



**Anette Hagen, Øyvind Lexau, Mette-Lise Mikalsen
og Åse Streitlien**

**Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i
skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever**

Sluttrapport

Rapport 03/2012

Telemarksforskning-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever. Sluttrapport.
<i>Rapportnummer:</i>	03/2012
<i>ISBN:</i>	978-82-7463-157-1
<i>Oppdragsgiver:</i>	Utdanningsdirektoratet
<i>Kontaktperson:</i>	Tulle Schjerven
<i>Dato:</i>	27.02.12
<i>Prosjektleder:</i>	Forskningsleder Heike Speitz (desember 2010-august 2011). Seniorforsker Åse S. Streitlien (august 2011– februar 2012)
<i>Medarbeidere:</i>	Forsker Anette Hagen, forsker Mette-Lise Mikalsen, forsker Øyvind Lexau, forsker Anna Bazzan Schelling
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Daglig leder Sigrid K. Tobiassen
TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN <i>Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid</i> <i>Heddalsveien 11, 3674 Notodden</i> <i>Telefon: 40 63 01 11</i> <i>E-post: post@tfn.no Web: www.tfn.no</i> <i>Tiltaksnr.: 966 009 012</i>	

FORORD

Den foreliggende rapporten er Sluttrapport fra sluttevalueringen av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

Sluttevalueringen er gjennomført av Telemarksforsking-Notodden (TFN). Dette arbeidet har fulgt Språkløftet og Utviklingsprosjektet fra desember 2010 og fram til slutten av 2011. Forskere fra TFN som har vært involvert i arbeidet gjennom hele sluttevalueringen, har vært Mette-Lise Mikalsen og Åse Streitlien. Heike Speitz var prosjektleder fra oppstarten av oppdraget i desember 2010 og fram til 1. august 2011. I den samme perioden var Anna Bazzan Schelling prosjektmedarbeider. Fra 1. august overtok Åse Streitlien som prosjektleder, og Anette Hagen kom inn som prosjektmedarbeider. Øyvind Lexau har vært medarbeider i den siste fasen av evalueringen. Sluttrapporten er skrevet av Anette Hagen, Mette-Lise Mikalsen, Øyvind Lexau og Åse Streitlien.

Vi vil takke alle prosjektledere, rektorer, styrere, førskolelærere og lærere som har deltatt i evalueringen. I alt har vi besøkt 22 skoler og 27 barnehager. Dere har bidratt med kunnskap, erfaringer og vurderinger som er av stor betydning for denne rapporten.

Vi håper at rapporten kan være av interesse for barnehage-/skoleeiere, ledere og ansatte i barnehage og skole, også utenom prosjektkommunene, med tanke på å tilby barn og elever et godt leke- og læringsmiljø som kan fremme språkutvikling, språklæring og sosial kompetanse.

Telemarksforsking-Notodden (TFN) februar 2012

INNHOOLD

SAMMENDRAG	8
1. INNLEDNING	15
1.1 OM SPRÅKLØFTET OG UTVIKLINGSPROSJEKTET	15
1.2 OM EVALUERINGSOPPDRAGET.....	16
1.3 NÆRMERE BESKRIVELSE AV EVALUERINGSOPPDRAGET	17
1.4 OM BEGREPSBRUK I RAPPORTEN.....	17
1.5 UNDERSØKELSESDSIGN – METODE OG GJENNOMFØRING	18
1.5.1 Dokumentstudier	19
1.5.2 Spørreundersøkelse	20
1.5.3 Intervju	20
1.6 OM KAPITLENE I RAPPORTEN	21
2. FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGE OG SKOLE	23
2.1 BARNEHAGEN.....	23
2.1.1 Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	23
2.1.2 Kartlegging, tiltak og aktiviteter	25
2.2 GRUNNSKOLEN.....	26
2.2.1 Opplæringsloven og læreplaner	26
2.2.2 Mainstreaming	28
2.3 AVSLUTNING	29
3. OPPSUMMERING AV UNDERVEISEVALUERINGEN	30
3.1 DATAGRUNNLAG OG ANALYSE.....	30
3.2 STATUS I ARBEIDET VÅREN 2011.....	32
3.2.1 Kommunal forankring	32
3.2.2 Rammeplaner/prinsipper for opplæringen.....	32
3.2.3 Ekstern kompetanse.....	33
3.2.4 Språkstimulerende tiltak.....	33
3.2.5 Kartlegging.....	33
3.2.6 Mål	33
3.2.7 Teoretisk forankring.....	33
3.2.8 Samarbeid mellom aktørene.....	33
3.2.9 Foreldresamarbeid.....	34

3.3	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	34
4.	METODISK TILNÆRMING I SLUTTEVALUERINGEN.....	36
4.1	OM MÅL OG INNHOLD I SPRÅKLØFTET OG UTVIKLINGSPROSJEKTET.....	36
4.2	ENDRING OG IMPLEMENTERING.....	37
5.	RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSEN.....	42
5.1	ANSVAR PÅ KOMMUNENIVÅ.....	42
5.2	EKSTERNE KOMPETANSEMILJØ.....	43
5.3	MODELLUTVIKLING.....	45
5.4	INTEGRERING I VIRKSOMHETEN.....	46
5.5	VIDEREFØRING.....	46
5.6	UTVALG AV BARN OG ELEVER.....	47
5.7	SAMARBEID MED HJEMMET OG BARNEHAGE/SKOLE.....	47
5.8	VURDERING.....	49
5.9	FRAMDRIFT I PROSJEKTENE.....	50
5.10	OPPSUMMERING.....	51
6.	SLUTTRESULTATER.....	52
6.1	ORGANISERING I PROSJEKTET.....	52
6.1.1	<i>Styring og ledelse.....</i>	<i>53</i>
6.1.2	<i>Ansvar og oppgavefordeling.....</i>	<i>53</i>
6.1.3	<i>Nettverk og samarbeid på tvers.....</i>	<i>54</i>
6.1.4	<i>Økt grad av tverretattlig samarbeid og nettverksbygging.....</i>	<i>55</i>
6.2	METODISK TILNÆRMING I SPRÅKARBEIDET.....	57
6.2.1	<i>Organisering av barn og elever.....</i>	<i>57</i>
6.2.2	<i>Mål og prinsipper.....</i>	<i>58</i>
6.2.3	<i>Bruk av læremidler.....</i>	<i>59</i>
6.2.4	<i>Arbeid med sosial kompetanse.....</i>	<i>60</i>
6.2.5	<i>Økt bevissthet og større grad av systematikk.....</i>	<i>61</i>
6.3	OVERGANGSRUTINER/SAMARBEID BARNEHAGE/SKOLE.....	62
6.3.1	<i>Overgangsrutiner hvor barn/elev og foreldre er involvert.....</i>	<i>62</i>
6.3.2	<i>Samarbeid mellom pedagogisk personale.....</i>	<i>63</i>
6.3.3	<i>Økt samarbeid mellom barnehage og skole.....</i>	<i>63</i>
6.4	OPPFØLGING OG TILBUD TIL BARN/ELEVER.....	65

6.4.1	<i>Kartlegging og vurdering</i>	65
6.4.2	<i>Konsekvenser for tiltak</i>	66
6.4.3	<i>Økt fokus på barn og elevers progresjon i språk</i>	66
6.5	SAMARBEID MED HJEMMENE	67
6.5.1	<i>Styrking av foreldresamarbeidet</i>	67
6.5.2	<i>Norskkurs</i>	68
6.5.3	<i>Økt foreldreinvolvering</i>	68
6.6	FORANKRING PÅ SYSTEMNIVÅ.....	69
6.6.1	<i>Forankring på eiersiden</i>	69
6.6.2	<i>Forankring i organisasjonen</i>	70
6.6.3	<i>Bedre forankring på systemnivå</i>	70
6.7	KOMPETANSE OG KOMPETANSEUTVIKLING	70
6.7.1	<i>Kurs og deling av kunnskap</i>	71
6.7.2	<i>Samarbeid med eksternt kompetansemiljø</i>	72
6.7.3	<i>Bedre kvalifisert personale i barnehage og skole</i>	72
6.8	DELTAKERNES VURDERING AV MÅLOPPNÅELSE	73
6.8.1	<i>Mål knyttet til læringsutbytte og resultat</i>	73
6.8.2	<i>Mål knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid</i>	74
6.8.3	<i>Mot målet?</i>	74
7.	CODE EKSEMPLER	76
7.1	SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE.....	76
7.1.1	<i>Plan for arbeidet</i>	76
7.1.2	<i>Hospitering</i>	77
7.1.3	<i>Overgang fra Rammeplan til Kunnskapsløftet</i>	78
7.1.4	<i>Lesevenner</i>	78
7.2	SAMARBEID HJEM – BARNEHAGE/SKOLE	79
7.2.1	<i>Overgangssamtalen</i>	79
7.3	SAMARBEID MED HJEMMENE	81
7.3.1	<i>ICDP</i>	81
7.3.2	<i>Norskopplæring for mødre</i>	81
7.3.3	<i>Andre foreldrearrangement</i>	82
7.3.4	<i>Foreldrenes syn på skole</i>	83

7.3.5	<i>Barnepass</i>	83
7.4	SPREDNING AV KUNNSKAP OG KOMPETANSEHEVING.....	83
7.4.1	<i>Felles skolering</i>	83
7.5	NETTVERKSSAMARBEID	84
7.5.1	<i>Helsestasjon- barnehage</i>	84
7.6	OPPLÆRINGSMODELL	84
7.6.1	<i>Kunnskapstrappa</i>	84
7.6.2	<i>Nye metoder</i>	86
7.6.3	<i>«Språk er overalt»</i>	86
7.7	ANDRE GODE EKSEMPLER.....	87
7.7.1	<i>SFO</i>	87
7.8	OPPSUMMERING	87
8.	DRØFTING AV ENDELIGE RESULTATER	88
8.1	OPPSUMMERING	88
8.2	BÆREDYKTIGE MODELLER	91
8.3	VIDERE PLANER.....	91
8.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	93
9.	REFERANSER.....	95
10.	VEDLEGG.....	98

SAMMENDRAG

Telemarksforskning-Notodden (TFN) fikk i desember 2010 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å sluttevaluere *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Språkløftet og Utviklingsprosjektet er to modellutviklingsprosjekter som gjennom satsing på språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse skal bidra til å realisere regjeringens intensjon om å utjevne sosiale forskjeller og til å styrke barn og unges læringsutbytte. Språkløftet omfatter en større målgruppe, da det foregår i både barnehager og skoler, mens Utviklingsprosjektet er begrenset til skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever. Ni kommuner deltar, den ene med fem bydeler. Prosjektene startet i 2007 og ble avsluttet ved utgangen av 2011. Rambøll hadde evalueringsoppdraget de første årene (Rambøll 2008, Rambøll 2009).

Sluttevalueringen er basert på både kvalitative metoder (intervju og dokumentanalyse) og kvantitative metoder (spørreundersøkelse). Sluttrapporten bygger på data fra det siste året i prosjektperioden. I oppdraget er det to overordnede problemstillinger som Telemarksforskning-Notodden skal belyse:

1. Er det i prosjektperioden utviklet bæredyktige modeller og metoder for opplæring i barnehage og skole?
2. Har kommunene som deltar, utviklet konkrete planer for videre implementering etter 2011?

Under de to hovedproblemstillingene skulle følgende temaer belyses:

- Implementering av prosjektene på kommunenivå og på barnehage- og skolenivå.
- Erfaringer og resultater fra modellutviklingen.
- Erfaringer og resultater fra metodeutviklingen
- Samhandling på tvers av fag, forvaltningsnivåer og hjem - barnehage/skole.
- Resultater når det gjelder barns læringsutbytte og sosiale mestring.

Resultatene i sluttevalueringen viser at prosjektene har skapt mye oppmerksomhet rundt språk og språklæring. Prosjektene har bidratt til nye modeller og modelltenkning, både samarbeidsmodeller på kommunalt nivå og nye didaktiske modeller og metoder i språkopplæringen ute i barnehager og skoler. Resultatene er oppnådd gjennom utprøving og evaluering av tiltak, ofte i nært samarbeid med eksterne kompetansemiljøer.

Prosjektene har skapt mange tiltak rundt språkstimulering og språklæring, men oppmerksomheten rundt sosial kompetanse har ikke vært like stor. Det kan ha flere årsaker. Det kan være at ansatte ute i enhetene har opplevd utfordringene særlig store på det språklige området. Noen barnehager og skoler har en svært stor andel flerspråklige barn og elever. Hvordan en da skal legge opp og tilpasse tilbudet til mange ulike språkgrupper, kan kreve et stort arbeid som gjør at sosial kompetanse kommer i bakgrunnen. Det kan også være at mange barnehager og skoler arbeider kontinuerlig med kvaliteten på det sosiale miljøet utenom prosjektet, slik at de ikke har fokusert så mye på utvikling av sosial kompetanse som på språkutvikling og språklæring.

Slik vi vurderer det er mange resultatmål oppnådd, selv om det er et mer variert bilde når vi ser nærmere på delmålene i den enkelte prosjektkommunen. Det er variasjoner i hvor langt man har kommet i implementeringen og videreføringen av prosjektene, og det er variasjon i forhold til hvem som er samhandlende aktører på kommunalt nivå.

Samhandlende aktører er ved siden av representanter fra kommuneledelsen, skole, barnehage, helsestasjon, foreldre, kompetansemiljø og andre som PPT, kulturinstitusjoner m.m.

Helsestasjonen som skulle være ansvarlig for utvelgelsen av fokusbarn i Språkløftet gjennom kartlegging (SPRÅK 4), kom mange steder sent i gang, og dette samarbeidet er lite synlig i samarbeidstiltakene. Samarbeid med eksternt kompetansemiljø har også variert, men er styrket gjennom de siste fasene av prosjektene.

Det som vurderes som mest vellykket, er samarbeidet mellom barnehage og skole og overgangsrutiner som er utviklet. Her kan mange prosjektkommuner vise til gode resultater. Rutiner og ordninger er innført og dokumentert i handlingsplaner og andre kommunale dokumenter, og aktivitetene inkluderer ledere og ansatte i barnehage og skole, foreldre og barn. Dette arbeidet har ført til gjensidig respekt, felles forståelse for det pedagogiske arbeidet og et felles ansvar for at overgangen skal bli så bra som mulig. Her er det imidlertid lokale forskjeller i

måloppnåelse som tilsier at flere fortsatt har en vei å gå for å få dette samarbeidet til å fungere slik det var tenkt.

Hvordan en kan involvere flerspråklige foreldre i barnehagen og skolens virksomhet, har hatt stort fokus. Ansatte har funnet nye veier for å nå foreldrene gjennom ulike former for informasjon, gjennom opplæring i norsk, og gjennom sosiale sammenkomster. Med tanke på økt foreldreinvolvering i det pedagogiske arbeidet, er det fortsatt mye som gjenstår, men de fleste har i prosjektperioden lagt et grunnlag å bygge videre på.

Når det gjelder metodisk tilnærming i språkarbeidet, er det vanlig å organisere barn/elever i mindre grupper når språkarbeidet pågår. Et delmål i Utviklingsprosjektet er å utvikle nye modeller for organisering av skoledagen. Det har ikke fått særlig stor oppmerksomhet i prosjektperioden. I selve språkarbeidet legges det vekt på struktur, systematikk og mye bruk av konkrete. Innholdet har ofte vært temabasert og strukturert etter årstidene. Innkjøp og utvikling av nye læremidler har vært et viktig ledd for å styrke språkarbeidet. Både barnehager og skoler er opptatt av kartlegging for å følge barnets språkutvikling og for å vurdere elevers læringsresultater. En rekke kartleggingsverktøy har vært prøvd ut, og de fleste har etter mye prøving og feiling funnet noe de er fornøyd med, spesielt med tanke på kartlegging av flerspråklige barn/elever.

Det har i prosjektperioden foregått mange ulike tiltak for å heve kompetansen hos ledere og ansatte i barnehage og skole gjennom kurs, konferanser og veiledning fra eksternt kompetansemiljø. Kunnskapsdeling og erfaringsutveksling har også bidratt til kompetanseheving i prosjektledelsen og ute i enhetene. Samtidig er det grunn til å påpeke at tilbudene har vært noe ulikt fordelt. Utfordringen videre for barnehage-/skoleeier er å sørge for å opprettholde kompetansen som foreligger på det flerspråklige området, utvikle kompetansen videre og gi nytilsatte relevante kompetansetilbud. Det er store variasjoner mellom prosjektkommunene når det gjelder tilgang på tospråklige lærere og pedagoger, noe som gjør det ekstra utfordrende for mange å gi flerspråklige barn/elever tilpasset opplæring.

Nye samarbeidsfora og nettverk er etablert og har skapt forventninger om oppfølging og videreutvikling av arbeid som er satt i gang. Det kommunale nivået vil ha en svært sentral rolle i arbeidet med videreføring av SOU-prosjektene. Kommunal støtte og tilrettelegging er helt

sentrale elementer framover, både med tanke på implementering av planer, kompetanseheving og på ledelse og koordinering av samarbeidsfora og nettverk som er etablert i prosjektperioden.

Summary

In December 2010, on behalf of the Directorate for Education and Training, Telemark Research Institute (TFN) started the work on the final evaluation of the projects *Språkløftet* (the national strategy to enhance language and social competence in young speakers of minority languages) and *Utviklingsprosjektet* (the Development Project in primary schools where more than 25 % of the pupils are speakers of minority languages). The two projects are regarded as development projects of models thus aims are to contribute to the government's intention of improving the equivalent education in practice and to support the children's learning outcome, through the priority areas language enhancement, language development effort and development of social competence.

Språkløftet is a project covering both kindergartens and schools, while *Utviklingsprosjektet* is limited to schools where more than 25 % of the pupils are speakers of minority languages.

Nine municipalities are participating, one of which has five city districts. The projects were initiated in the period 2007 – 2011. Rambøll Consulting carried out the evaluation the two first years (Rambøll 2008, Rambøll 2009).

The final evaluation is based upon qualitative methods (interviews and document studies) and quantitative methods (survey), and the final report is based upon data collection from the last year of the project period. In the assignment, there are two main purposes for TFN to elaborate:

3. Have sustainable models and methods for language learning in kindergartens and schools been developed during the project period?
4. Have the participating municipalities developed plans for further implementation after 2011?

In addition to the two main purposes, The Directorate wanted TFN to focus on the following topics:

- Implementing of the projects on the levels of municipality, kindergarten and school.

- Experiences and results of the development of models.
- Experiences and results of the development of methods.
- Cooperation across disciplines, administration levels and home –kindergarten/school.
- Results concerning children's learning outcome and social skills.

The results of the final evaluation show that the projects have generated attention to languages and language learning. The projects have produced new models, both cooperation models on the administrative level as well as new models and methods for language learning in kindergartens and schools. The results have been achieved by testing and evaluating local initiatives, often in cooperation with external competence. The projects have generated many initiatives on language enhancement and language learning, but social competence has not been given equal preference to. There may be several reasons for this. One of the reasons may be that the employees at the schools and kindergartens have experienced great challenges within the language domain. Some schools and kindergartens have got a majority of multilingual children and pupils.

Many of the goals are in our opinion achieved, although the picture is more varied when looking closer at the objectives of each participating municipality. There are variations as in how far they have come in the implementation and continuation of the projects, and there is variation in terms of who are interacting partners at the municipal level. Interacting partners are, in additions to representatives from the municipality management, schools, kindergartens, the Public Health Service, parents, expertise and others, i.e. cultural institutions. The Public Health Service was supposed to be responsible for the selection of the focus children in *Språkløftet* by carrying out a mapping test (SPRÅK 4). However, the implementation of the test was delayed in several municipalities, and the cooperation with the Public Health Service is often not apparent in the cooperation initiatives. There is also variation in the extent of the cooperation with external competence, but this cooperation has been strengthened through the final stages of the projects.

The cooperation between kindergarten and school and the development of transfer procedures between them are considered to be most successful. Procedures and arrangements are introduced and documented in action plans and other municipal documents, and activities include managers and staff in kindergartens and schools, parents and children. This work has led to mutual respect, shared understanding of the educational work and a shared responsibility to ensure that the

transfer will be as good as possible. However, there are local differences in achievement which indicates that some still have work left before the cooperation is carried out as intended.

How to involve multilingual parents in kindergarten and school activities has a major focus. Employees have found new ways to reach parents through various forms of information, through training in Norwegian, and through social gatherings. In terms of increasing the parental involvement in the educational work, there is still much to be done, but most of the participants have through the project period laid a foundation to build on.

Regarding the methodological approach to language learning, it is common to organize children/students in small groups when language learning is in focus. One objective of *Utviklingsprosjektet* is to develop new models for structuring the school day. This has not been given particular attention during the project period. In language teaching, emphasis is placed on structure, systematics, and the use of concretes. The content is often theme-based and structured according to the seasons. In schools, reading and reading skills are focused. Purchasing and development of new teaching materials have been important steps to strengthen the language teaching.

Both kindergartens and schools use mapping to follow the children's language development and to assess student learning outcomes. A variety of mapping tools have been tested, and as a result, most schools and kindergartens have found their preferred tools, also regarding multilingual children/students.

During the project period there have been many initiatives to enhance the skills of managers and staff in kindergartens and schools through courses, conferences and guidance from external expertise. Knowledge sharing and exchange of experience have also contributed to capacity building in project management and out in the schools and kindergartens. At the same time, there is reason to point out that the possibility of attending to such courses etc. has been somewhat unevenly distributed. The challenge ahead for the municipalities is to make sure to maintain the expertise that already exists in the multilingual area, to ensure the development of knowledge and to provide new employees the possibility to achieve relevant knowledge. There are large variations between project municipalities when it comes to access to bilingual teachers and educators, making it particularly challenging for many to provide multilingual children/students their educational needs.

New collaboration forums and networks are established and have created expectations of follow-up and development of the work that has been initiated.

The municipal level will have a key role in the continuation of the SOU projects. Local support and facilitation are essential elements in the future, both in terms of implementation of plans, capacity building and the management and coordination of cooperation forums and networks established during the project period.

1. INNLEDNING

Dette er sluttrapporten for sluttevalueringen av *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Prosjektene startet i 2007 under ledelse av Utdanningsdirektoratet. I løpet av 2008 ble prosjektledelsen overført til NAFO (Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring), Høgskolen i Oslo. Prosjektperioden varte ut 2011. Ni kommuner deltar i prosjektene, noen av disse i begge prosjektene, og noen bare i *Språkløftet*. En av kommunene deltar med fem bydeler.

1.1 Om Språkløftet og Utviklingsprosjektet

Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever er to modellutviklingsprosjekter som gjennom satsing på språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse skal bidra til å realisere regjeringens intensjon om å utjevne sosiale forskjeller og til å styrke barn og unges læringsutbytte (NOU 2010:7, s. 69).

I oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet (16.11.06) heter det at begge oppdragene er definert som tiltak i planen «Likeverdig opplæring i praksis». Videre understrekes det at oppdragene også har sterk forankring i Kunnskapsløftet, og at Språkløftet vil være et viktig bidrag i arbeidet med realiseringen av den nye rammeplanen for barnehagen (Oppdragsbrev: 3). Begge oppdragene har språkutvikling og språkstimulering som ett sentralt element og Groruddalen som et felles innsatsområde. Søndre Nordstrand er også øremerket innsatsområde i prosjektene. Språkløftets mål om bedre språkutvikling og sosial kompetanse er en viktig og grunnleggende forutsetning for at målet i Utviklingsprosjektet skal nås – «å betre elevanes utbytte av opplæring og resultat».

Språkløftet omfatter en større målgruppe enn Utviklingsprosjektet, da det foregår i både barnehager og skoler, mens Utviklingsprosjektet er begrenset til skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever. For mer informasjon om Språkløftet og Utviklingsprosjektet henvises det til delrapporten (Hagen et al. 2011:7).

1.2 Om evalueringsoppdraget

De overordnede problemstillingene Utdanningsdirektoratet ønsket å få belyst i evalueringen er:

1. Er det i prosjektperioden utviklet bæredyktige modeller og metoder for opplæring i barnehage og skole?
2. Har kommunene som deltar utviklet konkrete planer for videre implementering etter 2011?

Under de to hovedproblemstillingene skulle følgende temaer belyses:

- Implementering av prosjektene på kommunenivå og på barnehage- og skolenivå
- Erfaringer og resultater fra modellutviklingen
- Erfaringer og resultater fra metodeutviklingen
- Samhandling på tvers av fag, forvaltningsnivåer og hjem - barnehage/skole
- Resultater når det gjelder barns læringsutbytte og sosiale mestring.

I konkurransegrunnlaget for evalueringen (s. 5) presiserte Utdanningsdirektoratet:

Sentralt er satsing på språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse i barnehage og skole. Språktiltakene skal ha enkeltbarn og deres behov i fokus, men gjennomføres innenfor rammen av fellesskapet i barnehagen og skolen. Utviklingsprosjektet skal stimulere skoler med mange minoritetsspråklige elever til å arbeide på en god måte med de særlige utfordringene og mulighetene skolene har i arbeid med å bedre elevenes utbytte av opplæringen.

Ett av hovedmålene for sluttevalueringen av Språkløftet og Utviklingsprosjektet¹ er «en kartlegging og analyse av modeller for språkstimulering og språkutvikling i barnehage og skole, nye modeller for organisering av skoledagen og nye metoder for opplæringen» (Konkurransegrunnlaget: 6).

¹ I rapporten omtaler vi ofte de to prosjektene som SOU-prosjektene. Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever blir omtalt som Utviklingsprosjektet.

1.3 Nærmere beskrivelse av evalueringsoppdraget

Da Telemarksforskning-Notodden (TFN) fikk i oppdrag å sluttevaluere prosjektene, hadde Språkløftet og Utviklingsprosjektet pågått siden 2007. De første årene ble evalueringen utført av Rambøll (Rambøll 2008 og 2009). Disse rapportene har vært viktige grunnlagsdokumenter for evalueringsarbeidet vårt av flere grunner. For det første beskrives status og prosjektenes utvikling de første årene i disse rapportene. For det andre ble det utviklet en modell «Elementer i en modell for språklæring» (Rambøll 2009: 35) som har vært viktig i vår evaluering. For det tredje bygger problemstillingene i sluttevalueringen på Rambølls begrep «bæredyktig» (jf. bæredyktige modeller).

TFN har gjennomført en underveisevaluering hvor datainnsamlingen foregikk våren 2011. Resultatene herfra er publisert i Delrapport (Hagen et al. 2011). I underveiseevalueringen ble det lagt vekt på erfaringer og synspunkter fra deltakere i Språkløftet og Utviklingsprosjektet og hvilke utfordringer de hadde støtt på i arbeidet.

Sluttrapporten bygger videre på resultatene fra denne underveisevalueringen, samt data som er innhentet høsten 2011. TFN har til hensikt å presentere en helhetlig sluttevaluering av det arbeidet og de tiltakene som er gjort i Språkløftet og Utviklingsprosjektet med vekt på det siste året av prosjektperioden. Sluttrapporten oppsummerer aktiviteter og resultater nå når prosjektene er avsluttet. Kunnskap og erfaringer fra prosjektperioden skal tas vare på og spres, modeller og rutiner som er etablert har som mål å være bæredyktige, og det er dermed naturlig til slutt i rapporten å drøfte graden av bæredyktighet i de ulike tiltakene som er gjennomført.

Rapporten gir ikke en detaljert gjennomgang av alle de lokale prosjektene i forsøket. Det har vært 13 deltakere totalt (kommuner/bydeler). I samråd med oppdragsgiver har TFN valgt å presentere resultater gjennom en temasentrert analyse ut fra de problemstillingene som evalueringen skulle besvare. Vi har imidlertid gjennomgått data fra alle lokale prosjekter slik at evalueringen bygger på data fra alle kasusene, selv om de ikke har fått en kvalitativ presentasjon i rapporten.

1.4 Om begrepsbruk i rapporten

I sluttrapporten brukes flere betegnelser på de barna/elevene som inngår i Språkløftet og Utviklingsprosjektet. Som Utdanningsdirektoratet gjorde i utlysningen av sluttevalueringen, bruker vi betegnelsen «minoritetsspråklig». Minoritetsspråklige barn og elever er blant annet

definert i strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis! /2007 -2009. I tillegg bruker vi «tospråklig» og «flerspråklig» om de samme barna/elevne. Våre informanter i intervjuundersøkelsen brukte sjelden begrepet «minoritetsspråklig» om barn og elever. Den betegnelsen som var hyppigst brukt ute i praksisfeltet, var «flerspråklig».

Når vi benytter betegnelsen «enhet» i kommunen/bydelen, betyr det enten barnehage eller skole.

Et sentralt begrep i oppdraget fra Utdanningsdirektoratet er «modellutvikling». En modell kan være nyttig for å forstå de faktorene som påvirker prosessen og resultatene i SOU-prosjektene. Modellbegrepet har imidlertid vært gjenstand for mye diskusjon, og det har vært lagt ulike betydninger i begrepet blant deltakerne. En kan spørre om hvor strengt modellbegrepet har blitt tolket blant prosjektdeltakerne. Dette har igjen påvirket hva TFN kan referere til i evalueringen, og hvilke konklusjoner vi kan trekke med tanke på den forventede modellutviklingen.

Vi henviser til modellbegrepet som er brukt i Tiltak 4 i Strategiplanen. Her skrives det både om a) en tospråklig opplæringsmodell i barnehage og skole og b) en samarbeidsmodell på tvers av forvaltnings- og utdanningsnivåer. Den første oppfatter vi som en didaktisk modell eller metode i opplæringen, mens den andre er å forstå som en «implementeringsmodell» som skal vise tiltak, ansvar og aktører på kommunalt nivå.

Et annet begrep som inngår i oppdraget fra Utdanningsdirektoratet, er «bæredyktig» i sammenheng med at det skal utvikles bæredyktige modeller. Det at en modell eller modeller er utviklet og etablert, er bare en første fase. Det betyr ikke nødvendigvis at en modell er bæredyktig (i betydningen av engelsk «sustainable»). Vi tolker begrepet i denne sammenhengen i retning av at en bæredyktig modell vil vare utover prosjektperioden, og at den vil ha en sterk forankring på de forskjellige nivåene (barnehage-/skoleeier, ledere i barnehage og skole og i andre involverte etater). Det vil blant annet innebære at modellen ikke er personavhengig, men varer ved, selv om personer som har vært pådrivere i prosjektperioden, skulle forsvinne.

1.5 Undersøkellesdesign – metode og gjennomføring

Vårt undersøkelsesdesign bygger hovedsakelig på kvalitative data (dokumentstudier og intervju) kombinert med en spørreundersøkelse. Språkløftet og Utviklingsprosjektet er utviklingsarbeid hvor det er viktig å fokusere på de prosessene som tiltakene ønsker å påvirke. Videre er de

deltakende kommuner/bydeler ulike når det gjelder størrelse, organisering og struktur, noe som tilsier at forskningsdesignet må prøve å fange opp både lokale forutsetninger og resultater i forhold til sentrale mål for prosjektene og det som er felles for prosjektkommunene. For nærmere opplysninger om utvalg i evalueringen henvises det til Delrapport (Hagen et al. 2011).

I figur 1 beskrives delundersøkelsene som inngår i sluttevalueringen.

Figur 1: Delundersøkelser

UNDERSØKELSESTYPE	MÅLGRUPPE	METODE	UTVALG
Delundersøkelse 1	Kommunenivå, prosjektledelse, barnehage-/skolenivå	Dokumentanalyse	Kommunale handlingsplaner, opplæringsplaner, individuelle planer, egenvurderingsrapporter m.m.
Delundersøkelse 2	Kommunenivå	Nettbasert spørreundersøkelse	Rådmann, opplæringssjef, virksomhetsleder og prosjektleder
Delundersøkelse 3a	Kommunenivå	Dybdeintervju (1)	Prosjektleder
Delundersøkelse 3b	Kommunenivå	Dybdeintervju (2)	Prosjektleder
Delundersøkelse 4	Barnehage- og skolenivå	Dybdeintervju, dokumentanalyse	Styrere, pedagogiske ledere, rektorer, lærere

Delundersøkelsene kommenteres i de følgende avsnittene. Delundersøkelse 1 har pågått gjennom hele prosjektperioden.

1.5.1 Dokumentstudier

TFN har fått tilgang til søknadsdokumentene fra kommunene. I tillegg har vi innhentet relevante dokumenter underveis fra forskjellige nivåer i kommunene og bydelene (prosjektplaner, rapportering, årsplaner, oppsett av tiltakskjeder, opplæringsmodeller m.m.). Mange av dokumentene har vi fått tilgang til ved besøk i barnehagene og skolene som deltar. Formålet med

dokumentstudier er å få økt kunnskap om feltet og hvordan aktiviteter i prosjektene er dokumentert. Gjennom den første dokumentanalysen fikk vi et grunnlag for å formulere spørsmål til ulike grupper informanter. Dokumentstudiene har vært et viktig grunnlag for utvikling av spørreskjema og intervjuguide og som supplement til intervjudata. I siste fase har sluttrapporteringene fra deltakerne til NAFO (desember 2011) også inngått i datagrunnlaget for sluttevalueringen.

1.5.2 Spørreundersøkelse

I januar 2011 sendte TFN ut en webbasert spørreundersøkelse til barnehage-/skoleeier og til prosjektlederne i Språkløftet og Utviklingsprosjektet (jf. delundersøkelse 2). Hensikten med denne spørreundersøkelsen var å innhente grunnleggende informasjon fra kommunene: hvem er ansvarlig, hvilke skoler/barnehager deltar (med kontaktinformasjon), om kommunen har involvert eksterne kompetansemiljøer, om kommunen har utviklet en egen modell for språkopplæringen, hvordan barna i *Språkløftet* ble valgt ut, hvor mange som deltar per i dag, m.m. (Vedlegg 1a og 1b).

1.5.3 Intervju

Siden barnehagene og skolene skulle avslutte prosjektene sommeren 2011, ble det viktig å besøke disse aktørene i løpet av våren 2011 og innhente intervjudata. Vi brukte et kvalitativt forskningsintervju som ifølge Kvale er et semistrukturert intervju (Kvale 1979). Med kvalitativt forskningsintervju menes: « *Et intervju hvis formål er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på kvalitativ tolkning av meningen i de beskrevne fenomener* » (Kvale 1979:163). Intervjuspørsmålene dreide seg om følgende temaer:

- Generelle erfaringer med å delta i prosjektet.
- Om utvelgelsen av barn/elever som deltar.
- Synspunkter på kartlegging og kartleggingsverktøy.
- Om organisering og ansvarsfordeling i prosjektet.
- Språkarbeid i praksis. Arbeidsmåter og metoder.

- Arbeid med sosial kompetanse.
- Rammebetingelser, læremidler og utstyr.
- Samarbeid med foreldre.
- Samarbeid med andre parter i prosjektet.
- Egen kompetanse, kompetanseutvikling og kompetansebehov.
- Vurdering av måloppnåelse i prosjektet.

Det ble utarbeidet intervjuguider for prosjektleder, rektor, styrer, ansatte i barnehagen og ansatte i skolen (Vedlegg 2-6).

Den administrative delen av prosjektene fortsatte ut året 2011, og sluttrapportering fra deltakerne til NAFO ble tilgjengelig for oss ved årsskiftet 2011 - 2012. TFN gjennomførte telefonintervju av prosjektlederne i november og begynnelsen av desember 2011. Det ble gjort med tanke på at kommunene i løpet av høsten skulle dokumentere egne implementeringsmodeller (tiltakskjede og forankring), samarbeidsrutiner og aktiviteter og metoder som ble benyttet i barnehager og skoler. De sentrale spørsmålene her var hvordan prosjektleder så på utviklingen i prosjektene, måloppnåelse, det som hadde blitt gjort for implementering og hva som var videre planer i prosjektkommunene (Vedlegg 7).

1.6 Om kapitlene i rapporten

I det første kapitlet beskrives evalueringsoppdraget. Videre gir vi en presentasjon av Språkløftet og Utviklingsprosjektet, før vi avslutter kapitlet med en redegjørelse av evalueringsdesign.

Andre kapittel viser hvilke føringer Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Kunnskapsløftet, Opplæringsloven og Barnehageloven gir når det gjelder språkstimulering og språklæring.

I det tredje kapitlet oppsummerer vi de viktigste resultatene fra underveisevalueringen som er publisert i Delrapport (Hagen et al. 2011).

I det fjerde kapitlet redegjør vi for den metodiske tilnærmingen til sluttevalueringen. Vi utdyper målene for Språkløftet og Utviklingsprosjektet med tanke på hvilke aktiviteter som har foregått på ulike nivåer og i ulike institusjoner.

Femte kapittel presenterer resultater fra spørreundersøkelsen.

Sjette kapittel gir en sluttvurdering av aktiviteter og resultater slik disse framkommer gjennom analyse av intervju og dokumenter.

Sjuende kapittel har vi kalt ”Gode eksempler”. Hensikten med dette kapitlet er å gi en nærmere beskrivelse av tiltak som prosjektkommuner har gjort og som vurderes som gode eksempler for andre og som kan inspirere til utprøving av liknende tiltak.

Det åttende kapitlet er en vurdering og drøfting av måloppnåelse i prosjektene. Til slutt diskuteres resultatene i henhold til de to overordnede problemstillingene i sluttevalueringen.

2. FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGE OG SKOLE

Som vi har referert til innledningsvis, ble det i Oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet understreket at SOU-prosjektene skulle ha sterk forankring i Kunnskapsløftet, og at Språkløftet ville være et viktig bidrag i arbeidet med realiseringen av den nye rammeplanen for barnehagen (Oppdragsbrev 2006: 3).

Dette kapitlet oppsummerer hvilke plikter og retningslinjer barnehager og grunnskoler har når det gjelder språkopplæring til flerspråklige barn og elever.

2.1 Barnehagen

2.1.1 Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

I Barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold heter det blant annet at «Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur». Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver utdyper punktene i Barnehageloven. Rammeplanen, punkt 1.4 slår fast:

(...) alle barn i barnehagen uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn eller funksjonsnivå må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet.

Likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter må innebære at barna også kan gjøre seg forstått, og at språket er en nøkkel til denne deltakelsen. Dette utdypes i rammeplanens punkt 1.7 som omhandler barnehagen som pedagogisk virksomhet:

Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn.

Altså plikter barnehagen å tilpasse tilbudet til det enkelte barn, og dette omfatter naturligvis også barnas språk. Barnehagen skal i denne sammenhengen ta hensyn til blant annet kulturell og etnisk

bakgrunn. Men kulturforskjeller skal ikke bare tas hensyn til i barnehagen, de skal også *belyses*, i følge rammeplanens punkt 1.9.

På denne måten skal barnehagen bygge opp under og oppfordre til kommunikasjon om og samhandling rundt kulturelle forskjeller i en positiv kontekst. Rammeplanen slår også fast at barnehagen har et spesielt ansvar når det gjelder samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene (1.6).

Det er altså barnehagen som har ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Dette kan innbefatte tilpasninger fra personalets side, men også tiltak som for eksempel å hente inn tolk der det er nødvendig. Rammeplanen påpeker spesifikt betydningen av barnas morsmål. Dette omtales i Rammeplanens kapittel 2.5 som omhandler språklig kompetanse:

Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse.

De flerspråklige barnas morsmål omtales spesifikt i Rammeplanen. Den skal ikke bare sørge for barnets opplæring i norsk, men også støtte at barnet bruker sitt eget morsmål:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse.

Altså skal det være et mål for barnehagen å fremme flerspråklighet. Barnehagen skal ikke bare sørge for at barna kan uttrykke seg på norsk, men også støtte barnas bruk av sitt morsmål.

Paragraf 5.7 i Opplæringslova omhandler barn med særlige behov. Denne paragrafen gjelder også barn i førskolealder. Stortingsmelding 41 (2008-2009) slår fast at

Retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et vidt spekter av hjelpetiltak, bl. a. språkstimulering. Ulike språkstimuleringstiltak for språkutviklingen generelt og for utvikling av norskferdigheter spesielt er omfattet av retten til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har «særlige behov» for slike tiltak. Førskolebarn vil følgelig ha rett til bl.a. særskilt norskopplæring etter bestemmelsen, dersom barnet etter en konkret vurdering har særlig behov for dette. (under punkt 12.3, Barn med minoritetsbakgrunn)

Bestemmelser om spesialpedagogisk hjelp gjelder også for barnehagen, herunder språkstimuleringstiltak.

I sum har barnehagene et omfattende ansvar når det gjelder språkstimulering. Dette ansvaret gjelder ikke utelukkende norskopplæring, men også støtte til bruk av de flerspråklige barnas morsmål.

2.1.2 Kartlegging, tiltak og aktiviteter

Det finnes en rekke verktøy (observasjonsmaterieell, screeningverktøy og screeningtester) til hjelp for kartlegging av språk i barnehagene. Av de vanligste verktøyene kan nevnes TRAS (Tidlig registrering av språk, Espenakk et al. 2003) Askeladden (Næss og Sveen 1994), SATS (Screening av toåringers språk, Horn og Hagtvvet 1997), Alle med (Løge et al. 2006), Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen (Sandvik og Spurkland 2009) og SPRÅK 4 (Horn og Dalin 2008) (for kort omtale, se f. eks Høigård et al.). I tillegg til disse er lokalt utviklede kartleggingsverktøy svært vanlig. SPRÅK 4 er kartleggingsverktøyet som er brukt i forbindelse med å velge ut barn på helsestasjonen som trenger å bli fulgt opp i barnehagen.

I den første evalueringen av SPRÅK 4 (Rambøll 2005) hevdtes det at dette kartleggingsmaterialet er egnet til å sette fokus på språkutviklingen til barn i førskolealder og på bedre norskkunnskaper for barn med flerspråklig bakgrunn, samt at det kan være med på å videreutvikle tverrfaglig samarbeid. Rambøll framhever at helsestasjonen har fått et konkret redskap i arbeidet med språkkartlegging av fireåringer. De har også funnet positive innvirkninger på foreldresamarbeidet, og mener foreldrene blir mer bevisste på barns språkutvikling og betydningen av språkutvikling i hjemmet. Oxford Research (2008:7) konkluderer med at SPRÅK 4 er egnet til å avdekke forsinket språkutvikling hos barn med norsk som morsmål og hos flerspråklige barn som snakker godt norsk, men at den derimot ikke er egnet til å avdekke forsinket språkutvikling hos barn som snakker lite norsk. Høigård viser i et notat til Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til barn, unge og voksne at det kan reises innvendinger mot SPRÅK 4 fordi den utelukkende er normert på grunnlag av enspråklige norske barn (NOU 2010:7, s 110).

Danbolt og medarbeidere slår i en undersøkelse fast at i barnehagene de har besøkt foregår språkstimuleringen i høy grad slik at de voksne modifierer (det norske) språket sitt til et nivå barna kan forstå. Kjelaas (2009) avdekket i forbindelse med NAFOs kompetanseprosjekt i Telemark og Buskerud 2007-2009 at det i barnehagene tilknyttet prosjektet, var manglende

kunnskap om mulig funksjonsfordeling mellom ulike språk. Mange ansatte la en enspråklichetsnorm til grunn for vurdering av de flerspråklige barnas kompetanse, og de brukte den ut fra standarder brukt på enspråklig norske barn. Dette kan blant annet føre til feilaktig negative vurderinger av de flerspråklige barnas språkkompetanse (Kjelaas 2009:73). Imidlertid var det en stor endringsvilje og et ønske om kompetanseheving blant personalet i de aktuelle barnehagene. Danbolt og medarbeidere kan også dokumentere et ønske og et behov om økt kompetanse innen flerspråklighet og arbeid med minoritetsspråklige barn blant barnehageansatte og ansatte i skolen (Danbolt et al. 2009).

Som nevnt i foregående avsnitt skal barnehagen i tillegg til å arbeide med språkstimulering på norsk, også støtte bruk av de flerspråklige barnas morsmål. Flere undersøkelser viser at utvikling av barnas morsmål er svært viktig for læring av deres andrespråk. Det vil si at dersom utviklingen av deres morsmålsferdigheter stagnerer, vil læringen av andrespråket også gå saktere (Se f.eks. Cummins 2001:18). Imidlertid finner både Østrem og medarbeidere i evalueringen av hvordan Rammeplanen blir innført, brukt og erfart (Østrem m. fl 2009:103) og Danbolt og medarbeidere (2009:180) at språkopplæring i barnehagen i hovedsak skjer på norsk, og opplæringens formål ser også ut til å være at barna lærer norsk. Kanskje kan det se ut til at tiltak for å støtte flerspråklige barn i bruk av sitt eget morsmål er nedprioritert, og at barnas morsmål høster liten anerkjennelse. Østrem finner også at temaheftet om språklig og kulturelt mangfold (Høigård et al.) er lite brukt, og det samme kan sies om tekster fra andre kulturer. Østrem og medarbeidere stiller dermed spørsmål om barnehagene i realiteten har en etnosentrisk profil. Andre undersøkelser peker også på at barnehagen i praksis har et ensidig fokus på norsk kultur og språk (for oversikt: NOU 2010: 7 s. 103). Med andre ord ser det ut til at praksis på dette området ikke har fungert slik det er ment i Rammeplanen for barnehagen.

2.2 Grunnskolen

2.2.1 Opplæringsloven og læreplaner

Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring blir omtalt i Opplæringslova paragraf 2-8:

§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føreseigna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Målet med den tospråklige fagopplæringen og morsmålsopplæring er altså at elevene skal få tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge opplæring på norsk. Danbolt og medarbeidere problematiserer begrepet «tilstrekkelige norskferdigheter» og argumenterer for at det finnes både en smal og en bred tolkning. I den smale tolkningen, som vanligvis legges til grunn, vil tilstrekkelige norskferdigheter innebære at eleven er i stand til å delta innenfor den sosiale sammenhengen i opplæringen (uvisst på hvilket nivå), «så lenge dette bidrar til mestring og tilhørighet i relasjon til institusjonaliserte faglige forventninger og krav». Elevene dette gjelder vil altså ikke ha noen rett til særskilt språklæring (herunder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring). Danbolt og medarbeidere presenterer imidlertid en vid tolkning av paragrafen, sett i lys av § 1-3:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. (...)

Fortolkningen baserer de på at elevene kan følge ordinær undervisning som når de får opplæring i samsvar med sine (totale) læreforutsetninger. Hvis den ordinære opplæringen ikke fungerer slik, må det settes inn differensieringstiltak. Det er imidlertid den første fortolkningen som først og fremst gjør seg gjeldende i dagens skole (Danbolt et al. 2009: 25).

Av tiltakene nevnt i § 2-8 er det særskilt norskopplæring som har vært mest omfattende. I strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis!» heter det at

Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Morsmålsopplæringen og tospråklig opplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringen. (s. 15)

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble faget norsk som andrespråk erstattet av læreplanen i grunnleggende norsk. Den er ment å være en læreplan som kun skal brukes i overgangen til læreplanen i faget norsk, altså finnes det nå ingen mulighet for en egen kompetansegivende eksamen i norsk for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, hverken i grunnskole eller videregående skole. Læreplanen er nivå delt og har ingen fastsatt timetall eller vurdering med karakter.

På samme måte har faget morsmål for språklige minoriteter forandret seg. Det skal kun brukes som en støtte for norskopplæringen, og morsmål for språklige minoriteter gir ikke lenger status som et selvstendig språkfag i skolen. Det er gjort helt klart at elevene som får morsmålsopplæring skal få dette for å bli bedre i norsk, og ikke for å bli bedre i morsmålet. Rambølls evaluering av implementering av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter viser at selv om det var en økende tendens i antall skoler som brukte læreplanen i grunnleggende norsk fra 2008 til 2009, var det fortsatt under halvparten av skolene som brukte denne læreplanen. Rambøll avdekker også i rapportene manglende kjennskap til og bruk av læreplan i morsmål i skolen. Dette kan videre indikere at elevene faktisk ikke får den opplæringen de har krav på etter forskriftene (Rambøll 2011). Også Danbolt og medarbeidere registrerer at læreplanen i grunnleggende norsk i enkelte kommuner er lite brukt.

2.2.2 Mainstreaming

I LK 06 kan vi lese at

Det skal legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig.

Studier tyder imidlertid på at det er sterke former for tospråklig opplæring, med tospråkighet og tokulturell kompetanse som sentrale mål, som gir best resultater på lengre sikt (se f. eks. Hvistendahl 2009:75). Hvistendahl konkluderer med at en slik opplæring skiller seg betydelig fra opplæringstilbudet til språklige minoriteter i Norge i dag (Hvistendahl 2009:75).

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn har helt siden 1970-tallet oppnådd svakere skole-resultater enn øvrige elever i Norge. PISA-undersøkelsen bekrefter hovedtendensene, samtidig som de også viser at prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritets elever i Norge er

blant de største i OECD-området. Spredningen i gruppa minoritetsspråklige elever er mye større enn det normalfordelingen tilsier (se f. eks. Danbolt et al. 2009: 10).

Det ligger altså føringer for at de minoritetsspråklige raskest mulig skal inn i ordinær undervisning. Dette må ifølge Danbolt og medarbeidere sees i forlengelse av den differensierte undervisningen forenet med det udifferensierte sosiale fellesskap. Dette omtales i dag gjerne som «mainstreaming». Mainstreaming har vært den dominerende organiseringsmodellen i den norske skolen i hele etterkrigstiden (Danbolt et al. 2009:22). Når det gjelder flerspråklige, kom introduksjonen av en slik praksis gjennom L97, og den blir langt på vei institusjonalisert i LK 06. Mainstreaming innebærer også at elevene blir presentert for det samme innholdet i skolen. I Norge er dette innholdet langt på vei dominert av majoritetskulturen.

Mainstreaming stiller krav til differensiering av undervisningen. Dette foregår ofte som en kvantitativ differensiering. For eksempel er det svært vanlig med individuelt tilpassede uke- og arbeidsplaner, og på ungdomsskolen får elevene gjerne arbeidsplaner som er tilpasset med tre ulike vanskegrader i teorifagene, der de kan få hjelp til å velge hvilken vanskegrad de skal følge (Danbolt et al. 2009).

2.3 Avslutning

Som denne oversikten viser, ligger det føringer i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver om hvordan barnehagen skal tilpasse tilbudet til det enkelte barns funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn. Grunnskolen står overfor store utfordringer når det gjelder å gi flerspråklige elever den opplæringen de har krav på. Opplæringen for minoritetsspråklige barn og elever gjøres i all hovedsak innenfor en mainstreamingkontekst, slik Danbolt og medarbeidere (2009) beskriver.

3. OPPSUMMERING AV UNDERVEISEVALUERINGEN

Delrapporten (Hagen et al. 2011) som ble publisert i 2011, var en underviseevaluering hvor vi la vekt på å analysere deltakernes erfaringer og synspunkter på arbeidet de var i gang med i SOU-prosjektene, og hvor de stod i modellutviklingen våren 2011. Gjennom denne underviseevalueringen kunne vi gi tilbakemelding til oppdragsgiver og prosjektledelsen slik at prosjektene eventuelt kunne endre kurs, vektlegge nye elementer eller styrke tiltak som så ut til å fungere bra.

I tillegg til delrapporten har TFN bidratt til underviseevaluering ved å gi tilbakemelding til oppdragsgiver, til NAFO og deltakere fra prosjektkommunen. Det har foregått gjennom:

- Deltakelse på samling for prosjektkommuner, april 2011 (i regi av NAFO).
- Deltakelse på samling for prosjektkommuner, oktober 2011 (i regi av NAFO).
- I møter med oppdragsgiver.

På samlingen i april 2011 presenterte TFN forskningsdesignet for sluttevalueringen, samt de første tendensene vi så i analysen av intervjudata. I oktober 2011 presenterte vi de viktigste funnene og resultatene fra underviseevalueringen.

3.1 Datagrunnlag og analyse

I delrapporten brukte vi fire kommuner/bydeler som kasus. Hensikten med dette utvalget var å kunne gå mer i dybden på tiltak, muligheter og utfordringer deltakere stod overfor våren 2011. Det var dessuten nødvendig å foreta en avgrensning av innsamlede data på grunn av tid og ressurser.

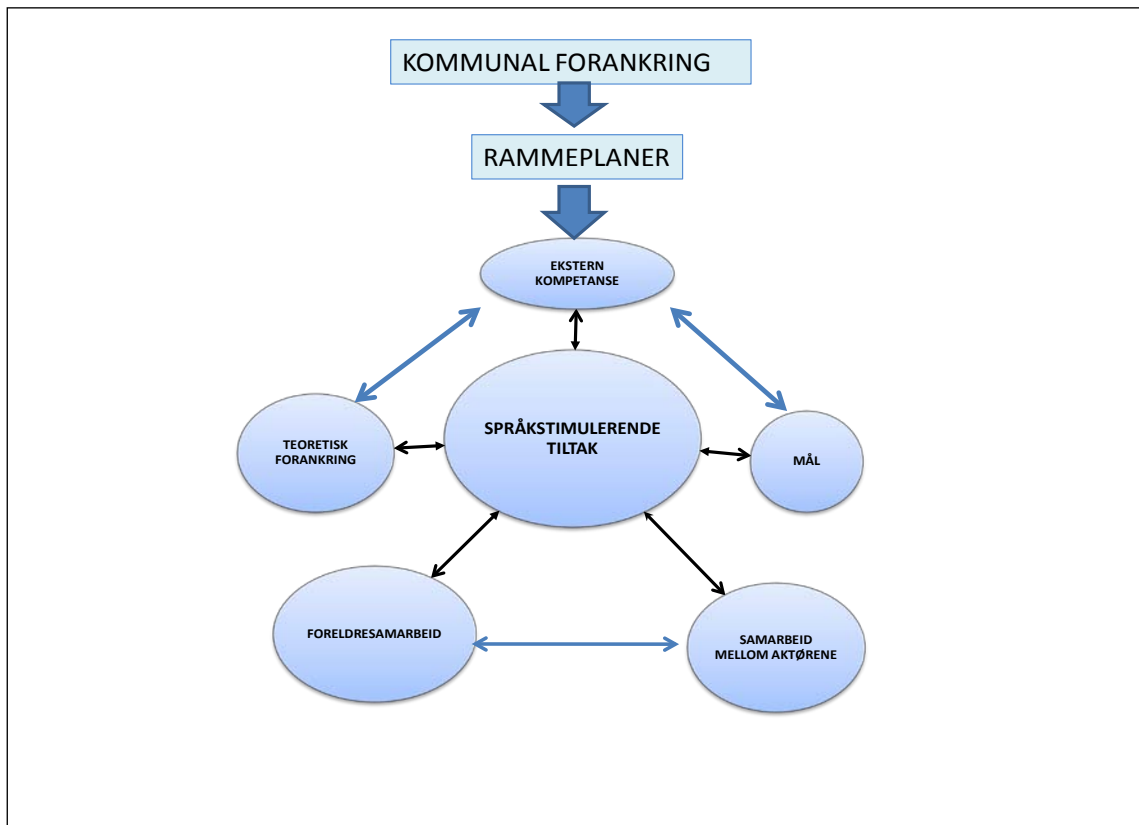
I kasusstudier er ikke hensikten å sikre representativitet i utvalget. Derimot skal utvalget av kasus til en studie være strategisk eller teoretisk basert (Yin 1994). Et strategisk utvalg er ikke et tilfeldig utvalg, men basert på forhåndskunnskap om deltakerne. I underviseevalueringen valgte vi kasus som vi mente ville være egnet til å belyse ulike sider ved Språkløftet og Utviklingsprosjektet. Utvalget av kasus ble gjort ut fra ulikhet når det gjelder geografisk beliggenhet, størrelse på kommunen og struktur i barnehage- og skolesektoren. Aktører lokalt som ble intervjuet, var prosjektledere, barnehage- og skoleledere og ansatte i barnehage og skole.

Delrapporten gir ikke endelige svar på hvert enkelt tema som skal belyses i evalueringen (jf. oppdraget), men presenterer prosjektdeltakeres erfaringer og vurderinger slik det så ut våren 2011. Intervjuene ble strukturert etter følgende kategorier/dimensjoner:

1. *Organisering av prosjektet*. Her kan dimensjonene bevege seg fra sterk sentral styring til sterk lokal styring i enhetene.
2. *Metodisk tilnærming i språkarbeidet*. Her ser vi på om fokus er på enkeltbarn/elev eller ”alle” barn/elever, fokus på produkt, for eksempel læremidler, eller utviklingsprosess, på morsmål eller norsk språk.
3. *Overgangsrutiner/samarbeid barnehage/skole* (fra faste rutiner til ingen rutiner).
4. *Oppfølging og tilbud til barn/elever* (bruken av kartlegging/testing/vurdering, språkarbeid i praksis, aktiviteter, bruk av læremidler, organisering av barna/elevne).
5. *Samarbeid med hjemmene* (fra rutinemessige samarbeid til spesielle tiltak, tradisjonell informasjon til nye former for informasjon, graden av foreldreinvolvering i språkarbeidet m.m.).
6. *Forankring på systemnivå* (fra liten grad av forankring til høy grad i den enkelte enhet og på eiersiden).
7. *Kompetanse og kompetanseutvikling* (graden av kompetanseutviklingstilbud, på individ- og organisasjonsnivå, tilknytning til eksternt kompetansemiljø, kunnskapsdeling).
8. *Deltakernes vurdering av måloppnåelse* (fra lav til høy grad av måloppnåelse).

I analysen av intervjudata tok vi først for oss hvert kasus med utgangspunkt i kategoriseringen, og deretter ga vi en statusbeskrivelse i forhold til de elementene som kan inngå i en modell for språklæring (Rambøll 2009) (vi omtaler denne som implementeringsmodell). Vi valgte i tillegg å synliggjøre *Kartlegging* i statusbeskrivelsene og utelot *Systematisk dokumentasjon og egnevaluering* i den opprinnelige modellen da deltakerne rapporterer til NAFO i årlige rapporter.

Figur 3: Implementeringsmodell



3.2 Status i arbeidet våren 2011

3.2.1 Kommunal forankring

SOU-prosjektene ser ut til å ha en god politisk forankring i de ulike kommunene. Prosjektene er gjerne nedfelt i kommunenes handlingsplan, samtidig som de er beskrevet i den enkelte skole og barnehages planer. I tillegg har alle kasuskommuner/bydeler ansatt en prosjektleder for ett eller begge prosjekter.

3.2.2 Rammeplaner/prinsipper for opplæringen

Det kommer fram av undersøkelsen at det i liten grad har foregått et felles formalisert planarbeid mellom barnehage og skole i våre kasus. Likevel har deltakelsen i prosjektene ført til bedre samarbeid mellom barnehage og skole og større interesse for hverandres arbeidsfelt og oppgaver.

3.2.3 Ekstern kompetanse

Alle de fire kasesene har trukket inn eksterne kompetansemiljøer i forbindelse med prosjektene. Blant annet er det blitt arrangert kurs for de ansatte i mange enheter. Imidlertid ser det ut til at barnehageansatte i større grad har fått mulighet til å delta på kurs enn ansatte i skolen, der midlene i stor grad er brukt på andre tiltak. De som har fått tilbud om kurs eller annen form for kompetanseheving, melder om at de har hatt stort utbytte av det. Det kommer også fram i undersøkelsen at det er behov for ytterligere kompetanseheving på området.

3.2.4 Språkstimulerende tiltak

Arbeidet med språkstimulering og språkopplæring er systematisk og strukturert i enhetene vi har besøkt. I skolene ser det ut til at språkopplæringstiltakene i overveiende grad skjer i egne grupper. Arbeid med begreper og ordforråd er vanlig i barnehagene, mens det i skolene særlig er fokus på lesing og leseferdigheter.

3.2.5 Kartlegging

Barnehagene bruker ulike kartleggingsverktøy for å kartlegge barnas språkkompetanse. De fleste skolene benytter seg også av forskjellige kartleggingsverktøy, mens noen melder om at de legger mer vekt på observasjon og lærerens vurderingskompetanse enn på bestemte verktøy.

3.2.6 Mål

I forhold til måloppnåelse kan de fleste informantene melde om en økt bevissthet og økt kompetanse i språkopplæring og språkstimulering gjennom SOU-prosjektene. Kommunene har i stor grad lagt til rette for kompetanseheving på området. I tillegg mener mange at samarbeidet mellom barnehage og skole er styrket. Informantene mener også å se at prosjektene har hatt en positiv innvirkning på utvikling av sosial kompetanse blant barna og elevene.

3.2.7 Teoretisk forankring

I intervjuene henvises det av og til til ulik forskning, men ofte blir den teoretiske forankringen ikke uttrykt eksplisitt i intervjuene. Den kommer heller til uttrykk indirekte gjennom de systematiske språktiltakene som er satt i gang i enhetene.

3.2.8 Samarbeid mellom aktørene

Mange av informantene opplyser om at samarbeidet mellom skole og barnehage er blitt bedre. Likevel synes mange at dette samarbeidet fortsatt har et forbedringspotensial. Noen melder om at

samarbeidet med helsestasjonen fungerer godt, andre har mer vekslende erfaringer med dette samarbeidet. De som nevner biblioteket som samarbeidspartner, har jevnt over positive erfaringer med dette.

3.2.9 Foreldresamarbeid

Mange av informantene kan fortelle om at det arbeides mye med å gi informasjon til foreldrene, gjennom blant annet foreldremøter og bildemateriell i informasjonsskriv. Enkelte steder er det opprettet språkgrupper for foreldre på dagtid. Det varierer imidlertid sterkt hvor mye foreldrene blir engasjert i gjennomføringen av SOU-prosjektet. Noen informanter sier at de ikke er involverte i gjennomføringen, mens andre har involvert dem gjennom blant annet å oppfordre til at de leser og forteller på morsmålet sitt for barna.

3.3 Avsluttende kommentar

Bildet som avtegnet seg i delrapporten er at det er satt i gang tiltak innenfor de fleste elementene i implementeringsmodellen, men at det er variasjon i forhold til hvor langt en har kommet i gjennomføringen av de ulike tiltakene. Holdningene til prosjektene er gjennomgående positive. Både kompetanseutvikling og erfaringsdeling blir framhevet som spesielt viktige insitament i arbeidet. Majoriteten av deltakerne mener at de har utviklet både egen kompetanse og enhetens kompetanse, og at nettopp kompetanse er nøkkelen for å lykkes i arbeidet. Imidlertid ser vi at jo større en kommune og en kommuneadministrasjon er, jo mer komplisert er det å nå helt ut i sektoren med prosjektenes opprinnelige idé og innhold.

Vi ser også at prosjektkommunene har ulike forutsetninger ved start og ulike lokale mål for arbeidet. Det viser søknadene som opprinnelig ble sendt til Utdanningsdirektoratet og planer og rapporter som er utarbeidet i prosjektperioden. Prosjektkommunene har dessuten ulikt utgangspunkt når det gjelder erfaringer med flerspråklige barn, elever og familier. Noen hadde arbeidet med flerspråklighet i flere tiår, mens andre kommuner ganske nylig har opplevd tilflytting av flerspråklige familier, noe som setter krav til kompetanseutvikling og nye tilnærminger i språkstimulering og språklæring i barnehage og skole.

Analysen av underveisevalueringens data viser at enhetene ute i prosjektkommunene på det tidspunktet var godt i gang med å prøve ut nye tiltak, og at det var skapt nettverk og samarbeidsfora mellom ulike aktører. Mye av fortsettelsen vil imidlertid være avhengig av en

effektiv organisering for å forankre prosjektene på systemnivå, dvs. både på kommunenivå, men også på barnehage- og skolenivå da det har vært grupper eller årstrinn og et utvalg av ansatte som har vært aktive i SOU-prosjektene.

4. METODISK TILNÆRMING I SLUTTEVALUERINGEN

Vi har som tidligere nevnt, definert hver prosjektkommune/bydel som kasus, i alt 13. I sluttrapporten har vi valgt en temasentrert analyse hvor vi ser etter mønster og regularitet i dataene. Det medfører at hvert enkelt kasus ikke blir beskrevet hver for seg slik det ble gjort med fire kasus i delrapporten (Hagen et al. 2011). I denne sluttrapporten tematiseres funn på tvers av kasusene. Det foregår ved at vi sammenlikner intervjuutsagn og beskrivelser i dokumenter for å belyse problemstillingene og temaene som oppdragsgiver etterspør (se kapittel 1.2).

Datagrunnlaget er spørreundersøkelse til prosjektledere og barnehage-/skoleeier, intervju gjennomført våren 2011 (prosjektledere, ledere og ansatte i barnehage og skole), intervju av prosjektledere høsten 2011 og analyse av relevante dokumenter fra prosjektkommunene. Her er særlig sluttrapporteringen fra deltakerne til NAFO av stor interesse.

4.1 Om mål og innhold i Språkløftet og Utviklingsprosjektet

Innholdet i Språkløftet og Utviklingsprosjektet består av ulike elementer, og målet er at virkningen av disse tiltakene samlet sett skal føre til ønskede resultater (overordnede mål for prosjektene). Målene for SOU-prosjektene blir slik en rettesnor i evalueringen, både med hensyn til datainnsamlingen, til analyse og vurdering av resultater.

Formålet med Språkløftet er å fremme god språkutvikling i norsk og sosial kompetanse hos barn for å bidra til å utvikle og videreføre tiltak for sosial utjevning. Videre er målene beskrevet slik:

- Språkløftet skal fremme god språkutvikling, gode norskferdigheter og sosial kompetanse hos barn i barnehage og skole.
- Språkløftet skal gi foresatte/mødre til disse barna opplæring i norsk.
- Språkløftet skal sikre gode overganger mellom barnehage og skole.
- Språkløftet skal fremme samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, institusjoner og faggrupper.

Målgruppa i Språkløftet er et utvalg barn som utpeker seg for oppfølging etter språkkartlegging med SPRÅK 4 på helsestasjon. Disse skal følges fra helsestasjon via barnehage og de to første årene i skolen.

Når det gjelder Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever, er formålet følgende:

Kunnskapsdepartementet vil sette i gang utviklingsprosjekt ved skoler som har mer enn 25 % minoritetsspråklige elever, blant annet i Groruddalen. Målene her er:

- Stimulere skoler med mange minoritetsspråklige elever til å arbeide på en god måte med de særlige utfordringer og mulighetene som disse skolene har.
- Bedre elevenes utbytte av opplæringen og bedre resultatene.

Delmålene er:

- a) Nye modeller for organisering av skoledagen.
- b) Nye metoder i opplæringen.
- c) Kompetanseutvikling.

Som vi ser, har begge prosjektene noe forskjellige mål og på ulike målnivå, men i begge står forbedring av praksis i språkstimulering og språklæring som en felles satsning.

Etter prosjektperioden er det forventet at arbeidet skal videreføres og implementeres i nye barnehager og skoler. Det er her prosjektene skal vise bæredyktighet når nye enheter skal involveres.

4.2 Endring og implementering

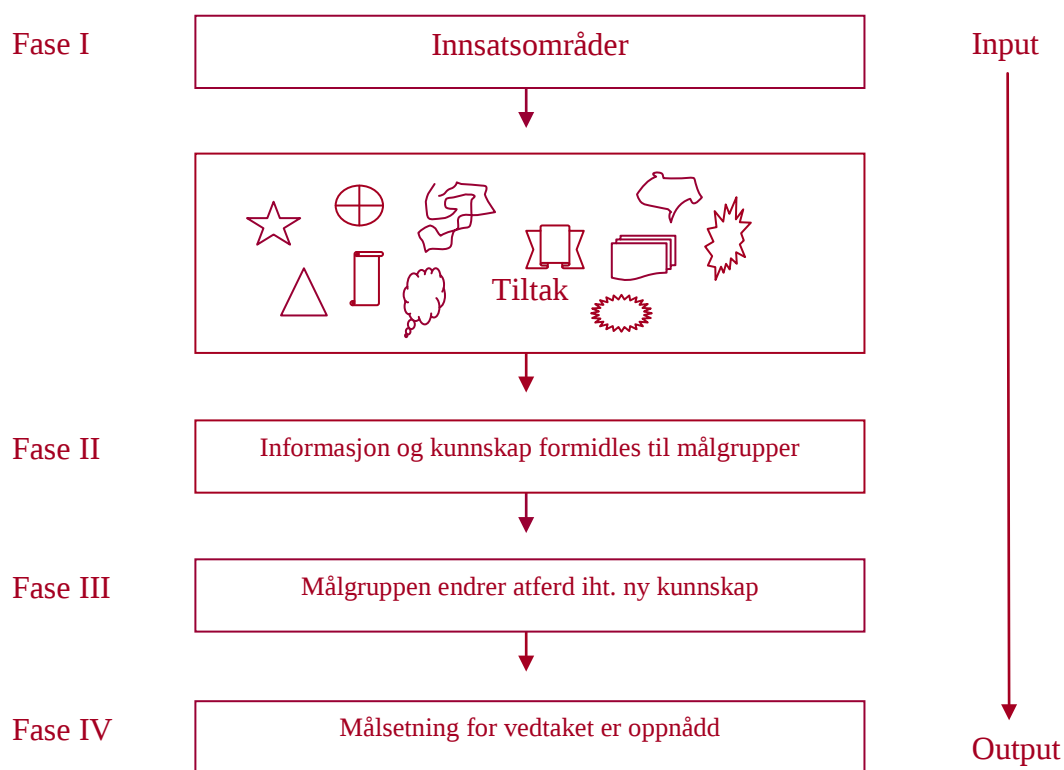
Med implementering i denne sammenhengen forstår vi at SOU-konseptet skal gjennomføres slik det er tenkt fra oppdragsgivers side, og at videreføringen skal skje på en systematisk og målrettet måte etter en bestemt tidsplan. I SOU-prosjektene skal tiltak, læring og kompetanseutvikling blant ansatte i barnehage og skole videreføres, og rutiner skal holdes vedlike.

De ulike tiltakene i SOU-prosjektene har til dels vært sentralt styrt og dels kommet i stand på lokalt initiativ. Slik kan de beskrives både som en innovasjon og som et utviklingsarbeid hvor

hensikten er å oppnå varig endring av den pedagogiske praksisen. Valg og iverksetting av tiltak i prosjektene innebærer en endrings- eller innovasjonsprosess hvor de uttalte målene skal nås i løpet av de fire årene prosjektperioden har vart.

Hvordan en innovasjon eller et utviklingsprosjekt er initiert, implementert og videreført er avgjørende i et langsiktig perspektiv (Midthassel & Ertesvåg 2008). Kvalitet i alle tre fasene er viktige for at en innovasjon skal lykkes.

For å illustrere endringsprosessen i prosjektarbeidet har vi tilpasset en enkel programteorimodell (Sverdrup 2001: 78).



Figur 2. Enkel programteorimodell

Ifølge Sverdrup illustrerer modellen at et program skal virke gjennom en periode som består av fire faser. Disse fasene er: satsingsområder og bruk av virkemidler (input), formidling av kunnskap og informasjon, integrert ny atferd, og oppnåelse av målsetning (output). Informasjon, kunnskap og opplysning i målgruppesegmentene er viktige virkemidler for at målene skal

realiseres. Informasjonen i Språkløftet og Utviklingsprosjektet formidles gjennom delprosjektene som har foregått ute i de 13 kommunene/bydelene. Tiltaksområdene har vært tilføring av ressurser, faglig veiledning, nettverksbygging og støtte i arbeidet. Innholdet i tiltakene varierer alt etter som hvilket nivå vi befinner oss på.

Som Sverdrup (2001) peker på, kan informasjonsformidlingen noe forenklet deles opp i tre hovedkomponenter, nemlig senderleddet, budskapsleddet og mottakerleddet. Disse leddene og forhold som karakteriserer dem, har betydning for vår evaluering. Det blir vår oppgave å undersøke om og i hvilken grad antakelsene om hva som skal virke, er holdbare, og deretter å undersøke om de har ført til måloppnåelse.

Informasjon som virkemiddel i gjennomføringen av tiltak, vil også kunne vurderes ut fra annen relevant kommunikasjonsteori. McQuail (1987) legger vekt på at et budskap må passere fire trinn før en kan forvente atferdsendring. I følge denne teorien skal mottaker først bli oppmerksom, så skal mottaker forstå, mottaker skal videre lagre og modne kunnskapen for at dette til slutt skal påvirke atferden. Hvis mottaker altså ikke er helt innforstått med alle deler av budskapet innhold, eller dette ennå ikke er blitt en integrert kunnskap, så vil neppe noen atferdsendring finne sted i fullt omfang. En evaluering må følgelig fange opp i hvilken grad målgruppene har forstått og integrert kunnskapen eller budskapet. Kritikere av denne retningen mener at den er for lineær, og at den ikke fanger opp den dialektiske dynamikken som foregår i mellommenneskelig kommunikasjon. Modellen er imidlertid egnet til å gi et overblikksbilde av situasjonen. McQuire (1990) er opptatt av slike dynamiske forhold, og vektlegger hvilken kunnskap og kompetanse relatert til tiltaket målgruppa hadde før tiltaket ble satt i verk, som viktig for suksessoppnåelse. Målgruppas endringsvillighet deler han opp i manifeste og latente effekter. De siste beskriver han som vanskelig å måle, at de virker over tid og at dette ofte er betydelige endringseffekter. En evaluering bør etter dette ta sikte på å få en oppfatning av om eventuelle endringseffekter er i ferd med å endre seg fra latente til mer manifeste effekter.

Det er også et kjennetrekke ved evaluering, at den også kan være en bidragsyter til at *mål oppnås* og at *prosesser påvirkes* (Sverdrup, 2001). Forfatteren viser her til at evalueringen i seg selv kan sette i gang prosesser som vil være motiverende for de som er involvert, og som kan virke styrkende for tiltaket. Evalueringer kan således både si noe om effekten av tiltaket, samt å medvirke til et større eierforhold og engasjement til tiltaket blant involverte aktører.

Implementering består altså av prosessen med å iverksette en idé, et program, et sett av aktiviteter eller strukturer som er nye for de personene som er forventet å endre seg (Fullan 2001). Prosessen skal sikre at et prosjekt medfører endring, og som i dette tilfellet, hvor målet er å forbedre praksis. Implementering og endring er krevende prosesser. Som Fullan skriver (2009: 11): *“Making change work requires the energy, ideas, commitment, and ownership of all those who are implementing improvements”*. Endringsarbeid kan ifølge Fullan være både frustrerende og vanskelig, og det kan slik være krevende å holde motivasjonen og interessen oppe hos ansatte som står i et endringsarbeid.

SOU-prosjektene har som mål å utvikle nye modeller i språkopplæringen. Utvikling av “bæredyktige” modeller som er målet, tilsier at det som er utviklet av nye tiltak, skal ha en viss tidsvarighet og bli integrert i pågående praksis. Det at en modell er innført i praksisfeltet, betyr ikke at den er bæredyktig. Bæredyktigheten vil vise seg over tid. Som Fullan (2001) beskriver, er det tre faser i en innovasjonsprosess: initiering, implementering og institusjonalisering eller videreføring.

Informasjon og kommunikasjon med de som er involverte i prosjektet, er viktig i alle faser, også i den første fasen. Informasjon om prosjektets mål og intensjoner må formidles og begrunnes til de som skal utføre og utvikle tiltakene. Det er derfor viktig å opprette gode systemer for informasjon og kommunikasjon i prosjektorganiseringen. Skal endringen bli en realitet, er det viktig at informasjonen ikke bare blir liggende hos prosjektledelsen; den må nå ut i hele feltet hvis implementeringen skal lykkes. Kommunikasjon og informasjon er prosessene som binder delprosjektene sammen til en felles satsing.

Den neste fasen er implementeringsfasen eller gjennomføringsfasen. Fullan (2001: 69) sier det slik: *«Implementation consists of the process and putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change»*. Det kan også være en krevende fase da pedagoger og lærere skal sette i gang nye tiltak i en gammel kontekst i barnehagen/skolen de arbeider i og hvor det er utviklet tradisjoner, rutiner og praksis som ansatte forholder seg til. Det er derfor ikke gitt at tiltak fører til de ønskede endringene (Elmore 2004).

Fullan (2009) går også langt i å utpeke skoleledere som nøkkelpersoner for endringer. Uten lederens engasjement for tiltaket/endringen, vil veien til måloppnåelse være vanskelig. Forskeren, historikeren og pedagogen Larry Cuban er på sin side opptatt av at læreren er en portal som

enhver innovasjon må passere for å kunne få til reelle endringer (Cuban 1993). Det er slik grunn til å anta at skoleledere, barnehagestyrere, lærere og avdelingsledere er svært viktige agenter for det utviklingsarbeidet som skal gjøres.

Den tredje fasen er institusjonalisering. Det betyr at endringene som er gjennomført, skal bli en del av den pedagogiske praksisen, dvs. at det ikke lenger ses på som en innovasjon eller et forsøk, men som noe som skal vare og som er en integrert del av barnehagen og skolens virksomhet så vel som kommunens. Tiltakene er ikke lenger noe nytt, men en integrert del av enhetenes måte å arbeide på. I denne fasen er fokus på at endringen skal festes i organisasjonens struktur, og at det er noe som handler både om organisering og hvordan ressurser disponeres (Reynolds et al. 2000). Hvis en skal lykkes i innovasjonsarbeidet, må institusjonaliseringsfasen planlegges og ivaretas.

En definisjon på denne institusjonalisering kan være «...an assimilation of change elements into a structured organization modifying the organization in a stable manner (...) a process through which an organization assimilates an innovation into its structure » (Miles et al. 1987 s. 9 i Surry og Ely). Ifølge Eiseman og medarbeidere (1990) er det flere kjennetegn en kan se etter for å avgjøre om implementeringen er vellykket eller institusjonalisert. For det første er det avgjørende at relevante deltakere aksepterer innovasjonen som noe som er legitimt i deres arbeid. Det andre er at innovasjonen er stabil og blitt en del av rutinene i virksomheten. Et tredje punkt er at innovasjonsarbeidet er spredt ut til hele organisasjonen eller institusjonen. Videre at det er klare forventninger om at praksis som er utviklet, vil fortsette. Ikke minst er det av avgjørende betydning at fortsettelsen ikke er avhengig av enkeltpersoner, men at innovasjonen er forankret i organisasjonskulturen, i struktur og prosedyrer. Et viktig spørsmål for alle som har deltatt, er dessuten om dette er noe de ønsker å fortsette med, og om det er gode grunner til at andre skal få tilgang til kunnskap som er utviklet i prosjektperioden.

5. RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSEN

I januar 2011 sendte Telemarksforskning-Notodden ut en spørreundersøkelse til skole- og barnehageeiere og en spørreundersøkelse til prosjektlederne i kommunene. Det ble blant annet gjort for å kartlegge en del faktiske forhold før vi reiste ut til prosjektkommunene og gjennomførte intervjuer.

Spørreundersøkelsen til skole-/barnehageeier hadde 9 respondenter, mens spørreundersøkelsen til prosjektlederne hadde 11 respondenter. Med andre ord er dette ikke et stor statistisk materiale, og kan heller ikke leses som det. Likevel mener vi at undersøkelsen gir noen relevante opplysninger i forhold til analysen av de kvalitative dataene, og vi har derfor valgt å inkludere resultatene fra undersøkelsen i rapporten.

5.1 Ansvar på kommunenivå

Spørreundersøkelsen viser at de som har ansvaret for Språkløftet og Utviklingsprosjektet på kommunenivå, varierer fra skolesjef og enhetsleder for barnehager til rådgiver og prosjektleder og kommunalsjef. Det er ulikt om vedkommende har hatt ansvaret for kun Språkløftet (67 %), kun Utviklingsprosjektet (11 %) eller begge prosjektene (33 %). Flere oppgir at de har vært involvert i prosjektene gjennom en egen prosjektleder, en nevner at han/hun selv har vært prosjektleder, mens en respondent har vært involvert i prosjektet gjennom praktisk oppfølging og samarbeid om aktiviteter. De ansvarlige i kommunene har altså hatt ulike roller i forbindelse med gjennomføringen av prosjektene. Noen har tatt ansvar for gjennomføringen selv, mens andre har delegert dette arbeidet videre.

Dette tyder på strukturmessige ulikheter i kommunene. En forklaring på dette kan naturligvis være at kommunene i seg selv er ulike i organisering og av ulik størrelse, men også det at de ansvarlige i kommunen har hatt forskjellige måter å engasjere seg på, kan ha innvirkning på hvor gjennomgripende prosjektene har vært i den enkelte kommunen.

Dette inntrykket underbygges ved at det meldes om store variasjoner i hvor ofte og hvordan barnehagene og skolene rapporterer om utviklingen i prosjektene. Respondentene oppgir fra to ganger i måneden, hver fjerde måned og hvert halvår til at det ikke finnes noe system for

rapportering. En prosjektleder sier at det rapporteres fortløpende på faste samlinger og fagdager i prosjektet. Et sted har de utarbeidet en mal for rapportering i prosjektet, et annet sted gjennomføres en årlig spørreundersøkelse. Ellers foregår rapportering i stor grad muntlig på møter.

Prosjektledernes stillingsbeskrivelser varierer også. Det nevnes pedagogisk psykologisk rådgiver, prosjektleder for minoritetsspråklige førskolebarn, spesialkonsulent i seksjon for utdanning og oppvekst, fagrådgiver i plan- og økonomiseksjonen og mer. Respondentene er enten ansvarlige for bare Språkløftet (27 %) eller for Språkløftet og Utviklingsprosjektet (73 %). De ulike stillingene understreker at den strukturelle gjennomføringen har vært forskjellig fra sted til sted.

Svar på spørsmål om de ansvarlige på skoleeiers sides aktive deltakelse på møter med prosjektskoler og prosjektbarnehager understreker disse ulikhetene. Om lag halvparten svarer at de ikke deltar aktivt på møter med prosjektskoler og barnehager. En respondent melder at han/hun stiller ved behov. 33 % svarer at de jevnlig har møter med skolenes/barnehagenes ledelse. Enkelte har delegert disse oppgavene videre, mens andre har jevnlig møter med ledelsene, men ikke spesifikt om disse prosjektene. Graden av engasjement fra skoleeiers side synes altså å variere.

I og med de store forskjellene i organisering, kan det være interessant å se hva barnehage- og skoleeierne har svart når det gjelder hvordan styringen og organiseringen av prosjektene har fungert. 67 % av respondentene svarer at styringen og organiseringen av prosjektene fungerer svært bra eller bra. Andre melder om at det i begynnelsen var mye usikkerhet rundt mandat og organisering. To respondenter melder at organiseringen har hatt linjeutfordringer. Dersom det har vært uklarheter rundt mandat og organisering, vil dette også kunne føre til at organiseringen av prosjektene har blitt ulik.

5.2 Eksterne kompetansemiljø

Av representantene for skole- og barnehageeiers side svarer 44 % at de ikke har etablert kontakt med eksterne kompetansemiljøer. 22 % har etablert slik kontakt, mens de resterende har delegert dette videre til prosjektleder, som har etablert slik kontakt. Ingen av de ansvarlige på kommunenivå koordinerer denne kontakten. 22 % opplyser at det er etablert nettverk med andre kommuner. Andre kan fortelle at de har kontakt med andre bydeler i samme by, som deltar. Det

ser altså ut til at kontakten med eksterne miljøer i stor grad er overlatt til prosjektlederne, noe som understrekes av deres svar. 73 % av prosjektlederne svarer at de har involvert eksterne kompetansemiljøer i prosjektet. Eksempler på slike er Bredtvet kompetansesenter, ekstern veileder, Lesesenteret, universiteter og høyskoler, NAFO, andre kommuner og Naturfagsenteret. Kontakten med disse varierer fra ukentlig til ved behov eller ingen regelmessig kontakt. Disse tiltakene er gjort for å opprettholde kontakt med eksterne miljøer:



Alternativer: 1 Møter, 2 Erfaringsutveksling, 3 Veiledning, 4 Kurs/etterutdanning, 5 Annet

Under «annet» ble spesielt forelesninger nevnt. Av disse svarene kan vi lese at det i de fleste av kommunene er opprettet kontakt og trukket inn kompetanse fra eksterne miljøer i forbindelse med Språkløftet og Utviklingsprosjektet.

Vi spurte prosjektlederne også hvilke kurs det var mulig for de involverte å delta på. Noen kunne fortelle at det var planlagt kurs for pedagoger i løpet av våren, andre kunne opplyse om at det var planlagt kurs for alle involverte. Mange har altså gjennomført kurs i forbindelse med prosjektet, andre sier at kompetanseheving skjer utenom prosjektene. Altså har man på de ulike stedene gjennomført kompetanseheving, men på ulike måter. Noen har gjennomført kompetansehevingen på generelt grunnlag, andre spesifikt i forhold til prosjektene.

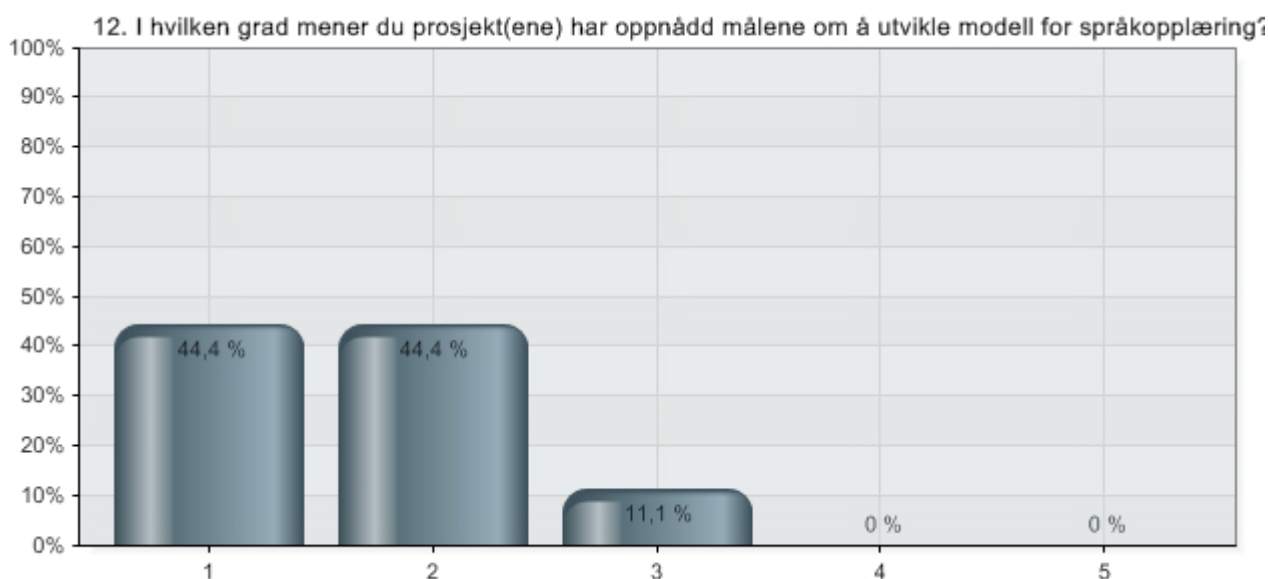
Når det gjelder samarbeid med andre etater enn barnehage og skole, varierer svarene fra at

utelukkende helsestasjonene blir nevnt til samarbeid med andre instanser. Eksempelvis svarer en respondent helsestasjoner, PPT, Universitet, samt en ekstern veileder. Andre samarbeidspartnere som er nevnt, er minoritetsrådgivertjenesten, kommunal kvalifiseringsenhet, språkpedagoger og folkebiblioteket. Deltakerne i undersøkelsen svarer at dette samarbeidet fungerer bra (77,8 %) eller svært bra (22,2 %).

Deltakerne har altså hatt gode erfaringer med samarbeid med andre instanser, men det er stor forskjell på hvor mange instanser som er trukket inn. Man kan anta at ved å trekke inn flere instanser, vil deltakerne også få flere perspektiver på prosjektene og større muligheter for erfaringsutveksling. I og med at alle rapporterte om et godt samarbeid, vil vi anta at de stedene der det er dratt inn flere instanser, vil ha en fordel av dette, blant annet når det gjelder å utvikle en egen modell for språkopplæring.

5.3 Modellutvikling

Som vist i tabellen under, kan nesten 90 % opplyse om at prosjektene i høy eller i noen grad har oppnådd målene om å utvikle en modell for språkopplæring. 54,5 % av prosjektlederne melder om at kommunen eller bydelen har utviklet en egen modell for Språkløftet. Andre forteller at det arbeides med dette. Noen kan informere om at de benytter forskjellige metoder, men ikke har en egen opplæringsmodell. Atter andre har fortsatt med en modell de har begynt med før Språkløftet og Utviklingsprosjektet ble satt i gang. Det er mulig at deltakerne i prosjektene har tolket dette med modell for språkopplæring ulikt. Noen har altså hatt en eksisterende modell som utgangspunkt for prosjektene, mens andre har laget en i forkant/tidlig i prosjektfasen, og noen arbeider med modellen nå. Dette kan bety at også utførelsen av prosjektene har vært ulik på disse stedene.



Alternativer: 1 I høy grad, 2 I noen grad, 3 I liten grad

5.4 Integrering i virksomheten

På åpent spørsmål om hvordan Språkløftet og Utviklingsprosjektet inngår i barnehagen og skolens øvrige virksomhet, forteller en respondent at barnehagene og skolene er godt kjent med at de deltar i prosjektet gjennom regelmessige oppdateringer. Andre svarer at prosjektene er omtalt i enhetenes planer. En deltaker forteller at metodene som er utviklet, er tatt i bruk på flere trinn enn det utprøvingene har hatt som målgruppe. Ut fra svarene ser det ut til at Språkløftet og Utviklingsprosjektet er godt kjent og integrert i enhetenes øvrige virksomhet, om enn på ulike måter.

5.5 Videreføring

63,3 % av prosjektlederne forteller at kommunen har planer om å fortsette aktiviteten i prosjektene utover prosjektperioden, mens resten sier at dette ennå ikke er avklart. Det var altså ingen på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført som rapporterer at arbeidet ikke skal fortsettes. Svarene fra prosjektlederne stemmer overens med de fra barnehage- og skoleeierne.

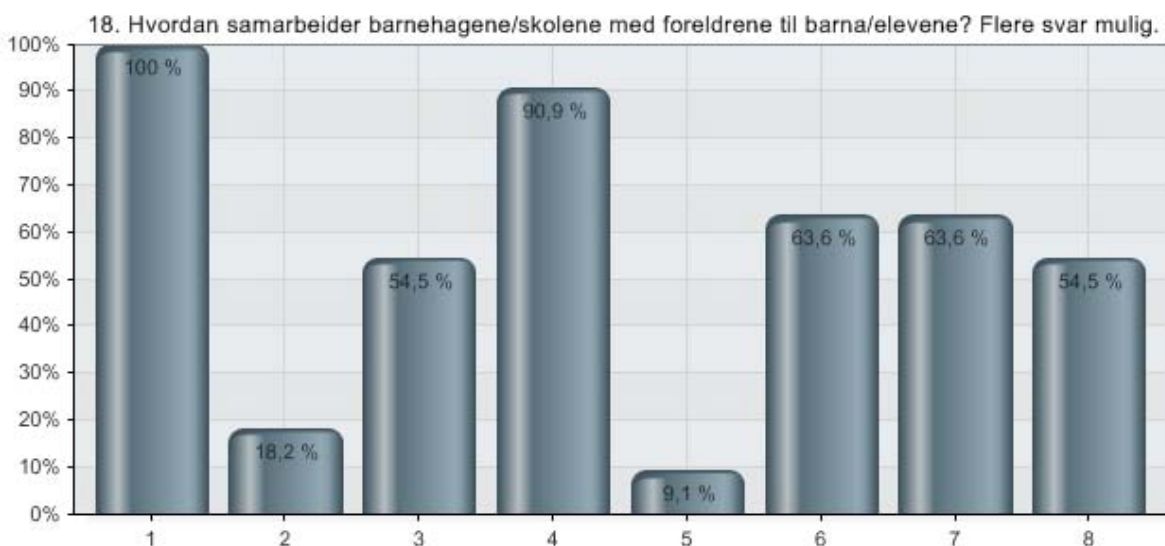
5.6 Utvalg av barn og elever

Bare 27 % av prosjektlederne oppgir at barna som deltar i Språkløftet er valgt ut på bakgrunn av SPRÅK 4-test på helsestasjonen. Dette er i overenstemmelse med funnene fra tidligere faser i evalueringen (Rambøll 2009:32). To respondenter sier at de har brukt SPRÅK 4 sammen med andre verktøy. I tillegg nevnes barnehagens vurderinger, TRAS-kartlegging i barnehagen og Bo Eges språktest. Et sted er alle tospråklige 5-åringer i prosjektbarnehagene med, og fokusbarna er tilfeldig utvalgt blant disse. Prosjektlederne har altså ikke oppfattet at det utelukkende eller nødvendigvis er språkkartleggingen på helsestasjonen som var avgjørende for hvilke barn som skulle delta.

Noen av prosjektlederne sier at alle elevene er med i Utviklingsprosjektet. Et sted er alle elevene på 1.-5. trinn med, men hovedvekten er på flerspråklige elever. En prosjektleder sier at prosjektet inngår som en del av en større bydelssatsning. Et annet sted er elevene valgt ut etter resultat fra kartleggingsverktøyet for grunnleggende norsk. Både flerspråklige og enspråklige norske barn er med i prosjektet, men de fleste fokuselevne er flerspråklige.

5.7 Samarbeid med hjemmet og barnehage/skole

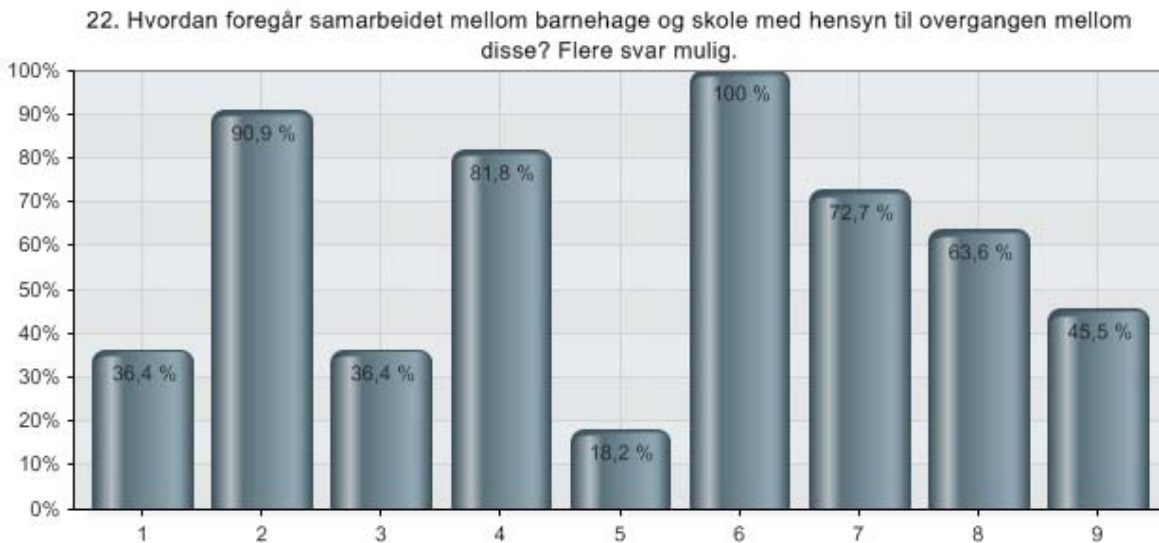
Barnehagene og skolene samarbeider med foreldrene til barna på følgende måter:



Alternativer: 1 Planlagte foreldresamtaler/foreldrekonferanser, 2 Loggbøker, 3 Tverretattlige møter, 4 Jevnlig kontakt med foreldre, 5 Hjemmebesøk, 6 Egne foreldremøter for prosjektet, 7 Kulturelle og sosiale arrangementer, 8 Annet

Under “annet“ nevnes at de har utviklet en foreldreveileder, at de har foreldretreff og ICDP foreldregrupper, kurs, at materiell sendes hjem, gjennomgang av språkanalyser med foreldrene, foreldrekaffe, kontakt gjennom ukeplaner, og kommunikasjon per telefon og e-post. Måtene å ha kontakt med foreldrene på er med andre ord mange og varierte.

Følgende tabell viser hvordan barnehagene og skolene i kommunene samarbeider om overgangen mellom disse:



Alternativer: 1 Vi arrangerer "bli kjent-treff", 2 Vi besøker skolen, 3 Vi besøker skolefritidsordningen, 4 Lærere/elever fra skolen besøker barnehagen, 5 Det arrangeres "bli kjent-møte" for ansatte i barnehage og skole, 6 Blir utvekslet informasjon muntlig og/eller skriftlig mellom barnehagen og skolen, 7 Vi utveksler kartleggingsresultater med skolen, 8 Vi har spesielle tiltak for barna/elevne i prosjektet, 9 Annet.

Flere kommuner har egne rutiner for overgangen fra barnehage til skole. Enkelte steder har de spesielle prosjekttiltak rundt denne overgangen. Et sted har de i denne sammenhengen egne møter for flerspråklige foreldre før skolestart og etter, de har en hospiteringsordning der lærere hospiterer i barnehagen på våren og førskolerlærere hospiterer i skolen på høsten. De har også lesevenner, det vil si at de eldste barna i barnehagen kommer til skolen før sommeren og blir lest for av 3. trinnselever, som blir barnas faddere etter skolestart. Et annet sted overføres barnets språkhistorie og dokumentasjon om barnets kommunikative ferdigheter i tillegg til tegninger og annet i en egen språkmappe. Mappen inneholder også en oversikt over hvilke sanger, eventyr og bøker barnet kjenner. Det er altså store variasjoner i hvor omfattende samarbeidet er og hvordan

det foregår.

5.8 Vurdering

Prosjektlederne forteller om ulike måter å vurdere barnas og elevenes språkkompetanse på:



Alternativer 1 Vi bruker et ferdig kartleggingsverktøy for norsk, 2 Vi bruker et ferdig kartleggingsverktøy for 3 morsmålet, 3 Vi bruker en språktest for norsk, 4 Vi bruker en språktest for morsmålet, 5 Kartlegging gjennom eget opplegg, 6 Ved intervju/samtale, 7 Ved observasjon i ulike situasjoner, 8 Ved kombinasjoner av ulike metoder, 9 Annet

Som vi ser, er det særlig kartleggingsverktøy for norsk som brukes av mange. Ofte brukes også kartlegging gjennom eget opplegg, intervju/samtale, observasjon og en kombinasjon av ulike metoder. Kartleggingsverktøy som nevnes for barnehagen er Lær meg norsk før skolestart, Bo Ege, Ord som gror, Barnets språkhistorie, Eget kartleggingsverktøy for kommunen og TRAS. For skolen nevnes spesielt kartleggingsverktøyet for grunnleggende norsk, TOSP og lesekartlegging for 2. trinn. Igjen ser vi at det er store variasjoner i materialene som blir brukt.

Testing og kartlegging brukes også for å følge opp barnas og elevenes språklige utvikling. Mange dokumenterer det barna gjør i en perm. Flere nevner i denne sammenhengen Den europeiske språkpermen. Det satses mye på begrepsinnlæring i barnehagene og på enkelte skoler arrangeres språksamlinger.

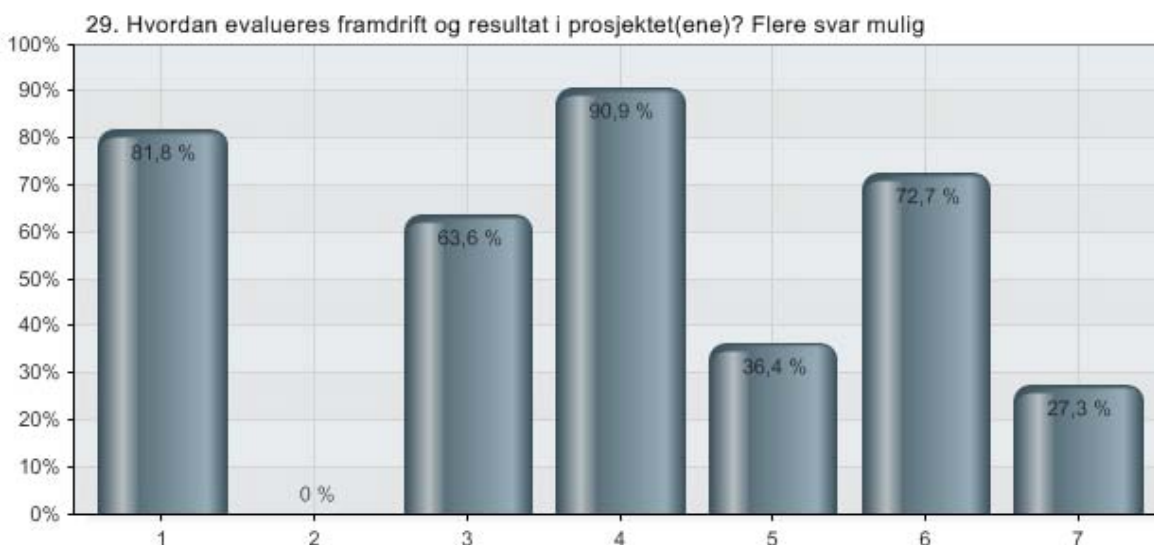
Oppfølging av barnets/elevenes sosiale kompetanse foregår mye gjennom observasjon. Noen skoler har deltatt i et prosjekt som hadde fokus på sosial kompetanse. Flere mener at språkutvikling og sosial kompetanse har nær sammenheng. I en kommune har de kommunale

barnehagene utarbeidet en egen pedagogisk plattform med felles faglig fokus på språkarbeid, sosial utvikling og foreldresamarbeid. Enkelte steder lages læringsmiljøplaner, og en informant kan fortelle om månedlige trivselsmålinger. Ellers foregår oppfølging av sosial kompetanse gjennom elevsamtaler og foreldresamtaler.

Resultatmåling i språklige ferdigheter og sosial kompetanse foregår ifølge prosjektlederne gjennom kartlegging, observasjon, screeningtester, nasjonale og kommunale kartleggingsprøver, leseutviklingsskjema og elevundersøkelsen. Respondentene er alle fornøyde med måten dette gjøres på (18,2 % i høy grad, 63,3 % ganske fornøyd og 18,2 % i noen grad). Ingen svarer i liten grad eller slett ikke på dette spørsmålet.

5.9 Framdrift i prosjektene

Framdrift og resultat i prosjektene evalueres på følgende måter:



Alternativer: 1 Løpende rapportering, 2 Bruk av logg, 3 Evalueringssamlinger, 4 Erfaringsutveksling, 5 Veiledning fra kompetansemiljøer, 6 Observasjon, 7 Annet

En prosjektleder skriver at de benytter halvårlige milepælplaner for å sikre framdrift i prosjektene. De som deltar i evalueringene er i stor grad prosjektgruppa, styringsgruppa og personalet ved enhetene. Litt over halvparten av informantene opplyser om at også foreldrene

deltar i evalueringen.

5.10 Oppsummering

Kort oppsummert viser resultatene av spørreundersøkelsen fra januar 2011 at det var store variasjoner i hvordan Språkløftet og Utviklingsprosjektet er gjennomført i prosjektkommunene, både når det gjelder organisering, styring og innhold. Det vil si at Språkløftet og Utviklingsprosjektet ikke er ensartede prosjekter, men et mangfold av tiltak gjennomført på ulike måter og på ulike nivåer.

6. SLUTTRESULTATER

I dette kapitlet beskrives og oppsummeres resultater slik disse forelå ved prosjektperiodens slutt. Datagrunnlaget er intervjuundersøkelsene våren 2011 og høsten 2011, samt dokumentstudier. Av dokumenter er det særlig sluttrapporteringene² fra prosjektkommunene til NAFO som har blitt analysert. Disse kvalitative undersøkelsene underbygger resultatene fra spørreundersøkelsen som vi har redegjort for i forrige kapittel. Samtidig er det mye som tyder på at det har skjedd en klar utvikling og progresjon i prosjektene i løpet av den siste fasen i prosjektperioden, spesielt med tanke på utvikling og dokumentering av bæredyktige modeller og forankring på systemnivå.

For å forsøke å identifisere effekten av SOU-prosjektene har vi satt opp følgende resultatindikatorer:

- Økt grad av tverretattlig samarbeid og nettverksbygging.
- Økt bevissthet og økt grad av systematikk i opplæringen.
- Bedre samarbeid mellom barnehage og skole.
- Økt fokus på barn og elevers progresjon i språklæringen.
- Større grad av foreldreinvolvering.
- Bedre forankring på systemnivå.
- Bedre kvalifisert personale i barnehage og skole.
- Bedre læringsutbytte for barn og elever.

6.1 Organisering i prosjektet

Språkløftet og Utviklingsprosjektet er modellutviklingsprosjekt der ett av målene er å utvikle modeller for samarbeid på tvers av opplæringsnivåer. I den sammenheng er organisering og styring viktige faktorer for å forstå resultatene som er oppnådd.

Hvis et prosjekt skal lykkes, er det flere krav som må oppfylles. For det første kravet til tydelige mål, for det andre at det er avklarte ansvarsforhold og sist at det foregår en fortløpende vurdering av tiltak og aktiviteter som settes i gang.

Under hovedkategorien organisering har vi studert datamaterialet med fokus på følgende temaer:

² Sluttrapportene fra prosjektkommunene omtales i denne rapporten som egenrapporteringer.

- Styring og ledelse av prosjektet.
- Ansvar og oppgavefordeling.
- Nettverk/samarbeid på tvers.

6.1.1 Styring og ledelse

NAFO har hatt det overordnede prosjektlederansvaret. Inntrykket er at NAFOs rolle har vært svært viktig for framdriften og arbeidet ute i prosjektkommunene. NAFO har sørget for oppfølging, veiledning og støtte i den enkelte prosjektkommune, de har arrangert møter og seminarer for deltakerne, da i første rekke prosjektlederne, samt hatt ansvaret for faglige bidrag på konferanser o.l. I tillegg har den årlige rapporteringen fra prosjektkommunene til NAFO vært et viktig bidrag i vurderingen av utviklingen i prosjektene, både internt i prosjektene, for barnehage- og skoleeier og for oppdragsgiver.

Når det gjelder styring og ledelse av SOU-prosjektene lokalt, har de fleste deltakerne valgt en prosjektgruppe med en prosjektleder og en styringsgruppe/referansegruppe. Noen har valgt to prosjektledere som har delt på ansvaret for arbeidet i barnehagen og i skolen. Andre igjen har hatt en prosjektkoordinator med flere lokale prosjektledere ute i enhetene. Der hvor prosjektgruppa har hatt mange medlemmer, har man i tillegg valgt et eget Arbeidsutvalg for å effektivisere arbeidet. De fleste prosjektlederne har hatt sin arbeidsplass i kommuneadministrasjonen og har slik hatt kort vei til barnehage-/skoleeier. Det er imidlertid også prosjektledere som har vært plassert ute i enhetene eller i fagsenter.

Hva fysisk plassering av prosjektleder har å si, kan vi ikke si noe entydig om. Kort vei til eier trenger ikke å bety mer samarbeid med eier, men praktisk sett kan slik nærhet ha en viss betydning for utveksling av informasjon om prosjektenes gang og utvikling, også i mer uformelle sammenhenger.

6.1.2 Ansvar og oppgavefordeling

Prosjektleder har hatt hovedansvaret for framdriften i prosjektet. Inntrykket er at ansvarsfordelingen mellom prosjektledelsen og aktørene ute i praksisfeltet har vært ryddig og avklart. Med det menes at det ikke har vært sammenblanding og uklarhet i hvem som skulle gjøre

hva, eller hvor viktige beslutninger skulle tas. Det ser ut til at prosjektlederne har styrket sin stilling gjennom prosjektperioden. Som vi påpekte i delrapporten (Hagen et al. 2011), opplevde noen prosjektkommuner at prosjektleder ikke var på plass ved oppstart, eller at det forekom skifte av prosjektleder, noe som påvirket implementeringen av prosjektene. Deltakere uttaler seg i hovedsak svært rosende om prosjektleders rolle og innsats i prosjektene.

Det er variasjon i hvor strengt prosjektene har blitt styrt fra den lokale prosjektledelsens side. I noen prosjektkommuner har en for eksempel gått inn for at alle deltakere skulle benytte samme kartleggingsverktøy og bruke den samme metodiske tilnærmingen i språkopplæringen.

I andre prosjektkommuner har det vært relativt stor frihet i hvordan de ulike tiltakene skulle utformes og utvikles, hvordan kartlegging og vurdering skulle foregå og hvilke metodiske tilnærminger en skulle bruke i arbeidet.

6.1.3 Nettverk og samarbeid på tvers

Ett av målene i Språkløftet er at prosjektet skal fremme samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, institusjoner og faggrupper. Tiltak har blitt satt i gang for å styrke slikt samarbeid, for eksempel ved etablering av ulike former for samarbeidsfora som dialogmøter og nettverkssamlinger i prosjektkommunene. Aktuelle samarbeidspartnere for barnehage og skole er helsestasjon, PPT, barnevern, eksternt kompetansemiljø og kulturelle instanser som bibliotek. Modeller/tiltakskjeder som beskrives i de fleste egenrapporteringene til NAFO, viser hvem som er inkludert i samarbeidet, hvilke ansvarsoppgaver deltakerne har, samt tiltak og rutiner som skal følges opp.

I underveisevalueringen var flere informanter noe spørrende til helsestasjonens rolle i språkkartleggingen. Flere hadde erfart at samarbeidet med helsestasjonen ikke hadde fungert slik det var tenkt, dvs. at helsestasjonen gjennom kartlegging av språk ved 4-årskontrollen (SPRÅK 4) skulle identifisere barn som kunne trenge spesiell oppfølging i barnehagen med tanke på språkutvikling. Fokusbarn skulle velges ut på bakgrunn av denne første kartleggingen.

Som spørreundersøkelsen viser, var det bare i 27 % av prosjektkommunene at språkkartleggingen etter SPRÅK 4 hadde fungert. Ved gjennomgang av sluttrapportene til NAFO (desember 2011) viser bildet seg å være noe mer variert. Det ser nå ut til å være etablert systemer for samarbeid mellom helsestasjon og barnehager i en del prosjektkommuner. En vanlig prosedyre er at man etter kartlegging med SPRÅK 4 fyller ut et skjema som sendes barnehagen etter skriftlig samtykke

fra foreldrene. Barnehagen gjør så sin vurdering av barnets språkutvikling og sender skriftlig tilbakemelding til aktuell helsesøster. Eventuell henvisning til PP-tjenesten vurderes etter utprøving av tiltak i barnehagen. Samarbeidet med PPT har fungert tilfredsstillende, slik informantene ser det. Representanter fra PPT har sittet i styringsgrupper og prosjektgrupper, noe som har styrket samarbeidet. Det er grunn til her å understreke at samarbeidet mellom PPT og barnehage/skole foregår også utenom prosjektene, men PPT har hatt en annen rolle i nettverkssamarbeidet enn det de vanligvis har i forhold til barnehage og skole.

Av andre instanser er det særlig samarbeidet med bibliotek som går igjen i beskrivelsene. Enhetene har lagt vekt på å skaffe til veie et allsidig utvalg av bøker på flere språk og har slik vært avhengig av et tett samarbeid med bibliotek. Lesevenner som har formidlet litteratur til yngre barn har gitt gode resultater. Lesevenner har for eksempel vært skoleelever som har besøkt samarbeidsbarnehager og lest for yngre barn, eller det har vært elever ved Voksenopplæringen som har deltatt i aktiviteter på biblioteket sammen med barnehage og skole.

Samarbeid med eksternt kompetansemiljø er beskrevet i delkapittel 6.7.2.

6.1.4 Økt grad av tverretatlig samarbeid og nettverksbygging

SOU-prosjektene har ført til økt grad av tverretatlig samarbeid og nettverksbygging i kommunene. Når det gjelder organiseringen av prosjektene, har det ikke vært mangel på styring fra prosjektledelsens side. Variasjoner mellom prosjektkommunene går mer på hvor mye som har vært delegert til den enkelte enhet og hvor mye den lokale prosjektledelsen har tatt avgjørelser på og hvilke føringer som er gitt. Hva graden av styring betyr for måloppnåelsen i SOU-prosjektene, er det vanskelig å gi noe entydig svar på. En sterk styring kan medføre at prosjektet får et mer helhetlig preg, og at det er lettere å holde oversikt over prosessen og framdriften i prosjektet. Deltakere kan dessuten samle seg om felles tilnærming til språkstimulering og språklæring. Dette kan gjøre samarbeidet mellom enhetene enklere fordi de kjenner hverandres metoder og strategier i språkarbeidet. Det gir dem også et felles språk når de møtes for erfaringsutveksling og deling av kunnskap.

På den annen side kan en sterk styring påvirke kreativiteten og nyskapingen i et utviklingsarbeid. Ofte er det lettere å få et eieforhold til noe du har vært med på å utvikle selv. Gjennom utprøving og utvikling kan en komme fram til viktige prinsipper i det pedagogiske arbeidet som en tror på,

noe som er tilpasset enhetens øvrige virksomhet og som igjen styrker engasjementet og motivasjonen for å gjennomføre tiltak. Samtidig kan lite styring og systematikk føre til uryddige forhold som gjør at igangsatte tiltak ikke får den ønskede effekt ute i feltet.

Vår vurdering er at det har vært vel så god gjennomføring av tiltak der det har vært mer rom for utprøving og utforming av egne prosjekttiltak i den enkelte enheten som i prosjektkommuner hvor spillerommet har vært mindre på grunn av føringer fra prosjektledelsen. Både barnehager og skoler er forholdsvis autonome institusjoner innenfor de føringer lover og rammeverk legger. Slik sett er det å ha et visst spillerom noe mange ansatte foretrekker. Det viktigste, uansett styringsform, har vært at prosjektlederne har sørget for informasjon, og at det har vært en god og åpen kommunikasjon med prosjektdeltakere ute i enhetene.

Utfordringene har likevel vært å utvikle en felles forståelse for målene i SOU-prosjektene i praksisfeltet. Ifølge Habermas (1984) er ikke språklig kompetanse tilstrekkelig for å oppnå felles forståelse med dem man kommuniserer med. I tillegg til språklig kompetanse kreves kommunikativ kompetanse til å ordlegge seg på en måte som gjør at man blir hørt og tatt hensyn til. Habermas beskriver kommunikativ kompetanse som den evnen en person har til å tilpasse ytringene sine til den situasjonen samtalepartneren befinner seg i. Det kan derfor være ulikt hvordan budskapet fra prosjektledelsen har blitt kommunisert, noe som igjen har påvirket forståelsen av mål og innhold i prosjektene hos aktørene.

Flere av prosjektlederne har vært bevisste på hvordan de har markedsført eller presentert sin lokale implementeringsmodell/tiltakskjede. Dette vil påvirke hvor bærekraftig modellen eller tiltakskjeden vil være i fortsettelsen. I informantgruppa er det stor enighet om at måten SOU-prosjektene blir presentert på, er viktig i forhold til om det blir en suksess eller ikke.

Prosjektorganiseringen som er valgt i prosjektkommunene har klart å knytte ulike faginstanser sammen i den hensikt å nå målene i prosjektene. Det er imidlertid noe ulikt hvordan samhandlingsmønster som er etablert fungerer, og det er fortsatt en del som gjenstår av arbeid, blant annet i samarbeidet mellom barnehage og skole og samarbeid med hjemmene. (Dette er omtalt nærmere i kapittel 5.3 og kapittel 5.5).

Samarbeid med helsestasjonen har ikke fungert etter intensjonen og har et potensial for forbedring i flere prosjektkommuner.

SOU-prosjektene har ført til mer bruk av biblioteket som ledd i opplæringen. Dette samarbeidet ser ut til å ha vært svært vellykket. Mye tyder på at pedagoger og lærere har blitt mer kjent med nyere og variert litteratur for barn og elever, og at samarbeidet med biblioteket har ført til større tilgang på barnelitteratur på flere språk. Dette har vært spesielt viktig med tanke på styrking av morsmålet. SOU-prosjektene har vist hvor viktig dette samarbeidet er for barn og elever, spesielt for de som er flerspråklige.

6.2 Metodisk tilnærming i språkarbeidet

Det første målet i Språkløftet er at prosjektet skal fremme god språkutvikling, gode norskferdigheter og sosial kompetanse hos barna. Her dreier spørsmålene seg om hva barnehagene og skolene har utviklet av tiltak som styrker språkutviklingen hos barn og elever og hvordan det arbeides pedagogisk i den praktiske hverdagen.

Denne hovedkategorien har vi delt inn i følgende underkategorier:

- Organisering av barn og elever
- Fokus i det pedagogiske arbeidet
- Bruk av læremidler.

6.2.1 Organisering av barn og elever

Hvordan barn og elever organiseres i forbindelse med språkopplæring, sier noe om hvilke pedagogiske prinsipper enhetene arbeider etter, og hva de mener gir best læringsmiljø.

I barnehagene varierer organiseringsmåtene. En organiseringsmåte som går igjen, er at fokusbarn er i egne grupper som får systematisk språkopplæring etter en bestemt metode eller verktøy. Med systematisk menes her at denne aktiviteten foregår på bestemte dager til bestemte tidspunkt. Gruppene kan variere i størrelse og sammensetning.

En annen måte er å inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter. Det kan være ulike årsaker til dette. Noen informanter begrunner det med at utvelgelsen av fokusbarn ikke foregikk slik det var tenkt i utgangspunktet, og derfor ble det noe tilfeldig hvem som ble betegnet som fokusbarn. Derfor har de inkludert alle barn i tiltakene. Andres begrunnelser går på at det å

inkludere alle, er i tråd med barnehagens pedagogikk. De mener at det likevel går an å differensiere opplæringen innad i en stor gruppe.

Det vanligste er at man strukturerer tiltakene etter en tredelt modell: tiltak rettet mot alle barn, tiltak for flerspråklige barn, og tiltak for enkeltbarn. Som det pekes på av flere, gir arbeid i små grupper mulighet til skjerming, konsentrasjon og mer individuell oppfølging. Slik er arbeid i små grupper å foretrekke.

For skolenes del var ett av delmålene i Utviklingsprosjektet å utvikle nye modeller for organisering av skoledagen. Våre data viser at dette ikke har hatt så stort fokus i skolen som forventet. En forklaring kan være at organisering i skolen i dag i utgangspunktet er fleksibel og variert. Etter opphevelsen av klassedelingsregelen i 2003 er organisering av elevene og undervisningen variert i løpet av en og samme skoledag. Elever arbeider i større og mindre grupper eller de arbeider individuelt, alt etter fag, oppgaver og arbeidsmåter de bruker. Som en prosjektkommune rapporterer, så har ikke deltakelse i prosjektene medført store organisatoriske endringer av skoledagen. Det ser ut til å gjelde for de fleste.

Når det er sagt, ser det ut til å være vanlig at en har arbeidet med fokuselever i mindre grupper når de skal ha språkopplæring, mens de ellers deltar i undervisningen sammen med de andre elevene.

6.2.2 Mål og prinsipper

Det som majoriteten av informanter framhever som nytt i opplæringsarbeidet de utfører i barnehage og skole, er at de gjennom prosjektene har blitt langt mer bevisste om språkets betydning og bruk, og at de legger vekt på mer systematikk i arbeidet. Det er en tydelig oppmerksomhet rundt morsmålets betydning for språkutviklingen som kommer til uttrykk både i utsagn og som dokumenterte tiltak.

Når det gjelder nye opplæringsmodeller i barnehagene, har flere videreutviklet tidligere språktilnærminger. Modellene i barnehagen bygger på lesing, fortellinger, samtaler, rim og regler, lek, dans og bevegelse. Slike aktiviteter er velkjente i barnehagens praksis generelt. Det som informanter legger vekt på som nytt, er at de etter Språkløftet legger mer vekt på det språklige aspektet i alle typer aktiviteter og hvordan de ulike aktivitetene kan styrke barnas

forståelse og bruk av språket. Samtidig kommer det fram at det også er satt i gang nye tiltak for å støtte opp om språklæring og utvikling av sosial kompetanse.

I intervjuene og i egenrapporteringene viser analysen at opplæringsmodellen og metodene enten er noe som er utviklet i egen institusjon (f. eks. Kunnskapstrappa), eller som bygger på andres teorier og metoder. Eksempel på det siste er Jørgen Frosts metode for språklig bevissthet.

Både barnehagene og skolene understreker betydningen av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for flerspråklige. Dette begrunnes med tilgjengelig forskning (bl.a. Aukrust 2007; Kibsgaard og Husby 2009) som viser at elever som får denne type opplæring ofte scorer over gjennomsnittet når det gjelder skolerresultater.

Skolene har, som barnehagene, prøvd ut ulike metoder og innfallsvinkler og valgt tilnærminger til språkopplæringen som de mener fungerer bra. Det er mye fokus på lesing og leseferdigheter. I noen enheter understrekes det at de arbeider mye med språkopplæring også i andre fag enn norskfaget, for eksempel i naturfag, samfunnsfag og matematikk.

Flere skoler henviser til Læreplan for grunnleggende norsk når det gjelder metodisk tilnærming. Mange har funnet kartleggingsverktøyet som følger med denne planen som relevant og nyttig.

En oppfatning som går igjen, er at det er viktig å være bevisst på egen språkbruk i samarbeid med barn og elever, og at det er viktig at barn/elever får anledning til selv å bruke språket i mange og varierte situasjoner. For skolens del gjelder det både muntlige og skriftlige ferdigheter.

Når det gjelder opplæringsmodeller og hvordan de er utarbeidet, er det stor variasjon mellom prosjektkommunene. Også i skolene henvises det for eksempel til ferdig utarbeidete opplegg som Jørgen Frosts metode, NEIS og Early Years som er et helhetlig opplæringsprogram for 1. – 4. trinn.

6.2.3 Bruk av læremidler

Barnehagene og skolen har selv utviklet en stor andel av læremidlene som er brukt i språkarbeidet. I tillegg har de fått ressurser til å kjøpe inn en god del i prosjektperioden.

Materiellet brukes i den daglige kommunikasjonen og språkopplæringen. Noe vurderes også som relevant i forhold til informasjon og kommunikasjon med foreldre som har lite kompetanse i norsk.

Noe som framheves som spesielt vellykket, er såkalte “språkkofferter”, hvor en med utgangspunkt i barnebøker hadde skaffet til veie konkrete gjenstander som hører til i fortellingen i boken. I forhold til tidligere bruk av læremidler, er disse hjelpemidlene utviklet spesielt med tanke på ordlæring, begrepsforståelse og generell språkutvikling.

Mye av opplæringen er temabasert. Det gjelder både barnehage og skole. De ansatte har lagt ned mye arbeid for å systematisere undervisningsopplegg og læremidler som hører til de enkelte temaene. Noen steder er man spesielt opptatt av at temaer skal gå på tvers av barnehager og skoler slik at barna skal kjenne igjen både tema og læremidler når de kommer fra barnehagen over til skolen.

Det fysiske rommet og lett tilgang til egnet materiell har vært viktig med tanke på utvikling av språkmiljøet. Flere har innredet egne språkrum som brukes til dette formålet. Noen henviser til et «språktelt» som en egnet arena for mindre grupper eller enkeltbarn hvor en kan være avskjermet fra andre i aktiviteter.

6.2.4 Arbeid med sosial kompetanse

Analysen viser at sosial kompetanse kommer lite fram i datamaterialet, selv om sosial kompetanse er sidestilt med språk i målene for Språkløftet³. Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Mange barn og elever trenger ekstra støtte og veiledning for å utvikle sin sosiale kompetanse. Sosial kompetanse ses på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematisk atferd. Sosial kompetanse betraktes som et godt mål på elevenes læring og utvikling (Ogden 2001).

Hvorfor sosial kompetanse⁴ ikke har fått større oppmerksomhet i SOU-prosjektene, kan ha flere årsaker. En årsak kan være at arbeidet med å fremme sosial kompetanse er en så selvfølgelig og

³ Språkløftet skal fremme god språkutvikling, gode norskerferdigheter og sosial kompetanse hos barn i barnehage og skole.

⁴ I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskrives sosial kompetanse som å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner, og at denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med andre. For skolens del er det særlig Veileder for skolen som definerer hvilke ferdigheter som hører med under sosial kompetanse (empati, samarbeidsevner, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet).

integrrert del av barnehagen og skolens virksomhet, at en ikke har gjort spesielle tiltak på dette området. På våre spørsmål angående tiltak for å fremme sosial kompetanse, er det flere informanter som mener at språk og sosial kompetanse er to sider av samme sak. Mestrer du ikke språket og har vansker med å kommunisere med andre, kan det lett føre til atferdsvansker, blir det hevdet. Styrking av den kommunikative kompetansen vil bidra til at samspillet med andre blir lettere.

Noen ser sosial kompetanse i sammenheng med barn og elevers medvirkning og utvikling av leke-/læringsmiljøet. Det sies at det er høy bevissthet rundt sosial kompetanse i det daglig arbeidet. Det kommer fram at arbeidet med å fremme sosial kompetanse ofte er knyttet til andre prosjekter og programmer som «vennskapsprosjekter» og antimobbeprogrammer, og er derfor ikke direkte resultat av SOU-prosjektene.

6.2.5 Økt bevissthet og større grad av systematikk

Datamaterialet vårt tyder på at SOU-prosjektene har ført til økt bevissthet rundt språkstimulering og språkopplæring. Våre intervjudata understøtter dette.

Et annet resultat av SOU-prosjektene er større grad av systematikk i språkarbeidet. Slik vi forstår begrepet, innebærer det for det første en regelmessighet. For det andre betyr det at aktiviteten er planlagt og forpliktende å utføre.

Vårt inntrykk er at «bedre systematikk» først og fremst går på at språkstimulering og læring foregår med jevne mellomrom og til fastlagte tidspunkt, at det er planlagt, og at det blir lagt stor vekt på progresjonen i arbeidet.

Vi har påpekt at sosial kompetanse ikke har særlig fokus i datamaterialet vårt. En forklaring kan være at vi som forskere ikke var fokusert nok på å få informasjon om arbeidet med sosial kompetanse i intervjuene våre. Det kan også være slik at det er ulike meninger om begrepet sosial kompetanse og ulik forståelse av hva sosial kompetanse er. Som Misund (2011) peker på, kan målene for sosial kompetanse i skolen slik de uttrykkes i læreplanens generelle del, i Prinsipper for opplæringen og i Veileder for skolen (2009), oppfattes som vage i forhold til faglige mål, og slik kan de komme noe i bakgrunnen av språkarbeidet hvor det er enklere å uttrykke målene klart og mer presist.

6.3 Overgangsrutiner/samarbeid barnehage/skole

Språkløftet skal sikre gode overganger mellom barnehage og skole. Flere tiltak har vært gjort for å knytte barnehager og skoler med lokal nærhet til hverandre tettere sammen. Målet er blant annet å bli kjent med hverandres praksis og planlegge pedagogiske tiltak i fellesskap til beste for barna.

Vi har her valgt å tematisere tiltakene slik:

- Overgangsrutiner hvor barn/elever og foreldre er involvert.
- Samarbeid mellom pedagogisk personale i barnehage og skole.

6.3.1 Overgangsrutiner hvor barn/elev og foreldre er involvert

Et sentralt spørsmål i SOU-prosjektene er hvordan en kan oppnå høyere grad av foreldreinvolvering i overgangen mellom barnehage og skole. Slike tiltak skal støtte opp om barnet som skal begynne på skolen og gi foreldrene som ikke kjenner den norske grunnskolen, informasjon om hva som venter barnet ved skolestart. Her kan prosjektkommunene vise til ulike tiltak som de vurderer som vellykkete. Flere har etablert faste overgangssamtaler hvor barnehageansatte, foreldre og lærere som skal være kontaktlærer på første årstrinn, deltar. I noen tilfeller deltar også barnet som skal begynne på skolen. Et viktig poeng er at denne samtalen skal foregå i god tid før skolestart. I disse samtalene legges det vekt på at foreldre skal ha innflytelse og medbestemmelse på hvilken informasjon om barnet som skal gis videre til skolen.

Som flere informanter påpeker, er samarbeidet med foreldre av stor betydning for barnas trivsel og læring. Et sentralt spørsmål i arbeidet er hvordan foreldre kan bli gode bidragsyttere rundt skolestart. En forutsetning er at de får informasjon om det norske utdanningssystemet og hva som forventes, både av barnet og av dem som foreldre. Foreldre er generelt opptatt av egne barns utvikling og valg. Er familien flerspråklig og har problemer med å forstå norsk, kan det medføre at de føler seg isolerte og usikre på hva skolestart innebærer. Derfor blir det ekstra viktig med overgangsrutiner hvor foreldre kjenner seg inkludert og forstått, slik våre informanter ser det.

6.3.2 Samarbeid mellom pedagogisk personale

Gjensidig hospitering har vært et virkemiddel som har økt kunnskapen og forståelsen hos ansatte om det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole. Det å delta i hverandres praksisfelt har bidratt til å bygge et tettere samarbeid og til å øke respekten for hverandres arbeidsfelt. Andre tiltak som har vært gjennomført, er felles planleggingsdager og felles deltakelse på kurs og seminarer. Dessuten er det lagt opp til nettverkssamlinger som skal gjøre deltakerne bedre kjent med hverandre. Deltakelse i prosjektene har ført til bedre samarbeid og innsikt i hverandres arbeidsmåter og innhold, hevdes det.

Flere barnehager har på bakgrunn av kartlegging utarbeidet en "Språkmappe" som følger barnet over til skolen. I språkmappa er barnets ferdigheter dokumentert, også gjennom det barnet selv har produsert, og det kan være oversikt over eventyr de har lest, tegninger de har laget til en fortelling osv. Gjennom en slik språkmappe får skolen informasjon om barnets språkhistorie som de kan bygge videre på.

6.3.3 Økt samarbeid mellom barnehage og skole

Hovedinntrykket er at barnehager og skoler i SOU-prosjektene har bygget nettverk og inngått forpliktende samarbeid. I noen prosjektkommuner har selve organiseringen av samarbeidet vært enkel ved at en barnehage og en skole er i geografisk nærhet til hverandre. Andre steder har en støtt på større utfordringer da det kan være mange barnehager som sender barna til en og samme skole, eller at barn i en barnehage sogner til flere skoler. På den måten oppstår det mange samarbeidskonstellasjoner som skal ivaretas.

Flere prosjektkommuner rapporterer at de har lyktes bra fordi både barnehage og skole har sett behovet og ønsket å forbedre seg, både med tanke på overgangen mellom barnehage og skole, men også hvordan skolen kan bygge videre på det grunnlaget elevene har fra barnehagen. Det å delta i hverandres praksisfelt har bidratt til å bygge et tettere faglig samarbeid og til å øke respekten for hverandres arbeidsfelt.

Egenrapporteringene understøtter inntrykket vi fikk i intervjuundersøkelsen. Det henvises til flere tiltak og etablerte rutiner som nå er på plass og som skal gjelde videre, ikke bare for enheter som har deltatt i prosjektene, men for alle barnehager og skoler i prosjektkommunene.

Vi kan imidlertid registrere at dette samarbeidet fortsatt har et utviklingspotensial for noen kommuner, og at det kan være en viss avstand mellom allmennlærere i skolen og pedagoger i barnehagene når det gjelder forståelse av hva som er viktige prinsipper i språkutvikling og språklæring. Det meldes for eksempel om manglende tilbakemelding fra skolene på hvordan det har gått med de opprinnelige fokusbarna, noe som barnehager har etterlyst. Skoler har også stilt spørsmål ved selve utvelgelsen av fokusbarn – om det var disse som faktisk hadde mest behov for språkstimulering.

Det vil være ulike prioriteringer blant pedagogisk personale med hensyn til hva en skal bruke tiden til i en travel hverdag. Hvis samarbeidet mellom barnehage og skole ikke blir vurdert som viktig for å skape kontinuitet i barnas utdanningsløp, vil det lett dø ut hvis det ikke er etablert som faste rutiner på plannivå og forankret hos ledelsen (jf. Fullan 2001). Det gjelder ledelse både på kommunenivå og på barnehage-/skolenivå.

Det kan også være slik at samarbeidet mellom en barnehage og barnehagens nærscole fungerer bra ett sted, men mindre bra et annet sted i samme prosjektkommune. Vi antar at ledelsen ved barnehagene og skolene har vært avgjørende for hvilken plass Språkløftet og Utviklingsprosjektet har fått ved den enkelte institusjon, og at ledelsen har vært avgjørende for samarbeidet som er etablert mellom barnehage og skole (Fullan 2009). Vi vet fra underveisevalueringen at det har vært lagt ned stort arbeid for å sikre gode overganger, og at det kan være krevende å få det til i praksis flere steder. Noen skoleledere peker også på, som en utfordring, at det kan oppstå forskjeller mellom barn som kommer fra kommunale barnehager og barn som kommer fra private barnehager med tanke på skolestart. Skolen kan ikke pålegge de private barnehagene samarbeidsrutiner hvis de ikke ønsker det selv.

Riktignok er ikke samarbeid mellom barnehage og skole noe som er nytt. Særlig Reform 97 hvor alder for skolestart gikk ned fra sju til seks år, aktualiserte hvor viktig det var med en god overgang for de som skulle begynne på skolen. Flere av prosjektkommunene hadde før SOU-prosjektene et handlingsprogram for samarbeid hvor frister for tiltak og ansvarsfordeling var beskrevet. I prosjektperioden har deltakerne imidlertid fått muligheten til å videreutvikle og utvide dette samarbeidet, spesielt med tanke på flerspråklige barn som skal begynne på skolen.

6.4 Oppfølging og tilbud til barn/elever

Under denne hovedkategorien inngår hvordan ansatte i barnehage og skole følger utviklingen hos barn og elever når det gjelder språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse.

6.4.1 Kartlegging og vurdering

For å følge opp barn og elevers progresjon i språkutviklingen, er kartlegging og ulike vurderingsformer viktige tiltak. Oppfølging av enkeltbarn/elever krever ikke bare gode kartleggingsverktøy/vurderingsmåter, men også kompetanse hos de som utfører kartleggingene/vurderingene. Resultater fra kartlegging eller andre former for prøver og tester kan benyttes på ulike måter:

- Som utgangspunkt for å vurdere det pedagogiske arbeidet.
- Som utgangspunkt for videre planlegging.
- Som utgangspunkt for foreldresamtaler og elevsamtaler.

Prosjektkommuner melder om at det er satt i gang omfattende kartleggingsrutiner i både barnehager og i skoler. Det vanlige er at det blir gjennomført språktester og kartlegginger når det gjelder barnas språk flere ganger i løpet av et skole-/barnehageår. Flere steder har det vært opp til enhetene selv å bestemme hvilke kartleggingsmetoder de skal bruke. Som vedlegg åtte viser, er det her mange kartleggingsverktøy/kartleggingsmåter å velge mellom. Noen har valgt å utvikle egne kartleggingsverktøy og hevder at det har vært vellykket.

I tillegg til å følge opp enkeltbarn/-elever ved hjelp av kartleggingsverktøy, vises det til observasjon som en viktig metode, både med hensyn til utvikling av språk, og ikke minst når det gjelder sosial kompetanse. Observasjon av barna i samspill med andre kan dessuten vise at barn forstår mer enn det som vises i en kartlegging. Språkkartlegging blir slik noe snevert i forhold til å forstå hvor barnet står i utviklingen, hevdes det.

Resultatene fra kartlegginger og andre former for tester er dessuten et viktig utgangspunkt for å søke nærmere utredninger hos PPT.

6.4.2 Konsekvenser for tiltak

Hvordan kartleggingsresultater og andre vurderingsresultater brukes til videre tiltak, er et kjernepunkt for å lykkes med opplæringen. En majoritet av informantene sier at SOU-prosjektene er nedfelt i enhetens planer, både de mer overordnede planene og for eksempel i elevenes arbeidsplaner. Dette understøtter det som spørreundersøkelsen viser (jf. kap. 5). I barnehagene meldes det at aktivitetene i Språkløftet er integrert i årsplaner m.m.

Resultatene fra kartlegginger og tester brukes som pedagogiske redskap for å heve kvaliteten i opplæringen. Samtidig gir de informasjon om det enkelte barn/elev.

Informantene er opptatt av at kartleggings- og prøveresultater må forstås i en kontekst, og at slike resultater alene ikke er tilstrekkelige for å følge et barns/en elevs progresjon og læringsutbytte. Det er nødvendig å sammenstille resultatene med annen type informasjon for å planlegge nye tiltak og tilpasse opplæringen til barnets/elevens behov. Samtidig gir informanter uttrykk for at det ikke alltid er mulig å følge opp kartleggingsresultater slik det var ønsket, da det skorter både på tid og ressurser. En annen utfordring som flere har støtt på, er at mange av kartleggingsverktøyene er utarbeidet med tanke på norskspråklige barn og er slik lite egnet for de flerspråklige.

6.4.3 Økt fokus på barn og elevers progresjon i språk

På bakgrunn av det høye fokuset på kartlegging i prosjektene er det rimelig å anta at enhetene har blitt mer bevisste på hvor viktig det er å følge progresjonen i språkutviklingen og språklæringen. Kartleggingsrutiner og andre vurderinger gir grunnlag for systematisk oppfølging av barn og elevers utvikling, læring og av læringsmiljøet ved enheten.

Et mål som vi har pekt på tidligere, er at fokusbarna i barnehagen skulle utvikle tilstrekkelige norskferdigheter til å mestre skolestart. Som vi har påpekt i kapittel 2, kan «tilstrekkelig norskferdigheter» tolkes på ulike måter (Danbolt et al. 2009). Det bør en ta med i betraktningen når det gjelder deltakernes vurderinger av måloppnåelse. I vårt datamateriale er det flere prosjektkommuner som slår fast at tiltakene har hatt positiv effekt på barns språkutvikling uten at det kommer fram hvordan⁵ det er målt. Skoler har brukt de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing

⁵ I oppdragsbeskrivelsen fra TFN til Utdanningsdirektoratet i sin tid er det beskrevet at sluttevalueringen skal belyse hvordan vurdering av læringsresultater foregår.

for 2. årstrinn som måleinstrument. På den måten har de kunnet dokumentere progresjon og resultater.

6.5 Samarbeid med hjemmene

For å øke foreldreinvolvering i barnehage og skole, er det satt i gang en rekke tiltak i prosjektkommunene. Foreldrenes betydning for barnas læringsresultater og trivsel, anses for å være stor. Det har derfor vært et viktig mål å trekke dem inn i barnehagen og skolens arbeid. Vi har valgt å kategorisere samarbeid med hjemmene i følgende underkategorier:

- Styrking av foreldresamarbeidet generelt
- Norsk kurs for foresatte.

Et tredje viktig satsningsområde når det gjelder å bedre samarbeidet med hjemmet, er tiltak knyttet til overgangen fra barnehage og skole. Dette er omtalt under kapittel 6.3.

6.5.1 Styrking av foreldresamarbeidet

Ansatte i barnehager og skoler har lagt ned mye arbeid for å forbedre samarbeidet med hjemmene, særlig de som er flerspråklige. Det har vært nødvendig å tenke nytt og finne nye, kreative løsninger for å gi informasjon til foreldre som ikke forstår norsk. I stedet for skriftlig informasjon, har det vært utstrakt bruk av bilder og gjenstander, for eksempel når det gjelder informasjon av passende klær til ulike årstider. Ofte har det vært nødvendig å benytte tolk i foreldresamtaler og foreldremøter, noe som naturlig nok påvirker kommunikasjonen.

Det meldes om tiltak som foreldrekafeer, kurs for foreldre, veiledning om norsk skole osv. Det har vært arrangert mødregruppe for mødre til flerspråklige elever. Her har de tatt opp ulike tema som er aktuelle for skolen.

I Språkløftet legges det opp til økt grad av foreldreinvolvering i språkstimuleringsarbeidet, og at foreldre skal delta aktivt i barnas språkopplæring. Det er noe ulikt hvor mye enhetene har orientert foreldrene om hva prosjektet er og hva som er målene. Noen melder om at de har involvert foreldre ved å oppfordre dem til å lese for barna på morsmålet og låne ut barnelitteratur, men ser at dette bør være et prioritert område i fortsettelsen hvis en skal lykkes.

Flere av informantgruppene vurderer at samarbeidet med foreldrene har vært av varierende karakter, og at det her ligger et betydelig forbedringspotensial. Skoler har for eksempel invitert til ulike arrangement, men det har i flere tilfeller vært vanskelig å få foreldre til å komme. Som det sies, er det da viktig å vurdere mulige grunner til at foreldrene ikke kommer, og at man kontinuerlig prøver nye måter for å nå foreldrene. Flere peker på at ulike kulturer har ulike syn på hva skole er, og hvor mye foreldre skal involvere seg i arbeidet som utføres der. Barnehagene har flere uformelle situasjoner som kan benyttes til samtale med foreldrene enn skolen, for eksempel ved bringing og henting av barn. Men også barnehager melder om utfordringer i å nå alle foreldrene slik de ønsker.

6.5.2 Norskurs

I Språkløftet var ett av målene å tilby og organisere norskurs for foresatte (mødre) til minoritetsspråklige barn. Betydningen av de foresattes norskferdigheter for oppfølging av egne barn, blant annet for å kunne gi leksehjelp, anses som et viktig satsningsområde for flere av kommunene. Ansvar for norskurs for mødre ligger hos barnehage-/skoleeier, men selve gjennomføringen har foregått i barnehager og skoler. Et viktig prinsipp har vært at norskopplæringen skulle foregå i nærmiljøet, og at det var gratis. For å få mødrene til å delta, har prosjektkommuner tilbudt gratis kjernetid i barnehagen eller annen type tilbud på barnepass for å gi flest mulig anledning til å komme.

Det er noe ulikt hvilken plass dette tilbudet har hatt i prosjektkommunene. Noen steder har Voksenopplæringen dekket dette behovet slik at det har vært vanskelig å rekruttere deltakere, andre steder rapporteres det om stor aktivitet og mange deltakere på denne type kurs.

6.5.3 Økt foreldreinvolvering

SOU-prosjektene har bidratt til økt foreldreinvolvering, blant annet gjennom norskurs for mødre, foreldrekurs, nye og mer kreative former for informasjon og ved innføring av overgangssamtaler før skolestart. I tillegg har barnehager og skoler utvidet repertoaret av uformelle treffpunkter. Tiltakene har hatt positiv innvirkning, men det at en del flerspråklige foreldre ikke mestrer norsk språk, har gjort samarbeidet krevende i en del tilfeller.

I tillegg til mer grunnleggende språk- og kommunikasjonsproblemer kan noe av årsaken ligge i at mange foreldre er uvante med at skolen eller barnehagen skal være interessert i deres oppfatninger, og at de skal ha noen innflytelse på barnehagens og skolens arbeid. Skolen eller barnehagen på sin side tar kanskje i for stor grad samarbeidsordninger som er etablert i Norge de siste tiårene for gitt. Det kan derfor være behov for mer grunnleggende gjensidig informasjon og diskusjon, samtidig som det kan være verdt å prøve mer varierte samarbeidsformer enn de som er institusjonaliserte. Det er også grunn til å minne om at det er forskjell på å lykkes med å gi informasjon til foreldre og det å involvere foreldre i barnehagen og skolens språkarbeid. God informasjon og god kommunikasjon er imidlertid en forutsetning for at foreldre skal forstå hvorfor og hvordan de kan bidra.

6.6 Forankring på systemnivå

Med forankring på systemnivå er det to nivåer som skal vurderes. For det første er det forankring på kommunalt nivå, dvs. barnehage-/skoleeier. Det andre nivået er forankring i institusjonen, dvs. at erfaringer og tiltak fra prosjektene spres til hele barnehagen og hele skolen. Slik det har vært i prosjektperioden, er det som oftest mindre grupper barn/elever og ansatte som har arbeidet aktivt i prosjektene.

6.6.1 Forankring på eiersiden

Store og mindre kommuner har møtt ulike utfordringer knyttet til organiseringen, og det har påvirket hvordan bindeleddet mellom eiersiden og prosjektet har utviklet seg. I noen prosjektkommuner har en et tett samarbeid mellom prosjektledelse og det øverste nivå på eiersiden fra start. I større kommuner har mange flere mellomledd vært inne i bildet, noe som setter høyere krav til samhandling og god informasjonsflyt. I tillegg vil det i disse kommunene være et større byråkratisk apparat å betjene.

I flere kommuner har barnehage-/skolesjef/oppvekstsjef vært sterkt involvert i SOU-arbeidet, blant annet ved å sitte i prosjektgruppe eller styringsgruppe fra starten av. Noen av deltakerne mener at de sikret den kommunale forankringen i selve organiseringen av prosjektene ved oppstart. Som en deltaker skriver: «Vi valgte en topptung organisering med kommunalsjef og to fagsjefer i styringsgruppa for prosjektet». Dette stemmer også overens med resultater fra spørreundersøkelsen (jf. kap. 5).

6.6.2 Forankring i organisasjonen

Satsing på språk og språklæring er for de fleste barnehager og skolars del inne i enhetens årsplaner/læreplaner. Barnehagene er vanligvis mindre institusjoner enn skolene, så her vil det være enklere å spre Språkløftet til hele organisasjonen enn det vil være ved store skoler. Intervjudata viser at prosjektene har vært synlige i varierende grad i enhetene.

Forankring i hele organisasjonen kan foregå både ved at barnehage-/skoleeier innfører tiltak og rutiner som skal gjelde alle enheter i kommunen, og ved at leder i enheten engasjerer seg sterkt for å spre prosjektene og holde arbeidet ved like. Implementeringsarbeidet vil imidlertid trenge tid. Førskolelærere og lærere i skolen som har deltatt i SOU-prosjektene ligger foran sine kollegaer i kunnskap og kompetanse i det som har vært SOU-prosjektene satsningsområder. Det vil ta tid før ny kunnskap er forstått, lagret og tatt i bruk og har ført til atferdsendring (McQuail 1987). Hvis mottaker ikke er helt innforstått med alle deler av budskapets innhold, eller dette ennå ikke er blitt en integrert kunnskap, så vil neppe noen atferdsendring finne sted i fullt omfang. Det tilsier at det krever en innsats av både ledere og ansatte i fortsettelsen hvis tiltakene skal institusjonaliseres i organisasjonen.

6.6.3 Bedre forankring på systemnivå

Som vi har pekt på, er modeller og tiltakskjeder i prosjektkommunene synliggjort, dokumentert og presentert i ulike planer og fora. SOU-prosjektene har fått økt oppmerksomhet både i prosjektkommunene og utenfor. Det foreligger planer og tiltak som inkluderer nye enheter. Slik vi vurderer det, vil det være vanskelig for barnehage-/skoleeier å gå bort fra disse planene og rutinene som er etablert. På den annen side må arbeidet holdes varmt, og det krever tett oppfølging fra eiersiden og av ledelse og ansatte ute i barnehager og skoler. For å få dette til blir det viktig å opprettholde og utvikle relevant kompetanse, både i kommunale etater og i den enkelte barnehagen og skolen.

6.7 Kompetanse og kompetanseutvikling

Noe av det viktigste i arbeidet for å bedre barn og elevers språkmestring og sosiale kompetanse, har vært å tilby kompetanseutvikling og veiledning til prosjektledere, barnehage- og skoleledere,

lærere og førskolelærere. Underveisevalueringen viste at det har foregått mye kompetanseutvikling i form av kurs, dialogkonferanser, veiledning og erfaringsutveksling.

Kompetanseutvikling skal bidra til å sikre prosjektenes måloppnåelse, både på kort og lang sikt. Kompetanse er slik en av de viktigste innsatsfaktorene i prosjektperioden. Mange vil kunne si at mulighetene til å nå målene i høy grad avhenger direkte av i hvilken grad man klarer å skaffe, videreutvikle og mobilisere den nødvendige kompetansen.

Vi har strukturert innholdet i to underkategorier:

- Kurs og deling av kunnskap.
- Samarbeid med eksternt kompetansemiljø.

6.7.1 Kurs og deling av kunnskap

Datamaterialet viser at det har foregått betydelig kompetansehevingstiltak gjennom de fire årene prosjektene har pågått. Når vi betegner det som betydelig, går det både på antall deltakere som har deltatt på kurs, antall dialogkonferanser som har vært gjennomført og hvor mange som har fått veiledning i satsningsområdene. Det går dessuten på at det har vært ulike tilbud over tid, noen av dem spesielt tilpasset behovene som har oppstått i prosjektbarnehager og skoler i prosjektperioden.

Tilbudene om kompetanseheving er noe ulikt fordelt. Våren 2011 var det ansatte i barnehager og skoler som mente at kurs og konferansedeltakelse ikke hadde nådd de som arbeider i praksisfeltet, og at det i første rekke var prosjektledelsen og annen ledelse som hadde nytt godt av kompetansehevingen.

Rapporteringene fra desember viser en klar oppjustering med tanke på at kompetansetilbud skal nå helt ut i sektoren. Erkjennelsen av at kompetanseheving ikke bare er et individuelt foretak, men en utvikling av hele organisasjonen, ser ut til å ha hatt gjennomslag. Flere har gjennomført kompetansegivende tiltak for alle ansatte i en enhet, og flere har planer om det samme. I intervjuene mener de fleste at de har økt sin kompetanse betraktelig i prosjektperioden.

Ledere og ansatte har dessuten deltatt i nettverk og samarbeidsfora, både innad i prosjektkommuner og på tvers av kommuner, hvor de har delt erfaringer og kunnskap, og noen har reist på studietur til andre prosjektkommuner. Våre informanter vurderer slik

erfaringsutveksling som svært interessant og utbytterik og er overbevist om at slike aktiviteter er viktige kompetansehevingstiltak.

6.7.2 Samarbeid med eksternt kompetansemiljø

Prosjektkommunene har knyttet kontakt med eksterne fag- og kompetansemiljøer som har bidratt på ulike måter i utviklingsarbeidet, men det er ulikt hvor mye og hvordan de har benyttet eksterne fagmiljøer. Som vi så i resultatene fra spørreundersøkelsen, er det variasjon hvordan kompetansemiljøer har blitt involvert (jf. kap. 5). Vi har inntrykk av at den samme variasjonen synliggjøres i de kvalitative dataene. Noen har hatt kontakt med flere ulike fagmiljøer, mens andre har knyttet seg til ett bestemt miljø som har fulgt prosjektene gjennom hele perioden. For noens del har kontakten med eksternt fagmiljø vært tett og ofte, hvor fagpersoner har veiledet og deltatt i vurderinger av det pedagogiske arbeidet sammen med ansatte.

Vårt inntrykk er at det her har skjedd en positiv utvikling gjennom prosjektperioden og at kontakten med eksternt fagmiljø har blitt styrket gjennom den siste fasen av prosjektperioden.

6.7.3 Bedre kvalifisert personale i barnehage og skole

Et viktig mål i SOU-prosjektene har vært at deltakelse skal bidra til økt kompetanse i språkarbeidet og i arbeidet med å fremme sosial utvikling. Vi har vist til ulike tiltak som har vært gjennomført. Det er tydelig at det har vært økt aktivitet både når det gjelder kurs og konferanser, men også når det gjelder faglig veiledning og støtte fra eksterne kompetansemiljøer. Kunnskapsdeling og erfaringsutveksling har også bidratt til kompetanseheving i prosjektledelsen og ute i enhetene.

Det er grunn til å påpeke at det særlig er prosjektlederne som har hevet kompetansen sin gjennom de ulike tilbudene i prosjektene, og hvis disse fortsetter å arbeide i oppvekstetat eller utdanningssektor, så vil denne kompetansen være et viktig bidrag i den videre implementeringen. Kompetanse er slik en av de viktigste innsatsfaktorene i prosjektperioden. Mange vil kunne si at mulighetene til å nå målene i høy grad avhenger direkte av i hvilken grad man klarer å skaffe, videreutvikle og mobilisere den nødvendige kompetansen. Det er også grunn til å påpeke at det er store variasjoner når det gjelder tilgangen på tospråklige lærere og pedagoger ute i kommunene, noe som har skapt ulike forutsetninger i utviklingsarbeidet. De enhetene som har tospråklige

ansatte, har erfart hvor viktige de er, ikke bare i språkarbeidet og i arbeidet med å fremme sosial kompetanse, men også for å få god kontakt med foreldrene og overstige eventuelt kulturelle barrierer. Her er det grunn til å minne om hva Hvistendahl (2009) henviser til – at det sterke former for tospråklig opplæring, med tospråklighet og tokulturell kompetanse som sentrale mål, som gir best resultater på lengre sikt (Hvistendahl 2009:75). Da er det kritisk at slik opplæring er vanskelig å gi på grunn av manglende kompetanse.

Ettersom en utvidet lærerkompetanse er avgjørende for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige barn og elever (Danbolt et al. 2010), er det derfor et viktig systemkjenne­tegn at barnehager og skoler har planer eller rutiner for rekruttering eller utdanning av lærere med en slik utvidet kompetanse, og at disse blir utnyttet optimalt. Det er til syvende og sist lærere og pedagoger som er «portalen» for utvikling og innovasjon (Cuban 1993). Vårt datamateriale tyder på at implementeringen ikke har vært like vellykket overalt når det gjelder kompetanseheving for «alle», og at det her er potensial for forbedring. Det er størst tilfredshet der alle ansatte som har vært involvert i SOU-prosjektene, har fått felles kurs i de aktuelle satsningsområdene.

6.8 Deltakernes vurdering av måloppnåelse

SOU-prosjektene har nådd mange av de resultatene som var satt opp som mål, selv om det kan være et stykke igjen før full måloppnåelse. Målene kan kategoriseres etter områder:

- Mål knyttet til språk og sosial kompetanse.
- Mål knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.

6.8.1 Mål knyttet til læringsutbytte og resultat

Både barnehager og skoler rapporterer at språkstimuleringen og språkopplæringen har blitt mer systematisk i prosjektperioden, og at det har vært positivt for barn og elevers språkutvikling og læringsutbytte.

Bedre systematikk og høyere kvalitet i språkstimulering og språklæring henviser til at metoder som er utviklet, er implementert i enheten. Det tilsier at de ligger inne i plandokumenter, og at dette er integrert i den daglige praksisen.

Skolene har i større grad enn barnehagene kunnet måle framgang ved hjelp av tester og nasjonale kartleggingsprøver. I sluttrapportene til NAFO er det flere prosjektkommuner som synliggjør resultater fra statlige kartleggingsprøver i lesing som dokumentasjon på framgang. Riktignok har det ikke vært anledning til å vise resultater fra enkeltelevers prestasjoner, men for grupper av elever. Ifølge egenrapporteringene viser resultatene av kartleggingen i skolen framgang for alle elever som har vært fokuselever. Informanter ser betydningen av at språkstimulering og språkopplæring får ekstra oppmerksomhet, spesielt der det er mange flerspråklige barn og elever som skal lære norsk.

6.8.2 Mål knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Deltakere gir uttrykk for blandede erfaringer med tanke på tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Forskjellene ser ut til å være mye knyttet til enhetene – at for eksempel noen skoler har vært vanskeligere å nå enn andre for barnehagen. Det har gjerne vært slik at det er barnehagene som har tatt initiativet til samarbeidet med tanke på skolestart. Noen informanter hevder at de ikke har møtt den imøtekommenheten de forventet fra skolens side.

I andre kommuner vurderes dette samarbeidet som vellykket. Prosjektene har dessuten styrket samarbeidet mellom barnehagene og samarbeidet mellom skolene i kommunen på bakgrunn av felles skolering, felles fokus på språklæring og behov for erfaringsutveksling.

Målet med å knytte helsestasjonen tettere til barnehagen, vurderes av flere som mislykket. Høy grad av måloppnåelse er det i samarbeidet som er etablert med bibliotekene i mange av prosjektkommunene.

6.8.3 Mot målet?

Deltakerne i SOU-prosjektene uttrykker stor tro på at arbeidet vil fortsette da de ser at det er et stort behov for å bedre kvaliteten på tilbudet til flerspråklige barn, elever og foreldre. Flere enheter har opplevd at antallet flerspråklige barn og elever øker, noe som vil framtvinge videreutvikling av kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. I prosjektperioden er det skapt mye engasjement og entusiasme for satsningsområdene som har vært i fokus. Det tilsier at innsatsen for å øke barn og elevers språkferdigheter og sosiale kompetanse har økt.

Hovedhensikten med tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er å samle tiltak og kunnskap og å lære av hverandre for å bedre barns oppvekst og læring. Det forutsetter blant annet at den enkelte yrkesgruppes kompetanse og ansvarsområde er tydelig og kjent for alle parter. For å få samarbeidet til fungere er det også viktig at hver yrkesgruppe kjenner grensene for sin egen kompetanse og er interessert i å lære og utfylle hverandre. Slik vi vurderer det, er man i fortsettelsen avhengig av at samarbeidsfora og nettverk som er opprettet, får en klar ledelse som koordinerer og styrer arbeidet.

7. GODE EKSEMPLER

I dette kapitlet vil vi presentere gode eksempler på tiltak. Hensikten er at disse eksemplene skal inspirere og vise andre hva som har fungert etter intensjonene, og hvordan ulike satsningsområdene er dokumentert og implementert.

De gode eksemplene er kjennetegnet av at informanter vurderer dem som vellykket, og at man har fått til tiltak som er forankret både på kommunenivå og i den enkelte enheten. Mange tiltak som er innført i prosjektkommunene er ganske like. Utvalget vi har gjort, må derfor ses på som «eksemplariske», det vil si at ved å gå mer i dybden på noen tiltak, kan ideer og kunnskap overføres til nye situasjoner og nye kontekster. Vi har heller ikke tatt sikte på å presentere eksempler fra alle elementene i implementeringsmodellen (jf. kapittel 3.2), men har valgt ut noen satsningsområder hvor det har vært stor aktivitet.

7.1 Samarbeid mellom barnehage og skole

På dette området har det vært gjennomført ulike tiltak, og det er mange eksempler å ta av.

7.1.1 *Plan for arbeidet*

En av prosjektkommune har utarbeidet en veiledning til overgangsrutinene som er lett å følge, også for nye enheter. For det første er rutinene forankret i kommunens planer, for det andre er rutinene gjort gjeldende for alle kommunens barnehager og skoler, og for det tredje er rutinene preget av en klar ansvarsfordeling mellom skole og barnehage. Følgende handlingsplan viser hvordan arbeidet er organisert.

	Når	Hva	Ansvar	Alle barn	Flere-språklige
1	August	Språkmappe opprettes.	Barnehage lager språkmappe		X
2	Innen 1.desember	Innmelding skole. Barnehage innhenter skriftlig godkjenning om overføring av opplysninger til skolen.	Barnehage informerer foresatte om innmelding	X	
3	Desember	Møte barnehage – skole/ SFO	Barnehage kontakter skole som sammen avtaler tid		X
4	1.februar	Innmelding behov særskilt språkopplæring etter § 2.8	Enhetsleder skole melder til Fag – og utvikling		X
5	1.februar	Innmelding SFO (frivillig tilbud)	Barnehage informerer foresatte om innmelding	X	
6	Vinter/vår	Hospitering barnehage-skole/ SFO	Barnehage/skole (avtale gjort på møte i desember)		X
7	1.mai	Overlevering av språkmappe	Barnehage overleverer eller sender språkmappe til skolen		X
8	Mai	Møte/kurs for neste års førsteklasseforeldre	Skole	X	
9	Mai/juni	Førskoledag/ -er	Skole arrangerer	X	
10	Mai/juni	Overføringsmøte skole/ SFO/ barnehage/ foresatte	Skole innkaller		X

Figur 4 Eksempel på handlingsplan

7.1.2 Hospitering

Flere prosjektkommuner har prøvd ut gjensidig hospitering som et tiltak. Fra deltakere meldes det at ansatte i barnehagene og skolene deltar i hverandres praksisfelt til bestemte tider, både som observatører og som pedagoger.

Gjennom hospiteringen får barnehagen informasjon om hvordan det går med barna etter overgangen til skolen, bedre kjennskap til hva som venter barna på 1. årstrinn og tips og ideer til hvordan de kan arbeide med skoleforberedelser i barnehagen. Erfaringene med hospitering har vært udelt positive hos de som har deltatt. En av suksessfaktorene er å etablere faste rutiner rundt hospiteringen, slik at ordningen ikke blir personavhengig og at hver institusjon vet i god tid når dette skal foregå.

7.1.3 Overgang fra Rammeplan til Kunnskapsløftet

Et annet godt eksempel på faglig samarbeid mellom skole og barnehage er arbeid for å tydeliggjøre sammenhengen mellom Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og skolens læreplan (Kunnskapsløftet, LK06). Det er påvist gode erfaringer med dette arbeidet hvor en ser på innholdet i planene, sammenlikner og planlegger pedagogiske tiltak på bakgrunn av felles forståelse. Det bidrar til en sterkere faglig forankring av samarbeidet mellom barnehage og skole.

Rammeplan for barnehager	Kompetansemål fra læreplanverket for Kunnskapsløftet etter 2. årstrinn
Kommunikasjon, språk og tekst <i>Barnehagen skal bidra til at barna</i>	Norsk Muntlige tekster <i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>
lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver	leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språkllyder, ord og meningsbærende elementer
bruker sitt språk for å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer, til å løse konflikter og å skape positive relasjoner i lek og annet samvær	uttrykke egne følelser og meninger
Kommunikasjon, språk og tekst <i>Barnehagen skal bidra til at barna kan</i>	Norsk Skriftlige tekster <i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>
blir kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m.	bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster
lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver	snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk

Figur 5 Eksempel på felles planarbeid

Informantene uttrykker erfaringene slik i egenrapporteringen:

Med utgangspunkt i tabellen kunne barnehagen for eksempel informere om hvordan den bidro til at barna fikk lytte(r) til lyder og rytme i språket og bli(r) fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver, og skolen kunne informere om hvordan den arbeidet for at elevene skal kunne snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk, og at dette er en del av den første lese- og skriveopplæringen.

7.1.4 Lesevenner

Lesevennordningen går ut på at skoleelever besøker barnehagene jevnlig for å lese høyt for barna, ofte på et annet morsmål enn norsk. Ordningen vurderes som svært vellykket for alle parter. Med Lesevennordningen er hensikten å styrke språkforståelse og leseferdigheter og å vekke barnas

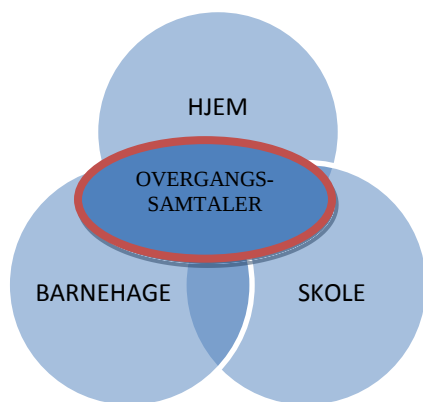
interesse for lesing og evne til å fortelle. Ordningen vurderes som et positivt tiltak for å lette overgangen mellom barnehage og skole, samt ivareta og styrke det flerkulturelle perspektivet ved å synliggjøre og utnytte de språklige ressursene barna har. Elevene, som i dette tilfellet er elever på 3. årstrinn, velger ut en bok i samarbeid med læreren og forbereder seg på lesingen. Utvalget av bøker må ta hensyn både til målgruppa og til leseren.

Påfølgende høst bygger skolen videre på Lesevenner med Lesekompiser på 4. årstrinn. De er nå faddere og leser for de samme barna, som nå har begynt på skolen. Opplegget har fått gode tilbakemeldinger, både fra foreldre, skolebarn og barna i barnehagen.

7.2 Samarbeid hjem – barnehage/skole

7.2.1 Overgangssamtalen

I dette eksempelet på samarbeid har de satset på overgangssamtalen for å sikre en god overgang fra barnehage til skole og samtidig for å satse på større grad av foreldreinvolvering. Modellen som de har utarbeidet, viser hvordan foreldre, førskolelærer og lærer møtes før skolestart, hvor felles erfaringsdeling om barnets språklige utvikling står på agendaen. Denne samtalen knytter både hjem-skole, hjem-barnehage og skole-barnehage sammen. Overgangssamtalen kan illustreres slik:



Figur 6 Overgangssamtalen

Det er laget en mal for innholdet i samtalen og hva som skal dokumenteres av foreldrenes og barnehagens erfaringer om barnets språkutvikling, inkludert språkbiografien til barnet. I tillegg er

det laget mal for invitasjonsbrev til samtalen og mal for plan av gjennomføringen. En fast tidsplan har vist seg å være en viktig suksessfaktor.

Oktober	November	Januar	Februar	Mars	April
Styrerne i barnehagene, rektor og avdelingsleder for 1. klassetrinnet lager framdriftsplan for overgangssamtalen		Nye lærere i 1. klasse må være klare det året elevene begynner på skolen		Felles planleggingsdag med pedagogene fra barnehagene og de nye førsteklasseleererne. Tema: • Hvorfor er det viktig med god overgang? • Hvordan gjennomføre språkkartlegging? • Informasjon om kartleggingsverktøy • Pedagoger fra barnehagene og skolen blir kjent • Lage framdriftsplan for samtalene.	<i>Den triangulære samtalen gjennomføres</i> Samtalene har varighet på 60 min Samtalene skal være gjennomført senest innen 1. mai
		Kontakt med barnehagene for å avklare behov hos elevene. Dette faktagrunnlaget er viktig for oppsettet av de nye klassene		Pedagogene informerer foreldrene om overgangssamtalene	
		Sammensetting av nye førsteklasse og hvem som skal være kontaktlærer må være klar i løpet av februar		Rektor inviterer til samtalene som holdes på skolen	

Figur 7 Eksempel på handlingsplan

Både foreldre og lærere mener at arbeidet med modellen har vært med på å etablere en god relasjon mellom hjem og skole. Etter førskoleleerernes vurdering har modellen ført til et bedre samarbeid med skolen, og bedre kunnskap om hva skolen ønsker at elevene skal ha av språklige ferdigheter ved skolestart. Lærerne opplever at informasjonen om elevenes språklige ståsted i forbindelse med overgangssamtalene stemmer i stor grad med deres egne observasjoner. Det har ikke vært nødvendig for skolen å gjennomføre en ny kartlegging ved skolestart, og informasjonen fra barnehagene blir brukt konstruktivt for å tilrettelegge undervisningen best mulig. Lærerne

mener at de knytter en god relasjon med foreldrene i samtalene. En annen faktor de ønsker å påpeke er foreldrenes mulighet til å snakke positivt om barna sine. Dette anser de som like viktig som faktainformasjon om barnets språkutvikling.

7.3 Samarbeid med hjemmene

7.3.1 ICDP

I arbeidet med å forbedre samarbeidet med hjemmene har noen av prosjektkommunene valgt å bruke eksterne program. Et av programmene som ifølge informantene har vist seg å være vellykket, er program for foreldreveiledning, ICDP (International Child Development Program)⁶. I programmet legges det til rette for å møte andre foreldre, dele erfaringer og drøfte gleder og utfordringer når det gjelder forholdet mellom barn og foreldre. Programmet har fokus på omsorgsgivers rolle. Foreldrene møtes for å reflektere over egen omsorgspraksis og utveksler utfordringer og tanker. Foreldrene er sett på som en ressurs i forhold til språk og kultur og at de er viktige for barna sine i kraft av å være forelder. Eksempler på aktiviteter er blant annet å vise fram bilder og informasjon i barnehagen fra hjemlandene. Foreldrene låner med seg bøker hjem og leser for barna. Programmet har ført til økt grad av foreldreinvolvering og styrket kommunikasjonen mellom foreldre og barn, samt at det har gitt et viktig sosialt utbytte.

7.3.2 Norskopplæring for mødre

Det har vært gjort forskjellige tiltak for å få bedre norskferdighetene hos foreldrene, som nevnt tidligere, og flere av kommunene i prosjektet har lyktes godt med rekrutteringen til slike tilbud.

⁶ Foreldreveiledning ble satt i gang i Norge i 1995 av Barne- og Familiedepartementet. I dag har Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) det overordnede ansvaret for Program for foreldreveiledning og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) er ansvarlig for gjennomføringen.

Følgende viser hvordan rekrutteringen kan gjennomføres.

Gangen i rekrutteringen til norskkurset.

Dato	Hva?	Resultat
15/01 2010	Møte med Skullerud voksenopplæring om norskkurset på Bjørndal skole	Hovedpremissene lagt.
15/02	Møte med Skullerud voksenopplæring om norskkurset på Bjørndal skole	Planlegging av infomøte om norskkurs.
Uke 9-10	Ringerunde til aktuelle mødre av klassestyrer og tospråklig lærer + info på ukeplanen om norskkurs. Samarbeid med nøkkelpersoner i flere ulike språkmiljøer.	
11/03	Infomøte om norskkurs for mødre med tolker og barnevakt. Fra nå av er barnehagen med på samarbeidet og har ansvar for barnepass for de over to år.	20–25 stk. møtte opp.
24/03	Informasjon om språkløftet og norskkurset i s-tid	Lærerne ble enige om at «det er å ringe som gir effekt» – vi ringer igjen!
Uke 14 og 15	Ringerunde av klassestyreren og tospråklig lærer	
Uke 15	Samarbeid med språkløftansvarlig i barnehagen slik at foreldrene til fokusbarna i barnehagen også blir rekruttert. Samarbeid med nøkkelperson for å rekruttere mødre i det somaliske miljøet. Samarbeid med Åsland rød og gul barnehage for å rekruttere deltakere i barnehagen.	
Uke 15	Invitasjon til alle aktuelle deltakere ble sendt ut på flere språk + info på ukeplanen	
16/04	Møte med Skullerud voksenopplæring om oppstart	
21/04	Første kursdag for mødre. Barnepass i barnehagen og på skolen. Kartlegging av deltakerne.	Ca. 30 stk. møtte opp. Det er for mange til ett kurs. Vi må lage to!
23/04	Andre kursdag. Barnehagen på besøk.	
05/05	Mødrene delt i to grupper: Alfa og spor 1.	
11/06	Siste kursdag før sommeren	

Figur 8 Rekruttering

7.3.3 Andre foreldrearrangement

Eksempler på vellykkete arrangement er «foajekafé» for foreldre, to dager i uka. Dette er i utgangspunktet en ordning for foreldre på 1.årstrinn. Foreldrene blir tatt imot av en tospråklig lærer og en norsklærer. I foajeen på skolen får foreldre mulighet til å snakke med hverandre og stille uformelle spørsmål til lærerne mens de drikker te/kaffe. Ordningen har ført til at det er større oppslutning på ordinære foreldremøter. Andre vellykkede ordninger har vært organisert

foreldrelunsj på 1. årstrinn, der foreldrene har deltatt i begrepsinnlæring og samtidig fått sett barna i aktivitet i stasjonsundervisning.

7.3.4 Foreldrenes syn på skole

En av skolene i prosjektet har gode erfaringer med å ta opp med foreldrene hva som må til for å få en god skole for barna deres. På denne måten mener de at foreldrene har fått et "eierskap" til skolen ved at de har vært med i prosessen hele veien. Blant annet ønsket mødrene norskkurs. Skolen har i tillegg forsøkt å kartlegge kunnskapen hos foreldrene når det gjelder skole og hvor stor hjelp de kan være til barnas skolearbeid. Ut i fra kartleggingen har skolen hatt obligatorisk foreldrekurs på 1. årstrinn for å lære foreldrene hvordan de kan støtte opp om barna i lese – og skriveopplæringen i den tidligste fasen. Dette viser seg å ha vært svært vellykket.

7.3.5 Barnepass

En stor suksessfaktor i mange barnehager for å få foreldrene på foreldremøter, har vist seg å organisere barnepass i barnehagen i regi av assistentene. Organisert gratis barnepass (i "åpen barnehage") har også bidratt til et større oppmøte på norskkurs for mødre. Kursene ble holdt på skolen på formiddagen, noe som også har ført til at mødrene har blitt bedre kjent med skolen. I evalueringen av kursene understrekes det at mødrene viser større trygghet i foreldrerollen når det gjelder å støtte barna i opplæringsløpet. Det åpne barnehagetilbudet har muligens også bidratt til at flere har søkt plass i ordinær barnehage etter hvert.

7.4 Spredning av kunnskap og kompetanseheving

Spredning av kunnskap i prosjektet har vist seg å være svært varierende, men det er en sterk enighet om at kurs og opplæring må inkludere alle ansatte og at kompetansen må spres på *alle* nivå. Mange har uttalt at kompetansen de har fått internt i prosjektet har vært svært verdifull. Informantene viser stor tilfredsstillelse ved erfaringsutveksling mellom pedagoger og lærere, samt seg i mellom i enheten.

7.4.1 Felles skolering

I en av prosjektkommunene har en satt fokus på å utvikle en helhetlig språkstimulering for de flerspråklige barna, og det har ført til at all skolering i regi av Språkløftet har vært felles for

barnehage- og skolepersonalet. Alle som arbeider i barnehage og skole er språkmodeller for barna og har ansvar for å legge til rette for god språkstimulering. Det krever at alle har kunnskap om hverandre for å kunne gjennomføre språkstimulering og språkopplæring på en systematisk og god måte. PPT har også deltatt på Språkløftets skolering og konferanser. Det tette samarbeidet har ført til en positiv holdningsendring, økt kompetanse i forhold til lovverket, flerspråkliges rettigheter og hvordan skolene skal gå fram for å gi dem det tilbudet de har krav på. Det er av vesentlig betydning at både leder og de ansatte får den samme skoleringen utfra at det da er større sannsynlighet for spredning av kompetansen i enheten.

De fleste skolene ser viktigheten av å ha tospråklige ansatte. Gjennom prosjektet har flere tospråklige lærere deltatt i tospråklig fagopplæring på høgsolen. De blir ansett som en viktig ressurs som faglærere, samt i kontakt med foreldrene.

7.5 Nettverkssamarbeid

7.5.1 Helsestasjon- barnehage

For å styrke samarbeidet mellom helsestasjon og barnehage ble det i denne prosjektkommunen opprettet en arbeidsgruppe bestående av helsesøster, barnefysioterapeut, en pedagogisk leder og fagkonsulent i barnehageenheten. Gjennom prosjektet har de hatt flere arbeidsmøter der de har evaluert og videreutviklet samarbeidsrutiner. Tilbakemeldinger mellom barnehagene og helsestasjonen har gitt en kvalitetssikring av arbeidet og tydeliggjort viktigheten av blant annet dokumentasjon. Enhetene har arbeidet tett sammen med å finne fram til barn som ikke har barnehageplass. De har videre lagt vekt på å følge opp saksgangen sammen med foreldrene for å få disse barna inn i barnehagen. En god dialog og gode samarbeidsrutiner gjør det lettere å følge opp og gi foreldre den informasjonen og hjelpen de eventuelt trenger.

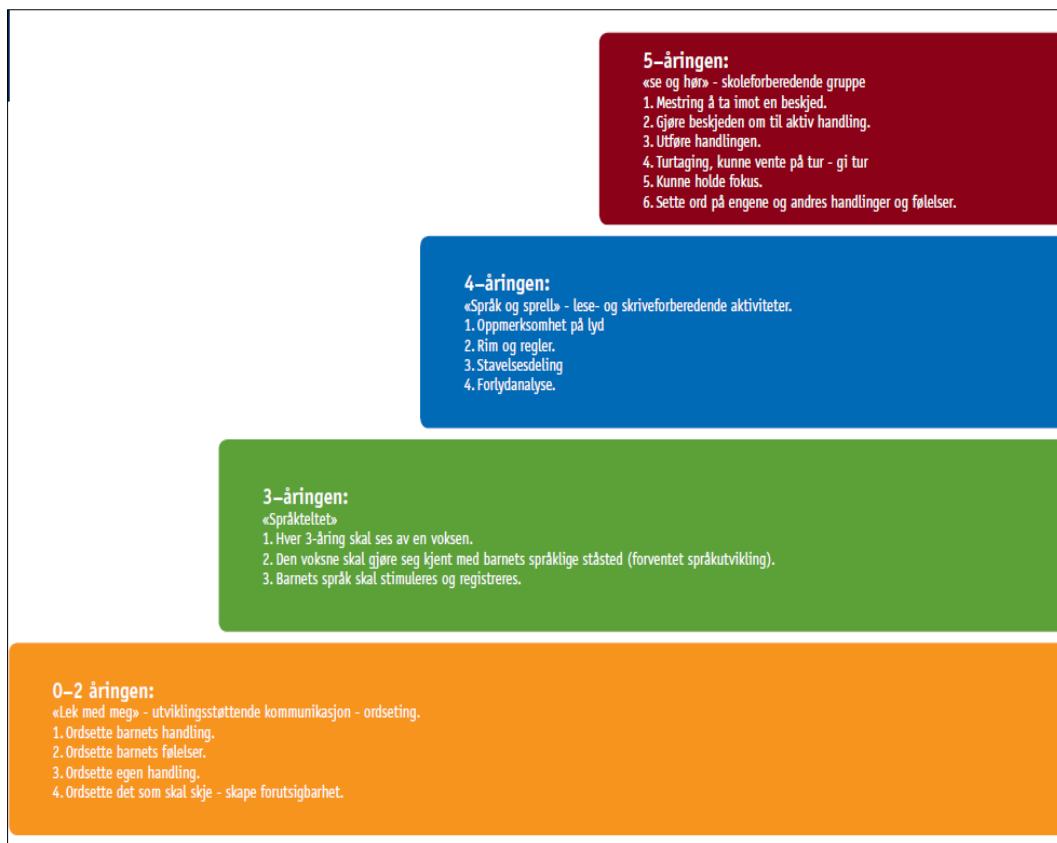
7.6 Opplæringsmodell

7.6.1 Kunnskapstrappa

Med bakgrunn i målsettingen om at alle barn skal beherske norsk før skolestart, har deltakere i Språkløftet utviklet læringsverktøyet «Kunnskapstrappa». Verktøyet angir mål for hver aldersgruppe og skal dermed kunne gi barna en optimal språkutvikling i forhold til alder og modning. Trappa har fire trinn, den starter nederst med ett- og toåringene og ender i et springbrett

over til skolen. Når de har gått alle trappetrinnene, skal barna ifølge Kunnskapstrappa, være klar for å lære å lese og skrive. Den er ikke bare ment som et redskap for å sikre barnets språk, men også for å måle barnets sosiale og motoriske utvikling.

Erfaringen ved bruk av metoden viser at ansatte klarer å fange opp barn som er på sidelinjen av forventet språklig ståsted. Opplæringsmodellen har systematisert arbeidet med språk på ulike alderstrinn. Modellen har fått forankring på kommunenivå og skal tas i bruk av alle barnehager i kommunen.



Figur 9 Opplæringsmodell

Målemetoder som brukes i modellen er følgende:

Trinn 1	• Videoopptak av samspillsituasjoner på avdelingene • Tilbakemelding ved bruk av video til avdelingene
Trinn 2	• Opptak av barnets utsagn og bruk av ord på diktafon hver 6. uke, registreres i skjema
Trinn 3	• Observasjoner og bruk av skjema
Trinn 4	• Observasjoner, arbeidsplan og evaluering

Figur 10 Målemetoder

7.6.2 Nye metoder

Språkarbeidet skal integreres i alle fag. Et godt eksempel fra en enhet er der de har satt som mål å styrke tospråklige elevers faglige språkkompetanse ved utprøving av metoder/modeller for undervisning på mellomtrinnet.

I tiltaket skulle elevene som «forskere» utprøve en modell og identifisere vanskelige ord i fagtekster i naturfag, samfunnsfag og matematikk. Dette ble utvidet til at elevene fortalte om sin førforståelse av emnet som skulle behandles. Forskertimene kom i forkant av undervisningen hvor temaet skulle behandles for hele klassen. Læreren brukte forskerelevne som medspillere ved behandlingen av temaet og konkluderer med at de var mye mer aktive i de påfølgende timene enn det som var vanlig. De rapporterer følgende:

I starten av prosjektet økte elevene sin bevissthet om ord og begreper de ikke kunne. Siden dette var fagtekster var det tidvis mange ord/begreper de ikke forsto. Denne måten å jobbe på førte til at den røde tråden i fagstoffet ble borte. Detaljene overskygget helheten. Etter hvert flyttet man fokuset fra detaljer til helhet, og vekten ble lagt på strategitenkning som viste seg ved at elevene ble mye flinkere til å reflektere over stoffet. De flyttet oppmerksomheten fra enkeltord til helheten i det stoffet som skulle tas opp i klassen. Dette skyldes også at elevene i løpet av prosjektperioden ble eldre, og dermed hadde større forutsetninger for å abstrahere. Eks: «Hva tror du skjer i fortsettelsen?».

Resultatoppnåelse av metoden har vært at lærernes undervisning ble bedre og mer presis, elevenes kunnskaper om tema ble forbedret og ikke minst så opplevde forskerne høy status i forhold til medelever. De opplevde at deres ståsted i forkunnskaper ble respektert og verdsatt. Læringsutbyttet hos elever som deltok, har økt i stor grad i de representative fagene.

7.6.3 «Språk er overalt»

Barnehagene arbeider bevisst med at språkløft skjer overalt, til enhver tid. Et godt eksempel på det er der barna har hatt stor grad av medvirkning i språkarbeidet. Det foregår ved at det er innført faste mandags- og fredagsmøter der 3-6 åringene har medbestemmelse. De deltar i planleggingen av uka ved hjelp av konkrete og tegninger og evaluerer uka på fredag med bilder fra ukas aktiviteter. Spørsmål i evalueringen er: "Hva har vi gjort, og hvordan gikk det?".

7.7 Andre gode eksempler

7.7.1 SFO

Selv om SFO/aktivitetsskolen ikke eksplisitt er et fokusområde i SOU-prosjektene, mener flere av informantene våre at SFO er en viktig arena for lek og sosialt samspill i prosjektet. I dette eksemplet har skolens økte fokus på språk og språkutvikling blitt fulgt opp i samarbeid med SFO-personalet. Målet er at elevene trener språk gjennom praktiske aktiviteter, for eksempel matlaging, eller ved besøk i dagligvarebutikker. Andre aktiviteter i SFO som har fokus på språket, er spill, maling og litteratur. Barna har blant annet malt til egne fortellinger.

Et godt eksempel er der de under Språkløftet ga gratis plass på aktivitetsskolen for å fremme den språklige og sosiale utviklingen hos elevene. Tilbakemeldinger er at det skjedde en svært god utvikling på språkområdet, siden barna brukte norsk på den sosiale arenaen. Tilbudet om gratis plass blir ikke videreført etter Språkløftet, men vurderes som så vellykket at det arbeides med å få ned prisene på aktivitetstilbudet slik at flere kan benytte seg av det. En av skolene rapporterer

at de elevene som har deltatt på Aktivitetsskolen, har vist en god utvikling på det sosiale området. De har fått utvidet sin sosiale kompetanse samtidig som de har opparbeidet seg et større ordforråd. Dette fikk tidlig positive utslag i klassesammenheng.

7.8 Oppsummering

Eksemplene overfor er et lite utdrag av tiltak som er gjennomført. Vi kunne tatt med mange flere, noe som ikke er mulig innenfor de rammene vi har. I løpet av prosjektperioden er det utviklet modeller og metoder som vil ha relevans utover prosjektkommunene. Spredning av «gode eksempler» vil derfor være et viktig virkemiddel i fortsettelsen av implementeringen.

8. DRØFTING AV ENDELIGE RESULTATER

8.1 Oppsummering

Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever har medført mye oppmerksomhet rundt språk og språklæring. Prosjektene har dessuten bidratt til nye modeller og modelltenkning, både på kommunalt nivå (samarbeidsmodeller, tiltakskjede) og nye didaktiske modeller og metoder i språkopplæringen ute i barnehager og skoler. Økt oppmerksomhet og motivasjon for arbeidet er viktig for å oppnå mer langsiktige resultater og videreføring av arbeidet.

Det er satt i gang en rekke tiltak rettet mot barn og elever, mot ansatte i barnehage og skole, tiltak for å bedre samarbeidet med hjemmene og samarbeidet mellom ulike faginstanser og forvaltningsnivåer. Disse tiltakene er resultat av SOU-prosjektene.

Samhandlende aktører er, ved siden av representanter fra kommuneledelsen, skole, barnehage, helsestasjon, foreldre, kompetansemiljø og andre som PPT, kulturinstitusjoner m.m.

Helsestasjonen, som skulle være ansvarlig for utvelgelsen av fokusbarn i Språkløftet gjennom kartlegging (SPRÅK 4), kom mange steder sent i gang, og dette samarbeidet er lite synlig i samarbeidstiltakene. Samarbeid med eksternt kompetansemiljø har også variert, men er styrket gjennom de siste fasene av prosjektene.

Det som vurderes som mest vellykket, er samarbeidet mellom barnehage og skole og overgangsrutiner som er utviklet. Her kan mange prosjektkommuner vise til gode resultater. Rutiner og ordninger er innført og dokumentert i handlingsplaner og andre kommunale dokumenter, og aktivitetene inkluderer ledere og ansatte i barnehage og skole, foreldre og barn. Dette arbeidet har ført til gjensidig respekt, felles forståelse for det pedagogiske arbeidet og et felles ansvar for at overgangen skal bli så bra som mulig. Her er det imidlertid lokale forskjeller i måloppnåelse som tilsier at flere fortsatt har en vei å gå for å få dette samarbeidet til å fungere slik det var tenkt.

Hvordan en kan involvere flerspråklige foreldre i barnehagen og skolens virksomhet, har hatt stort fokus. Ansatte har funnet nye veier for å nå foreldrene gjennom ulike former for informasjon, gjennom opplæring i norsk, og gjennom sosiale sammenkomster. Med tanke på økt

foreldreinvolvering i det pedagogiske arbeidet, er det fortsatt en del som gjenstår, men de fleste har i prosjektperioden lagt et grunnlag å bygge videre på.

Et delmål i Utviklingsprosjektet er å utvikle nye modeller for organisering av skoledagen. Det har ikke fått særlig stor oppmerksomhet i prosjektperioden. Vi mener at det har sammenheng med at skoler organiserer både undervisningen og elevene på mange ulike måter i løpet av en skoledag, og at det ikke er en fast organiseringsform som eventuelt skal endres.

I språkarbeidet er det vanlig å organisere barn/elever i mindre grupper når språkarbeidet pågår. I språkarbeidet legges det vekt på struktur, systematikk og bruk av konkrete. Begrepslæring og utvidelse av ordforrådet oppfattes som en viktig del av språkopplæringen. Innholdet er ofte temabasert og strukturert etter årstidene. På de første årstrinnene i skolen arbeides det mye med lesing og leseferdigheter. Innkjøp og utvikling av nye læremidler har vært et viktig ledd for å styrke språkarbeidet. Både barnehager og skoler er opptatt av kartlegging for å følge barnets språkutvikling og for å vurdere elevers læringsresultater. En rekke kartleggingsverktøy har vært prøvd ut, og de fleste har etter mye prøving og feiling funnet noe de er fornøyd med, også med tanke på flerspråklige barn/elever. Informanter understreker at kompetanse er viktig for at kartleggingen skal kunne utføres på en god måte. Det gjelder gjennomføringen så vel som analyse av resultatene og hvilke tiltak som skal settes i gang for å støtte opp om barnet/eleven.

Vi kan slå fast at prosjektene har skapt mange tiltak rundt språkstimulering og språklæring, men at oppmerksomheten rundt sosial kompetanse ikke har vært like stor. Hvorfor det er slik, kan ha flere årsaker slik vi har pekt på tidligere. En årsak kan være at ansatte ute i enhetene har opplevd utfordringene særlig store på det språklige området. Noen barnehager og skoler har en svært stor andel flerspråklige barn og elever (70-80 %). Hvordan en da skal legge opp og tilpasse tilbudet til mange ulike språkgrupper, kan kreve et stort arbeid som gjør at sosial kompetanse kommer i bakgrunnen. Det kan også være at barnehager og skoler arbeider kontinuerlig med å fremme sosial kompetanse, samarbeidsferdigheter og bedre det sosiale miljøet i enheten, uavhengig av Språkløftet. En tredje grunn har med forståelsen av hva sosial kompetanse er og utfordringer med å utarbeide mål som er målbare på dette feltet. Alt dette kan ha medført at satsningsområdet «sosial kompetanse» ikke har kommet like tydelig fram i datamaterialet som det språk har.

I prosjektperioden har det foregått mange ulike aktiviteter for å heve kompetansen hos ledere og ansatte i barnehage og skole som kurs, konferanser og veiledning fra eksternt kompetansemiljø.

Kunnskapsdeling og erfaringsutveksling har også bidratt til kompetanseheving i prosjektledelsen og ute i enhetene. Samtidig er det grunn til å påpeke at tilbudene har vært noe ulikt fordelt. Utfordringen videre for barnehage-/skoleeier er å sørge for å opprettholde kompetansen som foreligger på det flerspråklige området, utvikle kompetansen videre og gi nytilsatte relevante kompetansetilbud. Det er store variasjoner mellom prosjektkommunene når det gjelder tilgang på tospråklige lærere og pedagoger, noe som gjør det ekstra utfordrende for mange å gi flerspråklige barn/elever tilpasset opplæring.

Vi mener også at det gjennom prosjektperioden har foregått en nyskaping på modellområdet. Organisering og føringer som ble lagt av prosjektledelsen, har ført til at deltakere har måttet tenke nytt og være kreative på flere av områdene som har vært i fokus.

Når det er sagt, har flere av barnehagene og skolene som har deltatt, lange erfaringer med å arbeide med flerspråklige barn og elever. Flere har uttalt at Språkløftet og Utviklingsprosjektet bygger på tidligere satsninger i kommunen og i enhetene. For mange har prosjektene da gitt en mulighet til å bygge på tidligere arbeid, styrke eksisterende tiltak og videreutvikle egen praksis. Ifølge Midthassel og Ertesvåg (2009) er det ofte slik at organisasjoner som er best forberedt på en innovasjon, møter minst utfordringer. Det «nye» krever da ikke så mye energi, og det er lettere å integrere det som er nytt i det pågående arbeidet. Organisasjoner som er utviklingsorienterte, er endringsvillige, da de ofte har gode interne prosesser som ivaretar utvikling og videreføring. Det er grunn til å tro at organisasjoner som ofte deltar i endringsarbeid, faktisk gjennomfører arbeidet slik de i utgangspunktet hadde tenkt i høyere grad enn de som ikke har de samme erfaringene (Midthassel & Ertesvåg 2009).

Slik vi vurderer det er mange resultatmål oppnådd, selv om det er et mer variert bilde når vi ser nærmere på delmålene i den enkelte prosjektkommune. Vi antar at prosjektkommunene gjennom egenvurdering innser hvor de må sette inn støtet i de kommende årene hvis arbeidet skal videreutvikles og holdes varmt. Deltakelse i prosjektnettverket og jevnlig rapporteringer til barnehage-/skoleeier og til NAFO har gjort at både styrke og svakheter i implementeringsarbeidet har blitt synliggjort. Det er også rimelig å anta at mange prosjektkommuner vil holde kontakten med hverandre, noe som vil gi muligheter for fortsatt kunnskapsdeling og erfaringsutveksling.

8.2 Bæredyktige modeller

I et modellutviklingsprosjekt er et sentralt spørsmål om det gjennom prosjektperioden er utviklet bæredyktige modeller for opplæring i barnehage og skole, dvs. modeller som vil vare framover i tid. Resultater fra evalueringen tyder på at slike modeller er utviklet og etablert. Vi tenker da først og fremst på samarbeidsmodeller/tiltakskjeder som er felles for hele kommunen.

Modellene har utviklet seg gjennom aktivitet i samarbeidsfora og ut fra ansvar som ulike instanser har hatt i prosjektperioden. Mange har lagt stor vekt på å synliggjøre modellen i egenrapporteringene på en informativ og lesbar måte. Som tidligere nevnt, har flere prosjektkommuner også lagt ut sin modell på internett for å gjøre den tilgjengelig for andre interesserte. Det er rimelig å anta at jo mer modellene er gjort kjent, både innad i prosjektene og utad til andre interesserte, jo mer bæredyktig vil de være. Selve arbeidet med modellplanene har skapt engasjement og interesse og diskusjon blant deltakerne. Modellen vil slik være en rettesnor og bidra til resultater i det pedagogiske arbeidet framover. Samtidig er modellene som er utviklet, resultater i seg selv. De er et produkt som mange aktører har bidratt til og som det kan vises til for å involvere nye aktører.

Det er imidlertid grunn til å understreke at bæredyktighet vil vise seg over tid. Implementeringen av tiltak må føre til at tiltakene blir «institusjonalisert» (Fullan 2001), dvs. at de ikke lenger ses på som et forsøk eller en utprøving, men som noe som skal vare og som er en integrert del av barnehagen og skolens virksomhet. Det å forankre arbeidet i prosjektene til eksisterende planer og målsetninger, vil være med på å påvirke kvaliteten på implementeringen (Gager og Elias 1997).

8.3 Videre planer

Gjennom evalueringsperioden har spørsmålet om videreføring stått sentralt. Vi kan spørre om implementeringen av tiltak har vært tilstrekkelige for å forbedre og endre praksis, og til at tiltakene vil få varige virkninger. Det vil tiden vise.

Et stort flertall av våre informanter gir uttrykk for at arbeidet skal fortsette etter prosjektperioden. Det er også dokumentert i egenrapporteringene til NAFO. Planer for fortsettelsen retter seg mot ulike områder. Noen prosjektkommuner satser i første rekke på fortsatt kompetanseheving av ansatte i barnehage og skole. Denne skal foregå gjennom kurs og nettverkssamlinger, gjennom

ansettelser av flere to-språklige lærere og språkpedagoger, eller ved tett oppfølging og veiledning i barnehager og skoler med flerspråklige barn/elever.

Andre har lagt ned mye arbeid i å videreføre tiltak og rutiner i kommunenes plandokumenter, noe som vil sikre videreføringen så lenge planene gjelder. Det meldes også om at språk og sosial kompetanse har blitt mer synlig i enhetenes strategiske planer og virksomhetsplaner. Som vi har nevnt tidligere, er det også utarbeidet annet skriftlig materiale som skal sikre videreføringen, for eksempel brosjyrer og veiledninger som skal hjelpe nye brukere i arbeidet med språkstimulering og språklæring.

Nye samarbeidsfora og nettverk er etablert og har skapt forventninger om oppfølging og videreutvikling av arbeid som er satt i gang. Flere av deltakerne har inngått forpliktende samarbeid på tvers av utdanningsnivåer, for eksempel mellom barnehage og skole hvor det utviklet nye overgangsrutiner og samarbeidsformer, noe som igjen vil ha betydning for kvaliteten i språkstimulering og språkopplæring for barn og elever.

Andre igjen ønsker å bruke ulike kanaler for å spre kunnskap og erfaringer, blant annet ved at ansatte som har deltatt i SOU-prosjektene, besøker barnehager og skoler som ikke har deltatt og gir informasjon om tiltak og aktiviteter som blir vurdert som vellykkete.

Det er på dette området «videre planer» vi ser størst forskjell mellom resultatene fra spørreundersøkelsen (januar 2011) og resultatene som kommer fram i analyse av intervju og dokumenter som er innhentet på slutten av 2011. Prosjektkommunene har arbeidet godt for å videreføre arbeidet det siste halvåret før prosjektslutt. Samtidig vil det være ulikt hva som blir videreført. Flere melder om egenvurdering innad i prosjektene. Det er da rimelig å anta at det de har vurdert som vellykkete satsningsområder er de som oftest vil bli videreført og spredt til andre, mens tiltak som en ikke har lyktes så bra med, kanskje kan gå i glemmeboka. Slik kan fortsettelsen bli preget av mye fokus på enkelte satsningsområder og nettverk, mens andre kan få mindre oppmerksomhet. I fortsettelsen bør en også våge å stille spørsmål med målsettinger som ikke ble oppnådd, og hvorfor det skjedde.

8.4 Avsluttende kommentar

Språkløftet og Utviklingsprosjektet har fokus på utvikling av nye modeller for språklæring og samarbeid i kommunene. Informasjon om mål og innhold har vært en viktig faktor i prosjektutviklingen og vil være det i videreføringen av prosjektene. Denne informasjonen skal gjennom fire ledd eller trinn, ifølge McQuail (1987). Budskapet skal skape oppmerksomhet, budskapet skal forstås av mottaker, kunnskapen i budskapet skal lagres og modnes før den til slutt påvirker atferden. Hvis mottaker ikke er innforstått med alle deler av budskapets innhold, eller at dette ikke er integrert kunnskap, så vil det ikke skje noen atferdsendring, i dette tilfellet, endring av den pedagogiske praksisen ute i barnehagene og skolene.

Legger vi McQuails prosessbeskrivelse til grunn, er graden av praksisendring i språkarbeidet og arbeidet med å fremme sosial kompetanse varierende ute i enhetene. Mål og innhold i den opprinnelige utlysningen fra Utdanningsdirektoratet, har gått gjennom mange ledd og blitt tolket på forskjellige måter av deltakerne. Samtidig har prosjektene blitt fulgt opp av NAFO og av den lokale prosjektledelsen, noe som har sørget for et felles grunnlag og fokus i arbeidet. Det er rimelig å anta at deltakere i prosjektene som har hevet egen kompetanse står sterkt i videreføring av arbeidet. De store utfordringene vil en sannsynligvis møte når nye enheter og nye ansatte som ikke har fått den samme skoleringen, skal inkluderes. Hvilken kunnskap og kompetanse som de nye enhetene har relatert til tiltaket, vil være viktig for suksessoppnåelsen (McQuire 1990). I vårt datamateriale kommer det fram at flere av prosjektkommunene allerede har startet opp med kurs og veiledning for nye aktører for å heve deres kompetanse, noe som ifølge McQuire er en forutsetning for å lykkes.

Når det gjelder eierforhold til modeller som er utviklet, er det viktig at deltakere har et eierforhold til disse for at de skal bli «bæredyktige» (Fullan 2001). Ifølge Fullan er kombinasjonen av «top- down» og «bottom- up» tenkning i utviklingsarbeidet det som gir best grunnlag for utvikling av eierforhold. I SOU-prosjektene er det både et top-down- initiativ utenfra, fra Utdanningsdirektoratet og fra prosjektledelsen, men det er også et bottom-up- perspektiv gjennom utprøving og utvikling av tiltak og metoder som har funnet sted i den enkelte enheten. Bottom-up-tilnærmingen har styrket de ansattes delaktighet og medvirket til at en i arbeidet har kunnet ta mer hensyn til enhetens behov, interesser og kompetanse. Det har skapt et sterkt eierforhold til prosjektet hvis vi følger Fullans resonnement (Fullan 2001).

Våre resultater tyder på at deltakere er motiverte og positive til å tenke nytt i det pedagogiske arbeidet, og hvordan de kan samarbeide med andre etater og institusjoner. Hvis vi deler opp endringsvillighet i manifeste og latente effekter slik McQuire (1990) gjør, kan de latente effektene av SOU-prosjektene være vanskelige å måle. De latente effektene virker over tid og kan ha betydelig endringseffekt. I evalueringen er de da vanskelige å fange opp. Resultater fra evalueringen tyder på at en del latente effekter er i ferd med å gå over til manifeste effekter, eller sagt med andre ord, at endringene er blitt «institusjonaliserte» (Fullan 2001). Det vil si at endringene som er gjennomført, har blitt en del av tiltakene og den pedagogiske praksisen, at de ikke lenger ses på som forsøk i en prosjektperiode, men som noe som skal vare og som er en integrert del av barnehagen og skolens virksomhet, så vel som kommunens. Vi kan her blant annet vise til konkrete tiltak som er institusjonalisert og nærmere beskrevet i rapporten i kapittel 7.

Helt til slutt vil vi understreke at det kommunale nivået vil ha en svært sentral rolle i arbeidet med videreføring av SOU-prosjektene (Ertesvåg og Roland 2007; Fullan 2001). Kommunal støtte og tilrettelegging er helt sentrale elementer framover, både med tanke på implementering av planer, kompetanseheving og på ledelse og koordinering av samarbeidsfora og nettverk som er etablert i prosjektperioden.

9. REFERANSER

- Aukrust, V. G. (2007): Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: does amount, diversity and discourse complexity of teacher talk matter?, *Journal of Research in Childhood Educations*, 22 (1), 17-38.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught : constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed. utg.). New York/London: Teachers College Press.
- Cummins, J. (2001): "Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for Education"? i Sprogforum nr. 19, 2001.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kuldbbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. og Streitlien, Å. (2010): *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring*. Rapport 01/2010. Telemarksforskning-Notodden.
- Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Eiseman, J.W., D.S. Fleming and D.S. Roody. (1990): *Making sure it sticks: The school improvement leader's role in institutionalizing change*. Andover, MA: The Regional Laboratory.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders (2002): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2007): «Den vanskelige vidareføringa». *Spesialpedagogikk* 72, (1), 42-45.
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). New York: London: Teachers' College Press.
- Fullan, M. (2006): Change theory. A force for school improvement. Centre for Strategic Education, *Seminar Series Paper* No. 157, November 2006.
http://www.michaelfullan.ca/Articles_06/06_change_theory.pdf
Nedlastet september 2011.
- Fullan, M. (2009): *The challenge of change. Start school improvement now!* (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Gager, P. J., & Elias, M. J. (1997): Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Habermas, J. (1984): *Reason and the Rationalization of Society*, Volume 1 of *The Theory of Communicative Action*, English translation by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press (originally published in German in 1981).

- Hagen, A., Mikalsen, M.-L., Schelling, A.B., Speitz, H. og Streitlien, Å. (20011): *Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever. Delrapport*. Telemarksforskning-Notodden: Rapport 02/2011.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009): *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Hvistendahl, R. (2009): «Elever fra språklige minoriteter i norsk skole», kapittel 4 i R. Hvistendahl (red.): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget 2009.
- Kibsgaard, S. og Husby, O. (2009): *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen*.
- Kjelaas, I. (2009): «Trollet bodde i vann med fart i» i NOA nr. 2 / 2009, 58–88.
- Kunnskapsdepartementet (2007): Strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave februar 2007.
- Kunnskapsdepartementet: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. (1979): Det kvalitative forskningsinterview ansatser til en fænomenologiskhermeneutisk forståelsesform, i Broch, T. mfl.: *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning*. København: JJ trykketeknikk A/S.
- LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova).
- LOV-2005-06-17-64: *Lov om barnehager* (barnehageloven).
- McQuail, D. (1987): *Mass communication theory : an introduction* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- McQuire, W. J. (1990). Theoretical foundations of campaigns *Public communication campaigns*. Thousand Oaks: Sage.
- Midthassel, U.V. & Bru, E. (2001): Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools, *Educational Psychology*, 21, 3, p. 229-242.
- Miles, M.B., Eckholm, M. & Vandenburghe, R. (Eds.) (1987): *School improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Misund, B. I. (2011): Sentral faglig styring og delegert sosial ansvar. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 6/2011, 437–448.
- Norges offentlige utredninger 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Oxford Research (2008): *Se han snakker. Evaluering av kartleggingsverktøyet SPRÅK 4*. Rapport til IMDI.
- Rambøll (2011): *Evaluering av implementering av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*.
- Rambøll (2008): *Evaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Delrapport.
(http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/sprakloftet_utvikling.pdf)
- Rambøll (2009): *Evaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Sluttrapport.
(<http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/sprakloftet.pdf>)
- Rambøll (2005): *Når helsesøster kartlegger Evaluering av kartleggingsverktøyet SPRÅK 4 ved helsestasjon*.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. and Stringfield, S. (2000): "Linking school effectiveness and school improvement". In *The international handbook of school effectiveness research*, Edited by: Teddlie, C. and Reynolds, D. London UK: Falmer Press.
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner – trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget AS.
- Sverdrup, S. (2001): *Evaluering. Faser. Design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Surry, D. W. & Ely, D. P.: *Adaption, Diffusion, Implementation and Institutionalization of Educational Technology*.
(<http://www.southalabama.edu/coe/bset/surry/papers/adoption/chap.htm>. Lastet ned 18.02.12).
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Yin, R. (1994): *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. Jansen, T, Nordtømme, S. og Tholin, K. R. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2009.

10. VEDLEGG



Vedlegg 1.a

Språkløftet og utviklingsprosjektet - Prosjektleder

Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører Telemarksforskning-Notodden sluttevalueringen av Språkløftet og Utviklingsprosjektet på skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever. Det er tidligere sendt ut et informasjonsbrev om evalueringen, via NAFO.

Denne spørreundersøkelsen er den første delen av datainnhenting i evalueringen. Undersøkelsen går ut til prosjektledere og barnehage-/skoleeiere i deltakerkommunene. I tillegg vil evalueringen bygge på dokumentstudier og besøk/intervju i kommunene.

Vi vil ta kontakt med dere i løpet av januar/første del av februar for å avtale utvalg av barnehager og skoler i kommunene, samt tidspunkt for besøk og intervju.

Vennlig hilsen

Heike Speitz
Prosjektleder

1) Kommune/bydel:

2) Jeg er ansatt i kommunen i følgende stilling:

3) Jeg har ansvar for:

- ☐ Språkløftet
 - ☐ Utviklingsprosjektet
 - ☐ Begge prosjektene
-

4) Jeg har vært prosjektleder siden:

- ☐ 2007
- ☐ 2008
- ☐ 2009
- ☐ 2010



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene"
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Språkløftet")

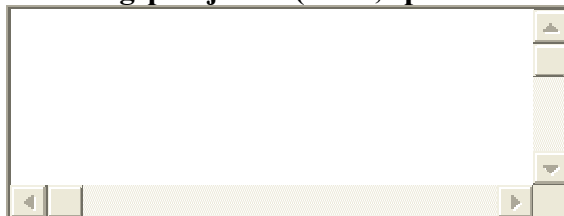
5) Følgende barnehager deltar per 2011 i Språkløftet (barnehage, epost til kontaktperson):

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene"
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Utviklingsprosjektet")

6) Følgende skoler deltar per 2011 i Utviklingsprosjektet (skole, epost til kontaktperson):



7) Har dere involvert eksterne kompetansemiljøer i prosjektet?

- ☐ ja
- ☐ nei
- ☐ Hvis ja, hvilke og siden når?

8) Hvor ofte har dere kontakt?

- ☐ Ca. en gang i mnd.
- ☐ En gang i halvåret
- ☐ Annet, spesifiser her

9) Hvilke aktiviteter/tiltak er gjennomført i samarbeid med kompetansemiljøet? Flere svar mulig

- ☐ Møter
- ☐ Erfaringsutveksling
- ☐ Veiledning
- ☐ Kurs/Etterutdanning
- ☐ Annet, spesifiser her

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene" eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Språkløftet")

10) Har kommunen/bydelen utviklet en egen modell for Språkløftet?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

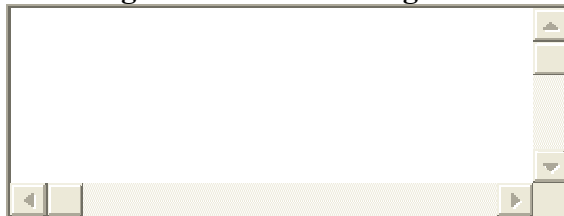
Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene"
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Utviklingsprosjektet")

11) Har kommunen/bydelen utviklet en egen modell for utviklingsprosjektet?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

12) Hvordan inngår Språkløftet/Utviklingsprosjektet i barnehagen/skolen i den øvrige virksomheten?



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene"
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Språkløftet")

13) Hvordan ble barna i Språkløftet valgt ut?

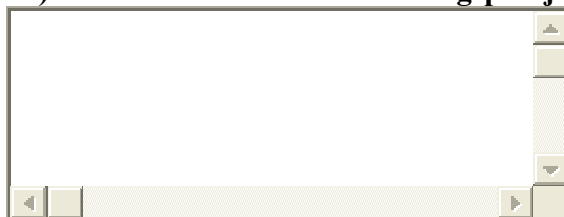
- ☐ Etter språktest på helsestasjon
- ☐ Annet, spesifiser her

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene" eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Utviklingsprosjektet")

14) Hvordan ble barna i Utviklingsprosjektet valgt ut?



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* Begge prosjektene
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* Språkløftet)

15) Hvor mange barn/elever deltar våren 2011 i Språkløftet?

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Begge prosjektene"
- eller
- Hvis Jeg har ansvar for: *er lik* "Utviklingsprosjektet")

16) Hvor mange barn/elever deltar våren 2011 i Utviklingsprosjektet?

17) Hvilken språklig bakgrunn har barna/elevene i gruppen?

18) Hvordan samarbeider barnehagene/skolene med foreldrene til barna/elevene? Flere svar mulig.

- ☐ Planlagte foreldresamtaler/foreldrekonferanser
- ☐ Loggbøker
- ☐ Tverretatlige møter
- ☐ Jevnlig kontakt med foreldre
- ☐ Hjemmebesøk
- ☐ Egne foreldremøter for prosjektet
- ☐ Kulturelle og sosiale arrangementer
- ☐ Annet, spesifiser her

19) Har kommunen/bydelen et tilbud for språkopplæring for foreldre?

☐ Ja

☐ Nei

☐ Kommentar:

20) Er det etablert nettverk med andre kommuner?

☐ Ja

☐ Nei

21) I hvilken grad foregår det erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehage og skole når det gjelder barna/elevne i prosjektet?

		I Aldri	I lite grad	i noen grad	i høy grad
Det er organisert faste møter mellom barnehage og skole	☐	☐	☐	☐	☐
Møter blir organisert ved behov	☐	☐	☐	☐	☐

22) Hvordan foregår samarbeidet mellom barnehage og skole med hensyn til overgangen mellom disse? Flere svar mulig.

☐ Vi arrangerer "bli kjent-treff"

☐ Vi besøker skolen

☐ Vi besøker skolefritidsordningen

☐ Lærere/elever fra skolen besøker barnehagen

☐ Det arrangeres "bli kjent-møte" for ansatte i barnehage og skole

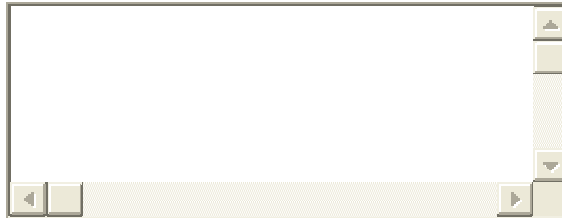
☐ Det blir utvekslet informasjon muntlig og/eller skriftlig mellom barnehagen og skolen

☐ Vi utveksler kartleggingsresultater med skolen

☐ Vi har spesielle tiltak for barna/elevne i prosjektet

☐ Annet, spesifiser her

23) Kommentar til barnas overgang fra barnehage til skolen:

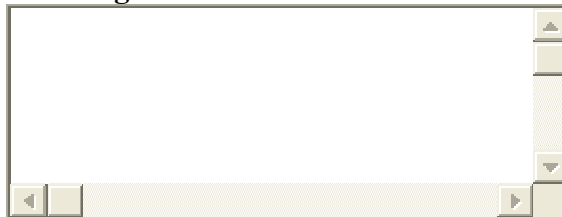
A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin border. It has small navigation icons (back, forward, up, down) in the corners.

24) Vurdering av barnas/elevenes språkkompetanse (flere svar mulig):

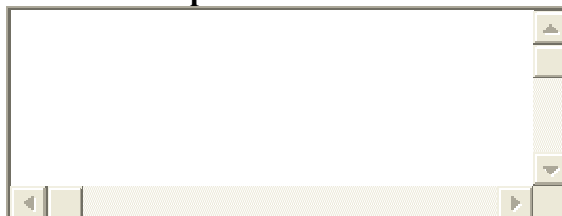
- ☐ Vi bruker et ferdig kartleggingsverktøy for norsk
- ☐ Vi bruker et ferdig kartleggingsverktøy for morsmålet
- ☐ Vi bruker en språktest for norsk
- ☐ Vi bruker en språktest for morsmålet
- ☐ Kartlegging gjennom eget opplegg
- ☐ Ved intervju/samtale
- ☐ Ved observasjon i ulike situasjoner
- ☐ Ved kombinasjoner av ulike metoder
- ☐ Annet, spesifiser her

A small, empty rectangular text box with a light beige background and a thin border.

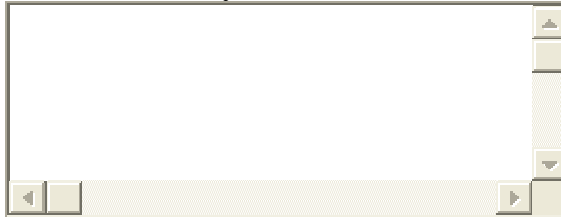
25) Hvordan følger dere opp barnas/elevenes språklige utvikling?

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin border. It has small navigation icons (back, forward, up, down) in the corners.

26) Hvordan følger dere opp barnas/elevenes utvikling av sosial kompetanse?

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin border. It has small navigation icons (back, forward, up, down) in the corners.

27) Hvilke metoder for resultatmåling i språklige ferdigheter og sosial kompetanse benyttes i din kommune/din bydel?

A rectangular text input field with a light beige background and a thin black border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges, indicating it is a multi-line text area.

28) I hvilken grad er du fornøyd med måten dere gjør dette på?

- ☐ Slett ikke
- ☐ I liten grad
- ☐ I noen grad
- ☐ Ganske fornøyd
- ☐ I høy grad

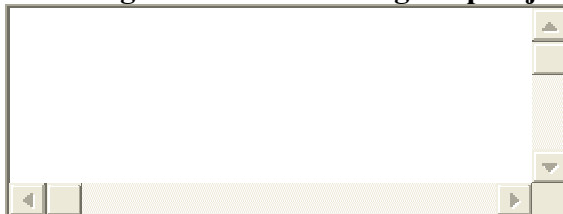
29) Hvordan evalueres framdrift og resultat i prosjektet(ene)? Flere svar mulig

- ☐ løpende rapportering
- ☐ bruk av logg
- ☐ evalueringssamlinger
- ☐ erfaringsutveksling
- ☐ veiledning fra kompetansemiljøer
- ☐ observasjon
- ☐ Annet, spesifiser her

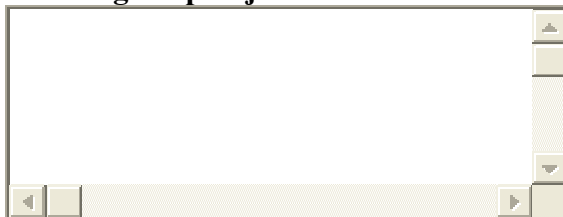
30) Hvem deltar i evalueringen? Flere svar mulig.)

- ☐ prosjektgruppe
- ☐ styringsgruppe
- ☐ foreldre
- ☐ personalet ved enheten
- ☐ veileder
- ☐ Andre, spesifiser her

31) Rapportering: Hvor ofte rapporterer barnehage/skole om utviklingen i prosjektet?



32) Rapportering: Hvordan rapporteres det om utviklingen i prosjektet?



33) Har kommunen planer om å fortsette aktiviteten i prosjektet/prosjektene utover prosjektperioden?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Ikke avklart

Vedlegg 1.b

Språkløftet - Barnehageeier/Skoleeier

Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører Telemarksforskning-Notodden sluttevalueringen av Språkløftet og Utviklingsprosjektet på skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever. Det er tidligere sendt ut et informasjonsbrev om evalueringen, via NAFO.

Denne spørreundersøkelsen er den første delen av datainnhenting i evalueringen. Undersøkelsen går ut til prosjektledere og barnehage-/skoleeiere i deltakerkommunene. I tillegg vil evalueringen bygge på dokumentstudier og besøk/intervju i kommunene.

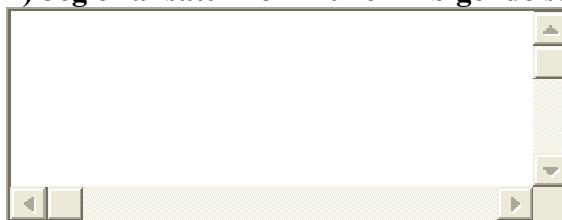
Vi vil ta kontakt med dere i løpet av januar/første del av februar for å avtale utvalg av barnehager og skoler i kommunene, samt tidspunkt for besøk og intervju.

Vennlig hilsen

Heike Speitz
Prosjektleder

1) Kommune/bydel:

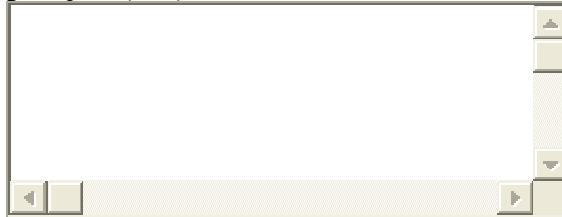
2) Jeg er ansatt i kommunen i følgende stilling:



3) Jeg har ansvar for:

- ☐ Språkløftet
 - ☐ Utviklingsprosjektet
 - ☐ Begge prosjektene
-

4) På hvilken måte har du vært involvert i prosjekt(ene)?



5) * Jeg deltar aktivt i møter med prosjektbarnehager/prosjektskoler

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

6) Jeg har jevnlig oppfølgingsmøter med prosjektleder/prosjektgruppe:

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

7) Jeg har jevnlig møter med prosjektbarnehagenes/skolenes ledelse:

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

8) Jeg har etablert kontakt med eksterne kompetansemiljøer:

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

9) Jeg koordinerer kontakt med eksterne kompetansemiljøer:

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

10) Er det etablert nettverk med andre kommuner?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Annet, spesifiser her

11) Hvilke kurs/etterutdanning er det mulig for assistenter, pedagoger, lærere og andre involverte å delta på?

12) I hvilken grad mener du prosjekt(ene) har oppnådd målene om å utvikle modell for språkopplæring?

- ☐ I høy grad
- ☐ I noen grad
- ☐ I liten grad
- ☐ Vet ikke
- ☐ Kommentar:

13) Hvilke andre etater enn barnehage/skole har vært involvert i prosjektene?

14) Hvordan vil du beskrive dette samarbeidet?

- ☐ Svært bra
- ☐ Bra
- ☐ Mindre bra
- ☐ Vet ikke

15) Hvordan og hvor ofte rapporterer prosjektbarnehagene/prosjektskolene om utviklingen til deg?

16) Hvordan fungerer styringen og organiseringen av prosjektet(ene)?

- ☐ Svært bra
- ☐ Bra
- ☐ Mindre bra
- ☐ Kommentar:

17) Har kommunen planer om å fortsette aktivitetene i prosjektet/prosjektene utover prosjektperioden?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Ikke avklart
- ☐ Kommentar:

Vedlegg 2: Intervjuguide ansatte i barnehagen

Språkløftet - intervju med ansatte i barnehager

Barnehage:	
Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke)	
Personlige opplysninger, utdanningsbakgrunn, språklig bakgrunn, stilling, praksis, tilsetting ved NN barnehage	
Erfaringer med prosjektet. Har du deltatt i Språkløftet fra starten? Hvordan kom du med i prosjektet? Hva synes du om å være med i dette arbeidet?	
Synspunkter på utvelgelsen Vet du hvordan barna som deltar ble valgt ut? Hvor mange barn er med i Språkløftet? Språklig bakgrunn til barna.	
Synspunkter på kartleggingsverktøy. Kjenner du selv til kartleggingsverktøy? Bruker dere kartleggingsverktøy i barnehagen, og hvordan brukes det? Hvilke krav stiller du til et kartleggingsverktøy?	
Hvordan vil du beskrive organiseringen av arbeidet med Språkløftet? (ledelse, arbeidsfordeling, informasjon m.m.) Hvem har ansvaret? Hvem tar beslutninger angående opplegg og arbeidsmåter? Hva er hovedfokus i arbeidet? Bare norsk? Flere språk?	
Hvordan tilrettelegges barnehagedagen i forhold til språkstimulering og barnas språkutvikling? Har dere utviklet egne metoder?	
Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse og vennskap blant barna?	

Hvordan er lekemiljøet? Er det spesielt tilrettelagt med tanke på språk og sosial kompetanse? Er strukturerte aktiviteter tilrettelagt med tanke på barnas språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse?)	
Hva vil du si om barnehagens læremidler (språkrom, materiell, ressurser) i forhold til språkstimulering? (hva finnes, hvordan brukes det?)	
Hvordan er Språkløftet nedfelt i barnehagens årsplan og periodeplaner?	
Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom hjem og barnehage? (foreldresamtaler, rutiner for møtetid, bruk av uformelle situasjoner, annen kontakt). Hva gjør dere for å styrke samarbeidet?	
Engasjeres foreldrene i språkstimulering for barna, og på hvilken måte skjer eventuelt dette? Har dere spesielt opplegg for foreldre (mødre) i språkopplæring? Hvordan vurderer du eventuelt dette tiltaket?	
Hvordan vil du beskrive muligheter for kompetanseutvikling (kurs, etter- og videreutdanning, kollegaveiledning, faglig veiledning m.m.) for dere som deltar i Språkløftet? Mener du at du har fått ny kompetanse? Behov for mer kompetanse?	
Hvordan fungerer rutiner for erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehagene som deltar i Språkløftet? Hvordan foregår samarbeidet? Hvordan er samarbeidet mellom de involverte partene i Språkløftet? (f. eks. PPT, helsestasjon, barnevern, kulturinstitusjoner, andre)	
Hvordan er samarbeidet med skolen med hensyn til barnas overgang fra barnehage til skole, og hvordan foregår dette samarbeidet?	
Hvilke forventninger har du hatt til Språkløftet? Hva vil du si om måloppnåelsen? Hva synes du dere har lyktes med? Hva har du lært?	

--	--

Vedlegg 3: Intervjuguide styrer i barnehagen

Språkløftet/Utviklingsprosjektet - intervju med styrer i barnehage

Barnehage: Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke)	
Personlige opplysninger, utdanningsbakgrunn, språklig bakgrunn, stilling, praksis, tilsetting ved NN skole	
Erfaringer med prosjektet. Hvor lenge har barnehagen deltatt i Språkløftet? Hvorfor søkte dere om å få delta? Hva synes du om å være med i dette arbeidet?	
Synspunkter på utvelgelsen Vet du hvordan barna som deltar ble valgt ut? Hvor mange barn er med i Språkløftet? Språklig bakgrunn til barna.	
Synspunkter på kartleggingsverktøy. Bruker dere kartleggingsverktøy i barnehagen, og hvordan brukes det? Hvilke krav mener du det bør stilles til et kartleggingsverktøy?	
Hvordan vil du beskrive organiseringen av arbeidet med Språkløftet? (ledelse, arbeidsfordeling, informasjon m.m.) Hvem har ansvaret? Hvem tar beslutninger angående opplegg og arbeidsmåter? Hva er hovedfokus i arbeidet? Hovedfokus på norsk eller flere språk?	
Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse og vennskap blant barna? Hvordan er lekemiljøet? Er det spesielt tilrettelagt med tanke på språk og sosial kompetanse? Er strukturerte aktiviteter tilrettelagt med tanke på barnas språkutvikling	

og utvikling av sosial kompetanse? Har dere utviklet en egen språkopplæringsmodell?	
Hva vil du si om barnehagens utstyr og læremidler i forhold til språkopplæring og arbeid med språk? (hva finnes, hvordan brukes det?)	
Hvordan er Språkløftet nedfelt i årsplanen for barnehagen?	
Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom hjem og barnehage? (foreldresamtaler, rutiner for foreldremøter, bruk av ulike medier, uformelle situasjoner, annen kontakt). Hva gjør dere for å styrke samarbeidet?	
Engasjeres foreldrene i språkopplæringen forbarna, og på hvilken måte skjer eventuelt dette? [Har dere spesielt opplegg for foreldre (mødre) i språkopplæring?] Hvordan vurderer du eventuelt dette tiltaket?	
Hvordan vil du beskrive muligheter for kompetanseutvikling i bydelen/kommunen (kurs, etter- og videreutdanning, kollegaveiledning, faglig veiledning m.m.) for dere som deltar i Utviklingsprosjektet? Mener du at barnehagen har fått ny kompetanse? Behov for mer kompetanse?	
Hvordan fungerer rutiner for erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehagene og skolene som deltar i Språkløftet? Hvordan foregår samarbeidet? Hvordan er samarbeidet mellom de involverte partene i Utviklingsprosjektet? (f. eks. PPT, helsestasjon, barnevern, kulturinstitusjoner, andre)	
Hvordan er samarbeidet med skolen med hensyn til barnas overgang fra barnehage til skole, og hvordan foregår dette samarbeidet?	
Hvilke forventninger har du hatt til Språkløftet? Hva vil du si om måloppnåelsen? Hva synes du dere har lykket med? Hva tenker du om fortsettelsen?	

Hva må til, etter din mening, for at aktiviteten kan fortsette utover prosjektperioden ("bæredyktighet")?	
Andre kommentarer	

Vedlegg 4: Intervjuguide ansatte i skolen

Språkløftet/Utviklingsprosjektet - intervju med ansatte i skolen

Skole:	
Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke)	
Personlige opplysninger, utdanningsbakgrunn, språklig bakgrunn, stilling, praksis, tilsetting ved NN skole	
Erfaringer med prosjektet. Har du deltatt i Utviklingsprosjektet fra starten? Hvordan kom du med i prosjektet? Hva synes du om å være med i dette arbeidet?	
Synspunkter på utvelgelsen Vet du hvordan elevene som deltar ble valgt ut? Hvor mange elever er med i Utviklingsprosjektet? Språklig bakgrunn til elevene.	
Synspunkter på kartleggingsverktøy. Kjenner du selv til kartleggingsverktøy? Bruker dere kartleggingsverktøy i skolen, og hvordan brukes det / hva brukes det til? Hvilke krav stiller du til et kartleggingsverktøy?	
Hvordan vil du beskrive organiseringen av arbeidet med Utviklingsprosjektet? (ledelse, arbeidsfordeling, informasjon m.m.) Hvem har ansvaret? Hvem tar beslutninger angående opplegg og arbeidsmåter? Hva er hovedfokus i arbeidet?	
Hvordan tilrettelegges skolens undervisning i forhold til språkstimulering og elevenes språkutvikling? Har dere utviklet egne metoder i arbeidet? [bare norsk eller flere/også morsmål?] Hvordan måler dere læringsutbytte?	

Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse og vennskap blant elevene? Hvordan er læringsmiljøet? Er det spesielt tilrettelagt med tanke på språk og sosial kompetanse? Er opplæringen i ulike fag tilrettelagt med tanke på elevenes språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse?)	
Hva vil du si om skolens læremidler i forhold til språkopplæring og arbeid med språk? (hva finnes, hvordan brukes det?) [bare norsk eller flere/også morsmål?]	
Hvordan er Språkløftet/Utviklingsprosjektet nedfelt i skolens årsplan og undervisningsplaner?	
Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom hjem og skole? (foreldresamtaler/elevsamtaler, rutiner for foreldremøter, bruk av ulike medier, uformelle situasjoner, annen kontakt). Hva gjør dere for å styrke samarbeidet?	
Engasjeres foreldrene i språkopplæringen for elevene, og på hvilken måte skjer eventuelt dette? [Har dere spesielt opplegg for foreldre (mødre) i språkopplæring?] Hvordan vurderer du eventuelt dette tiltaket?	
Hvordan vil du beskrive muligheter for kompetanseutvikling (kurs, etter- og videreutdanning, kollegaveiledning, faglig veiledning m.m.) for dere som deltar i Utviklingsprosjektet? Mener du at du har fått ny kompetanse? Behov for mer kompetanse?	
Hvordan fungerer rutiner for erfaringsutveksling og samarbeid mellom skolene som deltar i Utviklingsprosjektet? Hvordan foregår samarbeidet? Hvordan er samarbeidet mellom de involverte partene i Utviklingsprosjektet? (f. eks. PPT, helsestasjon, barnevern, kulturinstitusjoner, andre)	
Hvordan er samarbeidet med barnehagen med hensyn til elevenes overgang fra barnehage til skole, og hvordan foregår dette samarbeidet?	

Hvilke forventninger har du hatt til Utviklingsprosjektet? Hva vil du si om måloppnåelsen? Hva synes du dere har lykket med? Hva har du lært?	
Andre kommentarer	

Vedlegg 5: Intervjuguide prosjektleder vår 2011

Språkløftet/Utviklingsprosjektet - intervju med prosjektleder

Skole:	
Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke)	
Personlige opplysninger, utdanningsbakgrunn, språklig bakgrunn, stilling, praksis, tilsetting ved NN skole	
Erfaringer med prosjektet. Hvor mange barnehager/skoler deltar? Hvordan ble du prosjektleder? Hva synes du om å være med i dette arbeidet?	
Synspunkter på utvelgelsen Vet du hvordan barna/elevene som deltar ble valgt ut? Hvor mange barn/elever er med i prosjektet(ene)? Språklig bakgrunn til barna/elevene.	
Synspunkter på kartleggingsverktøy. Kjenner du til om barnehagene/skolene bruker kartleggingsverktøy? Hvordan brukes de? Hvordan ble de valgt? Hvilke krav mener du det bør stilles til et kartleggingsverktøy?	
Hvordan vil du beskrive organiseringen av arbeidet med Språkløftet/Utviklingsprosjektet? (ledelse, oppgaver, arbeidsfordeling, informasjon m.m.) Hvordan er ditt samarbeid med Barnehage-/skoleeier? Hvilket ansvar har du? Hvem tar beslutninger angående opplegg og arbeidsmåter? Hva er hovedfokus i arbeidet? Hvordan utveksler du og enhetene som deltar erfaringene?	
Hvordan mener du at barnehagene/skolene har	

lyktes med å tilrettelegge for språkstimulering og språkopplæring? Har dere utviklet en egen språkopplæringsmodell? Hvordan har dere utviklet denne modellen? (teoretisk grunnlag?) Kjenner du til hvilke metoder som benyttes i praksis? Hva gjør kommunen mht. barnas helhetlige språkutvikling?	
Hvordan arbeides det med sosial kompetanse og vennskap blant barna/elevne? Hvordan vurderes sosial mestring?	
Hva vil du si om læremidler og ressurser i forhold til språkopplæring og arbeid med språk og sosial kompetanse? (hva finnes, hvordan brukes det?)	
Hvordan er prosjektet(ene) nedfelt i enhetenes planer og i bydelens/kommunens øvrige virksomhet?	
Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og partene som deltar? Hva gjør dere for å styrke samarbeidet?	
Engasjeres foreldrene i språkopplæringen for barna/elevne, og på hvilken måte skjer eventuelt dette? [Har dere spesielt opplegg for foreldre (mødre) i språkopplæring?] Hvordan vurderer du eventuelt dette tiltaket?	
Hvordan vil du beskrive muligheter for kompetanseutvikling i bydelen/kommunen (kurs, etter- og videreutdanning, kollegaveiledning, faglig veiledning m.m.) for dere som deltar i prosjektet? Mener du at dere har fått ny kompetanse? Behov for mer kompetanse? Eksternt kompetansemiljø: ja/nei (Quest) På hvilken måte har dette miljøet bidratt til prosjektet?	
Hvordan fungerer rutiner for erfaringsutveksling og samarbeid mellom enhetene i kommunen? Hvordan foregår	

samarbeidet? Hvordan er samarbeidet mellom de involverte partene? (f. eks. PPT, helsestasjon, barnevern, kulturinstitusjoner, andre)	
Hvordan er samarbeidet mellom barnehage og skole, og hvordan foregår dette samarbeidet?	
Hvilke forventninger har du hatt til prosjektet(ene)? Hva vil du si om måloppnåelsen? Hva synes du dere har lyktes med? Hva må til, etter din mening, for at Språkløftet/Utviklingsprosjektet inngår i vanlig drift (blir ”bæredyktig”, utover prosjektperioden)? Hva tenker du om fortsettelsen? Har kommunen utviklet konkrete planer for videre implementering etter 2011?	
Andre kommentarer	

Vedlegg 6: Intervjuguide rektor

Språkløftet/Utviklingsprosjektet - intervju med rektor

Skole:	
Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke)	
Personlige opplysninger, utdanningsbakgrunn, språklig bakgrunn, stilling, praksis, tilsetting ved NN skole	
Erfaringer med prosjektet. Hvor lenge har skolen deltatt i Språkløftet/Utviklingsprosjektet? Hvorfor søkte dere om å få delta? Hva synes du om å være med i dette arbeidet?	
Synspunkter på utvelgelsen Vet du hvordan elevene som deltar ble valgt ut? Hvor mange elever er med i Språkløftet/Utviklingsprosjektet? Språklig bakgrunn til elevene.	
Synspunkter på kartleggingsverktøy. Bruker dere kartleggingsverktøy i skolen, og hvordan brukes det? Hvilke krav mener du det bør stilles til et kartleggingsverktøy?	
Hvordan vil du beskrive organiseringen av arbeidet med Språkløftet/Utviklingsprosjektet? (ledelse, arbeidsfordeling, informasjon m.m.) Hvem har ansvaret? Hvem tar beslutninger angående opplegg og arbeidsmåter? Hva er hovedfokus i arbeidet? Hovedfokus på norsk eller flere språk?	
Hvordan tilrettelegges skolens undervisning i forhold til språkstimulering og elevenes språkutvikling? Har dere utviklet en egen språkopplæringsmodell?	
Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse	

og vennskap blant elevene? Hvordan er læringsmiljøet? Er det spesielt tilrettelagt med tanke på språk og sosial kompetanse? Er opplæringen i ulike fag tilrettelagt med tanke på elevenes språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse?)	
Hva vil du si om skolens læremidler i forhold til språkopplæring og arbeid med språk? (hva finnes, hvordan brukes det?)	
Hvordan er Utviklingsprosjektet nedfelt i skolens årsplan og undervisningsplaner?	
Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom hjem og skole? (foreldresamtaler/elevsamtaler, rutiner for foreldremøter, bruk av ulike medier, uformelle situasjoner, annen kontakt). Hva gjør dere for å styrke samarbeidet?	
Engasjeres foreldrene i språkopplæringen for elevene, og på hvilken måte skjer eventuelt dette? [Har dere spesielt opplegg for foreldre (mødre) i språkopplæring?] Hvordan vurderer du eventuelt dette tiltaket?	
Hvordan vil du beskrive muligheter for kompetanseutvikling i bydelen/kommunen (kurs, etter- og videreutdanning, kollegaveiledning, faglig veiledning m.m.) for dere som deltar i Utviklingsprosjektet? Mener du at skolen har fått ny kompetanse? Behov for mer kompetanse?	
Hvordan fungerer rutiner for erfaringsutveksling og samarbeid mellom skolene som deltar i Utviklingsprosjektet? Hvordan foregår samarbeidet? Hvordan er samarbeidet mellom de involverte partene i Utviklingsprosjektet? (f. eks. PPT, helsestasjon, barnevern, kulturinstitusjoner, andre)	
Hvordan er samarbeidet med barnehagen med hensyn til elevenes overgang fra barnehage til skole, og hvordan foregår dette samarbeidet?	
Hvilke forventninger har du hatt til Utviklingsprosjektet?	

Hva vil du si om måloppnåelsen? Hva synes du dere har lykket med? Hva tenker du om fortsettelsen? Hva må til, etter din mening, for at aktiviteten kan fortsette utover prosjektperioden ("bæredyktighet")?	
Andre kommentarer	

Intervju med prosjektleder – h – 2011

Hva mener du er de viktigste resultatene av Språkløftet og Utviklingsprosjektet?

Hvordan er arbeidet forankret på kommunenivå?

Hvilke planer har dere lagt for det videre arbeidet?

Vedlegg 8: Kartleggingsverktøy og læringsressurser

ALLE MED	<i>ALLE MED</i> er et observasjonsskjema for kartlegging av sosial atferd hos barn. Kartleggingsverktøyet har som hensikt å gjøre det enkelt å fange opp barn i barnehagen som sliter med sosial mestring. Observasjonsskjemaet har form som en sirkel, og er delt inn etter alder og kategorier, som språkutvikling, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og motorikk. <i>ALLE MED</i> er utarbeidet av Egersund kommune og Senter for atferdsforskning ved UiS. Skjemaene kan kjøpes.	http://www.mamut.net/controls/shop/shops/12/5/main.asp?wwwalias=infovest&gid=1
Bo Eges språktest	Bo Eges språktest er tenkt som en første screening i barnehager og førskoleklasser for å bli raskt oppmerksom på barn som har behov for mer systematisk tilrettelagt språklig stimuleringsopplegg. Målgruppen er 3 – 8 år. Testen er ikke standardisert til bruk på elever med minoritetsspråklig bakgrunn.	Ege, Bo: Sproglig Test 1, Nordisk Tidsskrift for Tale og Stemme, vol 29, 1969, p. 21.
Early Years/ Tidlig innsats	<i>Tidlig innsats/ Early Years</i> er et lese- og skriveopplæringsprogram, utviklet i Australia. Programmet er basert på fire grunnleggende prinsipper: 1. Stasjonsundervisning med veiledet lesing (Bøkene skal være autentiske lesebøker). 2. Foreldredeltakelse 3. Profesjonalisering av lærere 4. Leselærer	http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=102912
First Steps	<i>First Steps</i> er et kartleggingsverktøy utarbeidet av Carol Santas, med hensikt å hjelpe lesesvake barn. Programmet inneholder fire	http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=137338

	grunnleggende komponenter: • repetert lesing • skrive fra egne opplevelser • sortering av ord og ordlyder • lesestrategier	
LUS	<i>LUS (LeseUtviklingsSkjema)</i> er et kartleggingsverktøy som brukes til vurdering av leseferdigheter og leseutvikling. Verktøyet er utviklet i Sverige, basert på forskning og erfaringer fra klasserommet om hvordan barn lærer å lese.	http://www.deichmanske-bibliotek.oslo.kommune.no/avdelinger/apningstider/unge_deichman/skoletjenesten/lus leseutviklingsskjema/
Lær meg norsk før skolestart	<i>Lær meg norsk før skolestart</i> (2001-2006) er et prosjekt, utarbeidet av HiO, basert på internasjonal forskning og teori angående flerspråklige. Prosjektet inneholdt følgende fokusområder: • Språkstimulering (med vekt på litteratur) • Kartlegging av språkferdigheter (mapper) • Overgang barnehage – skole • Samarbeid med hjemmet • Kompetanseheving av personale i barnehage og skole	http://www.lmn.no/?side=forsiden
NEIS-modellen	<i>NEIS-modellen</i> er en pedagogisk modell, som ble utviklet og utprøvd i en skole i Oslo. Den innebærer en rekke strategier og metodiske ideer som har som hensikt å styrke elevenes leseferdigheter, språklig utvikling, innholdsforståelse og læringsutbytte. Betegnelsen "<i>NEIS-modellen</i>" stammer fra forbokstavene til de fire representasjonsformene: Naturlig, Enaktiv, Ikonisk og Symbolsk.	http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art02 http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=5447961
Norsk som læringsspråk	Et individuelt verktøy for 1.-4.trinn som har som hensikt å kartlegge ordforståelse, som elevene må kunne	http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article191148-

	for å nå kompetansemålene for 1.-4. trinn. Testen tar utgangspunkt i læreplanen, og ingen av oppgavene stiller krav til lese- og skriveferdigheter. Walter Frøyen i Utdanningsetaten i Oslo har vært faglig ansvarlig.	9991.html
Nya Sit	Nya SIT (Språklig Impressivt Test) for barn er utarbeidet av Britt Hellquist, Lunds universitet, Sverige. 198. Det er tilrettelagt for norske barn av Bredtvedt Kompetansesenter. Testen er en grammatisk test som har til hensikt å vise barns evne til å forstå språket. Anvendes for barn i 3-7 års alder	www.fylkesmannen.no/NYA_SIT_og_syntax_LDL7h.pdf.file
Snakkepakken®	<i>Snakkepakken®</i> er en basispakke med språkstimulerende materiell, som har til hensikt å hjelpe barn med å tilegne seg språk. Opplegget baserer seg på tematiske områder som er knyttet til barnas hverdag i barnehage, småskole og hjemme. I <i>Snakkepakken®</i> finnes rundt 140 forskjellige gjenstander, spill og bøker. Opplegget er utviklet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovsky Finnanger.	http://www.snakkepakken.no/no/snakkepakken/
Språk4	Formålet med <i>SPRÅK 4</i> er å avdekke forsinket språkutvikling hos barn. Kartleggingsverktøyet brukes også med hensikt å avdekke manglende norskkunnskaper hos barn med et annet morsmål enn norsk. <i>SPRÅK4</i> består av en billedfolder, en veiledning og et kartleggingsskjema.	http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/barn_med_innvandrerbakgrunn/sprak4.html?id=504220 http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Se%20han%20snakker%20endelig%20versjon%20%282%29.pdf

Språkkoffert/ språkpose/	<i>Språkposemetoden</i> er spesielt utviklet for tospråklige barn, men verktøyet brukes også i arbeidet med generell språkstimulering. I hver pose/koffert ligger det forskjellige gjenstander som brukes for å visualisere historier, tema og handlinger bøker. Opplegget bygger på J.J. Ashers språkinnlæringsmetode TPR (Total Physical Response)	http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/ny_hovedside/barnehager/pedagogisk_fagse/ter/prosjekter/lar_meg_norsk_for_skolestart/article164119-43973.html http://www.capris.no/product.aspx?isbn=8755910890
Språkmappa (språkperm)	I barnehagene lages det en <i>Språkmappe/perm</i> som skal vise barnets språklige utvikling i løpet av det siste barnehageåret. <i>Språkpermen</i> inneholder en kartlegging av barnets språkferdigheter, samt barnets egne bidrag som tegninger og tekster. Permen følger barnet over i skolen.	
TRAS	<i>TRAS</i> (Tidlig registrering av språkutvikling) er et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen. Materiellet har som hensikt å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn. <i>TRAS</i> er myntet på barn mellom 2 og 5 år.	http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=37276&epslanguage=NO