

TELEMARKS FORSKING

NOTODDEN

**A. Hagen, M.-L. Mikalsen, A.B. Schelling, H. Speitz og
Å. Streitlien**

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

Delrapport

Rapport 02/2011
Telemarksforsking-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever Delrapport
<i>Rapportnummer:</i>	02/2011
<i>ISBN:</i>	978-822-7463-154-0
<i>Oppdragsgiver:</i>	Utdanningsdirektoratet
<i>Kontaktperson:</i>	Tulle Schjerven
<i>Dato:</i>	15.09.11
<i>Prosjektleder:</i>	Forskningsleder Heike Speitz/ Seniorforsker Åse Streitlien (fra august 2011)
<i>Medarbeidere:</i>	Seniorforsker Åse Streitlien, forsker Anna Bazzan Schelling, forsker Mette-Lise Mikalsen, forsker Anette Hagen
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Direktør Eivind Arne Fauskanger
TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Hydroparken, Postboks 44, 3671 Notodden Telefon: 406 30 111 E-post: tfn@tfn.no Web: www.tfn.no Tiltaksnr.: 966 009 012	

INNHold

1. INNLEDNING	6
1.1 OM SPRÅKLØFTET OG UTVIKLINGSPROSJEKTET	7
1.2 BEGREPSBRUK I RAPPORTEN	8
2. TO- OG FLERSPRÅKLIGHET OG TIDLIG SPRÅKLÆRING	9
3. NÆRMERE BESKRIVELSE AV EVALUERINGS-OPPDRAGET	11
3.1 HVA FORKLARER ”BÆREDYKTIGHET”?	12
3.2 METODER OG UNDERSØKELSESTYPER	14
<i>Dokumentstudier</i>	<i>15</i>
<i>Spørreundersøkelse på administrativt nivå i kommunene.....</i>	<i>15</i>
4. RESULTATER FRA INTERVJUUNDERSØKELSEN	17
4.1 GJENNOMFØRING OG UTVALG	17
4.2 KATEGORISERINGER.....	17
4.3 ERFARINGER I FIRE KASUS	19
4.3.1 KASUS W.....	19
4.3.2 KASUS X.....	25
4.3.3 KASUS Y.....	32
4.4.4 KASUS Z.....	39
5. AVSLUTNING	49
5.1 DRØFTINGER.....	49
<i>Implementering av prosjektene på kommunenivå og på barnehage- og skolenivå.....</i>	<i>49</i>
<i>Erfaringer og resultater fra modellutviklingen</i>	<i>50</i>
<i>Erfaringer og resultater fra metodeutviklingen</i>	<i>51</i>
<i>Samhandling på tvers av fag, forvaltningsnivåer og hjem – barnehage/skole</i>	<i>52</i>
<i>Resultater når det gjelder barns læringsutbytte og sosiale mestring.....</i>	<i>52</i>
5.2 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	53
6. REFERANSER.....	55
7. VEDLEGG	56

SAMMENDRAG

Telemarksforskning-Notodden har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å slutt-evaluere 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. Prosjektperioden går fra 2007 til utgangen av 2011.

Dette er en delrapport i sluttevalueringen som presenterer erfaringer og resultater fra fire av de ni kommunene som deltar. Rapporten bygger på kvalitative data (intervju og dokumentanalyse). Personlige intervju av prosjektledere, ledere og ansatte i barnehager og skoler ble gjennomført i tidsrommet mars – mai i 2011. Det innebærer at prosjektene ikke var avsluttet da denne datainnhenting fant sted.

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?

Elementer som inngår i bæredyktige modeller (implementeringsmodell og opplæringsmodell) og metoder er følgende (Rambøll 2009):

- Kommunal forankring, styring og oppfølging
- Teoretisk forankring begrunnet i aktuell forskning og relevant pedagogisk teori
- Mål for satsingen
- Fokuseret valg av språkstimuleringstiltak rettet mot målgruppen
- Foreldresamarbeid
- Etablering av samarbeid mellom barnehage, skole, helsestasjon og PPT
- Tilknytning til kompetansesenter og sikring av nødvendig kompetanseutvikling for involverte parter i tiltakskjeden rettet mot barnets/elevens utvikling
- Systematisk dokumentasjon og egnevaluering.

De fire kasusene som vi har beskrevet i delrapporten, har noe ulik prosjektprogresjon og ulike ståsted i utvikling av elementene i modellen. Forutsetningene for implementeringen av tiltak er ulike, blant annet på grunn av ulikhet i kommunenes størrelse og barnehage-/skolestruktur og organisering av prosjektene.

Resultatene viser at deltakerne i prosjektene så langt ser positivt på prosjektperioden, og at arbeidet med språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse har stort fokus i barnehager og skoler som deltar. Det er gjort tiltak som har skapt en bedre struktur og mer systematikk i språkarbeidet og som ser ut til å virke positivt på samarbeidet mellom ulike instanser og forvaltningsnivåer. Flere informanter mener at de har utviklet både egen kompetanse og enhetens kompetanse og at nettopp kompetanse er nøkkelen til å lykkes i dette arbeidet. Imidlertid ser vi at jo større en kommune og en kommuneadministrasjon er med mange avdelinger og senter som er involvert, jo mer komplisert er det å nå ut til ansatte med prosjektenes opprinnelige idé og innhold. Kompetansetilbud har heller ikke alltid nådd de ansatte som arbeider med flerspråklige barn/elever i praksisfeltet.

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 som vil ha betydning for kvaliteten i språkstimulering og språkopplæring for barn og elever.

Et viktig arbeid for deltakerne, både ledere og ansatte, er å spre kunnskap og erfaringer til kollegaer og til andre barnehager og skoler og utvikle videre elementene i implementeringsmodellen til en integrert modell. Tett oppfølging fra barnehage-/skoleeiers side er en viktig forutsetning for videre implementering etter at prosjektperioden er over.

1. INNLEDNING

I november 2010 fikk Telemarksforsking-Notodden (TFN) tildelt oppdraget *Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever* av Utdanningsdirektoratet.

Ni kommuner deltar i prosjektene, noen av disse i begge prosjektene, og noen bare i *Språkløftet*. En av kommunene deltar med fem bydeler. Prosjektene startet i 2007 under ledelse av Utdanningsdirektoratet, men i løpet av 2008 ble prosjektledelsen overført til NAFO/Høgskolen i Oslo. Prosjektperioden varer ut 2011.

De overordnede problemstillingene Utdanningsdirektoratet ønsker belyst i evalueringen er:

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

Evalueringsarbeidet ble satt i gang umiddelbart etter oppstartmøte med Utdanningsdirektoratet og NAFO (Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring) den 8. desember 2010. Evalueringen følger avtalt framdriftsplan (jf. vedlegg 1).

I begynnelsen av prosjektfasen fikk TFN tilgang til søknadsdokumentene fra kommunene til Utdanningsdirektoratet. Disse dokumentene har vært viktige, ikke bare med tanke på utvikling av spørreundersøkelse og intervjuguider, men også for evalueringen av måloppnåelse i prosjektene.

I evalueringen av Språkløftet og Utviklingsprosjektet har TFN samlet inn både kvantitative og kvalitative data (jf. Statusrapport, 01.04.11). Siden Utdanningsdirektoratet har ønsket flere rapporter underveis (Statusrapport april 2011 og Delrapport september 2011), har vi forstått det slik at evalueringen skal bidra med forskningsbaserte innspill og kunnskap som kan være nyttige for prosessen i prosjektene videre og for sentrale myndigheter.

Denne delrapporten (15.09.11) presenterer dybdeanalyse av kvalitative forskningsintervjuer som ble gjennomført våren 2011, supplert med dokumentstudier. Det tilsier en *proessorientert evaluering* der vi studerer synspunkter, reaksjoner og holdninger fra flere personer som har vært involvert i prosjektene. Poenget med en slik orientering er å få mest mulig innsyn i ett eller flere kasus (Sverdrup 2002). Prosjektene var ikke avsluttet da vår datainnhenting til denne delrapporten fant sted våren 2011. Vi kan derfor ikke her konkludere i forhold til oppsatte mål i prosjektene (overordnede mål og lokale mål), da de deltakende kommunene stod midt i arbeidet med planlegging, forankring og utprøving da vi besøkte dem og foretok våre intervju.

En mer *målorientert evaluering* vil være aktuell i den endelige sluttrapporten som ferdigstilles i februar 2012. Der vil vurdering i forhold til mål stå sentralt, blant annet om det kan påvises sammenhenger i forholdet mellom innsats, tiltak og utbytte, samt diskusjon om i hvilken grad tilsiktede målsettinger er oppnådd.

Hovedfokus i delrapporten er erfaringer deltakere har gjort i prosjektene. Hensikten er også å synliggjøre de ulike forutsetningene kommunene/bydelene hadde ved oppstart, og hvordan prosjektene senere har utviklet seg. Vi mener dette er

viktig kunnskap for å forstå hvorfor deltakere har vektlagt ulike elementer og utviklingsområder i arbeidet, og hvorfor vi så langt kan se variasjon i begrepsbruk og forståelse av hva som menes med “bæredyktige modeller og metoder” i språkstimulerende arbeid i barnehage og skole. Et sentralt tema i denne rapporten er også hvor deltakerne står i arbeidet med å videreføre og implementere prosjektene, både på kommunenivå og på barnehage- og skolenivå.

1.1 OM SPRÅKLØFTET OG UTVIKLINGSPROSJEKTET

Språkløftet og Utviklingsprosjektet¹ 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). *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.

Hensikten med *Språkløftet* er å legge til rette for god og allsidig språkutvikling hos barn i førskolealder, med henvisning til tiltak 2 i Strategiplan for *Likeverdig opplæring i praksis* (s. 26 - 27). Barna skal velges ut etter språkkartlegging på helsestasjonen (Språk4), for deretter å få tilbud om nærmere utredning og diagnostisering og eventuelt tilrettelagt opplæring knyttet til språk og/eller opplæring i norsk (Strategiplan, s. 27). Tiltaket inkluderer også foresatte. Det er viktig for *Språkløftet* å bidra til en god overgang mellom barnehage og skole, og å fremme samarbeidet mellom de involverte aktørene – forvaltningsnivåer, institusjoner og faggrupper relatert til språkutvikling og norskferdigheter hos barn. Kompetanseheving for fagmiljøer er inkludert i satsingen. *Språkløftet* skal ses i sammenheng med tiltak 4 i Strategiplanen, *Utvikling av modeller for opplæring av minoritetsspråklige barn/elever/deltakere* (s. 27). I tiltak 4 er begrepet modell brukt på to måter. Det skrives om

- tospråklige opplæringsmodeller i skole og barnehage (som kan forstås som didaktiske modeller)
- modeller for samarbeid på tvers av opplæringsnivåer (som kan forstås som tiltakskjeder for implementeringen).

Utviklingsprosjektet er en tilskuddsordning for skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever (tiltak 8 i Strategiplanen). Formålet er å stimulere skoler med høy andel minoritetsspråklige elever til “*på en god måte å håndtere de spesielle utfordringene som disse skolene har, og å bedre elevenes utbytte av opplæringen og dermed resultatene deres*” (s. 29).

Utviklingsprosjektet hadde opprinnelig en tidsramme fra 2007 til 2009. Denne ble senere utvidet til 2011. En viktig målsetting for prosjektet var at i løpet av 2010 skulle 90 % av elevene ligge over kritisk grense på leseferdighetene målt med nasjonale kartleggingsprøver på 2. og 7. trinn.

Språkløftet går over fire år, fra 2007 til 2011. Det er i hovedsak de samme kommunene som deltar i begge prosjektene. I noen kommuner er de to prosjektene slått sammen til ett prosjekt.

¹ Når begge prosjektene omtales i denne rapporten, brukes også forkortelsen “SOU-prosjektene”.

1.2 BEGREPSBRUK I RAPPORTEN

I rapporten brukes flere betegnelser på de barna/elevene som inngår i *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet*. Som Utdanningsdirektoratet gjorde i utlysningen av slutt-evalueringen, 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/elevene (jf. kapittel 2). I intervjuene la vi merke til at det var forholdsvis få som snakket om "minoritetsspråklige" barn og elever. Den betegnelsen som var hyppigst brukt ute i praksisfeltet, var "flerspråklig". I analysen av intervjuene bruker vi den betegnelsen som informantene brukte.

Når vi bruker betegnelsen "enhet" i kommunen/bydelen, betyr det enten barnehage eller skole.

Et sentralt begrep i oppdraget fra Utdanningsdirektoratet er "modell for språklæring" (Rambøll 2009). 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 vil på nytt henvise 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. TFN ønsker å påpeke at begrepet "modell for språklæring" som blir brukt i Rambølls sluttrapport (2009) og av Utdanningsdirektoratet i utlysning av oppdraget, handler mer om organisering og hvilke elementer som bør inngå i en modell enn om selve språkopplæringen. Navnet "modell for språklæring" kan slik være noe villedende, da modellen ikke sier noe om språklæringen hos barnet som innlærer. Vi velger derfor å omtale modellen som "implementeringsmodell", og bruker "metode" når vi snakker om opplæringen i språk.

Et annet begrep som inngår i oppdraget fra Utdanningsdirektoratet, er "bæredyktig" (bæredyktige modeller og metoder). Det at en modell eller modeller er utviklet og etablert, er bare en første fase. Dette betyr ikke nødvendigvis at en modell er "bæredyktig"/"bærekraftig" (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 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 forsvinne².

² Jf. Rambøll (2009) s. 54

2. TO- OG FLERSPRÅKLIGHET OG TIDLIG SPRÅKLÆRING

Definisjonene av begrepet “tospråklig” varierer fra de som krever ferdigheter på morsmålsnivå, og de som kun krever at en person kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt eget (Engen/Kulbrandstad 2003:23). I denne rapporten defineres en tospråklig, som i NOU 2010: 7 som

en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk.

Tilsvarende brukes ”flerspråklig” om

en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. (NOU 2010: 7, s 25)

Simultan tospråklighet kalles det når et barn lærer to språk samtidig. Definisjoner på simultan tospråklighet kan for eksempel inkludere språk barnet lærer innen det er tre år gammelt. Dersom det lærer et språk før det andre, kalles tospråkligheten suksessiv (Engen/Kulbrandstad 2003:133). Det er vanlig å skille mellom learning (formell læring) og aquisition (uformell tilegnelse) (Krashen i Brown 2000:278), selv om grensene er flytende.

Medlemmer av etniske og lingvistiske minoriteter og mennesker som bor i områder som er etnisk og språklig sammensatt, er de gruppene som oftest blir tospråklige i det norske samfunnet (Engen/Kulbrandstad 2003:68). Engen og Kulbrandstad (2003: 68 ff.) opererer med gruppene elitetospråklige (personer som har lært ett eller flere språk i tillegg til morsmålet sitt gjennom utdanning), majoritetsspråklige (blant annet når norske barn blir sendt på skoler der undervisningsspråket er engelsk, tysk eller fransk), barn fra tospråklige familier (der foreldrene har ulike morsmål) og barn fra språklige minoriteter. Med dette presiserer de at tospråklige utgjør et stort mangfold, og at de har lært språkene sine under ulike forutsetninger og av ulike grunner.

Når det gjelder hvilket alderstrinn aktiv språklæring bør settes inn på, kommer spørsmålet om det finnes en kritisk periode for andrespråkstilegnelse opp. Hypotesen om den kritiske perioden for andrespråkstilegnelse hevder at barn har en medfødt evne til å lære seg språk, og at læring av nye språk kan være vanskeligere for ungdommer og voksne (Brown 2000:53). Det hevdes også at yngre barn er mindre redde for å snakke et annet språk, fordi de ikke er så oppmerksomme på formelle feil i språket. Ungdommer og voksne kan imidlertid oppleve at det er vanskelig å uttrykke seg selv på et annet språk, fordi de oppfatter at de ikke kan kommunisere på samme nivå som på sitt førstespråk, og dermed føler at deres identitet oppfattes annerledes (Brown 2000:63-65).

Engen og Kulbrandstad (2003) beskriver hvordan forskning på tospråklighet har utviklet seg i løpet av det 20. århundre og diskuterer kognitive funksjoner og virkningen av tospråklighet (side 144 ff.). Mens det fram til midten av 1960-tallet ofte ble hevdet at tospråklighet førte til forvirring og hadde negative konsekvenser for barn, fokuseres det i dag gjerne på de kognitive fordelene som tidlig utviklet flerspråklighet kan gi.

Forskning hevder at flerspråklige kan ha bedre metaspråklige evner, blant annet fordi de tidligere enn andre forstår at språk er forskjellige system for å sette ord/begrep på objekter og erfaringer:

As a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences. To be metalinguistically aware is to begin to appreciate that the stream of speech, beginning with the acoustic signal and ending with the speaker's intended meaning, can be looked at with the mind's eye and taken apart. (Tunmer & Herriman 1984: 12, i Engen/Kulbrandstad 2003: 147)

Det kan være relevant i vår sammenheng at metaspråklige ferdigheter ses på som nøkkelfaktorene for lesemodenhet hos skolebegynnere (Donaldson 1978, i Engen/Kulbrandstad 2003:147).

Andre perspektiver på to- eller flerspråklighet inkluderer synet at flerspråklige, ved å ha to eller flere språk til rådighet (forutsatt at disse er godt nok utviklet), også har flere perspektiver på og flere assosiasjoner til et fenomen enn en enspråklig. Enkelte hevder at flerspråklighet fremmer kreativitet. For øvrig er det også hevdet at tospråklighet gir høyere kommunikativ sensitivitet (Engen/Kulbrandstad 2003:148).

Deler av forskningen som påstår at tospråklighet gir kognitive fordeler er blant annet blitt kritisert for manglende kontroll i forhold til alternative forklaringer (Engen Kulbrandstad 2003:149). Imidlertid viser forskningen en tydelig tendens, og et flertall av forskere i dag konkluderer med at tospråklighet har en positiv effekt på flere kognitive funksjoner (Engen/Kulbrandstad 2003:149).

Ifølge St.meld, nr. 16 (2006-2007) kan minoritetsspråklige barn ha behov for opp- til fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha like mye nytte av opplæringen som majoritetsspråklige, det vil si at de kan bruke undervisningsspråket som tanke- og innlæringsinstrument. Ut fra dette er språkstimulering i barnehagen svært viktig. Samtidig har vi begrenset innsikt i de prosessene som gjør at barnehagedeltakelse gir minoritetsspråklige barn et fortrinn i skolen (Bakken 2007).

3. NÆRMERE BESKRIVELSE AV EVALUERINGS- OPPDRAGET

Språkløftet og *Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever* er tiltak 2 og 8 i den nasjonale strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! 2007-2009*. Intensjonen med prosjektene er å bygge opp under realisering av regjeringens satsing for å utjevne sosiale forskjeller og styrke barn og unges læringsutbytte.

I konkurransegrunnlaget for evalueringen (s. 5) presiserer 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 sluttevalueringen³ av *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet* 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).

De overordnede problemstillingene i sluttevalueringen 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 disse problemstillingene skulle følgende tema belyses og analyseres:

- 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.

Dette er problemstillinger og temaer som sluttevalueringen vil søke å besvare. Denne rapporten gir ikke endelige svar på hvert enkelt tema, men presenterer i hovedsak prosjektdeltakeres erfaringer og vurderinger slik det så ut våren 2011. Det har vært nødvendig å foreta en avgrensning av innsamlede data som ligger til grunn i delrapporten. Delrapporten evaluerer lokale erfaringer i fire kasus (kom-

³ Det ble tidligere gjennomført en evaluering av den første prosjektfasen (2007-2009) (Rambøll 2008, 2009).

mune/bydel). Utvalget av kasus har vi gjort ut fra ulikhet når det gjelder geografisk beliggenhet og størrelse på kommunen. Aktører lokalt er prosjektledere, barnehage- og skoleledere og ansatte i barnehage og skole. Samtidig vil vi understreke at de karakteristiske trekkene og variasjonene som vi ser i de fire kasusene på mange måter er ”eksemplariske” for alle deltakende kommuner og bydeler.

3.1 HVA FORKLARER ”BÆREDYKTIGHET”?

I analysen av dataene belyser vi faktorer som påvirker implementeringen og ”bæredyktigheten” av SOU-prosjektene. Hvordan det hele startet, er en slik faktor. For å forstå implementeringsprosessen så langt, og hva som vil skje etter 2011, kan flere teoretiske tilnærminger være aktuelle. Ifølge Andersen (2010) vil teorier bidra til ulike antakelser og forventninger om funn i forhold til problemstillingene i sluttevalueringen.

Språkløftet og Utviklingsprosjektet har medført endringer på ulike nivåer i barnehage-/skolesystemet, fra forvaltningsnivå til praksisnivå der barn og elever befinner seg. Endringsteori er derfor et naturlig valg som teoretisk tilnærming i evalueringen. Teorier som omhandler endringsprosesser kan deles inn i fire hovedtyper eller idealmodeller (Van de Ven og Poole 1995). De representerer ulike sekvenser av organisasjonsendringer (Andersen 2010). Endringer kan skje ved

1. planlagt endring
2. endring som livssykluser
3. endring ved evolusjon
4. endring som dialektisk prosess.

Et viktig poeng når en snakker om endring og endringsteorier i tilknytning til utdanning er ifølge Fullan (2006) at en må ta hensyn til en institusjons kultur og til kulturen i det distriktet og kommunen hvor institusjonen ligger for å forstå utviklingen i et prosjekt. Som også Elmore (2004) peker på, må pedagoger og lærere 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. Fullan viser til erfaringer fra et stort utviklingsarbeid i USA (Cross City Campaign for Urban School Reform 2005) hvor en ikke lyktes med den kvalitetshevingen som var forutsatt. Målet var å forbedre elevenes læringsresultater gjennom systematisk arbeid, kompetanseheving hos lærerne og ekstra tilføring av ressurser. Konklusjonene til Fullan (2006) er ikke at standarder, vurdering, læreplaner og profesjonell utvikling er bortkastet, men de er ikke tilstrekkelige. Hans poeng er at disse er

seriously incomplete theories of action because they do not get close to what happens in classroom and in school culture. The latter is not easy to alter and this indeed why people have failed to tackle it. It is easier to go to the formal definable elements which although they are not quick fixes (Chicago et al⁴ would have been thrilled to see success after five years) are comparatively easier to define and manipulate. (Fullan, 2006: 6)

⁴ Deltakerne i Cross City Campaign for Urban School Reform var i tillegg til Chicago, Milwaukee og Seattle.

Fullan henviser til to andre retninger innen endringsteori som heller ikke etter hans syn inkluderer alle faktorer som påvirker resultatene av et prosjekt, en reform eller et nytt tiltak. Den første er det som omtales som *Professional Learning Communities og Qualifications*. Denne retningen retter søkelyset mot lederutvikling og det å styrke lederne til å forbli i stillingen. Den er inne på rett spor, mener Fullan, men lykkes ikke helt, blant annet fordi de ikke tar høyde for hvor viktig motivasjon er hvis praksis skal endres. Betydningen av konteksten hvor læring foregår og hvordan konteksten kan endres, er helt avgjørende for prosessen. Det bør dessuten være et sterkt fokus på resultater og refleksjon over egen praksis. Den andre retningen framhever det som omtales som *Tri-level engagement* som refererer til ”community, district and state”-samarbeid. For å få til endring er det nødvendig at ledere på ulike nivåer engasjerer seg konstant i samarbeidsforbindelser seg i mellom.

Implementering av SOU-prosjektene vil kunne ses på som en *planlagt endring* som har uttalte mål som skal nås innenfor en avgrenset tidsperiode. Ledere på ulike nivåer og forvaltninger samarbeider i nettverk og på nye samarbeidsarenaer. Videre er det lagt føringer på hvilke elementer som bør endres eller styrkes i arbeidet. Samtidig vil kontekstuelle faktorer i de enhetene som deltar, innvirke på utviklingsprosessen slik at prosjektet vil utvikle seg i en dialektisk prosess mellom prosjekteier, prosjektledelsen og de involverte på praksisnivå. Det kan oppstå uforutsette utfordringer som må løses i situasjonen der og da og kreve nye tilnærminger og tiltak. Nye personer kommer inn i løpet av en fireårsperiode, andre slutter, noe som påvirker utviklingen og prosessene som er satt i gang på ulike måter. I SOU-prosjektene har det for eksempel noen steder vært skifte av prosjektledere og andre sentrale personer i prosjektperioden.

Hvis vi følger Fullans (2006) resonnement, bør en ta med at endringene som SOU-prosjektene medfører, skal foregå i ulike kulturer, både innad i institusjonene og i kommunen/bydelen institusjonen ligger. En kan dermed forvente variasjon, både når det gjelder progresjon og prosjektinnhold blant deltakende enheter. SOU-prosjektene retter søkelyset på språkstimulering, språkutviklingstiltak og barn/elevs sosiale kompetanse. Det medfører endringer av praksis i prosjektbarnehager og -skoler i større eller mindre grad. Endringer berører menneskene der, både ledelse, lærere, barn og elever. Noen vil være positive til endringer, mens andre kan være mer avventende i forhold til hva dette vil bety for den enkelte, for fordeling av arbeidsoppgaver og for samarbeidet mellom ansatte.

Fullan (2006), har vi sett, understreker motivasjonens betydning i utviklingsarbeid. Man antar at motivasjonen hos prosjektdeltakerne øker hvis viktige beslutninger fattes i enighet (Andersen 2010). Reell medvirkning og informasjon i organisasjoner er sentrale faktorer i endringsarbeid. Måten beslutninger blir fattet på påvirker implementeringen av tiltak; ”*jo mer involverende beslutningsprosess, jo enklere implementering*” (Andersen 2010: 28). Gjennom ulik organisering kan en legge til rette for at alles mening bli hørt og vurdert i planleggingsfasen. Styring og organisering av SOU-prosjektene blir slik sentrale faktorer å belyse i evalueringen.

Prosjektene er nå i en avslutningsfase, rutiner har satt seg til en viss grad, og det er utviklet metoder som er i bruk. Utfordringene i fortsettelsen er spredning og overlevering av kunnskaper, kompetanse og tiltak som gjør at kunnskapen og erfaringene kommer flere til gode. Det blir viktig for fortsettelsen at resultater fra SOU-

prosjektene kan tilpasses gjeldende årsplaner og læreplaner og barnehage-/skoleeiers overordnede virksomhetsplaner og strategiplaner. Ifølge Røvik (1998) er dette en spennende, men også en kritisk fase for "bæredyktigheten". Det er i denne fasen - overleveringsfasen til nye brukere/aktører – at konseptet møter lokale tradisjoner og rutiner både i enhetene hvor konseptet skal utvides og i andre enheter i kommunen/bydelen som er tenkt til å være med videre.

Kommunene har et ansvar for å sikre at resultater som SOU-prosjektene kan vise til, videreføres og videreutvikles, og at erfaringer og kunnskap blir kjent for flere enn de som har deltatt i prosjektene.

Hvis vi følger Fullans tankegang, vil ulik grad av motivasjon, ulike tradisjoner og kulturer, både innad i enhetene og i nærmiljøet og i kommunen, påvirke prosessen og resultatene i den enkelte kommune/bydel. Å utvikle praksis krever ofte hardt arbeid, og en må ta høyde for at endring også krever tid. Samtidig kreves det en viss grad av fleksibilitet og tilpasning til de forutsetningene en arbeider under og utfordringer som oppstår underveis. Det kan føre til at positive endringer i en institusjon kan oppleves som små sett fra utsiden, men oppleves som en god utvikling på innsiden, eller omvendt, at de som arbeider i praksisfeltet ikke ser så store forbedringer, mens blikket utenfra kan synliggjøre at her har det faktisk foregått en kvalitetsheving. En evaluator representerer det eksterne blikket som vurderer og stiller kritiske spørsmål, men som også er den som kan oppdage viktige "seiere" og suksessfaktorer som kan støtte opp om veien videre.

3.2 METODER OG UNDERSØKELSESTYPER

Sluttevalueringen som avsluttes i februar 2012, bygger på delundersøkelser (jf. figur 1). I denne rapporten er det i hovedsak data fra delundersøkelse 2 og 3 som er analysert med noe supplerende fra dokumentstudier (delundersøkelse 1a).

Figur 1: Delundersøkelser

UNDERSØKELSESTYPE	MÅLGRUPPE	METODE	UTVALG
Delundersøkelse 1a	Kommunenivå, prosjektledelse	Dokumentanalyse på ulike nivå	Kommunale handlingsplaner, opplæringsplaner, individuelle planer m.m.
Delundersøkelse 1b	Kommunenivå	Nettbasert spørreundersøkelse	Rådmann, opplæringssjef, virksomhetsleder og lignende
Delundersøkelse 2	Kommunenivå	Dybdeintervju (telefonintervju), dokumentanalyse	Rådmann, opplæringssjef, prosjektledere
Delundersøkelse 3	Barnehage- og skolenivå Skole - hjem	Dybdeintervju, dokumentanalyse	Ledere, pedagogisk ledere, rektorer, lærere, foresatte

Delundersøkelsene kommenteres i de følgende avsnittene. Delundersøkelse 1a gjennomføres fortløpende.

Dokumentstudier

Som nevnt fikk TFN 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. Dokumentstudier har vært et viktig grunnlag for utvikling av spørreskjema og intervjuguide og som supplement til intervjudata.

Spørreundersøkelse på administrativt nivå i kommunene

I januar 2011 sendte TFN ut en webbasert spørreundersøkelse til kommunene (barnehage-/skoleeier) og til prosjektlederne i Språkløftet og Utviklingsprosjektet (jf. delundersøkelse 1b). Vi fikk svar fra 11 prosjektledere og 9 kommuner/bydeler. Her må det tilføyes at Oslo kommune har fem prosjektledere for barnehagene (en for hver bydel), mens det er én prosjektleder for alle skolene (i alle fem bydelene). I noen tilfeller svarte også prosjektlederen for kommunen, eller prosjektleder og kommunen hadde svart sammen på ett spørreskjema.

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. Spørreundersøkelsen ga oss en oversikt over aktivitetene og situasjonen i de to prosjektene, som videre kunne brukes til utdypende spørsmål i intervjuguider.

Dybdeintervju

Da barnehagene og skolene avsluttet prosjektene sommeren 2011, ble det viktig å besøke disse aktørene i løpet av våren 2011 og innhente intervjudata. Vi bruker et kvalitativt forskningsintervju som 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).

Den administrative delen av prosjektene fortsetter ut året 2011, og sluttrapportering fra deltakerne til NAFO skjer sannsynligvis i november. TFN vil gjennomføre telefonintervju av prosjektlederne og/eller eiersiden i slutten av november – begynnelsen av desember 2011. Vi vil gjøre dette spesielt med tanke på spørsmålet om kommunene har utviklet en egen implementeringsmodell (tiltakskjede og forankring) og om aktiviteter og metoder som er utviklet, kommer til å fortsette etter prosjektets avslutning (”bæredyktighet”).

4. RESULTATER FRA INTERVJUUNDERSØKELSEN

4.1 Gjennomføring og utvalg

Intervjuene ble gjennomført i perioden mars – juni i 2011 i de ni kommunene og i fem bydeler. Når det gjelder utvalget av barnehager og skoler, henvendte vi oss først til prosjektlederne for å få synspunkter fra dem på hvilke barnehager og skoler vi skulle ha med. Det var etter vårt syn den mest effektive måten å få et best mulig utvalg enheter på, da det ikke var mulig å besøke alle på grunn av ressurser og tid. Vi har ikke inntrykk av at prosjektlederne henviste oss til de mest ”vellykkede” barnehagene og skolene, men heller at de hjalp oss med å finne enheter som representerte variasjon og ulike ståsted i utviklingsprosessen.

Vi hadde lagt opp til foreldreintervju, men fikk gjennomført bare et fåtall intervju med foreldre. Utvalget av foreldre/foresatte skulle foregå i samarbeid med barnehagene og skolene. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å nå de foreldrene som var aktuelle informanter i prosjektene, dvs. foreldre til fokusbarn i Språkløftet. En del av foreldrene vi intervjuet representerte Foreldreutvalget i barnehagen eller skolen og hadde slik ikke direkte befattning med Språkløftet eller Utviklingsprosjektet. Derfor er denne datainnhentingene ikke med i rapporten.

Vi utviklet intervjuguider for de ulike informantgruppene som inngår i undersøkelsen (vedlegg 2, 3, 4, 5, 6 og 7). Informantene var ledere på kommunenivå og prosjektledere samt ledere og ansatte i barnehage og skole. I forkant av intervjuene sendte vi ut en e-post med oversikt over de områdene/temaene som inngikk i intervjuene.

Vanligvis var det en forsker som gjennomførte intervjuet. I noen av kommunene/bydelene gjorde én og samme forsker alle intervjuene, mens det andre steder var to forskere som delte på oppgaven. Når det gjelder intervju av ansatte i barnehage og skole, ble disse gjennomført som fokusgruppeintervju (fra to, tre deltakere og opp til fem, seks). Prosjektlederne ble intervjuet individuelt, det samme gjaldt de fleste lederne i barnehage og skole. Det var imidlertid noen ledere som valgte å bli intervjuet sammen med de ansatte som arbeidet med SOU-prosjektene i enheten. Når det gjelder ledere i skolen, er disse ikke bare rektorer, men for eksempel undervisningsinspektører eller faglige ledere som har hatt et særlig ansvar i arbeidet.

Vi hadde lagt opp til at intervjuet skulle vare 45-50 minutter. Det viste seg i mange tilfeller at det var noe kort tid. Det vanlige, både når det gjaldt fokusgruppeintervju og individuelle intervju, var at vi bruket ca en klokke time.

Det ble gjort opptak av alle intervju, og disse ble senere transkribert og analysert. Informasjonen som var kommet fram i intervjuene, ble registrert og strukturert etter mønstre som forskerne diskuterte seg fram til ut fra gjennomlesing av data, erfaringer og teori.

4.2 Kategoriseringer

Som nevnt, har vi i analyse av intervjuene og gjennom dokumentstudier sett både likheter og ulikheter mellom kommunene/bydelene i hvordan prosjektene ble forstått og hvordan de utviklet seg, men også ulikheter mellom enhetene i en og samme kommune/bydel. Både ulikheter og robuste likheter har vært gjennomgå-

ende kjennetegn eller dimensjoner vi har sett etter i intervjuanalysen. Strauss og Corbin (1990) definerer dimensjoner som "*location of properties along a continuum*" (s. 61). Som de sier videre, er dimensjoner viktige for å kunne "...recognize and systematically develop because they form the basis for making relationships between categories and subcategories".

Vår bruk av dimensjoner rommer både en kategoribetegnelse og en dimensjonell rangering som innbefatter hyppighet, varighet, intensitet og utstrekning. For eksempel kan vi se at styring av prosjektene fra eiersiden beveger seg fra sterk sentral styring til svak sentral styring og slik kan denne framstilles som et kontinuum.

Kategorier/dimensjoner som vi har brukt for å strukturere intervjudataene, er følgende:

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/elevene).
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).

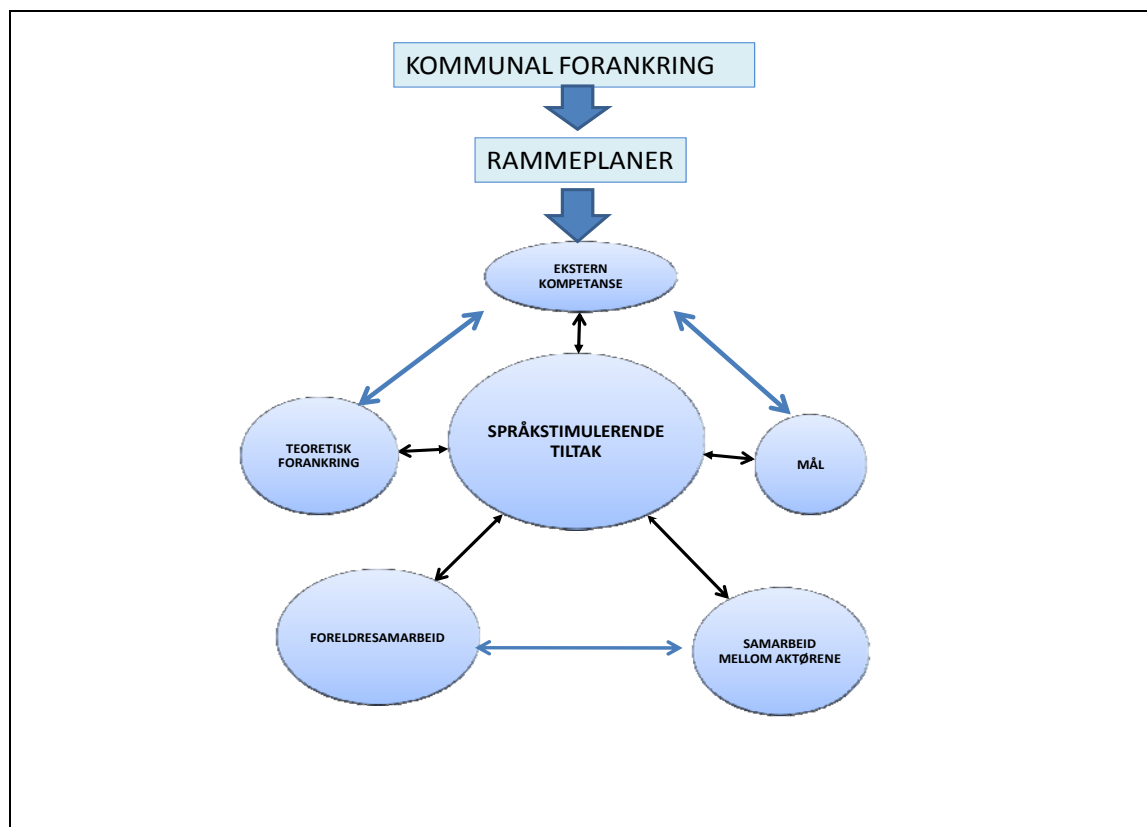
I neste kapittel vil vi presentere resultater fra de fire kasusene. Dette valget innebærer at vi må vurdere forskningsetiske prinsipper. Det gjelder hvordan vi har brukt intervjudata, hvilke dokumenter vi har studert og hvordan vi har analysert og tolket datamaterialet. Vi har lagt vekt på å sikre et nyansert bilde av det arbeidet som pågår i SOU-prosjektene i overensstemmelse med hvordan det kommer fram i materialet.

Vi har anonymisert deltakerne og informantene ved å ikke gjengi navn, verken på personer eller barnehager og skoler. Vi er imidlertid klar over at de som inngår i denne analysen vil kjenne seg igjen, og at vi ikke oppnår full anonymitet for våre informanter. For eksterne lesere vil ikke deltakerne være identifiserbare.

4.3 ERFARINGER I FIRE KASUS

I analysen av intervjudata tar vi først for oss hvert kasus med utgangspunkt i kategoriseringen, og deretter en statusbeskrivelse i forhold til implementeringsmodellen og de elementene som deltakerne skal forholde seg til og utvikle i prosjektperioden (Rambøll 2009). Vi har valgt å synliggjøre *Kartlegging* i statusbeskrivelsene og har utelatt *Systematisk dokumentasjon* og *egnevaluering* da deltakerne rapporterer til NAFO i årlige rapporter.

Figur 2: Implementeringsmodell



4.3.1 KASUS W

I søknaden til Utdanningsdirektoratet legger søkeren W vekt på at prosjektene skal forankres i tidligere arbeid som er gjort i kommunen/bydelen med relevans til temaet. Resultatmål i søknaden beskrives slik:

- At kvaliteten på oppfølgingen av barn som er språkkartlagt i helsestasjonen, er bedret.
- At antall minoritetsspråklige barn som benytter barnehagen, har økt.
- At elevenes faglige resultater har blitt bedre.
- At sammenhengen mellom barnehage og skole er styrket.

Kommunen deltar både i *Språkløftet* og i *Utviklingsprosjektet*. Seks barnehager og fem skoler har vært med i *Språkløftet*, og alle fem skolene har også deltatt i *Utviklingsprosjektet*.

Intervju ble gjennomført med prosjektleder og en representant for kommunen (skoleeier), i tillegg til ledelsen og ansatte i to skoler og en barnehage. Begge skolene har ca. 40 % minoritetsspråklige elever, mens barnehagen har over 50 %.

Kommunen har de siste 10 -15 årene opplevd en betydelig forandring i sammensetningen av befolkningen. Den er per i dag blant de 12 største kommunene når det gjelder minoritetsspråklige. Antallet minoritetsspråklige er fortsatt økende, spesielt i to kommunekretser. Det betyr at det er stor forskjell innad i kommunen når det gjelder andel flerspråklige barn i barnehager og skoler. Nyankomne elever på 1. og 2. årstrinn begynner direkte i klassen, mens elever fra 3. trinn og oppover begynner i innføringsklasse som er lokalisert på en av skolene i kommunen.

Organisering av prosjektene

I kommunen er det en prosjektleder for begge prosjektene. De første to årene av *Språkløftet* var det i tillegg en prosjektleder som var ansvarlig for barnehagene. Etter at barnehagedelen av *Språkløftet* var avsluttet, ble hele ansvaret overført til en prosjektleder. Kommunen bestemte tidlig at de ville overlate til barnehagene og skolene hvordan prosjektet skulle utformes.

Når det gjelder Utviklingsprosjektet, inviterte kommunen skolene til å lage søknader på andre prosjekter som kunne involvere flere enn elever på 1. og 2. trinn.

Vi utfordret skolene på hva de ville satse på: for eksempel mødregrupper på den ene skolen.

På spørsmålet om kommunens modell for SOU-prosjektene beskriver prosjektleder og skoleeier tiltakskjeden og rutiner for overganger.

Modeller for språkstimulering med bakgrunn i teorien. Vi er klar over at prosjektet var lagt opp til at en skulle finne noe felles for hele kommunen, men det gjøres så mye i barnehage og skole, det nytter ikke å bare si at det skal gjøres på den måten. Vi prøver ut mange, og samler det. Da kan vi fortelle resten av kommunen om det, som kompetanseheving.

Metodisk tilnærming

På en av skolene var det i utgangspunktet bare en Språkløftelev. Skolen så samtidig behovet for ekstra språkopplæring hos andre flerspråklige elever og utvidet derfor prosjektet til alle elever som hadde et vedtak for norsk 2. Dette var ca. 10 elever på 1. årstrinn. Disse elevene har fått opplæring i små grupper (2 - 3) en gang i uken (45 minutter). I dag går disse elevene i 2. klasse.

På en annen skole er *Språkløftet* begrenset til en liten gruppe elever som ble valgt ut som Språkløftelever mens de gikk i barnehagen.

En barnehage som først begynte i prosjektet for to år siden og som inkluderer alle barn i *Språkløftet*, beskriver organiseringen på denne måten:

Hele hverdagen vår er basert på små grupper, opp til 8 barn, der vi jobber med ulike ting, drama osv. I alt har vi fokus på begrepslæring og det å være konkret. Vi minner hverandre på å bruke språket.

En dag i uka er ren språkdag. Da er jeg tatt ut fra basen og jobber med de største barna og gjør dem klar for skolestart. Fokus på de med flere språk, men også norske barn som trenger mer språk.

Begge skolene som vi besøkte, har valgt å ta elever i små grupper ut av undervisningen noen timer i uken:

Vi har et møte hver 14. dag, der vi går gjennom ukeplanene og tema. Så setter vi oss ned og lager gjennomførbare oppgaver ut i fra det til elevene. Slik at de kan være med på lik linje i klassen. Vi tar ut elevene fra klassen.

På spørsmål om tilrettelegging og metode svarer noen av de ansatte at de arbeider med begrep og ordforråd, knyttet til tema som det arbeides med i klassen, at de bruker mye rim og regler, finner konkrete og ting som passer til. En sier at de ”jobber ut fra Jørgen Frost”, og det nevnes at de setter fokus på språklig bevissthet og bokstavenes form og lyd. Noen nevner også ”First steps” (Carol Santa) i sammenheng med første innlæring.

Både skolene og barnehagen hadde kjøpt inn mye materiale gjennom prosjektet, og informantene synes at det har vært svært nyttig.

Vi gjør alt mulig, spill, leker med konkrete, vi tegner fra en bok vi har lest, snakker om en bok for å se hva de har skjont. Men Språkløftet har gjort at vi har en ”språkpool”, mye mer å plukke fra. Du behøver ikke å finne på kruttet hver gang du gjør noe nytt. Nå er det sånn – i dag har vi om Prinsessen på erten – der er hun! Her er det madrasser og erten

På en av skolene uttales det:

Vi har et skap som det står Språkløftet på. Egen hylle på biblioteket for Språkløftet, bøker på norsk og på morsmål, mange spill, Snakkepakken, PC program (IMPRINT) der man kan lage ting selv (bøker, spill) som brukes i hovedsak til Språkløftet. Vi tenker at dette materialet kan brukes for hele skolen, og enda mer når Språkløftet er slutt.

Skolene ble oppmuntret til å søke om andre prosjekter som kunne knyttes til Utviklingsprosjektet. Ett av disse andre prosjektene er at en skole har satt fokus på jenter på 6. og 7. trinn. Målet med prosjektet har vært at de skulle bli kjent med bøker og bli glad i å lese, fortelle i klassen hva slags bøker de har lest og eventuelt anbefale dem. Elevene har arbeidet systematisk sammen med bibliotekaren, de har arbeidet med lesestrategier og lært hvordan de skal knytte disse til innhold og personer. Både elevene og bibliotekaren er svært fornøyde med arbeidet og resultatene. De ansatte beskriver at elevene faktisk har blitt hjelpere på biblioteket, og at de trives på biblioteket. En bieffekt av prosjektet er at disse elevene har fått mye anerkjennelse og status i klassen.

Overgangsrutiner/samarbeid barnehage/skole

Skolene beskriver at de har godt innarbeidete rutiner for overgangen barnehage-skole med felles overgangsmøter hvor TRAS- og Alle Med-kartlegging⁵ fra barnehagen inngår. Det har vært egne rutiner for Språkløftet, med delt ansvar og forpliktelser mellom barnehage og skole. Dette positive samarbeidet bekreftes fra barnehagens side.

To ledere uttrykker sin erfaring med overføring av informasjon, med foreldrenes samtykke, på følgende måte:

⁵ Oversikt over kartleggingsverktøy, se vedlegg 8.

Det er misforstått det der med "blanke ark" på skolen. Det går 14 dager, og så tenker du "Åh, hadde jeg visst det på forhånd, så hadde jeg tatt imot dette barnet på en helt annen måte". For meg er det viktig. Det er ett løp, fra første dag i barnehagen til siste dag i skolen.

Både TRAS og Alle Med er viktige. Så kan man se at, selv om de har hull i språket, så har de ganske god dekning på de andre områdene. Da ser ikke helhetsbildet så ille ut som om vi bare hadde sendt TRAS.

Oppfølging og tilbud til barn/elever

Kommunen har latt skolene bestemme hvilken form for kartlegging de ville bruke. Dermed har alle skolene laget sitt eget kartleggingsmateriell. De har fått tips fra hverandre, men kartleggingsmaterialet på skolene er selvlaget.

Jeg tror det har fungert greit. Vi snakket først om å bruke det NAFO har utarbeidet i forhold til grunnleggende norsk, men det ble for vanskelig (for de yngste). Da ble det naturlig at vi laget vårt eget.

Skolene planlegger å fortsette med materialet som er utviklet ut prosjektperioden:

Vi var litt spente, om det ville komme noe felles fra NAFO, om det skulle lages noe sentralt. Men nå har vi fått beskjed om at vi skulle bruke det vi har hatt hele tiden.

På spørsmål til informanter i barnehagen om de har fokus på flere språk, svarer de:

Noe, men altfor lite! Ser behov for kartlegging av morsmålet. Vi har en del assistenter (tilfeldigvis flerspråklige) som vi involverer. Det er en fortvilet situasjon, skulle gjerne gjort mer av det. Det er det vi sliter mest med, å vite hva de kan på morsmålet.

De savner morsmålsassistenter i kommunen med tanke på å heve kvaliteten på kartleggingen.

Samarbeid med hjemmene

Barnehagen som vi besøkte, har over 50 % minoritetsspråklige barn.

Vi har veldig mange foreldre som snakker dårlig/lite norsk. Veldig mange er med på introduksjonsprogrammet gjennom flyktningkontoret, og de kan svært lite norsk. Da er det vanskelig å spørre de hvordan det er med morsmålet til barna. Vi bruker mye tolk, spesielt i foreldresamtaler.

I barnehagen brukes det tolk i stor grad, både i oppstartsamtale og på foreldremøter. I tillegg bruker barnehagen mye bilder/visualisering i samarbeid med hjemmene (informasjon, ukeplan m.m.).

De ansatte i barnehagen beskriver arbeidet og holdninger til morsmålet:

Vi har alltid en oppstartsamtale, med tolk for alle minoritetsspråklige som trenger det, og da tydeliggjør vi hvordan vi jobber her, at vi er en Språkløft-barnehage, hva det vil si, og viktigheten av å snakke morsmålet med barnet sitt hjemme. For det er veldig mange av foreldrene som er opptatt av å snakke norsk med barnet sitt. Vi snakker norsk med barna her i barnehagen.

Det er noe vi jobber mye med, å få alle til å forstå, det med hjertespråket. Det språket som ligger hjertet ditt nærmest, det lærer du barna dine. Jeg gjør jo det!

Selv om jeg hadde bodd i et annet land, så ville jeg ha brukt mitt hjertespråk for å lære barnet. Det er det ikke alle som forstår

En av skolene har hatt et ekstra foreldremøte der de inviterte alle mødre og benyttet tolk. Erfaringene med dette var positive, og det var god oppslutning blant mødrene. På møtet informerte skolen om SOU-prosjektene og hva de arbeidet med og målene for dette arbeidet.

Skolene snakker også med foreldrene om viktigheten av det sosiale livet for barna som det å delta i bursdager, være med på aktiviteter ute, kle seg etter årstidene, ha med skolemat osv.

Jeg som kontaktlærer tar det også opp i utviklingssamtaler, det med bursdager, aktiviteter (fotball, svømming, sportsklubben). Hockey er populært. Det er et 8-ukers kurs.

Forankring på systemnivå

Prosjektene ser ut til å være godt forankret på politisk nivå i denne kommunen. De ble behandlet som en politisk sak i 2008 og vil bli politisk behandlet på nytt når det er avsluttet, da med spesielt fokus på resultatene. Prosjektene er inkludert i kommunens virksomhetsplan, med mål for 2011-2014. Her omtales prosjektene, kompetanseheving og tiltak, og det presiseres muligheter og krav til skolene angående like muligheter for alle elever.

Kommunen ønsker å følge opp hvis ansatte i barnehage og skole ønsker kompetanseheving på området og sørge for økonomiske muligheter for å gjøre det.

En annen følge av prosjektene er å utvikle videre gode overganger, etablere erfaringsdelingsgrupper og innføring i barnehagepedagogikk og skolepedagogikk. Når det gjelder gode rutiner for overganger, gjelder det også overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn.

Kompetanse og kompetanseutvikling

I kommunen har de gjennomført kompetanseheving i form av forelesninger, blant annet om flerkulturell kommunikasjon, morsmålets betydning, leseutvikling og begrepsinnlæring. Det er etablert et samarbeid med et eksternt kompetansesenter. I tillegg har kommunen fra før en fast forelesningsrekke, "Flerkulturell kompetanse", som ikke er del av prosjektet, men som også er prosjektleders ansvar. Flere av informantene nevner forelesningene som et nyttig tiltak i tillegg til prosjektet.

En del kompetanse har vi også fått gjennom "leksehjelpsprosjektet" (FUG), kun for minoritetsspråklige barn. Dro inn foreldre (flerkulturelle samlinger med forskjellige tema), mye kurs og seminarer. Det var stor begeistring for dette prosjektet som sluttet for 2 år siden. Denne kompetansen har hjulpet inn i Språkløftet, spesielt en av de ansatte. Derfor laget de team for Språkløftet med de som hadde erfaring.

Deltakernes vurdering av måloppnåelse

Alle informantene som vi snakket med i kommunen, var svært positive til prosjektene. De mener at de har vært svært nyttige i en fase med økende andel minoritetsspråklige barn i befolkningen. Hovedaspekter som fremheves i intervjuene er bevisstgjøring og kompetanse:

Bevisstgjøringen! Vi har fått gjort ganske mye. Det har gitt mye kompetanseheving, kjøpt materiell, metoder prøvd ut, vi har fått system rundt det hele. Har kommet tydelig inn i kommunens virksomhetsplan, dvs. at det også ligger forpliktelser i det. Det er blitt større fokus i kommunen rundt dette.

Skoleeier mener at kompetansen på feltet fortsatt ikke er høy nok. Dette gjelder også i kommuneadministrasjonen. De ønsker å få en person i administrasjonen som har mer kompetanse.

De ser at det er utfordringer på 1. og 2. trinn da det ikke finnes innføringsklasse for disse aldersgruppene. Flerspråklige elever begynner direkte på hjemmeskolen.

Skoleeier vurderer å tilføre skolene på områder med store utfordringer mer ressurser. Som det sies i intervjuet, så handler det om penger og kompetanse. Ellers understrekes betydningen av forankring av prosjektene oppover i systemet. Så langt ser dette ut til å være på plass.

Statusbeskrivelse

Kommunal forankring

Prosjektene har en god politisk forankring i denne kommunen. De har blitt behandlet politisk og er med i kommunens virksomhetsplan. Kommunen har en prosjektleder for begge prosjektene. Imidlertid sier informantene at kommunen tidlig overlot utformingen av prosjektene til enhetene. Dermed går det tydelig fram at den enkelte barnehage og skole har hatt stor frihet med hensyn til gjennomføringen. Kommunen har ikke funnet noen felles modell for gjennomføring eller innhold i prosjektene. Det er lagt opp til at man skal dele erfaringer og kunnskap etter hvert og ved prosjektets slutt. Det ser imidlertid ut til at det ikke har vært noe gjennomgripende samarbeid mellom enhetene underveis.

Rammeplaner/prinsipper for opplæringen

Det kommer ikke fram at man har arbeidet spesielt med å se på sammenhengen mellom Rammeplan for barnehagen og læreplaner i skolen, men det understrekes at barnehage og skole har delt ansvar og forpliktelser i *Språkløftet* og at det legges stor vekt på å overføre informasjon fra barnehage til skole.

Ekstern kompetanse

Kommunen har etablert kontakt med eksternt kompetansesenter. Det er gjennomført flere tiltak i forbindelse med kompetanseheving på området, noe våre informanter nevner som svært nyttig. Bevisstgjøring og kompetanseheving i kommunen nevnes også som de tydeligste positive virkninger prosjektet har hatt. Fortsatt trengs det mer kompetanse på språkstimulering og språklæring, også innad i kommuneadministrasjonen.

Språkstimulerende tiltak

Språkstimulerende tiltak ser ut til å ha en fast organisering i enhetene vi har besøkt. Begge skolene i kommunen har valgt en modell der elevene blir tatt ut i mindre grupper. De språkstimulerende tiltakene forgår hovedsaklig i disse gruppene. Barnehagene legger vekt på at alle barn inkluderes i prosjektet, og de språkstimulerende tiltakene ser på denne måten ut til å gjennomsyre hele barnehagehverdagen.

Det legges vekt på begreper, ordforråd, rim og regler og språklig bevissthet i arbeidet. Lesing og leseferdigheter står sentralt i skolen.

Kartlegging

Informantene forteller på generelt grunnlag om *TRAS* og *Alle Med* som kartleggingsverktøy i barnehagen. Skolene har ingen felles kartleggingsverktøy og bruker eget materiale for å kartlegge elevene i prosjektet.

Mål

Det er en positiv holdning til SOU-prosjektene som vurderes som nyttige. Det viktigste som er oppnådd, er økt bevissthet og økt kompetanse i språkopplæring og språkstimulering. Samarbeidet mellom barnehage og skole er styrket gjennom innarbeidede rutiner. Det er enighet om at kvaliteten på oppfølgingen av barns språk og språkutvikling er bedret gjennom prosjektperioden.

Teoretisk forankring

Som teoretisk forankring nevnes Jørgen Frost og Carol Santa i intervjuene, men ellers kommer det ikke fram teorier/teoretiske tilnærminger i språkarbeidet.

Samarbeid mellom aktørene

Det er et godt innarbeidet samarbeid mellom barnehage og skole i kommunen. Biblioteket er en viktig samarbeidspartner for både barnehage og skole.

Foreldresamarbeid

I barnehagen inkluderes foreldrene i språkarbeidet ved at barnehagen gjennomfører en oppstartssamtale, eventuelt med tolk, der Språkløftet blir presentert. En av skolene har hatt et eget foreldremøte med tolk for å informere om prosjektet. Ingen nevner foreldrene spesielt i forbindelse med selve gjennomføringen av SOU-prosjektene. Det benyttes mye bilder/visualiseringer for å sikre at informasjon til hjemmene blir forstått.

4.3.2 KASUS X

I søknaden til Utdanningsdirektoratet sies det at kommunen skal ta utgangspunkt i et pågående prosjekt i arbeidet med Språkløftet/Utviklingsprosjektet. Som resultatmål for prosjektet i kommunen er det satt opp følgende:

- Realisere intensjonene i ”Program for inkludering og godt oppvekstmiljø for minoritetsspråklige barn og ungdom”
- Skape gode rutiner for samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer og institusjoner

- Skape gode rutiner for overgang mellom barnehage og skole og mellom IFK (Innføringsklasse) og hjemmeskole
- Styrke informasjonen til foreldre med minoritetsspråklige barn
- Kvalitetssikre språkopplæringen.

Målgruppen var opprinnelig tre barnehager og tre skoler. Dette har senere endret seg slik at det er to barnehager og fire skoler som deltar. Planen er at det skal etableres en modell for hele kommunen, med helhetlig tenkning og holdning til kompetanseoppbygging og kompetanseutvikling, gode overgangsordninger og språkutviklingsmodeller for barnehage og skole.

Prosjektene arbeider ut fra lovverk og rammeplan/læreplaner for barnehage og skole. Ellers nevnes blant andre forfattere som Kamil Øzerk, Anne Høygård og Ann-Magrit Hauge i plandokumentene som teoretisk basis i arbeidet.

Intervjuene i kommunen ble gjennomført med prosjektleder, ledere i to skoler og ledere og ansatte i to barnehager. Utvalget av informanter ble gjort i samarbeid med prosjektleder og ledere ved de aktuelle enhetene.

Organisering av prosjektene

Det kommer fram i intervju at det var en noe famlende start på prosjektet i denne kommunen. Det tok også tid før prosjektleder var på plass. Deltakere opplevde at informasjonen fra sentralt hold var uklar, og at de ikke helt fikk tak i hva dette handlet om. De mener at informasjonen og styringen av prosjektet bedret seg da NAFO overtok ansvaret.

Prosjektet er forankret i kommuneadministrasjonen med ansatt prosjektleder i delstilling. I tillegg er det en referansegruppe og en bredt sammensatt prosjektgruppe. Denne prosjektgruppa er stor med mange representanter. Det ble derfor etter en tid opprettet et arbeidsutvalg (AU) hvor et utvalg ledere fra deltakende barnehager og skoler sitter, pluss en representant fra kompetanseinstitusjon og en representant fra PPT. Det at det ble opprettet et arbeidsutvalg, har etter informantenes mening gjort styringen og framdriften i prosjektet mer effektiv. Det framheves også at samarbeidet innad i arbeidsutvalget har vært svært bra. En utfordring har imidlertid vært at de enhetene som ikke har vært representert i arbeidsutvalget, har blitt mer perifere i arbeidet. En av årsakene til manglende deltakelse er at det kan være vanskelig å skaffe vikarer ute i enhetene. Mange av møtene foregår på dagtid, og da er det ikke alltid like lett for ansatte å slippe fra.

Prosjektet kom som nevnt noe sent i gang, men det er enighet om at etter at det ble tilsatt en prosjektleder, så har det vært en svært positiv utvikling for prosjektet. Som en informant sier:

Etter at vi fikk tilsatt prosjektleder – veldig, veldig bra.

Et slikt prosjekt trenger en engasjert prosjektleder, en som ”*brenner for saken*”, blir det sagt. Uten det har de ikke kunnet komme så langt som de har gjort.

Metodisk tilnærming i språkarbeidet

Utvelgelsen av fokusbarn har ikke vært slik det opprinnelig var tenkt i Språkløftet. For barnehagen har det vært vanskelig å velge ut barn da det er mye flytting i området. Derfor er mange barn kanskje bare et år i barnehagen, og det skaper problemer for videre oppfølging. Det ble heller ikke hentet ut barn til prosjektet på

grunnlag av Språk4. Barnehagene har derfor valgt å ha flere fokusbarn enn det som var tenkt i utgangspunktet.

Når det gjelder selve språkarbeidet i barnehagen, sies det at de har fått en god struktur på språkarbeidet. Det utarbeides språktiltaksplaner for de flerspråklige barna på begynnelsen av hvert barnehageår. De har ryddet plass til arbeid i språkgrupper. Det arbeides hele tiden med språk, de bruker språket bevisst i samvær med barna og utnytter hverdagssituasjoner som matlaging og påkledning til språklæring.

Vi kan ikke gjemme oss bak en enkel språksamling en mandag eller onsdag. Det blir for lite.

Ofte tar de utgangspunkt i ulike tema i arbeidet med språk og organiserer barna i ulike grupper. Det legges stor vekt på kommunikasjon, begreper og bruk av konkreter i språkarbeidet. I tillegg benyttes bøker og musikk i høy grad. På spørsmål om sosial kompetanse, sier de at språk og sosial kompetanse er to sider av samme sak. Hvis et barn ikke kan uttrykke seg slik at andre barn forstår, kan det få problemer i leken. Og omvendt, gjennom deltakelse i lek kan barnet tilegne seg språk og kommunikative ferdigheter.

I skolene er det fokus på grunnleggende norsk og de rettighetene flerspråklige elever har. Som det blir sagt, arbeides det med grunnleggende norsk i alle fag. De mener at de nå arbeider mye mer systematisk og grundig med språkopplæringen enn det de gjorde tidligere. Noen av lærerne har fått hevet kompetansen på området gjennom å delta på kurs og konferanser, samt at de har fått veiledning fra et kompetansemiljø. Som det sies:

Det har vært en voldsom kompetanseheving.

Disse lærerne har et spesielt ansvar for de flerspråklige elevene.

Skolene har en lesevennordning som går ut på å ha en felles dag på biblioteket. Elever fra Voksenopplæringen og eldre elever leser for de yngre elevene. Her forsøker en å få opplesing på ulike språk. Ellers deltar elever i rollespill, og det lages opplegg ut fra eventyr og rim og regler. Lydbøker er også et mye brukt læremiddel for å styrke språkutviklingen.

Overgangsrutiner/samarbeid barnehage/skole

Det har vært et uttrykt mål i kommunen å arbeide for å få til gode overganger, ikke bare mellom barnehage og skole, men også mellom barnetrinn og ungdomstrinn, og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring. Informanter håper nå at rutiner og tiltak som er gjort i forhold til samarbeidet barnehage – skole skal bli gjort gjeldende for hele kommunen. Målet er å utvikle en kommunal standard når det gjelder overgangsrutiner. Informantene mener at det nå er lagt et godt grunnlag for å videreføre overgangsrutiner som er utviklet i prosjektet til hele kommunen. Det er utarbeidet konkrete rutiner for overføring av flerspråklige barn fra barnehage til skole. Disse rutinene er skriftliggjort i et eget skjema som gjelder både etnisk norske barn og flerspråklige barn.

Ansatte i barnehager og skoler har fått ny kunnskap om hverandre gjennom hospitering og et tettere samarbeid, og som en sier, ny respekt for det arbeidet som utføres i de respektive institusjonene. Det har også vært anledning til hospitering barnehagene imellom og skolene imellom. Dette er en ordning som informantene

gjærne vil benytte seg mer av. Stort arbeidspress og mange andre oppgaver i prosjektene har gjort at de ikke har kunnet benytte seg av mulighetene fullt ut.

Oppfølging og tilbud til barn/elever

Enhetene benytter ulike typer kartleggingsverktøy. En av enhetene har gode erfaringer med *Lær meg norsk før skolestart*, gjerne kombinert med *TRAS*. Andre nevner *Alle Med* som ikke bare går på språk, men også observerer andre utviklingsområder i tillegg til språk. Informanter fra skolene nevner *Den europeiske språkpermen* som et godt kartleggingsverktøy, samt kartleggingen som er utarbeidet til grunnleggende norsk.

Det er høy grad av konsensus blant informantene om at kartlegging er viktig for å kunne følge barnets/elevens utvikling over tid og sette i gang de rette tiltakene. En viktig forutsetning som understrekes, er at de som kartlegger, har den nødvendige kompetansen, da god kartlegging kan være både faglig utfordrende og tidkrevende. Kompetanse er også viktig for å velge gode tiltak i det videre arbeidet og for å vurdere barnets/elevens framgang.

Slik barnehagen ser det, er det svært viktig at det er kvalitet over kartleggingen som gjøres før barnet skal over i skolen. Det sies også at en test eller en kartlegging ikke forteller alt om barnet. En bør derfor observere og samtale med barnet i tillegg, både for å bli bedre kjent og for å få tak i mer av hva barnet forstår av ord og begreper. I modellen som kommunen arbeider med er en av delene en språkmappe som skal følge barnet. Innholdet i språkmappa vil være kartlegginger, dokumentasjon og evalueringer

Det er en utfordring slik flere peker på, at mange kartleggingsverktøy er utviklet for norske barn med norske normer. De er slik lite egnet for å kartlegge språket til de som ikke har norsk som morsmål. Så langt er deltakerne rimelig fornøyde med de verktøyene de bruker, men er åpne for at det kan komme noe som er bedre.

Det å delta i prosjektet har gjort det mulig å kjøpe inn materiell til språkarbeidet. I skolene er det lagt vekt på materiell til lesing, ulike spill m.m. I barnehagene har de blant annet laget språkkofferter ut fra ulike temaer, noe de har stor nytte av. Dataprogram benyttes også for å styrke språkinnlæringen. Ellers har ressurser fra prosjektet gjort det mulig med frikjøp av ansatte slik at de kan arbeide mer med flerspråklige elever og oppleggene for dem.

Samarbeid med hjemmene

Foreldrene til flerspråklige barn/elever blir bedt om å snakke morsmålet hjemme og oppmuntret til å skaffe bøker og lære barnet rim og regler på morsmålet. Her er det imidlertid store forskjeller med tanke på barnekulturtradisjoner i de landene familiene kommer fra. I noen kulturer er det for eksempel lite barnebøker slik vi er vant til. Det bør ansatte i barnehagen og skolen være oppmerksomme på, sies det.

Både skolene og barnehagene legger vekt på at hjemmene skal få informasjon som er forståelig for dem. Dette er arbeid som de hele tiden forsøker å forbedre. Det gjøres tiltak for å innkalle flerspråklige foreldre til særskilte foreldremøter hvor også tolk er tilgjengelig. Morsmålslærere/tospråklige assistenter er også be-

nyttet for å forklare årsplaner o.l. for foreldrene. Ellers satses det på "Åpen dag", ettermiddagstreff og andre sosiale sammenkomster for å styrke foreldresamarbeidet og for at flerspråklige familier skal kjenne seg inkludert i skolens virksomhet.

Noen legger vekt på at hvert land som er representert i enheten, skal ha en beskrivelse på veggen som både barna/elevene og foreldrene kan kjenne seg igjen i (flagg, faktabeskrivelse om landet, språk osv.) og hvor andre kan få opplysninger om deres bakgrunn. Det er viktig med synliggjøring av barnas bakgrunn for å skape et godt sosialt miljø og respekt for hverandre.

Flere informanter mener at det å arbeide med egne holdninger er avgjørende for å lykkes. Selv om flere har lang erfaring med å møte flerspråklige familier, er holdningsskapende arbeid en pågående prosess i personalet. Enhetene har gjort mye for å bedre kommunikasjonen og samarbeidet med hjemmene, men mener at det forstøtt står en del igjen på dette området. De ønsker høyere grad av foreldreinvolvering. Det gjelder både flerspråklige og etnisk norske foreldre.

Forankring på systemnivå

Siden prosjektene har vært ledet fra eiersiden (prosjektleder), er det forventninger om at arbeidet og kunnskapen som er utviklet skal få en solid forankring i øverste ledelse. Slik det er (da intervjuet fant sted), nevnte flere informanter at prosjektet kunne være litt sårbart. Det kom fram i intervjuet at det har vært en viss frustrasjon over manglende interesse fra skoleeiers side:

Det har blitt litt bedre de siste årene, men vi har følt oss veldig alene fram til i år i hvert fall, og jeg har vært veldig frustrert i forhold til backing fra skoleeier. Vi har blitt overlatt til oss selv.

Slik denne informanten ser det, har dette endret seg den siste tiden. Prosjektleder har lagt ned et stort arbeid for å forankre prosjektet i øverste ledelse i kommunen. Det er lagt planer for videre arbeid og disse planene er lagt fram for kommunal ledelse. En informant uttrykker stor optimisme i forhold til den videre implementeringen, mens en annen er noe mer tvilende:

Jeg er veldig glad for at kommunen ble med i prosjektet. Men vi har en vei å gå for å implementere dette i kommunen. Det er ikke så enkelt. Det er mange prosjekter, og så er det å vinne forståelse. Det er ikke alle som ser det som en berikelse å få barn fra et annet land. Mange er redd for merarbeid og synes det er vanskelig.

Både skolene og barnehagen har fått inn språksatsningen som område i enhetens årsplaner/læreplaner. Barnehagene er vanligvis mindre institusjoner enn skolene, så her er det lettere å nå ut med hva prosjektet går ut på. På skolene er prosjektet synlig i litt varierende grad. Ofte blir det de som arbeider på de to første årstrinnene som er mest involvert. Men slik informanter ser det, gjelder for eksempel opplæring i grunnleggende norsk alle årstrinn. Derfor er det nødvendig at hele skolens personale får anledning til å heve kompetansen på dette feltet.

Kompetanseutvikling

Det har vært lagt stor vekt på skolering av ansatte og nettverksbygging i prosjektperioden.

Det mest positive er den kompetansehevingen som har funnet sted og jobbingen på tvers mellom barnehage og skole.

I Arbeidsutvalget er PPT representert. Det ser aktørene som en viktig ressurs i arbeidet da det i noen tilfeller kan være vanskelig å avgjøre om et barn har vansker med å lære det norske språket eller om det er spesielle lærevansker som hindrer språklæringen.

Noen av informantene mener at de gjennom prosjektet har fått nye tanker og ny kunnskap om språk og språklæring. Som nevnt, har prosjektene knyttet til seg kompetansemiljø. Det har gjort det mulig å få veiledning i tillegg til kurs og andre former for etterutdanning. Det legges også mye vekt på dialogkonferanser hvor deltakere kan lære av hverandres erfaringer og dele kunnskap.

Deltakernes vurdering av måloppnåelse

Gjennom prosjektet er faglig samarbeid, hospiteringsordninger, fora for samarbeid og nettverk satt i system for de skoler og barnehager som deltar.

Det er enighet blant informanter ute i enhetene at språkopplæringen har blitt mer strukturert og systematisk, ikke minst på grunn av at kompetansen hos de ansatte har blitt bedre. Det gjelder både barnehager og skoler. De ansatte har blitt mer oppmerksomme på betydningen av hvor viktig det er med forståelse i arbeid med språk, og at barnet/eleven forstår innholdet i begreper. Pedagoger og lærere har utviklet strukturerte og planlagte opplegg som er integrert i årsplan og andre lokale planer. Dessuten er det utarbeidet egne tiltaksplaner for arbeidet både for den enkelte enhet, men også for hele kommunen.

Det er lagt opp til felles kommunal skolering innenfor aktuelle områder. Overgangsrutinene mellom barnehage og skole er utarbeidet, og det er innført systematiske dialogkonferanser.

Samtidig uttrykkes det en viss spenning til fortsettelsen av arbeidet etter at prosjektperioden er over. Det er som tidligere nevnt, mange andre prosjekter og satsningsområder i barnehage og skole som konkurrerer om oppmerksomheten. Som det sies i intervjuet, er det en stadig økning av flerspråklige familier i kommunen. Det gjør at en vil møte nye flerspråklige barn og elever, og det igjen krever at en er i forkant av utviklingen for å kunne ta i mot disse på best mulig måte.

Statusbeskrivelse

Kommunal forankring

Prosjektet er forankret i kommuneadministrasjonen gjennom ansatt prosjektleder. Prosjektet har en referansegruppe og prosjektgruppe med et arbeidsutvalg. Det arbeides mye på systemnivå for å sikre fortsettelsen av prosjektet. I kommunen er det utarbeidet planer for det videre arbeidet. Disse er presentert for kommunal ledelse. Språksatsingen er innarbeidet i årsplaner og læreplaner. Målet er å utvide språkarbeidet og rutiner for samarbeid på tvers av barnehage og skole til nye enheter i kommunen.

Rammeplaner/prinsipper for opplæring

Spørsmålet her er i hvilken grad det er sammenheng mellom Rammeplan for barnehagen og prinsipper for opplæring i skolen. Gjensidig hospitering og felles planlegging er en indikasjon på at sammenhengen mellom Rammeplan for barnehagen og LK06 har blitt styrket. Det samme gjelder felles kompetanseutvikingstiltak for personalet i barnehage og skole. Det kommer ikke fram at en har arbeidet med felles planlegging ut fra Rammeplan for barnehagen og LK06.

Ekstern kompetanse

Et eksternt kompetansemiljø har vært del av prosjektgruppa gjennom hele prosjektperioden. Kompetansemiljøet har bidratt med veiledning, faglig oppfølging og kurs. Enhetene som deltar, har etter egen vurdering fått et kompetanseløft, men det vil være behov for å utvikle kompetansen videre, spesielt med tanke på at arbeidet og tiltakene også skal gjelde andre enheter i kommunen og utvides i hver enkelt enhet.

Språkstimulerende tiltak

Kommunen har satt som mål å kvalitetssikre språkopplæringen i barnehage og skole. Arbeidet med språkstimulering og språkopplæring har blitt mer systematisk og fått en bedre struktur gjennom prosjektperioden. I det pedagogiske arbeidet har begrepsinnlæring og konkretiseringer et høyt fokus. Det er utarbeidet språktiltaksplaner i barnehagen, og i skolen legges det stor vekt på grunnleggende norsk. Barna/elevene organiseres i mindre grupper når de arbeider med språk. Det arbeides systematisk med utvikling av språklige ferdigheter, lesing og sosial kompetanse.

De deltakende enhetene har prøvd ut det de omtaler som "Lesevennordning". Eldre elever leser for de minste. Her har også Voksenopplæringen vært involvert, og biblioteket er en viktig samarbeidsinstans.

Kartlegging

Barnehagene har brukt ulike kartleggingsverktøy, for eksempel *TRAS*. Målet med kartleggingen er å følge barnets/elevens språkutvikling over tid. Det planlegges å innføre et felles kartleggingsverktøy for barnehagene - *Lær meg norsk før skolestart*. I skolene benyttes kartleggingsverktøyet som følger læreplanen for grunnleggende norsk. I tillegg benyttes *Den europeiske språkpermen*.

Det legges vekt på at det skal være kvalitet i kartleggingen. Det gis uttrykk for at det kreves høy kompetanse for å utføre kartleggingen på en god måte. Det er spesielt viktig med tanke på overgang fra barnehagen til skolen at kartleggingen er til hjelp for det videre opplegget for eleven det gjelder.

Mål

Samtlige informanter ga positive svar i forhold til hva man har oppnådd i prosjektene. Deltakelsen har hatt positiv betydning for språkarbeidet og de pedagogiske tiltakene som er satt i gang. De elementene som det ser ut til at kommunen har kommet lengst med i forhold til mål, er kompetanseheving og overgangsrutiner mellom barnehage og skole.

Når det gjelder elevenes læringsresultater, sies det ikke noe eksakt om hvordan progresjonen måles. Vurderinger som informantene har gjort, tilsier at det skjer en

positiv utvikling hos flerspråklige barn/elever ved at enheten har en mer systematisk tilnærming og større bevissthet om språk og kommunikasjon. Dette bygger på en forståelse for at kvaliteten av det språklige miljøet barnet møter i tidlig alder er avgjørende for deres videre språklæring. Informantene har ulik forståelse av hva som har vært viktig i utviklingsarbeidet. Noen elementer i implementeringsmodellen er vektlagt mer enn andre, noe som er naturlig i en utviklingsprosess og på bakgrunn av deltakeres ulike forutsetninger.

Teoretisk forankring

Den teoretiske forankringen kommer til uttrykk i implementeringsmodellen som kommunen har utviklet. Teoretisk forankring blir ikke uttrykt eksplisitt i intervjuene, men kommer mer til uttrykk indirekte gjennom de systematiske språktiltakene som er satt i gang.

Samarbeid mellom aktørene

Samhandling mellom skole og barnehage er god, og det er utviklet nye samarbeidsfora og faste rutiner som skal følges ved overgang fra barnehage til skole. Det avholdes dialogkonferanser hvor erfaringsdeling og felles skolering mellom ansatte i skolen og i barnehagen vektlegges. Samarbeidet med PPT vurderes som bra, blant annet fordi PPT har deltatt i prosjektgruppa. Samarbeidet med helsestasjonen har vært noe mer vekslende. Mye kan tyde på at dette samarbeidet har vært personavhengig. Voksenopplæringen er med i samarbeidet og bidrar blant annet i "Lesevennordningen".

Foreldresamarbeid

Både i barnehagen og skolen er det prøvd ut ulike måter å nå foreldrene på. Det legges stor vekt på at informasjon skal nå ut til flerspråklige foreldre. En metode er å benytte mer bildemateriell i skriftlig informasjon til hjemmene og i oppslag i enhetene. Det avholdes spesielle møter for flerspråklige foreldre/foresatte. Skolen er opptatt av at foreldrene skal få kunnskap om det norske utdanningssystemet og hva som forventes av barn/elever og av foreldrene.

Enhetene arrangerer sosiale møter som "Internasjonal dag" og lignende for at flerspråklige foreldre skal kjenne seg velkomne. På disse tilstelningene kan de dessuten bidra til fellesskapet gjennom presentasjon av landet de kommer fra, med matretter, kulturelle innslag m.m. En måte for å involvere foreldre i språkarbeidet er at de oppfordres til å lese og fortelle på morsmålet for barna.

Flere informanter gir uttrykk for at det er viktig å arbeide kontinuerlig med holdningsskapende arbeid i personalet.

4.3.3 KASUS Y

Kasus Y viser i sin søknad til Utdanningsdirektoratet til sin lange og inngående erfaring i arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Videre kan kommunen vise til at de har en del rutiner i forhold til minoritetsspråklige barn og deres familie, som er på plass. I tillegg er det etablert formelt samarbeid blant forskjellige etater i kommunen. Kommunen har over lengre tid hatt fokus på kunnskapsheving blant barnehage- og skolepersonalet som arbeider med minoritetsspråklige barn/elever. Gjennom *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet* ønsker kommunen å:

- Styrke den sosiale og språklige utviklingen hos minoritetsspråklige barn
- Øke bruken av foreldrenes ressurser
- Bedre samarbeidet mellom barnehage og skolen
- Tilrettelegge for tilpasset opplæring så tidlig som mulig og å sette inn gode tiltak, slik at barna får en bedre utvikling og klarer seg bedre på skolen
- Finne gode modeller for å styrke den språklige og sosiale utviklingen hos barna
- Styrke den flerkulturelle kompetanse i barnehage og skole.

Målgruppen er to barnehager og en skole.

Det ble gjennomført tre intervjuer i kommunen. To intervjuer i barnehagene som har deltatt i *Språkløftprosjektet* og et intervju ved barneskolen som har arbeidet med *Utviklingsprosjektet*. I kommunene har disse to prosjektene fått andre navn.

Intervjuene ble gjennomført med prosjektleder, rektor, barnehagestyrer og ansatte i barnehage og skole. Imidlertid bør det sies at intervjuene med ansatte i barnehagene har vært vanskelig å gjennomføre på grunn av høyt og langvarig sykefravær blant de ansatte som har vært involvert i prosjektet.

Organisering av prosjektene

Ledelsen av begge prosjektene ligger i kommuneadministrasjonen. Det er ansatt en prosjektleder i delstilling. I tillegg til prosjektleder har en veileder som er ansatt i kommunens skole- og barnehageavdeling (team for oppfølging av minoritetsspråklige førskolebarn), arbeidet direkte med barna. Denne veilederen har også hatt ansvar for å implementere modellene som har blitt brukt i prosjektbarnehagene i alle kommunale og private barnehager i kommunen etter at *Språkløftprosjektet* ble avsluttet i barnehagene.

Det minoritetsspråklige førskoleteamet tar seg av alle henvendelser fra barnehagene og skoler som angår minoritetsspråklige barne/elever. Dette teamet organiserer nettverksmøter i barnehager og skoler som har en høy andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn. For barnehage- og skoleansatte og administrasjonen har det vært svært viktig å utveksle erfaringer på forskjellige løsninger i forhold til forskjellige utfordringer. Leder for *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet* er også leder for det minoritetsspråklige førskoleteamet.

Personalet i både barnehagene og skolen har blitt informert av prosjektlederen om prosjektenes mål og innhold. Denne informasjonen har blitt gitt videre til foreldrene på foreldremøter. På disse møtene har man lagt stor vekt på å diskutere og illustrere forskjellig aspekter i prosjektene.

Metodisk tilnærming i språkarbeidet

Utvelgelsen av fokusbarn har skjedd gjennom helsesøsterens testing av barna i fireårsalderen. Helsesøster har brukt Språk4 til å kartlegge barnas språkkompetanse. 14 barn som har vist å ha språklige utfordringer på grunnlag av Språk4, har blitt betegnet som fokusbarn. Fokusbarns språkkompetanse har blitt nøye kartlagt både i barnehage og skole, og dokumentasjon for hvert enkelt barn har blitt samlet

i en egen perm. Alle barn i alderen fire og senere fem år har deltatt i de språkstimulerende tiltakene og aktivitetene barnehagen har gjennomført i prosjektet.

Språkarbeidet i barnehage og skole anses som velstrukturert og finner sted mest i små, forskjellig sammensatte grupper. Samtidig understrekes det både i barnehagene og på skolen at fokuset på språk er kontinuerlig. De har valgt å bruke en del av ressursene i prosjektet til å lønne en ansatt i en 30 % - 50 % stilling. I barnehagene har denne tilførte ressursen gitt for eksempel pedagogisk leder mulighet til å drive med språkstimulerende arbeid av barna to ganger i uken og kartlegging av barna i forhold til språkkompetanse. På skolen har en lærer blitt ansatt i 50 % stilling på 1. trinn og senere på 2. trinn og har vært ansvarlig for det språkstimulerende arbeidet. I skolen understreker man at denne måte å strukturere språkstimuleringsarbeid på, er svært fleksibelt og gir lærerne mulighet til å ta tak i språklige utfordringer på "en ukomplisert måte".

Språkarbeidet i barnehagene tar utgangspunkt i ulike tema som står i fokus over en lengre periode. I skolen tar språkstimulering utgangspunkt i tema og innhold i vanlig undervisning for trinnet, samtidig som man også prøver å ivareta læreplanen for grunnleggende norsk. Fokus i språkarbeidet i både barnehagene og skolen har vært utvidelse av begreper og ordforråd hos barn. Man har begrunnet dette fokuset med at mangel på begreper og ord er et kommunikasjonshekkende aspekt. Utfordringer i kommunikasjonen kan igjen føre til utfordringer i det sosiale samspillet.

Barnehagene og skolen har selv utviklet en stor andel av læremidlene som er brukt i språkarbeidet. Noe av materiell brukes i daglig kommunikasjon og språkopplæring for barn, elever og foreldre som har lite kompetanse i norsk. Samtidig har man brukt en del av ressursene til å kjøpe inn materiell for språkstimulering.

Overgangsruener/samarbeid barnehage/skole

I intervjuene i begge barnehagene uttrykkes det at prosjektene har ført til et bedre samarbeid med skolen hvor de fleste barna sogner til. Barnehagepersonalet har gjennom prosjektene blitt bedre kjent med skolen og skolens arbeidsmåte. Denne kunnskapen har ført til at barnehagene har strukturert sitt arbeid i forhold til skoleforberedende aktiviteter bedre. Barnehagene viser også til at skolepersonalet gjennom samarbeid har fått bedre innsikt i måten barnehagene arbeider på. Dette har ført til økt gjensidig respekt for hverandres pedagogiske arbeid.

Det har vært en stor møtevirkosmhet blant administrasjonen og personalet i barnehagene og skolen som har deltatt i prosjektene. Disse møtene har vært initiert av prosjektlederen. I utgangspunktet er personalet svært positive til dette tiltaket, men på grunn av forandringer i lærerstaben og i personalet i barnehagen har ikke alltid de involverte personene fått informasjon om prosjektet.

Oppfølging og tilbud til barn/elever

Kommunen ved prosjektleder har satt i gang omfattende kartleggingsruener i både barnehagene og i skolen. Det blir gjennomført språktester og kartlegginger når det gjelder barnas språk flere ganger i løpet av et skole-/barnehageår.

I barnehagene har man hovedsakelig brukt Bo Eges språktest. Barnehagens ansatte anser testen ”*som en god pekepinn*” på barns språklige utfordringer. Samtidig kritiseres det sterke fokuset testen har på enkelte begreper/begrepsgrupper. I tillegg til Bo Eges språktest bruker barnehagene *Nya SIT*. Dette er en mer omfattende test som etter ansattes mening gir et mer nyansert bilde av barns språkkompetanse. I noen tilfeller har en tospråklig assistent testet språkkompetansen på barns morsmål. Dette har blitt gjort for å få et enhetlig bilde av barns totale språkkompetanse.

Generelt er man svært positivt innstilt overfor kartlegging av språkkompetanse. I barnehagene understreker man at bruken av kartleggingsresultater er en viktig del av språkarbeidet. Samtidig sies det at

Observasjon av barna i samspill med andre kan ofte gi inntrykk av at barn forstår mer enn det som vises i kartleggingen senere. I forhold til samarbeidet mellom barnehagene og skolen har man fra barnehagens side hatt et ønske om å kunne følge kartleggingsresultater for barna når de begynner på skolen. Dette hadde vært viktig i forhold til språkarbeidet som gjøres i barnehagene.

På skolen har man utviklet en omfattende kartleggings- og testrutine med tanke på språkkompetanse. På skolen har man valgt å bruke Bo Eges språktest, samtidig som man gjennomfører systematisk observasjon av lesing. Kartlegging av språkkompetanse gjennomføres to ganger i året. I tillegg bruker skolen et lokalt utviklet administrativt verktøy hvor elevers språkhistorier dokumenteres med blant annet testresultater og foreldres syn/utsagn om barnets språkutvikling. Skolen kartlegger også elevers språkkompetanse på morsmål. Resultater av denne kartleggingen er avgjørende om det skal søkes om morsmålsundervisning for eleven⁶. De fleste enkeltvedtak på skolene er på fagstøtte. Samtidig legger informanter vekt på at kartlegging må suppleres.

Kartleggingsverktøy ok, men mener at den daglige arbeidet med elevene viser mer tydelig tegn når de ikke skjønner eller har språklige utfordringer. To kartlegginger i året er for lite. Fortløpende vurdering er det viktigste.

Samarbeid med hjemmene

Prosjektfokus har vært på barns språkkompetanse, samtidig som man har hatt ønske om en økt delaktighet av foreldre av minoritetsspråklige barn i deres barns barnehage og skolehverdag. For å øke foreldrenes engasjement har man lagt opp til lavterskelaktiviteter som uformelle møter og besøk i hverdagen (barnehagen). Det har vært utstrakt bruk av tolk på alle foreldremøtene. På disse møtene har det vært lagt opp til uformell gruppediskusjon. Tilbakemeldinger fra foreldrene har vært svært positive. Minoritetsspråklige foreldre opplevde det som positivt å ha en arena hvor de diskuterte barn/barns oppdragelse på lik linje med andre foreldre.

Barnehagene og skolen anser samarbeidet med foreldrene som den største utfordringen i prosjektene. Barnehagene og skolen har svært lite kontakt med noen foreldre og foreldregrupper. Mangel på språkkompetanse hos foreldrene er en av årsakene. Man har derfor prøvd å bruke mye illustrasjoner i kommunikasjon med foreldrene.

⁶ Enkeltvedtak om særskilt opplæring av elever fra språklige minoriteter.

I en av barnehagene har man satt i gang ”mamma-møter” hvor minoritetsspråklige mødre har kunnet møtes for å diskutere utfordringer i barns oppdragelse. Dette tiltaket ble tatt imot på en svært positiv måte. Det har vært et opphold i disse møtene nå, men barnehagen ønsker å starte opp disse møtene på nytt.

Informanter i både skolen og barnehagene understreker at holdninger til norsk kultur og samfunn er avgjørende for foreldrenes engasjement i skolen og barnehagen.

Forankring på systemnivå

Prosjektledelsen er forankret i eiersiden (prosjektleder). Prosjektleder har spilt en betydelig rolle i initieringen og framdriften av arbeidet i barnehagene og skolen. Samtidig har skolen og barnehagene utviklet sine egne språkstimulerende rutiner og tiltak i samarbeid med prosjektleder. Fokus i språkarbeidet har vært på utvidelse av begreper og ordforråd hos barn.

Utvikling av prosjektene ser ut til å ha forankret arbeidet med språkstimulering i barnehage og skole. Dette til tross for at ressursene som har blitt brukt til å lønne en ansatt, faller bort. Barnehagene har videreført arbeidet med språkstimulering etter avsluttet prosjektperiode. Skolen ser utfordringer med å drive prosjektet videre uten tilførsel av ressurser, men er fast bestemt på at tidlig innsats i forhold til språkkompetanse er svært viktig og ”lønnsomt” over tid.

Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling i kommunen i språkarbeidet har blitt gjennomført hovedsaklig gjennom kursing av personalet. I barnehagene har barnehagestyrer og aktuelle pedagogiske ledere deltatt på kurs. På grunn av endringer i situasjonen i personalet (sykemeldinger, permisjoner) har flere ansatte vært med på kompetanseutvikling. Dette fører til at kompetansen i språkarbeidet er spredd i hele barnehagen. Samtidig har man vektlagt deling av kompetanse i barnehagene. Deling av kompetanse har funnet sted gjennom å sende forskjellige personer i personalet på kurs, og ved at man har referert om kurs/kursinnhold i personalmøter. Styrer i barnehagene har deltatt på alle kurs. Styrere anser dette selv som viktig fordi de har ansvar for å fremme språkarbeid i barnehagene. En av barnehagestyrerne mener det er viktig med genuin interesse for språkkompetansefeltet framfor kursing og kompetanseheving. Barnehagene overfører kompetanse i språkarbeidet både gjennom formelle møter og opplæring underveis til nyansatte i barnehagene.

En av barnehagene har formidlet sin kunnskap på feltet videre til andre barnehager i kommunen og til andre kommuner gjennom å holde kurs. De har også motatt mye besøk som har observert språkarbeidet i barnehagen.

Lærere på skolen mener at de har opplevd en kompetanseheving på språkstimulering, men at de har skaffet seg den kompetansen selv. Nettverksmøte, kurs og erfaringsutveksling har vært forbeholdt skoleadministrasjon, prosjektleder og lærere som ikke har arbeidet i prosjektet. Det har vært lite faglig samarbeid med barnehagene i forhold til språkarbeidet.

Deltakernes vurdering av måloppnåelse

Begge barnehagene som har vært med i Språkløftet, er svært positive til utbyttet som både barnehageansatte og barna har hatt av prosjektet. Personalet i barnehagene hadde ikke forventninger til prosjektet fordi det i begynnelsen var vanskelig å kjenne innhold og arbeidsmåter i prosjektet.

Ansatte og styrere i barnehagene mener at de har fått økt kompetanse på språkstimuleringsfeltet. Det var ønske om det i barnehagene, og derfor sies det at prosjektet har vært vellykket. Barnehagene kommer til å videreføre språkarbeidet fra prosjektet. Samarbeidet med skolen har vært positivt, mener barnehageansatte.

Prosjektleder har arbeidet hardt med å få en tydelig struktur i prosjektene. Samtidig har hun prøvd å finne gode samarbeidsrutiner mellom barnehagene og skolen. Prosjektleder er svært positiv til det man har oppnådd, og resultatene i prosjektene har, ifølge prosjektleder, gått over all forventning.

Elevene har fått utrolig mye utbytte.

Prosjektet i skolen har i begynnelsen vært preget av lite forutsigbarhet med tanke på lærere som skulle overta de aktuelle årstrinnene. Fra deres side har det vært en del frustrasjoner, særlig i begynnelsen, fordi man ikke kjente til prosjektet, dets innhold og forventninger til hva man skulle oppnå. Lærerne har imidlertid utviklet en egen modell i prosjektet og er fornøyd med fleksibiliteten som ligger i denne modellen. De mener at bare erfarne lærere bør settes til arbeidet i et slikt prosjekt. Det bør legges vekt på kontinuitet i prosjektet og på skolen.

Fokus i prosjektet har vært å øke begreps- og ordforråd hos elevene. Lærerne mener at fokus bør skiftes litt mer til foreldrenes engasjement og til samarbeid i etasene i framtiden.

Utviklingsprosjektet skal evalueres, dokumenteres og resultatene spres til andre skoler i kommunen. Pedagogisk senter skal ta ansvar for videre implementering av erfaringer og tiltak som er gjort i skolen.

Statusbeskrivelse

Kommunal forankring

Prosjektene er godt forankret i kommunen. De er politisk forankret i kommunens handlingsplan og på ledernivå ved Skole- og barnehageavdelingen. En av barnehagene har vært demonstrasjonsbarnehage for andre barnehager i kommunen og for andre kommuner. Prosjektleder har spilt en betydelig rolle i initieringen og framdriften av arbeidet i barnehagene og skolen. Prosjektet har vært nedfelt i barnehagens avdelingsplaner. Ansvarsfordelingen er tydelig, og det gir trygghet hos personalet.

Prosjektet er ikke forankret i hele skoleorganisasjonen, men først og fremst på trinnene der fokusbarna har vært elever. Bevisstheten og kunnskapen om språkløfting er derfor størst på de laveste trinnene i grunnskolen.

Rammeplaner/prinsipper for opplæringen

Det kommer ikke fram i intervjuene at det har foregått felles planarbeid (Rammeplan for barnehagen og LK06 for skolen). Deltakelse i prosjektene har ført til bedre samarbeid og innsikt i hverandres arbeidsmåter og innhold

Ekstern kompetanse

Prosjektene har benyttet seg noe av eksternt kompetansemiljø. Det har blitt benyttet to veiledere fra henholdsvis Skole- og barnehageavdelingen og fra Spesialpedagogisk tjeneste. De ansatte i barnehagen har fått økt kompetanse i flerspråklig arbeid. I barnehagen har flere hatt anledning til å delta på kurs, noe som understøtter kompetansespredning.

Barnehagene vurderer kursene som svært bra. I skolen derimot, har ikke kurs kommet lærerne til gode. Derimot har erfaringsutveksling mellom enhetene hatt stor betydning for kompetanseheving blant lærerne.

Språkstimulerende tiltak

Barnehagene i kasus Y har i høy grad strukturerte og systematiserte språkstimulerende tiltak, som også er i tråd med de lokale målene som å arbeide i språkgrupper, utvikle begreps- og ordforråd, fortellerevne og rollelek. Det er stort fokus på morsmålet. En tospråklig assistent har ansvaret for lesing på morsmålet der foreldrene ikke kan gjøre dette. Det legges vekt på å integrere språklig bevissthet i rutinesituasjoner og tilrettelegge for tilpasset opplæring så tidlig som mulig gjennom språkgrupper, tilpassede aktiviteter og læringsstrategier.

I skolen organiseres egne grupper for de elevene som trenger ekstra språkstimulering. Det er satt av ressurser til ekstra lærere. Strukturen kan dermed være vanskelig å videreføre etter at prosjektperioden er over.

Kartlegging

Enhetene har drevet fortløpende vurdering gjennom observasjon og dokumentasjon. Slik vurdering gir tilleggsinformasjon til det som kartleggingsverktøyet viser av barnas språkkompetanse.

Intensjonen med kartleggingene har vært å se progresjonen i språkkompetansen. Det vises ikke til konkrete resultater av kartleggingen, men det er entydig at den gir lærerne og pedagogene hjelp til å se hva de skal arbeide videre med i språkutviklingen hos barna. Resultater brukes til å skape rutiner for språklæring. Barnas morsmål er også kartlagt for å se om de trenger morsmålsundervisning.

Helsestasjonen har sett at det ligger utfordringer i kartlegging av språk, og har innhentet informasjon fra barnehagene på dette området.

Mål

Språk har vært i fokus lenge før SOU-prosjektene begynte, men bevisstheten og målsettingene i forhold til språkarbeid utgjør en forskjell fra tidligere, slik informantene vurderer det. *Språkløftet* har satt større fokus på barnas sosiale kompetanse. Høyere språkkompetanse har gitt en positiv spiraleffekt, noe som kommer til uttrykk i barnas lek. Barna leker mer, og gjennom leken lærer de mer språk.

Skolen har hatt sosiallærer og miljøarbeider til å lage gode rutiner og godt samarbeid. Det brukes mye tid for å etablere trygge miljøer i klassene. Gratis SFO gjør at barna har en felles arena hvor de kan bygge opp den sosiale kompetansen.

Teoretisk forankring

Prosjektleder i kasus Y har tatt utgangspunkt i forskning for å utarbeide satsningsområder innenfor språkstimulering.

Samarbeid mellom aktørene

Samarbeid med helsestasjon i forhold til språkutvikling fungerer godt, og barnehagene har fått tettere kontakt med helsestasjonen. Barnehagene får tilbakemelding om resultater og tiltak.

Når det gjelder samarbeid barnehagene – skole, er det fortsatt potensial for forbedring. Det er utviklet gode rutiner med overgangsmøter for barna og foreldre, og prosjektet har gjort dette samarbeidet tettere og lettere. Men det står fortsatt noe igjen med tanke på et faglig samarbeid, og det er lite tilbakemelding fra skolen om fokusbarnas læringsresultater.

Foreldresamarbeid

Samarbeidet mellom barnehage og hjem varierer noe. I den ene barnehagen fungerer foreldresamarbeidet bra. Foreldre har deltatt i språkgrupper på dagtid, og fokusbarnforeldrene har fått ekstra informasjon angående prosjektet. Det benyttes konkrete og bilder i kommunikasjon med foreldrene. De kan låne bøker på morsmålet. Foreldremøter i forbindelse med overgang til skole, har hatt fokus på de flerspråklige foreldrene. Barnehagen legger vekt på å få et godt omdømme i forhold til språkopplæring. Det holdningsskapende arbeidet er viktig for å få foreldre til å ta kontakt og engasjere seg faglig. Et godt omdømme er også motiverende for de ansatte.

I den andre barnehagen har de noen utfordringer i samarbeidet med hjemmene. Dette kan skyldes at barnehagen i mindre grad har involvert foreldrene i språkarbeidet, og at kommunikasjonen ser ut til å gå én vei (informasjon fra barnehagen til hjemmet). Her har de vektlagt informasjonsmøter for foreldrene.

Skolen har hatt godt samarbeid med foreldre i prosjektet. Foreldrene har gitt sitt syn på språkutviklingen og kartleggingsresultater. Morsmålslærer har en viktig rolle og kan bidra til at foreldrene engasjerer seg i skolen og barnas språklæring

4.4.4 KASUS Z

Kommunen skrev en fellessøknad for bydelene som har deltatt i Språkløftet og Utviklingsprosjekt i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever.

Kasus Z er med i en større satsing i kommunen. De har etablert ”Gratis kjernetid” og arbeidet med språkutvikling og språkkartlegging i barnehagene i 6 år gjennom blant annet *Lær meg norsk før skolestart*.

Begrunnelsen for ønsket deltakelse i Språkløftet var at bydelen har en stor andel flerspråklige familier, og andelen flerspråklige barn i barnehage er på ca 30 %. Språksatsing er godt forankret i bydelens plandokumenter, og det er utarbeidet en forpliktende handlingsplan for overgangen fra barnehage til skole og SFO.

En stor utfordring i bydelen har vært å rekruttere barn som ikke har barnehageplass til språksatsingen, siden det er en stor mobilitet i befolkningen, både inn og ut i bydelen. *Språkløftet* var ment som et prosjekt som skulle forbedre samarbeidet mellom barnehage, helsestasjon, administrasjon og skole, og dermed gi resultater i dette arbeidet. Prosjektet ville dessuten kunne gi muligheter for å prøve ut metoder for språkstimulering og finne metoder som gir resultater.

Mål for *Språkløftet*:

- Å fremme god språkutvikling og gode norskferdigheter for barn
- Bidra til tiltaksutvikling som kan bedre språkopplæringen
- Sikre god overgang fra barnehage til skole
- Gi foresatte /mødre opplæring i norsk
- Fremme samarbeidet på tvers av forvaltningsnivåer, institusjoner og faggrupper.

Utvalget av målgruppe var 4-åringer som etter språkkartlegging med Språk4 på helsestasjonen, utpekte seg for oppfølging etter spesielle behov for særskilt språkstimulering/opplæring. Tiltak skulle også rettes mot barnas foreldre. Primært skulle det være barn som ikke fra før hadde barnehageplass.

Det ble utpekt en "kunnskapsskole" som barna i bydelen hovedsakelig skulle søge til. Mål for *Utviklingsprosjektet* i skolen var:

- Styrking av elever som ligger under kritisk grense i leseferdigheter
- Styrking av nyankomne elever med mangelfull skolegang fra hjemlandet
- Styrking av elever i sårbare familier
- Forsterke samarbeid skole og bydel
- Bedre overgangen mellom barnehage og skole.

TFN har intervjuet ledere og ansatte ved to skoler og to barnehager, samt prosjektleder i bydelen. Prosjektleder for alle skolene i kommunen som deltar i *Utviklingsprosjektet*, har også blitt intervjuet.

Organisering av prosjektene

Bydelen har en lokal prosjektleder som er knyttet til barnehagenes pedagogiske fagsenter. Skolene har felles prosjektleder med de andre bydelene som deltar.

I utgangspunktet hadde de fem bydelene i kommunen en felles koordinator for barnehagene. Denne stillingen ble tatt bort etter to år da barnehagene ga fra seg Språkløftbarna til skolene. Rollene ble da blandet, og samarbeidet med NAFO fungerte ikke slik det skulles, ifølge prosjektleder.

Det er blitt veldig komplisert og byråkratisk å koordinere arbeidet.

Samhandlingspartnere i prosjektet var i utgangspunktet barnehage, pedagogisk fagsenter, helsestasjon, skole og voksenopplæringssentra, innvandringsorganisasjoner, andre bydeler og deltakende kommuner, men det har kun vært skolene, barnehagene og prosjektleder som har deltatt på nettverksmøter. Alle skolene og lederne i barnehagene mener det er tett samarbeid mellom skolene og tett samarbeid med etaten.

Ifølge prosjektleder hadde hun et uklart mandat i starten og uklare linjer og organisering.

Det hadde gjort det enklere, hvis prosjektet hadde vært forankret i bydelsledelsen.

Prosjektleder kritiserer etaten for ikke å være helt på linje med det som gjelder språksatsing i bydelene. Hun mener de blant annet ikke er så opptatt av morsmålet.

Prosjektet kom sent i gang i bydelen, og den ene barnehagen opplever prosjektet som overordnet. Helsestasjonen ser ikke ut til å ha vært involvert. Utvalget av barn ble gjort i barnehagene, og ikke ut fra de kriteriene som hadde blitt satt som utgangspunkt.

Samarbeid med den ene skolen har uteblitt etter at skolen valgte barnehagen bort. De ønsket blant annet at barnehagen ikke skulle være med på overføringssamtalen mellom skole og barnehage. Lærerne ved den samme skolen vet også lite om organiseringen og innholdet i prosjektet, mens det er ledelsen ved skolen som er leder i nettverks-/samarbeidsforumet. Det kan se ut som det har vært dårlig kommunikasjon om prosjektet innad i skolen.

Metodisk tilnærming i språkarbeidet

Bydel Z har hatt fokus på språklæring i mange år, og det kan se ut som om *Språkløftet* går inn i det arbeidet som allerede er der. Barnehagene har arbeidet med *Lær meg norsk før skolestart* lenge før *Språkløftet* kom, og informanter sier de er fornøye med denne metoden som *Lær meg norsk før skolestart* legger opp til.

Det virker som barnehagene har en innarbeidet bevissthet rundt språklæringen. De er opptatt av utvikling og læringsprosess, av barns medvirkning og om metodene deres fungerer slik det er tenkt.

De har stort fokus på barneboka og det å fremme leselyst, da de mener at lesing genererer språkstimulering. Andre ressurser de bruker i arbeidet er "språkkofferene" som personalet har laget. De organiserer barna i smågrupper og arbeider mye med konkrete og begreper. Noen av informantene mener at dokumentasjonsarbeidet tar mye tid fra pedagogene og er redde for at det til slutt er assistentene som sitter igjen med aktiviteter sammen med barna.

Skolene har ikke hatt oppmerksomhet spesielt på fokusbarna. Den ene skolen har fått "ressurssterke" barn som de mener ikke trenger ekstra oppfølging, så ressursene de har fått via prosjektet har gått til innkjøp av materiale. De mener at de arbeider med språkfokus i alle fag og legger vekt på veiledet lesing og stasjonsundervisning. Teorier som er nevnt er NEIS-modellen (jf. oversikt over kartleggingsverktøy i Vedlegg). Skolene har mye fokus på kartleggingsprøver og andre prøver som utgangspunkt for konkrete tiltak i undervisningen.

Overgangsrutiner/samarbeid barnehage/skole

Barnehagene har alltid arbeidet med skoleforberedende aktiviteter, for eksempel utvikling av begreper og selvstendighet. Det er noe forskjell mellom skolene og barnehagene i oppfattelsen av hvordan overgangsrutinene har foregått.

Den ene barnehagen får lite tilbakemelding om hvordan det går med Språkløftebarna. De ønsker å innføre en overføringssamtale mellom barnehage, hjem og skole som en fast overgangsrutine.

Samtidig med at du leverer kartlegging og samtaler med foreldrene. Det tror jeg er det ideelle.

Hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer, handler mye om holdninger. Som en informant sier:

Vi må ikke diskvalifisere hverandre, barnehagen har vært altfor negativ til skolen, og skolen har vært altfor negativ til barnehagen. Vi sitter på ulike kvalifikasjoner. Vi må ta og løfte det opp til å bli positive samarbeidspartnere i stedet for å diskvalifisere hverandre. Jeg har sett verdien av gjensidig hospitering.

Barnehagene har arbeidet mye med kartlegging av barna som leveres skolene i form av "Språkmappe", men de opplever at skolen ikke er interessert i å lese den. Det er demotiverende for pedagogene. Barnehagene legger mye arbeid i metodene de bruker og trenger tilbakemelding fra skolene om disse fungerer, eller om de bør forbedres, eventuelt hvordan. Dette er viktig arbeid som barnehagene mener ikke blir fulgt opp i skolen.

Skolen sier derimot at barnehagen ikke driver med kartlegging som skolen kan bruke og påpeker at det er viktig med diskusjon om hva som er "tilstrekkelig norsk".

Vi kan ikke forholde oss på et detaljnivå i forhold til barnehagen fordi vi har så mange barnehager som gir fra seg barn til oss.

Lærerne bruker Språkmappa når det er behov for å vite mer om en elev.

Samarbeidsforumet har arbeidet noe med overgangen fra Rammeplan for barnehagen til læreplanen (LK06). Dette arbeidet burde formaliseres, mener informanter fra skolen. De mener også at *Språkløftet* har styrket samarbeidet til barnehagene. Det er viktig, både for å nærme seg hverandre, men også for å se de store forskjellene og forstå hverandre bedre. Det er økende bevissthet om at skolekulturen er annerledes enn barnehagekulturen.

Den andre barnehagen er godt fornøyd med samarbeidet med skolen, og overgangsmøtene har en fast struktur med overlevering av Språkmappa. De har ennå ikke gjennomført hospiteringer, noe begge parter ser ut til å ønske. Når det gjelder spredning av overgangsrutinene, tror barnehagene at de skolene som ikke er med i prosjektet, har lite utbytte av mappene som kommer fra barnehagene.

Initiativet for å bedre samarbeidet mellom barnehage og skole er "enkelt", hevdes det, da de er i samme bydel og etat, men det handler også om at lærerne ser nytten av det arbeidet barnehagene gjør. Det å kjenne hverandre og begynne å snakke med hverandre vil ha positiv effekt. Man må se barnehage og skole i sammenheng. Det som et barn lærer i barnehagen, har betydning for videre læring i skolen. Det å for eksempel kjenne igjen "språkkofferten" som ble benyttet i barnehagen, vil skape trygghet og gjenkjennelse hos elever på begynnertrinnet.

Oppfølging og tilbud til barn/elever

Viktige spørsmål som dukker opp her er hva som er hensikten med kartlegging. Hvordan skal resultatene brukes? Både prosjektleder og pedagoger påpeker at det trengs kompetanse til dette arbeidet.

Det er viktig å ikke bare fokusere på språk, man må se hele barnet.

Informanter stiller seg kritiske til at helsestasjonen skal teste barna. ”De har jo god utdanning, men de er ikke pedagoger”, noe de mener er en forutsetning for å gjennomføre en språktest. De mener for øvrig at Språk4 er et ”dårlig verktøy”.

Barnehagene har brukt kartleggingsverktøyet *Lær meg norsk før skolestart* en god stund før *Språkløftet* kom. Som prosjektleder i bydelen sier om verktøyet:

Dette er basert på internasjonal forskning og teori angående tospråklige, flerspråklige, for det kjenner vi jo ikke til, for vi mener at morsmålet er en del av språkkompetansen, en kan ikke bare se på norsk, det blir feil, skal en se vekk fra den bagasjen han (barnet) har, det blir feil.

Ansatte i barnehagen er stort sett fornøyde med verktøyet, da de mener at det dekker morsmålskompetansen på en god måte. Noen påpeker imidlertid at det er altfor tidkrevende, og derfor har de vært i dialog med skolen for å gjøre kartleggingen mindre omfattende.

Av ressurser de mener de har fått via prosjektet nevnes for barnehagenes del rikelig med utstyr, fortellerkurs, ”snakkepakke”, språkkoffert, eget språkrom med språkutstyr, bøker med mer.

Skolene har skaffet seg språkkofferter og konkreter. Uteskolen er en særskilt god arena for innlæring av begreper, inne har de ”fortellerhuset” en dag i uka, og de benytter nivåinndelte bøker, bokstavkassa og pc-program. Skolene bruker LUS (leseutviklingsskjema), men har ikke kartlagt barna med noe spesielt verktøy, bortsett fra samtaler på ”stasjonene”. De legger stor vekt på lærernes vurderingskompetanse.

Informanter etterlyser et felles kartleggingsverktøy som både barnehagen og skolen kan bruke.

Samarbeid skole/barnehage – hjem

Skolene mener at det viktigste arbeidet på 1. trinn, er å få et godt samarbeid med foreldrene, og at det legges opp til god og åpen kommunikasjon.

Gjennom det store utviklingsprosjektet som bydelen er en del av, har det vært stort fokus på samarbeidet skole-hjem. Det har vært arrangert kurs, temakvelder, og det har ifølge skolen vært gjort en del grep for å få ut informasjon til foreldrene, blant annet beskjed via ”mobilscole”. De mener imidlertid at foreldrene ikke har fått nok informasjon om selve *Språkløft*-prosjektet.

Skolen arbeider direkte med hjemmet og tar opp tema som er aktuelle til enhver tid. Mange foreldre har ikke tilstrekkelig leseferdigheter, de kan ofte lite norsk, noe som krever tolk. Noen sender eldre søsken på foreldremøte fordi de ikke kan norsk selv. Skolen arrangerer foreldremøter i språkgrupper og foreldrekafe om høsten for foreldrene på første årstrinn. Et resultat av *Språkløftet* er

arrangering av Førskoledagene, som det har kommet gode tilbakemeldinger på. De inneholder forskjellige økter for barna og for foreldre (informasjon fra rektor, omvisning, møte med FAU-leder, sosialleder og helsesøster). De har i et godt samarbeid med biblioteket, og oppmuntrer foreldre til å låne bøker, både til seg selv og til barna, på morsmålet. Foreldre blir oppfordret til å lese for barna.

Vi har samarbeid med bibliotek, vi har lånt store kasser med bøker, bøker på engelsk og arabisk, somalisk som vi kan låne. Tatt de med og vist foreldre, de kan leses på morsmålet.

Flerspråklige familier har ulik kultur på bruk av barnelitteratur. Som en informant sier: *”Det er ofte slik at ungene ikke er vant til å bli lest for hjemme”*. Da kan det være ekstra viktig at de tospråklige assistentene i barnehagen leser høyt sammen med barna.

Foreldre er opptatt av at barna skal lære seg norsk. Mange søker barnehageplass først og fremst for at barnet skal lære seg norsk før skolestart. Både skolen og barnehagen er opptatt av å styrke morsmålet, og de oppfordrer foreldrene sterkt til å snakke morsmålet hjemme med barna.

Prosjektleder for bydelen sier likevel at det er barnehagen som legger føringer for hvordan samarbeidet med foreldrene skal være og mener at de kan dette bedre enn skolene. Strategien har imidlertid vært feil, for foreldresamarbeidet er fortsatt ikke bra. *”Det er en stor jobb å gjøre her med å engasjere foreldrene”*.

Forankring på systemnivå

Det ser ut til at samarbeidet og nettverksmøtene i prosjektet har vært nyttige og bidratt til erfaringsutvekslinger for dem som sitter i nettverket. Det kan imidlertid virke som om informasjon og videreformidling av arbeid og innhold ikke blir kommunisert godt nok ut og nedover i systemet. Det er blant annet mye samarbeid mellom styrere i barnehagene, men lite tid til fellessamlinger for pedagogiske ledere og assistenter.

Det gis uttrykk for at samarbeidet med helsestasjon ikke fungerer slik det er tenkt, og helsestasjonen har vært fraværende i prosjektet. Barnehagene har ikke direkte kontakt med PPT, kontakten går via fagsentrene i bydelen, noe de er tilfreds med.

Språkløftet er egentlig ikke et løft, sies det, men en utvidelse av noe som allerede eksisterte. Språkarbeidet vil fortsette, *”men vi vil nok merke ressurser som faller bort, - lærere, timer, osv.”*.

Prosjektleder påpeker at føringene i prosjektet burde ha ligget hos bydelsledelsen.

Kompetanse og kompetanseutvikling

Barnehagene er godt fornøyd med fagsenteret i bydelen, hvor de finner kompetanse og ressurser, som språkpedagoger og tospråklige assistenter. Barnehagene kan søke veiledning og midler derfra, men det er uvisst hvilke prosjekt midlene kommer fra. Et miljø fra HoU-sektoren har også vært involvert og gitt faglig bistand i språkarbeidet.

Informanter ute i enhetene mener at det ikke har vært mye kompetanseheving gjennom prosjektet. Ressursene har først og fremst gått til konkrete læremidler. Barnehagene ytrer ønske om mer veiledning. De sier at de likevel har lært en god del av erfaringsutvekslingen.

Når det gjelder norskkompetansen er ikke prosjektleder fornøyd med den norskspråklige kompetansen barna møter i barnehagene.

De er ikke gode nok språkmodeller. De behersker ikke det spontane språket, selv om de er utmerkede pedagoger.

35 % av grunnbemanningen i barnehagene er minoritetsspråklige.

Også kulturelt sett må det mer kompetanse inn i forhold til kunnskap om normene i samfunnet (for eksempel når det gjelder barneoppdragelse). Bydelen har laget egne kurs med egne midler for de ansatte som ikke er gode nok i norsk, men det er vanskelig å vite når man skal si ”*du er ikke god nok i norsk, du må på kurs*”.

Mødrene har blitt tilbudt norskkurs, og det er stor pågang til disse kursene, men det er et problem å delta for de som ikke har barnehageplass. Foreldrene til fokusbarna, derimot, har ikke hatt behov for norskopplæring.

Alle mener at det må satses mer på morsmålskompetansen. Personalet i barnehagen må også ha god morsmålskompetanse. Det er for eksempel vanskelig å kartlegge morsmålskompetansen hos barna når foreldrene har forskjellig ”måleskala”. En tredjedel av personalet i barnehagene har ikke utdanning, det gjør det vanskelig å bygge kompetansen.

Skolene etterlyser støtte til morsmålsstyrking, og den ene skolen har startet MIR-grupper⁷ og har med dette blitt en foregangsskole.

Deltakernes vurdering av måloppnåelse

Det er flere indikasjoner på at prosjektet har hatt en hierarkisk og topptung oppbygging, for jo lenger ned i systemet en kommer, jo mindre kunnskap om prosjektet ser det ut som de involverte har. De som sitter i selve nettverket har innsikt, men pedagogene og lærerne vet lite om prosjektet og har vært lite involvert utenom språklæringen som allerede har foregått. Språkmappa er det eneste konkrete de forholder seg til. Den viser seg for dem å være ensbetydende med *Språkløftet*, og som vi har sett, mener skoleinformanter at den er mer eller mindre unyttig for dem.

I barnehagen sier en:

Jeg synes at mye i Språkløftet har ligget på vurdering, i stedet for å ”løfte”.

Prosjektleder mener at de har oppnådd en god del, men at det er to av suksessfaktorene som har uteblitt: forankring i bydelens ledelse og en felles prosjektleder for bydelene. Hun mener at det må sterkere politiske føringer til, og det må satses mer på kvalitet og mer utdanning, utdanne assistenter, og få status for barnehagepersonalet. Det er også en utfordring å få foreldrene mer involvert i språkarbeidet.

⁷ Multikulturelt Initiativ- og Ressursnettverk (MIR), en frivillig organisasjon for multikulturelle foreldre. De holder blant annet morsmålskurs. www.mirnett.org/pub/

Skolene etterlyser sterkere føringer, da prosjektet går inn i det som allerede gjøres. Det har dessuten vært noe diffust hvordan skolene skulle følge opp fokusbarna.

Barnehagene har ønsket mer tilbakemelding fra skolen, da de ønsker å vite om den metoden de allerede bruker er bra, og om den eventuelt gir effekt. Flere påpeker at det er viktig med kompetanseheving, hvis slike prosjekter ikke skal bli personavhengige.

I utgangspunktet hadde bydelen et godt grunnlag for et slikt prosjekt, fordi personalet har så lang erfaring med språk og språklæringsarbeid. Prosjektene passer godt inn i det som allerede var en satsing i bydelen, *Early years -metoden* i skolen og *Lær meg norsk før skolestart i barnehagen*. Språklæring er en naturlig del av hverdagen, og derfor er det muligens vanskelig å skille dette prosjektet ut. Språk har lenge vært nedfelt som hovedsatsingsområde i bydelen.

Statusbeskrivelse

Kommunal forankring

Barnehagene i kasus Z har sterk forankring i kommunen med prosjektleder ansatt i bydelen. I starten var det også en koordinator for alle bydelene. Da denne ble tatt ut av prosjektet, førte det til uklare linjer og mandat for prosjektledelsen, som igjen har ført til uklarheter lengre ned i systemet. Skolene har en felles prosjektleder med de andre bydelene.

De ansatte i skole og barnehage ser ut til å vite lite om organisering og innhold i prosjektene. Dette kan skyldes at organiseringen av prosjektet har vært byråkratisk, og at skolene og barnehagene ikke er forankret i samme etat. Informasjonen kan dermed stoppe opp og påvirke samarbeidet mellom barnehage og skole. Det er et sprik mellom ledelsens og de ansattes kunnskap om og engasjement i prosjektet. De ansatte har lite kunnskap om organisering, mål og innhold i prosjektene og vet heller ikke hvordan disse er nedfelt i enhetens planer.

Rammeplaner/prinsipper for opplæring

Barnehage og skole har samarbeidet en del og sett på overgangen mellom Rammeplanene for barnehagenes innhold og oppgaver og LK06. Dette vurderes som et viktig arbeid som skaper gjensidig forståelse og respekt i enhetene og derfor bør arbeidet formaliseres.

Ekstern kompetanse

Prosjektlederen har benyttet eksternt kompetansemiljø i arbeidet med kartleggingsverktøyet. Barnehagene har nær kontakt med fagsenteret som bistår med veiledning og kurs. De ansatte har fått kurs i kartlegging og dokumentering av barnas språkkompetanse. Det vil blant annet være relevant å øke kompetansen hos de tospråklige barnehageassistentene, både språklig, kulturelt og pedagogisk for at de skal kunne arbeide aktivt med språkstimulering.

Ansatte i skolen har i mindre grad fått kompetanseheving fra eksterne fagmiljø. Man har heller satt inn ekstra ressurs på lærer og til læremidler.

Språkstimulerende tiltak

Det ser ut til at det ikke har blitt gjort mange nye tiltak til språkstimulering under prosjektene, men at prosjektene går inn i det språkarbeidet som allerede har pågått over lang tid. Prosjektet har generert en økt bevissthet blant de ansatte når det gjelder språklæring. Dette skyldes blant annet at det i barnehagen blir arbeidet mer strukturert med konkrete og begreper, og at det er mye fokus på bruk av bøker, både på morsmålet og på norsk. Deltakerne ser ut til å ha kjennskap til verdien og betydningen av morsmålet, men det er ingen som har konkrete, systematiserte tiltak for å heve morsmålskompetansen.

Skolene har lagt vekt på språk og språklæring i alle fag, veiledet lesing og stasjonsundervisning. I tillegg har de kjøpt inn mye nytt materiell som benyttes i undervisningen.

Kartlegging

Barnehagene har gode erfaringer med *Lær meg norsk før skolestart*. Barnehager og skoler bruker ikke et felles kartleggingsverktøy. Skolene legger mye vekt på "lærerens vurderingskompetanse" framfor kartleggingsverktøy. Det vises ikke til konkrete tiltak når det gjelder kartlegging og måling av elevenes læringsresultater.

Mål

Deltakere i prosjektet mener de er kommet et godt stykke på vei i forhold til oppsatte mål, men at det gjenstår en del, blant annet når det gjelder overgangsrutiner mellom barnehage og skole. Språkstimulering og språkopplæring har fått økt fokus og bygger videre på språkarbeid som allerede var i gang i bydelen.

Samarbeidet med helsestasjonen er ikke slik det var tenkt i målsettingen. Helsestasjonen har vært lite involvert i *Språkløftet* og har ikke fulgt føringene som ble lagt i prosjektet.

Teoretisk forankring

I intervjuet henvises det til *Lær meg norsk før skolestart* som er basert på internasjonal forskning og teori angående tospråklige og flerspråklige språklæring.

Samarbeid mellom aktørene

Det er tett samarbeid mellom barnehagestyrere, men målet om et godt samarbeid mellom skole og barnehage er så langt ikke tilfredsstillende. Mye av overføringsarbeidet som barnehagen gjør, blir ikke vurdert av skolen. Enhetene har en intensjon om gjensidig hospitering for å bedre samarbeidet. Intensjonen om at barnehagen skal være med på overføringssamtalene mellom skole og foreldre, har ikke fungert slik det var tenkt.

Biblioteket er en viktig samarbeidspartner i prosjektene. Helsestasjonen har vært lite involvert i *Språkløftet*, og føringer som ble lagt i prosjektet på dette området fra starten av, er ikke fulgt opp.

Foreldresamarbeid

Det legges ned et stort arbeid i barnehagene for å bedre samarbeidet med flerspråklige familier. De har blant annet opprettet språkgrupper, sørget for utlån av bøker på morsmålet m.m., men det er fortsatt et forbedringspotensial, slik informanter ser det. Foreldrene til fokusbarna har fått lite informasjon om mål og innhold i prosjektene.

I skolen har det vært et økt fokus på foreldresamarbeidet gjennom *Utviklingsprosjektet*, men også her viser resultatene seg å være varierte. Den ene skolen har klart å få en del foreldre på banen, både gjennom vellykket oppstart av ”MIR-grupper” og foreldre-kafé (morgenkaffe for 1.trinnsforeldre).

Førskoledagene har blitt vektlagt mer etter at *Språkløftet* startet. Lærerne er nå mer bevisste på å etablere et godt forhold til foreldrene det første året enn det de var før prosjektperioden.

5. AVSLUTNING

Denne rapporten skrives i august 2011 og bygger på data fra våren 2011. På det tidspunktet var det fortsatt igjen tid av prosjektperioden. Blant annet la flere informanter vekt på at mye av arbeidet med den videre implementeringen på systemnivå skulle foregå høsten 2011.

Vårt hovedinntrykk er at deltakerne i prosjektene ser positivt på prosjektperioden så langt, og at arbeidet med språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse har stort fokus i enhetene. Det er gjort tiltak som har skapt en bedre struktur og mer systematikk i språkarbeidet (metodene) og som ser ut til å virke positivt på samarbeidet mellom ulike instanser og ulike utdanningsnivåer (implementeringsmodellen). Deltakerne mener at de har utviklet både egen kompetanse og enhetens kompetanse og at nettopp kompetanse er nøkkelen til å lykkes i dette arbeidet. Imidlertid ser vi at jo større en kommune og en kommuneadministrasjon er med mange avdelinger og senter som er involvert, jo mer komplisert er det å nå ut til "grasrota" med prosjektenes opprinnelige idé og innhold.

Det er grunn til å minne om at det som er beskrevet i prosjektplaner, er intensjoner og ikke beskrivelse av det som vil skje i praksisfeltet. Vi har sett hva Utdanningsdirektoratet i sin tid hadde som mål og hva som var søkerens mål da de skrev sine søknader. Disse er skriftlige dokumenter som er gjenstand for ulike tolkninger av ulike personer. Goodlad og medarbeidere (1979) har beskrevet fem nivåer i en tolkningsprosess av læreplaner som kan være relevant å henvise til her. Denne beskrivelsen viser veien fra ideene som ligger bak læreplandokumentet, til læreplanen slik eleven opplever den.⁸ En prosjektplan er noe annet enn en læreplan, men tolkningsprosessen har mange likhetstrekk. Plandokumenter tolker vi ut fra vårt eget perspektiv, på samme måte som vi tolker ting og hendelser rundt oss. Derfor finnes det en rekke tolkningsmuligheter, også når det gjelder Språkløftet og Utviklingsprosjektet. Videre har planene for den enkelte kommune gjennomgått en tolkningsprosess hvor mange personer har vært involvert, og hvor det også har vært endringer av deltakere. Noen deltakere har gått ut av prosjektet, og andre har kommet inn. Det har også påvirket arbeidet og framdriften i SOU-prosjektene.

5.1 DRØFTINGER

Vi vil her drøfte våre funn i forhold til temaene som Utdanningsdirektoratet ønsker å få belyst i evalueringen.

Implementering av prosjektene på kommunenivå og på barnehage- og skolenivå

Vi kan slå fast at de fire kasusene vi har beskrevet har noe ulikt ståsted når det gjelder implementering på kommunenivå. Forutsetningene for implementeringen er ulike, blant annet på grunn av ulikhet i kommunestørrelse og i barnehage-/skolestruktur og på grunn av ulik kompetanse og erfaringer i flerspråklig arbeid.

⁸ De fem nivåene som Goodlad beskriver, er *ideenes* læreplan, den *formelle* læreplanen, den *oppfattede* læreplanen, den *operasjonaliserte* læreplanen og den *erfarte* læreplanen (gjengitt i Engelsen 1990, s. 16–17).

Noen deltakere hadde konkrete planer for hvordan denne implementeringen skal skje, noen hadde allerede startet med selve implementeringsarbeidet på kommunenivå, og noen hadde fått tiltak på plass.

I en del tilfeller konkurrerer Språkløftet/Utviklingsprosjektet med andre prosjekter i barnehage og skole. Det gjør at når en kommer ut til praksisfeltet og spør om SOU-prosjektene, kan det være vanskelig for de ansatte å skille hvilket prosjekt som er hva. I store kommuner ser vi en tendens til at jo lengre ned i systemet vi kommer, jo mer forsvinner Språkløftet/Utviklingsprosjektet. Noe annet som påvirker oppmerksomheten omkring prosjektene, er at flere av enhetene som er med, har arbeidet i mange år med flerspråklige barn og elever med tilnærmet like målformuleringer som Språkløftet og Utviklingsprosjektet. For dem har ikke dette arbeidet vært noe nytt, men en fortsettelse av tidligere satsinger. Et annet aspekt er at Utviklingsprosjektet skulle integreres i undervisningen.

En suksessfaktor for videre implementering er hvordan prosjektene følges opp av barnehage-/skoleeiere. Det kan se ut til at nærhet til kommunal etat gjør det lettere å få til en integrert modell. Uansett størrelse på kommunen, har prosjektlederne sentrale roller. Et spørsmål som melder seg, er hva som vil skje når engasjerte prosjektledere forsvinner. Det vil også være interessant å se hvilken spredningseffekt prosjektene har hatt ved den enkelte enheten. Er det fortsatt nøkkelpersoner som har kunnskapen, eller spres den til kollegaer? Blir flere involvert i arbeidet, og vil det som oppleves som gode tiltak i prosjektbarnehager og -skoler komme andre barnehager og skoler til gode? En viktig oppgave vil være å skape gode kommunikasjonskanaler og samarbeidsfora, både internt og eksternt, som sikrer at flere får tilgang til den kunnskapen som er oppnådd, og at flere kan delta i å videreutvikle denne kunnskapen.

Erfaringer og resultater fra modellutviklingen

Modellbegrepet brukes ulikt av deltakerne. Noen omtaler en tiltakskjede med mål for arbeidet som gjelder hele kommunen/bydelen, som modell. Det er i samsvar med det vi omtaler som *implementeringsmodellen*. Andre viser til en språkopplæringsmodell som vi har valgt å omtale som *metode* i rapporten. Som vi skrev innledningsvis, er de to forståelsene av modell i samsvar med Tiltak 4 i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009).

Analyse av intervjuene viser at deltakerne har arbeidet med elementene i implementeringsmodellen som vi henviser til innledningsvis i kapittel 4, men med noe ulik vektning. De lokale deltakerne har etablert nettverk og samarbeidsfora som vil være viktige for det videre arbeidet med å utvikle ”bæredyktige” opplæringsmodeller og metoder. For mange er dette nye samarbeidsformer som oppleves som nyttige og lærerike, men de bør forankres på kommunalt nivå og ”løsrives” fra Språkløftet og Utviklingsprosjektet, hevdes det.

Det er ulikt hvor sentralstyrt prosjektene har vært, og hvor stor lokal frihet den enkelte enhet har hatt. Noen steder har deltakerne kunne velge fritt, for eksempel hvilket kartleggingsverktøy de skulle bruke, andre steder har det vært ønske om at deltakerne skulle bruke det samme verktøyet og innhente erfaringer fra ett og samme verktøy. Hva ulik styring og organisering av prosjektene betyr for det videre arbeidet, gjenstår å se.

Erfaringer og resultater fra metodeutviklingen

I intervjuene kommer det fram at det er flere forståelser av hva som legges i metodeutvikling. Flere aspekter blir trukket fram av informantene på spørsmål om metoder og tilnærming til språkstimulering og språklæring. Det henvises til selve organiseringen av barn/elever når det arbeides med språk, hvordan ulike hjelpemiddel/læremidler blir benyttet, hvordan personalet utnytter ulike situasjoner til språkarbeid og hvilke tema som har stått på dagsordenen i språkstimulerende samlinger/undervisning. De lokale prosjektene har gjort sine erfaringer og tilpasset metodene til lokale forhold. Som vi skrev innledningsvis, er metoder synonymt med en didaktisk opplæringsmodell i den enkelte enhet. Denne vil være *lokal*. Vi kan vanskelig se for oss en fast, felles "modell" i denne betydningen for alle barnehager og skoler i en kommune.

De aller fleste informantene mener at det har skjedd store endringer i kvaliteten i metodene de benytter. Gjennom kurs og veiledning har deltakerne fått innsyn i aktuell forskning, relevant pedagogisk teori og litteratur. Det er ulikt hvordan dette er synliggjort i opplæringsmodellene og metodene. Det er dermed ikke sagt at teoretisk forankring ikke har vært diskutert og satt på dagsordenen ute i enhetene. I intervjuene henvises det sjelden til læringsteorier eller faglige referanser. Mer indirekte kan vi se at teorier om tospråklighet/ flerspråklighet har hatt innvirkning på det pedagogiske arbeidet gjennom metoder som benyttes og bruk av læremidler. Vi kan også se noe av det teoretiske ståstedet ved informantenes refleksjoner omkring forholdet mellom morsmål og norsk språk og hvor viktig det er at barna får et godt språklig grunnlag, både på morsmål og norsk, før de begynner på skolen.

Forbedringene det henvises til, skyldes bedre struktur, mer systematikk og høyere kompetanse i enheten, og at de har konkrete planer for språkarbeidet. Det gis uttrykk for at de nå har et "*godt grep*" om arbeidet. Samtidig er informantene ydmyke og opptatte av at det kontinuerlig vil være behov for å videreutvikle og forbedre den metodiske tilnærmingen. Ny kunnskap skaper nye spørsmål. Hvor bæredyktig metodene er, vil avhenge av flere forhold som planer hvor språkarbeidet er integrert og synliggjort, av motivasjon og kompetanse hos ledere, lærere og pedagoger og ikke minst at barnehage- /skoleeier ikke "slipper" den kunnskapen og de erfaringene som nå foreligger.

Når det gjelder sosial kompetanse hos barn/elever, er det et område som er nær knyttet til språklig kompetanse. Uten å kunne kommunisere er det vanskelig å delta i det sosiale fellesskapet. Det gjelder også barn og elever. Det å utvikle språklige ferdigheter vil virke fremmende på den sosiale kompetansen. Flere av enhetene har også hatt egne prosjekter som har hatt sosial kompetanse som innhold.

Deltakerne mener at arbeidet i prosjektene er en prosess som vil fortsette utover prosjektperioden. Prosessen har vært inspirerende og utviklende for både barn og voksne og medført konstruktive diskusjoner i personalet.

Samhandling på tvers av fag, forvaltningsnivåer og hjem – barnehage/skole

Et viktig mål i Språkløftet er at det skal utvikles gode overganger mellom barnehage og skole og fremme samarbeidet mellom de involverte aktørene. De fleste informantene kan henvise til at det har skjedd en positiv utvikling i samarbeidet mellom barnehage og skole. De viser til at det nå er faste rutiner som følges, eksempelvis felles foreldresamtaler ved skolestart, besøksordninger for barn og elever, hospitering og nettverksbygging. En klar konklusjon er at der dette har fungert, så er erfaringene svært positive og har ført til gjensidig respekt mellom yrkesgrupper og økt innsyn i hva det legges vekt på i barnehage og skole. Vårt inntrykk er at det er enklere å skape gode overgangsrutiner i mindre kommuner. På større steder er det ofte slik at barnehagen samarbeider med mange skoler før skolestart, eller omvendt – at skolen tar i mot skolebegynnere fra mange barnehager. Det kan gjøre samarbeidet mer komplisert og mer utfordrende å planlegge. Forankring i ulike etater kan også legge hindringer i veien.

Når det er sagt, vil holdninger til samarbeid påvirke hvor mye krefter en legger inn for å få dette til. Det kan se ut til at det er en vei å gå før alle ser betydningen av hvor viktig et nært samarbeid er for barnet som begynner på skolen, særlig barn som har en annen kulturell bakgrunn enn den norske.

Helsestasjonene som skulle være et viktig ledd i dette arbeidet, har ikke alltid hatt en sentral plass i prosjektet. Det er ulike grunner til det. Det kan være at helsestasjonen kom litt sent på banen i forhold til framdriften i prosjektet, at det var skifte av fagpersoner, men vi ser også en viss skepsis blant pedagogiske fagpersoner til kartleggingen av språkkompetansen som foretas av helsepersonell (Språk4). De mener at de selv har bedre kompetanse til å kartlegge språk hos barna og følge opp med relevante tiltak.

Deltakerne har erfart at det kreves ekstra innsats for å lykkes i hjem-barnehage/skole samarbeidet. De har prøvd ut ulike måter, og hovedinntrykket er at det er gjort positive framskritt for å få til en god kommunikasjon og involvere flerspråklige foreldre i høyere grad i barnehagen/skolens virksomhet. For skolens del gjelder dette også SFO, som er en viktig arena for å møte foreldrene og invitere til samarbeid.

Resultater når det gjelder barns læringsutbytte og sosiale mestring

Dette temaet angår *effekten* av prosjektet. Aktuelle spørsmål i evalueringsoppdraget til TFN slik det står i prosjektbeskrivelsen, er hvordan kommunen måler læringsutbytte og sosial mestring og hvem som er involvert i vurderingen. Skolene bruker kartlegginger og ulike prøver og tester, for eksempel kartleggingsverktøy som følger planen for grunnleggende norsk og nasjonale kartleggingsprøver, for å vurdere framgang og læringsutbytte hos elevene. Barnehagene bruker ulike kartleggingsverktøy for å følge barnas språkutvikling.

Våre informanter kunne på det tidspunktet intervjuene fant sted, ikke si noe eksakt om prosjektene har ført til større læringsutbytte og bedre sosial mestring hos barna/elevene som har deltatt. Det var ikke gjort noen konkrete målinger rettet spesielt mot fokusbarn. Det bør også understrekes at begrepet ”fokusbarn” har vært noe flytende for mange.

Det som indikerer at tiltakene i Språkløftet kan øke læringsutbytte og sosial mestring på sikt, er det informantene sier om kvalitetsheving i det språklige arbeidet og at økt kompetanse og bevissthet om hvordan en kan stimulere barn og elevers språkutvikling vil ha positiv effekt.

5.2 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

På det overordnede plan er det flere forhold som tilsier at det er positivt å stimulere til utviklingsarbeid gjennom deling av kunnskap og erfaringsspredning. I SOU-prosjektene er det utviklet gode eksempler på praksis i språkstimulering og språkopplæring. Det ligger derfor godt til rette for at enheter og kommuner som har deltatt, fortsatt har mye å lære av hverandre. Det gjelder både hvordan en kan utvikle en integrert modell (implementeringsmodell) og sikre den kommunale forankringen, men også det som angår barn og elevers språklæring (metoder). Som vi har sett i analysen av intervjuene, har deltakerne ulike ståsted når det gjelder hvor langt en har kommet i kunnskapsdeling og samarbeid på tvers av institusjoner og forvaltninger.

SOU-prosjektene kan vise til positive endringer i det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole. Det gis også uttrykk for at disse endringene vil vare ved utover prosjektperioden. Samtidig kan vi ikke se bort fra at det å delta i et prosjekt ofte gir et positivt løft i hverdagen. Som Nordahl (2005) peker på, er det ofte problematisk å si om endringer av praksis skyldes en prosjekteffekt, dvs. om barnehagene og skolene har fått et løft og et engasjement ved å være med i prosjektet, og at det som fremkommer som *endring*, skyldes selve prosjektdeltakelsen.

Det er rimelig å anta at når SOU-prosjektene har gått over fire år og har involvert ulike nivåer i kommunene, så har visse endringer og nye rutiner satt seg i den praktiske virksomheten. Nye samarbeidsfora og nettverk har skapt forventninger om oppfølging og videreutvikling av arbeid som er satt i gang. Flere av deltakerne har inngått forpliktende samarbeid (for eksempel mellom barnehage og skole), og det har skjedd en betydelig kompetanseheving. Relevant kompetanse i alle ledd er en av de viktigste suksessfaktorene for å lykkes med å gi flerspråklige barn og elever et godt opplæringstilbud.

Avslutningsvis vil vi punktvis oppsummere de mest sentrale funnene og tolkningene av evalueringsdata som ligger til grunn i delrapporten.

- Modellens gjennomførbarhet styrkes av tett oppfølging av kommunen/kommunal etat og økt kompetanse i språkopplæring/flerspråklighet både innad i etaten(e) og ute i enhetene.
- Kvaliteten i implementeringsmodellen og opplæringsmetoder sikres gjennom nettverksstrukturer på tvers. Arbeidet med å utvikle en helhetlig forståelse av modellen og konsekvenser for det pedagogiske arbeidet bør fortsette på alle nivå, men ledelsen har et spesielt ansvar.
- En suksessfaktor er struktur og systematikk i den daglige språkopplæringen/språkstimuleringen. Oppfølging av enkeltbarn/elever krever gode kartleggingsverktøy/ vurderingsmåter og kompetanse hos de som utfører kart-

leggingene/vurderingene. Hvordan kartleggingsresultater brukes til videre tiltak, er og et kjernepunkt for å lykkes i språkarbeidet. Arbeidet med gode overganger mellom barnehager og skoler har fortsatt et utviklingspotensial.

- Økt kompetanse hos personalet er en indikasjon på at barna/elevne har større utbytte av språkopplæring, da kvaliteten på denne sannsynligvis vil øke. Kompetanseheving bør gjelde alle ansatte i en enhet, ikke bare ledere. Kommunen har det overordnede ansvaret for å kartlegge kompetansebehov og tilby kurs/veiledning og oppfølging.
- Det kritiske punktet for implementeringen er hvor involverende prosjektet har vært i enheten og hvem som har hatt reell innflytelse på utviklingen i prosjektet. Motivasjon og medinnflytelse er avgjørende for at deltakerne skal "holde fast" i utviklingsarbeidet.
- Samarbeidet med hjemmene krever fortsatt utvikling og spesiell innsats hvis målet om økt foreldreinvolvering i språkstimulering og språklæring skal nås.
- Hvis helsestasjonen skal ha en sentral rolle i kartlegging av barns språk og språkutvikling, bør samarbeidet mellom helsestasjon og barnehage formaliseres og bli mer forpliktende.

6. REFERANSER

- Andersen, K. (2010). *Prosjektarbeid – har det noe å si? Implementeringen av interne prosjektgruppers konsepter i basisorganisasjoner*. Mastergradsoppgave i organisasjon og ledelse. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for statsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07).
- Brown, H. Douglas: *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, 2000.
- Elmore, R F (2004) *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders (2002): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- 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.
- Goodlad, J. I. et al. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: MacGraw.
- Norges offentlige utredninger 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*
- 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.
- Kvale, S. (1979): Det kvalitative forskningsinterview ansatser til en fænomenologiskhermeneutisk forståelsesform, i Broch, T. mfl.: *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning*. JJ trykktetnikk A/S. København.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA. Rapport 19/05.
- Rambøll (2008): *Evalueringsprosjektet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Delrapport.
(http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/sprakloftet_utvikling.pdf)
- Rambøll (2009): *Evalueringsprosjektet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Sluttrapport.
(<http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/sprakloftet.pdf>)
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner – trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget AS.
- Sverdrup, S. (2002): *Evalueringsprosjektet. Design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

7. VEDLEGG

Vedlegg 1

FRAMDRIFTSPLAN

Tidsperiode (måned)	2010	2011						2012
	Des.	01/02	03/04	05/06	07/08	09/10	11/12	01/02
Oppgaver								
Møter med oppdragsgiver								
Delundersøkelse 1 (dokumentstudier)								
Delundersøkelse 2 - utvikling av intervjuguider - gjennomføring av intervju - transkribering og delanalyser								
Delundersøkelse 3 - utvikling av intervjuguider - gjennomføring av intervju - transkribering og delanalyser								
Analyser								
Delrapporter			1.4. (status)		15.8. (utkast)	15.9.		
Sluttrapport								15.1. (utkast) 15.2.

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 (språkbok, 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?	
Andre kommentarer	

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 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 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 foreldre

Språkløftet/Utviklingsprosjektet - intervju med foreldre

Barnehage: Skole: Kommune/bydel:	
Informasjon om intervjuet: Tema for samtalen(bakgrunn og formål) og (kanskje litt om Språkløftet/Utviklingsprosjektet). Hva intervjuet skal brukes til (taushetsplikt og anonymitet) Om opptak (samtykke).	
Generelt om barnehagen (skolen). Synes du at xx barnehage (skole) er en god barnehage (skole)? Trives barnet i barnehagen (skolen)? Hvor lenge har du/dere hatt barn her? Språklig bakgrunn?	
Hvordan er samarbeidet med barnehagen (skolen)? På hvilke måter samarbeider dere (foreldremøter, foreldrekonferanser/samtaler m.m.)? Er det lett å ta kontakt med barnehagen (skolen)?	
Hvordan fikk du kjennskap til Språkløftet (Utviklingsprosjektet)? Hvem informerte deg om at det var ønskelig at ditt/deres barn skulle delta i prosjektet? Var du glad for å få tilbudet?	
Hvordan er dere foreldre involvert i arbeidet? Er det noe dere er bedt om å gjøre hjemme (for eksempel høytlesing med barnet, leksehjelp, andre oppgaver)? Får dere eventuelt veiledning fra barnehagen (skolen) om hvordan dere kan støtte barnets utvikling?	
På hvilken måte får du/dere vite hva barnehagen (skolen) arbeider med i prosjektet og hva de har oppnådd?	
Hva synes du om å være med i dette arbeidet? Har arbeidet med språk og vennskap vært positivt for ditt barn?	

Har dette arbeidet vært positivt for dere foreldre? Eventuelt på hvilken måte?	
Hva synes du er bra med det barnehagen (skolen) gjør i forhold til språkutvikling og språklæring? Er det noe du kunne tenke deg at barnehagen (skolen) gjorde annerledes i dette arbeidet?	
Andre kommentarer?	

Vedlegg 6: Intervjuguide prosjektleder

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 lykket 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 7: 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	

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 grunnleggende komponenter: • repetert lesing • skrive fra egne opplevelser • sortering av ord og ordlyder • lesestrategier	http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=137338
LUS	<i>LUS</i> (LeseUtviklingsSkjema) 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.deichmanskebibliotek.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,	http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art02 http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=544796

	Enaktiv, Ikonisk og Symbolsk.	1
Norsk som læringsspråk	Et individuelt verktøy for 1.-4.trinn som har som hensikt å kartlegge ordforståelse, som elevene må kunne 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.	http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article191148-9991.html
Nya Sit	Nya SIT (Språklig Impresivt 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/Ra

		pporter/Se%20han%20snakker%20endelig%20versjon%20%282%29.pdf
Språkkoffert/ språkpote/	<i>Språkpote</i> metoden er spesielt utviklet for tospråklige barn, men verktøyet brukes også i arbeidet med generell språkstimulering. I hver pte/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/nter/prosjekter/lar_meg_norsk_for_skolestart/article164119-43973.html http://www.capris.no/product.aspx?isbn=8755910890
Språkmappe (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 observasjonsmaterieel for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen. Materieellet 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