



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Utvärdering - Välstånd ger Resultat



Innehåll

Sammanfattning	3
Inledning	5
Bakgrund	6
Psykisk hälsa bland barn och ungdomar	6
Psykisk hälsa och skolresultat	7
Hälsofrämjande perspektiv i skolan	8
Beskrivning av utbildningssatsningen	10
Syfte och frågeställningar	11
Metod	12
Design	12
Urval	13
Datainsamling	14
Dataanalys	17
Etiska överväganden	17
Resultat	18
Programtrohet	18
Påverkan på implementeringen av utbildningssatsningen	19
Initiering och förankring i verksamhet	19
Rekrytering och inkludering	19
Förankring i verksamhet	19
Förutsättningar och resurser	20
Processledarskap	20
Strategier	20
Tid	21
Stöd	21
Införande av ny kunskap i verksamheterna	22
Ämne som engagerar och berör	22
Processledarutbildningens innehåll	22
Personalutbildning	23
Förändring av perspektiv och arbetssätt i verksamheterna	24
Förändring i verksamheterna	24
Förändring bland personal	25
Förändring bland barn och ungdomar	26
Slutsatser och rekommendationer	28
Utbildningssatsning med viktigt fokus	28
Huvudmannaskap och ägande	28
Implementering	28
Processledaruppdrag	28
Processledare bör finnas på alla enheter	28
Likvärdig och synkroniserad implementeringsstrategi	29
Beredskap att hantera olika situationer	29
Parallella pågående projekt	30
Utbildning	30
Utbildningsmaterialet	30
Upplägg av utbildning	31
Metoddiskussion	31
Referenser	32

Sammanfattning

Positivt

- Ett genuint engagemang hos processledare, personal och skolledare för satsningen Välmående ger Resultat (VgR) utifrån behovet av insatser som syftar till att stärka den psykiska hälsan bland barn och elever.
- Satsningen ledde till en ökad medvetenhet och ökad förmåga till reflektion hos individen.
- När skolledarna var positiva till utbildningssatsningen, underlättade det implementering och förankring i verksamheten samt skapade bättre förutsättningar för att VgR skulle genomsyra hela verksamheten.
- Stort värde av att ha fått ett gemensamt språk, vilket underlättade förståelsen för utbildningssatsningens innehåll, kommunikationen mellan processledare och kommunikationen till personalgrupper.
- Ett långsiktigt implementeringsupplägg innehållande processledarutbildning och fördjupningsträffar var värdefullt eftersom utrymme för reflektion behövdes för att bearbeta och tillägna sig modulernas innehåll.
- Kontinuerligt stöd och handledning av Region Hallands projektansvariga genom exempelvis fördjupningsträffar.

Utvecklingsmöjligheter

- Huvudmannaskapet för utbildningssatsningen bör innehas av en part som har det övergripande ansvaret för revidering, vidareutveckling, utvärdering, kommunikation och kvalitetssäkring.
- En tydlig samordning mellan olika insatser i Region Halland behöver göras för att minska risken för att parallella (nya) projekt ges prioritet som påverkar befintliga insatser.
- En likvärdig och synkroniserad implementeringsstrategi bör tas fram som möjliggör en samlad implementeringsprocess och utvärderingsprocess på de olika enheterna.
- Utbildningssatsningen bör vara förankrad samt ha stöd av skolledningen för att skapa likvärdiga förutsättningar att implementera VgR.
- Utbildningssatsningen bör nogsamt ta hänsyn till alla människors rätt till autonomi och integritet och därmed baseras på etiska riktlinjer.
- Utbildningssatsningen bör ge personalen verktyg och metoder för att omsätta kunskaperna i praktiskt arbete med barn och elever.
- Systematisering av processledarutbildning och personalutbildning bör genomföras så att den blir likvärdig oberoende av verksamhet.
- Processledaruppdraget bör definieras och förankras i verksamheterna för att skapa tydlighet och en långsiktig implementering.
- Det bör finnas minst en processledare vid varje enhet samt en strategi för om processledare slutar eller byter arbetsplats.
- Utbildningsmaterialet bör baseras på forskning och evidens, både innehåll och upplägg såsom övningar, färdighetsträning, etc.
- Utbildningsmaterialet bör begränsas i omfattning.



Utvärdering genomförd av Högskolan i Halmstad

Petra Svedberg
Jens Nygren
Jeanette Källstrand
Linn Håman

Inledning

Den psykiska ohälsan bland barn och ungdomar¹ ökar och har en stark koppling till såväl samhället generellt som den miljö ungdomar befinner sig i (SOU 2018:90; Folkhälsomyndigheten, 2017; Nationell samordnare inom området psykisk hälsa, 2016). Sedan mitten av 1980-talet och fram till idag, har de psykosomatiska besvären hos ungdomar från 13 års ålder mer än fördubblats, som exempelvis huvudvärk, nervositet, nedstämdhet och sömnsvårigheter (Folkhälsomyndigheten, 2018a). I Norden är Sverige det land där den psykosomatiska hälsan hos barn och ungdomar är sämst (Hagquist, 2015). Det är inte helt klart vad som är orsaken till ökningen av självrapporterad psykisk ohälsa, mer än att den är generell och inte kan kopplas till vissa grupper i samhället eller till vissa fenomen som förväntas ha en påverkan på barn och ungdomars hälsa såsom skolrelaterad stress, skilsmässa i familjen eller förändrade sömnmönster (Hagquist, 2015, SOU 2018:90). Folkhälsomyndigheten (2018a) uppger fyra olika områden, som påverkar den psykiska ohälsan hos barn och ungdomar varav skolan och lärande är ett, medan de andra är faktorer inom familjen, familjens socioekonomiska förutsättningar, samt övergripande samhällsförändringar.

En orsak till psykisk ohälsa hos barn och ungdomar är oro för framtiden, vilket innebär olika krav kopplade till skolan, såsom exempelvis krav på prestation, och även individuella i form av att uppnå bra betyg inför framtida utbildning och yrkeskarriär. Detta i sin tur kan leda till stress samtidigt som måluppfyllelsen i skolan riskerar försämrats, samtidigt som det i förlängningen ökar risken för psykisk sjukdom senare i livet (Folkhälsomyndigheten, 2018a).

Region Hallands lokala nämnder har utifrån ett regionalt perspektiv uppmärksammat denna problematik och mot denna bakgrund initierades 2013 utbildningssatsningen Välmående ger Resultat (VgR). Utveckling och genomförande av utbildningssatsningen sker i ett samarbete mellan Region Halland och företaget Bättre Skolor med syfte att främja ett hållbart välmående hos barn och ungdomar i Halland (Region Halland, 2018a). Utbildningssatsningen fokuserar på att utbilda såväl pedagoger som annan skolpersonal inom områden som är närbesläktade med psykisk hälsa samt praktiska metoder som är tillämpbara i skolan. Detta med intentionen att främja barn och ungdomars psykiska hälsa samt ge förutsättningar för bättre skolresultat. De lokala nämnderna i Varberg, Falkenberg samt Laholm initierade VgR och därefter anslöt även de lokala nämnderna i Kungsbacka, Hylte samt Halmstad. I samband med införandet av VgR vid flera förskolor och skolor i Halland under 2017-2018 fick Högskolan i Halmstad i uppdrag av verksamhetsområdet Social hållbarhet inom Region Halland att utvärdera implementeringen av utbildningssatsningen. Utvärderingen ska besvara huruvida utbildningssatsningen är genomförd som planerat (programtrohet) samt om detta resulterade i förändringar i arbetssätt och rutiner inom medverkande förskolor och skolors verksamhet.

1. I rapporten används benämningen barn, ungdomar och/eller elever. Barn och ungdomar används i sammanhang som handlar om barn och ungdomars liv generellt, medan elever används när barn och ungdomar berörs inom ramen för förskola och skola.



Bakgrund

Psykisk hälsa bland barn och ungdomar

Enligt Folkhälsomyndigheten (2017) är folkhälsans utveckling i många avseenden god, men den psykiska ohälsan ökar, framförallt bland barn och ungdomar. Det har skett en signifikant ökning av den psykiska ohälsan hos barn och ungdomar i Sverige mellan 2014 och 2017 (Folkhälsomyndigheten, 2017). I åldrarna 11, 13 och 15 år har barn och ungdomar överlag en hög livstillfredsställelse, det vill säga hur de bedömer sitt liv i allmänhet, men den sjunker med stigande ålder oavsett kön (Folkhälsomyndigheten, 2018b). Det finns en skillnad mellan könen redan vid 13 och 15 års ålder där flickor upplever såväl en lägre livstillfredsställelse som självkänsla än pojkar. Denna fördelning är i sig oförändrad sedan 15 år tillbaka, men däremot har de psykosomatiska besvaren generellt ökat oavsett kön, vilka används som ett av måtten på psykisk ohälsa (Folkhälsomyndigheten, 2018b).

De psykosomatiska symtomen, exempel nedstämdhet och oro, kan vara en naturlig del av livet, men det kan även vara tecken på psykisk ohälsa till följd av exempelvis dåliga relationer med vänner; mobbing, svåra uppväxtvillkor eller skolsituationen i sig (Folkhälsomyndigheten, 2018c; SOU:2018:90), vilka ökar risken för att elever får dåliga betyg, avbryter sin skolgång och/eller utvecklar psykisk sjukdom (Anvik, Høj, 2013; Due, Damsgaard Trab, Lund & Holstein, 2009). Därtill är arbetsmarknaden under förändring och med det följer ökade utbildningskrav, vilka ungdomar är medvetna om, vilket leder till ökad stress (Folkhälsomyndigheten, 2018a).

Psykisk hälsa och skolresultat

Barn och ungdomars psykiska hälsa har ett starkt samband med arbetsmiljön i skolan och skolprestationer (Gustafsson et al., 2010; Socialstyrelsen, 2010). Ett positivt klimat i skolan främjar både elevernas hälsa och skolresultat (Shannon, Merlo, Basch, Wentzel & Wechsler, 2015; Sørlie & Ogden, 2015). Forskning visar att ett positivt klimat gagnar undervisningen och lärandet från förskola upp till gymnasiet. I det kontinuerliga arbetet med att främja den psykiska hälsan hos eleverna, är det viktigt att underliggande sociala och emotionella faktorer av betydelse för lärandet, tas i beaktande. Exempel på dessa är självständighet, förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar samt att skapa och upprätthålla goda relationer till andra i sin omgivning. Detta i sin tur kan leda till en lärandemiljö med en god sammanhållning, ömsesidig respekt och tillit. Effekterna av en bra lärandemiljö ökar elevernas närvaro i skolan och reducerar antalet elever som inte uppfyller kraven på godkänt resultat under sin skolgång (Shannon, et al., 2015).

Forskning visar att elevers utveckling av sociala och emotionella förmågor, såsom självkontroll, självförtroende, social kompetens, empati och motivation, speglar sig i skolresultaten (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman & Zumbo, 2014). Detta i sin tur leder till att de försöker mer och vågar att utmana sig själva, inte ger upp direkt samt att de blir mer uthålliga. Dessutom blir klimatet i klassrummet lugnare och färre ordningsproblem uppstår, vilket skapar bättre förutsättningar för lärandet då det är mindre som distraherar. Denna beteendeförändring blir bestående i ett längre perspektiv, vilket gagnar såväl elever som deras omgivning. Genom att elever får stöd från omgivningen, främjas deras lyhördhet för andras behov. Dessa, så kallade positiva relationer till både lärare och andra elever, leder till ett prosocialt beteende (Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007).

Prosocialt beteende är ett aktivt val av handling, som gagnar andra, genom exempelvis samarbeten, att dela med sig och visa empati, vilket i sin tur även gagnar individens eget välbefinnande (Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007). Elevers prosociala beteende har ett samband med deras upplevelse av stress, krav från skolan (framförallt flickors upplevelser av krav) samt stöd från skolan (Plenty, Östberg & Modin, 2015). Är exempelvis relationen till lärarna positiv, blir elevernas prosociala beteende mer framträdande, särskilt den del som innefattar empati (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Dessutom kan det sociala stödet från både andra elever och lärare medföra en lägre upplevelse av press och stress i skolan (Plenty, Östberg & Modin, 2015). Däremot när kraven i skolan upplevs vara högre, minskar det prosociala beteendet. Om stress relaterat till skolan däremot ökar, ökar även det prosociala beteendet speciellt hos flickor. Det kan vara ett uttryck för att eleverna behöver känna sig välkomna och respekterade samt att det finns stöd att tillgå, såsom vid samarbeten (Plenty, Östberg & Modin, 2015).



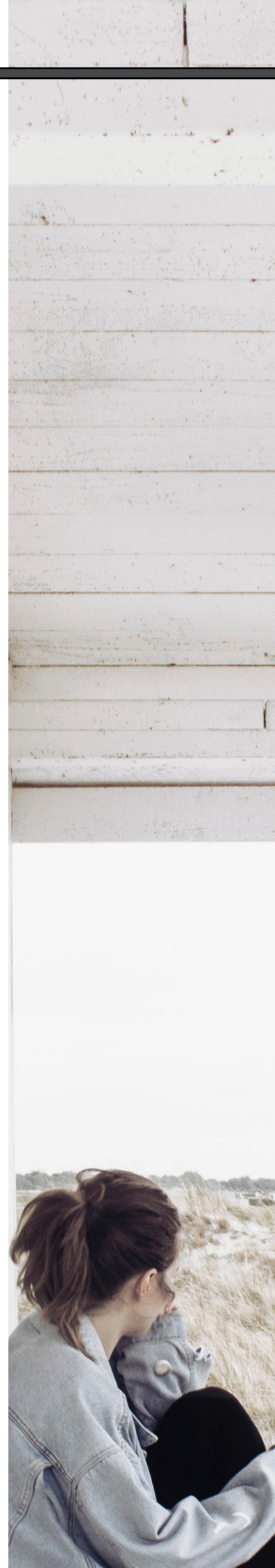
Hälsofrämjande perspektiv i skolan

Ett mål för WHO och UNESCO är att alla skolor i världen ska vara hälsofrämjande, vilket innebär att skolan kontinuerligt och aktivt arbetar med att stärka sin förmåga att både vara en hälsosam lärmiljö och arbetsmiljö (WHO, 2018a och b). Skolan en viktig arena för hälsofrämjande arbete såväl kortsiktigt som långsiktigt, vilket är i enlighet med det uppdrag skolan har att främja barn och ungdomars hälsa, lärande och utveckling (SFS 2010:800).

Detsamma poängterar Kommissionen för en jämlik hälsa (SOU 2017:47), att välfärdsstatens institutioner, varav skolan är en, spelar en viktig roll i främjandet av hälsa samt motverka ojämlikheter i hälsan. Då dagens samhälle är föränderligt, måste arbetet med detta vara systematiskt, långsiktigt och dynamiskt (SOU 2018:90). En del i detta är att barn, oavsett kön och livsvillkor, ska få en god start i livet genom att de ges grundläggande förutsättningar som ger dem möjlighet att utveckla sina förmågor. Både förskola och skola är arenor där barn och elever både tillbringar mycket tid och socialiseras genom att bland annat träna på relationer till andra barn, elever samt vuxna (SOU 2018:90). Förskolan och skolan ska vara likvärdig, och metoder och resurser, som sätter det unika barnets och elevens bästa i centrum, ska tillämpas. Skolan är dessutom den arena som når alla barn och ungdomar och därför fyller en viktig funktion för deras välbefinnande, vilket i sin tur kan ge långsiktiga effekter både avseende hälsa, lärande och livsvillkor. Elevernas framgång i skolan beror på deras individuella förutsättningar i interaktion med skolans förutsättningar att stötta sina elever, skolsystemets utformning samt faktorer i det omgivande samhället (Kommissionen för en jämlik hälsa, 2017).

Skolverket (u.å.) belyser vikten av att se varje elev som en unik person och att skolan ska främja varje elevs lärande med utgångspunkt från hens egna förutsättningar. Trots det förhåller sig läroplaner och skolhälsovård till ett traditionellt synsätt, vilket fokuserar på individens resultat såsom betyg, utan att belysa skolans ansvar för processen i att främja lärandet (Persson & Haraldsson, 2017; Gustafsson et al., 2010). Det krävs således ett nytänkande vad gäller främjande av elevers hälsa och välmående och som involverar samtliga i skolans personal. Kända framgångsfaktorer för hälsofrämjande arbete i skolan, är tydliga strukturer där det finns ett explicit formulerat värde i att eleven är delaktig och där skolans verksamhet i såväl klassrum som skolmiljön generellt bygger på demokratiska processer (Rowe, Stewart & Patterson, 2007).

Det finns svensk forskning (Wihlsson, Svedberg, Carlsson, Högdin & Nygren, 2017), som är i linje med detta där elever framhåller att ur deras perspektiv är inflytande, delaktighet och känsla av kontroll centralt för hur de hanterar sin vardag i skolan och på fritiden och de krav och förväntningar som de har på sig själva. Inflytande och delaktighet leder till ett bättre arbetsklimat i skolan och främjar därigenom elevernas möjligheter till lärande (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Genom att aktivt satsa på att främja psykisk hälsa i skolan, kan barn och ungdomars sociala och emotionella kompetens förbättras, vilket även har en positiv inverkan på skolresultaten. Detta kan uppnås genom att bland annat möta den enskilda elevens behov av socialt och emotionellt välbefinnande samt att hela skolan antar ett hälsofrämjande förhållningssätt som också genomsyrar undervisningen (Weare & Nind, 2011).





Kärnan i ett hälsofrämjande arbetssätt i skolan är att arbetet genomsyrar hela skolans vardag med perspektivet att barnens lust och möjlighet att lära har starkt samband med deras hälsa och välbefinnande. Ett hälsofrämjande arbetssätt, beskrivet i den internationella litteraturen, som tar barnets lärande och hälsa i beaktande är "socialt och emotionellt lärande" (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). En meta-analys av interventioner med fokus på socialt och emotionellt lärande i förskola, grund- och gymnasieskola, visar att dessa interventioner gynnar samtliga barn och ungdomar oavsett bakgrund (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017). Interventioner för socialt och emotionellt lärande kan genomföras på olika sätt, men det gemensamma är att de fokuserar på att öka självmedvetenheten (medveten om egna känslor, styrkor och svagheter samt värderingar), självhantering (hantera känslor och beteende), social medvetenhet (visa empati för personer med olika bakgrund och kulturer), förmåga till relationer (inleda och bibehålla hälsosamma relationer) samt förmåga till att ta ansvarsfulla beslut (göra konstruktiva val i olika situationer). Interventioner för socialt och emotionellt lärande har visat på positiva resultat vad gällde ovanstående parametrar vid uppföljningar upp till 18 år efter själva interventionen. Det som hade effekt över tid, var att eleverna var bättre förberedda och hade bättre förutsättningar att fullfölja sin gymnasieutbildning, och även fortsätta med studier vid högskola eller universitet och övergång till yrkeslivet (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017). Dessutom var det färre elever som efter skolan drabbades av olika sjukdomstillstånd eller samt hamnade i kriminalitet.

Framgångsfaktorer för implementering av hälsofrämjande interventioner i skolan är att det finns stöd från olika nivåer i samhället såsom exempelvis från ledningsnivå inom regioner och kommuner eller från skolledare vid skolorna och att samtliga yrkeskategorier i skolan deltar och får både utbildning och handledning under implementeringsprocessen (Jourdan, Mannix McNamara, Simar, Geary & Pommier, 2010; Lendrum, Humphrey & Wigelsworth, 2013).

Det är centralt att pedagogerna får det stöd som behövs under implementeringsprocessen för att på så sätt kunna anpassa interventionen till den verksamhet där de arbetar (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017). Detta i sin tur skapar bättre förutsättningar för att personalen ska känna sig trygga med uppdraget samt vara medvetna om vad den roll de har innebär (Jourdan et al., 2010). När personal inom skolan mår bra, kan de vara mer närvarande, engagerade och produktiva, vilket leder till ett positivt klimat, som i sin tur gynnar eleverna (Shannon, Merlo, Basch, Wentzel & Wechsler, 2015).



Beskrivning av utbildningssatsningen

Utbildningssatsningen VgR syftar till att "öka både pedagogers och elevers välmående samt elevernas prestation i skolan" och är ett samarbete mellan Region Halland och förskole- och skolverksamheter i de halländska kommunerna (Region Halland, 2018a). Satsningen startade 2013 som ett samarbete mellan företaget Bättre Skolor och Region Hallands lokala nämnder. Utbildningsmaterialet var härvid inte utvecklat, utan detta gjordes i etapper från 2013 till och med 2018 tillsammans mellan Bättre Skolor (u.å) och projektledningen från Region Halland. Materialet byggdes på forskning av John Hattie (professor i pedagogik), forskning om Mindset av Carol Dweck (professor i psykologi) och en sammanställning av 36 artiklar inom positiv psykologi, socialpsykologi, kognitiv neurovetenskap och lärande forskning kring vad som ökar studieresultat (Region Halland, 2018a; Bättre Skolor, u.å.). Materialet pilottestades på tre skolor under 2014 och vidareutvecklades därefter för att implementeras samt utvecklas i den satsning som startade 2017 (se Figur 1).

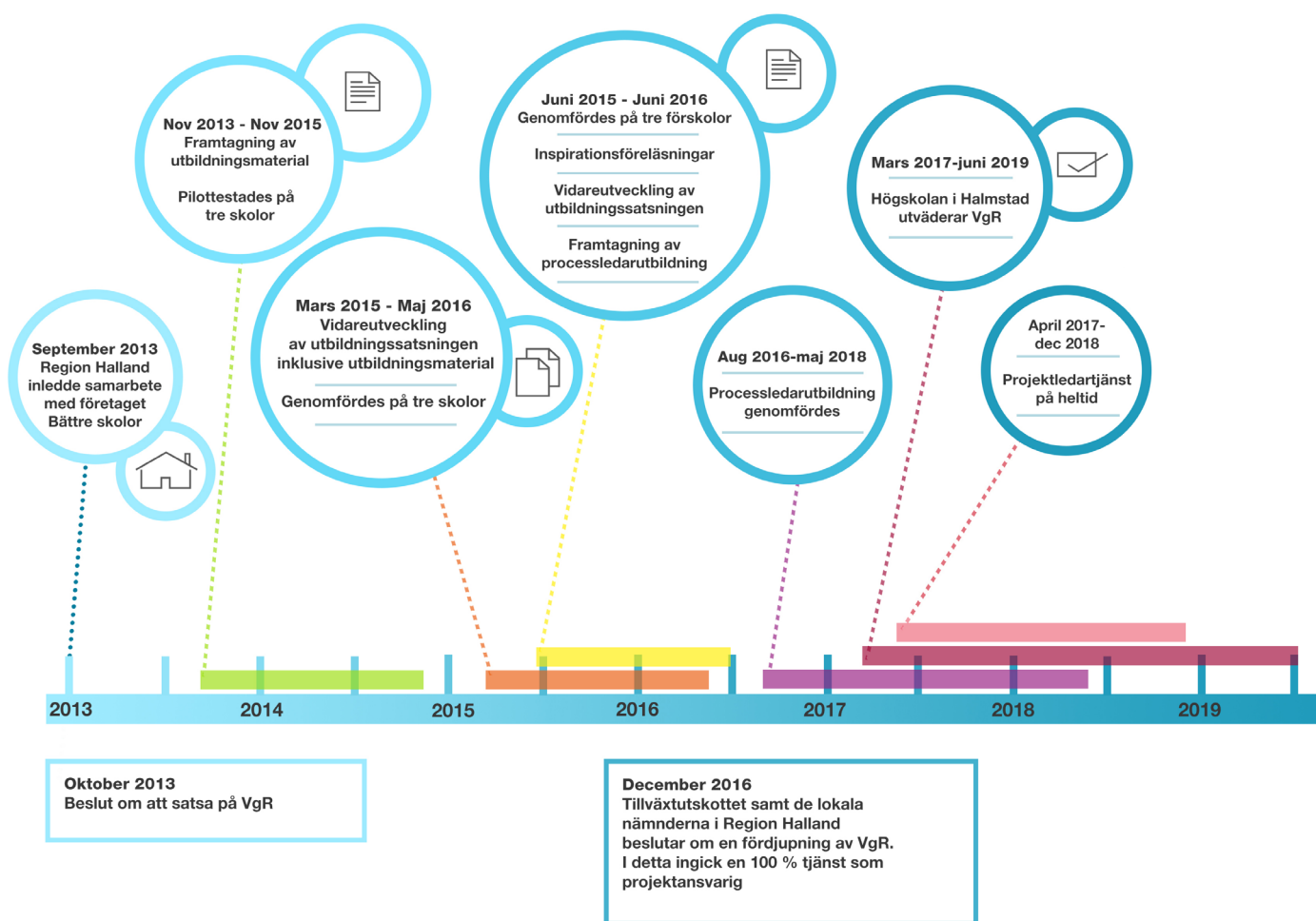
I implementeringen 2017-2018 utbildades 26² processledare vid 33 verksamheter (27 förskolor och sex skolor). Processledarna var pedagoger på för-, grund- och gymnasieskolor. Det fanns processledare knutna till samtliga skolor, men alla dessa hade inte en tjänst vid den skola som de var processledarrepresentant för. Processledarna utbildades, av utbildningsansvariga från Bättre Skolor i totalt sex moduler som sedan skulle implementeras i verksamheterna. Modulerna behandlade; 1) intro och människan, 2) mindset, 3) självtillit och aktörskap, 4) emotionell kompetens, 5) värderingar och mål och 6) positiva relationer (Region Halland, 2018b). Processledarna skulle i sin tur hålla personalutbildningar för samtlig personal i sina respektive skolor utifrån innehållet i modulerna (cirka 650 pedagoger³). Med stöd av personalutbildningarna och processledarna skulle pedagogerna i sin tur arbeta med modulerna hålla innehåll i relation till barnen och eleverna (cirka 4000 barn och elever⁴). Det beräknades ta cirka 12-18 månader för varje skola att genomföra samtliga moduler.

Följande specifika implementeringsaktiviteter planerades ingå i utbildningssatsningen under perioden 2017-2018:

- Processledarutbildning - under 18 månader och omfattande 10 heldagar.
- Fördjupningsträffar mellan de olika modulerna i processledarutbildningen - omfattandes åtta halvdagar.
- Personalutbildning - under cirka 18 månader - heldagsutbildning i första och sista modulen samt halvdagar för de resterande.
- Sex inspelade inspirationsföreläsningar, som behandlar de olika modulerna - fritt tillgängliga för skolpersonal inklusive processledare och föräldrar.

2. Ytterligare fem personer deltog helt eller delvis i processledarutbildningen, men inkluderas inte i denna rapport då de exempelvis inte hade en verksamhet att genomföra personalutbildning på.

3. Baserat på uppgifter rapporterade från Region Halland



Figur 1. Tidslinje över utbildningssatsningen Välmående ger Resultat ⁴

Syfte och frågeställningar

Inför genomförandet av implementeringen 2017-2018 erhöll Högskolan i Halmstad ett uppdrag från verksamhetsområdet, Social hållbarhet inom Region Halland att utvärdera implementeringen av utbildningssatsningen med det övergripande syftet att utvärdera huruvida utbildningssatsningen genomförts som planerat (programtrohet) samt om detta resulterade i förändringar i arbetssätt och rutiner inom medverkande förskolor och skolors verksamhet.

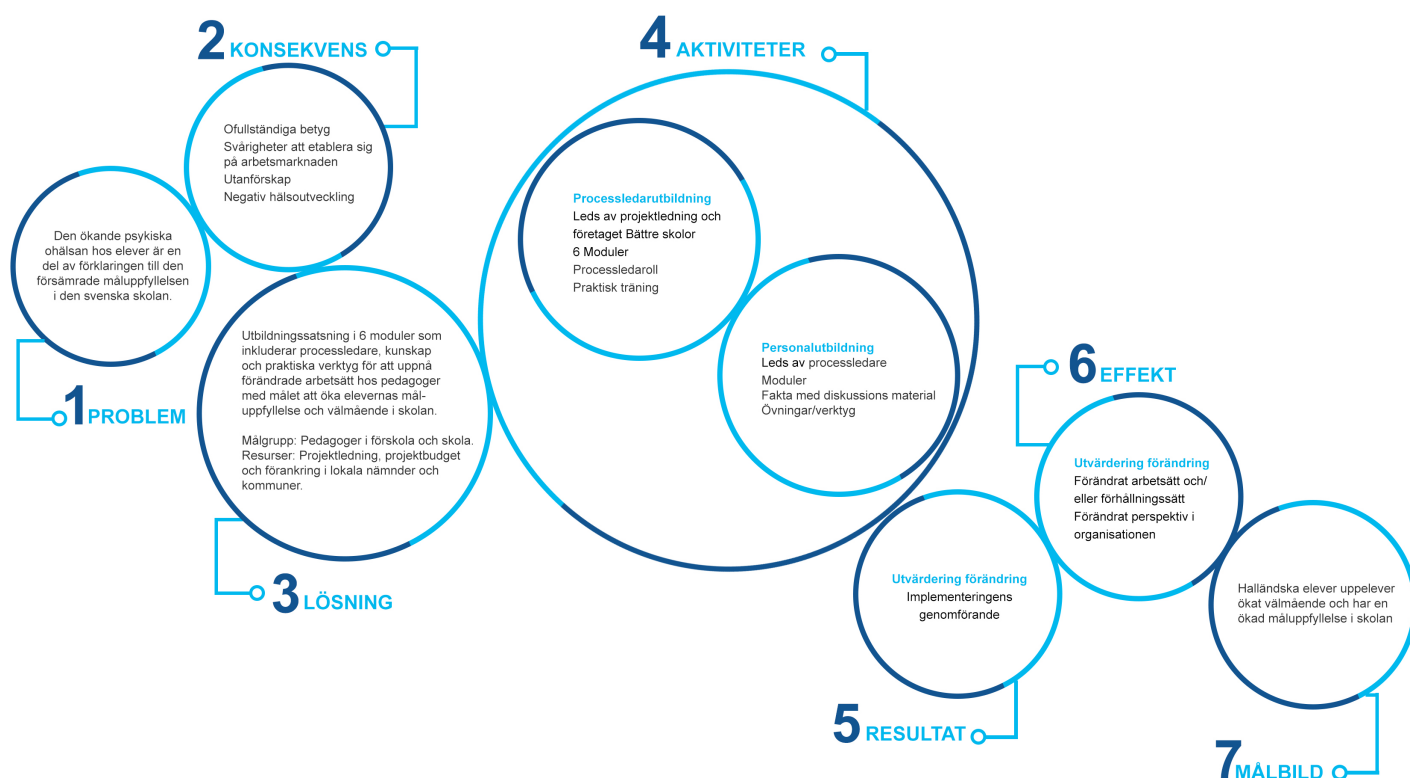
- Hur har utbildningssatsningen implementerats?**
 - Hur tillämpades utbildningssatsningen?
 - Har satsningen genomförts som planerat?
- Vad har påverkat utbildningssatsningens implementering?**
 - Hur har kontexten påverkat implementeringen?
 - Vilka hinder och framgångsfaktorer har identifierats som påverkat implementeringen?
- Hur har den genomförda utbildningssatsningen bidragit till förändring?**
 - Hur har den genomförda utbildningssatsningen bidragit till förändring inom organisationen, bland personalen och bland eleverna?

4. Baserat på uppgifter från Region Halland

Metod

Design

När Högsolan i Halmstad fick uppdraget att utvärdera implementeringen av VgR utvecklades en modell för effektlogik och implementeringsutvärdering med utgångspunkt i McLaughlin och Jordan (1999) samt Moore et al. (2015) (Figur 2). Syftet med denna modell var att skapa en struktur och planeringshjälp för utvärderingsarbetet anpassat till VgR. I utvärderingsmodellen skapades en logik (utifrån beskrivningen av VgR i Region Hallands dokument) som knöt ihop den lösning som interventionen i VgR innebar med ett definierat problem/utmaning. I modellens effektlogik redovisas hur implementeringen av VgR förväntas generera resultatmått (output) som över tid förväntades leda till flera önskade, och mätbara, förändringar (outcome) som gemensamt har relevans utifrån den vision som arbetet med VgR strävar efter (impact). För att kunna dra slutsatser om en intervention fungerar eller inte poängterar Moore et al (2015) att kunskap behövs om; a) hur kontexten påverkar implementeringen och dess resultat, b) vad är implementerat och hur, c) hur responderar personerna som varit med i implementeringen av interventionen samt d) hur har den genomförda implementeringen av interventionen bidragit till förändring. För att kunna besvara huruvida utbildningssatsningen genomfördes som planerat samt om detta resulterade i förändringar bestod utvärderingen av såväl kvantitativ som kvalitativ karaktär, med data insamlat genom enkäter, observationer, fokusgrupper och enskilda intervjuer samt checklistor.



Figur 2. Utvärderingsmodell för Välbefinnande ger resultat. Figuren beskriver logiken för utvärderingen och de utvärderingsmått och det datamaterial som insamlas för att besvara resultat (output) och effekt (outcome).

Urval

Ett strategiskt urval (Patton, 2014) av deltagare från olika enheter (skolor) i Halland genomfördes för att få ett representativt urval och en bred variation i bilden av implementeringen av VgR och hur den påverkade verksamheterna. Utifrån detta rekryterades personal från för-, grund- och gymnasieskolor som drevs i såväl kommunal som privat regi och som låg inom varierande socioekonomiska och geografiska upptagningsområden. Ett inklusionskriterie var att enheterna aktivt skulle arbeta med VgR. Totalt tillfrågades samtliga 23 processledare, åtta förskolechefer, 71 pedagoger och 230 elever från sammanlagt 31 enheter. Av dessa deltog 18 processledare i fokusgruppsintervjuer, sex förskolechefer deltog i individuella intervjuer och av de 71 pedagogerna var det 65 som besvarade enkäten (Tabell 1).

Tabell 1. Översikt av urval: processledare, förskolechefer och pedagoger.

Antal urval	Kön	Ålder (år)	Skolregi	Yrkesbefattning	Yrkeserfarenhet (år)	Antal enheter representerade
18 processledare	2 män 16 kvinnor	36-63	4 privat 26 kommunal*	9 förskolelärare 5 lärare 4 övrig pedagogisk personal	0-24	30
6 förskolechefer	6 kvinnor	-	13 Kommunal	6 förskolechefer	-	13
25 pedagoger förskola	1 man 24 kvinnor	28-64	13 privat 12 kommunal	16 pedagoger 9 barnskötare eller övrig personal	0-42	4
40 pedagoger skola	8 män 32 kvinnor	20-68	30 privat 10 kommunal	25 pedagoger 15 övrig pedagog eller skolpersonal	0-45	2

*Antalet enheter inom skolregi överstiger antalet processledare, eftersom vissa processledare var ansvariga för flera enheter samtidigt

Det var totalt 171 elever⁵ som besvarade enkäten, varav 74 gick i mellanstadiet och 97 på högstadiet och gymnasiet (Tabell 2). Deltagande gymnasieskolor bestod av en stor andel elever med särskilt anpassade individuella studieplaner. Klasserna i dessa skolor delades inte in i år ett till tre, därav anges inte antal elever i respektive år på gymnasiet.

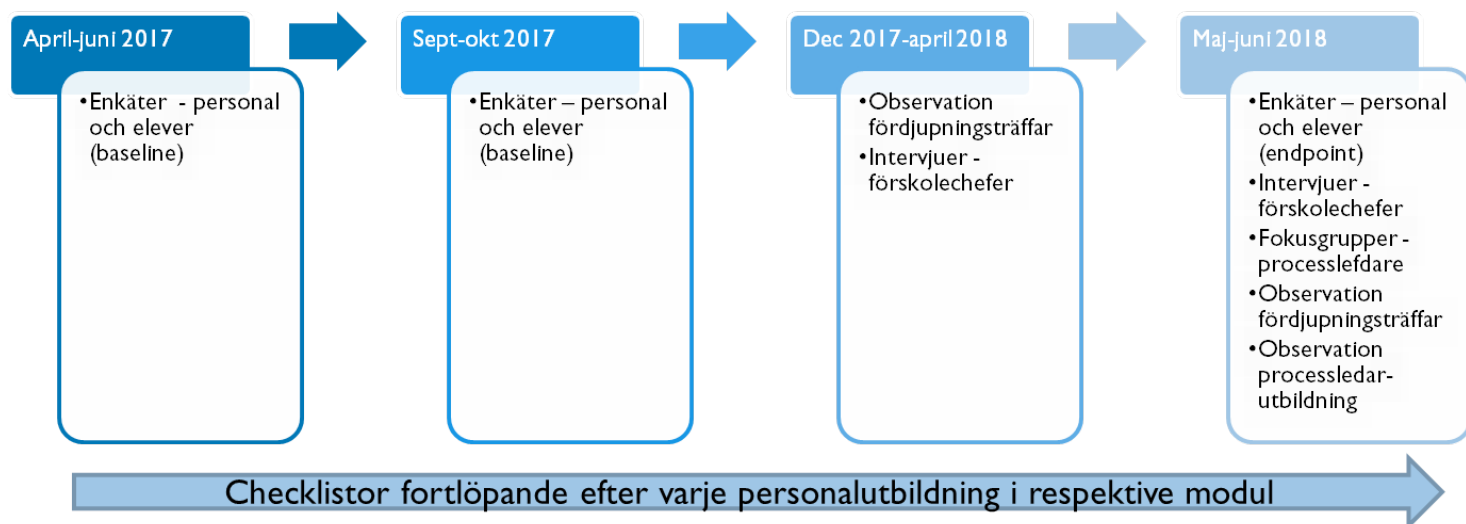
Tabell 2. Översikt av urval: elever.

Antal urval	Kön	Årskurs	Skolregi	Antal enheter representerade
74 mellanstadiet	38 pojkar 36 flickor	4 (n= 25) 5 (n=25) 6 (n=24)	74 Privat	1
97 högstadiet och gymnasiet	50 pojkar 47 flickor	7 (n=25) 8 (n=23) Gymnasiet (n=49)	48 privat 49 kommunal	2

5. I metod, resultat, diskussion och slutsatser används benämningen barn och elever. Barn avser alla de som går på förskola, medan elever används för att benämna de som går på grundskola och gymnasium.

Datainsamling

Datainsamling ägde rum mellan våren 2017 och hösten 2018. Data samlades in genom enkäter till personal och elever vid två tillfällen (baseline och endpoint), observation under fördjupningsträffar och ett utbildningstillfälle, enskilda intervjuer med förskolechefer, fokusgruppsintervjuer med processledare samt checklistor (Figur 3).



Figur 3. Tidslinje över datainsamling

Datainsamlingen inleddes med enkäter till personal och elever. Enkäterna besvarades i början av utbildningsatsningen (baseline). Eftersom skolorna påbörjade satsningen vid olika tidpunkter fick den första insamlingen delas upp vid två tillfällen (Figur 3). Därefter fick de fylla i enkäten igen efter cirka ett år (endpoint) för att kunna studera om det skett några förändringar i verksamheterna. Samtliga processledare och utvecklingsledare distribuerade enkäten elektroniskt (själva eller via klasslärare), med undantag för två skolor som föredrog pappersenkäter till personalen i samband med baseline och till elever i samband med endpoint. Process- och utvecklingsledarna försågs med instruktioner om hur enkätutdelningen skulle hanteras samt skriftliga informationsbrev som skulle distribueras till såväl personal som elever och dess vårdnadshavare. I informationsbrevet fanns det information om utvärderingen och att det var frivilligt att delta samt kontaktuppgifter till ansvariga för utvärderingen. Enkäten fylldes i under skoltid och arbetstid.

Under datainsamlingen valde en kommun (16 enheter) att avböja insamling av personalenkäter, eftersom många i personalen ansåg att satsningen inte var framtagen för förskolan och att det fanns ett motstånd att fylla i enkäten. Vissa i personalen uttryckte en oro för att kunna bli identifierade när resultatet presenteras. Dessutom upplevdes det belastande då de nyligen mottagit andra former av utvärderingsenkäter avseende VgR från Region Halland. På grund av detta avbröts insamlingen och ersattes av enskilda intervjuer med förskolechefer. En annan skola valde att ta ett uppehåll i arbetet med VgR på grund av andra akuta problem på skolan, vilket berörde både personal- och elevenkäter. I tabell 3 presenteras urval och bortfall från initial rekrytering till endpoint.

Tabell 3. Urval och bortfall från initial rekrytering till endpoint

Data	Antal tillfrågade	Externt bortfall	Återstående antal efter externt bortfall	Antal besvarade (baseline)	Internt bortfall	Antal inkluderade i analyser (endpoint)	Antal enheter inkluderade
Enkäter personal	376	305*	71	65	25** 19***	21	5
Enkäter elever	650	420****	230	171	24***** 34	113	2

*Tretton enheter avböjde/avbröt under datainsamling

**Personal på förskola exkluderades på grund av det begränsade urvalet

***Exkluderad personal på skola som enbart besvarat enkäten vid ett av tillfällena

**** En enhet tog en paus i arbetet med VgR under datainsamling

*****Årskurs 6 exkluderades på den kvarvarande enheten på grund av risk för att bli identifierade

Enkäten till elever och personal bestod av bakgrundsfrågor (såsom kön och ålder), Skolinspektionens skolenkät (2018) om skolmiljön och skolans verksamhet samt två avslutande frågor konstruerade för projektet som; "Känner du till att din skola ingår i utvecklingsprojektet Välmående ger resultat?" samt "Upplever du att Välmående ger resultat har påverkat ditt arbetssätt?". Den sistnämnda frågan fanns endast med i enkäten till personalen. Skolinspektionens skolenkät (2018) behandlar följande teman: a) undervisning och lärande, b) anpassning efter elevens behov, c) grundläggande värden och inflytande, och d) trygghet och studiero.

Enkäten bestod av 51 frågor till personal på förskola, 57 frågor till personal på grundskola och gymnasium, 24 frågor till elever på mellanstadium samt 44 frågor till elever på högstadium och gymnasium. Frågorna besvarades med något av följande svarsalternativ; Stämmer helt och hållet, Stämmer ganska bra, Stämmer ganska dåligt, Stämmer inte alls eller Vet ej. Skolinspektionens skolenkät (2018) valdes mot bakgrund av att den används för att utvärdera skolverksamheter nationellt. I denna utvärdering ska den upplevda förändringen i verksamheten mätas, vilket denna enkät kan göra.

Sex enskilda intervjuer genomfördes med förskolechefer; i den kommun som avböjde datainsamling gällande enkäter bland personalen. Förskolecheferna intervjuades, för att få en inblick i arbetet med utbildningssatsningen och implementeringen (se Tabell 4). Samtliga åtta förskolechefer tillfrågades, men två av dem kunde inte medverka på grund av nyanställning eller sjukskrivning. En semistrukturerad intervjuguide utvecklades med fokus på: *hur de introducerades till utbildningssatsningen, hur förutsättningarna såg ut, vilka möjligheter och hinder.* De enskilda intervjuerna varade i cirka 15-20 minuter, de har mött när det gäller satsningen samt hur de ser på bibehållandet av utbildningssatsningen.

Fyra fokusgruppsintervjuer med 18 processledare genomfördes, där en forskare agerade diskussionsledare och en annan bisittare. En semistrukturerad intervjuguide utvecklades utifrån en modell för komplexa interventioner (Moore et al., 2015) med fokus på följande områden: *bakgrundsfrågor, vad som har implementerats och hur, hur kontexten har påverkat implementeringen, hur VgR har bidragit till förändring i verksamheten samt hur de ser på utbildningssatsningen.* Fokusgrupperna varade i cirka två timmar. Alla intervjuer, såväl enskilda som fokusgrupper, spelades in och skrevs ut ordagrant.



Data samlades också in med hjälp av fältanteckningar från observationer vid sju fördjupningsträffar, som ägde rum mellan processledarutbildningarna i respektive modul. Varje fördjupningsträff varade en halv dag. Träffarna syftade till att processledare tillsammans med projektansvariga från Region Halland skulle få möjlighet att diskutera upplevelser och erfarenheter i samband med personalutbildningarna och implementeringen av respektive modul. Även den avslutande endagsutbildningen som Bättre Skolor höll för samtliga processledare observerades.

Checklistor fylldes i av processledarna vid sju tillfällen, dvs. en efter varje personalutbildning i respektive modul och slutligen en om programtrohet efter att alla personalutbildningar var genomförda. Checklistorna behandlade processledarnas bild av genomförandet av personalutbildningen och bestod huvudsakligen av fritextsvar.

Tabell 4. Data som har samlats in för utvärderingen.

Data	Antal	Antal enheter representerade	Verksamheter representerade
Intervjuer (enskilda och fokusgrupper)	10 intervjuer med 24 informanter	30	Processledare (förskola-gymnasium) Förskolechefer
Observationer och fältanteckningar	8 tillfällen	31	Fördjupningsträffar Utbildningstillfälle (förskola-gymnasium)
Checklistor – personalutbildning sex moduler + programtrohet	119 Bortfall 1 Pågående 20	31	Förskola-gymnasium

Dataanalys

Enkäterna analyserades med deskriptiv statistisk analys. Icke parametriska test användes för att urvalet var begränsat och inte normalfördelat. Chi-Square genomfördes för att analysera statistiska skillnader i personalens och elevernas enkätsvar mellan utbildningssatsningens start (baseline) och uppföljning cirka ett år senare (endpoint). P-värde lägre än 0.05 ($p < .05$) betraktas som en statistiskt signifikant skillnad. Endast de frågor som visade statistiskt signifikanta skillnader redovisas i resultatet.

Statistiska analyser genomfördes av enkäter från skolpersonal och elever på mellan- och högstadium samt gymnasium för att kunna studera en eventuell förändring över tid. Antalet skolpersonal som besvarade enkäten var begränsat på grund av att en enhet valde att ta en paus i arbetet med VgR (Tabell 1). Antalet elever på mellanstadium, blev också lägre på grund av att en enhet valde att ta en paus i arbetet med VgR. Till följd av detta bortfall kunde inte enkäter samlas in för elever i årskurs 4-9 på denna enhet. Därför exkluderades alla elevenkäter från årskurs 6 i analyserna, eftersom det fanns risk att identifiera enskilda elever från den enda kvarvarande enheten. Även elever som gick i årskurs 9 exkluderades, eftersom de inte skulle kunna besvara enkäten vid det uppföljande tillfället (endpoint). På grund av det begränsade urvalet får resultatet av analyserna bland skolpersonal och elever beaktas med försiktighet. I analysen har enbart personal och elever som fyllt i enkäten vid både baseline och endpoint ingått, vilket innebär att de som enbart fyllde i vid baseline men inte vid endpoint exkluderades.

Statistiska analyser genomfördes inte alls bland personal på förskola, eftersom antalet som besvarade enkäten var för lågt (baseline $n=25$ och endpoint $n=10$). Skälet till det låga deltagandet berodde på att en kommun valde att avbryta datainsamlingen bland personalen (externt bortfall: $n=200$). Enskilda intervjuer, fokusgruppintervjuer, fältanteckningar från observationer och checklistor bearbetades utifrån kvalitativ meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2014).

Etiska överväganden

Utvärderingen utgick från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Medverkande elever och pedagoger informerades om att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när som helst, utan att behöva ange orsak. Samtliga resultat, namn på deltagare och skolor behandlas så att ingen obehörig kan ta del av dem. Resultatet presenteras på ett sådant sätt att enskilda deltagare inte ska kunna identifieras. En skriftlig förfrågan inhämtades också från Regionala etikprövningsnämnden i Lund. I svaret framgick det att nämnden inte ansåg att utvärderingen kräver etikprövning eftersom känsliga personuppgifter inte hanteras. Istället kunde PUL tillämpas (Dnr: F2018/30).

Resultat

Programtrohet

I denna utvärdering var syftet delvis att utvärdera programtroheten, dvs. huruvida utbildningssatsningen genomförts som planerat. Satsningen implementerades genom flera olika aktiviteter och de flesta av dem är delvis genomförda eller genomförda (Tabell 5). Det tillkom också aktiviteter som inte var inplanerade vid utbildningssatsningens start (markerade med * i Tabell 5). Omfattningen på processledarutbildningen var planerad till 10 heldagar, men utökades med ytterligare en "skolledarträff" där både blivande processledare och skolledare deltog. Skälet till detta tillägg var att det framkom ett behov från skolledarna att involveras ytterligare i satsningen. Totalt fullföljde 23 av de 26 processledarna utbildningen inklusive fördjupningsträffar. Dock deltog inte alla processledare i alla enskilda utbildningstillfällen som ingick i processledarutbildningen. Skälet till att tre av processledarna inte fullföljde utbildningen var att två enheter tog en paus i arbetet med VgR, eftersom det uppstod akuta problem på den ena skolan och på den andra bytte processledaren tjänst. I utbildningssatsningen tillkom handledningstillfällen efter hand för 10 processledare som upplevde behov av det.

Vid utbildningssatsningens start rekommenderade Region Halland följande upplägg på personalutbildningarna: en heldags personalutbildning i samband med första och sista modulen samt halvdagsutbildningar vid modulerna däremellan. Processledarna fick dock möjlighet att själva planera upplägget av personalutbildningarna, eftersom upplägget enbart var en rekommendation. Det bidrog till en variation när det gällde omfattning och upplägg av utbildningarna vid de olika enheterna, eftersom processledarna fick olika mycket tid till förberedelser och genomförande. Processledarnas genomförande av personalutbildningarna varierade också när det gällde specifika utbildningstillfällen som genomfördes, exempelvis genomfördes inte introduktionsdagar i personalutbildningen vid samtliga enheter. Dessutom återstod det personalutbildningar i modul tre till sex vid tre enheter (skolor). De kvarvarande personalutbildningarna inplanerades till hösten 2018 eller framöver. Personalutbildningen var obligatorisk och övervägande delen av var inplanerade deltog, ett fåtal var frånvarande på grund av sjukskrivningar och semester. Personalkategorierna som genomgick utbildningen varierade vid de olika enheterna. Följande personalkategorier har hittills genomgått utbildningen: pedagoger och förskolepedagoger, elevhälsan, skolsköterskor, skolvårdinna, rektor, kökspersonal samt värdegrundspedagog. Därtill erbjöds sex inspelade inspirationsföreläsningar till samtlig skolpersonal inklusive processledare och föräldrar.

Tabell 5. Översikt av genomförda implementeringsaktiviteter, omfattning, deltagare och status.

Aktivitet	Omfattning och innehåll	Antal och deltagare	Status
Processledarutbildning	18 månader Utbildningstillfällen: -två dagar "kick-off" -sex utbildningsdagar -en "är ni redo" dag -en dag med skolledarträff* -avslutande heldag för process- och skolledare	23 av 26 processledare	Genomförd på 31 av 33 enheter Paus på två enheter
Fördjupningsträffar mellan modulerna i processledarutbildningen	18 månader Åtta halvdagar	23 av 26 processledare	Genomförd på 31 av 33 enheter Paus på två enheter
Handledningstillfällen har erbjudits till processledarna	Behovsstyrt* 13 handledningar à 4-5 h	10 processledare totalt 2 processledare - sex handledningsträffar 6 processledare - sex handledningstillfällen 2 processledare - en handledningsträff	Genomförd
Personalutbildning	Ca 18 månader Utbildningstillfällen: -en till två introduktionsdagar -fem till sex halvdagar i respektive modul -diskussionsträffar mellan modulerna -grupphandledning	Hittills har cirka 325 personal genomgått denna utbildning. Personalkategorier som deltagit: -pedagoger -förskolepedagoger -elevhälsan -skolsköterskor -skolvårdinna -rektor -kökspersonal -värdegrundspedagog	Genomförd på 28 enheter av 33 enheter Pågående på tre enheter Paus på två enheter
Inspelade inspirationsföreläsningar	Sex fritt tillgängliga inspelade föreläsningar om modulerna	Personal och föräldrar	Genomförd

Påverkan på implementeringen av utbildningssatsningen

Initiering i verksamhet

Rekrytering och inkludering

Det fanns en variation bland de deltagande verksamheterna gällande såväl initiativ till deltagande i utbildningssatsningen som hur beslut och förankring skedde i de olika verksamheterna. I en del kommuner beslutade politikerna om deltagande, vilka i sin tur gav uppdraget vidare till skolledarna om att verkställa det. Det förekom också att förvaltningschefer lottade fram en förskola i den egna kommunen och gav dem uppdraget att delta i utbildningssatsningen samt utsåg de personer som skulle vara processledare. Detta innebar att det inte alltid var förankrat eller diskuterat inom enheterna när beslut om deltagande fattades. I andra kommuner, var det dels så att enskilda pedagoger uttryckte önskemål om att få driva VgR på sin skola, dels på initiativ från skolledare. Exempelvis var pedagoger på inspirationsföreläsningar anordnade av Region Halland. I samband med detta väcktes ett intresse och när Region Halland därefter valde att initiera satsningen, anslöt sig den enheten av eget intresse. Rekryteringsprocessen såg också olika ut beroende på om det gällde förskola, grundskola eller gymnasium samt om det var i kommunal eller privat regi, eftersom organisationerna är uppbyggda på olika sätt. Exempelvis såg beslutsvägarna olika ut samt att barngrupper samt skolklasser var olika stora. Det fanns även skolor där det förekom individuellt anpassad undervisning med individuella scheman.

Rekryteringen av processledare inför implementeringen varierade. En del uppgav att de fick ansöka formellt om att bli processledare, vilket följdes av en intervju. Andra fick visa sitt intresse för att sedan bli tilldelade uppdraget som processledare. Vid andra enheter tillfrågade skolledarna dem de ansåg skulle bli processledare. Det förekom även att processledare inte var verksamma som pedagoger vid någon enhet i kommunen, utan hade en övergripande tjänst som värdegrundspedagog, och blev tilldelade en förskola de skulle processleda.

Förankring i verksamhet

När skolledarna var positiva till utbildningssatsningen underlättade det både implementering samt förankring i verksamheten, samt skapade bättre förutsättningar för att VgR skulle genomsyra verksamheten. Det uppfattades utmanande att delta i utbildningssatsningen för de enheter som saknade förutsättningar att implementera utbildningssatsningen så som den var planerad. Det var främst bristande resurser till personalutbildningarna i form av tid till förberedelser, genomförande samt uppföljning, men även medel till vikarier.

Delar av VgR:s innehåll användes även som stöd i samband med medarbetarsamtal, där samtalet utgick ifrån de olika modulerna. Dessutom förekom det diskussioner om att använda samma upplägg i samband med barnens utvecklingssamtal. En del enheter arbetade kontinuerligt med VgR i samband med studiedagar i form av fördjupning samt workshops efter det att samtliga moduler var implementerade. En modul behandlade värderingar, vilken en enhet genom utforskande av egna värderingar använde för att tillsammans i kollegiet belysa verksamhetens värderingar. Dessutom fördjupade de sig i de olika modulerna vid arbetslagsmöten om hur de skulle arbeta med det med barnen och eleverna. Det förekommer att enheter utgår ifrån ett så kallat "styrkefokus" med utgångspunkt från VgR i samband med utvecklingssamtal. Samtidigt med implementeringen av VgR pågick andra projekt, såsom exempelvis Bygga broar, vilka processledarna menade hade en påverkan på implementeringen av VgR. Detta på grund av att det fanns pedagoger, som menade att Bygga broar var likvärdigt med VgR och att de därför valde att arbeta vidare med det istället.



Förutsättningar och resurser

Processledarskap

Processledarens roll uppfattades som otydlig. Det fanns ingen arbetsbeskrivning om vad uppdraget som processledare innebar, vilket medförde en otydlighet hos de blivande processledarna, uppdragsgivare och skolledare. Därtill framkom det att vissa processledare inte i förväg förstod vad rollen som processledare innebar och hur omfattande uppdraget de tog sig an skulle bli. Detta medförde att en del processledare till en början kände sig nervösa och osäkra samt att utbildningssatsningen uppfattades som ogripbar initialt. Det fanns en skillnad mellan förväntningarna från ansvariga och vad som egentligen krävdes för att genomföra personalutbildningarna. Detta eftersom det inte framgick innan implementeringen att utbildningssatsningen var så omfattande som den var. En del skolledare uppfattade VgR som vilken annan personalutbildning som helst och att det innebar att processledarna skulle delge innehållet till sina kollegor. Skolledarna var därför inte förberedda på att det både krävdes förberedelser och efterarbete i anslutning till varje moduls processledar- och personalutbildning.

Det ansågs vara en styrka att vara mer än en processledare när de planerade och genomförde personalutbildningar, eftersom de uppfattade det som en process där de hade möjlighet att diskutera upplägg och utförande tillsammans. Dessutom ansågs det mycket värdefullt med fördjupningsträffarna, då det även fanns stöd i gruppen genom att de alla var från olika enheter med olika erfarenheter av personalutbildningarna samtidigt som det var ett nätverk. Detta ledde till att en del kände att de blev trygga i sig själv och vågade mer än när de själva höll i personalutbildningarna.

Några mindre enheter hade varsin processledare som gick ihop och tillsammans ansvarade för personalutbildningarna vid enheterna. Det förekom även att processledare kunde vara ensamma vid en och samma skola, med det fanns alltid en processledare knuten till samtliga enheter, även om det inte alltid var en processledare som arbetade vid den specifika enheten. Det var en variation gällande tid för förberedelser, tid till personalutbildning, möjlighet till fördjupningstillfällen för personalen samt tid för reflektion.

Vad gäller själva personalutbildningarna, förekom det att en modul delades upp på två tillfällen medan andra fick hela dagar exempelvis i samband med studiedagar. Inte heller fördjupningstillfällen förekom vid samtliga enheter, medan det på andra varierade mellan två halvdagar och en heldag. Det hände att processledarna fick en stund på arbetsplatsträff (APT), vilket ofta innebar att de fick vänta till sist när alla ville sluta för dagen och gå hem. Processledarna uttryckte att de enheter som hade fördjupningsträffar med personalen mellan varje modul också hade större genomslagskraft av VgR.

Processledarna ansåg att det krävs en strategi för hur de i framtiden ska introducera ny personal exempelvis om det ska finnas en kortare anpassad utbildning. De ansåg dessutom att även de som tidigare deltagit i personalutbildningarna ska få möjlighet att gå utbildning fortlöpande, för att på så sätt kunna hålla VgR levande vid enheterna.

Tid

Processledarutbildningarna inför varje modul, var förlagda tidsmässigt så att det löpte över en längre tidsperiod. Samtliga processledare uppfattade det som en förutsättning, eftersom de menade att utbildningssatsningen var en process som förutsatte att de "fick landa" i de olika modulerna. Det var även så att en modul blev förståelig för en del processledare först när ytterligare moduler var genomgångna. En förståelse från skolledarna om att utbildningssatsningen innebar en process för såväl processledare som personal samt att det kunde ta olika lång tid för den enskilda personen beroende på de olika modulernas innehåll var betydelsefullt. Fördjupnings-träffarna mellan de olika processledar- och personalutbildningarna i respektive modul innebar en möjlighet att reflektera och repetera, vilket ansågs underlätta implementeringen då modulerna var omfattande samt berörde dem på olika sätt.

De processledare, som fick den tid de ansåg sig behöva för att förbereda varje modul med tillhörande fördjupningsträff, upplevde det som värdefullt. Detta eftersom det material som fanns till modulerna, var omfattande och att det fanns ett stort antal powerpointbilder de skulle välja mellan inför varje personalutbildning. Allt material upplevdes inte som tydligt och inte heller de tillhörande bilderna, därför behövde processledarna tid till att ingående diskutera samt planera de kommande personalutbildningarna.

Processledarna uttryckte att för att VgR ska vara hållbart, förutsätter det att det finns tid för planering, förberedelser och genomförande av personalutbildning, men även ekonomiska förutsättningar för exempelvis vikarier när det är personalutbildning. Dessutom menade några processledare att VgR bör vara en stående punkt på APT. De ansåg även att det är viktigt att få fortsätta att träffas för utbyte av såväl erfarenheter som reflektion. Det uttrycktes även att det krävs ett kontinuerligt utvecklingsarbete med regelbunden utvärdering.

Stöd

Det som möjliggjorde implementeringen av utbildningssatsningen var stödet från skolledare, såsom förskolechefer och rektorer, även om det såg olika ut vid olika enheter. Genom att skolledare själva var positiva till utbildningssatsningen, underlättade det förankringen i verksamheten som helhet samt möjliggjorde att VgR genomsyrade verksamheten. En skolledares engagemang kunde innebära att processledarna fick de resurser de behövde, såsom den tid de ansåg sig behöva för att kunna förbereda personalutbildningarna tillsammans. Det fanns vikarier, som täckte upp för dem så att deras frånvaro inte skulle påverka den ordinarie verksamheten. Dessutom gavs det förutsättningar för dem att bedriva personalutbildningar i anslutning till varje modul samtidigt som de hade möjlighet att förlägga fördjupningsträffar mellan modulerna, trots att det inte fanns processledare vid varje enhet.

Processledarna ansåg att skolledarna var en viktig framgångsfaktor och att de är viktiga nyckelpersoner för att utbildningssatsningen ska vara hållbar. Skolledarna själva uttryckte att det var viktigt att få en introduktion i vad de olika modulerna omfattade för att på så sätt kunna stödja det fortsatta arbetet med VgR. Dessutom framhöll de betydelsen av pedagogisk dokumentation, vilken innebar att barnens lärande och strategier synliggörs för personalen och med utgångspunkt från det kan de utveckla verksamheten i samspel med barnen.

Genom att processledarna hade fördjupningsträffar i grupp tillsammans med Region Hallands projektansvariga mellan de olika modulerna, fick de stöd av varandra genom erfarenhetsutbyte, men även genom att de kunde diskutera innehållet i modulerna. Dessutom fick de processledare, som efterfrågade extra stöd, möjlighet till handledning av projektansvariga från Region Halland.

Införande av ny kunskap i verksamheterna

Ämne som engagerar och berör

Elevernas välmående var något som engagerade pedagogerna, eftersom de såg att det fanns ett behov av det i skolan, men även samhället i stort. Det uttrycktes att det är viktigt med "mjuka värden" och processledarna menade att det är av stor betydelse för relationen mellan barnen och eleverna, men även för deras prestation och resultat i skolan.

Processledarutbildningens innehåll

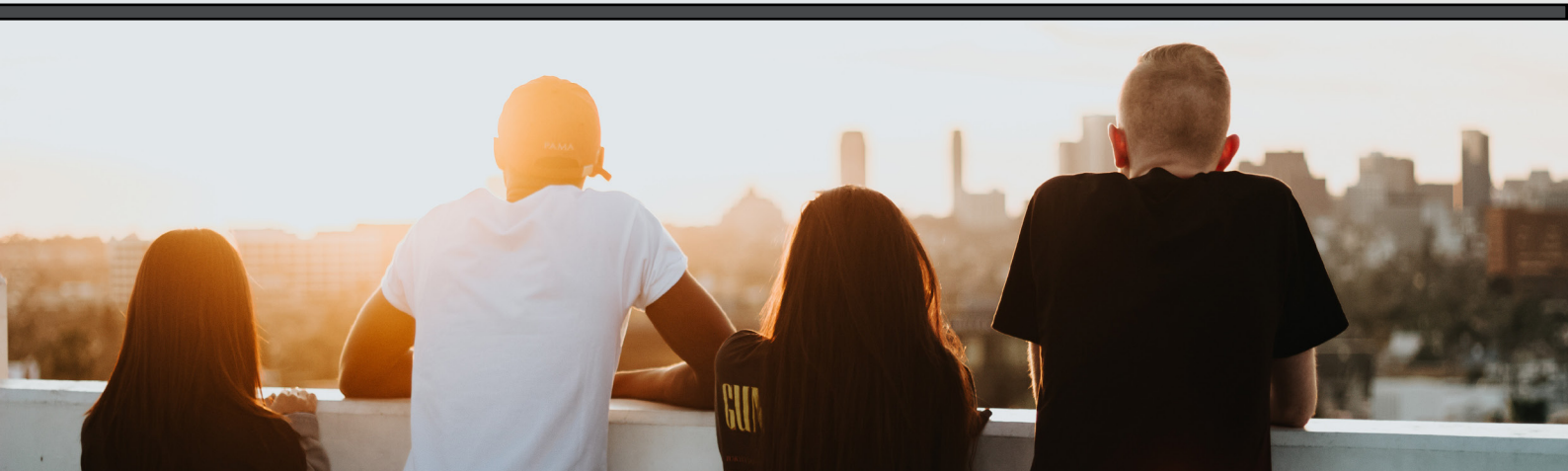
När utbildningssatsningen startade, var inte material och upplägg färdigutvecklat, vilket enligt processledarna medförde en del problem i samband med den första modulen. De förstod inte vad utbildningssatsningen skulle omfatta och efter den första modulen upplevde de en viss förvirring. Materialet var inte anpassat till förskola och därför ansågs det vara svårigheter att omsätta det till de förhållanden. Det var bara ordet skola som förekom och förskola nämndes aldrig, varken i materialet eller vid processledarutbildningarna som Bättre Skolor höll i. Dessutom var det svårt med att se den röda tråden mellan modulerna. Det efterfrågades en tydlighet vad gäller den röda tråden i hela utbildningssatsningen.

Bättre Skolor ansvarade för processledarutbildningarna i varje modul. Processledarna upplevde dock att det fanns otydlighet i upplägget av utbildningen och att upplägget inte var anpassat till förskolan. Efter varje modul som Bättre Skolor introducerade, anordnades fördjupningsträffar vilka gav processledarna möjlighet att diskutera och reflektera tillsammans med projektansvariga från Region Halland samtidigt som de fick stöd i hur det skulle kunna överföras till en förskolekontext. Vid fördjupningsträffarna diskuterades den senaste modulen, men även de tidigare, vilket innebar att processledarna kunde diskutera och reflektera över innehållet i de genomgångna modulerna samt delge varandra erfarenheter från såväl personalutbildningar som i verksamheterna.

När materialet var utvecklat, fanns det ett stort antal powerpointbilder till varje modul avsedda för att användas vid personalutbildningarna. Processledarna hade fria händer att använda de bilder de ansåg användbara vid deras egna enheter. De upplevde en svårighet att bestämma vilka bilder de skulle använda. En del bilder förstod de inte och det fanns heller ingen förklaring till respektive bild. Det var inte heller tydligt vilken forskning satsningen och respektive modul byggde på. I samband med processledarutbildningarna hänvisades det till olika forskningsrön, men dessa fanns inte angivna så att processledarna hade möjlighet att fördjupa sig i dem. Materialet i utbildningssatsningen ansågs därför behöva ses över och utvecklas, eftersom det fanns sådant som var svårförståeligt. Processledarna efterfrågade förklarande text till varje powerpointbild samt att det finns referenser så att de som önskar ska kunna fördjupa sig i vad de behandlar, men även specifika vetenskapliga referenser till respektive modul. Genom det skulle det vara möjligt att få en ökad kunskap om varje moduls innehåll samt om den evidens som finns inom de olika områdena.

Processledarutbildningarna kunde upplevas som svåra att ta till sig, eftersom de var omfattande samt innehöll en del övningar av olika art. Dessa kunde beröra mycket samt väcka känslor och det fanns ingen beredskap att möta detta. Detta gällde även personalutbildningarna och det förekom att deltagare fick starka reaktioner, vilket processledarna inte upplevde att de hade redskap för att hantera. Endast en enhet hade en strategi för detta genom att ha företagshälsovården i beredskap om något skulle hända.

I och med att utbildningssatsningen behandlade det processledarna kallade "mjuka värden", innebar det att någon processledare upplevde det svårt att förstå samt att det var svårt att förmedla på ett tydligt och vetenskapligt sätt så att personalen kunde ta det till sig. En del pedagoger uppfattade att det blev en konflikt mellan VgR och de nationella kunskapskraven och att de därför var tvungna att prioritera. En orsak till detta var att VgR inriktade sig på prestation, det vill säga själva insatsen innan slutresultatet, och de nationella kunskapskraven på själva resultatet. Processledarna uppfattade också att det var en utmaning att få VgR att nå ut till barnen, eftersom utbildningssatsningen berörde ämnen som först kräver att den enskilda pedagogen eller personalen bearbetar det individuellt innan det kan appliceras i arbetet med barnen. Dessutom menade processledarna att personal var olika vad gällde att ta till sig innehållet i VgR då det fanns de som var mer skeptiska än andra.



Personalutbildning

Enligt processledarna var det av stor betydelse att skapa ett positivt klimat och trygghet i de olika grupperna när de hade personalutbildningar då de ansåg att det var en förutsättning för en god implementering. Processledarna uttryckte att de som deltog i personalutbildningen och fördjupningsträffarna var mycket engagerade trots att det förekom att någon valde att stå över en del övningar. En del personal menade att även om de ansåg att VgR var något de redan arbetade med, uppfattade de att det var positivt att det sattes ord på det. I och med att personalutbildningen var obligatorisk, deltog samtlig personal. Processledarna menade att VgR var något all personal gjorde tillsammans och att det därför stärkte dem som grupp.

Även om olika personer uppfattade det olika, speglade det sig i att de nu använder samma uttryck och begrepp, som någon uttryckte det "ett gemensamt professionellt språk". En annan sida av att personalutbildningen var obligatorisk, var att personal kände sig tvingade att delta. Det kunde innebära att den personal som deltog, hade dåliga förkunskaper inför respektive modul då de inte hade förberett sig. Det förekom att några med kroppspåk visade att de inte ville delta i personalutbildningen och det fanns de som sa att de uppfattade VgR som en "sekt", vilket delades av vissa processledare i början av processledarutbildningarna. Det fanns personal som uttryckte att de redan visste allt processledarna förmedlade i anslutning till respektive modul. Dessutom förekom det olika övningar, som väckte negativa känslor och obehag hos enskilda deltagare. Det inträffade även en allvarlig incident där en i personalen reagerade kraftigt, vilket det inte fanns beredskap att hantera. Vid intervjuerna gavs exempel på övningar som handlade om att personalen skulle säga vad de skämdes för inför både kollegor och personal från andra enheter eller att krama en för dem okänd person under en längre stund, vilket på olika sätt väckte obehag. Det hände att processledare valde att inte genomföra vissa övningar just på grund av att de ansåg att det kunde påverka personalen negativt.

Processledarna beskrev att personalutbildningarna överlag kunde genomföras enligt planering. Faktorer som underlättade och/eller möjliggjorde denna process var att de fick genomföra utbildningarna tillsammans och att de hade gjort en bra planering av utbildningstillfället för personalen. Exempel på denna var goda förberedelser och körschema. Även mindre grupper och gruppens engagemang samt diskussioner framhölls som möjliggörande faktorer.

Det fanns processledare som delade upp de olika modulerna i flera utbildningstillfällen, vilket bidrog till att de uppfattade att modulerna blev mer genomarbetade när de fick ta den tid som behövdes. Därtill framhöll vissa processledare att utbildningstillfällena underlättades när de reducerade perspektiven i utbildningen genom att anlägga ett "individfokus" istället för "lärarfokus" samt att elevperspektivet togs bort. Processledarna beskrev att de fick en ökad erfarenhet av att leda personalutbildningar, vilket blev en framgångsfaktor. Det framkom även faktorer som kunde försvåra och utmana utbildningstillfällena, såsom tidsbrist, teknikproblem och avbrott på grund av att vissa utbildningsdelar blev för känslomässigt krävande för personalen. Tidsbristen innefattade att a) diskussioner i personalgruppen drog ut på tiden, b) processledarna hade fått ett för omfattande utbildningsmaterial att gå igenom vid personalutbildningen utifrån den tid de förfogade och c) processledarna hade fått för lite tid till förfogande av arbetsgivaren.

Förändring av perspektiv och arbetssätt i verksamheterna

Förändring i verksamheterna

Det var begränsat med personal som kunde ange hur VgR påverkade deras arbetssätt. En del av dem gav konkreta exempel såsom att de förändrat och anpassat undervisningen samt att VgR hade bidragit till ett förändrat tankesätt (Tabell 6). Majoriteten av personalen (inom för-, grundskola och gymnasium) hade kännedom om att skolan ingick i utbildningssatsningen samt kunde beskriva den kortfattat. Av dessa var det ett flertal av personalen som använde ord som förekom i utbildningssatsningen när de beskrev vad VgR handlade om. Några konkreta exempel på ord var: självtillit, styrkefokus, positivt tänkande, ryttaren och elefanten, mindset, emotionell kompetens, mål, positiva relationer, växande tankesätt och aktörskap.

Tabell 6. Sammanställning av fritextsvar från skolpersonal

Övergripande teman i satsningen	Upplevt fokus och innehåll	Upplevd förändring och påverkan på arbetssätt
Att sätta barnen i centrum	-Uppmuntra på rätt sätt -Vara lyhörd -Att få barnen att växa -Ha ett trevligt bemötande -Ge barnen förmågor -Ge barnen förutsättningar -Hållbart lärande (ända in i framtiden) -Att fokusera prestation framför resultat	Förändrat och anpassat undervisningen genom att: - Uppmuntra elever att försöka om och om igen - Visa barnen att det är okej att misslyckas - Ändrat kommunikation med eleverna (sättet att ställa frågor och bemöta) - Mer lyhörd - Omorganiserat verksamheten för att skapa mindre barngrupper i syfte att ge dem förutsättningar att utveckla positiva relationer
	-Hitta sitt goda jag -Utveckla sig själv -Stärka självkänslan -Att tro på sig själv -Att börja med sig själv (sedan barn och verksamhet) -Lära mig själv -Ändra förhållningssätt och tankesätt -Våga misslyckas -Göra medvetna val -Mindfulness -Öka medvetenheten om det egna förhållningssättet -Välmående pedagoger ger välmående barn	Personligen, vilket sker både privat och yrkesmässigt och det handlar om: - Att vidga gränserna - Att utveckla mig själv - Det har inte påverkat mitt arbetssätt, men bekräftat mitt tankesätt och agerande som jag har haft tidigare
Utveckling av skolan	-Utvecklas som pedagog -Förbättra skolresultat -Arbetsglädje -Arbetsituation -Bemötande både barn och kollegor	Förändrat tankesätt: -Ny syn på utmaningar -Självreflektion -Ökad självmedvetenhet -Närvaro i relationen med barnen -Medvetenhet i relation med barnen -Se möjligheter i varje elev -fokus på rätt saker - Vi har fått ett gemensamt språk som underlättar när vi ska kommunicera med varandra

En del enheter har fortsatt att arbeta kontinuerligt med VgR i samband med studiedagar, arbetslagsmöten eller under inplanerade workshops. De har då fokuserat på att fördjupa sig teoretiskt och praktiskt i de olika modulerna. Som exempel kan nämnas att de fokuserar på att utforska egna värderingar tillsammans i kollegiet för att belysa verksamhetens värderingar "verksamhetsidén". De har också fokuserat på att diskutera hur de ska arbeta praktiskt med respektive modul med barnen och eleverna. Det finns de verksamheter som på olika sätt integrerar VgR i medarbetarsamtal, en del applicerar det på utvecklingssamtalen medan andra planerar att göra det. Det fanns enheter som i samband med utvecklingssamtal med barnen och dess föräldrar utgår ifrån ett så kallat "styrkefokus" enligt VgR.

Förändring bland personal

VgR uppfattades av processledarna som ett förhållningssätt i relation till barnen och eleverna, kollegor emellan, i privatlivet, men även i relation till sig själva. De beskrev att en förutsättning för att kunna leda detta arbete var att det först behövde landa hos dem själva och personalen innan de kan omsätta det i deras praktiska arbete med barnen och eleverna. Processledarna menade att VgR ledde till vad de kallar "en inre utveckling" samt en ökad medvetenhet, vilket innebar att både en personlig och professionell utveckling skedde. De upplevde sig vara mer reflekterande som personer samtidigt som de blev tryggare i sig själva och att de hade mod att ta sig an sådant de tidigare inte vågade. En del nämnd att de förstod sig själva bättre. Detta bekräftades av skolledarna, som uppfattade det som om personalen reflekterar mer nu än innan.

I och med att alla pedagoger deltog i personalutbildningen, fick de ett gemensamt språk samtidigt som det förhållningssätt de antog i relationen såväl till kollegor som barn och elever, var likvärdigt. Det ansågs underlätta dels det dagliga arbetet, men även arbetet med själva utbildningssatsningen. Ett exempel var att de som arbetat med barn och elever med särskilda behov, upplevde att de efter att ha deltagit i satsningen nådde dem mycket lättare nu än innan. Ett annat exempel som beskrevs var att en del enheter i förskolan arbetade mer aktivt med att motivera barnen till att tro på sig själva och sina förmågor efter att ha deltagit i VgR.

Bland personalen på skolorna (baserat på enkätsvar) framkom det endast förändring i en av frågorna, "Eleverna ges (efter ålder och mognad) möjlighet att påverka skolmiljön". Vid uppföljningen cirka ett år senare (endpoint) visade resultatet på en viss nedgång då något fler i personalen instämde i påståendena stämmer ganska dåligt, stämmer inte alls samt vet ej i jämförelse med baseline.



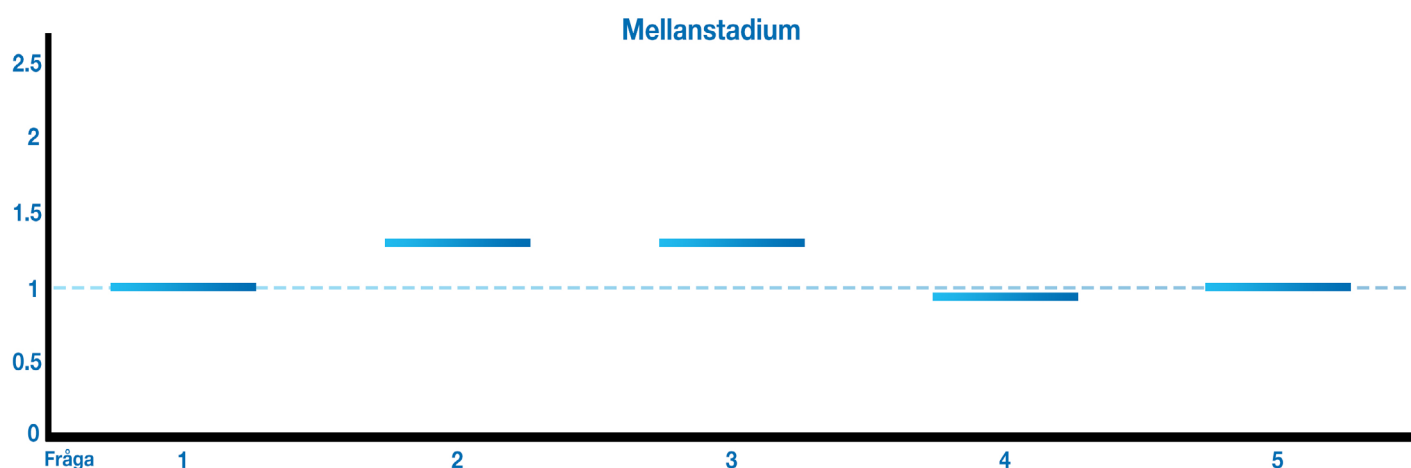
Förändring bland barn och ungdomar

Delar av moduler användes i undervisningen på vissa skolor och pedagogerna såg en förändring i hur eleverna såg på sig själv och andra. Dock menade såväl processledare som skolledare att det de såg hittills enbart var kortsiktiga resultat, eftersom VgR är ett långsiktigt arbete som inte implementerats överallt ännu.

Barn i de lägre åldrarna började prata mer om känslor än tidigare, vilket uppfattades ha sin grund i VgR. Detta bekräftades av föräldrarna som spontant sa till personalen att det var så även hemma. Vad gällde resultat, upplevde de vid en skola att eleverna arbetade mer tillsammans nu än innan utbildningssatsningen och de upplevde det som om att en del skolresultat i skolan var förbättrade.

Resultatet av mätningen bland elever på mellanstadiet (n=44) visade statistiskt signifikant förändring ($p<.05$) på fem av frågorna under undersökningsperioden (Figur 4) medan mätningen bland elever på högstadium och gymnasium (n=69) visade statistiskt signifikant förändring ($p<.05$) på 17 av frågorna (Figur 5).

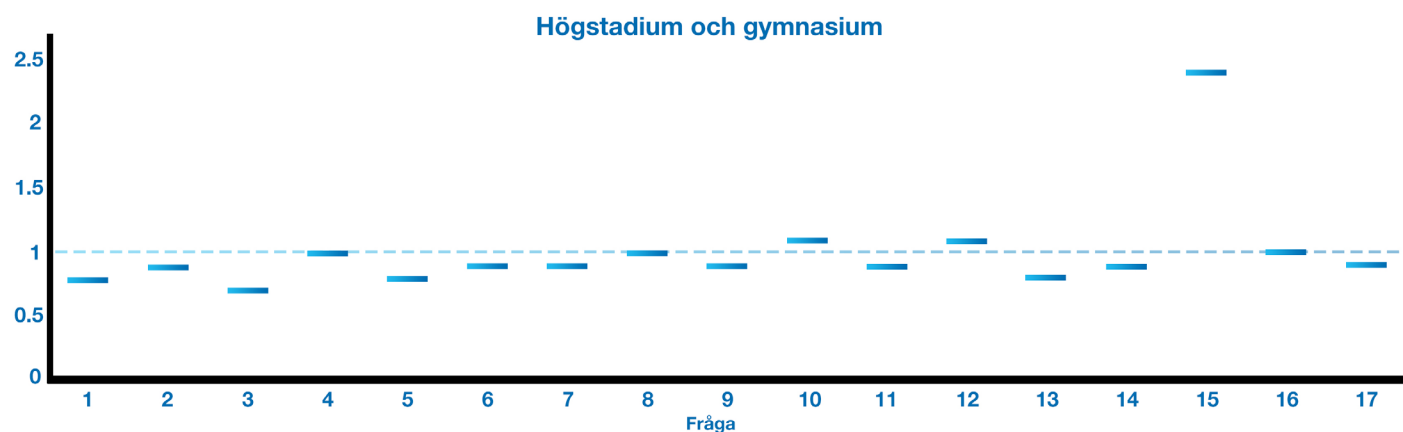
Figur 4. Förändring bland elever på mellanstadium (n=44) på de frågor som med signifikant förändring, redovisat som kvoten av endpoint och baseline. I figur 4 och 5 på nästa sida innebär värden över 1 att fler elever svarade, "Stämmer helt och hållet" eller "Stämmer ganska bra" under undersökningsperioden, medan värden under 1 innebär en minskning.



Frågor i Figur 4.

1. Skolarbetet gör mig så nyfiken att jag får lust att lära mig mer
2. I min skola respekterar vi varandra
3. I min skola följer eleverna de ordningsregler som finns
4. Mina lärare ser till att ordningsreglerna på skolan följs
5. Jag är nöjd med min skola som helhet

Figur 5. Förändring bland elever på högstadium och gymnasium (n=69) på de frågor som med signifikant förändring, redovisat som kvoten av endpoint och baseline.



Frågor i Figur 5.

1. Skolarbetet är roligt
2. Jag kan få extraundervisning om jag skulle behöva det
3. Skolarbetet är för svårt för mig
4. I min skola finns det extrauppgifter för de som hinner och vill ha det
5. I min skola får jag lära mig att argumentera för min sak
6. I min skola pratar vi om mänskliga rättigheter
7. I min skola respekterar vi varandras olikheter
8. Vi elever har inflytande över undervisningens innehåll
9. På lektionerna är vi elever med och påverkar på vilket sätt vi ska arbeta
10. I min skola är vi elever med och bestämmer vilka ordningsregler vi ska ha
11. Mina lärare ser till att ordningsreglerna på skolan följs
12. Jag har studiero på lektionerna
13. På lektionerna stör andra elever ordningen i klassrummet
14. Mina lärare ser till att det är studiero på lektionerna
15. I min skola finns det personal som jag är rädd för
16. Jag kan gå och prata med skolsköterskan eller kuratorn om vad jag vill
17. Jag skulle rekommendera min skola

Slutsatser och rekommendationer

Utbildningssatsning med viktigt fokus

Processledarna framhöll att de kände ett genuint engagemang för och behov av VgR, eftersom denna utbildningssatsning är högaktuell och i linje med behovet att stärka den psykiska hälsan bland barn och elever. Vissa av processledarna underströk att de kände extra mycket engagemang när skolledarna visade sig positiva till denna satsning, eftersom de då kände och/eller fick stöd i detta arbete.

Huvudmannaskap och ägande

Utbildningssatsningen är ett samarbete mellan Region Hallands lokala nämnder och Bättre Skolor, men huvudmannaskapet är inte tydligt i dagsläget eftersom både Region Halland och Bättre Skolor äger rätten att vidareutveckla konceptet Välmående ger Resultat oberoende av varandra. En konsekvens kan bli att samma koncept har olika innehåll på olika platser i landet. Huvudmannaskapet för utbildningssatsningen bör därför innehas av en part som har det övergripande ansvaret för revidering, vidareutveckling samt fortlöpande utvärdering och kommunikation. Det är av stor betydelse för såväl kvalitetssäkring som hållbarhet avseende utbildningssatsningen.

Implementering

Processledaruppdrag

Uppdraget som processledare finns inte beskrivet, vilket medförde en osäkerhet om vad uppdraget innebar samt vad som förväntades av den som hade rollen som processledare. Uppdraget som processledare var inte heller tydligt för skolledarna. En detaljerad arbetsbeskrivning för uppdraget behöver därför tas fram där det även framgår omfattningen av förberedelser samt efterarbete i anslutning till både processledarutbildning samt personalutbildning. I arbetsbeskrivningen bör det även framgå vad processledaruppdraget innebär i ett långsiktigt perspektiv för att kunna upprätthålla VgR även efter att utbildningsinsatserna är genomförda. Exempelvis kan en strategi vara att skapa möjlighet för ett nätverk där processledare träffas kontinuerligt för att få stöd av varandra och möjlighet att utbyta erfarenheter i samband med det fortsatta arbetet med VgR. Därtill hur nya medarbetare introduceras till VgR och hur upprätthållande av kunskap och arbetssätt utifrån VgR säkerställs på arbetsplatsen.

Processledare bör finnas på alla enheter

Inom VgR finns det processledare som ansvarar för en eller flera enheter antingen utöver den de själva är anställda vid eller som externa processledare. Det innebär konkret att alla enheter inte har en processledare i den dagliga verksamheten, vilket utgör en utmaning i samband med exempelvis implementering, möjligheter att hålla arbetet med VgR levande och stödinsatser till personalen. Det bör därför finnas minst en processledare vid varje enhet samt en handlingsplan för hur man går till väga om en processledare slutar eller byter arbetsplats.

Likvärdig och synkroniserad implementeringsstrategi

Förutsättningarna för implementeringen av VgR varierade mellan de olika enheterna. Det berodde delvis på att satsningen vände sig till både förskolor och skolor i såväl kommunal som privat regi, med allt vad det innebär i skillnader i organisation och arbetssätt. En strategi med syfte att synkronisera implementeringen av VgR bör därför tas fram så att likvärdiga förutsättningar ges oberoende av verksamheten. I denna strategi bör det även ingå en plan för hantering av avhopp eller uppehåll av deltagande enheter.

När VgR startade förekom det att verksamheter deltog som ett resultat av ett politiskt beslut som inte var förankrat i respektive skolläring. Utbildningsatsningen bör vara förankrad samt ha stöd av skolläringen så att både processledare och personal får förutsättningar att implementera VgR, såsom tid till förberedelse och genomförande av process- samt personalutbildning.

Beredskap att hantera olika situationer

Det framkom att olika övningar i modulerna väckte känslor såväl positiva som negativa. Det fanns övningar som gav negativa känslor som exempelvis obehag och skam, vilket är viktigt att framhäva utifrån ett etiskt perspektiv. Dessa känslor framkom bland vissa processledare och personal vid utbildningstillfällena. Med tanke på att personalutbildningen var obligatorisk kan det ha medfört att personalen kände sig tvingade att delta i övningarna. Det är av stor betydelse att respektera såväl processledares som personalens rätt till autonomi för att deras välbefinnande inte ska påverkas negativt. Övningarnas lämplighet behöver granskas noga, eftersom det inte finns tillräcklig kunskap och beredskap att hantera känslomässiga situationer som påverkat både enskilda individer och hela personalgruppen. I förlängningen gäller det även implementeringen av VgR bland barn och elever. Övningar ska väljas med omsorg så att de inte inkräktar på barns och elevers rätt till autonomi och integritet, vilket kan jämföras med barnkonventionen (1989) som kommer att bli lag i Sverige år 2020. Beröring elever emellan och framförallt mellan lärare och elever har fått alltmer uppmärksamhet inom forskning, exempelvis i ett pågående forskningsprojekt i Sverige som problematiserar beröring mellan lärare och elever inom skolan (Öhman, 2017).



Parallella pågående projekt

Andra projekt genomfördes parallellt med VgR, såsom Bygga broar (Acting 4 Change, u.å.), vilket kan ha påverkat implementeringen av VgR eftersom det fanns en risk att ledning eller personal prioriterade ett av projekten framför det andra. Bygga Broar initierades av Länsstyrelserna i Hallands län, Västra Götalands län, Region Skåne samt Östergötland och det övergripande målet var "att stärka barn och ungas rättigheter, främja integration och förebygga hedersrelaterat våld och förtryck genom att utveckla personalens bemötande, förhållnings-sätt och kompetens ur ett interkulturellt perspektiv. Syftet är att bidra till goda och tillitsfulla relationer mellan personal, föräldrar, barn och unga." Målgruppen var primärt chefer och pedagoger som arbetar med barn i förskola och elever i skola upp till årskurs 3.

Det fanns processledare som uppfattade att detta projekt och VgR på olika sätt var relaterade till varandra och att det därför kunde medföra att en del personal istället förhöll sig till Bygga Broar. En annan aspekt av att det pågick parallella projekt på skolorna var att det var svårt att veta om det var VgR eller något annat projekt, alternativt kombinationen av projekt, som potentiellt bidrog till förändring. En del skattningar sjönk vid endpoint i jämförelse med baseline, vilket kan tolkas som att personalen blev mer kritiskt inställda till sin verksamhet alternativt att de upplevde att det blev sämre. Det fanns också många frågor som inte visar på någon förändring och det kan betyda att VgR inte hade någon inverkan på dessa områden eller att de upplevda förändringarna är fördröjda.

Utbildning

Utbildningsmaterialet

När utbildningssatsningen startades 2017 var inte utbildningsmaterialet färdigutvecklat, vilket bidrog till att skapa en osäkerhet kring utbildningssatsningens innehåll samt hur processledarna skulle arbeta med det under personalutbildningen. Då satsningen framställs bygga på vetenskaplig grund kan ett utvecklat material påverka trovärdigheten negativt.

Utbildningsmaterialet uppges grunda sig på verksamhetsnära forskning, men övningarna som ingår i satsningen är inte evidensbaserade. Det framgår överlag inte tydligt vilken forskning som ligger till grund och referenser till forskningen i utbildningsmaterialet är begränsad. Dessutom är en del av den forskning som VgR bygger på omdiskuterad och i vissa fall ifrågasatt internationellt. Exempelvis framhävs det kritik kring John Hatties forskning avseende bristande vetenskaplighet (Aastrup Rømer, 2017; Arnold, 2011; Terhart, 2011). Dessutom bör en del av utbildningsmaterialet begränsas i omfattning samt förses med både referenser och förklarande/instruerande text. I förlängningen kan det bidra till att personalutbildningen blir mer homogen, vilket underlättar kontinuerlig vidareutveckling och utvärdering. Även upplägget av personalutbildningarna bör tydliggöras, såsom omfattningen av personalutbildningen samt tillhörande fördjupningsträffar så att de blir så lika som möjligt oavsett enhet.

Processledarna framhöll också att materialet var omfattande och att de inte alltid förstod utbildningsmaterialet eller syftet med en övning. De efterfrågade också vetenskaplig litteratur som respektive modul uppgavs bygga på och att materialet tydligare anpassats till förskola respektive skola. För att garantera kvaliteten och den vetenskapliga grunden i utbildningen inom VgR behöver utbildningsmaterialet revideras, tydliggöras och stärkas med vetenskapliga referenser så att såväl processledarna som personal kan fördjupa sin kunskap utifrån den verksamhet de arbetar inom (förskola respektive skola).

Det framkommer att utbildningen har bidragit till att processledarna fick ett gemensamt språk, vilket de lade stort värde vid. Det gemensamma språket underlättade förståelsen för utbildningssatsningens innehåll, men också kommunikationen mellan processledare och till personalgrupper.

Upplägg av utbildning

Det fanns brister vad gällde systematisering av processledarutbildning, personalutbildning och metoder för att omsätta VgR i relation till barn och elever. Vissa processledare framhöll att utbildningssatsningen inte gav dem tillräckliga verktyg för att implementera VgR. För att få genomslagskraft över tid och kunna implementera VgR framgångsrikt, är det av betydelse att den kan integreras i de vardagliga aktiviteterna i förskolor och skolor.

Det framkom att det var en styrka att processledarutbildningen pågick över tid, eftersom det krävdes utrymme för reflektion för att kunna bearbeta och tillägna sig modulernas innehåll. Fördjupningsträffarna mellan modulerna i utbildningen framhölls också som värdefulla av processledarna, då de gav möjlighet till förtydligande, gemensam reflektion och stöd av Region Hallands projektledning och andra processledare.

Processledarna hade även önskemål om att fördjupningsträffarna ska fortsätta även efter att processledarutbildningen slutar, dels för stödet och dels för att kunna upprätthålla och vidareutveckla VgR över tid. Fördjupningsträffarna är därmed aktiviteter som är värdefulla att ha med i denna satsning, eftersom det kan ge processledarna stöd och samtidigt bidra till kollegialt lärande (se Skolverket, 2018) i det fortsatta arbetet. Det kan även vara en aktivitet som systematiskt kan användas i samband med personalutbildningarna ute i verksamheterna.

Metoddiskussion

En styrka är att flera datainsamlingsmetoder användes i utvärderingen, då de sammantaget kan ge en nyanserad bild av implementeringen av utbildningssatsningen samt programtroheten. En utmaning var att Högskolans utvärdering inte var inplanerad redan när utbildningssatsningen startade. Det bidrog till svårigheter under datainsamlingen, exempelvis eftersom en parallell utvärdering var påbörjad precis innan Högskolan påbörjade utvärderingen. Detta medförde att personalen blev osäkra och vissa kände ett motstånd att fylla i flera enkäter.

I utvärderingen användes Skolinspektionens skolenkät, vilket är ett frågeformulär som årligen används av Skolinspektionen för att utvärdera skolverksamhet. Enkäten har dock inte kvalitetstestats i denna utvärdering, vilket är en begränsning. En annan begränsning rör bortfallet i enkätsvaren bland personal och elever, vilket var otillfredsställande stort. I och med detta är det svårt att dra slutsatser utifrån det datamaterial som finns från enkäterna och de statistiska resultaten får därför beaktas med försiktighet.



Referenser

Aastrup Rømer, T. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning. A Critique of Visible Learning. Nordic Studies in Education. 37(1), 19-35.

Acting 4 Change. (u.å.). Bygga Broar. Hämtad 2019-01-27 från <http://byggabroar.nu/>

Anvik Høj, C. (2013). Unge, psykisk helse og utenforskap, en norsk kontekst. Olsen, T. & Tägtström, J (Red.). For det som vokser: Unge, psykisk uhelse og tidlig uførepensjonering i Norden. En antologi. (s. 97-119)

Arnold, I. (2011). John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. International Review Education, 57, 219-221.

Barnkonventionen. (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen). Hämtad 2019-01-07 från <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/barnkonventionen/konventionstexten/>

Bättre Skolor. (u.å.). Välmående ger Resultat. Hämtad 2018-12-03 från: <https://www.battreskolor.se/v-g-r/#valmaende-ger-resultat>

Due, P., Damsgaard Trab, M., Lund, R., & Holstein B.E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children? A study of bullying and depression from age 15 to 27. European Journal of Public Health, 19(5), 464-469. DOI: 10.1093/eurpub/ckp099

Folkhälsomyndigheten. (2017). Skillnader i positiv psykisk hälsa bland skolungdomar. Hämtad 2018-11-14 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/51068ed58c2e47e798774e2d3bb90953/skillnader-positiv-psykisk-halsa-skolungdomar-18087.pdf>

Folkhälsomyndigheten. (2018a). Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985- 2014. Hämtad 2018-12-19 <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/varfor-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf>

Folkhälsomyndigheten. (2018b). Psykisk hälsa bland 11-, 13- och 15-åringar. Resultat från Skolbarns hälsovanor i Sverige 2017/2018. Hämtad 2018-11-14 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/824a11afceb-e432f87f231bd5a16b9e2/psykisk-halsa-11--13-15-aringar-18050-webb.pdf>

Folkhälsomyndigheten. (2018c). Psykisk ohälsa bland barn och unga måste tas på allvar. Hämtad 2018-12-05 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2018/oktober/psykisk-ohalsa-bland-barn-och-unga-maste-tas-pa-allvar/>

Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson Persson, R.S. (2010). School, Learning and Mental Health. A Systematic Review. Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskapsakademien. Stockholm. ISBN 978-91-7190-138-5

Hagquist, C. (2015). Skolelevers psykiska hälsa. Nordens Välfärdscenter. Hämtad 2018-11-03 från <https://nordicwelfare.org/publikationer/skolelevers-psykiska-halsa/>

Jourdan, D., Mannix McNamara, P., Simar, Geary, T., & Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research*, 25(4), 519-530.

Kommissionen för en jämlik hälsa (2017). Nästa steg mot en jämlik hälsa – Förslag för ett långsiktigt arbete för en god och jämlik hälsa (SOU 2017:47). Hämtad 2018-11-14 från <http://kommissionjamlikhalsa.se/wp-content/uploads/2017/10/underlags-pm-4.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. (3 uppl). Lund: Studentlitteratur.

Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164. DOI: 10.1111.camh.12006

McLaughlin, J.A., & Jordan, G.B. (1999). Logic models: a tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22, 65-72.

Moore, G.F., Audrey, S., Barker M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W. Baird, J. (2015). Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. *BMJ: British Medical Journal*, 350.

Nationell samordnare inom området psykisk hälsa. (2016). Fem fokusområden fem år framåt – Regeringens strategi inom området psykisk hälsa 2016-2020. Hämtad 2018-11-14 från http://samordnarepsykiskhalsa.se/wp-content/uploads/2016/08/psykisk_halsa_210x240_se_webb.pdf

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Method – Integrating Theory and Practice*. (4th ed.). SAGE Publications Inc.

Persson, L., & Haraldsson, K. (2017). Health promotion in Swedish schools: school managers' views. *Health Promotion International*, 32(2), 231-240. DOI: [org/10.1093/heapro/dat073](https://doi.org/10.1093/heapro/dat073)

Plenty, S., Östberg, V. & Modin, B. (2015). The role of psychosocial school conditions in adolescent prosocial behaviour. *School Psychology International*, 3(36) 283-300. DOI: 10.1177/0143034315573350

Region Halland. (2018a). Välmående ger Resultat. Bakgrund. Hämtad 2018-03-25: <http://www.regionhalland.se/utveckling-och-tillvaxt/omrade/folkhalsa/regionalt-arbete/barn-och-unga/valmaende-ger-resultat/bakgrund/>

Region Halland. (2018b). Materialet – modulerna. Hämtad 2018-11-25 från: <http://www.regionhalland.se/utveckling-och-tillvaxt/omrade/folkhalsa/regionalt-arbete/barn-och-unga/valmaende-ger-resultat/verktygsladan/>

Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 525-542. DOI: 10.1108/09654280710827920

SFS 2010:800. Skollag. Hämtad 2019-01-05 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Shannon, L. M., Merlo, C. L., Basch, C. E., Wentzel, K. R., & Wechsler, H. (2015). Critical Connections: Health and Academics. *Journal of School Health*, 85, 740-758.

Skolverket (2018). Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?

Hämtad 2019-01-30 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>

Skolverket (u.å.). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Hämtat 2019-01-02 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Socialstyrelsen. (2010). Kapitel 7. Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. Social Rapport 2010. Västerås: Socialstyrelsen.

SOU 2017:47. Nästa steg på vägen mot en mer jämlik hälsa. Förslag för ett långsiktigt arbete för en god och jämlik hälsa. Hämtad 2019-01-15 från https://www.regeringen.se/49ba4e/contentassets/3917644bbd69413bbc0c017647e53528/nasta-steg-pa-vagen-mot-en-mer-jamlik-halsa-slutbetankande-av-kommissionen-for-jamlik-halsa_sou2017_47.pdf

SOU 2018:90. För att börja med något nytt måste man sluta med något gammalt. Förslag för en långsiktigt hållbar styrning inom området psykisk hälsa. Hämtad 2019-01-15 från https://www.regeringen.se/48ddbb/contentassets/906430d9feb248e984afbed18a37e65c/for-att-borja-med-nagot-nytt-maste-man-sluta-med-nagot-gammalt---forslag-for-en-langsiktigt-hallbar-styrning-inom-omradet-psykisk-halsa-sou-2018_90.pdf

Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2015). School- Wide Positive Behavior Support – Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3, 2012-217. DOI: 10.1080/21683603.2015.1060912

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4): 1156-1171. DOI: 10.1111/cdev.12864

Terhart, E. (2011). Has John Hattie found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins- D' Alessandro, A. (2013). A Review Over School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Hämtad 2018-12-03 från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wentzel, K.R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29-69.

WHO. (2018a). Making every school a health promoting school. Hämtad 2018-11-14 från http://www.who.int/school_youth_health/making-every-school-health-promotion-school/en/

WHO. (2018b). School and youth health – what is a health promoting school? Hämtad 2018-12-10 från: https://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/

Wihlsson, M., Svedberg, P., Carlsson, IM., Högdin, S., & Nygren, J. (2017). Handling Demands of Success Among Girls and Boys in Primary School: A Conceptual Model. *The Journal of School Nursing*, 33(4), 316-325. DOI: 10.1177/1059840516654743

Öhman, M. (2017). Don't touch! - Pedagogical consequences of the "forbidden" body in Physical Education. Hämtad 2019-01-03 från <https://www.oru.se/forskning/forskningsprojekt/fp/?rdb=p1186>