Sosial kompetanse ble av de fleste sett på som noe som angikk de minste elevene
- ”Vanlig folkeskikk” har vært vektlagt i mange år

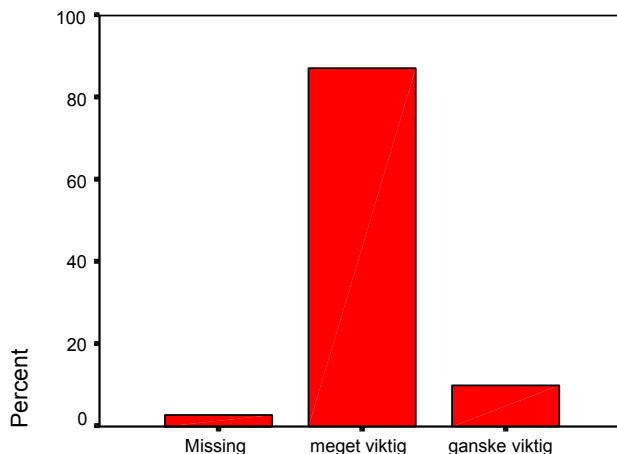
Kommentarene fra barnehagen sier at de alltid har arbeidet med sosial kompetanse, og at mye er gjort uten at de har vært det bevisst. Det er et ønske fra ansatte i barnehagen å arbeide mer systematisk med å utvikle sosial kompetanse, selv om flere nevner å ha arbeidet med dette over år. Rammeplanen for barnehagen bruker forøvrig begrepet basiskompetanse.

### Tendenser og fellestrekk.

En klar tendens er at de aller fleste, særlig i barnehagen og på småskoletrinnet, over tid har arbeidet med å lære barn sosial kompetanse og det å omgås hverandre. Samtidig ser en nå behov for å arbeide grundigere og mer systematisk og målrettet med dette. Nesten tre ganger så mange lærere sammenliknet med førskolelærere og assistenter, svarer at de i liten grad har arbeidet med å lære barna sosial kompetanse.

Noen nevner metodiske opplegg for eksempel ”Steg for Steg”, som er tatt i bruk for å lære barn sosial kompetanse og samhandling. For skolens vedkommende kan det ut fra kommentarene se ut til at det i mindre grad har vært snakk om å lære elevene å samarbeide. Det har heller vært oppfordringer og forventninger fra lærer om elevenes ferdigheter og medansvar. Når så elevene ikke har levd opp til forventningene, har skjenn og pekefingerpedagogikken sittet løst mange ganger.

### Hvordan vurderer du betydningen av å utvikle barns sosiale kompetanse i skole og barnehage (spm 20)?



spm 20

Prosentvis framstilling.

"Missing" betyr "ikke svart".

### Kommentarer til figuren.

Så å si alle, 98 %, svarer at det er meget viktig å utvikle barns sosial kompetanse. Dette er den mest entydige tilbakemeldingen i evalueringen. Kommentarene er så mange at det også på dette spørsmålet har vært nødvendig å ordne de i kategorier. Barnehagenes kommentarer er

samlet for seg. Det vil sannsynligvis være mer interessant for både lærere og førskolelærere å se dette hver for seg. Følgende kategorier er brukt:

- Betydning for skoletida
- Betydning for livet utenom/etter skolen
- Barnehagers formulering om betydningen av å utvikle sosial kompetanse

### **Betydning for skoletida.**

- Sosial kompetanse er ”grunnmuren” (grunnlag) for all læring
- Uten sosial kompetanse stiller elevene svakt, uansett faglige evner.
- Man kommer til kort med noen form for læring hvis enkeltelever ikke mestrer samarbeid eller mangler sosiale ferdigheter
- Viktig for trivsel og miljøet i klassen
- Det er like viktig at barna kan samhandle med medelever og lærere som å lære fag
- Å utvikle sosial kompetanse er noe av det viktigste vi gjør i skolen
- Skolen er barnas viktigste sosialiseringsarena
- Det kreves mer av barn, ungdom og voksne på dette området i dag
- Mange barn mestrer ikke akseptabelt samvær med andre når de møter skolen
- Et stresset, oppjaget samfunn gjør at skolen får stort ansvar for å ivareta barna som mennesker
- Elevene skal dyktiggjøres faglig og sosialt/sosial kompetanse må også læres
- Sosial kompetanse må anses som viktigere enn fagkompetanse i hvert fall i første omgang
- Dersom eleven har sosial kompetanse, kan han/hun unngå konflikter som skader
- Evnen til samspill, samarbeid, trivsel, trygghet og læring henger nøye sammen med sosial kompetanse

### **Betydning for livet utenom/etter skolen.**

- Meget viktig for personen selv, sosialt samspill, yrkesliv og familieliv
- Manglende sosial kompetanse gir uheldig virkning på livet til elevene
- Det er mangel på sosial kompetanse hjemme hos mange barn
- Hva skal du bruke faglig kompetanse til om du ikke har sosial kompetanse?
- Det viktigste for et godt liv er at barna har selvtillit og trives
- Å ha god sosial kompetanse danner grunnlaget for å lykkes med utfordringer som møter i oss i livet
- Kanskje det viktigste for å utvikles til hele mennesker og lykkes i livet
- Mennesker med dårlig sosial kompetanse får det ofte vanskelig før eller senere

### **Barnehagers formulering om betydningen av å utvikle sosial kompetanse.**

- Økt bevissthet i personalet om at alle må utvikle sin sosiale kompetanse, og at dette er barnehagens oppgave
- Meget viktig at barna lærer å omgås hverandre på en god måte, det blir lettere å få venner og positive sosiale erfaringer og tilbakemeldinger på seg selv
- Meget viktig for å se og ta hensyn til andre og andres følelser
- Vennskap, selvfølelse, selvtillit, bekjempe kriminalitet og vold, ta vare på hverandre og bli lykkelig, er grunnsteiner i arbeidet med å utvikle barns sosiale kompetanse
- Å ha tro på seg selv og at en har verdi på en positiv måte er det viktigste vi kan gi barna

### **Tendenser og fellestrekk.**

Det er en unison melding fra lærere og førskolelærere om at det er meget viktig å utvikle barns sosiale kompetanse. Relasjonskompetanse eller å lære å samhandle er like viktig som faglig læring, og noen hevder at det er viktigst. Samtidig er sosial kompetanse grunnleggende for den faglige læringen. Å ha sosial kompetanse eller samhandlingskompetanse knyttes nært opp til evnen til samarbeid og det å lære, noe som igjen henger sammen med det å føle trygghet og trivsel. Forhold ved dagens samfunn og oppvekstmiljø gjør at barnehage og skole må ofre den sosiale læringen og oppdrageroppgavene stor oppmerksomhet.

Kommentarene understreker at positive erfaringer i samspill i skole og barnehage er med på å legge et grunnlag for å lykkes med utfordringer som elevene møter senere i livet.

Barnehagen fokuserer på at økt bevissthet hos de voksne er nøkkelen til å gjøre noe med kommunikasjon og samhandling. De nevner at for barn er dette med å lære å ta hensyn til andre og andres følelser viktig. Videre nevnes betydningen som det å lykkes i samspill med andre har, for å kunne føle seg verdifull og utvikle positiv selvfølelse. Vennskap, selvfølelse, ta vare på hverandre og bli lykkelig, evne til å motarbeide kriminalitet og vold nevnes som grunnsteiner i arbeidet med å utvikle ungenes sosiale kompetanse.

### **Hvordan mener du at en best kan utvikle barns sosiale kompetanse i praksis (spm 21) ?**

Også i dette åpne spørsmålet er kommentarene mange (260), og det er nødvendig å ordne de i kategorier. Barnehagens kommentarer er samlet for seg. Dette er gjort fordi kommentarene i noen grad skiller seg fra kommentarer fra skolen, og fordi det kanskje vil være mer interessant for både lærere og førskolelærere å se dette hver for seg. De kommentarene som går igjen flest ganger er plassert først under hver kategori. Uten å rokke ved innhold kan noen utsagn være sett i sammenheng og slått sammen. Følgende kategorier er brukt:

- Læreres og førskolelæreres holdninger til å utvikle barns sosiale kompetanse
- Skolens tilrettelegging for å lære barn sosial kompetanse
- Barnehagens tilrettelegging for å lære barn sosial kompetanse
- Skolens metodebruk og tiltak for å lære barn sosial kompetanse
- Samarbeidet med foreldrene i arbeidet med å lære barn sosial kompetanse
- Konkrete sosiale ferdigheter som fremheves i kommentarene

#### **Læreres og førskolelæreres holdninger til å utvikle barns sosiale kompetanse**

- De voksne må være tydelige rollemodeller (eksemplets makt)
- Det er viktig å utvikle et trygt, positivt og aksepterende miljø
- Det er viktig å ta elevene på alvor, ha tillit til og tro på elevene
- Det er viktig å styrke barns sjøltillit og positive selvbilde
- Sosial kompetanse (vanlig folkeskikk) må læres, som alt annet
- La elevene få gode opplevelser i lag
- Felles holdning i kollegiet er viktig
- La elevene oppleve mestring og det å lykkes, faglig og sosialt
- Det er viktig å ha respekt for og tid til hvert enkelt barn
- Det er viktig både å fokusere på det positive og være en tydelig voksen som setter grenser

- Viktig å være observant i forhold til her og nå situasjoner, og gi tilbakemelding på ønsket/uønsket atferd

### **Skolens tilrettelegging for å lære barn sosial kompetanse.**

- Være tilstede, bry seg, lytte til elevene, involvere seg, vise omsorg og respekt
- Elevsamtale/elevveiledning
- Bevisstgjøre elevene om den enkeltes atferd og sosiale kompetanse
- Gjennomføre tydelig ledelse, rammer og grenser mht atferd
- Ta opp ting som skjer etter hvert, positive og negative
- Se, observere og ta vare på den enkelte elev
- Øve på positiv atferd (sosiale ferdigheter) i flest mulig konkrete situasjoner
- God orden og struktur på timene og skoledagen
- Systematisk arbeid med å utvikle elevenes innlevelse, medfølelse, impulskontroll og evne til konfliktløsning
- Realisere elevdeltakelse og medansvar
- Lage sosiale læreplaner
- Prøve ut aldersblanding
- Stille klare forventninger til elevene
- Arbeide inn mål for sosial kompetanse i undervisningsplanen
- La elever med høy sosial kompetanse være forbilder for medelever
- La barn ordne opp med en voksen tilstede, men ikke ta fra dem ansvar
- Være konsekvent i forhold til atferd, det du gjør får konsekvenser

### **Barnehagens tilrettelegging for å lære barn sosial kompetanse.**

- Være tydelige og positiv rollemodeller
- Bruke frilek og styrte lekegrupper for å lære barna sosial kompetanse
- Flette arbeidet med å lære barna sosiale normer og regler inn i daglige aktiviteter
- Sette grenser for seg selv som voksen, ta opp konflikter
- Bruke tid til hvert enkelt barn
- Observere og veilede barna i å se nye løsninger
- Diskutere med barna det negative og positive som skjer
- Fremme vennskap mellom barna
- Fokuserer på det barna er gode til
- Bruke anerkjennende kommunikasjon, vennlig veiledning
- La barn oppleve mestring
- Styrke og underbygge barns empatiske evner
- Fokuserer på bestemte tema og bruke rollespill i samlingsstund

### **Skolens metoder og tiltak for å lære elevene sosial kompetanse.**

- Elevsamarbeid – gruppearbeid, læring gjennom samarbeid,
- Ta i bruk ”Steg for steg”
- Realiser sosiale tiltak, aktiviteter, lek, drama og rollespill
- Dra på turer og ekskursjoner
- Ta opp konkrete hendelser og situasjoner i hverdagen
- Lære elevene ”kjøreregler” – rekke opp hånda, vente på tur, fremme egne meninger, vise høflighet
- Lære elevene ansvar for egen læring
- ”learning by doing” /gjentakelser/la elevene få sosiale utfordringer
- La elevene oppleve konsekvenser (konsekvenspedagogikk) av egen atferd
- Fellesmåltid og fellesaktiviteter for skolen



- Lese for elevene, eventyr og historier
- Prosjektarbeid, for eksempel musikkprosjekt
- Klassemøter
- Arbeide med folkeskikk

### **Samarbeidet med foreldrene i arbeidet med å lære barna sosial kompetanse.**

- En kan samarbeide med heimen om bl.a. reaksjoner og konsekvenser
- Det er viktig at det er god dialog og kontakt med foreldrene
- Bevisstgjøre og styrke foreldrenes evne til å lære barna sosial kompetanse
- Opplæring av foreldrene
- Elevene mangler voksenkontakt og har fått lite grensesetting.
- Mange elever er vant til å bestemme veldig mye selv

### **Konkrete sosiale ferdigheter som fremheves i kommentarene.**

- Empati
- Respekt for hverandre, for ulikhet
- Toleranse
- Lære elevene å ta ansvar og vise omsorg i det daglige arbeidet
- Vennlighet
- Lære elevene å lytte til hverandre
- Samarbeidskompetanse

### **Tendenser og fellestrekk.**

Det fremheves generelt at det er viktig å starte tidlig med å lære barn å samarbeide. Konkrete ferdigheter som fremheves for et funksjonelt samarbeid er respekt, aktiv lytting, vennlighet og empati. Disse ferdighetene blir da en del av det å kunne samarbeide i læringsaktivitetene.

”Steg for steg” trekkes fram som et redskap som er i bruk. Å være tydelig rollemodell nevnes særlig som viktig av ansatte i barnehagen. Flere trekker fram leker, praktiske øvinger, drama og rollespill som innfallsvinkler til å lære barn sosial kompetanse. Å bevisstgjøre barn om egen atferd og oppførsel og bruke samtale og veiledning som måter å møte barn på, nevnes i kommentarene.

Flere trekker fram viktigheten av å ta opp ting etter hvert, lytte til barn, involvere seg og vise omsorg og respekt. Å være tydelig leder med uttalte rammer og grenser mht. atferd er også et av de forhold som tillegges avgjørende vekt.

Det framgår av kommentarene at skoler og barnehager i økende grad ser arbeidet med å lære barn sosial kompetanse i et helhetlig perspektiv, og som en integrert del av det totale læringsarbeidet.

### **Hva har du konkret arbeidet med i prosjektperioden for å utvikle barns sosiale kompetanse (spm 22) ?**

Kommentarene er mange (230) og derfor ordnet i kategorier. Barnehagens kommentarer er samlet for seg. Dette er gjort fordi de forskjeller som finnes kanskje vil være av interesse for både lærere og førskolelærere. De kommentarene som går igjen flest ganger er plassert først under hver kategori. Uten å røkke ved innhold og begrep er noen utsagn slått sammen til ett. Det er stor grad av overlapping i svarene på spørsmål 21 og 22, men spørsmål 22 handler altså om det arbeidet som er gjort i prosjektperioden. De kommentarer som går igjen flest ganger er plassert øverst i hver kategori. Følgende kategorier er brukt:

- Sosiale ferdigheter som barnehager har arbeidet med i prosjektperioden
- Sosiale ferdigheter som skoler har arbeidet med i prosjektperioden
- Hva barnehagen har tenkt og gjort på voksen- og systemnivå
- Hva barnehagen har gjort overfor barna
- Skolenes tenkning og arbeid på systemnivå, vi har arbeidet med å .....
- Konkrete arbeidsmåter og metodiske tilnærminger iverksatt i skolene i prosjektet
- Foreldresamarbeid
- Noen lærere nevner at ingen spesielle ting er igangsatt tilknyttet prosjektet

### **Sosiale ferdigheter som barnehager har arbeidet med i prosjektperioden.**

- Empati
- Vennskap
- Glede og humor
- Selvkontroll – dempe negativ oppførsel i lek
- Prososial kompetanse
- Positivt selvbilde
- Følelser
- Omtenksomhet
- Selvhevdelse

### **Sosial kompetanse/sosiale ferdigheter som skoler har arbeidet med i prosjektperioden.**

- Empati
- Høflighet og folkeskikk
- Kommunikasjon og samarbeidsferdigheter
- Selvhevdelse,
- Konfliktløsning
- Respekt for ulikhet
- Toleranse
- Gi elevene kunnskap om hvordan de selv kan løse problemer

### **Hva barnehagen har tenkt og gjort på voksen- og systemnivå.**

- Arbeidet med ideene til Jesper Juul, Magne Raundalen og Kari Lamer, for voksne og for elevene
- Brukt teori som er tatt opp i prosjektet
- Brukt medarbeidersamtale til å fokusere på den voksnes syn og kompetanse
- Arbeidet med hvordan hvert enkelt barn skal bli sett, hørt og verdsatt
- Vi har drøftet voksenrollen og den voksnes basiskompetanse
- Fokuserer på de voksnes kunnskap om barns kompetanseutvikling i temasamlinger
- At den voksne tar barn på alvor, lytter til barna og viser respekt
- Vi har drøftet hva vi legger i begrepene i ”Du og jeg og vi to”
- Vi har endret skjema for kartlegging av barns sosiale kompetanse
- Vi har arbeidet med årsplan knyttet opp mot målet om å utvikle sosial kompetanse

### **Hva barnehagen har gjort overfor barna.**

- Arbeidet med vennskap, respekt og folkeskikk
- Gitt ungene utfordringer og ansvar
- Satt fokus på det positive og prøvd å se barna med positive ”briller”
- Brukt lek og andre aktiviteter bevisst til sosial trening
- Vi har gitt ”hjerte-tilbakemeldinger” til det enkelte barn

- Vi har arbeidet med temaene omtenkksomhet, følelser, empati, vente på tur
- Praktisert ordning med fadderbarn
- Brukt aldersinndelte grupper for utvikling av sosial kompetanse
- Utviklet anerkjennende relasjoner mellom barna
- Veiledet det enkelte barnet mht sosial kompetanse
- Brukt ros, oppmuntring og anerkjennelse og stimulert troen på å lykkes
- Kartlagt enkeltbarn og prøvd å finne høvelige tiltak
- Gjennomført vennskapssamtale med barna
- Sang og drama
- Vi vil fortsette å arbeide med vennskap, følelse, omtenkksomhet, også neste år

### **Skolens tenkning og arbeid på systemnivå, -- vi har arbeidet med å;**

- Styrke elevenes selvbilde blant annet gjennom mestringsopplevelser
- Vektlegge elevenes sosialisering
- Utvikle bedre språkbruk mellom elevene
- Fremheve elevenes positive sider
- Å ha konkrete normer for akseptabel oppførsel – noe ”Steg for Steg” kan gi
- Arbeide med begrepet ”respekt” og hva det innebærer
- Være et godt forbilde som lærer, bedre lytter, gi ros, stille krav
- Få til åpenhet, refleksjon og økt bevissthet om ”problemelever”
- Arbeide for å utvikle et strukturert og forutsigbart læringsmiljø med trygge rammer
- Sette seg inn i ”Steg for steg”
- Ta i bruk involveringspedagogisk tenkning
- Arbeide fram en pedagogisk plattform
- Evaluere samarbeid bl.a. gjennom videoopptak og diskusjoner
- Ta i bruk loggbok, kollegaveiledning og samtale om oss selv, som lærere
- Brukt sosiallærerstilling og S-team i kollegabasert veiledning
- Organisere teamsamarbeid rundt elever med forholdsvis store atferdsproblem

### **Konkrete arbeidsmåter og metodiske tilnærminger iverksatt i skolene i prosjektet.**

(De 16 første strekpunktene nevnes i fra 18 til 2 av kommentarene, mens de øvrige er nevnt en gang).

- Steg for steg
- Elevsamtaler, veilede enkeltelever
- Klassesamtaler/klasse møte/diskusjoner
- Turer, ekskursions og fellesopplevelser
- Læring gjennom samarbeid, gruppearbeid, pararbeid
- Lek og spill - lekegrupper/sosialiseringsleker
- Ansvarslæring
- Læringsstrategier
- Aldersblandete grupper
- Uteskole
- Praktiske øvelser, rollespill, teater, musikkprosjekt
- ”Oase” for enkeltelever ( tilbud for å utvikle sosial kompetanse)
- Problemløsningsstrategier
- ”Hemmelig venn”, stopp – regelen, fadderordning
- Kantinedrift, felles måltider
- Fellessamlinger/samlingsstund
- Prosjektarbeid om temaer innenfor sosial kompetanse

- Daglig arbeid med hverdagssituasjoner som oppstår
- Undervisning om sosial kompetanse
- Elevforedrag
- Verkstedpedagogikk
- Gitt opplæring i sosiale ferdigheter og satt opp individuelle mål og tiltak
- Felles systematiske opplegg for hele skolen
- Organisert alternativ undervisning for noen elever
- A-plan, dvs. organisere undervisningen på en måte som gjør det mulig å eliminere faktorer som påvirker elevenes sosiale kompetanse i negativ retning - umyndiggjøring, mistriivsel og manglende innflytelse på egen skolehverdag
- Arbeidet med språkbruk og forholdet mellom mennesker
- Arbeidet med aktivt verdivalg - strategier
- Elevmedvirkning i forhold til sosiale arrangementer
- Utviklet egen håndbok i klasseledelse
- Prosjekter bl.a. i grunnskolens uke som utvikler sosial kompetanse
- Arbeidet med prosjekt; ”Hvordan utvikle sosial kompetanse gjennom bruk av IKT og utefag
- Prøver å bevisstgjøre elevene om sammenhengen mellom egne handlinger og konsekvenser
- Brukt metodikken i ”Lek og lær – lær og lek”
- Variert møbleringen i klasserommet
- Vi har brukt en ordning med elevassistenter
- Vi har arbeidet med prosjektet ”Positivt skolemiljø”
- Opplegget ”Lev vel”
- Miljøgruppe
- Klassetreff på ettermiddag
- ”Tren opp motet”
- Samtaler i konkrete situasjoner

### **Foreldresamarbeid.**

God kontakt med heimen gjennom foreldresamtaler , nevnes av flere som viktig i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse. En kommenterer at kontakten med foreldrene har økt. En annen kommentere at foreldrene, i liten grad, har vært med i prosjektet. En kommentar nevner foreldremøte med ”Steg for steg” som tema og en annen nevner at de bruker en ”skole-heim bok” i for å fremme et godt samarbeid med heimen.

### **Noen lærere nevner at ingen spesielle ting er igangsatt tilknyttet prosjektet.**

Ved noen få skoler oppleves det å ikke være satt i gang noe spesielt tilknyttet prosjektet når det gjelder å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Det framgår av fem kommentarer som sier at en har valgt å arbeide med det som allerede var i gang og ikke satt i gang noe nytt i prosjektperioden.

### **Tendenser og fellestrekk.**

”Steg for Steg” er det som de fleste nevner å ha arbeidet med i praksis. Dernest nevnes elevsamtaler og individuell veiledning som innfallsvinkel til å utvikle sosial kompetanse. Fellesopplevelser for klasser bl.a. overnattingsturer, nevnes som viktig for å stimulere til et positivt klassemiljø og samhandling mellom elevene. De fleste kommentarene handler likevel om undervisningsorganisering hvor elevene har ansvar og samhandler, og hvor elevenes mulighet til å utvikle sosial kompetanse er stor. Flere har også arbeidet bevisst med lek,

rollespill og dramatisering for å fokusere på samhandling og sosial kompetanse. Det å lære elevene ferdigheter i problemløsning nevnes av flere.

Av kommentarene kan en se at skoler vektlegger sosialisering og det å utvikle strukturerte, trygge og forutsigbare læringsmiljø. Det arbeides med konkrete sosiale ferdigheter. Flere nevner at de prøver å fremheve elevenes positive sider og at det er viktig at eleven lykkes og føler mestring. Lærer må lytte til og involvere seg med elevene men samtidig stille krav og være en tydelig leder som realiserer verdier og normer. Flere av kommentarene nevner faktorer som må være til stede i en planlagt utviklingsprosess.

Barnehagen har fokus på barnas sosiale utvikling, og vektlegger empati og respekt, vennskap og omtenkksomhet. Lek og andre metodiske innfallsvinkler brukes bevisst i dette arbeidet. Barnehagen vektlegger også å arbeide med den voksnes syn og kompetanse som forutsetning for å kunne ivareta barnas sosiale utvikling.

## Sluttord.

Evalueringen reflekterer totalt en del av den tenkningen og de ord og begrep som er tilstede i skoler og barnehager knyttet til utfordringer som en står overfor. Vi er inne i en tid hvor det er behov for å sette søkelys på mange viktige forhold som berører barns utvikling og læring og barnehagens og skolens funksjon i dette. Samfunnsutviklingen har medført at de barna som kommer i barnehage og skole i dag stiller krav om å trives og få sine behov for læring og livsutfoldelse tilfredsstilt. Samtidig har vi en barnehage og skole som skal inkludere alle. Dette utfordrer pedagogiske tenkning og pedagogiske tilrettelegging på en langt mer helhetlig og grunnleggende måte enn vi tradisjonelt har vært vant til. Rutiner, metodebruk og samhandling må siktes skarpt inn mot et inkluderende miljø som gir muligheter for at alle kan delta og høre til i fellesskapet ut fra sine forutsetninger.

Vi må ta alle barn på alvor, spørre hvordan de trives og lærer og hva som er en god skole for dem. De som har skoen på vet best hvor den trykker. Læringsforskningen de senere årene peker på at læring er noe som skjer inne i hver enkelt som resultat av en aktiv og positivt opplevd læringsprosess. I slike læringsprosesser må barn få utfolde alle sine iboende muligheter og de må lære de ferdighetene som kreves for å delta i mer aktive læringsformer. Å ikke reelt inkluderes i det miljøet som en er en del av vil lett kunne frarøve et barn utviklingsmuligheter som det er vanskelig å ta igjen senere. Aktive og engasjerende læringsmåter gir muligheten for personlig og sosiale utvikling og vekst, men forutsetningen er at også den emosjonelle og sosiale læringen planlegges og målrettes og inngår som del av helhetlig forstått læring.

Dersom læring forstås helhetlig er muligheten tilstede for å slå flere fluer i en smekk og utvikle gagns mennesker. Det handler om læring som utfordrer eleven og barnet som helt individ med alle sine evner og anlegg. Dette kan gjøres gjennom at arbeidsmåtene varieres og hvor for eksempel temaarbeid, storyline, verkstedorganisering, klassemøter, samarbeidsgrupper, dramatisering, sang og lek, veksler med klasseundervisning i en ramme av tydelig tilrettelegging og klar struktur. Et mangfold av elever krever et mangfold i undervisning. Ferdigheter og holdninger utvikles best i aktiv samhandling og en målrettet læringsprosess hvor også ferdighets- og holdningsmål inngår. De ferdighetene som en krever

at elevene skal kunne i for eksempel tema- eller prosjektarbeid, må læres og utvikles gradvis. Som det sies av flere i evalueringen, så må den sosiale læringen også starte tidlig.

Det å både skulle lære barn kunnskap, ferdigheter og holdninger er en krevende oppgave. Derfor er det nødvendig å finne fram til måter å organisere læringsaktivitetene på fra barna kommer om morgenen og til de sier takk for i dag. Dette innebærer å finne fram til bærekraftige handlingsmønstre og kriterier for kvalitet som rommer de helhetlige målperspektivene som barnehage og skole er satt til å ivareta. Barn lærer ikke bare gjennom kognitiv tenkning men gjennom alle erfaringer og aktiviteter som de deltar i i barnehage og skole. At barn og elever trives og er motivert for leke- og lærings situasjonene slik de møter dem, at de er medvirkende og har medansvar, vil være sentrale kriterier for kvalitet.

I evalueringen er det framkommet svært mange ideer og eksempler på iverksatte tiltak som rommer sentrale intensjoner og kvalitetskriterier i rammeplanen for barnehagen og L – 97. Det vil imidlertid hele tiden være snakk om hva som skjuler seg bak ordene og hva slags barnehage og skole elevene opplever i praksis. For å utvikle den gode barnehage og skole er det nødvendig at en ser et behov for utvikling og at ledelsen initierer og organiserer utviklingsprosesser som personalet slutter opp om. Grunnleggende for gode utviklingsprosesser vil være at barnehagen og skolen selv drøfter utfordringer som de ønsker å ta fatt i. I prosjektet har dette vært områdene atferd og sosial kompetanse. Det kan være behov for at hver barnehage og skole setter spørsmålstegn ved om en del innarbeidete måter å forstå og gjøre ting på, kan forbedres. Det kan for eksempel være snakk om systemfaktorer og organisatoriske forhold som reduserer de pedagogiske utviklingsmulighetene. Refleksjoner om å utvikle egen undervisning kan en best arbeide seg gjennom selv, i samtale med sine kollegaer. Først når kunnskapen og ideene om forhold som kan utvikles har blitt personlig eiendom og noe en trur på, vil den kunne settes ut i livet. Det handler i stor grad om å ha en refleksjon og en prosess i lag med kollegaer for å komme fram til et felles grunnlag og noen felles tiltak som en så kan støtte hverandre i gjennomføringen av.

I evalueringen er det kommet fram svært mange gode pedagogiske intensjoner og ideer, både på idéplanet og som gjennomførte tiltak i praksis. Samlet sett er dette sannsynligvis grunnlag nok til virkelig å kunne utvikle den gode skole og barnehage. Vi har mange barnehager og skoler rundt om på Helgeland som er i gode utviklingsprosesser og mange av disse kjennetegnes også av mer systematisk arbeid både på system- og individplanet. Det er jo også dette som er en hovedutfordring framover, evnen til å se utfordringene i en helhetlig sammenheng og evne til å organisere systematiske utviklingsprosesser. Norge har sannsynligvis, for mange eller de fleste barn, en god barnehage og skole. Utfordringene med inkludering og tilpasning, med å være i forkant av samfunnsutviklingen og å ta opp i seg ny kunnskap om læring, stiller imidlertid krav om kontinuerlig pedagogisk kvalitetsarbeid. I dette arbeidet trenger alle gode krefter, foreldre, førskolelærere, lærere, PPT, lærerutdannere og ledere på ulike nivå, å samarbeide. Det er i en kvalitativ god barnehage og skole at et viktig grunnlag legges for våre barns fremtid og evne til å ta vare på den kultur og det samfunn som skal være bærekraftig i generasjoner.

## Litteraturliste.

Schutz, Alfred (1982): Collected papers 1: The Problem of Sosial Reality. Edited and introduced by Natason, M., with a preface by Breda, H. L. v. Netherland, Hague, Martinus Nijhoff.

