



Rapport
2020:22

Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper

Sluttrapport

Ann Cecilie Bergene, Berit Lødding, Kristin Rogde, Runa Brandal Myklebust,
Jarmila Bubikova-Moan og Karl Solbue Vika

NIFU

Rapport
2020:22

Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper

Sluttrapport

Ann Cecilie Bergene, Berit Lødding, Kristin Rogde, Runa Brandal Myklebust,
Jarmila Bubikova-Moan og Karl Solbue Vika

Rapport	2020:22
Utgitt av	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse	Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	20697
Oppdragsgiver	Utdanningsdirektoratet
Adresse	Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Fotomontasje	NIFU
ISBN	
ISSN	978-82-327-0480-4 (online) 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Språkløyper er en nasjonal strategi som ble gjennomført i perioden 2016-2019 for å styrke språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever gjennom skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling blant lærere og barnehageansatte. Strategien har blitt evaluert av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og denne sluttrapporten er resultatet av dette arbeidet.

Det er flere personer som har bidratt til utarbeidelsen av denne rapporten og som forfatterne herved ønsker å takke. Vibeke Opheim (NIFU) og Veslemøy Rydland (UiO) har begge vært med i referansegruppen for prosjektet, og de har kommet med viktige innspill i arbeidet med kvalitetssikring. Jens Brandi Grøgaard (USN/NIFU) har lest og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger til rapportutkast. Roger André Federici har støttet utarbeidelsen underveis og gitt gode innspill.

Vi vil også takke alle som har svart på spørreundersøkelsene, latt seg intervju og andre som har bidratt til denne evalueringen.

Oslo, oktober 2020

Vibeke Opheim
direktør

Roger André Federici
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Innledning.....	15
1.1 Evaluering av Språkløyper.....	15
2 Data og metode	19
2.1 Spørreundersøkelser.....	19
2.2 Casestudier	23
2.3 Dokumentanalyse	26
3 Teoretisk og analytisk rammeverk.....	27
3.1 Oversettelse og iverksettelse av reformer	28
3.2 Prosjektoverbelastning i skolene?.....	31
3.3 Kompetanseutvikling i lærende fellesskap og lærende nettverk.....	32
3.4 Analytisk rammeverk.....	34
4 Oversettelse til lokale strategier	37
4.1 Søknadene.....	37
4.2 Analyseverktøyene.....	39
4.3 Strategiene	42
4.4 Oppsummering	45
5 Dypdykk i casekommuner	46
5.1 Case 4	46
5.2 Case 5	57
5.3 Case 6	65
5.4 Oppfølgingsintervjuer	76
6 Cross-case: likheter og forskjeller	85
6.1 Språkkommunenenes arbeid med satsingen.....	87
6.2 Kommunenenes evne til å nyttiggjøre seg Språkløyper.....	95
6.3 Idealtypiske profiler	98
6.4 Oppsummering	100

7	Kjennskap til Språkløyper	101
7.1	Språkløyper når fram til målgruppen og kjennskapen har økt.....	101
7.2	Oppstartsamlingene har bred appell.....	104
7.3	Oppsummering	112
8	Bruk og relevans av kompetanseutviklingspakker på nett	113
8.1	Barnehagene opplever kompetanseutviklingspakkene som relevante for barnehagens arbeid.....	113
8.2	Kompetanseutviklingspakkene brukes i grunnskolen	119
8.3	Forskjeller mellom barnehage og skole	124
8.4	Oppsummering	126
9	Endring av praksis	127
9.1	Språkløyper har avtrykk i praksis	127
9.2	Økt bevissthet og systematikk.....	129
9.3	Forskjeller mellom barnehage og skole	133
9.4	Oppsummering	134
10	Språkkommuner	135
10.1	Merverdien av å være språkkommune.....	135
10.2	Arbeidet med språkkommunesatsingen.....	138
10.3	Forskjeller mellom barnehage og skole	149
10.4	Bærekraft og varige virkninger.....	149
10.5	Oppsummering	152
11	Avsluttende betraktninger	153
11.1	Kjennskap.....	153
11.2	Tiltak 1 – oppstartsamlinger.....	156
11.3	Tiltak 2 – kompetanseutviklingspakker.....	158
11.4	Endret praksis	159
11.5	Tiltak 3 – språkkommune.....	161
11.6	Forskjell mellom skole og barnehage.....	165
11.7	Hva er lærdommene fra Språkløyper?.....	166
	Referanser.....	167
	Vedlegg 1.....	170
	Vedlegg 2.....	174
	Vedlegg 3.....	177
	Vedlegg 4.....	182

Vedlegg 5.....	201
Vedlegg 6.....	206
Vedlegg 7.....	210
Vedlegg 8.....	218
Tabelloversikt.....	220
Figuroversikt.....	229

Sammendrag

Om Språkløyper

Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016 – 2019) er en strategi igangsatt av Kunnskapsdepartementet med en overordnet målsetting om en systematisk og helhetlig styrking av språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever. Strategien retter seg mot hele personalet i barnehagen, og alle lærere på tvers av fag i skolen, med sikte på felles kompetanseheving. Strategien inkluderer tre hovedtiltak: 1) regionale oppstartsamlinger for ansatte i barnehager og skoler; 2) gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker og 3) støtte til lokalt utviklingsarbeid – etablering av språkkommuner.

Formål og hovedfunn

Formålet med evalueringen har vært å gi innsikt i både bruken av de tre tiltakene i Språkløyper, og opplevelsen av nytte og relevans blant relevante aktører i barnehagen og skolen. Evalueringen har undersøkt hvorvidt strategien har ført til endret praksis i barnehagen og skolen, også på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Evalueringen har vurdert om det å bli språkkommune gir merverdi i det lokale utviklingsarbeidet innenfor språk, lesing og skriving.

Sluttrapporten bygger videre på analysene og funnene i den publiserte delrapporten fra evalueringen (Bubikova-Moan m.fl. 2018), men inneholder også nye data og analyser. Som delrapporten er sluttrapporten basert på analyser av flere ulike empiriske kilder, inkludert spørreundersøkelser til barnehager, skoler og kommuner, spørreundersøkelser blant ansatte i skolen og barnehagen, søknader og strategidokumenter utarbeidet av språkkommuner, og casestudier av språkkommuner.

En hovedkonklusjon er at tiltakene ser ut til å virke i tråd med intensjonen, spesielt med hensyn til høyere prioritering av arbeid med språk, lesing og skriving, bedre koordinering av arbeidet, og økt bevissthet og kompetanse blant ansatte i utdanningssektoren. Evalueringen viser også tegn til at ansatte i barnehagen og skolen har endret praksis. Delrapporten anbefalte at visse justeringer ble vurdert, slik som å gi flere konkrete råd og tips ved de regionale oppstartsamlingene (tiltak

1), utarbeidelse av flere kompetanseutviklingspakker på områder som ikke var dekket (tiltak 2), og bedre støtte til utarbeiding av kommunenes lokale strategier, vektlegging av ressurspersoners erfaring og kompetanse og mer tid til implementering av språkkommunesatsingen (tiltak 3). Nye undersøkelser, som presenteres i denne sluttrapporten, kan tyde på at justeringene gjort i forbindelse med tiltak 1, og spesielt tiltak 2, har virket etter hensikten, siden det nå er mindre tilbakemeldinger om savn på disse områdene. Når det gjelder tiltak 3 ser utfordringene ut til å vedvare.

En annen konklusjon er at mengden prosjekter og tiltak som pågår samtidig eller overlapper kan være en utfordring for lokal forankring og dermed hindre tiltak som Språkløyper fra å skape ønskede resultater lokalt. Flere strategier og satsinger samtidig og/eller etter hverandre skaper et høyt aktivitetsnivå både på kommunenivå og for den enkelte ansatte og kan svekke den nødvendige motivasjonen til å gjennomføre endringene. Evne og mulighet til å skape sammenheng mellom ulike satsinger gir derimot synergieffekt og dermed effektivisert iverksettelse, ved å trekke på erfaringer og allerede etablerte rutiner og arbeidsmåter.

Språkløyper når fram til målgruppen

Rapporten viser at målgruppene kjenner til de tre tiltakene i Språkløyper. Det gjelder både på eiersiden, blant ledelsen og blant ansatte. Andelen ansatte med kjennskap har økt siden 2018. Kjennskapet er imidlertid noe varierende, og Språkløyper ser ut til å i minst grad nå ut til skoleledere i videregående skole og fylkeskommunen som skoleeier. De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det tiltaket som flest kjenner til, både i barnehagen og skolen.

Oppstartsamlingene: grunnlag for arbeid med satsingen, men variasjon i lokal forankring

Det er bred deltakelse på oppstartsamlingene, og de fleste deltakerne fra både barnehagen og skolen oppgir at oppstartsamlingene har gitt dem faglig påfyll og muligheter for faglig diskusjon. Dessuten er det bred enighet om at samlingene danner et godt grunnlag for arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Mange oppgir at deltakelse på oppstartsamlingen nettopp var motivert av ønsket om informasjon om kompetanseutviklingspakkene, og om hvordan arbeidet med disse bør ledes. Dette gjelder særlig deltakere fra kommuner som ikke er språkkommuner. Deltakere fra språkkommuner oppgir på den andre siden i noe større grad at de deltok for å få konkrete råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving.

De fleste som har deltatt på oppstartsamlingene, oppgir i ansattundersøkelsen at de har videreført informasjonen derfra til øvrige ansatte, og de fleste gir uttrykk for at dette har blitt gjort i møter. Casestudiene nyanserer imidlertid dette, og viser

store variasjoner både når det gjelder i hvilken grad kompetansen som ble tilegnet på samlingen ble videreformidlet, og på hvilke måter dette ble forankret lokalt. Enkelte ansatte i skolen gir uttrykk for at deltakerne på oppstartsamling ikke i tilstrekkelig grad har bidratt til å iverksette strategien. Vi sitter igjen med et tilsvarende bilde fra barnehagen. Vi fikk innspill på at flere ideelt sett burde deltatt på samlingene, også for å gi bredere eierskap og øke engasjementet. En annen tilbakemelding var at oppstartsamlingene som arrangeres regionalt ble for generelle og for lite tilpasset kommunenes og enhetenes lokale behov.

Kompetanseutviklingspakkene oppleves som nyttige og relevante

De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det tiltaket i Språkløyper som flest kjenner til, og de brukes både i barnehagen og skolen. Ifølge Lesesenteret viser deres statistikk en økende kjennskap til og bruk av nettressursene. Det er imidlertid en nedgang fra 2018 i andelen skoleledere som oppgir at kompetanseutviklingspakkene i stor eller svært stor grad brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon i skolen.

Generelt er inntrykket at brukerne opplever pakkene som både relevante og nyttige, og mange svarer at kompetanseutviklingspakkene har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på. Barnehagene er imidlertid mer positive til kompetanseutviklingspakkene enn skolene, og i skolen er barnetrinnet mer fornøyd enn ungdomstrinnet og videregående skole. Blant barnehageeierne er det på den andre siden en vedvarende høy andel som oppgir at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for barnehagens arbeid, at de bidrar til ny utprøving av praksis, og brukes som utgangspunkt for refleksjon blant de ansatte. Blant skolelederne er det imidlertid en nedgang siden 2018 i andelen som oppgir at utviklingspakkene i stor eller svært stor grad er relevante for skolens arbeid.

Det virker som at ansatte både i skole og barnehage er fornøyde med kompetanseutviklingspakkenes inndeling i økter og den estimerte tiden. Spesielt refleksjonsoppgavene og mellomarbeidet blir av mange trukket fram som givende, både i skolen og barnehagen.

Hovedutfordringer i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er at andre satsinger blir prioritert og at det er for liten tid i hverdagen. I årets undersøkelse oppgir 16 prosent at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er for tidkrevende til å være bærekraftig over tid.

Praksis: tegn til endring, men endring tar tid

Ansatte både i barnehagen og skolen gir uttrykk for at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten de arbeider med språk, lesing og skriving på, ikke minst gjennom økt bevissthet. Dette har ført til at språk, lesing og skriving

prioriteres høyere og av flere, og til ny felles kompetanse. Det er en tendens til at ansatte i barnehagene i noe større utstrekning rapporterer om konkret nytteverdi og praksisendring enn skolene, og særlig de videregående skolene. Det ser ut til at Språkløyper har endret og styrket arbeidet med lesing av bøker i barnehagen. For eksempel ble vi fortalt at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har medført bevisstgjøring og med det et tydeligere fokus på *hvilke deler* av språkarbeidet som er viktig for *ulike grupper* av barn, og *hvorfor*. Et annet poeng som ble tydelig i intervjuene var likevel at å endre praksis tar tid, og det er dermed for tidlig å avgjøre hvorvidt Språkløyper har gitt vedvarende avtrykk i praksis.

Språkløyper har trolig hatt større avtrykk i praksis i barnehagen enn i skolen fordi fokuset på pedagogisk kompetanse og på systematisk språkopplæring er nyere, spesielt for barnehageansatte uten pedagogisk utdanning. Selv om mange ansatte i skolen også forteller om inspirasjon og endring av praksis, er inntrykket likevel at flere ansatte her opplever at de lærer lite nytt av kompetanseutviklingspakkene. Dessuten så vi eksempler på en viss motstand mot enkelte av verktøyene, blant annet forsøk med kollegaobservasjon.

Språkkommunesatsingen gir merverdi i kommuner med kapasitet

Det tredje tiltaket i Språkløyper, språkkommuner, er et tilbud om å søke støtte til utviklingsarbeid knyttet til arbeid med språk, lesing og skriving. Flere av kommunene begrunner sine søknader med et overordnet behov for å styrke systematikken i dette arbeidet. Dette blir underbygget med svake resultater på nasjonale prøver eller andre testindikatorer, men også behov for mer kompetanse omkring språk, lesing og skriving. Ikke overraskende er forbedringer på disse punktene også blant de mest framtreddende nasjonale målsettingene med satsingen. Områdene kommunene identifiserer som mest utfordrende, omhandler organisering og prosjektstyring. Kommunene har imidlertid i liten utstrekning gjennomført formell evaluering av arbeidet med språkkommunetiltaket.

Forbedret koordinering og systematikk, men en toppstyrt prosess

Overordnet ser det ut til å være enighet om at språkkommunesatsingen har forbedret koordineringen, samlet innsatsen og ført til mer systematikk i arbeidet med språk, lesing og skriving. Det er imidlertid usikkert hvor lokalt forankret satsingen er, spesielt på enhetsnivå, og hvor mye eierskap de ulike aktørene føler. Det er flere uttrykk for at lærere og ressurspersoner opplever manglende støtte fra ledelsen, samtidig er det et inntrykk på tvers av case av at språkkommunesatsingen oppleves som toppstyrt. Dette gjelder både skoleledelsen, som uttrykker at premissene for arbeidet var for fastlåste og at satsingen ble litt for mye styrt ovenfra til at de helt klarte å få eierskap over prosjektet, og ansatte. Slik toppstyring kan

ha negative konsekvenser for de lokale tilpasningene som er nødvendige for at satsingen oppleves relevant. Det totale bildet er dermed at den lokale strategiplanen i varierende grad uttrykte en lokal tilpasning av Språkløyper basert på kommunenes egne behov.

På lokalt plan uttrykker enkelte ansatte seg kritisk til manglende involvering av lærere i både søknadsprosessen, i rådgivning og utvikling av lokal strategi. Dette kan igjen være uttrykk for at satsingen har vært toppstyrt. Slik manglende involvering og forankring påvirker i neste omgang eierskap, motivasjon og engasjement. Dette gjelder spesielt blant lærere i skolen. Casematerialet gir eksempler på at oppfølgingen av ressurspersoner har vært for svak, noe som kan være en konsekvens av liten skolefaglig kapasitet i kommunen. Dette igjen understreker viktigheten av god rolleforståelse i alle ledd. Språkkommuner har imidlertid i større grad enn ikke-språkkommuner forsøkt å forankre arbeidet med Språkløyper gjennom å utpeke en ansvarlig for strategien på enhetsnivå og å ta det inn i det lokale planleggingsarbeidet. De fleste ansatte kjenner også til den lokale strategien, mens en tredel oppgir at de selv har deltatt i å utvikle den.

Ressurspersoner og lærende nettverk

Språkkommunene har fått økonomisk tilskudd til ressurspersoner i forbindelse med språkkommunesatsingen, hvor tanken er å rekruttere engasjerte lærere som kommuniserer som likemenn med øvrige ansatte. Hovedbildet er at ressurspersonene har spilt en sentral rolle i språkkommunesatsingen, spesielt knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, og også i noen grad etableringen og driften av lærende nettverk. Deres erfaring, posisjon og mandat har vært en av de avgjørende faktorene for språkkommunesatsingen. Det virker imidlertid som at de kunne vært enda bedre utnyttet, siden kun litt i overkant av halvparten av barnehageansatte vet hvem ressurspersonen(e) i kommunen er. Andelen er noe høyere i skolen og blant ledere generelt. Det virker som erfaringene med ressurspersoner er varierende, inkludert ansattes vurdering av hvorvidt ressurspersonen(e) har vært til hjelp i arbeidet med språk, lesing og skriving. Det ser også ut til at manglende forankring blant ansatte kan påvirke rekrutteringen til rollen som ressursperson. Manglende eierskap fra skoleeier og -ledelse kan også ha ført til at disse ressurspersonene måtte påta seg mer ansvar enn tiltenkt for å sørge for gjennomføring av satsingen.

Flere av språkkommunene identifiserte organisering og prosjektstyring som en utfordring, og ga uttrykk for å ønske å bygge på og videreutvikle allerede eksisterende nettverk og videreføre etablerte arbeidsformer i språkkommunesatsingen. Flertallet oppgir at nettverkene inkluderer ansatte på tvers av barnehager eller skoler, og bortimot halvparten at nettverket også innebærer et samarbeid mellom barnehage og skole. Når det gjelder innhold i nettverksarbeidet ble det generelt

tatt som utgangspunkt at nettverkene skulle ha et faglig fokus på kompetansebygging, og enkelte identifiserte også overganger mellom opplæringsnivåer som et fokusområde. Bortimot halvparten av de ansatte gir uttrykk for at deltakelse i lærende nettverk i stor eller svært stor grad har utviklet deres kompetanse og kunnskap om språk, lesing og skriving.

Høyt aktivitetsnivå, kapasitet og bærekraft

Samlet gir evalueringen inntrykk av et høyt aktivitetsnivå i de fleste kommunene, noe som identifiseres både som en fordel og en ulempe. Mengden av parallelt pågående utviklingsarbeid kan være en utfordring, og kommunene og enhetene trenger både erfaring og kapasitet for å kunne nyttiggjøre seg satsingene. Det ser ut til at med erfaring øker evnen til å finne synergier og samle innsatsen om en rød tråd i det kompetansehevende arbeidet. Dersom dette ikke lykkes er det en fare for at ansatte mister fokus og ikke klarer å utvikle eierforhold til nye tiltak. Det kan dermed se ut til at med erfaring kommer også en tilnærming hvor utviklingstilbud velges mer selektivt og med omhu. Med høyere kapasitet øker imidlertid evnen til å sørge for kontinuitet og å se sammenhenger mellom ulike tiltak, mens mangel på sådan kan medføre en følelse av utilstrekkelighet istedenfor mestring og økt kompetanse. Det erkjennes at implementering og endringsprosesser tar tid, og for å få effekt må innsatsen vedvare over tid. Som satsing ser språkkommunesatsingen ikke ut til å være bærekraftig i den forstand at det kun er rundt én tredel av ansatte som gir uttrykk for at de vil fortsette å bruke kompetanseutviklingspakkene etter at den ekstra støtten er borte. En enda lavere andel oppgir at de vil fortsette å bruke ressursperson(er), som kan ha sammenheng med at dette er mer kostnads-krevende. Det er også kun litt i overkant av én av ti som oppgir at de vil fortsette med lærende nettverk.

Suksessfaktorer: Hvordan sikre god implementering

Å ha en tydelig plan for forankring og å legge til rette for bred og tidlig involvering, både i søknadsarbeidet, på oppstartsamlinger og i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, virker å være utslagsgivende. En annen suksessfaktor for å nyttiggjøre seg språkkommunesatsingen er evnen til å skape synergier fra eksisterende satsinger og å forankre disse i lokale behov. Det å ha kapasitet til å kunne sette av tid til både nettverkssamlinger og til å prioritere arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, ser også ut til å være sentralt. Spesielt mellomarbeidet og refleksjonsoppgavene, men også konkrete verktøy, ser ut til å være viktige for å skape praksisendring. En siste suksessfaktor som identifiseres er å ha sentralt plasserte og godt skolerte ressurspersoner med høy legitimitet og synlighet, og som evner å aktualisere og gjøre verktøyene relevante lokalt.

1 Innledning

1.1 Evaluering av Språkløyper

Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019) er en satsing igangsatt av Kunnskapsdepartementet med mål om å styrke kompetanse innenfor språk, lese- og skriveutvikling i barnehage, grunnskole og videregående skole. Strategien er særlig rettet mot personalet i barnehager og skoler for å støtte barn og elevers språk, lese- og skriveferdigheter. Strategien er i sin helhet formet av tre hovedtiltak:

- 1) Regionale oppstartsamlinger for barnehager og skoler (tidligere kalt introduksjonssamlinger).
- 2) Gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker (også betegnet som «nettressurser»).
- 3) Støtte til lokalt utviklingsarbeid, «språkkommuner», inkludert til ressursperson og etablering og drift av lokale faglige nettverk.

Lesesenteret og Skrivesenteret har hatt ansvar for å arrangere oppstartsamlingene (tiltak 1) og for å utforme de digitale kompetanseutviklingspakkene, også omtalt som «språkløypene (tiltak 2). Utdanningsdirektoratet har hatt ansvar for språkkommunetiltaket (tiltak 3), mens Lesesenteret og Skrivesenteret hadde ansvar for faglig oppfølging av nettverkene og for samarbeid med eierleddet i språkkommunene. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger hadde prosjektlederansvar for den nasjonale strategien.¹ For de som ønsker en mer inngående gjennomgang av strategien, inkludert hvordan denne er operasjonalisert og forankret

¹ Utdanningsdirektoratet har hatt ansvar for å legge føringer for innhold og organisering av språkkommuner, velge ut kommuner og fylkeskommuner blant søkerne til ordningen og tildele midler, samt arrangere samlinger for språkkommunene. Innenfor tiltak 3 har Lesesenteret og Skrivesenteret hatt ansvar for å samarbeide med eierleddet, bidra med kompetanse og veiledning i nettverkene og støtte, veiledning og etterutdanning til ressurspersonene i språkkommunene (https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_sprakkommuner.pdf).

gjennom målbeskrivelser, tiltak og prosjektmandat, henviser vi til delrapporten (Bubikova-Moan m. fl. 2018).

Evalueringen av Språkløyper skal bidra til kunnskap om tiltakenes opplevde nytte og relevans i barnehage og skole. Evalueringen tar også sikte på å kartlegge strategiens ringvirkninger i form av observerte endringer, både i barnehagens og skolens praksis, og på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Evalueringen skal med andre ord ta ulike nivå og ulike aktører med ulike roller i betraktning. Det er både ulike geografiske nivå, fra kommune til stat, ulike organisatoriske nivå, som arbeidsplass og forvaltning, og aktørene spenner fra politikere og byråkrater til praksisutøvere. Til slutt spenner de ulike rollene fra myndighet, via ledelse og til ansatte. I dette mangfoldet har det vært nødvendig med et stort nedslagsfelt i datainnsamlingen, og evalueringen hviler dermed på både kvantitative og kvalitative data som er samlet inn i forbindelse med flere ulike undersøkelser med ulike målgrupper.

Som et ledd i evalueringen ble delrapporten *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper* utgitt i 2018 (Bubikova-Moan m. fl. 2018). Denne ga en grundig evaluering av strategien fram til 2018, og hovedbudskapet var at satsingen stort sett gikk i riktig retning. Delrapporten identifiserte imidlertid behov for enkelte justeringer, og kom med noen anbefalinger til endringer underveis i prosjektperioden. Evalueringen identifiserte blant annet et ønske om at kompetanseutviklingspakkene skulle dekke flere temaer, og at oppstartsamlingene skulle gi mer konkrete råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving. Dessuten ble det identifisert behov for mer innhold rettet mot flerspråklighet og samisk i kompetanseutviklingspakkene, og utvidet tid for språkkommuneperioden. I etterkant av delrapporten har flere kompetanseutviklingspakker blitt tilgjengeliggjort, og denne sluttrapporten vil kunne vurdere om disse har dekket noe av det identifiserte behovet. For øvrig har tiltakene i strategien vært de samme i hele prosjektperioden, men siden delrapporten ble utgitt har det vært arrangert flere oppstartsamlinger. I tillegg har det tilkommet nye språkkommuner (pulje 3 og pulje 4). Da delrapporten ble publisert var det kun rapportering fra pulje 1 og pulje 2 som var tilgjengelig.

Når sluttrapporten nå presenteres er målet å besvare forskningsspørsmålene i sin helhet og gi en samlet vurdering av Språkløyper som nasjonal strategi. Sluttrapporten tar sikte på å samle alle de empiriske trådene ved hjelp av metodetriangulering for å gi en så fyldig evaluering av Språkløyper som mulig. Siden tiltakene ikke i nevneverdig grad har endret seg over tid har vi valgt å legge de fleste figurer og tabeller fra undersøkelsen i 2020 i vedlegg, for å vie trianguleringen oppmerksomhet i selve teksten. Der vi observerer utvikling over tid, og der hvor vi har nye funn rapporteres dette i teksten.

I kapittel 2 av denne sluttrapporten redegjør vi for datagrunnlaget og metode for datainnsamling og analyse. Det teoretiske rammeverket blir presentert i kapittel 3. Derneft følger to kapitler, 4 og 5, hvor vi presenterer data fra pulje 2, henholdsvis en dokumentanalyse og casestudier. I tillegg inneholder kapittel 5 oppfølgingsintervjuer med alle casekommunene i evalueringen. Kapittel 6 inneholder en cross-caseanalyse med fokus på likheter og forskjeller på tvers av casene. I kapittel 7-10 vender vi tilbake til de fire hovedtemaene i evalueringen og tilhørende forskningsspørsmål. I den løpende teksten fokuserer vi på figurpresentasjoner av hovedfunn knyttet til disse. Rapportering fra de seneste undersøkelsene som ikke er rapportert tidligere får prioritet. Samtidig ønsker vi å se på endringer over tid, og presenterer dermed sammenligninger med undersøkelsen i 2018 der det er relevant. Vi vil andre steder kun henvise leseren til funn fra undersøkelsen i 2018 (Bubikova-Moan m. fl. 2018). Vi vedlegger tabeller over dataene fra årets undersøkelse i vedlegg 1. I kapittel 11 oppsummerer og konkluderer vi på bakgrunn av hele evalueringen.

Forskningsspørsmål

Evalueringens forskningsspørsmål relaterer seg til fire overordnede temaer. Dette er (1) kjennskap til den nasjonale strategien, 2) dens bruk og relevans, 3) hvorvidt og hvordan den har ført til endring av praksis og 4) tiltaket språkkommuner. Under hver av disse temaene er det et sett av definerte forskningsspørsmål som evalueringen i sin helhet har som mål å besvare. Tabell 1.1 (neste side) viser en oversikt over hovedtema og forskningsspørsmål, og om disse er berørt i delrapporten, i sluttrapporten eller begge.

Mens målet med denne sluttrapporten er å gi svar på alle forskningsspørsmålene basert på det totale datagrunnlaget evalueringen har generert, vil vi også vie oppmerksomhet til hvorvidt utviklingsarbeidet i språkkommunene kan opprettholdes og om det er bevaringsverdig, med andre ord om det er bærekraftig. I tillegg vil vi se nærmere på hvorvidt arbeidet med språk, lesing og skriving er styrket i barnehager og skoler i språkkommunene. Kommunenes arbeid mot å realisere sine lokale språkstrategier, inkludert organisering av lærende nettverk, og koordinering og samlet innsats vil også legges vekt på i sluttevalueringen. Vi vil også legge vekt på hvilke utfordringer ansatte i barnehager og skoler som arbeider med satsingen opplever, for å få et innblikk i hva det er som på lang sikt kan utfordre videre arbeid med satsingen.

Tabell 1.1 Oversikt over hovedtema og forskningsspørsmål

Tema	Forskningsspørsmål	Delrapport	Sluttrapport
1. Kjennskap til den nasjonale strategien	Når strategien og tiltakene ut til de aktuelle målgruppene?	Prioritert	Supplert
	Kjenner barnehager, skoler og kommuner/fylkeskommuner til oppstartsamlingene?	Prioritert	Supplert
	Er samlingene lagt opp slik at de gir godt grunnlag for lokalt arbeid med nettressursene?	Prioritert	Supplert
	Kjenner barnehager, skoler og kommuner/fylkeskommuner til innholdet i nettressursene i Språkløyper?	Prioritert	Supplert
	Hvem velger å benytte seg av oppstartsamlingene?	Prioritert	Supplert
2. Bruk og relevans	Brukes nettressursene og oppleves de som nyttige og gode?	Prioritert	Supplert
	Hvordan og på hvilken måte brukes disse?	Prioritert	Supplert
	Er det behov for andre nettressurser eller endring av eksisterende ressursene?	Prioritert	Supplert
3. Endring av praksis	Har ansatte i barnehager og skoler og kommuner/fylkeskommuner endret praksis som følge av bruk av Språkløyper?	Delvis	Prioritert
	Hvorfor har de endret praksis eller hvorfor ikke?	Delvis	Prioritert
	Hva har gjort at de har endret praksis?	Delvis	Prioritert
	Hvordan har de endret praksis?	Delvis	Prioritert
4. Språkkommuner	Gir det merverdi å være språkkommune?	Prioritert	Supplert
	Hvordan arbeider kommunene med å realisere sine lokale språkstrategier (utarbeiding, gjennomføring og oppfølging/evaluering)?	Delvis	Supplert
	Er arbeidet med språk, lesing og skriving styrket i barnehager og skoler i språkkommunene? Eventuelt på hvilken måte?	Ikke prioritert	Prioritert
	Bidrar deltakelse i språkkommuner til bedre koordinering og samlet nivå, lokal barnehagemyndighet og andre relevante samarbeidsaktører/parter)?	Delvis	Supplert
	Hvordan brukes ressurspersonen(e)?	Prioritert	Supplert
	Har språkkommunene etablert nettverk som fungerer? Opplever nettverksdeltakerne at det bidrar til økt kompetanse i arbeid med språk, lesing og skriving blant deltakerne?	Prioritert	Supplert
	Er utviklingsarbeidet/praksisen i språkkommunene bærekraftig også utover puljeperioden?	Ikke prioritert	Prioritert
	Hvordan foregår rekrutteringen av barnehager og skoler til satsingen i språkkommuner og fylkeskommuner?	Ikke prioritert	Prioritert
	Hvordan relaterer de bruken av strategien til andre strategier, som for eksempel Ungdomstrinn i utvikling? Andre strategier eller satsinger?	Delvis	Supplert

2 Data og metode

Den metodiske hovedtilnærmingen i denne sluttrapporten er såkalt *triangulering*, både i den forstand at vi har oppsøkt mange *kilder* til informasjon, at vi har samlet inn både kvalitative og kvantitative *data* og at vi benytter oss av flere *analytiske framgangsmåter*. Styrken med slik triangulering er fyllden bruk av ulike datakilder gir, og at disse kan benyttes for å diskutere konsistens. I tråd med Patton (2015) ønsker vi med andre ord *ikke* å benytte triangulering som en måte å vise at forskjellige datakilder gir *samme* bilde. Dette fordi inkonsistens i seg selv ikke svekker kredibiliteten til resultatene, men snarere peker i retning av dypere innsikt.

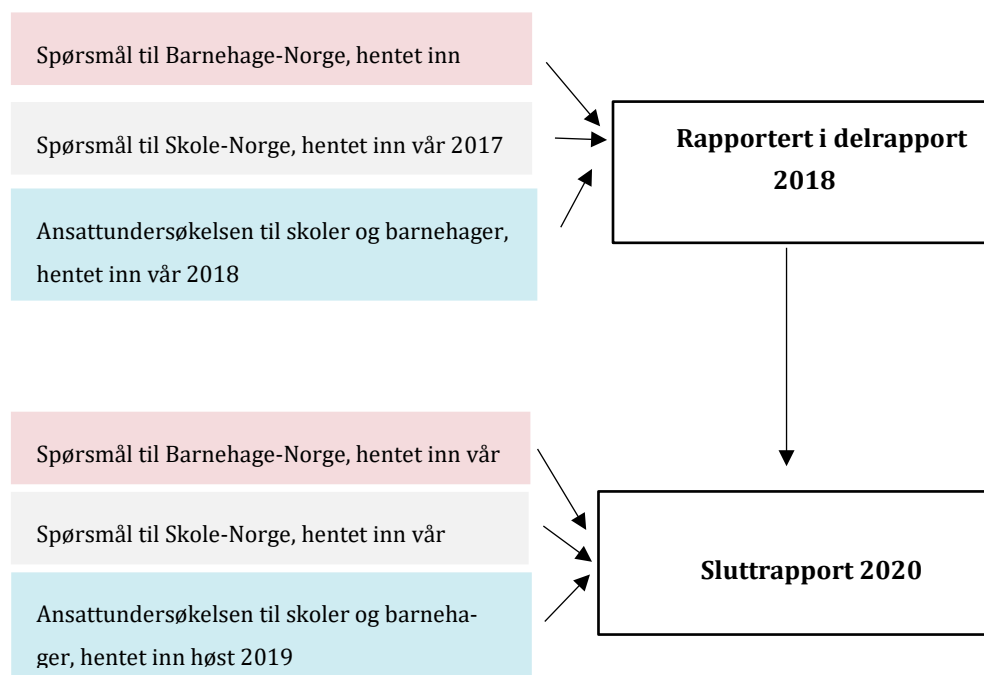
Delrapporten presenterte funn fra analyse av skriftlige dokumenter, spørreundersøkelser til ansatte, ledere og eiere i barnehager og skoler, samt casestudier av et utvalg språkkommuner og intervju med Lesesenteret (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Vi vil her presentere analyser av oppfølgingsintervju fra disse casene og med Lesesenteret. Sluttrapporten inkluderer også tre nye casestudier, inkludert én kommune som ikke er språkkommune. I tillegg gjør vi en cross-caseanalyse av de seks casestudiene vi totalt har foretatt i prosjektperioden. I denne sammenligningen på tvers av case blir en grunnleggende analytisk tilnærming å stille spørsmålet «er X et generelt mønster eller en særegen erfaring»?

Videre analyserer vi dokumenter fra språkkommuner i pulje 2. Dette innebærer analyser av kommunenes søknader om å bli språkkommune, noe som blant annet gir oss informasjon om planer for bruk av ressurspersoner og målsettinger for arbeidet som språkkommune.

Vi trekker også på nye runder med spørreundersøkelser i barnehage og skolesektoren (presentert i vedlegg). Tilleggsspørsmål om strategiens forankring inkluderes, og gir evalueringen utfyllende informasjon om endring av praksis og bærekraftighet. Vi vil i dette kapitlet gjennomgå sluttrapportens datagrunnlag og metodiske tilnærminger.

2.1 Spørreundersøkelser

Flere spørreundersøkelser danner det kvantitative datagrunnlaget for denne evalueringen. Følgende figur gir en oversikt over disse:



Figur 2.1 Oversikt over spørreundersøkelser som er hentet inn til evalueringen og hva rapporteringen i de to rapportene baserer seg på

Spørsmål til Barnehage-Norge og Skole-Norge

Utdanningsdirektoratets såkalte «spørringer» går til både barnehage og skole. Hvis vi starter med spørringene til barnehagene er dette en årlig spørreundersøkelse som retter seg mot styrere, barnehageeiere og lokal barnehagemyndighet. Delrapporten presenterer svar fra spørringene gjennomført i oktober og november 2017 (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Resultatene fra samme undersøkelse, innhentet i løpet av våren 2020, presenteres i dennes rapportens vedlegg.

Spørsmål om Språkløyper var eneste tema i årets undersøkelse. I likhet med innsamling av data til i forbindelse med delrapporten var det også denne gangen Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) som innhentet data i samarbeid med NIFU. Barnehagestyrere og barnehageeiere ble stilt de samme spørsmålene våren 2020 som høsten 2017. På grunn av utskiftninger av ansatte, eierskifte i noen av barnehagene og kommunesammenslåinger er imidlertid utvalget fra de to datainnsamlingene ikke det samme.

Tabell 2.1 viser svarprosent, og fordelingen mellom private og kommunale barnehager, både blant eierne og styrerne. Tabellen viser også antall og andel barnehageeiere og -styrere som oppgir at barnehagen(e) er lokalisert i en språkkommune:

Tabell 2.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Brutto- og nettoutvalg, svarprosent

	Barnehageeiere	Barnehagestyrere
Bruttoutvalg	599	1 626
Nettoutvalg	186	502
Svarprosent	31 %	31 %
Andel i språkkommune	35 %	38 %
Private barnehager	113 (61 %)	246 (49 %)
Antall alle/noen i språkkommune	42	88
Andel alle/noen i språkkommune	37 %	36 %
Kommunale barnehager	73 (39 %)	256 (51 %)
Antall i språkkommune	23	102
Andel alle/noen i språkkommune	32 %	40 %

Spørringene til Skole-Norge retter seg mot skoleledere i grunnskolen og videregående skoler, og skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner). Undersøkelsen gjennomføres av NIFU. Delrapporten presenterte svar fra spørringene gjennomført våren 2018, der spørsmål om Språkløyper inngikk som ett av flere tema (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Våren 2020 inngikk spørsmål om Språkløyper i undersøkelsen på nytt, og resultatene presenteres i denne rapportens vedlegg. Tabell 2.2 viser svarprosent, og antall skoleledere fra grunnskole og videregående skole som har besvart, samt antall kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere (se vedlegg 1, v1.4 for en sammenligning med populasjonen). Tabellen viser også antall og andel som oppgir at skolen er lokalisert i en språkkommune:

Tabell 2.2. Spørsmål til Skole-Norge. Brutto- og nettoutvalg, svarprosent

	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylkes- kommune	Totalt
Bruttoutvalg	894	130	123	11	1 158
Nettoutvalg	317	43	64	6	430
Svarprosent	35 %	33 %	52 %	55 %	37 %
Antall i språkkommune	49	7	8	0	64
Andel i språkkommune	16 %	16 %	13 %	0	15 %

Som vi ser, er flertallet av respondentene i Spørsmål til Skole-Norge ikke fra språkkommuner (for informasjon om puljene se vedlegg v1.5). Det er imidlertid ikke en betingelse at man må være språkkommune for å ha kjennskap til strategien. Igjen er svarprosenten lavere enn forventet, trolig på grunn av utbruddet av Covid-19 og skolestengningen én uke etter at undersøkelsen ble sendt ut. For mer informasjon om utvalg, gjennomføring og konsekvenser av Covid-19 for datagrunnlaget, se *Spørsmål til Skole-Norge våren 2020* (Rogde m.fl. 2020).

Ansattundersøkelsen til skoler og barnehageansatte

I samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Lesesenteret i Stavanger og evalueringens referansegruppe utarbeidet NIFU i 2018 et eget spørreskjema om strategien Språkløyper til ansatte i barnehager og skoler. Undersøkelsen ble første gang gjennomført i forbindelse med delrapporten til evaluering av Språkløyper, hvor resultatene også presenteres og analyseres (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

Mange av de samme spørsmålene som ble besvart i 2018 ble inkludert spørreskjemaet som ble sendt ut i en ny undersøkelse til ansatte i barnehager og skoler høsten 2019. Det ble imidlertid gjort noen justeringer av spørsmål i forkant av utsending, og det ble også inkludert noen tilleggsspørsmål som ble utviklet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Hensikten med justeringene var i hovedsak å få mer innsikt i hvordan strategien kan ha ført til endringer i praksis og i strategiens forankring.

Målgruppen for ansattundersøkelsen var ansatte i barnehager og skoler som har deltatt på oppstartsamling for Språkløyper. Når undersøkelsen skulle sendes ut på nytt høsten 2019 i forbindelse med denne sluttrapporteringen, ble det tatt utgangspunkt i samme respondentliste som til delrapporteringen. Utvalgene er likevel ikke identiske i de to rundene med ansattundersøkelser. I tillegg til respondentene som ble rekruttert i forbindelse med utsendingen i 2018 ble det i 2019 lagt ned arbeid i å få tak i flere respondenter, spesielt fra språkkommuner. Dette ble gjort ved å rette en henvendelse til kontaktpersoner i språkkommuner som vi ikke hadde lyktes å få kontaktinformasjon fra i forrige runde. Mer informasjon om mottakere av spørreskjemaet i ansattundersøkelsen er å finne i Bubikova-Moan m.fl. (2018).

I alt 2 510 personer mottok invitasjon til undersøkelsen høsten 2019. Spørreundersøkelsen ble gjennomført over fem uker i perioden november-desember 2019. Vi fikk inn totalt 953 svar som tilsvarer en svarprosent på 38 (for oversikt over fordeling på de ulike stillingskategoriene se vedlegg, tabell v1.6 for barnehage og tabell v1.8 for skole). Tabell 2.3 viser nettoutvalget, antall og andel respondenter fra språkkommuner samt puljetilhørighet:

Tabell 2.3 Ansattundersøkelsen, nettoutvalg og antall/andel språkkommune og puljetilhørighet

		Språkkommuner N (%)	Ikke-språkkommuner N (%)	Totalt N (%)
Barnehage	Utvalg	448 (76%)	139 (24%)	587 (100%)
	Pulje 1	165 (28%)	-	
	Pulje 2	270 (46%)	-	
	Pulje 3 eller 4	13 (2%)	-	
Skole	Utvalg	237 (67%)	117 (33%)	354 (100%)
	Pulje 1	103 (29%)	-	
	Pulje 2	134 (38 %)	-	

Som det framgår av tabellen er hovedvekten av respondentene fra språkkommuner i årets undersøkelse fra pulje 1 og 2, mens vi har få respondenter fra pulje 3 og 4.

Den såpass lave svarprosenten kan komme av at det er for mange undersøkelser ansatte i barnehager og skole skal svare på. Generelt gir lav svarprosent mer usikre konklusjoner. Dette, i tillegg til at spørreundersøkelsene i all hovedsak inneholdt likelydende spørsmål som i 2018, gjør at vi har valgt å presentere resultatene fra årets spørreundersøkelser i vedlegg.

Det var ingen krav til å være språkkommune for å delta i undersøkelsen og utvalget består derfor av ansatte i kommuner som er språkkommuner og som ikke er språkkommuner. I analysene ser vi også på forskjeller mellom respondenter som er fra språkkommuner og som ikke er fra språkkommuner. Denne informasjonen var forhåndskodet av NIFU og ikke noe respondentene krysset av for selv. Det er også relevant å se på hvilken pulje respondentene tilhører. For noen kan språkkommunesatsingen være lenger tilbake i tid enn andre, noe som kan virke inn på svarene som avgis. I noen tilfeller vil vi derfor skille mellom hvilke puljer respondenter i språkkommunene tilhører. Respondentene som svarte fra språkkommuner, er i hovedsak fra pulje 1 og 2. Blant de som har svart på undersøkelsen er det også 24 prosent som ikke tilhører en språkkommune (vedlegg 1, tabell v1.7).

Hvem har svart på ansattundersøkelsene?

- I undersøkelsene til barnehage svarer barnehageeiere og barnehagestyrere fra språkkommuner og ikke-språkkommuner. Både kommunale og private barnehager er representert.
- I undersøkelsene til skolen er det representert flest skoleledere og ansatte fra grunnskolene. Respondenter fra videregående og fylkeskommunen representerer en mindre gruppe.
- Hovedvekten av respondenter fra språkkommuner i undersøkelsen representerer pulje 1 og 2. Respondenter fra pulje 3 og 4 er kun representert ved noen få respondenter.

2.2 Casestudier

Evalueringen hviler på casestudier av totalt seks kommuner. Tre av casene, som alle var språkkommuner, ble presentert og rapportert i delrapporten. Denne sluttrapporten presenterer tre nye casestudier, hvorav to av casene er språkkommuner og én ikke er det. I tillegg presenteres resultatene fra en cross-caseanalyse som sammenligner funnene på tvers av de totalt seks casestudiene evalueringen består

av. Casebesøkene inkluderte intervjuer, ofte i grupper, med ansatte og ledere i barnehager og skoler. Det var ofte prosjektleder eller skoleeier som valgte ut og forespurte skoler og barnehager for oss. Dette anså vi som formålstjenlig siden det er mest å hente på å intervju informanter om noe de faktisk gjør enn om noe som enda ikke er påbegynt eller som de vet lite om. Samtidig innebærer denne framgangsmåten en fare for at bildet vi sitter igjen med er preget av at det særlig er enheter som har lyktes med implementeringen som har åpnet dørene for oss. Vi kan ikke utelukke dette. Informantene har på den andre siden ofte meddelt hva de synes har vært krevende med implementeringen, for eksempel erfaring med hvor avhengige deres egne bidrag og resultater er av at andre forstår og fyller rollen sin. Det er med andre ord ikke slik at bare «glansbilder» har vært formidlet.

I språkkommunene intervjuet vi også representant for skoleeier, kommunens ressursperson(er) eller nettverkskoordinator(er). Oppfølgingsintervjuene begrenset seg til telefonsamtaler med ledere i enheter og representant for skoleeier. Vi har i tillegg gjort oppfølgingsintervjuer med alle seks kommuner. Følgende tabell viser tidspunkt for intervjuene, antall informanter og hvor analysene er presentert:

Tabell 2.4 Gjennomføringstidspunkt og antall intervjupersoner i de seks kommunene som danner casematerialet i evalueringen.

	Førstegangsintervju			Oppfølgingsintervju		
	Når	Antall	Rapport	Når	Antall	Rapport
Case 1	Høst 17	10	Del	Vår 19	1	Slutt
Case 2	Høst 17	15	Del	Vår 19	2	Slutt
Case 3	Vår 18	15	Del	Vår 19	2	Slutt
Case 4	Vår 19	15	Slutt	Vår 20	1	Slutt
Case 5	Vår 19	13	Slutt	Vår 20	2	Slutt
Case 6	Vår 19	9	Slutt	Vår 20	1	Slutt
Totalt	2017-19	79		2019-20	9	

Vi besøkte to språkkommuner fra pulje 2 samt én kommune som ikke var språkkommune våren 2019. På samme tidspunkt gjennomførte vi også oppfølgingsintervjuer med språkkommunene i pulje 1 (første gang rapportert i delrapporten). Oppfølgingsintervjuene med de tre sist besøkte kommunene var planlagt våren 2020. På grunn av Covid-19 var det imidlertid vanskelig å intervju om videreføring av satsingen ettersom tiltak for å begrense smittespredning fra midten av mars ga skolene og barnehagene særlige utfordringer. Basert på tilbakemeldinger på forespørsler i mai, da skolene og barnehagene hadde åpnet igjen, var arbeidssituasjonen så presset at vi valgte å begrense antallet informanter og omfanget av de siste intervjuene av respekt for skolenes og barnehagenes kapasitet.

Kvalitative intervju er velegnet i evalueringer fordi de kan gi innsikt i ulike aktørers oppfatninger, og dermed verdifull informasjon om hvordan de vurderer

erfaringene med Språkløyper. Intervjuer kan også gi informasjon om praksis, det vil si om hvordan arbeidet med Språkløyper faktisk har foregått i kommunene og ved enhetene. Intervjuer som omhandler slike temaer omtales i metodelitteraturen som faktaorienterte. Til tross for denne betegnelsen kan forholdet til fakta likevel være komplisert. Faktaorienterte intervjuer forutsetter en tilnærming hvor forskeren aktivt forsøker å unngå normative svar, idealiserte framstillinger eller programmatisk uttalelser som fordekker realiteten. Dette kan unngås ved å stille åpne og deskriptive spørsmål om hvordan konkrete møter, faktisk gjennomføring og endring i undervisning har foregått (Spradley 1979). For å få et så helhetlig bilde som mulig vil erfaringene ses på tvers av intervjuer og case, og også trianguleres med de kvantitative dataene. Det er også viktig å reflektere over hva som eventuelt kan være grunnen til normative, idealiserte eller programmatisk svar, der vanlige årsaker er å ønske å framstille seg selv som pliktoppfyllende og profesjonell, eller at det er mer komfortabelt å forholde seg til det programmatisk enn det faktiske (Rubin & Rubin 1995). Alternativt kan det være et ønske om å ikke være for kritisk mot noe som oppfattes velment, i frykt for at lignende tiltak dermed ikke blir vurdert i framtiden.

Valg av casekommuner

I denne runden besøkte vi to av kommunene som er blitt språkkommuner i pulje 2. I kvalitative casestudier velges case selektivt, og vi forsøkte å få variasjon og spredning også med hensyn til casene fra pulje 1. Viktige dimensjoner var knyttet til 1) geografi, 2) kommunestørrelse målt i antall innbyggere og 3) tematisk og faglig fokus i søknadsdokumenter og strategier. Når det gjelde sistnevnte la vi særlig vekt på erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid, skole- og barnehagefaglig kompetanse og dermed kapasitet til å koordinere innsatsen, samt alderstrinn som sto i fokus for den kommunale satsingen.

På denne bakgrunn gjorde vi et begrenset utvalg på fire kommuner, hvorav to var reservekommuner som kunne kontaktes dersom én av de øvrige to takket nei til deltakelsen. Begge kommunene som vi prioriterte, valgte å delta.

I tillegg besøkte vi også en kommune som ikke er en språkkommune. Denne ble valgt på bakgrunn av surveyen som ble gjennomført i forbindelse med utarbeidelse av delrapporten. Kriteriene som ble lagt til grunn var at vi ønsket en kommune som skilte seg ut for eksempel ved at å ha tatt i bruk nettressurser og/eller å ha meldt fra om annen aktivitet innen Språkløyper. Vi identifiserte totalt fem kommuner som tilfredsstilte disse kriteriene, hvorav én takket ja til å delta i forskningsprosjektet.

2.3 Dokumentanalyse

Pulje 2 består av 28 språkkommuner, og NIFU fikk oversendt søknader og strategier fra samtlige i desember 2018. Syv av kommunene hadde sendt inn felles søknad. Selv om de utarbeidet en felles strategi, hadde også hver av dem laget en egen språkstrategi.

Søknadene fulgte malen som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Malen inneholdt seks tematiske omdreiningspunkter som kommunene fylte ut. Disse var 1) begrunnelse for søknad, 2) orientering om planer for nettverkene, 3) orientering om plan for bruk av ressurspersoner, 4) samarbeidende kommuner og fylkeskommuner, 5) målsettinger for videre arbeid og 6) andre relevante opplysninger.

Kommunene ble videre bedt om å benytte seg av et analyseverktøy for å kartlegge resultater og gjøre vurderinger av rammebetingelser, kompetanse og egne satsinger. De ble også bedt om å foreta en ståstedsanalyse, og gi en samlet vurdering av dagens situasjon i kommunene ved hjelp av en såkalt SWOT-analyse med sikte på å identifisere styrker, utfordringer, muligheter og trusler. Basert på dette skulle kommunene komme fram til konklusjoner og målsettinger for videre arbeid med språk, lesing og skriving. Det var også utarbeidet en mal for lokale strategier, med forslag til overskrifter som «formål med strategien», «målgrupper», «innsatsområder», «resultatmål», «organisering og medspillere».

Både søknadene, analyseverktøyet og strategiene ble analysert tematisk ved hjelp det digitale analyseverktøyet NVivo og der det ble ansett som mer hensiktsmessig; ved bruk av analytiske matriser i Excel. Vi kodet ved hjelp av de overordnede tematiske kategoriene i hvert dokument, og identifiserte deretter underliggende kategorier innenfor disse. Dette bidro til å synliggjøre tematiske mønstre i data på tvers av dokumentene på en transparent og metodisk forsvarlig måte.

3 Teoretisk og analytisk rammeverk

Det har de siste tiårene vært en rekke initiativer, reformer og tiltak for å forbedre utdanningssystemene, også internasjonalt, med OECD i førersetet (Ball et al. 2012). Dette gjelder spesielt grunnopplæringen, noe som trolig også kan forklare at denne har fått mer oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Det teoretiske rammeverket vi presenterer i dette kapitlet hviler med andre ord stort sett på analyser av skolesektoren, men vi vil argumentere for at dette også har overføringsverdi til barnehagesektoren.

Vårt teoretiske og analytiske rammeverk består hovedsakelig av perspektiver på implementering og iverksettelse av reformer med tilhørende begrepsapparat. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene er analysene i denne rapporten utført med en målsetting om å gi *empirinære beskrivelser*. De teoretiske begrepene fungerer som *konseptuelle «knagger»* å henge de empiriske beskrivelsene i evalueringen på. Ved å knytte empirien til de teoretiske begrepene, settes funnene inn i en større kontekst som bidrar til å forstå og forklare hvordan de ulike nivåene i barnehage- og skolesektoren arbeider med å realisere intensjonene i Språkløyper.

Det analytiske rammeverket hviler på tre teoretiske perspektiver: oversettelse, prosjektoverbelastning,² og lærende fellesskap og nettverk. Vi vil nå kort definere disse begrepene, før vi redegjør for det teoretiske rammeverket de inngår i.

For det første benytter vi begrepet *oversettelse* for å forstå hvordan Språkløyper, som en nasjonal strategi, ble implementert lokalt. Begrepet er hentet fra Røviks (2014, 2016) forskning på implementeringsprosesser, og det leder oppmerksomheten mot prosessene som foregår når nye ideer introduseres og kontekstualiseres i ulike organisasjoner. Disse prosessene påvirker effekten av implementeringen. Vi har, som Røvik (2014), valgt å omtale denne kontekstualiseringen som en *innskriving*, i både tid og rom. Røviks (2014) begreper tjener som en påminnelse om at opprinnelige målsetninger nyanseres og endres når de blir *forstått i og oversatt til* en lokal virkelighet.

For det andre anvender vi begrepet *prosjektoverbelastning* for situasjoner der aktører i utdanningssektoren opplever at de er belastet med for mange prosjekter eller satsinger (Fullan 1994). I en situasjon med mange pågående reformer og

² Dette er vår fornorsking av begrepet «projectitis» som ble utviklet av Fullan (1994:23)

(potensielle) satsinger kan det være utfordrende å gjøre gode nok vurderinger av hvordan det kan skapes *synergieffekter*. *Prosjektoverbelastning* og *prosjektsynergi* anvendes for å forstå om og hvordan Språkløyper sammenfaller eller konkurrerer med andre satsinger i skoler og barnehager.

For det tredje er språkkommunetiltaket et eksempel på kompetanseutvikling basert på *felles refleksjon* og *lærende nettverk*. Analysen vil derfor søke å diskutere i hvilken grad profesjonelle lærende nettverk er etablert, hvordan (barnehage)lærere jobber med kunnskapsdeling og felles refleksjon og hvilken rolle disse spiller i arbeidet med Språkløyper.

3.1 Oversettelse og iverksettelse av reformer

Siden 1980-tallet har reforminitiativene i utdanningssektoren vært preget av to konkurrerende doktriner (Fullan 1994, Røvik 2014). Den ene av disse to vektlegger «sentraliserte» og ovenfra-og-ned-initierte reguleringer, og dermed at lokale skoleutviklingsprosjekter handler om å implementere nasjonalt utformede reformer. Den andre doktrinen vektlegger at lokale skoleutviklingsprosjekter bør initieres nedenfra, det vil si fra det lokale planet, med den begrunnelse at dette gir større eierskap og bedre forankring, bedre motivasjon og større sannsynlighet for å løse reelle lokale utfordringer (Røvik 2014).

Språkløyper er et eksempel på et nasjonalt initiativ, der et av hovedtiltakene er *språkkommuner*. For å bli språkkommune må kommunen utvikle en lokal strategi og forplikte seg til å arbeide systematisk og helhetlig med språk, lesing og skriving. Dette er i tråd med den senere tids reformeringsbølge, hvor det har vært omfattende sentralt initierte skoleutviklingsprogram med klare føringer, men hvor det samtidig har vært betydelig frihet til *lokal utforming og tilpasning av innhold* (Røvik 2014).

Røvik (2014, 2016) har utviklet et teoretisk perspektiv som er velegnet for å analysere slike implementeringsprosesser fra sentral myndighet, her ved Utdanningsdirektoratet, til lokal mottakerorganisasjon, i vårt tilfelle (fylkes)kommuner, skoler og barnehager. I tillegg kommer Lesesenteret og Skrivesenteret, som sammen skulle ha ansvar for tiltak 1 og 2, samt ha ansvar for det faglige innholdet i tiltak 3. Det såkalte *translasjonsperspektivet* i Røviks rammeverk er sentralt å forstå hvordan og med hvilken effekt de tre tiltakene i Språkløyper gjennomføres. Vi har valgt å benytte det norske begrepet «oversettelse».

Språkløyper er i Røviks (2014, 2016) perspektiv en såkalt reformidé knyttet til lokale skoleutviklingstiltak, som sorterer under den mer overordnede reformen *Kunnskapsløftet*, og som i sin tur utgjør en utdannings- og læreplanreform. *Kunnskapsløftet* åpnet i sin tid for mer lokal autonomi og frihet for den enkelte skole og skoleeier til å finne fram til formålstjenlige måter å nå de nasjonale målsettingene.

Den lokale autonomien er imidlertid rammet inn i sentral resultatstyring, med nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, inkludert nasjonale prøver. Ifølge Røvik (2014) fører dette til at reformene får ulik utforming når de iverksettes i ulike lokale kontekster, og dermed også potensielt ulike effekter. Det resulterende mangfoldet er et uttrykk for at det er vanskelig, og heller ikke formålstjenlig, for nasjonale skolemyndigheter å kontrollere den lokale oversettelsen eller å styre innholdet i lokale skoleutviklingsprosjekter.

Røvik identifiserer tre mekanismer som bidrar til en dreining av reformer bort fra sentrale skolemyndigheters direkte intensjoner. Den første er anledningen lokale skoler og skoleeiere får til å *inkludere egne lokale utfordringer*. Den andre mekanismen er reformideenes *fortolkning og oversettelse*, og den tredje er endringsorienterte skoler og skoleeieres tendens til å la seg inspirere av *alternative reformideer* og oppskrifter i omgang med eksterne kompetansemiljøer (Røvik 2014). Vi skal nå gå nærmere inn på den andre mekanismen slik denne teoretiseres i translasjonsperspektivet.

Translasjonsperspektivet er grunnleggende innrettet mot å analyse hvordan nasjonale reformideer fortolkes og oversettes til lokal praksis. I Språkløyper har også Lesesenteret og Skrivesenteret vært involvert i oversettelsesarbeidet ved at de har hatt ansvar for oppstartsamlinger og digitale kompetanseutviklingspakker, for faglig veiledning av nettverk og ressurspersoner, og for samarbeid med eierleddet i språkkommunene om behov og prioriteringer i utviklingsarbeidet. Strategien gjennomgår på denne måten flere kontekstualiseringer på reisen gjennom oversettelsesprosessene: i forbindelse med Utdanningsdirektoratets forvaltning av den nasjonale strategien og språkkommunetiltaket, og etterhvert i forbindelse med tolkning og bearbeiding på styrings- og ledelsesnivå i kommunene, eventuelt med veiledning fra de to nasjonale sentrene, før den formidles videre til ansatte i lokale skoler og barnehager, som igjen tolker og bearbeider den, og så eventuelt oversetter ide til praksis. Ifølge Ball et al. (2012) er slik oversettelse uunngåelig. Dette fordi politiske initiativ er skrevet med utgangspunkt i en idealsituasjon (Ball et al. 2012). Kommuner, skoler og barnehager vil alltid fravike dette idealet på flere punkter, og selv om det kan være verdt å strekke seg etter idealene, må tiltakene likevel oversettes fra idealer nedfelt i et strategidokument til faktiske handlinger tilpasset den lokale realiteten. Nettressursene spiller også inn i prosessen, ved å definere hva god praksis er, og ved å tilby muligheter for refleksjon over gjeldende praksis.

Innen translasjonsperspektivet er det videre vanlig å skille mellom såkalt *innskrivning* av generelle idéer, slik disse kommer til uttrykk i planer og strategidokumenter, og *kunnskapsoverføring* fra konkrete praksiser man lar seg inspirere av og ønsker å gjenskape. I vårt tilfelle legger *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)* med de tre tilhørende hovedtiltakene til rette for

innskriving i form av å være et verktøy for lokal planlegging og gjennomføring av det nasjonale tiltaket. Særlig for språkkommunene utgjør utvikling av lokal strategi, med utgangspunkt i ståstedsanalyse og rammeverk for språkkommuner, en viktig innskrivingsprosess. Slik innskriving innebærer dermed ofte en *lokalisering*, både geografisk og tematisk, og en *tidsmarkør* ved å henvise til bestemte lokale hendelser eller utfordringer som den nasjonale reformideen skal være et svar på. Innskriving lokalt kan med andre ord både være i fortid (her: knyttet til hvilke satsinger som har vært implementert tidligere), i samtid (knyttet til hvilke utfordringer som finnes lokalt, hvilke løsninger som har vært prøvd før og hvordan en ny satsing henger sammen med andre satsinger) og i framtid (knyttet til forventede effekter).

Kunnskapsoverføring, på den andre siden, er mer orientert mot hvordan aktører søker å hente inspirasjon fra hverandre i deres praktiske arbeid. Det betyr at aktørene ikke bare har en reformidé som de vil konkretisere og implementere, men at de inspireres av konkrete praksiser hos «forbilledlige andre» og gjenskape disse i eget arbeid (Røvik 2014). I vårt tilfelle vil oversettelse av Språkløyper i form av erfaringsdeling og fagdidaktisk inspirasjon i nettverkene være et eksempel på slik kunnskapsoverføring, men også samlingene for språkkommunene utgjør arenaer for inspirasjon.

Hvor mange aktører som er involvert i implementering og oversettelse, og hvor stort rom det er for ulike tolkninger, varierer mellom ulike kontekster (Røvik 2016), og som vi skal se gjelder dette også mellom skole- og barnehagekonteksten og mellom casekommunene. Videre er ikke disse kontekstene, i Røviks (2016) perspektiv, blanke ark. De er snarere allerede preget av distinkte strukturer, kulturer og aktører. Disse distinkte lokale kulturene og praksisene påvirker i stor grad om og hvordan tiltak blir implementert og hvordan de blir iverksatt. Et sentralt premiss i både i Røviks (2016) translasjonsperspektiv og i rammeverket til Ball et al. (2012) er at aktørene ikke er passive mottakere av reformideer. Begge rammeverkene anlegger snarere prosessfokuserte perspektiver som tar høyde for at implementering og iverksettelse også handler om makt, legitimering, forhandling og lokal motstand. Dette fordi flere aktører på ulike nivå, med ulike interesser, oppfatninger og fortolkninger, påvirker oversettelsen (Røvik 2016). Som Lysgaard (1985) påpekte er det fare for at yrkesutøvere utvikler former for såkalt «subversiv kreativitet», og i verste fall motarbeider tiltak som lanseres dersom autonomien blir for innskrenket og styringen for sterk. Ball et al. (2012) minner oss også om at politikk ikke er ahistorisk. Dermed er heller ikke (barnehage)lærernes syn på seg selv uten historiske røtter. Dette gjelder spesielt i skolen, hvor enhver skole består av ulike lærergenerasjoner med ulik forståelse av seg selv som profesjonsutøvere, delvis basert på tidligere tiders politiske tiltak (Ball et al. 2012). Lærere og barnehagelærere er med andre ord både objekter i Språkløyper, i den forstand

at det er deres kompetanse og praksis som skal endres og forbedres, og samtidig politikkenes subjekter som aktive aktører i oversettelses- og implementeringsprosessene (Ball et al. 2012). Ball et al. (2012) kritiserer dermed implementeringsstudier for å i for liten grad ta høyde for profesjonsdiskurser og profesjonsutvikling, noe vi kommer tilbake til i perspektivet om lærende nettverk i dette kapitlet.

Oversettelser vil altså både preges av trekk ved konteksten de innskriveres i, og av *individene* som blir satt til å introdusere de gjeldende ideene. Disse «oversetternes» framgangsmåte vil variere ut fra deres erfaring og kompetanse, og deres posisjon i organisasjonen. Det er i denne sammenheng vanlig å benytte begrepet *oversettelseskompetanse* (Røvik, Eilertsen & Furu 2014). Dette innebærer både 1) kjennskap til det faglige innholdet, her enten barnehage- og skolefaglig kompetanse eller kompetanse i språk, lesing og skriving, 2) kjennskap til konteksten (her: den enkelte skole eller barnehage) hvor ideene skal tas i bruk, 3) kjennskap til strategi- og planarbeid og 3) til selve oversettelsesarbeidets regler, det vil si om oversetter velger å gjengi, søke synergier, «plukk-og-miks» eller tilpasning (Røvik 2014). Til sammen vil kjennskap til disse områdene sette en aktør i stand til å kunne oversette og tilpasse en idé til lokale praksiser.

Ifølge Ball et al. (2012) må en fullgod forståelse av implementering innta et *holistisk* perspektiv. Dette krever en tilnærming som fokuserer på mangfoldet av tiltak som skal iverksettes samtidig i utdanningssektoren. Et slikt perspektiv gir oss anledning til å forstå hvordan lokale aktører *integrerer* politiske tiltak, dels ut fra behov for å redusere antallet satsinger, og dels basert på en forståelse av at de ulike initiativene er beslektede eller har synergier. Ulike skole- og barnehageeiere, og ulike skoler og barnehager, har imidlertid ulik kapasitet og mulighet til å koordinere og integrere disse. Dette gjelder ikke minst der skoler og barnehager utfordres til å implementere politiske tiltak som er mer eller mindre i strid med hverandre, enten i form av tidsbruk eller innhold. Dette gjelder helt ned til det individuelle nivået, hvor (barnehage)lærernes arbeidsvilkår også må tas i betraktning.

3.2 Prosjektoverbelastning i skolene?

En utfordring for både skole- og barnehageeiere og skolene og barnehagene er altså at det til enhver tid er flere pågående strategier og tiltak i utdanningssektoren, dog med ulik status og rekkevidde (Ball et al. 2012). Ifølge Røvik (2014:24) preges det norske skolefeltet av «stor pågang av reformideer og høy reformaktivitet». Dette tilskrives delvis et ønske om politisk styring, og delvis at skolesektoren har kommet i «reformmodus» i den forstand at skoler og skoleeiere konstant søker etter, og er mer mottakelige for, reformideer.

Mengden prosjekter kan bli en utfordring dersom flere av tiltakene er importert utenfra, har avgrensede målsettinger og tidshorisont og lite forankring i lokale kontekster og behov (Bond et al. 2001). Fullan (1994) introduserte begrepet «projectitis» som en betegnelse på en situasjon hvor utdanningssektoren er belastet med for mange «prosjekter». Vi har valgt å oversette dette med «prosjektoverbelastning». Ifølge Fullan (1994:23) er «hovedproblemet i offentlig utdanning [...] ikke motstand mot endring, men tilstedeværelsen av for mange innovasjoner som blir vedtatt eller innført ukritisk og overflatisk på en ad hoc og fragmentert måte». Dette fører til at det er vanskelig å integrere nye prosjekter med allerede pågående initiativ (Fullan 1994) for å skape synergieffekter. Resultatet kan, ifølge Røvik (2014:38, utheving i original) være at ideer som tilkommer en utenfra, også er enkle å nedprioritere eller forkaste; «reformideen forblir prat, altså *frikoplet* fra det faktiske pedagogiske arbeidet i klasserommet». Ved prosjektoverbelastning blir ikke planlagt forbedringsarbeid en innsats hvor man legger stein på stein, men snarere «det ene tiltaket etter det andre». Utfordringene i utdanningssektoren er dermed ikke mangel på initiativ og støtteapparat, men snarere evnen til systematisk å dra nytte av dette på en måte som er i tråd med lokale prioriteringer og behov.

Bond et al. (2001) argumenterer for at i en slik situasjon må det bygges kapasitet lokalt dersom det skal være mulig å skape vedvarende endring. Utvikling av lokal kapasitet er imidlertid komplekst fordi enhver kontekst er unik, med hensyn til forløp, kulturer og aktører. Når den lokale kapasiteten først er bygget, vil den imidlertid hjelpe lokale organisasjoner til å håndtere flere tiltak som konkurrerer om deres oppmerksomhet og prioritering. Bond et al. (2001) foreslår dermed å tenke på kommuner og tilhørende skoler og barnehager som et økosystem som vil respondere på reformer, initiativer og tiltak og samtidig endres gjennom implementeringen av disse.

3.3 Kompetanseutvikling i lærende fellesskap og lærende nettverk

Ifølge Fullan (1994) trenger utdanningssektoren å bevege seg fra endringsforsøk i en konserverende struktur til å romme lærende organisasjoner, hvor sistnevnte innebærer å gjøre endring til del av hverdagen og ikke en reaksjon på siste reform. I hans øyne har skolen et stykke å gå før den fortjener merkelappen «lærende». Dette fordi det startes kortsiktige prosjekter og forsøkene er for fragmenterte, og at satsingene ofte ikke setter fokus på det som ville skapt en forskjell, nemlig å skape en *samarbeidskultur* mellom lærerne (Fullan 1994).

Et av delmålene til i videreutdanningen av lærere er å bidra til utvikling av profesjonelle lærende fellesskap og organisasjoner (Kunnskapsdepartementet 2015,

2018). Dette er i tråd med det internasjonale paradigmet som vektlegger vedvarende, skolebaserte og samarbeidsorienterte læringsstrategier for læreres kompetanseutvikling (Darling-Hammond & Richardson 2009). Kompetanseutvikling basert på felles refleksjon står også sentralt i Språkløyper. Profesjonelle fellesskap kan både være arbeidsplassbaserte og strekke seg på tvers av enheter (Timperley et al. 2007), og de kan være både pedagogisk orienterte mot undervisning som profesjon og didaktisk orienterte faglige fellesskap.

Ifølge Hargreaves (2000) er lærerprofesjonen i utvikling på grunn av nye og utvide forventninger knyttet til rollen, ikke minst når det gjelder samarbeid. Slike samarbeidsorienterte lærende profesjonsfellesskap har imidlertid tradisjonelt ikke vært vektlagt i Norge, hvor læreres yrkesutøvelse har vært preget av individuell profesjonell autonomi (Helgøy og Homme 2012). Et profesjonelt lærende fellesskap kjennetegnes av at lærerkollegiet har en kontinuerlig dialog for å reflektere over egen praksis og elevenes prestasjoner med den hensikt å forbedre undervisningen (Darling-Hammond & Richardson 2009). På denne måten blir kollegaer sentrale kilder til læring og moralsk støtte (Hargreaves 2000), noe Fullan (1994) mener er helt sentralt for å få profesjonsutøvere til å se læring som en måte å forbedre egne evner og et uttrykk for positiv utilstrekkelighet og noe å strekke seg etter. Samarbeidskultur fordrer felles verdier og visjoner, en støttende ledelse, et arbeidsmiljø preget av gjensidig profesjonell respekt med rom for eksperimentering, og at det settes av tilstrekkelig tid til kapasitetsbygging og til meningsfullt samarbeid (Fullan 1994, Hargreaves 2000, Stoll et al. 2006, Darling-Hammond & Richardson 2009).

Hargreaves (2000) identifiserer fire historiske perioder for lærerprofesjonen. Den første er den før-profesjonelle, hvor det ikke var forventet at lærerne skulle være opptatt av individuelle elevers behov, og den viktigste egenskapen var evnen til å holde ro og orden i klasserommet. Læreryrket krevde på dette tidspunktet ingen formell utdanning, og opplæringen tok form av at erfarne lærere lærte opp nyansatte, og dermed at praksis skapte praksis. Den andre perioden er kjennetegnet av den autonome profesjonsutøveren, hvor lærerne hadde stor status i samfunnet og en stor grad av autonomi, profesjonell integritet og rom for skjønnsutøvelse. Pedagogisk ekspertise ble nå i mindre grad et spørsmål om overføring fra erfarne til nyansatte, og det var begrenset tilbakemelding og få muligheter til å lære fra kollegaer, mens læreryrket samtidig ble gjort til gjenstand for formell utdanning (Hargreaves 2000). I den utstrekning lærerkollegiet samarbeidet var det i stor grad knyttet til læremateriell, disiplin og oppfølging av enkeltelever med problemer, og sjelden relatert til læreplaner, læringsmål og didaktikk. Den tredje perioden velger Hargreaves (2000) å omtale som den kollegiale profesjonsutøveren, som et svar på økende kompleksitet i skolen. Verdien av eksterne eksperter og forskere ble erkjent, og det ble i økende grad gitt utviklingstilbud med et

samtidig økende innslag av samarbeid i lærerkollegiet både om planlegging og for faglig utvikling, ikke minst i didaktikk. Forskjellen mellom den andre og tredje perioden er hvorvidt profesjonsutøverne anser seg som ferdig «utlærte» eller om det er behov for kontinuerlig profesjonell utvikling i samarbeid og dialog med kollegaer (Fullan 1994). Ifølge Hargreaves (2000) er aspekter ved andre periode fortsatt gjeldende, spesielt fokuset på individuell autonomi og at det fortsatt finnes *barrierer mot samarbeidskultur*. Lærere er fortsatt isolert i egne klasserom, og mange er lite bekvemme med kollegalæring. Det er med andre ord fortsatt en vei å gå før en profesjonell læringskultur er etablert. Hargreaves (2000) hevder at den fjerde fasen innebærer et ytterligere skritt i retning av samarbeid, hvor samarbeidskulturen har blitt befestet i skolen (og barnehagen), og at den har utvidet seg til også å omfatte andre profesjoner i et lag rundt barnet og eleven, samt til det videre lokalsamfunnet og ikke minst foreldrene.

Stoll et al. (2016) vektlegger også nødvendigheten av møteplasser med dialog, refleksjon og utveksling av ideer og praksiser i et profesjonelt fellesskap på tvers av skoler (Stoll et al. 2006), for eksempel i såkalte «lærende nettverk». Antagelsen er at et nettverk øker tilfanget av ideer, og etter hvert som en idé eller praksis blir delt i nettverket, vil det startes prosesser med tilpasninger og forbedringer som til sammen fører til inkrementell (økende i små trinn) innovasjon i undervisningen (Stoll et al. 2006). Lærende nettverk blir av Utdanningsdirektoratet definert som en utviklingsstrategi og metode for å finne arbeidsformer som bidrar til endring og videreutvikling i skolene og barnehagene. Begrepet er særlig kjent fra satsingen Vurdering for læring. I slike nettverk kan i tillegg eksisterende oppfatninger utfordres, for eksempel knyttet til elever med lavere eller høyere læringskapasitet. Det springende punktet er at lærerne inntar en undersøkende og refleksiv holdning til egen praksis og dennes effekt på elevene. Ifølge Darling-Hammond og Richardson (2009) er elevenes læringsutbytte størst dersom lærernes kompetansehevingstiltak er fagdidaktiske, i den forstand at de fokuserer både på det faglige innholdet og på hvordan det kan undervises.

3.4 Analytisk rammeverk

I dette kapittelet har vi presentert et teoretisk rammeverk bestående av relevante perspektiver for å forstå og forklare hvordan de ulike nivåene i barnehage- og skolesektoren arbeider med å realisere intensjonene i Språkløyper. Vi vil nå oppsummere dette ved å samtidig operasjonalisere det til et analytisk rammeverk. Teoriene er utviklet med skolesektoren som omdreiningspunkt, og i hvilken grad de kan anvendes på barnehagesektoren må derfor også vurderes.

Det første teoretiske perspektivet, om oversettelse og innskriving, handler om at en viktig bestanddel i implementering av strategier og satsinger er å oversette

ulike styringssignaler og tilpasse dem til en lokal kontekst. Dette innebærer både å skape og å videreformidle forståelse for hva styringssignalene betyr, det vil si hvilke verdier de er tuftet på og hva de innebærer. Det er imidlertid en vesentlig forskjell mellom *ren videreformidling*, det vil si gjengivelse av innholdet i styringsdokumentene, og det å *skape forståelse* for hva dette innebærer for arbeidet *lokalt*. Ved hjelp av det teoretiske rammeverket kan sistnevnte forstås som *innskriving*. Når vi analyserer våre data med henblikk på oversettelsesarbeidet vil vi operere med en skala, hvor de lokale strategiene kan plassere seg mellom ytterpunktene *ren ordrett gjengivelse* og *innskrevet i lokal kontekst*. Parafrasering, eller innskriving kun med hensyn til stedlige forhold uten kronologi, vil da fordele seg nærmere midten av denne skalaen. Et sentralt analytisk spørsmål å rette mot dataene vil dermed være *i hvilken grad har aktørene gjort en ideene og begrepene knyttet til Språkløyper til sine egne, bruker det som del av et «naturlig» ordforråd, og utstyrrer det med referanser til lokale forhold?*

Som vi har sett handler oversettelsesarbeidet også om å identifisere hvilke av disse styringssignalene som er *relevante* i den gitte lokale konteksten de skal oversettes til. Oversettelser vil med andre ord både preges av trekk ved konteksten de innskrives i, og av *individene* som blir satt til å introdusere de gjeldende ideene. Disse «oversetternes» framgangsmåte vil variere ut fra deres erfaring og kompetanse, og deres posisjon i organisasjonen. Vi introduserte i denne forbindelse begrepet *oversettelseskompetanse*, som setter aktører i stand til å kunne oversette og tilpasse en idé til lokale praksiser. Det er med andre ord både en oversettelse fra nasjonal til lokal kontekst, og fra ord til handling. Det faller ikke inn under denne evalueringens formål å gi en vurdering av de ulike aktørenes oversettelseskompetanse som sådan, men vi har valgt å innlemme begrepet i det teoretiske rammeverket fordi det kan bidra til å forklare varierende innskriving på tvers av kontekster.

Oversettelse avhenger imidlertid ikke bare av oversetterens kompetanse. Ved toppstyrte prosesser har oversetterne ofte begrenset frihet. Dette vil være situasjoner preget av styringsdokumenter og maler, hvor det gis lite fortolkningsrom og få muligheter til store endringer knyttet til satsingens idegrunnlag og handlingsalternativer (Røvik 2007). Med andre ord vil formen på materialet som skal oversettes påvirke hvor stort rommet for lokal innskriving er. Det er imidlertid generelt vanskelig og ofte ikke ønskelig for nasjonale skolemyndigheter å kontrollere den lokale oversettelsen og å styre innholdet i lokale skoleutviklingsprosjekter. Sentrale analytiske spørsmål i denne forbindelse er *hvilke friheter gir styringsdokumentene og malene til lokale oversettelser, og i hvilken utstrekning benytter oversetterne seg av dette rommet til å innskrive Språkløyper lokalt?*

Det andre teoretiske perspektivet vi introduserer, handler om hvordan (fylkes)kommuner, skoler og barnehager håndterer flere samtidige eller over-

lappende tiltak og prosjekter. Begrepet «*prosjektoverbelastning*» er utviklet for å forstå de mulige negative konsekvensene av store reformambisjoner. Prosjektoverbelastning brukes om en situasjon hvor mengden prosjekter vanskeliggjør gode nok vurderinger av hvordan ulike løsninger kan integreres (Fullan 1994) og skape synergieffekter og dra nytte av prosjektene på en måte som er i tråd med lokale prioriteringer og behov. Dersom en satsing skrives inn på en måte som gjør at prosjektene kommer i forlengelsen av hverandre, og kontekstualiseres slik at de bygger på og forsterker hverandre, vil det redusere risikoen for projektoverbelastning. I analysene vil vi anse dette som en skala, hvor ytterpunktene er at ulike prosjekter gir *synergieffekter* eller at det medfører *prosjektoverbelastning*. Observerbare uttrykk for projektoverbelastning er om aktørene opplever en prosjekttrøtthet av å gå fra det ene til det andre prosjektet, en opplevelse av at arbeidet blir fragmentert eller at tidshorisonen blir for kort til at satsingene kan gjennomføres tilstrekkelig grundig. På den andre siden kan erfaringer fra og overlapp med andre prosjekter også effektivisere iverksettelse og effekt, ved å trekke på allerede etablerte rutiner og arbeidsmåter og slik oppnå en synergieffekt. Det sentrale analytiske spørsmålet i denne forbindelse er *hvordan relateres bruken av Språkløyper som strategi til andre strategier eller satsinger?*

Den tredje målsetningen med det teoretiske rammeverket er å integrere et profesjonsperspektiv i studier av implementeringsprosesser. Kompetanseutvikling basert på *felles refleksjon* og *lærende nettverk* står sentralt i Språkløyper. Fullan (1994) mener at en viktig grunn til at reformer i utdanningssektoren ofte ikke fungerer er nettopp at det ikke finnes tilstrekkelig kultur for *samarbeid* blant lærere. Lærerprofesjon er i utvikling på grunn av nye og utvidede forventninger til rollen, ikke minst når det gjelder samarbeid (Hargreaves 2000). Analysen vil derfor søke å forstå *i hvilken grad lærende nettverk er etablert, hvordan (barnehage)-lærere jobber med kunnskapsdeling og felles refleksjon og hvilken rolle disse spiller i arbeidet med Språkløyper.*

4 Oversettelse til lokale strategier

Vi skal i dette kapittelet se nærmere på de lokale strategiene for arbeid med språk, lesing og skriving som er utarbeidet av språkkommunene i pulje 2. NIFU har fått oversendt både søknadene, de medfølgende ståstedsanalysene og strategiene fra Utdanningsdirektoratet. Gjennomgangen av disse dokumentene har dannet grunnlag for valg av case, derfor presenteres dokumentanalysen før vi går videre med casestudiene.

Vi vil her benytte perspektivene beskrevet i kapittel 3 om oversettelse og innskriving av styringssignaler og tilpasningen av disse til en lokal kontekst. Spørsmålene som skal besvares i søknaden og i ståstedsanalysen har klar forbindelse med kriteriene Utdanningsdirektoratet har definert som grunnlag for søknadsbehandling, noe som setter rammer for oversetternes frihet. Dette vil trolig påvirke søkerkommunenes plassering på skalaen mellom ytterpunktene *ren ordrett gjengivelse* og *innskrevet i lokal kontekst*. En utstrakt parafrasering av mer eller mindre flertydige formuleringer utviklet på sentralt nivå, slik Engelsen (2008) fant i evalueringen av *Kunnskapsløftet*, kan tyde på liten grad av selvstendig tenking og eierskap. Det er imidlertid viktig å understreke at formuleringer som på overflaten ser ut til å være parafraseringer faktisk kan gjenspeile reelle lokale utfordringer.

Vår gjennomgang av materialet vil reflektere over hvilke spørsmål som er stilt i søknadsskjemaet og i ståstedsanalysen, hvilke overskrifter som brukes i strategiene, og i hvilken grad det ser ut til at aktørene har gjort ideene og begrepene knyttet til Språkløyper til sine egne, og utstyrt dem med referanser til lokale forhold. På denne måten ønsker vi å vise hvordan de lokale strategidokumentene ikke bare reflekterer lokale behov, men også er et uttrykk for oversettelsesarbeid.

4.1 Søknadene

De 28 kommunene blir i søknadene bedt om å begrunne hvorfor de søker om å bli språkkommune, vise til planer for sine kommunale og interkommunale nettverk, samt planer for bruk av ressurspersoner. De skal videre oppgi målsettinger for arbeidet som språkkommune. Overordnet kan man si at søknadene varierer mye med hensyn til nyanseringsnivå, og dermed også lengden på søknadsteksten.

Det oppgis en rekke ulike grunner for å søke om å bli språkkommune. Mens noen søknader er formulert på et mer overordnet plan, for eksempel knyttet til sosial utjevning, tar andre utgangspunkt i konkrete behov for satsinger rettet mot spesifikke elevgrupper, som minoritetsspråklige eller gutter/jenter, eller i ulike aktørers behov for kompetanseheving. Flere kommuner skriver at de har et overordnet behov for å styrke *systematikken* i arbeidet med språk, lesing og skriving, og dette blir underbygget med resultater på nasjonale prøver og andre testindikatorer, men også behov for mer kompetanse omkring språk, lesing og skriving.

Kommunene har spesifisert sine planer for både a) organisering og innhold i nettverkene og for b) bruk av ressurspersoner som skal støtte utviklingsarbeidet. Når det gjelder organisering av nettverk svarer de fleste at de ønsker å bygge på og videreutvikle allerede eksisterende nettverk og videreføre etablerte arbeidsformer. Disse søknadene viser ofte til modeller for nettverksorganisering og hvordan de er tenkt videreutviklet. De fleste ser for seg nettverk som tar form både på tvers av ansvarsnivåer, det vil si rektor, ressursperson, eier og ansatte, og på tvers av enheter. Enkelte kommuner framhever at både ressurspersoner og skoleeier skal trekkes inn i driften av nettverkene, og at god prosjektledelse og forankring er forutsetninger for å lykkes.

Når det gjelder innhold nevner de fleste at nettverkene skal ha et faglig fokus på kompetansebygging. Noen kommuner knytter dette an til faglig arbeid som allerede er etablert i forbindelse med andre nasjonale eller lokale satsinger, slik som *Vurdering for læring*, eller mer konkrete tiltak og arbeidsmåter, slik som aksjonslæring og kollegasamarbeid. Tre kommuner nevner også overganger mellom opplæringsnivåer som et fokusområde for nettverkene. Fire kommuner skriver derimot at innholdet blir bestemt i felleskap etter at man har satt i gang med nettverksvirksomhet.

Det er kun fire kommuner som har konkrete planer om å etablere eller videreutvikle samarbeid med andre kommuner, mens ytterligere fire kommuner ytrer et ønske om interkommunalt samarbeid.

Når det gjelder ressurspersonene nevner samtlige kommuner at de ønsker å bruke sine ressurspersoner som aktive støttespillere i og tilretteleggere av arbeidet med språk, lesing og skriving lokalt på skolene og i nettverkene. Noen kommuner framhever spesifikt at de ønsker å bygge videre på og styrke tidligere erfaringer med ressurspersoner, å gi dem mulighet til videreutvikling av egen kompetanse eller å spisse deres oppgaver ved at de jobber direkte mot praksis.

Blant målsettinger for arbeidet med språk, lesing og skriving nevnes også en rekke forhold. Utarbeidelse og bruk av en helhetlig plan for arbeidet som språkkommune er det hyppigst nevnte målet, etterfulgt av både styrking av lærernes kompetanse og bevissthet rundt språk, lesing og skriving i opplæringen. Styrking

av arbeidet med overganger, minoritetsspråklige og lærende nettverk framheves også hyppig, så vel som bedre resultater på nasjonale prøver og andre indikatorer.

4.2 Analyseverktøyene

Analyseverktøyene kan ses som en del av innskrivingen av Språkløyper som reformidé. Det vil si at kommunene ved hjelp av analyseverktøyene kan skrive reformideen inn både i den lokale konteksten – i form av rammebetingelser, kompetanse og egne satsinger – og i den lokale tiden, som omhandler hvorfor denne satsingen skal gjøres nå, og når den kan forventes å ha en effekt. Mer konkret er analyseverktøyene også et hjelpemiddel for kommunene til å vurdere sine resultater, sin kommunale praksis innen språk, lesing og skriving, og til å identifisere sine målsettinger for arbeidet som språkkommune. Analyseverktøyet består av fire deler. Nedenfor presenterer vi kort vår analyse av kommunenes svar for hver del.

Rammebetingelser, kompetanse og egne satsinger

Halvparten unnlater å gi en oppsummering av rammebetingelsene for arbeidet med språk, lesing og skriving, kompetanse og egne satsinger innen disse fagområdene. Den øvrige halvparten gir utfyllende informasjon som kan kategoriseres under fire temaer.

I tråd med krav for å kunne bli språkkommune melder flere, for det første, om svake resultater på nasjonale prøver i lesing, kartleggingsprøver i lesing og andre kartlegginger. Mens noen kommuner viser til positiv utvikling over tid, trekker andre fram stagnasjon eller negativ utvikling i antall elever som ligger under kritisk grense. Disse melder frustrasjon over at innsatsen som er lagt ned over flere år ikke gjenspeiles i resultater innen språk, lesing og skriving.

Som vi har vært inne på nevner flere sosial utjevning som en overordnet målsetting i kommunen, og en annen rammebetingelse som identifiseres er oppfattede konkrete utfordringer knyttet til kommunal populasjonsprofil og elevmasse. I noen tilfeller blir dette også trukket fram som potensielle forklaringsfaktorer for svake resultater. I tillegg til sosial klasse, og antall elever med lese- og skrivevansker eller vedtak om spesialundervisning, nevnes andelen elever med norsk som andrespråk og økt bosetning av personer med flyktningstatus.

Det tredje temaet omhandler bemanningssituasjonen, og det varierer hvorvidt kompetansen i kommunen blir ansett som tilstrekkelig til å kunne arbeide systematisk med språk, lesing og skriving. De fleste melder imidlertid om enten et allerede etablert fokus på kompetanseheving eller om høy motivasjon for å øke kompetansen innen disse fagområdene. Potensialet for utvikling av en felles tankegang

og samhandling rundt språk, lesing og skriving mellom utdanningsnivåer, herunder overgangene, understrekes av flere.

Til slutt meldes det om høyt aktivitetsnivå i de fleste kommunene, noe vi skal se at er både en fordel og en ulempe. Blant nasjonale satsinger og overordnede tiltak nevnes *Kompetanse for mangfold*, *Ungdomstrinn i utvikling*, *Vurdering for læring*, *Veilederkorps* og *Lærerspesialistordning*. Noen kommuner har også gjort seg erfaringer gjennom deltakelse i forskningsprosjekter, slik som Two Teachers og Agder-prosjektet i regi av Universitetet i Stavanger. Språk og lesing trekkes fram av flere som et satsingsområde som også tidligere har vært prioritert.

Ståstedsanalyse

Målet med ståstedsanalysen var å starte en bevisstgjøringsprosess, hvor kommunene ble stimulert til å identifisere egne behov for forbedring og områder for utvikling. Dette er i tråd med intensjonen om at språkkommunesatsingen, som tiltak i Språkløyper, skulle være kompensatorisk. Det vil si at kommuner med et forbedringspotensial ble prioritert når søknadene ble behandlet.

Ståstedsanalysen innebar at kommunene skulle vurdere egen praksis på 27 påstander knyttet til arbeid med språk, lesing og skriving. Svaralternativene var god (grønn), å ha forbedringspotensial (gul) og behov for endring gjennom tiltak (rød).

Bildet som tegner seg, er sammensatt. Det er få kommuner som vurderer sin praksis som god på samtlige punkter. På tre områder, som relaterer seg til egen innsats og vilje til forbedring, anser bortimot halvparten av kommunene sin praksis som god. Det gjelder både 1) det å ha satt seg mål for lese- og skriveopplæring i skolen, 2) ansattes deltakelse i etter- og videreutdanning i norsk, og 3) kommunens deltakelse i andre nasjonale satsinger som fremmer språk, lesing og skriving.

Områdene som kommunene ser ut til å ha størst utfordringer med omhandler organisering og prosjektstyring. For eksempel vurderer mellom halvparten og to tredeler av kommunene at noe må endres gjennom tiltak (rødt) når det gjelder 1) etablering og drift av nettverk, inkludert lærende nettverk innen språk, lesing og skriving, 2) samarbeid med de nasjonale sentrene innen lesing og skriving (Lesesenteret og Skrivesenteret), og 3) andre kompetansesentre.

For det tredje, ser det ut til at de fleste kommunene er i gang med å styrke koordineringskompetansen i kommunen og den systematiske oppfølgingen av utviklingsarbeidet i barnehager og skoler, men de ser likevel et forbedringspotensial (markert gult). Dette gjelder også arbeidet for at *alle* barn skal bli ivaretatt, både de som sliter med språk, lesing og skriving, de som har behov for tiltak, støtte til minoritetsspråklige barn og de som trenger større utfordringer.

Vurdering av dagens situasjon

Kommunene blir videre bedt om å gi en samlet vurdering av dagens situasjon ved hjelp av en såkalt SWOT-analyse som identifiserer styrker, utfordringer, muligheter og trusler. To tredeler av kommunene gir utfyllende og lokalt forankrede beskrivelser. For de øvrige kommunene bærer denne delen av analysen tydelig preg av varierende grad av oversettelse og fortolkning. Enkelte vurderinger kan se ut som parafrasering av overordnede strategidokument og er kun i begrenset grad oversatt til og innskrevet i lokal kontekst. Dette bygger opp under inntrykket fra analysene av dokumentene til pulje 1 (Bubikova-Moan m.fl. 2018), og også annen forskning innen utdanningssektoren (Engelsen, 2008).

Som ofte er tilfelle med SWOT-analyser blir enkelte faktorer trukket fram som både nåværende styrker, utfordringer, muligheter og trusler samtidig. Som vi har sett erkjenner mange av kommunene at bemannings- og kompetansesituasjonen er en vesentlig grunn for å søke om å bli språkkommune. Ikke overraskende er de tre temaene som går igjen på flere punkter i SWOT-analysene følgende: 1) kommunal forankring av arbeidet, inkludert samarbeid og erfaringsdeling på tvers av enheter og aktører, 2) kompetanse innen språk, lesing og skriving, samt bemanning i enhetene og 3) systematikk i arbeidet, deriblant rutiner og standarder for språkarbeidet gjennom blant annet en helhetlig plan. Som vi husker er dette de samme temaene som kommunene markerte gult eller rødt i ståstedsanalysen.

En forklaring på disse temaene som går igjen på flere punkter i SWOT-analysene, kan med andre ord være at kommunene anser dette som kjerneelementer de er i gang med, men hvor de likevel støter på utfordringer. Dersom en mulighet ikke realiseres på disse områdene, blir det fort en trussel, og en SWOT-analyse handler grunnleggende om å finne ut hvordan utfordringer snarere kan omdannes til muligheter og styrker.

Ser vi analysene i delrapporten sammen med dokumentene fra pulje to, finner vi at det tegner seg et ganske tydelig bilde av identifiserte styrker, utfordringer, muligheter og trusler. Når det gjelder *sterke sider* nevner flere kommuner erfaringer med andre nasjonale og lokale satsinger og forløpere for Språkløyper, mens gjennomgående *utfordringer* er resultater i kartleggingsprøver og nasjonale prøver, samt opplæringstilbud til særskilte grupper, særlig minoritetsspråklige barn. Samtlige kommuner identifiserer rammebetingelser, inkludert ressurser til videreutvikling av språkarbeidet slik som tid, økonomi og kapasitet som *trussel*. Til slutt peker flere på at utnyttelse av eksisterende ressurser, som lokale bibliotek eller digitale verktøy, som en *mulighet* i det videre arbeidet.

4.2.1 Konklusjoner og målsettinger for eget arbeid

Til slutt skal kommunene konkludere ved å peke ut målsettinger for arbeidet som språkkommune. Det hyppigst nevnte punktet er forbedring av resultater, særlig som målt i nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Dette er ikke overraskende, siden svake resultater var utgangspunktet for å søke, i tillegg til at det er mulig å observere måloppnåelse. Videre kommer også økt kompetanse, samt økt mestring og elevmotivasjon høyt opp. Dette kan analyseres som parafrasering av målsettinger for satsingen, slik disse er definert av myndigheter. Denne analysen forsterkes av at det gjennomgående 1) nevnes et fokus på spesifikke elevgrupper, særlig minoritetsspråklige elever, 2) ønskes utvikling av en helhetlig plan for arbeidet og 3) er et fokus på enkelte tematiske områder, spesielt overganger. Dette er gjengivelse av sentrale målsettinger for Språkløyper, men de kan også være reelle lokale utfordringer. Språkkommunene kan ha et erkjent utviklingsbehov som de allerede har jobbet mye med, og som danner utgangspunkt for deres ønske om å bli språkkommune. I tillegg differensierer og nyanserer enkelte kommuner dette bildet ved å sette egne mål for arbeidet, deriblant bedre skole-hjem samarbeid, bedre og raskeere identifisering av barn med spesielle behov, bruk av nye metoder og dermed fornyelse og innovasjon, tidlig innsats, og digital kompetanse, særlig med hensyn til begynnende lesing og skriving.

4.3 Strategiene

Vi har også gjennomgått de lokale strategiene som er utviklet av språkkommunene i pulje 2. Strategiene er utformet ut fra en felles disposisjon, med blant annet formål, situasjonsbeskrivelse, innsatsområder og resultatmål. Mange av kommunene har benyttet seg av strategimalen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, selv om denne i enkelte tilfeller er noe justert og utvidet etter lokale behov. Felles disposisjon og strategimal kan nok delvis forklare hvorfor også disse strategidokumentene kun i varierende grad bærer preg av lokal innskriving og oversettelse.

Mange har imidlertid benyttet strategidokumentet som en plattform for å utdype enkelte punkter som både i søknaden og analyseverktøyet ble behandlet kort eller svært kort, men det varierer hvorvidt kommunene underbygger identifiseringen av mål og målgrupper, og valgene som er gjort, med tilgjengelig dokumentasjon og statistikk.

Formål

De fleste kommunene har valgt å legge seg på et svært overordnet nivå i formuleringen av strategiens formål. Det betyr at flertallet har importert eller parafrasert formuleringer fra ulike policydokumenter, primært selve strategidokumentet for

satsingen, *Rammeverket for språkkommuner*, men også andre overordnede policy-dokumenter, blant annet *Rammeplanen for barnehagers oppgaver og innhold* (Kunnskapsdepartementet 2017), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* eller *Opp-læringsloven*. I form av kulepunkter framheves gjerne viktigheten av å satse på språk-, lese- og skriveutvikling, språkets viktighet for livsmestring og økt læringsutbytte, eller viktigheten av å gi barna de beste forutsetningene for læring gjennom god språklig utvikling. Heller ikke under hovedmål, som alle kommunene definerer i tillegg, nyanseres eller konkretiseres formuleringene.

Det er likevel et mindretall av kommuner som kombinerer en overordnet definisjon av strategiens formål med formuleringer som i større grad innskriver lokalt og begrunnes i kommunens spesifikke behov, og som dermed tydeliggjør et større eierskap til strategien. En bred innføring spisses i disse tilfellene gjerne mot enkelte *lokalt prioriterte områder*, slik som vektlegging av sammenhenger og kontinuitet i kommunens arbeid, eller videreføring og styrking av eksisterende strukturer for systematisk kompetanseheving. De fleste av disse kommunene velger også å supplere en bred definisjon av hovedmålsettingene med mer avgrensede mål. For eksempel, enkelte av kommunene har tidlig innsats som bredt hovedmål, og innenfor dette blir det gjort avgrensninger basert på lokale behov, som å spisse tiltaket mot de minste barna eller mot minoritetsspråklige, mens andre avgrenser det til arbeid med overganger eller begynneropplæring.

Målgrupper

De fleste av kommunene opererer med veldig brede og lite konkrete formuleringer når det gjelder målgrupper. Som delrapporten også påpekte er det gjennomgående framhevet at strategien skal rettes mot «alle barn og elever» eller «alle ansatte i barnehagen og skolen». Når målgruppene er såpass bredt definerte og lite nyanserte er det fare for at strategien ikke blir tilstrekkelig fokusert og det blir vanskeligere å både gjennomføre den og å se eventuelle effekter.

Igjen er det likevel noen som velger å gjøre prioriteringer og satse på én eller flere av de særskilte målgruppene innen Språkløyper. Dette gjelder først og fremst minoritetsspråklige barn. Kun én kommune retter spesifikt fokus på gutter og barn med lese- og skrivevansker. Noen velger også å snevre fokuset inn mot én eller flere av voksenmålgrupper for selve kompetanseheving, slik som personalet i barnehagen eller skolen.

Innsatsområder og resultatmål

Innsatsområdene de ulike kommunene prioriterer i sine strategier varierer både tematisk og i detaljeringsnivå. Mange kommuner velger kun å presentere innsats-

områdene i form av kulepunkter som ikke kommenteres ytterligere. Noen velger å utdype innsatsområdene i egne tiltaksplaner som spesifiserer blant annet deltakere og tidsrammen for gjennomføring. Andre spesifiserer innsatsområder gjennom en ledsagende tekst som for det meste er nokså kortfattet. Dette gjelder omtrent to tredeler av kommunene. Resterende kommuner spesifiserer innsatsområdene gjennom en utdypende begrunnelse. Disse konkretiseres i noen tilfeller gjennom en praktisk operasjonalisering som beskrives i detalj. Dette inkluderer både milepæler i arbeidet, hva hvert stadium vil innebære og hvem som har ansvar, og, for enkelte, en utvidet argumentasjon hvor det gis belegg for valgene som er gjort.

Som nevnt er det også stor spredning tematisk i hva kommunene velger å satse på. Blant de hyppigst nevnte overordnede temaene er 1) helhet og sammenheng i det kommunale arbeidet med språk, lesing og skriving, herunder blant annet utarbeidelse av en egen kommunal språkplan, 2) styrking av profesjonsfelleskap, delingskultur og samarbeidskultur, og 3) nettverk. Det er flere kommuner som viser til ambisiøse og relativt utfyllende planer for lærende nettverk, og som omtaler nettverksarbeid som hovedområdet i strategien sin. Av de mer konkrete temaene er det først og fremst strategiens særskilte målgrupper, spesielt arbeid rettet inn mot minoritetsspråklige elever, men også overganger. Enkelte trekker også fram tidlig innsats og begynnende lese- og skriveopplæring som et prioritert innsatsområde. På denne bakgrunn kan vi hevde at strategiene er en logisk forlengelse av de øvrige innsendte dokumentene, hvor disse temaene også inntar en sentral plass.

Organisering og medspillere

Under overskriften organisering og medspillere vektlegger de fleste kommunene å involvere ulike aktører på ulike nivå i sektoren, inkludert kommunalt ansvarlige, enhetsledere fra både barnehagen og skolen, og lærere, eventuelt egne representanter for lærere som har spesielt ansvar for språk, lesing og skriving. I flere kommuner nevnes også representanter fra den lokale PP-tjenesten, bibliotek, helsestasjoner, og i enkelte tilfeller også foreldre gjennom FAU/SU. På systemnivå peker flere på ressurser de ønsker å trekke inn fra både Lesesenteret og Skrivesenteret.

Kommunene omtaler organiseringen av dette arbeidet som enten egne styrings- og prosjektgrupper eller andre grupper, eksempelvis ulike samarbeids- og referansegrupper på tvers av enheter og opplæringsnivåer. Disse er ofte ment å samhandle gjennom fagnettverk med regelmessige møter, om ikke annet gjennom digitale møter.

4.4 Oppsummering

Søknader

- Utarbeidelse og bruk av en helhetlig plan for arbeidet som språkkommune er det hyppigst nevnte målet.
- De fleste ønsker å bygge videre på eksisterende nettverk og arbeidsformer.
- Samtlige kommuner ønsker å bruke ressurspersoner som aktive støttespillere og tilretteleggere i språk-, lese- og skrivearbeidet.

Analyseverktøyet

- I tråd med krav om å bli Språkkommune, melder de fleste om svake resultater på nasjonale prøver.
- Den kommunale populasjonsprofilen og elevmassen omtales spesifikt som konkrete utfordringer og, i noen tilfeller, som potensielle forklaringsfaktorer for de svake resultatene.
- De fleste kommunene melder om høyt aktivitetsnivå når det gjelder pågående kompetansehevende arbeid.
- Ståstedsanalyse viser at mange sliter med organisering og drift av nettverk.
- SWOT-analysene viser at erfaring fra andre nasjonale og lokale satsinger anses som en styrke, mens tid, økonomi og kapasitet kan bli en trussel.

Strategier

- Det er en stor variasjon i hvorvidt strategiene tilpasses lokale behov.
- I definisjonen av strategiens formål har de fleste kommunene lagt seg på et meget overordnet nivå som gjerne parafraserer ulike sentrale policydokumenter.
- Kommuner benytter seg av meget vide definisjoner av målgruppen.
- De fleste kommunene planlegger å involvere aktører som representerer ulike nivå i barnehage- og skolesektoren. Arbeidet foreslås organisert gjennom styrings-, prosjekt- eller ressursgrupper.

5 Dypdykk i casekommuner

I dette kapitlet presenteres tre nye casestudier fra pulje 2, i evalueringens totalt seks casestudier. I tillegg presenterer vi oppfølgingsintervjuer fra de tre casekommunene i pulje 1 som ble presentert i delrapporten, samt Lesesenteret.

5.1 Case 4

Bakgrunnsinformasjon

Case 4 er en relativt stor kommune med i underkant av 30.000 innbyggere. Vi gjennomførte til sammen seks fokusgruppeintervjuer med informanter fra ulike nivåer innen barnehage og grunnsopplæring.

Vi besøkte én kommunal barnehage med rundt 80 barn fordelt på fem avdelinger. Barnehagen oppfylte pedagognormen. Vi besøkte også én kommunal grunnskole med rundt 260 elever og i underkant av 50 ansatte totalt. På denne skolen har det vært en del svingninger i elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn de siste årene. Mens det i skoleåret 2018-19 var langt færre elever på nivå 3 i lesing sammenlignet med skoler både i kommunen og i landet for øvrig, var resultatene langt jevnere de forutgående fire skoleårene, og til og med godt over både kommunalt gjennomsnitt og landsgjennomsnitt ett av årene.

Språkløyper og andre satsinger

Våre informanter hadde flere ulike assosiasjoner til begrepene «Språkløyper» og «språkkommuner». Som vi husker, innebærer språkkommunesatsingen økonomiske tilskudd til å tilsette ressurspersoner. Ressurspersonene vi intervjuet var mer tro mot den formelle definisjonen av Språkløyper, det vil si som en forskningsbasert nasjonal satsing med tilhørende elementer, slik som skole- og barnehagebasert kompetanseheving og lærende nettverk, enn de øvrige informantene. Representanter for skoleeier og barnehagemyndighet tenkte like overordnet, og framhevet særskilt systematikk, langsiktighet, helhetlig utvikling og forventning

til kompetanseutvikling i arbeid med språk, lesing og skriving. For dem hadde for øvrig begrepet «løyper» en symbolsk betydning:

Det er veldig viktig at det legges løyper ... det er liksom det som vi kaller for den røde tråden.

Dette vektla også barnehage- og skoleledelse. For barnehagestyreren, for eksempel, symboliserte «løypene» progresjonen i språkarbeidet. På samme måte framhevet skoleleder at det å møte barnas behov i deres egne «løyper» lå i kjernen av tiltakene i satsingen.

Gjennom intervjuet brukte barnehage- og skoleledelse også hyppig begrepet språkløyper/løyper som benevnelse på *nettressursene*. Denne assosiasjonen var også tydelig blant ansatte vi intervjuet. For eksempel ble «Språkløyper» i skolen omtalt som en nyttig digital ressurs man kunne benytte seg av ved behov og for å få ny inspirasjon. For barnehageansatte var «språkløyper» et samlebegrep for et fokusert og bevisst arbeid med språk i barnehagen. Det ble nevnt flere eksempler på dette, blant annet samlingsstund med bruk av konkrete, lesestund og smågrupper, tydelig inspirert av *nettressursene*.

Ledelsen i barnehagen og skolen var også nokså omforent om hva tiltaket *språkkommuner* representerte. De omtalte språkkommunesatsingen som et kommunalt prosjekt med anledning til kursing i temaer som er relevante for arbeidet med språk, lesing og skriving. I denne forbindelse vektla skoleledelsen sammenhenger i det kommunale samarbeidet med språk, omtalt som «løpet fra helsestasjon og hele veien oppigjennom hele grunnskolen». Ansatte, både i skolen og barnehagen, koblet språkkommunesatsingen direkte opp mot innsatsen ressurspersonene gjorde ved deres arbeidsplass.

For ressurspersonene, som er nærmere praksisfeltet, representerte språkkommunesatsingen mer konkret et tiltak som ga språkarbeidet en tydeligere profil og retning, samt økonomisk støtte til styrke språkarbeidet på tvers av enheter. De kunne videre fortelle at kommunen benyttet seg av *nettressursene* før den fikk status som språkkommune, og utfordringer i arbeidet med dette var en viktig impuls for å søke om å bli språkkommune:

Vi savnet veldig den røde tråden ... og dette var en sjanse til å få støtten til å få til det» ... det ble litt orden i sysakene da vi ble språkkommune for da fikk vi midler til å bli en del av den nasjonale satsingen.

Kommunerepresentanter bekreftet dette behovet for å samle trådene ved å trekke fram sammenhengene med andre pågående nasjonale satsinger og kommunens politikk for øvrig, inkludert medskaping og medvirkning fra UH-sektoren. For kommunerepresentanter ga sammenhengene mellom de ulike forutgående, nå-

værende og kommende prosjektene en god forankring gjennom en felles konseptuell plattform og et sentralt perspektiv som de framhevet gjennom hele intervjuet:

Nå kommer den nye fagplanen og da har man dette med dybdelæring som er [...] en veldig viktig bit av dette med språk og språkforståelse.

At kommunen jobbet aktivt med kompetanseheving på ulike fagområder var tydelig ved at de gjorde mange henvisninger til utviklingsprosjekter på ulike nivåer. På nasjonalt nivå ble både *Ungdomstrinn i utvikling* og *Vurdering for læring* nevnt av flere. Av kommunalt igangsatte prosjekter ble blant annet språkprosjekter *Tegn til tale* og *SOL* framhevet av barnehageledelsen. Ifølge styrelederen banet arbeidet vei for Språkløyper, slik at satsingen gled rett inn som et komplementært tiltak. Skolen hadde på sin side satset spesielt på tidlig innsats og lesestyrking, også før Språkløyper. Av kommunale prosjekter ble blant annet *ASK (Alternativ supplerende kommunikasjon)*, læringsledelse, psykososialt læringsmiljø nevnt særskilt. I likhet med ressurspersoner og kommunerepresentanter understreket skoleleder viktigheten av den røde tråden i dette arbeidet:

Det som er så fint er å forsøke å få de satsingsområdene våre til å henge litt sammen, at det blir en helhet da.

Informantene var altså enige om at behovet for kompetanseheving gjennom Språkløyper i utgangspunktet var til stede. De var også omforent om at ytterligere styrking av kompetanse var et gode i seg selv. Barnehageansatte understreket at enhver ansatt, uavhengig av utdanningsbakgrunn og stillingstype, burde delta i et felles løft for å oppleve eierskap til Språkløyper:

Nå kommer alle under ett og alle får samme informasjon og samme opplæring. Og det er jo gull verdt for da er alle med på det, sant.

Dette viser at selv om Språkløyper ikke forstås på samme måte av våre informanter, er det i denne casekommunen en omforent tankegang rundt at Språkløyper representerer en ønsket satsing som svarer på identifiserte behov og som også har kontekstuell gjenklang, relevans og aktualitet.

Arbeid med virkemidler

Tiltak 1 – Regionale samlinger

Kun én av våre informanter, en barnehageansatt med ansvar for språkarbeid, hadde vært på oppstartsamling i Språkløyper. Representanter fra skolen fikk ikke deltatt på denne oppstartsamlingen fordi den var fulltegnet. Det var imidlertid

uklart for informantene, inkludert den barnehageansatte som deltok, om dette dreide seg om den regionale oppstartsamlingen (tiltak 1) eller oppstartsamlingen for språkkommunene.³ Samlingen ble likevel beskrevet som en positiv opplevelse, der hun både fikk konkrete idéer og inspirasjon til hvordan man eksempelvis kunne jobbe med boklesing, og giv til å ta fatt på arbeidet:

Det var jo liksom en litt sånn oppstart, sant, så du fikk litt sånn yes, dette gleder vi oss til litt, det skal bli bra!

Selv om dette ble formidlet til resten av staben på et felles møte, ga vedkommende uttrykk for at flere burde ideelt sett blitt med:

Jo flere som brenner for det, jo lettere er det å smitte.

Ressurspersonene fortalte at de hadde deltatt på totalt fire samlinger for språkkommuner. Disse ble beskrevet som «bra», «nyttige» og «inspirerende», samt en viktig drahjelp i arbeidet med den lokale språkstrategien. At samlingene ble forskningsbasert, ble særskilt framhevet.

Representanten for barnehagemyndighet vurderte den tekniske og faglige gjennomføringen som vellykket. Vedkommende vektla også engasjementet og kunnskapsutviklingen samlingene vekket hos deltakere fra kommunen. I tråd med ressurspersonens refleksjoner var det spesielt støtte til utviklingen av den lokale strategien som ble identifisert som en viktig merverdi:

De kom gledesstrålende tilbake og syntes dette var fantastisk, der satt den, nå skjønner vi hva en strategi er, sa de!

Tiltak 2 – Nettressurser

Både barnehagen og skolen benyttet seg aktivt av nettressursene. I barnehagen ble arbeidet satt opp som tema på personalmøter i samsvar med andre oppgaver i måneds- og årshjulet. Et overordnet prinsipp, var ifølge styreren, å bruke tilstrekkelig tid istedenfor å skynde seg gjennom modulene. De ansatte understreket også viktigheten av å «få det godt inn under huden». For samtlige barnehageinformanter var ressurspersoners ledelse av dette arbeidet en av suksessfaktorene. Opplegget deres ble beskrevet som både bevisstgjørende, godt gjennomtenkt og variert. Det ble gitt en kort introduksjon til temaet, og dernest var det lagt opp til refleksjon, IGP-arbeid (individuelt, gruppe, plenum) og på slutten av hver sekvens ble det gitt oppsummerende tips og innspill til veien videre. De ansatte nevnte særskilt mellomarbeidet, som innebærer utprøving av innholdet i kompetanse-

³ I flere av intervjuene var det vanskelig å skille disse begrepene, og for informantene selv syntes i ettertid være underordnet hva slags type samling de hadde deltatt på.

utviklingspakkene i egen praksis og omtalt som «lekse til neste gang», som viktig fordi:

Det har jo gitt rom for ganske masse god refleksjon, fordi alle har erfart noe rundt det.

Mellomarbeidet ble omtalt som en viktig metode for å omsette teorien til praksis. Det var enighet om viktigheten av å engasjere seg, være forberedt og oppleve at det stilles krav til de ansatte.

Hele staben i barnehagen, inkludert assistentene, var alltid med, og alle deltok aktivt i refleksjonsarbeidet i etterkant. Barnehagen har også laget egne oppsummerende plakater etter hver modul i kompetanseutviklingspakkene, som ble hengt opp i gangen som felles «huskelapp». Ressurspersonene anså videre ledelsens deltakelse i øktene som avgjørende for videre forankring og effekt. Språkarbeidet innebar ulike aktiviteter, eksempelvis bruk av konkrete, repetert lesing, mindre lesegrupper eller lesestopp, som ga rom for barnas spørsmål og refleksjoner rundt bøkens innhold.

I skolen var fleksibilitet nøkkelen til arbeidet med pakkene. Ifølge ledelsen har kompetanseheving innen lesing vært et tema på skolen over lang tid, og pakkene ble dermed benyttet i tråd med egne behov:

Vi har ikke på en måte fulgt slavisk fra pakke til pakke. Vi har egentlig plukket det som vi trenger på veien.

Pakkene ble med andre ord først og fremst sett på som en nyttig verktøykasse. Dette ble bekreftet av lærerne. Temaene skolen hadde valgt ut var språkvansker, begynnende lesing og overganger. I likhet med barnehagen var arbeidet med kompetanseutviklingspakkene integrert i halvårsplanen for utviklingstiden, hvor Språkløyper var øremerket enkelte økter. Skolen benyttet seg av ulike elementer fra nettressursene i disse øktene, eksempelvis filmsnutter og refleksjonsspørsmål. Opplegget var variert med blant annet IGP-arbeid, forarbeid og oppfølgingsarbeid. Dette ble av ledelsen ansett som viktig for å forankre ideene i lærernes arbeidsrutiner:

Det er en sånn bevisstgjøring i det en får et forarbeid, altså noe som skal forberedes eller noe som skal følges opp i ettertid.

Lærerne satte pris på felles refleksjonstid og mellomarbeid som en måte å omsette ideene til egen praksis. Ressurspersoners innsats i å formidle innholdet fra nettressurser var likeså satt pris på og opplevd som motiverende. På den andre siden ble det gitt uttrykk for at det kunne gå litt for lang tid mellom hver gang til at målet om varige endringer kunne oppnås.

For samtlige informanter var nytteverdien av nettressursene høy. Skoleledelsen ga et tydelig uttrykk for dette:

Det er godt støtteverktøy for å drive godt utviklingsarbeid.

Lærerne beskrev også nettressursene som både «informative og gode», «samkjørte», «systematisk og godt bygget opp» og relevante for praksis, ikke minst gjennom tilgjengelig språk og formidling. Både barnehageansatte og ressurspersonene ga tilsvarende vurderinger. Samtidig understreket ressurspersonene at ikke alle pakkene er like gode eller like tilpasset alle ansatte, siden utdanningsnivået kan sprike en del. Ifølge dem er nøkkelen hvordan ressursene brukes og hvor kreativ man eventuelt er i å kombinere det med andre ressurser på en gunstig måte:

Fundamentet er veldig godt ... så det kommer an på hvordan du gjør det.

Styreren opplevde nettressursene som «veldig fine». Hun påpekte likevel at arbeidet med å forankre tankegangen tok litt tid, og at det fortsatte å være litt nytt. Til tross for det opplevde hun at innsatsen var verdt det i det lange løp.

Tiltak 3 – Språkkommuner

Ifølge ressurspersonene var selve prosessen med å søke om å bli språkkommune «en nyttig læringsprosess» for kommunen, og både ressurspersonene og kommunerepresentantene nevnte spesielt arbeidet med ståstedsanalysen. De mente at denne bidro til bevisstgjøring knyttet til egne behov, og dermed også hensiktsmessig operasjonalisering, innsnevring og prioritering innenfor prosjektets rammer. Kommunerepresentantene beskrev analyseprosessen som «den nødvendige foten i bakken» og en nyttig øvelse for å senere kunne følge med på progresjonen i arbeidet. Søknadsprosessen var videre sett på som en viktig katalysator i arbeidet med en samlet tidlig innsats innen språkutvikling. Dette ble eksplisitt koblet opp mot de lange linjene og den røde tråden i barnas læring og utvikling. Felleskap og samhandling ble vektlagt i dette arbeidet.

Når det gjelder språkstrategien ble den utarbeidet av en egen kompetansegruppe, bestående først og fremst av ressurspersonene og etatsjefene. I starten av arbeidet ble det også invitert til bredt sammensatte dialogsamlinger, med representanter fra ulike deler av kommunen, inkludert barnehage, skole, bibliotek, helsestasjon og barnevern. En ressursperson kommenterte dette slik:

Det var veldig nyttig og da følte alle at de var inkludert.

Å tenke langsiktig i strategiarbeidet, og å få drahjelp fra ulike hold, blant annet gjennom nasjonale oppstartsamlinger for språkkommuner, ble av samtlige nevnt som svært viktig. For eksempel uttrykte en ressursperson seg på følgende måte:

Det å utvikle en strategi som skal vare lenge, med den hjelpen vi fikk ... for meg har det vært det viktigste!

Ut fra informantenes refleksjoner å dømme, spilte ressurspersonene i denne kommunen en sentral rolle i arbeidet som språkkommune. Kommunen valgte å dele opp stillingen på flere ansatte, med en samlet kompetanse innen både barnehage og skole, og ulike fagområder, blant annet, spesialpedagogikk, læringsledelse og kommunikasjon. Ansvarsområder ble også fordelt deretter, noe som ble opplevd som hensiktsmessig for gjennomføringsprosessen. Ressurspersonene møttes hyppig etter en fastlagt møteplan. Gruppen valgte tematisk å holde felles fokus på overganger på ulike nivåer, inkludert barnehage/skole og mellomtrinn/ungdomstrinn. Gjennomgående for dette arbeidet var intensjonen om «å løfte opp dette med kulturmøter» i de ulike delene av systemet.

Ressurspersonene var godt kjent både i barnehagen og skolen, blant annet på grunn av deres aktive innsats i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Barnehageansatte ga for eksempel uttrykk for at de opplevde ressurspersonene som viktige og lett tilgjengelige drivkrefter, som evnet til å inspirere, styrke selvtillit og skape et felles engasjement i språkarbeidet:

De er veldig flinke til å formidle ... til å få oss engasjert ... til å rose oss og skryte når vi føler oss flinke!

I skolen bistod ressurspersoner i tillegg aktivt med å lage en egen leseplan. Denne ble koblet opp mot nettressursene og brukt som grunnlag for skolens arbeid med å heve kompetansen innen språk. Skoleledelsen ga sterkt uttrykk for tilfredshet med å ha denne ressursen i kommunen:

De er veldig genuint interessert i språkarbeid. I alle anledninger så benytter de sjansen til å løfte fram språkarbeidet og språkkommuner. Så jeg synes at de er veldig synlige og en god støttespiller for skolene.

Lærernes refleksjoner forsterket dette bildet ytterligere. De vektla særlig ressurspersoners interesse for skolens erfaringer og praksis, engasjement for språkarbeidet, evnen til å lytte, og vilje til å finne løsninger ved behov, men også stabilitet i stillingen.

På skolen var felles innsats og en rød tråd i kompetansehevende arbeid svært viktig, blant annet lærerinvolvering i arbeidet med å lage skolens leseplan. Lærere omtalte dette som «å få [planen] til vårt eget». For lærerne var både den kommunale språkstrategien og skolens egen leseplan viktige verktøy for å plassere egen praksis og utviklingsarbeidet i en større kontekst. Ledelsen understreket videre den sterke delingskulturen på skolen. Både rektor og avdelingslederen anså sin rolle i dette som å være pådrivere og tilretteleggere ved å ta det opp med jevne mellomrom og å samarbeide med andre på skolen om gode opplegg. Lærerne

beskrev på sin side ledelsen som tilgjengelig, deltakende og løsningsorientert, med evne til å prioritere og peile ut en retning for skolens langsiktige utviklingsarbeid.

«Den aktive læreren» var et annet viktig konsept på skolen. Ifølge ledelsen var denne kjennetegnet av engasjement, forpliktelse, utvikling og oppfølging. Det var videre vektlagt å holde fokus på å skape gode rutiner på systemnivå, slik at alle i staben, uansett utdanningsbakgrunn og ansiennitet, var inkludert. Lærere kjente seg også godt igjen i dette. De fortalte at fellesskapsidentiteten på skolen var sterk, og at terskelen for å samarbeide og dele med andre var lav. En skoleansatt kommenterte at «delekulturen er bare helt unik».

Også for barnehagestyreren innebar kompetanseutvikling å være med som både deltakende motivator, diskusjonspartner og pådriver for at ideene skal få et fotfeste i organisasjonen. Tanken om å framstå som et team som jobber i lag ble også framhevet: «det er litt sånn ... dette er oss».

Det ble lagt ned betydelig innsats i kommunen i forbindelse med å organisere og drive lærende nettverk, med egne nettverk for kryssinstitusjonelt samarbeid om enkelte temaer i Språkløyper. Videre ble overgangsnettverket, bestående av barnehagestyrere, rektorer, lærere, barnehagelærere og PPT, framhevet av samtlige. Barnehagestyreren opplevde nettverkene som et viktig bindeledd mellom barnehage- og skoleverdenen:

For det er jo to forskjellige leire, sant ... men nå er vi blitt enda mer knyttet sammen fordi at vi har hørt hvordan de jobber og de hører hvordan vi jobber.

I intervjuet gjorde også skoleledelsen seg mange refleksjoner om verdien av kontakt med barnehagen, og beskrev dette som svært bevisstgjørende. Det førte både til bedre kjennskap til barnehagekulturen, og til gjensidig respekt, samarbeid, kartlegging, språkbruk og identifisering av potensielle utfordringer barna kan oppleve i overgangen fra en institusjonell kontekst til en annen. Utover dette framhevet ressurspersonene også innsatsen knyttet til lesing ved det lokale biblioteket. Både barnehagen og skolen trakk videre fram foreldreinvolvering i Språkløyper.

Skoleledelsen nevnte også flere nettverk som eksisterte før kommunen ble språkkommune, slik som læringsledelsesnettverk, spesialpedagogisk nettverk, Logos-nettverk (dysleksi) og lesenettverk. Ifølge skoleledelsen banet disse vei for Språkløyper. Dette ble bekreftet av ressurspersonene, som mente at nettverkskulturen i skolen var godt innarbeidet. Kommuneansatte påpekte at deltakelse i nettverkssamlinger var viktig for engasjementet blant de ansatte i barnehagene og skolene. Kommunen hadde også en egen lukket Facebook-side for lærere hvor de kunne dele kunnskap og inspirere hverandre. Samarbeid med Lesesenteret, og UH-sektoren for øvrig, i utviklingsarbeidet ble framhevet på skolen. Kommune-representanter supplerte med å understreke at nøkkelen er å vite hvor man kan henvende seg ved behov for spisskompetanse og forskningsbasert kunnskap:

Det er viktig at man har den tyngden som skal til og de lokomotivene som skal være der fremme og dra.

Metaforen «løyper» ble videre anvendt for å beskrive samarbeidet med fylkeskommunen om felles prosjekter mellom grunnopplæringen og videregående skole:

Vi snakker om overliggende plan, muligheter for å finne felles komponenter som sveiser oss sammen og danner slike løyper.

Refleksjon over praksis

I sin refleksjon over egen praksis fortalte særlig barnehageansatte inngående om sitt arbeid med språk og lesing. De ga blant annet flere konkrete beskrivelser av lesesitasjoner, med både store og små barn. Disse hadde to hovedtrekk. For det første voksnes tilgjengelighet overfor barna under lesesituasjonen, både fysisk – gjennom blant annet å sitte på gulvet og ha barna i fanget – og emosjonelt – ved å følge barnas initiativ, nysgjerrighet og leseinteresser. For det andre, fokus på interaksjonen rundt innholdet i bøker framfor noe annet:

Det viktige er den samtalen vi får rundt det som de er opptatt av, som de peker på.

Selv om barnehagestyreren ikke opplevde dette som noe helt nytt var hun likevel klar på at fokuset på lesing i arbeidet med Språkløyper har styrket alle ansattes kompetanse i å lese med og for barn:

De sitter ikke bare og leser en bok, vi er kommet litt videre

Barnehagen har også satt lesing i fokus på andre måter, blant annet gjennom å lage egne lesekroker som barna kan bruke på eget initiativ for å kose seg med bøker. Å gjøre bøkene tilgjengelige, samt «å bade barna i språk» ved bruk av dikt og konkreter, ble særlig framhevet av de ansatte. De fortalte at Språkløyper ga dem konkret inspirasjon til hvordan dette arbeidet kunne styrkes, og nevnte blant annet bruken av bilder fra dikt som dekorasjon på veggene som et felles referansepunkt som barna kunne se og peke på, benevne og ellers reflektere over:

Sånn som en veivals var det jo veldig få som visste hva var. Til og med jeg måtte tenke litt: hva heter den? Men nå vet jo de fleste hva en veivals er. Så snakker de litt rundt det og forteller om boken selv da.

Når det gjelder endret praksis, opplevde barnehagestyreren at Språkløyper bidro til både bevisstgjøring rundt, og skjerpet fokus på, språkarbeid og kompetanseheving i staben. Hun så dette både i måten språkarbeidet ble omtalt på gjennom

praksisfortellinger og i selve praksisen. De ansatte ga uttrykk for det samme i sine refleksjoner:

Masse av dette her er jo sånn som man kan. Men du tenker ikke over hvorfor du gjør det. Mens nå blir det satt ord på hvorfor en gjør det sånn.

Samtidig understreket styreren også variasjon blant de ansatte i hvorvidt tankegangen og metodikken sitter, og hvorvidt de drar nytte av kompetansehevingen. Hun mente likevel at innsatsen generelt sett absolutt er verdt det fordi det skaper langsiktighet, forutsigbare rammer og kontinuitet knyttet til kompetanseheving. Målet hennes var at språkarbeidet, gjennom gode implementeringsstandarder, flettes inn i barnehagens arbeid som en helt naturlig del:

Jeg har lyst til at det skal bare være noe som er, at vi er så gode på det, at det er vi ... vi er det, vi er gode på språk!

Også skoleledelsen ga sterkt uttrykk for at innsatsen har vært verdt det. Bevisstgjøring gjennom refleksjon, praksisnærhet og brukervennlighet ble nevnt spesielt som merverdi av deltakelse. Det var også tydelig at ledelsen koblet satsingen opp mot annet pågående arbeid og så verdien først og fremst i et overordnet felles løft og felles fokus. Lærerne merket også at ideer begynte å få bedre rotfeste i systemet:

Jeg føler at planen har vært der kjempelenge på mye godt, men det har ikke skjedd i virkeligheten. Men nå blir det mer sånn konsensus, at flere gjør det likt.

Generelt opplevde lærere satsingen som positiv og bra, og ga spesielt uttrykk for at de likte at innholdet ble til underveis, og at man kunne bidra i prosessen. Lærerne hadde imidlertid ikke like lett for å skille de ulike inspirasjonskildene fra hverandre, inkludert Språkløyper, og heller ikke for å peke på helt konkrete eksempler av praksisendring. Likevel opplevde de at det var spennende å være med, og at deltakelse i satsingen hadde styrket både det formelle og uformelle delingsfelleskapet på skolen ytterligere.

For å undersøke om praksisen har endret seg sendte ressurspersonene ut en egen spørreundersøkelse. På grunn av dårlig svarprosent var det vanskelig å konkludere med noe på bakgrunn av dette, men man så en antydning til positiv endring. Ressurspersonene mente videre at det var forskjeller mellom barnehagene og skolene i hvor langt de har kommet, hvor skolens praksis var mer «i startgropen». Til tross for dette, vektla de de ansattes eierforhold til satsingen:

Jeg tenker jo de må ha et visst eierforhold til det, men det er ulikt, det er det nok.

Det ble videre understreket at nøkkelen er å bruke god tid på å forankre ideene hos ansatte, slik at de opplever en praksisendring.

Overordnet refleksjon og veien videre

Samtlige informanter trakk fram tid som en utfordring i arbeidet med Språkløyper. Dette gjaldt selve implementeringen og oversettelsen av tankegangen som sådan, men også forankring av ideene i praksis. Representanten for skoleeier tilføyde også noen overordnede perspektiver:

Ulempen er at det er et krevende prosjekt og det krever spisskompetanse, det krever systematikk og det krever oppfølging og det krever tilstedeværelse.

Ifølge ressurspersonene hadde kommunen oppnådd mye innen satsingens rammer. Suksessen ble tilskrevet flere overordnede momenter: 1) å bli løftet opp som kommune, 2) å måtte forplikte seg – blant annet til å lage en strategi og tidsplan med frister, 3) å kunne delta på nasjonale oppstartsamlinger, og dermed få støtte til å tenke helhetlig og 4) å holde fokus framfor å jobbe fragmentert.

En annen avgjørende suksessfaktor var ifølge flere informanter midlene til flere ressurspersoner som kunne dra satsingen. Dette synet ble tydelig formidlet av kommunerepresentanter, som refererte til ressurspersoner som en «utviklingskraft i organisasjonen». De hevdet at satsingen har muliggjort å forsterke, fristille og definere ressursen, og de vektla spesielt ressurspersonenes innsats med å håndtere, forankre og tilrettelegge for satsingen som avgjørende:

Vi har hatt veldig mange flinke, veldig dedikerte folk ... det er det som er skillet mellom det å ha utbytte av det og ikke.

Like viktig var det at Språkløyper representerte et helhetlig og gjennomtenkt konsept som kom med forskningsbasert kunnskap og støtte hele veien. Langsiktighet i språkarbeidet, som ble påbegynt før Språkløyper og videreutviklet gjennom satsingen, ikke minst utarbeidelsen av en egen språkstrategi, ble løftet fram av flere. Det ble også påpekt at deltakelse i Språkløyper har tilført både nødvendig systematikk og kunnskap i å drive kompetanseheving. Likevel ble det gjort klart at mye fortsatt er i begynnerfasen:

Hvis dette her blir bare en sånn happening, så kan du bare glemme det ... dette er jo bare en begynnelse for å si det sånn.

Kommunerepresentanten understreket i den forbindelse at videre satsing ikke bare er et spørsmål om å få tilført ytterligere økonomiske incentiver, men at det like mye handler om å se verdien av en kontinuerlig, systematisk, sammenhengende satsing på språk, lesing og skriving – altså «språkløypetenkningen».

5.2 Case 5

Bakgrunnsinformasjon

Case 5 er en liten kommune med drøyt 3.000 innbyggere. Den har tre kommunale barnehager og fire offentlige grunnskoler. Vi besøkte én barnehage med 22 barn fordelt på to avdelinger med syv ansatte med ulike stillingsbrøker, og én grunnskole med 38 elever, seks lærere og fire assistenter, foruten rektor som også utgjorde administrasjonen. Vi gjennomførte til sammen seks intervjuer, hvorav tre var gruppeintervju.

Elevenes resultater i lesing på nasjonale prøver for 5. trinn ligger litt under både fylkes- og landsgjennomsnittet. Når det gjelder lesing på 8. og 9. trinn er resultatene mer varierende, det vil si både over og under snittene for fylket og landet siste femårsperiode. Det samme gjelder grunnskolepoeng. Noen år ligger gjennomsnittet under, andre år over fylkes- og landsgjennomsnittene. Ifølge våre informanter har kommunen en relativt stor andel elever med spesialundervisning.

Språkløyper og andre satsinger

Lave elevtall og fådelte grupper ble stort sett oppfattet som en fordel, spesielt med hensyn til muligheten for å gi tilpasset opplæring i skolen. Rektor og ressurslærer mente dette gjør det mindre synlig «når du har en 7. klassing som sitter her med en 4. klassebok». Det blir lettere å inkludere alle, noe de understreket at de jobbet mye med. Barnehagestyreren la vekt også på fordelene ved små forhold, spesielt de gode forutsetningene dette gir for å forstå hva barna prøver å si:

Det er spesielt vanskelig med unger som har mye lydvansker, de erstatter så mange lyder med forskjellige andre lyder. Så vi er heldige som kjenner så mye til bakgrunnen og vet så mye om det rundt dem, hvem som er bestefar og hvem som er slekt og hva de driver med og alt dette her, så kan vi hjelpe dem til å fortsette å prate selv om de har vanskelig for å gjøre seg forstått.

På den andre siden innebærer små forhold en tilbakevendende trussel om nedleggelse, ettersom det er dyrt å drive en skole med få elever. Rektor ga uttrykk for at slik usikkerhet gjør det slitsomt å drive skole. Ifølge rektor var det med så få lærere viktig å legge til rette for videreutdanning over lang tid, og mange av lærerne hadde vært, var eller skulle i gang med videreutdanning i ulike fag innenfor den nasjonale satsingen *Kompetanse for kvalitet*. De to barnehagelærerne vi intervjuet hadde lang arbeidserfaring fra barnehagen før de for noen få år siden tok utdanning.

Ifølge ressurspersonen for barnehagene var det veldig vanskelig for enkelte å skille Språkløyper generelt fra språkkommunesatsingen spesielt, og særlig i starten var det mange som trodde det bare handlet om kompetanseutviklingspakken. Tilsvarende assosierte rektor og ressurslæreren for skolen begrepet «språkløyper» i første rekke med disse.

«Sterke barn» var en annen pågående satsing for utvikling av gode motoriske ferdigheter og bevegelsesglede blant barn som barnehagelærerne mente ga fine muligheter for begrepsutvikling hos barna. Satsingen vektla altså fysisk aktivitet og glede over bevegelse uten konkurranse, og en av informantene forklarte at «det henger mye sammen: språk og motorikk, egentlig, du kan flette det sammen», for eksempel ved at barna kunne si slike ting som «Se, jeg har balanse». En annen satsing, «Mitt valg», øver sosial kompetanse, og begge disse satsingsområdene har gitt ansatte mer bevissthet om viktigheten av språk, og å benevne gjenstander og følelser i ulike situasjoner.

Tverrfaglig arbeid hadde fått økt oppmerksomhet i skolen den senere tiden som forberedelse til *Fagfornyelsen*. Rektor poengterte i denne forbindelse verdien av å ha erfaring fra *Språkløyper*: «Alt handler jo om språk, lesing og skriving». Videre trakk informantene også fram utviklingsarbeid knyttet til *Desentralisert kompetanseutvikling* (DEKOMP). Representanten for skoleeier var imidlertid kritisk til denne:

Regionale satsinger blir i mange tilfeller for stort og for tungt, mens det er mye enklere å dra egne ting i egen kommune ut ifra behovene som er i kommunen. Det beste er hvis du klarer å ta tak i det som kommer nedenfra, at det er skoler som faktisk ser behovet. Da er det jo forankret og da er det et reelt behov. (...) Ting blir mer tungrodd og mer generalisert når du begynner å jobbe i regioner enn når du kan jobbe ut ifra behov i egne kommuner. I regionalt samarbeid er det jo forskjellige kommuner, forskjellige skoler, og så skal du på en måte prøve å finne en fellesnevner. Den fellesnevneren kan veldig fort bli litt vannet ut. (...) Utviklingen går jo i at skal du søke midler for eksempel, så er det jo regionale tiltak som blir prioritert. Og da mister du på en måte litt egenarten i kommunen når det blir så mange.

Skoleeier var så opptatt av dette at de hadde valgt å søke på en ny satsing nettopp fordi det ikke stod noe om regionalt samarbeid der.

Arbeid med virkemidler

Tiltak 1 – Regionale samlinger

Informantene fra denne casekommunen hadde lite erfaring med å treffe andre i det regionale nettverket, men både barnehagen og skolen hadde deltatt på samling på Gardermoen for å lære om Språkløyper. De som hadde størst kontinuitet i deltakelsen på disse samlingene var ressurspersonene for språkkommunesatsingen, det vil si to personer, men også ledere hadde vært med. For barnehagelærerne tente dette en gnist for språkarbeid, og de ble begge inspirert til å komme raskt i gang med språkarbeid i barnehagen etter samlingen. Ressurspersonen for barnehagen var også svært begeistret for utbyttet av samlingene:

Det var veldig bra. Veldig lærerikt og veldig nyttig. Det var jo det som på en måte drev arbeidet vårt videre, så det får jeg ikke fullrost nok, det var veldig, veldig bra. Både det som ble presentert, de forelesningene, og ikke minst at vi satt mye sammen med andre kommuner og delte erfaringer, og det også var veldig bra.

Utover dette hadde hun ikke fått så mye opplæring i rollen som ressursperson, og hun uttrykte at hun skulle ønske at det var blitt etablert samarbeid med andre på et tidligere tidspunkt, for at de kunne ha «banet litt vei sammen».

Tiltak 2 – Nettressurser

Barnehagelærerne var veldig begeistret for det de lærte om Språkløyper på første samling på Gardermoen. På det tidspunktet hadde de ikke noen ressursperson i kommunen, men de hadde ikke tålmodighet til å vente. Siden de var to personer som deltok på samlingen, kunne de spille på hverandre når de skulle formidle inspirasjonen videre til andre ansatte i barnehagen. Etter dette hadde de gjennomgått flere pakker:

Så vi begynte med en gang, med en gang det var ferskt. Og så har vi jobbet veldig slavisk ifra pakke til pakke på en måte, sånn at vi har fulgt progresjonen i kurspakkene.

De ga uttrykk for at pakkene innholdsmessig har en fin balanse mellom teori og praksis, og at det også er lagt til rette for at ufaglærte kan henge med. Alle kunne møtes ut fra samme forståelse, samtidig som de fikk noe å strekke seg etter. De to barnehagelærerne syntes det ga mening å gjennomgå pakkene i rekkefølge, fordi de da også fikk fine repetisjoner. Dessuten poengterte de at dersom de skulle ha plukket fra flere pakker, ville det ha vært mer arbeid for dem. De opplevde pakkene som relevante, og de ansatte ble også raskt ganske ivrige etter å gjøre «lekse», men også etter å forstå oppgaven ordentlig:

Iblant må de bare ha en bekreftelse på at de har skjønnet oppgaven riktig egentlig. (...) Da må du bare utfordre litt på ja hva tror du, hva er det du mener, hvordan er det du tenker at det ligger bak der og slike ting. Så de blir jo utfordret på det og må reflektere litt selv. Og det har de jo gitt uttrykk for er veldig ålreit. (...) Enkelte har fått nesten en aha-opplevelse når vi har gått gjennom pakker og virkelig fått en ny forståelse for blant annet det med lesning. Det er mange måter å lese en bok på, det er ikke bare å lese fra perm til perm. Du kan jo bruke tonefall, konkreter, masse egentlig. De har vel kanskje visst det, men det ligger litt for langt bak i hodet. Jeg tror alle har blitt veldig mer obs på viktigheten ved det å lese bøker for alle unger. Så det har jo vært veldig artig å være med på den reisa der.

Barnehagelærerne ga ikke uttrykk for å savne mer veiledning fra kompetansemiljøer. Tvert imot pekte de på at kompetanseutviklingspakkene inneholdt så gode forklaringer at de var blitt «selvgående». De ble også utfordret til å fordype seg mer, og de hadde klart å finne ut av ting selv.

Barnehagestyreren oppfattet også nettressursene som nyttige, og hun hadde tillit til Lesesenterets anbefaling om å gjennomføre pakkene i rekkefølge. På den andre siden tilføyde hun at det hadde vært «litt mye tygging på lite nytt, men det utfordrer folk til å bruke seg selv». Enkelte ansatte, særlig assistenter, hadde imidlertid fortalt henne at når de jobbet med mellomarbeidet i egen barnegruppe syntes barna det var kjedelig. Styreren understreket da at dette ikke var barnas skyld: «Da må du tenke på hvordan du kan gjøre det mindre kjedelig for ungene. Så da fikk de den utfordringen også».

I intervjuet med kommunens ressursperson for barnehagene kom det fram at ikke alle barnehagene har jobbet like iherdig med Språkløyper. I de andre barnehagene enn den vi besøkte var det behov for å gå litt saktere fram og bruke mer tid mellom hver økt. Det var samtidig en sterkere tendens til bare å plukke ut deler. På spørsmål om nivået på kompetanseutviklingspakkene, svarte denne informanten at det er en stor utfordring å lage pakker som passer for ansatte med så forskjellig utdanningsnivå. Hun hevdet at pakkene var nyttigst for ufaglærte og faglærte, og mindre for de pedagogiske lederne. Likevel pekte hun på at IGP-metodikken var velegnet til å få med seg alle, og at det var enkelt å ta nettressursene i bruk.

Representanten for skoleeier var også positiv til at nettressursene er så enkle å ta i bruk. Det sparer ansatte og lederne for mye arbeid. Etter å ha deltatt på noen samlinger og sett på nettressursene, vurderte hun innholdet som godt.

I skolen var imidlertid ikke begeistringen like unison som i barnehagen, selv om nettressursene ble positivt omtalt av rektor. Dette ikke minst fordi de gir bekreftelser på det lærerne kan. Lærerne mente det var særlig nyttig for nyutdannede, mens «aha-opplevelsene» var sjeldnere blant erfarne lærere. Sistnevnte hadde en tendens til å plukke litt her og litt der. Dette var noe rektor også kjente på selv, og hun tilføyde:

Det er mange grep man gjør i 5. til 7. klasse som man kanskje ikke helt vet at handler om språkløyper. Det ser jeg fordi jeg vet at de har mange andre oppgaver som må prioriteres framfor å se alle filmene i språkløyper. Men jeg ser at det bakes inn. Og det er derfor jeg sier det er ikke sikkert de vet det selv, men de gjør det.

Småskoletrinnet har vært mest aktive, og de har delt gode ideer på OneNote, til nytte for andre lærere ved andre skoler. Det har vært vanskeligere å få lærerne på storskoletrinnet engasjert.

Tiltak 3 – Språkkommuner

Fra flere hold ble det påpekt at svake resultater på nasjonale prøver var en viktig beveggrunn for at kommunen søkte om å bli språkkommune. Ifølge barnehagelærerne var det naturlig å starte «i bunnen», det vil si i barnehagen, om man skulle rette på dette. De mente det aldri var noen motstand mot å søke, ettersom beslutningen var faglig begrunnet og dermed ikke vanskelig å forsvare. Styresenaren la vekt på at det alltid vil være behov for å jobbe med språk i barnehagen, og at en slik satsing vil komme alle barn til gode, ikke bare de som har utfordringer:

Ja, fordi språk, det er alt. Du må ha et språk for å forstå realfag, og du må ha et språk for å kunne være sosial og kunne tilpasse deg hverdagen som du skal leve i. Så det er ikke vanskelig å få gehør for.

På skolen var imidlertid lærerne opptatt av at de ikke hadde blitt involvert i søknadsprosessen. Én av dem hevdet at de ikke visste noe om det før «det kom en klar melding om at vi var en språkkommune». Tilsvarende fortalte en annen at de ikke var blitt spurt, men samtidig tilføyde vedkommende at «Språkløyper er helt greit når en har satt seg inn i det». På mer generell basis erfarte lærerne at de ikke blir tatt med på råd, noe én av dem uttrykte slik:

Hvis vi skal lære elevene om demokrati så må vi nesten få lov å oppleve det selv også, tenker jeg. Så der er det nok noe som bør formidles videre.

Kommunen hadde utarbeidet en språkplan som gjaldt for barnehage til og med 10. trinn. Rektor og ressurslæreren var særlig fornøyd med at de hadde fått språkplanen innarbeidet i alle fag, ikke bare norskfaget. Ressurspersonene hadde deltatt i arbeidet med å utvikle språkplanen som et forsøk på realisering av språkkommunetiltaket.

Barnehagenettverket hadde samling én gang i måneden. På skolen gjennomgikk rektormøtene status for språkarbeidet, med informasjon fra ressurslærere i de enkelte skolene. Kommunens ressursperson for skolene hadde besøkt skolen to eller tre ganger i løpet av prosjektperioden. Til å begynne med var dette for å få ressurspersoner til å sitte i nettverk. Rektor påpekte at «[d]et var ingen hurra-

stemning», hvorpå ressurspersonen tilføyde at det nok også var fordi informasjonen om hva det innebar var mangelfull. Det kan imidlertid også tyde på manglende forankring og eierskap, som trolig er et resultat av ovenfor nevnte opplevelse av å ikke være inkludert og informert.

I denne kommunen, og særlig i de enhetene vi besøkte, syntes det å være betydelig forskjell mellom barnehagen og skolen i hvordan språkkommunetiltaket ble mottatt. Representanten for skoleeier var også inne på dette:

Den forankringsbiten er alltid vanskelig. Jeg tror nok at noen ute i tjenesten følte at dette her kom ovenfra, bare som et pålegg fra meg, mens andre så at det var et behov ute i tjenesten som de ønsket å jobbe videre med og grep det veldig fort. Så det har vært ulikt forankret. Så det er ikke slik at det har vært vellykket over hele kommunen. (...) Men alle har brukt det. Alle bruker språkløypene. Så det er ikke det det står på. Men forankringen er ikke like god i alle enhetene.

Utsagnet tyder på at språkkommunetiltaket og nettressursene er kategorier som kanskje sklir over i hverandre. Likevel poengterte hun at de ikke har gitt opp arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole. Flere fortalte imidlertid at målet i kommunens strategi om tettere samarbeid om denne overgangen mellom barnehage og skole stadig lå «i startgropa». Barnehagestyreren uttrykte det slik:

I planen ligger mye på det praktiske, altså at du skal møtes og at du skal gjøre ting. Men det faglige er ikke avstemt i det hele tatt. Så det som man har gjort i siste året i barnehagen blir ikke overført til skole. Så det er et ønske om å få inn i det nye nettverket da, at de skal kjenne igjen litt av metodikken eller temaer, det du har hatt i klubben for eksempel skal komme igjen i 1. klasse og sånn. Men dit er vi ikke kommet altså.

Barnehagelærerne hadde ønske om at ressurspersonen skulle drive dette videre, etter at hun til å begynne med hadde jobbet mye med språkplanen. Representanten for skoleeier og ressurspersonen for barnehagene var begge mer tvilende til hvordan de skulle få dette til, ettersom de ikke lenger hadde egne midler etter strategiperioden. Ressurspersonen var tilbake i ordinær stilling, og beklaget at de ikke var kommet i gang med «overgangsnettverket», selv om de hadde «ønsket veldig, veldig sterkt at de skulle skje noe der».

Refleksjon over praksis

I barnehagen utgjør utviklingsarbeid halvparten av den avsatte tiden til personalmøtet annenhver måned. I tillegg kommer bruken av kompetanseutviklingspakene, som omtales som «kurskvelder». En barnehagelærer forteller om hvordan det har vært å engasjere de ansatte i barnas språkutvikling:

Her har det vært veldig enkelt. De har vært på fra dag én og virkelig tatt den informasjonen og læringen til seg og virkelig jobbet godt med det. Og de sier jo selv at de tenker på en annen måte nå fordi at de har fått ny innsikt og ny lærdom, så de tar det med seg videre i arbeidet. Jeg tror det er ingen som har vegret seg, lik-som sagt at de ikke vil. Det har vært kjempeengasjement fra dag én egentlig. (...) Vi ser jo at personalgruppa har vokst veldig i hele handlingsløpet gjennom kurs-kveldene.

Barnehagelærerne viste til små forhold, og poengterte at de ansatte var heldige som kunne møtes «på hjørnet» og prate litt sammen mens de samtidig holdt øye med ungene. «Vi bruker de smutthullene og mulighetene vi har til å samordne og prate sammen». På spørsmål om de har involvert foreldre i språkarbeidet, svarte barnehagestyreren at biblioteket hadde deltatt på et foreldremøte for å fortelle om tilbudet de kunne gi til familier. Samtidig er det barnehagen som gir råd om høytlesningsøkter hjemme, fortalte hun, og fortsatte:

Jeg har tenkt det gjennom hele barnehagelærertiden min at unger får så mye inn i øyet, sant. Så å få bare høre og lytte og lage sine egne bilder, det blir så ut for tiden. Alt skal liksom via skjerm, ja, mer og mer. Så vi har den tanken med oss også. Spesielt som vi har gjort blant de eldste lenge, at vi har en bok uten bilder som vi har klubb en gang i uka og leser fortsettelse og husker tilbake hva skjedde sist.

Språkplanen har gitt retningslinjer for hva som er forventet at barna i forskjellige aldersgrupper skal kunne innen forskjellige språkområder, samt tegn på god praksis og hvordan best få det til. De som jobber for eksempel med femåringer kan gå inn i planen og finne ut hva de skal se etter, og hva de skal legge vekt på.

I skolen er utviklingstiden delt mellom stabsmøter og teammøter, og hver lærer har tre timer i uken til utviklingsarbeid. Skolen hadde delt inn fellestiden på en ny og mer hensiktsmessig måte, med begrensninger på hvor mye tid de skulle bruke til å diskutere drift. Etter dette erfarte de at Språkløyper og utviklingsarbeid grep litt inn i hverandre.

Fra flere hold ble det nevnt at selv om det tok tid å engasjere lærerne i satsingen, hadde det etter hvert gått seg til. Rektor framhevet sammenhengen mellom Språkløyper og *Fagfornyelsen*, spesielt målet om å jobbe mer tverrfaglig og med dybde-læring. I dette arbeidet ble språkplanen omtalt som sentral.

Det hadde blitt gjort forsøk på kollegaobservasjon, men uten at det hadde slått godt an. Tre av lærerne erindret:

- *Jeg og du har gjort det før. Det føltes veldig kunstig. Vi jobber sammen i alle år og så plutselig så skal vi observere hverandre, det var pinlig.*
- *Selv om det ..., vi gjør det jo i hverdagen hele tiden, men uten at det er det som er fokuset. Men vi er jo vant med at vi hører hverandre, vi er i samme rommet.*
- *Jeg tenker at vi er så små at det blir nesten bare kleint.*

Den først siterte læreren sa seg enig, og stilte spørsmål om hvordan hun selv kunne «stå og fortelle en kollega hva hun gjør galt». Dette måtte passe bedre på en større skole, ble de fort enige om.

Rektor fortalte at de måtte legge om kursen for å inkludere alle elevene på 5.-7. trinn, hvor det særlig fantes psykiske utfordringer «som så mange andre steder». Hun fortsatte:

Jeg tror i alle fall at det vi legger ned i 1.-4. trinn er gull verdt for å forebygge de problemene vi ser nå i mellomtrinnet.

Samme informant påpekte at særlig i 5. trinn, når elevene skal lese *for å lære*, til forskjell fra de første trinnene hvor de *lærer å lese*, kan det avdekkes at de ikke har kommet i mål på barnetrinnet. Derfor er det viktig å sette inn ekstra innsats i 3. og 4. trinn. I dette arbeidet hadde de stor tro på *Fagfornyelsen* og dybdelæring for å redusere antallet elever med spesialundervisning, og de følte at de var på god vei.

Overordnet refleksjon og veien videre

Barnehagestyreren hevdet at større interesse blant barna for lesing er et tegn på at de begynner å få til noe. Som nevnt tidligere, mente hun at det er de ansatte som må utfordres dersom barna gir uttrykk for at lesing er kjedelig.

Barnehagelærerne hadde jobbet med en idébank som kan leve videre etter strategiperioden. Dette ut fra erfaringen at det var arbeidet med språkplanen, politisk forankring og etablering av elektronisk plattform som hadde krevd mest tid. På grunn av dette var mye av tiden brukt opp før de kom ordentlig i gang. En informant savnet derfor en person som kunne ha videreført det, «at man kunne ha holdt den tråden litt lenger».

Ifølge informantene hadde det i deres kommune vært «veldig stille ovenfra» sammenlignet med andre språkkommuner de hadde truffet på samlinger. Dette førte til at ressurspersonene måtte påta seg oppgaver de ikke skulle ha hatt, som for eksempel å forklare egne ledere hvorfor de skulle delta i satsingen. Mer backup, at ledelsen i kommunen var mer med på laget og interesserte seg for hvordan det gikk, var et savn, spesielt i begynnelsen. Ressurspersonen for barnehagen var kommet inn i arbeidet en stund etter at det var påbegynt, og mente gruppen av sentrale personer burde ha vært etablert allerede fra begynnelsen. Rektor var også inne på hvor viktig det er med et godt forarbeid, og at tankeprosessen kommer i gang. Skolens ressurslærer uttrykte det slik:

Som profesjonelle skal vi praktisere det for å få hevet nivået til elevene og på en måte se resultater om noen år, i hvert fall. Så må vi på en måte ha lyst til å gjøre det, vi må ha interesse for det, ikke bare [bli fortalt] «vær så god, dette er det dere skal jobbe med i de neste årene».

Som allerede nevnt, var kommunalsjefen ganske klar over at forankringen ikke hadde vært like god over alt.

Rektor var på den andre siden opptatt av at utviklingsarbeid tar tid, og at det ofte blir en salderingspost:

Jeg skulle gjerne ha sett en annen formel på det med undervisning kontra det å oppdatere seg selv, hvis du skjønner hva jeg mener. (...) Jeg føler at det man gjør for å få skolehverdagen og uka og måneden, året, til å bli så optimal som mulig, så planlegger en jo en masse detaljer, [det går] en masse tid til det. Og så kommer dette her til slutt. Man bruker jo tiden man har til rådighet til det som ligger nærmest for å få imøtekommet enkeltelever, primærbehov osv. Og så skulle vi gjerne ha hatt 4 timer til den dagen for å kunne sette oss ned med dette her.

Hun undret på om kanskje *Fagfornyelsen* kan komme til å invitere til en annen måte å tenke på, for eksempel å tenke perioder med undervisning og prosjekter, og så tenke perioder med egenutvikling og fordypning. Samtidig tilføyde hun: «Da må man tenke litt nytt i dette yrket».

Ressurspersonen for barnehagene var opptatt av at hun hadde lært veldig mye av prosessen, og hun kjente seg fortsatt som en pådriver, selv om hun ikke lenger hadde øremerket tid til det. For nettverket håpet hun de ville få til samlinger annenhver måned.

Nå føler jeg virkelig at nå har vi fått blitt kjent med [språkplanen] i løpet av det året her og så skal vi på en måte starte på nytt igjen fra nytt barnehageår med de erfaringene som vi har gjort oss da. Og vi har allerede hatt et møte der vi har sagt noe om hva har fungert, hvordan skal vi gjøre det neste år for å på en måte få den enda bedre implementert. Så jeg tenker arbeidet er jo på ingen måte over.

Også kommunalsjefen ga uttrykk for at hun hadde lært mye:

Det har vært veldig bra. Og som sagt, dette er jo aldri noe som går over. Vi skal ha fokus på språk hele tiden.

5.3 Case 6

Bakgrunnsinformasjon

Den siste casen i evalueringen er en større kommune som *ikke* har status som *språkkommune*. Vi besøkte én kommunal barnehage med over 100 barn, fordelt på syv avdelinger. Ved utgangen av 2018 oppfylte barnehagen ikke pedagognormen. Vi besøkte også én kommunal grunnskole med rundt 350 elever, og rundt 30 ansatte totalt. Vi gjennomførte til sammen tre fokusgruppeintervjuer med lærere,

barnehageansatte og barnehageledelsen. I tillegg gjennomførte vi tre individuelle intervju med skoleledelsen, og representanter for skoleeier og barnehagemyndighet.⁴ Den kommunale fagetaten for barnehage hadde på intervjutidspunktet hatt utskiftninger i staben, og informasjonen vi fikk var dermed noe mangelfull, spesielt med hensyn til kontinuitet, historikk og systematikk i etatens utviklingsarbeid.

Elevenes resultater fra nasjonale prøver i lesing på 5. trinn lå litt under nasjonalt gjennomsnitt, på nivå 3, de siste fem årene. Sammenlignet med fylket, gjorde kommunen det bedre eller tilnærmet like bra over samme femårsperiode. Resultatet fra nasjonale prøver på 8. trinn viser et lignende mønster. Mens kommunen lå på tilnærmet samme nivå som fylket de siste fem årene, målt i prosentandel elever på nivå 3 i lesing, var det nasjonale gjennomsnittet høyere eller vesentlig høyere.

Språkløyper og andre satsinger

I denne kommunen var kjennskapen til Språkløyper svært forskjellig i barnehage- og skolesektoren. Etatsjef for barnehage hadde en viss kjennskap til begrepet, og hun assosierte det både metaforisk som «noe som vedvarer, som en sånn karusell ... med ulike veier å gå», og også konkret med nettressursene. I barnehagen vi besøkte var ikke Språkløyper et kjent begrep, verken blant barnehageledelsen eller de ansatte. En av de ansatte uttrykte det på følgende måte:

Det er ikke noe begrep som er kjent i barnehagen her, som vi har jobbet bevisst med, nei.

Barnehageansatte opplevde at de hadde en del kompetanse innen språkutvikling, først og fremst fra utdanningen, men også fra utviklingsarbeid i barnehagen og erfaringer med egne barn. Barnehagesjefen kunne ikke si noe om hvorvidt dette gjaldt enhetene for øvrig, men mente at bevisstheten rundt og interesse for gode språkmiljø i barnehagen generelt var til stede.

I skolen var derimot Språkløyper både kjent og brukt. Skoleledelsen fortalte at ideen kom fra skoleetaten i kommunen, og forpliktelsen til å delta var et resultat av «en sånn indirekte demokratisk avgjørelse» i skolens plangruppe, bestående av representanter for de ansatte på hvert trinn, fagforeningen og ledelsen. Felles fokus på skriving ble også bestemt kollektivt av plangruppa og etter samråd med toneangivende pedagoger på skolen. Skolelederen brukte begrepet «språkløyper» både for å henvise til satsingen, men også i sin omtale av nettressursene. Lærere på skolen brukte begrepet gjennomgående som en metafor for språk-, lese- og skrivearbeid. «Løyper» ga assosiasjoner til de ulike veiene man kunne bruke for å komme i mål:

⁴ For en nærmere beskrivelse av informanter, se metodekapittel.

Som en slalåmbakke liksom ... og alle skal til slutt ned og noen tar den lange bratte veien og noen tar den korte løypen

Lærerne gjentok flere ganger i intervjuet at begrepet «Språkløyper» var samlende på tvers av trinn og fag. Det vil si at man hadde et fellesskap rundt begrepet, og arbeidet var som sådan sett på som viktig også med tanke på utskiftninger i staben.

Både i barnehage- og skolesektoren foregikk det på intervjutidspunktet mye parallelt utviklingsarbeid. Barnehagen hadde jobbet med pedagogisk dokumentasjon over flere år, blant annet gjennom etterutdanningskurs for de ansatte. Ifølge barnehagesjefen var pedagogisk dokumentasjon et satsingsområde som fortsatte å være etterspurt, og som barnehagesektoren i denne kommunen kom til å holde ved like og videreutvikle. Barnehagen hadde dessuten tatt i bruk ulike verktøy med språklig fokus, blant annet ASK (Alternativ Supplerende Kommunikasjon), *Tegn til tale*, og kartleggingsverktøyet TRAS. Det ble ellers nevnt et eget kommunalt tiltak rettet mot flerspråklige barn, hvor hovedmålet var at alle barn skulle kunne snakke norsk før skolestart. Barnehageledelsen understreket at takket være disse tiltakene var fokus på språk godt innarbeidet.

Skolen vi besøkte var en PALS-skole, og den hadde dermed satset særskilt på læringsmiljø de siste årene. I tillegg ble *Kompetanse for mangfold* nevnt som et eksempel på en nasjonal satsing som skolen hadde deltatt aktivt i. Videre anså både lærerne og skoleledelsen verktøyet *Lesefrø⁵*, utviklet for å styrke funksjonell leseferdighet hos elevene, som en viktig forløper for Språkløyper. Fellesnevnerne i arbeidet med disse ulike prosjektene har for skoleledelsen vært både kontinuitet, sammenhenger, bevisstgjøring, langsiktighet og fleksibilitet.

Fra kommunalt hold var det på intervjutidspunktet mest fokus på de to parallelt pågående prosessene med *Fagfornyelsen* og desentralisert kompetanseutvikling (DEKOMP). Representanten for skoleeier ga uttrykk for dette gjennom hele intervjuet, blant annet ved å legge vekt på sin rolle som tilrettelegger og støtte for skolene i arbeidet. Fokuset fikk også helt konkret uttrykk i måten kommunen har valgt å organisere faglig utviklingsarbeid på, inkludert kommunale nettverk og kommunale utviklingsplaner, så vel som hvordan man tenker og operasjonaliserer skoleutvikling. Å peke ut en tydelig retning, men samtidig respektere lokal egenart, behov og deltakelsesfrihet, var ifølge kommunerepresentanter, nøkkelen. Dette var også grunnen til at kommunen etter en vurderingsprosess hadde valgt å *ikke* søke om å bli med på tiltak 3 i Språkløyper – språkkommuner:

Så valgte vi å ikke si at alle vi skal nå prioritere å bli språkkommune og jobbe på denne måten. Så så vi at språkløyper i den nettbaserte ((utgaven)) var en kjemperessurs ... så har vi jobbet for å oppfordre til å ta det i bruk.

⁵ Dette er et pseudonym for verktøyet som ble brukt i denne skolen.

Skoleeier var også gjennom hele intervjuet svært opptatt av å understreke syner-
gier mellom Språkløyper og annet utviklingsarbeid. Skoleeier anså det å tilrette-
legge for erfaringsdeling som en av sine kjerneoppgaver.

Arbeid med virkemidler

Ifølge etatsjefen for barnehage var både kommunale og private barnehager på in-
formasjonsmøter om satsingen. Likevel var det betydelig variasjon i hvorvidt og
hvordan barnehagene valgte å bruke informasjonen videre. Etaten hadde ikke
noen systematisk oversikt, men inntrykket var at nettressursene ble mer brukt i
private enn kommunale barnehager. Som allerede nevnt ovenfor, var verken sat-
singen som sådan eller nettressursene kjent i barnehagen vi besøkte. I den videre
omtalen av arbeidet med tiltak 1 og 2 blir det derfor først og fremst erfaringer fra
skolesektoren beskrevet.

Tiltak 1 – Regionale samlinger

Representanten for skoleeier fortalte at det ble arrangert en felles reise til den re-
gionale oppstartsamlingen med representanter fra nesten samtlige skoler i kom-
munen. Det å samle skolene rundt en felles oppstart ga, ifølge skoleeier, merverdi.
I forkant av oppstartsamlingen hadde det vært avholdt et informasjonsmøte med
innføring i nettressursene. Budskapet fra kommunalt hold var at deltakelsen på
samlingen først og fremst skulle gi inspirasjon, uten at man måtte forplikte seg
videre. Representanten for skoleeier opplevde selve samlingen som informativ og
god, både i form og innhold, med flere «aha-opplevelser».

På skolen vi besøkte hadde skolens inspektør og en lærer deltatt. Læreren opp-
levde samlingen som et positivt innslag. Hun påpekte likevel at det allerede på
samlingen ble klart at skolen måtte prioritere tematisk innenfor satsingens ram-
mer på grunn av skolens forutgående innsats innen lesing (*Lesefrø*):

*Vi var veldig sånn at dette brenner vi for, men vi må få til det at vi ikke skal ha alle
lesegreiene om igjen.*

Et annet inntrykk vedkommende satt igjen med var en viss skepsis blant delta-
kerne til at satsingen var svært omfattende, og at arbeidet kom til å bli krevende
både med tanke på tid og ressurser.

Skoleeier holdt i etterkant av oppstartsamlingen, i tråd med erfaringer fra
andre satsinger, et oppstartsmøte med skolelederne som ville satse på Språkløy-
per. Skoleeier opprettet i den forbindelse et delt dokument i Office365 for erfa-
ringsdeling. Videre var forventningsavklaring rundt rammene for deltakelsen i
Språkløyper viktig for skoleeier:

Det ble viktig å snakke om det at vi ikke tenkte at vi skulle ha masse nettverk og sånn, men at det viktigste arbeidet skjedde i profesjonsfelleskapet på den enkelte skolen, og at ressursene lå veldig tilgjengelig og til rette for å få til den jobben på en god måte.

Tiltak 2 – Nettressurser

Skolen vi besøkte hadde nesten utelukkende satset på skriving, og hadde dermed brukt modulene spesielt relatert til dette. Skolen hadde også sett litt på moduler fokusert på begynneropplæring, kjønn og lesing, samt flerspråklighet.

Skolen hadde satt sammen en egen ressursgruppe for Språkløyper – «språkløypegruppa». Gruppemedlemmene opplevde selv at de hadde en god kjennskap til stabens behov, noe som ga dem et godt grunnlag og legitimitet. Verdien av nettressursene var, ifølge språkløypegruppa, først og fremst å sette tankegangen rundt skriving mer i system.

Skolen jobbet også systematisk med nettressursene. Det første skoleåret var Språkløyper tema på fellestimer fast én gang i måneden, i det andre året noe sjeldnere. I forkant hadde språkløypegruppa faste planleggingsmøter hvor de gikk gjennom hver økt og diskuterte hvordan materialet kunne legges fram. Medbestemmelse, refleksjon, kunnskapsdeling og erfaringsoverføring var hovedoverskriftene i ledelsens refleksjoner knyttet til den pedagogiske fellestiden. For språkløypegruppa var fleksibilitet det store slagordet – både med hensyn til innhold og behov:

Noe av det brukte vi fullt og helt, og veldig mye kortet vi ned på ... og gjorde det litt om til vår egen greie det også!

Det ble også understreket flere ganger at språkløypegruppa opplevde nettressursene som svært brukervennlige, sammenlignet med andre ressurser skolen hadde tatt i bruk ved tidligere anledninger:

Det lå så ferdig og så enkelt å gripe til!

Mellomarbeidet var ansett som en viktig del av opplegget, inkludert tilbakemelding og refleksjon i påfølgende økt. Disse fungerte som et faglig lim mellom øktene. Likevel valgte språkløypegruppa etter hvert en fleksibel tilnærming også til dette, med «litt drypp» og kun trinnvise elektroniske tilbakemeldinger til språkløypegruppa. Dette ble beskrevet som tidsbesparende og motiverende for de ansatte, siden de allerede ble kjent med metodikken og satte pris på fleksible påfyll framfor rigide opplegg som ikke tilsvarte skolens behov.

Med tanke på bruk av ideene og innspill fra nettressursene i egen praksis, understreket lærerne både kreativitet og fleksibilitet, men også faglig overføringsverdi, for eksempel når det gjaldt skriving på tvers av fag. Det ble videre påpekt at

nettressursene ble brukt komplementært med andre nettressurser, utviklet til bruk i skoleverket, blant annet Gyldendals *Salto* og det allerede hyppig omtalte *Lesefrø*.

Representanten for skoleeier delte disse inntrykkene og vurderingene på et bredere grunnlag. Vedkommende fortalte blant annet at etter inspirasjon fra oppstartsamlingen, valgte mange skoler å danne egne ressursgrupper med et spesielt ansvar for lese- og skriveopplæring, slik som «språkløypegruppa» på skolen vi besøkte. Disse jobbet gjerne som planleggingsteam i lag med skoleledelsen om implementeringen av satsingen.

Ifølge skoleeiers egne evalueringsskjemaer var nettressursene generelt godt mottatt i skolene, og det kunne slås generelt fast at ressursene ble brukt på en fleksibel måte. Likevel var det også noen kritiske momenter og mer blandede erfaringer, blant annet med hensyn til tidsplanen for de ulike øktene, som av flere ble ansett som overambisiøs.

Utviklingsarbeid i barnehagene og skolene

Kompetanseutvikling innad i organisasjonene

Nøkkelordene i barnehageledelsens beskrivelse av eget utviklingsarbeid var felles praksis, felles plattform, medbestemmelse, involvering og fleksibilitet, inkludert med tanke på planlegging av det daglige arbeidet på avdelingene. Både ledelsen og de ansatte vektla først og fremst arbeid med pedagogisk dokumentasjon, og koblet dette direkte opp mot barnehagens satsing på språk. Ifølge ledelsen innebar dette blant annet bevisst arbeid med begreper og fortellerevner. «Lyttende voksne» og «deltakende barn» var overskrifter her. De ansatte så på pedagogisk dokumentasjon som en overbyggende plattform for språkutvikling:

Det gir en enorm mulighet for å utveksle ... bruke språket, stimulere til språk, samtale, barn-barn imellom også, ikke minst!

Barnehagen hadde en del møtevirksomhet øremerket ulike personalgrupper, hvor det ble jobbet aktivt med å drive virksomheten fram. Det var blant annet ledermøter mellom barnehageledelsen og pedagogiske ledere, samt avdelingsmøter hvor pedagogisk praksis ble satt i fokus. Også her har pedagogisk dokumentasjon vært et sentralt tema de siste årene. I tillegg var det egne refleksjonsmøter hvor blant annet praksisfortellinger ble lagt til grunn.

Ledelsen fortalte videre at de selv ikke deltok i avdelingsmøter, men ledet månedlige personalmøter, så vel som andre utviklingsarenaer, slik som planleggingsdager. Det var et viktig prinsipp i denne barnehagen at pedagogiske ledere var sitt ansvar og rolle bevisst i kompetanseutviklingsarbeid, og at hele staben var

involvert, inkludert både assistenter og faste/langtidsansatte vikarer. Barnehageledelsen beskrev staben som en lærergruppe med høy grad av profesjonalitet. Blant ordene ledelsen brukte var: godt utdannet, bredt utdannet, flotte mennesker, engasjerte, nydelige folk og profesjonelle. Det ble videre gitt klart uttrykk for at staben stort sett var mottakelig for nye ideer og innstilt på å involveres i utviklingsprosesser som gagnet barna. Ifølge ledelsen var fellesskapet sterkt. De ansatte ga også et klart uttrykk for at alle, inkludert assistenter, var med på utviklingstid, og at dette var viktig for å sikre kompetanse uansett utdanningsbakgrunn og fartstid i barnehagen

Vi er et team, vi samarbeider om felles mål, det er ikke noe vi sitter og bestemmer!

Barnehagen hadde ikke en egen ressursperson med språk som spisskompetanseområde. Likevel var det enkelte av de ansatte som hadde fått ekstra faglig påfyll på språk, særlig med hensyn til barn med spesielle behov. Både barnehageledelsen og de ansatte var opptatt av å framheve at personalet jobbet på rotasjon, og på denne måten kunne de oppleve både idé- og kompetanseutveksling og samtidig styrke fellesskapet. Likevel ble det også gitt uttrykk for at språkfokuset kunne drukne litt i mengden relevante og spennende temaer, og at man kunne tenke seg hyppigere påminnelser.

Som allerede påpekt, hadde våre skoleinformanter en nokså omforent holdning til kompetanseutvikling i forbindelse med Språkløyper. Skoleledelsen anså sin rolle først og fremst som tilrettelegger, blant annet ved å sørge for ressurser som ville sikre gode utviklingsprosesser i staben, og god organisering av opplæringen for barna. Skoleledelsen understreket videre at de ulike ressursgruppene, slik som «språkløypegruppa», fungerte som drivkraft i de ulike satsingene. Videre var det svært viktig for ledelsen at det i utviklingsarbeidet ble tatt hensyn til den svært mangfoldige elevmassen på skolen, og at man prioriterte deretter.

Kompetanseutvikling på tvers av organisasjonene

Ifølge etatsjefen for barnehage fulgte etaten en overordnet kompetansestrategi med innsatsområder og organiseringsformer, blant annet tidlig innsats og språk. Barnehagene benyttet seg av ulike metodikker for å jobbe med dette fagområdet, særlig med hensyn til minoritetsspråklige barn, som det var en høy andel av i barnehagene i kommunen. Etaten hadde ikke evaluert dette, og kunne dermed ikke vise til noe systematikk i arbeidet. Både pedagogisk ledelse og pedagogisk dokumentasjon ble trukket fram som innsatsområder, så vel som nettverksvirksomhet. Etatsjefen framhevet spesielt kompetansenettverket bestående av representanter for PPT, barnevern, pedagogisk fagtjeneste, barnehagene og etatsledelsen. Målet for arbeidet i dette nettverket var å identifisere behov og jobbe deretter:

Vi ser på hva barnehagene trenger, hva vi er opptatt av ... vi prøver å jobbe mer systematisk og sånn samlende.

Barnehagen vi besøkte hadde deltatt i flere ulike kommunale nettverk, blant annet ledernetttverk for pedagogiske ledere i barnehagen og styrernetttverk for virksomhetsledere. Disse nettverkene møttes flere ganger i løpet av barnehageåret. Dette ga barnehagene anledning til å drøfte praksis og utfordringer på tvers, og bidro også til relasjonsbygging, erfaringsdeling og felles kursing. Barnehageledelsen anså nettverksvirksomhet, og de ulike kontaktflatene dette ga, som et felles gode med utbytte på tvers:

Man har jo forskjellige styrker rundt omkring i virksomhetene ... Så man får jo innspill til å gjøre litt andre ting.

Flere av informantene som hadde deltatt i nettverket for pedagogiske ledere, ga imidlertid uttrykk for blandede erfaringer. Møtene ble beskrevet både som nyttige og bevisstgjørende med tanke på egen praksis, men samtidig også som noe ufokuserende eller for ensidig vinklet mot utfordringer. Samtlige framhevet dermed verdien av å ha en god møteleder som «holder i trådene ... slik at møtet ikke sklir ut».

Skoleeier virket på sin side svært aktiv og opptatt av å jobbe målrettet, systematisk og strategisk med skolens utviklingsarbeid. Målet var å oppnå en god balanse mellom kommunal styring og skolens selvbestemmelse. Skoleeier var tydelig på å avgrense sin involvering i dette til først og fremst være tilrettelegger og deltaker på systemnivå, både når det gjaldt møte- og nettverksvirksomhet, erfaringsdeling og oppfølging:

Vi vil heller støtte skolelederne i å klare å analysere og vurdere og prioritere ... det viktigste arbeidet med Fagfornyelsen skjer på den enkelte skolen!

Kommunen hadde utarbeidet en egen plan for kompetanseutvikling i skolen. Parallelt jobbet skoleeier med å utvikle en egen kvalitetsplan, som et komplementært strategisk arbeid på kommunalt nivå. Medvirkning, involvering og respekt for skolens egenart var igjen sett på som suksessfaktorer i samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne. Videre ble rutiner og systemer for oppfølging av resultater, blant annet gjennom skoleeiers dialogbaserte skolebesøk, vektlagt. Informasjonen derfra ble brukt aktivt i videre planlegging av det kommunale skolearbeidet.

Kommunen hadde ellers tett kontakt med det lokale UH-miljøet i forbindelse med blant annet etterutdanningstilbud i DEKOMP. Interkommunalt samarbeid var også opprettet, og det ble stort sett opplevd som vellykket. Man opplevde ikke at det var behov for ytterligere støtte rundt Språkløyper fra Lesesenteret eller Skriventeret:

Vi synes jo vi står veldig godt på egne ben. (Representant for skoleeier)

Skolen deltok også aktivt i flere nettverk, blant annet PALS-nettverket og nettverket for sentrumsnære skoler. Disse ble beskrevet som godt organisert og godt ledet, med både tydelig agenda og klare forventninger. Skoleeier understreket at det var skoleledere som hadde ansvar for å drifte disse, dog med innspill fra skoleeier på saker som var ansett som betydningsfulle for samtlige skoler. Stor turnover i rektorgruppen ble pekt på som en utfordring. Ledelsen beskrev likevel deltakelsen i nettverkene som nyttig både med tanke på faglig utvikling og relasjoner:

Vi trenger å bli dratt litt ut av kontorene våre og på en måte se hverdagen på de andre skolene våre ... vi blir ikke så navlebeskuende!

Lærerne henviste også til erfaringer med tidligere nettverk, blant annet i forbindelse med arbeidet med *Lesefrø*. Lærdommen herfra var at skolene hadde svært forskjellige utgangspunkt og arbeidsprogresjon, og at det å jobbe på tvers i slike tilfeller ikke ga ønsket utbytte. Derfor var det ikke aktuelt å delta i et eget Språkløyper-nettverk ved denne skolen. Skoleeier bekreftet at dette var en generell opplevelse, og man hadde derfor ikke opprettet et eget nettverk. Lærerne fortalte om mer sporadiske utvekslingsmøter mellom opplæringsnivåer, blant annet med barnehagene, som opplevde behov for å formidle informasjon om framtidige elever til skolen, og møter med ungdomskolen som elevene fra den besøkte skolen sognet til.

Refleksjon over praksis

Barnehageansatte fortalte inngående om hvordan de jobbet med å integrere språkstimulering i ulike hverdagssituasjoner, blant annet i påkledningssituasjoner, bleiestell og spising, men også i mer formelle situasjoner, slik som lesestund. Bruk av konkreter, benevning, repetisjon, dramatisering, innlevelse og sang var nevnt som eksempler på de ulike grepene man benyttet seg av for å sette språk i fokus. Ifølge de ansatte stod begrepsforståelse høyt på agendaen på tvers av avdelinger. Bevissthet rundt språk og kontinuerlig språklig tilstedeværelse og oppmerksomhet var ansett som viktig:

Vi jobber bevisst med språk hele tiden ... vi er jo i tale hele tiden, språkforståelse og alt det der! (Barnehageansatt 2)

De ansatte vektla også lekens betydning for språklæring, og reflekterte over egen rolle i språkstimulerende lek. Sanselige erfaringer og opplevelser gjennom lek ble framhevet som svært viktig for innlæring av ord og begreper. Det å trekke barna inn i samtalen, men også å differensiere språkinput i samsvar med barnas behov, var viktige pedagogiske prinsipper for de ansatte.

Gitt skolens flerkulturelle profil, var flerspråklighet et særskilt fokus i skolen. Lærerne fortalte at skolen hadde deltatt i prosjekter tilknyttet det lokale UH-miljøet om mangfold i språkbruk og verdien av flerspråklig kompetanse:

På denne skolen er det mange som har kjempe språkkompetanse, og at vi må utnytte den og glede oss over den og oppmuntre barna til å være stolte over det da, slik at det blir en ressurs framfor et problem!

Et annet fokusområde var arbeid med begreper. Man så verdien av dette både med hensyn til elever med norsk som morsmål, men også elever med andre morsmål. Lærerne var omforent om at begrepsforståelse var grunnleggende for mye annen læring, og at repetisjon gjerne var det som måtte til for at elevene skulle forstå nye begreper. Lærerne vektla også en leken tilnærming til begynnende skriving og god modellering som svært viktige pedagogiske grep. Som eksempel beskrev lærerne hvordan de jobbet med å gjøre elever bevisste på at man har ulike hensikter med tekst, så vel som ulike mottakere, gjennom blant annet brevskriving til ulike familiemedlemmer. Anerkjennelse og skriveglede ble oppfattet som viktig av lærerne, uavhengig av trinn og elevenes alder. En annen overordnet fellesnevner var variasjon i undervisningstimene. Dette ble ansett som et godt prinsipp som kunne benyttes i hele opplæringsløpet. Samskriving på datamaskin eller iPad, kombinert med individuelle skriveoppgaver, var blant grepene lærerne nevnte i denne forbindelse.

Både i barnehagen og skolen ble vi fortalt at de ofte hentet inspirasjon arbeidet med språk fra ulike kilder, blant annet fagblader og internett. Utover dette nevnte barnehageansatte også verdien av erfaringsdeling gjennom praksisfortellinger, mens skoleansatte framhevet uformell dialog med kollegaer som inspirasjonskilde. Begge nevnte også kursing i regi av eksterne foredragsholdere. Imidlertid hadde særlig skolen varierende erfaring med dette. Utover dette pekte barnehagen også på studentansatte som en inspirasjonskilde. Ifølge ledelsen kom denne gruppen gjerne med nye måter å se pedagogisk praksis på som gagnet staben som helhet. Barnehageansatte viste videre en unison interesse for å gjøre seg kjent med innholdet i nettressurser i Språkløyper:

Man er jo litt nysgjerrig på det der med Språkløyper da og liksom sånn konkret hva man kan få ut av det og hva er det! ... Vi kan jo ta ansvar for det nå egentlig ... skrive ut litt og finne ut litt mer om det!

Overordnet perspektiv og veien videre

I skolen var det total enighet om verdien av Språkløyper. Både skoleledelsen og lærerne ga uttrykk for at skolen fikk et tydelig utbytte av deltakelsen, både i form av hevet kompetanse og ny kunnskap om skriving. Nøkkelen i dette var, ifølge

ledelsen, å skape gode interne strukturer for å ta imot de ulike satsingene og finne riktig inngangsnivå, tilpasset skolens egne behov. Det ble også framhevet at språkarbeidet vil leve videre gjennom god forankring i staben. For lærerne var det i tillegg det helt konkrete i satsingen, slik som tips for bedret praksis i nettressursene, som ble trukket fram. Representanten for skoleeier bekreftet dette gjennom egne refleksjoner på systemnivå:

Jeg tror virkelig at Språkløyper har hatt en betydning for utviklingen av profesjonsfelleskap, på det å jobbe sammen, dele praksis, øve seg på ting til man møtes igjen og skal snakke videre om det.

Til tross for at både barnehagen vi besøkte og etatsjefen var opptatt av å framheve viktigheten av tidlig innsats i språkarbeid, ga barnehageledelsen klart uttrykk for at det kunne jobbes mer systematisk med språk i barnehagen enn i dag:

Jeg tror nok kanskje at vi har en del å hente i forhold til å bli systematiske ... at man faktisk har noen gjenkjennelige tegn som er mye mer håndfast.

En utfordring i tilknytning til dette var mengden av parallelt pågående utviklingsarbeid. For barnehageansatte var faren at man lett kunne miste fokus og ikke klare å utvikle eierforhold til nye tiltak. En relatert utfordring var mangel på tid til å drive kompetanseutvikling, så vel som tid til å stoppe opp og evaluere pågående arbeid, men også avsluttet, før man hiver seg på nye prosjekter.

Også i skolen var dette et tema. Både skoleledelsen og lærerne opplevde i den forbindelse at det var viktig å velge ulike utviklingstilbud med omhu. Dette både med hensyn til hvor mye man klarer å ta inn over seg av ny informasjon, og med tanke på kontinuitet og sammenhenger mellom de ulike tiltakene. Representanten for skoleeier påpekte at det nok var ulike holdninger til denne problematikken blant skolene i kommunen. Mens enkelte følte seg overveldet av det pågående arbeidet, var det andre som ikke opplevde balansegangen som utfordrende. Det ble også påpekt at det viktigste i dette arbeidet var å se og skape synergier mellom de ulike satsingene, både forutgående, pågående og kommende. Sånn sett var det en rød tråd som var nøkkelen:

Mange har sett det som en forlengelse av arbeidet med Vurdering for læring, som en god forberedelse med Fagfornyelsen, fordi det krever samarbeid på en helt annen måte!

Skoleeier ga også et klart uttrykk for at det var ønskelig med videre bruk av nettressursene, til tross for at det ikke var like stort trykk på Språkløyper lenger. Skolenes valgfrihet og selvbestemmelse i bruk av pakkene, med fortsatte tips fra skoleeier, var i vedkommendes øyne veien å gå.

5.4 Oppfølgingsintervjuer

Hensikten med oppfølgingsintervjuene var å se hvordan det har gått med det kommunale arbeidet med språk, lesing og skriving etter at kommunene formelt ble ferdig med tiltak 3 – språkkommuner. Vi gjorde også et oppfølgingsintervju med ansatte ved Lesesenteret i oktober 2019, ett med fire rådgivere og ett med to ledere. Som redegjort for innledningsvis har Lesesenteret sammen med Skrivesenteret hatt ansvar for tiltak 1 og 2 og faglig ansvar i tiltak 3. Lesesenteret ble intervjuet, fordi de var tildelt prosjektlederansvar for hele den nasjonale strategien.⁶

Lesesenteret

Oppfølgingsintervjuet med Lesesenteret dekket temaer som Lesesenterets refleksjoner rundt målgruppens kjennskap til satsingen, terminologi og begreper, arbeid med de tre tiltakene i Språkløyper, samt endring av praksis og veien videre.

Interessen for terminologi og begreper har sitt utspring i at NIFUs delrapport identifiserte utfordringer knyttet til terminologi i arbeidet med Språkløyper. Det viste seg at begrepene «språkløyper», «språkkommune» og «oppstartsamlinger» ble forstått og brukt ulikt blant deltakere, selv om budskapet i satsingen virket kjent.

Både ansatte og ledelsen ved Lesesenteret kjente til denne problematikken, og mente at selv om dette var noe uheldig, var det samtidig forståelig. Dette på grunn av det omfattende pågående kompetansehevende arbeidet i norske kommuner. Manglende terminologisk klarhet ble tilskrevet at oversettelsesarbeidet påvirkes av prosjektoverbelastning. Når kommuner gjennomfører samtidige satsinger eller på løpende bånd, står oversettelsesarbeidet innenfor én av dem i fare for å bli flytende når denne innskriveres i en kontekst med andre og lignende prosjekter.

Det var enighet på Lesesenteret om at uansett begrepsbruk, var det selve tankegangen i, og bevisstgjøringen knyttet til, arbeidet med språk, lesing og skriving i praksisfeltet, som var viktigst. I den forbindelse viste ansatte til Lesesenterets statistikk om bruk av nettressurser, som viser en økende tendens. Dette ble tolket som en indikator på økt kjennskap til satsingen og vilje til å ta ressursene i bruk. Ledelsen på sin side refererte til tilgjengelig statistikk fra storskalaundersøkelser, slik som PISA og nasjonale prøver, som en mulig pekepinn på arbeidet som er gjort i praksisfeltet gjennom nasjonale, regionale og lokale satsinger på språk, lesing og skriving, inkludert Språkløyper. Det ble likevel understreket at dette kun var en

⁶ «Lesesenteret har ansvar for å lede og koordinere alt arbeidet med Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving», fremgår det av Rammeverket for språkkommuner, side 4 (https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_sprakkommu-ner.pdf)

antakelse om en potensiell sammenheng, og at Lesesenteret ikke hadde grunnlag for å uttale seg om satsingens effekt. Det var ellers enighet blant deltakerne om at det antakelig også var forskjeller mellom kommunene i hvorvidt tankegangen ble innarbeidet i praksis.

Når det gjelder arbeidet med tiltakene i Språkløyper, var det overordnede budskapet at det i seg selv representerte en viktig utviklingsprosess for Lesesenteret. Med tanke på tiltak 1, de regionale oppstartsamlingene, fortalte ledelsen at arbeidet med å arrangere disse hadde endret karakter underveis basert på erfaringer man nødvendigvis gjør seg ved å lede slike prosesser. Dessuten hadde ledelsen også identifisert endrede forventninger hos målgruppen med hensyn til samlingenes format. Fra å forvente et klassisk forelesningsoppsett dreide forventningene seg i retning av et mer dialogisk og interaktivt format. Dette gjorde også at Lesesenteret bedre kunne nå fram til målgruppen.

I intervjuet med de ansatte ved Lesesenteret ble mye av oppmerksomheten viet til arbeidet med tiltak 2, det vil si nettressursene, noe som ifølge dem krevde en systematisk innsats med god planlegging og langsiktighet. I tråd med dette satset man på å først og fremst dekke aktuelle temaer innen barnehagen og barneskolen i begynnelsen av prosjektperioden, mens man i løpet av året har rettet fokus mer mot temaer som er relevante for ungdomsskolen og videregående skole. Dette kan også hevdes å være i tråd med funnene og anbefalingene fra delrapporten, hvor det ble identifisert et behov for nettressurser mer tilpasset nettopp ungdomsskolen og videregående skole.

Det var videre enighet om at det er urealistisk å treffe alle brukere, gitt forskjeller i utdanningsbakgrunn og kompetanseprofiler. Ledelsen har i den forbindelse understreket viktigheten av særlig to momenter: 1) fleksibiliteten i bruken av nettressursene og 2) eierskap til disse. Det betyr at kommunene ikke nødvendigvis skal følge hver modul slavisk, men at de benytter seg av elementer som treffer egne behov, helst under koordinering eller ledelse av én eller flere ressurspersoner med spisskompetanse innen språk, lesing og skriving. Som vi har sett i case-studiene benytter enkelte kommuner seg av denne fleksibiliteten, men det ser ut til å være mest framtrædende i skolen.

Det ble også vektlagt at nettressursene er en omfattende kunnskapsbank som det er viktig å kontinuerlig holde ved like og videreutvikle dersom ressursene skal være nyttige. Ledelsen påpekte i denne forbindelse at selve utviklingsarbeidet var en læringsprosess som ga Lesesenteret nye impulser underveis med tanke på digital kunnskapsformidling.

De to sentrene og Utdanningsdirektoratet samarbeidet om i alt fire samlinger for puljene i 2018 og 2019. Direktoratet hadde ansvar for hovedinnholdet på de to første samlingene med faglige bidrag fra Lesesenteret og Skrivesenteret. De to sentrene hadde ansvar for hovedinnholdet på samling 3 og 4. Samarbeidet om

språkkommunetiltaket ble tettere mellom sentrene og direktoratet i 2018 og 2019, men direktoratet hadde fortsatt hovedansvaret for tiltak 3.⁷ Ledelsen viste til regelmessig møtevirksomhet, både fysisk og digitalt. Det var også enighet blant samtlige informanter om at sentrene hadde legitimitet blant brukerne, og at behov for bistand, støtte og veiledning overgikk deres kapasitet. Denne interessen for sentrenes kompetanse ble tolket som et positivt tegn. Selv om de ikke hadde grunnlag for å uttale seg om praksisendringer som følge av Språkløyper, mente ledelsen å se antydning til en holdningsendring i kommunene knyttet til kompetanseutvikling som sådan, særlig profesjonaliseringen av dette arbeidet på strukturelt nivå.

Det ble likevel pekt på flere utfordringer Lesesenteret hadde opplevd underveis i prosjektperioden. Først og fremst var selve igangsettelsen av en så omfattende prosess krevende, selv om den også var lærerik. I tillegg var forventningen om en viss hastighet i arbeidet med å levere ferdiglagde læringsmoduler en utfordring, særlig i starten av prosessen. Som allerede påpekt ovenfor, ble det likevel understreket at prosjektarbeidet var en spennende utviklingsreise som har styrket kompetansen i prosjektledelse og prosjektgjennomføring hos Lesesenteret. Samtlige ga videre uttrykk for at nettressursene representerte en viktig ressurs som Lesesenteret ønsket å drifte videre også etter prosjektslutt. Ledelsen framhevet også verdien av disse ressursene i forskningsøyemed.

Case 1

Vi gjennomførte et oppfølgingsintervju med skoleledelsen i casekommune 1 fra pulje 1 omtrent ett år etter vårt første besøk. Grunnet personalutskiftninger lyktes vi ikke med å få tak i representanter fra skoleeier og barnehageeier/barnehagemyndighet med kjennskap til arbeidet med Språkløyper.

Hensikten med intervjuet var å se hvordan det har gått med det kommunale arbeidet med språk, lesing og skriving etter at kommunen ble formelt ferdig med tiltak 3 – språkkommuner.

Denne kommunen har ikke hatt en formell evaluering av arbeidet med språkkommunetiltaket. Skoleleder meddelte at det derimot ble foretatt en uformell idémyldring i ressursgruppa for prosjektet, hvor det ble innsett at prosjektet ikke har gått helt etter planen:

Piffen gikk litt ut av folka.

Det største problemet var, ifølge skoleleder, at prosjektet ikke var godt nok forankret i personalet. Dette var en lærdom man gjerne ville ta med seg videre, først og fremst gjennom å involvere de ansatte på et tidligere tidspunkt i prosjektarbeid.

⁷ Disse opplysningene er gitt i en epost fra Utdanningsdirektoratet til NIFU den 21.10.20.

Skolelederen kommenterte i tillegg at systematikken i arbeidet ikke var like god som opprinnelig tenkt, og at dette var noe man ønsket å satse mer på i framtiden. Skoleledelsen opplevde videre at premissene for arbeidet med strategien var for fastlåste, og at de ikke hadde klart å gjøre det til sitt. De innså også at det ikke var enkelt å utarbeide en strategiplan, og at man burde tenkt mer på egne og lokale behov i dette arbeidet. Vedkommende understreket videre at det er viktig å klargjøre hensikten med å lage en slik strategi:

Er det for oss vi skriver eller for «skuffa»?

Skolen har siden utarbeidet en annen plan, som i mye større grad oppleves som «deres». Skolelederen fortalte videre at ressurspersonene for både barnehage og skole fortsatt brukes som «ressurser». Siden ressurspersonen for barnehage også er styrer, påvirker hun fortsatt praksis i kraft av sin kunnskap. Arbeidet til ressurspersonen på skolen kunne også videreføres i og med at ressurspersonen også arbeidet som lærer på 1.-4.trinn.

Når det gjelder lærende nettverk på tvers av kommunegrenser fungerte dette ikke selv under prosjektperioden, og var nå lagt helt på is. Nettverkene på tvers av enheter fortsatte derimot sin virksomhet, hvor temaet «overganger» var viktig. Skoleledelsen fortalte at man nylig hadde et eget arrangement om dette på huset, hvor også foreldre ble trukket inn. Dette var sett på som et direkte resultat av Språkløyper.

Skolen hadde ikke gode erfaringer med nettressursene. Derfor hadde de ikke tatt dem mer i bruk. Skolen hadde heller ikke hatt mer kontakt med de nasjonale sentrene.

Når det gjelder utbytte ett år etter, var skoleledelsens dom at de hadde lært mye av prosessen, og at deltakelsen sånn sett hadde hatt verdi. Blant de viktigste lærdommene var å trekke lærerne inn mye tidligere i slike prosesser, slik at de kunne utvikle eierskap til prosjektet fra starten av. Sånn sett var det viktig i ettertid å gå gjennom prosessen, spesielt med tanke på organisering og gjennomføring av framtidig utviklingsarbeid. Man innså også at man burde brukt mer tid på prosessen, og at man kunne prioritert annerledes. Skoleledelsen anså det videre som en ulempe å være med allerede i pulje 1, og at tiden muligens har noe å si for hvor profesjonelt opplegget er fra myndighetenes side. Likevel var vurderingen at deltakelse i Språkløyper i noen grad har påvirket hvordan man driver, og ønsker å drive, kompetanseheving framover. Skoleledelsen var klar på at man sånn sett kunne tenke seg å gi satsingen en ny sjanse, men med lærdommen de hadde fått gjennom sin prosjektdeltakelse i bakhodet.

Case 2

Oppfølgingsintervjuene i case 2 var med barnehagestyreren, som også hadde vært ressursperson for barnehagene i språkkommunen, og med en representant for skoleeier. Som det framgår av delrapporten, var denne relativt store kommunen godt i gang med en satsing på språk allerede før de ble språkkommune (Bubikova-Moan m.fl. 2018). På tidspunktet for oppfølgingsintervjuet hadde kommunen også blitt realfagskommune, og de hadde også begynt å gjøre erfaringer med desentralisert kompetanseutvikling (DEKOMP). Om DEKOMP formidlet representanten for skoleeier bare positive erfaringer:

Vi har jobbet veldig tett over mange år med det, så der føler vi oss veldig ivaretatt og i veldig trygge hender.

Når det gjelder språkkommunesatsingen trakk representanten for skoleeier spesielt fram ordningen med ressurspersoner som særlig heldig. Dette fordi disse, som selv er engasjerte lærere, kommuniserte med likemenn. Hun framholdt at det å la ressurspersoner i enhetene drive en utvikling er en god måte å bygge kapasitet på. Ressurspersonene hadde også fått opplæring i hva det vil si å være i en slik posisjon, delvis fra Utdanningsdirektoratet, men også med veiledning fra et nasjonalt senter og fra fylkesmannen.

Den samme informanten mente å se resultater av arbeidet med språk når de nå gikk i gang med realfag, og det ble tydelig at språk også er viktig for elevenes utvikling i matematikk og naturfag. Strukturen for lærende nettverk ble videreført i den nye satsingen, men med andre personer for å gjøre organiseringen mest mulig robust.

Barnehagestyreren pekte på at ressurspersonenes mandat burde vært tydeligere fra starten av. Hun var dessuten mer forbeholden om verdien av å gå inn i en ny satsing uten opphold:

Jeg synes ikke kommunene skal gape over for mye på kort tid, fordi det blir sånne energityver, hvor man går ut fra et prosjekt og kjenner på utilstrekkelighet istedenfor å kjenne på mestring og økt kompetanse. Vi er en travel sektor, og barnehagene har ulikt fokus og ulike satsingsområder.

Hun viste til at implementering og endringsprosesser kan ta opptil fem år før de blir gode prosesser. Derfor blir halvannet år i én satsing, hvorpå en «kaster seg på» halvannet år i en ny satsing, uheldig. Ifølge henne rekker man ikke å puste for å få jobbet videre med det en har satt i gang.

Også representanten for skoleeier var opptatt av at det er viktig å opprettholde oppmerksomheten når en satsingsperiode er over. Hun var særlig fornøyd med utviklingen av en klynge av skoler med barnetrinn og ungdomstrinn som samarbeidet om å få til gode overganger med utgangspunkt i språk. Lærerne og lederne

så gevinsten av samarbeidet, og det var nå drevet av skolene selv. Senere i samtalen la hun til:

Selv om du har jobbet lenge med et tema eller et område, og det egentlig er kommet i drift, så må det likevel holdes fokus på det. Det ser vi. Det bare er en del av dem så er det alltid strekk i laget. Så det gjelder å huske på det.

Med realfagskommunearbeidet hadde de også en «liten overbygning med rammeplan og fagfornyelse» for å kunne holde tråden i en situasjon hvor det er mange ting som krever oppmerksomhet.

Case 3

Omtrent ett år etter vårt første besøk gjennomførte vi oppfølgingsintervjuer i casekommune 3, både med skoleledelsen og ressurspersonen for Språkløyper. Sistnevnte var samtidig med i ledergruppen i barnehagen vi besøkte sist.

Heller ikke denne kommunen har gjennomført en formell evaluering av arbeidet med språkkommunetiltaket. Ressurspersonen for barnehage fortalte at man likevel hadde som mål å holde noe av satsingen løpende. I forbindelse med kommunesammenslåing skulle det blant annet lages en felles strategiplan i 2020 for språk, lesing og skriving, hvor erfaringene som språkkommune skulle innlemmes. Det var heller ikke foretatt en formell evaluering av innsatsen i skolen, men man holdt øye med praksis og praksisendring gjennom en regelmessig «skolevandring». Denne viste at Språkløyper har satt spor på flere områder, nærmere omtalt nedenfor.

Når det gjelder nettressursene meldte ressurspersonen for barnehage at kommunen etter prosjektslutt senket ambisjonsnivået. Opplegget og modulene ble ikke lenger brukt like systematisk, blant annet på grunn av at det var tidkrevende. Målet var nå å satse på en fleksibel bruk, og videreføring av deler av metodikken, blant annet mellomarbeid og videosnutter. Som vi husker er dette mer i tråd med intensjonen slik Lesesenteret så det. Tilsvarende meldte også skolen om en mer begrenset, men likevel kontinuerlig, bruk av nettressursene. I tillegg til temaet «høytpresterende elever», hadde skolen brukt modulen om begynneropplæring på personalmøter. Rektors vurdering var at dette ga avtrykk i praksis blant annet i at man jobbet mer variert med begynnende lesing.

I og med at ressurspersonene tilknyttet språkkommunetiltaket ikke lenger hadde frikjøp fra sine stillinger etter prosjektslutt, var det vanskelig å videreføre ressursen på samme måte som før. Arbeidet ble begrenset i omfang, blant annet til omsetting av den kommunale språkstrategien til digital form, noe som, ifølge ressurspersonen for barnehage, gikk noe tregt.

Ifølge samme ressursperson var det heller ikke mulig uten finansielle ressurser å opprettholde lærende nettverk. Dette til tross for at nettverkene, i hennes øyne, hadde en organisatorisk gevinst, særlig overgangsnettverket. Det å kunne jobbe på tvers av opplæringsløpet bidro til at man fikk bedre kjennskap til hverandre og til utfordringer tilknyttet hvert nivå. Også skoleleder kommenterte dette, men var langt mer ambivalent i sin dom. Hun opplevde at overgangsarbeidet etter prosjektslutt kom i skyggen av annet arbeid. Hun etterlyste derfor fornyet fokus på mer og tettere samarbeid mellom ulike trinn i utdanningssystemet. Selv om hun opplevde at erfaringsdeling i nettverkene i seg selv var positivt under prosjektperioden, var hun imidlertid kritisk til flere momenter ved nettverksarbeidet. Dette var blant annet knyttet til hvordan nettverkene ble organisert, at det ble vanskelig å implementere kunnskapen derfra i praksis, og at arbeidet med den digitale språkplanen ikke ble fullført. Hun mente at dette hang sammen med et skifte i fokus i retning av digitalisering og *Fagfornyelsen* i kommunen. Hun vektla videre at for skolens del forsøkte de å synliggjøre arbeidet i praksis og tenke det inn i arbeidet med *Fagfornyelsen*, blant annet når det gjelder fordypning og differensiering.

Ressurspersonen for barnehage mente at kommunen alt i alt opplevde en klar effekt av å være med i Språkløyper. Hun framhevet først og fremst en generell holdningsendring, grunnet det langvarige arbeidet med språk, lesing og skriving:

Alle er språklærere og alle er viktige! (Ressursperson)

Også skoleleder så et klart utbytte av skolens deltakelse i Språkløyper. I likhet med ressurspersonen for barnehage ga hun et klart uttrykk for at deltakelsen i språkkommunetiltaket hadde økt bevisstheten knyttet til kompetanseheving innen språk, lesing og skriving blant lærere.

Ressurspersonen så det som spesielt gunstig at man gjennom prosjektet fikk tilført økonomisk støtte til å drive språk-, lese- og skrivearbeid i kommunen, og at man dermed kunne få større kjennskap til, og forankring av, tiltakene og ressursene i satsingen.

Når det gjelder utfordringer ble spesielt det høye aktivitetsnivået nevnt, blant annet i rollen som ressursperson. Vedkommende opplevde aktivitetsnivået som for ambisiøst, og dermed utfordrende, blant annet med tanke på kurs- og møtevirksomhet. For skolelederen var også ressurs- og tidsperspektivet kritikkverdig. Ifølge hennes vurdering var prosjektperioden altfor kort:

Man trenger 4-5 år for å virkelig implementere og se varige spor!

Skoleledelsen opplevde videre at satsingen muligens ble styrt litt for mye ovenfra, og dette førte til at man ikke helt hadde klart å få eierskap til prosjektet. Slikt eierskap ble ansett som nødvendig for «å få sving på tingene». Skolelederen savnet

videre mer fokus på evaluering, og etterlyste mer struktur i dette, så vel som mer oppfølging underveis:

Det er viktig å se hva som har skjedd med undervisning!

Oppfølgingsintervjuer med sist besøkte kommuner

Som nevnt i metodekapitlet, var det vanskelig å få tak i informanter for oppfølgingsintervjuer våren 2020 på grunn av nedstenging og smittevern i forbindelse med covid-19. Oppmerksomheten var rettet mot andre, og mer presserende, spørsmål enn videreføring av språkkommunesatsingen eller bruk av kompetanseutviklingspakkene. I hver av de tre casekommunene snakket vi med likevel med ledere for de besøkte barnehagene. I tillegg snakket vi med skoleleder i én av kommunene. Denne lederen var imidlertid ny og hadde dermed lite kjennskap til språkkommunesatsingen.

Fra barnehagen i casekommune 4 ble det rapportert om stor tilfredshet med deltakelsen i språkkommunetiltaket, og det ble uttrykt en intensjon om å friske opp lærdommene for også å koble på nyansatte fra høsten 2020. De tidligere omtalte plakaten som barnehagen hadde laget, hang fortsatt oppe som påminnelser. Styreren var fornøyd med at de hadde tatt seg god tid med kompetanseutviklingen i Språkløyper. I samarbeidet med skolen hadde de over de siste to-tre årene implementert en kartleggingsmetode orientert mot å kartlegge begrepsforståelse blant femåringer. Ifølge henne var mer systematikk i arbeidet blant de varige virkningene av deltakelsen i satsingen.

Hovedinntrykket ellers var at forholdene stort sett var de samme, både med hensyn til det man ikke hadde fått gjort og det man var godt i gang med. Innsatsområdene som våren 2019 var identifisert som ønskelige å få startet opp, var fortsatt på vent. Dette gjaldt for eksempel samarbeid om språk i overgangen barnehage og skole i case 5. Oppmerksomheten lederne viet prinsipper eller tenkemåter, hadde fortsatt stor plass. Dette gjaldt blant annet vektleggingen av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen i case 6.

Styreren forklarte at pedagogisk dokumentasjon tar utgangspunkt i barnets interesser og gjøremål. Dokumentasjonen skjer ved hjelp av fotografier eller bilder som viser barnas hverdag. På den bakgrunn stimulerer den barnehageansatte til videre utforsking av det enkelte barnet er opptatt av, for eksempel ved å minne barnet om hva de holdt på med dagen før. Det er barna som skal drive dette, og metoden fremmer språk, ettersom barna setter ord på følelser, tilstander og egen nysgjerrighet.

Som allerede beskrevet var det viktig for styreren i case 6 å involvere alle ansatte i refleksjonsmøter, planleggingsdager og fagfora, for blant annet å fremme et felles barnesyn i virksomheten, og at alle skal være kompetente. Barnehagen sam-

arbeider videre med et høgskolemiljø i kompetanseutviklingen. I denne kommunen var det i første rekke skolen som hadde brukt nettressursene språkløyper. Også styreren i case 4 var opptatt av å involvere alle ansatte, og hun erfarte at dette ga gode refleksjoner i assistentgruppen. Hun mente ressurspersonene fortsatt var viktige og bedre posisjonert enn styreren selv til å drive arbeidet framover. Hun mente også at involvering av foreldrene i lesing og bruk av språk sammen med barna, hadde gjort en stor forskjell.

Hvis barna kjeder seg under høytlesning, er det den ansatte og ikke barna som skal finne ut av det, poengterte banehagestyreren i case 5. På denne måten er vektleggingen av at de voksne er der for barnas skyld, felles for de to barnehagene i case 5 og 6. I case 5 var barnehagestyrers oppsummering at Språkløyper har gjort de ansatte mer aktive og motiverte for å lese, og flinkere til å bruke seg selv sammen med barna. De observerer mer og har sterkere bevissthet om språk, noe som gir mange fine faglige vurderinger og gode diskusjoner. Case 6 eksemplifiserer imidlertid at det kan gjøres godt språkarbeid utenfor språkkommunesatsingen.

6 Cross-case: likheter og forskjeller

Vi skal nå foreta en sammenlignende cross-caseanalyse på tvers av de seks case-studiene. Fordi en slik analyse i seg selv innebærer en de-kontekstualisering, vil vi fjerne oss litt fra rike *empiriske* detaljene presentert i forrige kapittel og i delrapporten, og vende tilbake til det teoretiske rammeverket i et forsøk på å systematisere inntrykkene og forsøke å utlede noen profiler.

En sammenligning på tvers av caser kan gjøres ut fra ulike dimensjoner. Vi kan blant annet ta utgangspunkt i kriterier vi la til grunn i utvelgelsen av case, for eksempel geografi, kommunestørrelse og puljetilhørighet, eller kjennetegn som er relevante med hensyn til forskningsspørsmålene, slik som utdanningstrinn og erfaring med tilsvarende satsinger. Siden vi har inkludert én kommune som ikke er språkkommune, er også språkkommunestatus som sådan en mulig dimensjon i sammenligningen. Slik sett foregår ikke sammenligningen nødvendigvis utelukkende på tvers av *caser*, men også på tvers av *dimensjoner*. Vi vil i det følgende kun trekke inn dimensjoner som er relevante som forklaring på observert variasjon.

Som et forsøk på å trekke ut lærdommer på tvers, vil vi i dette kapitlet også forsøke å utarbeide noen idealtypiske profiler med utgangspunkt i hvordan kommunene som *kollektive* aktører arbeider med en nasjonal satsing som Språkløyper, og også hvordan *individuelle* aktører i kommunen oversetter og implementerer satsingen.

For å oppsummere casestudiene i forrige kapittel og i tidligere delrapport og vise det totale bildet dette kapitlet tar utgangspunkt i, har vi valgt å utarbeide følgende matrise som viser de empiriske hovedfunnene fra alle casestudiene når det gjelder de fire tematiske hovedområdene som forskningsspørsmålene sorterer under:

Tabell 6.1 Empiriske hovedfunn i cross-caseanalyse.

	Kjennskap til Språkløyper	Bruk og relevans av nettressurser	Endring av praksis	Språkkommune
Erfaringer	Barnehager har sterkere kjennskap og eierskap enn skoler Lærere og pedagoger assosierer Språkløyper mest med nettressursene Enhets- og kommunaledelse assosierer Språkløyper mer med språkkommunestrategien Kjennskap til og erfaring med nasjonale samlinger i sammenheng med Språkkommune (tiltak 3) mer enn regionale samlinger (tiltak 1) Blandet erfaring med samlingene Tillegnet kunnskap er forankret lokalt i ulik grad	Pakkene opplevd relevante på tvers av case Barnehager mest positive, dernest grunnskolen Vurderinger: «faglig tynne» og for lite merverdi for erfarne pedagoger Tilbakemelding fra første pulje: manglende fokus på flerspråklighet, tematiske hull Ofte ledet av ressurspersonene Skolene har for lite tid til å jobbe med ressursene Praktiske og klasseromrelevante eksempler fungerte best i skolen	Bevissthet om og konkret arbeid med språk og lesing er styrket både i barnehage og skole Arbeid med overgang mellom barnehage og skole, og mellom utdanningstrinn, er styrket Varierende erfaring med kollegaobservasjon og erfaringsdeling i skolen Praksisendring tydeligere i barnehage enn i skole Synergi mellom Språkløyper og andre satsinger ser ut til å være sterkt medvirkende til praksisendring	Ressurspersonens posisjon og mandat var avgjørende for forankring og synlighet Varierende grad av forankring blant ledelse og pedagogisk personale Tilfeller av prosjektoverbelastning Utbytte av lærende nettverk og fokus på overganger
Suksessfaktorer	Översetting og innskriving lokalt Deltakelse fra ulike nivå på samlinger Tydelig plan for forankring av kunnskap fra samlinger	Bred deltakelse i arbeidet med kompetanseutviklingspakker Ressurspersoners evne til å aktualisere og gjøre verktyene relevante lokalt Tilrettelegging for å bruke tid på pakken Mellomarbeid og refleksjonsoppgaver viktig for praksisendring	Hyppige nettverksamlinger viktig Evne til å forankre i lokale behov og eksisterende satsinger Konkrete verktøy er godt mottatt og ser ut til å ha bidratt til praksisendring	Bred og tidlig involvering i søknadsprosess skapte forankring Verdien av «ildsjeler» Sentralt plasserte og godt skolerte ressurspersoner med høy legitimitet og synlighet Evne til å skape synergier fra eksisterende satsinger

6.1 Språkkommunenenes arbeid med satsingen

Som strategi består Språkløyper av tre tiltak for å oppnå målsetningen om å bedre barns og ungdoms ferdigheter i språk, lesing og skriving: 1) regionale oppstartsamlinger for barnehager og skoler 2) nettbaserte kompetanseutviklingspakker til bruk i den enkelte skole og barnehage 3) muligheten for å bli språkkommune, som blant annet gir støtte til lokalt utviklingsarbeid, både i form av egne nasjonale oppstartsamlinger og midler til ressurspersoner.

Bildet som tegner seg på tvers av casene er at oversettelsesarbeidet kun i noen utstrekning har ført til at de ulike aktørene har gjort strategien til *sin egen*. Vi har sett at det er ulik forståelse av hva Språkløyper er, og begrepet gir ulike assosiasjoner. Enkelte forbinder Språkløyper utelukkende med kompetanseutviklingspakkene, mens andre anser språkkommunesatsingen som overordnet, og dermed som noe Språkløyper sorterer under. En slik forskyvning trenger ikke å ha store konsekvenser i seg selv for arbeidet med satsingen, men det er et tydelig eksempel på hvordan oversettelser gir lokale varianter av de ulike begrepene og tiltakene i strategien. Dette kan i neste omgang påvirke aktivitetene og deres effekt. Det Språkløyper ser ut til å ha ledet til på tvers av casene, er en generell bevissthet rundt språk-, lese- og skrivearbeidet. Dette gjelder også casekommunen som ikke er språkkommune, som ikke kjente til begrepene i Språkløyper, men som likevel var med på tankegangen. Dette er videre i tråd med Lesesenterets refleksjoner.

På tvers av casene ser vi viktigheten av å se Språkløyper i sammenheng med annet kompetansehevende arbeid som pågår eller har pågått i disse kommunene. Spesielt lederne, både i kommunen og i de ulike virksomhetene, assosierer Språkløyper med en mer overordnet satsing på språk, lesing og skriving. Samtidig er det også først og fremst lederne som assosierer Språkløyper snevert med kompetanseutviklingspakkene. Dette kan være fordi satsingen for mange er igangsatt ovenfra-og-ned, og dermed at kompetanseutviklingspakkene for mange blir første møte med Språkløyper.

Tiltak 1 – regionale og nasjonale samlinger

Det framgår av casene at det ikke er enkelt å skille tydelig mellom de regionale oppstartsamlingene (tiltak 1) og de nasjonale oppstartsamlingene for språkkommunenene (som del av tiltak 3). Dette er altså ett av områdene hvor vi kan observere et uttrykk for en viss begrepsforvirring knyttet til Språkløyper. Vi kan kun fra casen som ikke er en språkkommune være sikre på at informantene faktisk uttaler seg om tiltak 1. I de øvrige casene så vi eksempler på at verken ressurspersoner eller skoleeier kunne huske om de hadde deltatt på tiltak 1. Refleksjonene og erfaringene vi har knyttet til oppstartsamlinger fra casene som er språkkommuner

relaterer seg dermed hovedsakelig til de nasjonale oppstartsamlingene i forbindelse med tiltak 3.

Hvis vi starter med casekommunen som ikke hadde status som språkkommune får vi en særskilt vurdering av tiltak 1. Informantene i denne casen fortalte oss at beveggrunnen for deltakelse først og fremst var å få inspirasjon, uten å ville forplikte seg til å bruke ressursen. Som vi husker var også det å bevare lokal handlefrihet og unngå forpliktelser hovedgrunnen til at kommunen ikke ville søke om å bli språkkommune. Selve samlingen ble av våre informanter opplevd som informativ og bra, både i form og innhold.

Selv om informantene i de øvrige casene, som da trolig uttaler seg om de nasjonale oppstartsamlingene for språkkommunene, stort sett deler denne vurderingen, er opplevelsen fra oppstartsamlingene noe varierende, både på tvers av case og i form av blandede følelser hos ressurspersoner og ledelse. Selv om de fleste i hovedsak var positive, opplevde noen at nytteverdien av enkelte økter var begrenset. Vi sitter altså igjen med et overordnet inntrykk av at samlingene har vært nyttige og inspirerende, og en drahjelp i arbeidet med den lokale språkstrategien, inkludert kilder til konkrete ideer for arbeidet videre. Vi så at selve innholdet i oppstartsamlingene, for eksempel metodikken i språkarbeidet ble trukket fram som nyttig, og det ble framhevet som positivt at samlingene var forskningsbasert. Bistanden og kunnskapen fra første samling ble beskrevet som verdifull for det videre arbeidet. I hvilken grad kompetansen som ble tilegnet på samlingen ble videreformidlet og forankret lokalt, ser imidlertid ut til å variere.

De regionale oppstartsamlingene vil for mange være første møte med reformideen, og dermed også starten på oversettelsesarbeidet og innskrivingen i lokal kontekst. Et uttalt mål for satsingene var også å få deltakerne til å reflektere over hvorfor og hvordan Språkløyper er nyttig i deres kontekst, og hvorfor det er behov for satsingen nå, sett i lys av tidligere erfaringer og framtidige behov. I ett av casene var informantene kritiske til at manglende involvering av det pedagogiske personalet i den påfølgende idemyldringen førte til lite kjennskap og svakt eierskap til strategien.

Selv om det ser ut til at det er ganske bred deltakelse på oppstartsamlingene framstår innskrivingen likevel som en relativt toppstyrt prosess, og enkelte ga uttrykk for at flere ideelt sett burde deltatt. Det kan se ut til at strategien og målsettingene hovedsakelig er forankret på ledernivå. Samtidig ser vi at ledelsen ikke alltid viser eierskap i det praktiske arbeidet med kunnskapsoverføring, og dermed at både ressurspersoner og ansatte uttrykker at de mangler og savner støtte fra ledelsen, spesielt i kommunen. Dette kan komme av at enhetslederne opererer på et mellomnivå, og at implementeringen også for dem oppleves som en toppstyrt prosess.

I tillegg til forankring og eierskap kan deltakelse også gi merverdi i form av muligheten til å etablere og utvide egne nettverk gjennom deltakelse på oppstartsamlinger. I ett av casene inkluderte dette opprettelse av kontakt ved Lesesenteret og/eller Skrivesenteret, som ble aktivt utnyttet i det videre arbeidet. Dette til tross for at nettressursene i utgangspunktet var ment som en erstatning for oppfølging av enhetene underveis i prosjektperioden.

De mer kritiske tilbakemeldingene omhandler hovedsakelig *nytt* sett i lys av tidsbruk. For eksempel ble det stilt spørsmål om hvorvidt deltakelse representerte forsvarlig forvaltning av tid og ressurser, og enkelte påpekte at det ble gitt lite informasjon om innholdet i samlingene i forkant, noe som vanskeliggjorde planlegging og god kompetanseutnyttelse. Dersom vi ser på erfaringer fra samlingene langs dimensjonen puljetilhørighet ser vi at det er en positiv mer enn negativ utvikling over tid. Vi kan imidlertid ikke stadfeste en slik utvikling, siden vurderingen generelt har vært positiv på tvers av puljene. På tvers av kommuner og puljer ser vi at samlingene oppleves som nyttige i de fleste kommunene, og at de representerer et viktig startpunkt for arbeidet med de øvrige to tiltakene, det vil si kompetanseutviklingspakkene og språkkommunesatsingen.

De i hovedsak positive tilbakemeldingene fra aktørene som kommer til uttrykk i dette delkapittelet kan leses som en kontrast til perspektivene i teorikapitlet, fordi teoriene beskriver utfordringer og potensielle hindringer for lokal reformimplementering. Det er likevel ikke nødvendigvis en motsetning mellom opplevelsen av nytte som aktørene beskriver og relevansen av disse perspektivene. Aktørene kan for eksempel være positive til Språkløyper som ide, og til de tilhørende tiltakene, men likevel totalt sett oppleve en overbelastning på grunn av andre pågående eller nylig avsluttede satsinger.

Tiltak 2 – kompetanseutviklingspakker

De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det de fleste ser ut til å forbinde med Språkløyper. Kanskje spesielt blant pedagoger og lærere brukes begrepet «språkløyper» som betegnelse på disse.

Kompetanseutviklingspakkene kan ses som innskrivningens andre ledd, der det pedagogiske personalet aktivt skal tilegne seg og ta i bruk innholdet lokalt. Gitt rammebetingelsene kan det se ut til at kunnskapsoverføringen og implementeringen av kunnskapen i hverdagen gjennomgående blir vurdert som nokså vellykket. Arbeidet med kompetanseutviklingspakkene varierer likevel en del på tvers av casene. Vi så for eksempel én case hvor kompetanseutviklingspakkene ikke i særlig stor grad var brukt til internt utviklingsarbeid, mens de i andre case ble brukt til felles kompetanseheving i personalet i forbindelse med diverse møtevirksomhet. Det varierte imidlertid hvorvidt hele staben deltok eller ikke.

Når det gjelder arbeidsmåte er inntrykket at de fleste barnehagene og skolene på tvers av casene jobbet relativt systematisk og regelmessig med nettressursene. Det virker som at det foreslåtte oppsettet for hver økt i hovedsak ble fulgt, men enkelte anså det som for tidkrevende å gjennomgå pakkene slik de er utformet. Tid var også gjennomgående nevnt som en faktor i de tilfellene man hadde valgt å komprimere og ellers tilpasse opplegget etter behov. Særlig i skolen ble det anlagt en slik fleksibel tilnærming, og som vi ser ble pakkene enkelte steder først og fremst ansett som verktøykasser med mulighet for plukking og miksing. Vi så også eksempler på at nettressursene ble brukt komplementært med andre nettressurser utviklet til bruk i skoleverket. Vi ble også fortalt i oppfølgingsintervjuene at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene etter hvert ble mindre systematisk og mer fleksibelt.

Det overordnede inntrykket angående arbeidsmåte, både fra barnehagen og skolen og på tvers av casene, er at innholdet i valgt modul ble presentert til kollegiet og gjennomgått enten av ressurspersoner eller andre, for eksempel ledelsen eller spesielt utpekte fagpersoner. Presentasjonene ser ut til å ha blitt fulgt av refleksjonsarbeid i grupper. Inntrykket er videre at mellomarbeidet, som innebærer utprøving i egen praksis, er flittig brukt, og at dette blir ansett som «faglig lim». Mellomarbeidet ser ut til å ha vært viktig for å omsette teorien og ideene til egen praksis, og det synliggjorde at kompetanseutviklingspakkene hadde faglig overføringsverdi samtidig som at det var rom for kreativitet. Både refleksjonsoppgavene og mellomarbeidet blir med andre ord satt stor pris på, både i barnehagene og skolene.

Tilbakemeldingene på innholdet i kompetanseutviklingspakkene er stort sett positivt på tvers av casene. Vi kan imidlertid se en viss forskjell mellom pulje 1, og 2, og derfor en utvikling over tid. Informanter i pulje 1 var mer kritiske og meldte for eksempel at pakkene var «faglig tynne». Pulje 1 påpekte i større grad enn pulje 2 tematiske hull med tanke på aktuelle problemstillinger og spesifikke målgrupper, som arbeid med flerspråklige elever, skriving for yrkesfagstudenter og elever med lese- og skrivevansker (for ungdomsskole og vgs). Dette ble regnet som uheldig, fordi manglende tematisk aktualitet kan lede til utfordringer med hensyn til å mobilisere nødvendig engasjement i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Som det ble påpekt i delrapporten kan dette forklares med at utviklingen av nettressursene var veldig tid- og arbeidskrevende, og at barnehage og småskole ble prioritert (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Etter hvert er det utviklet mange kompetanseutviklingspakker innenfor hvert av områdene barnehage, barnehage, barne-trinn, ungdomstrinn og videregående opplæring.⁸

Det overordnede inntrykket er likevel, som nevnt, at nytteverdien av pakkene oppleves som høy. Kompetanseutviklingspakkene synes å være brukervennlige,

⁸ <https://sprakloyper.uis.no/>.

noe som sparer både ansatte og ledere for forberedelsesarbeid. Siden tilbakemeldingen spesielt fra skolene er at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er tidkrevende kan dette være svært viktig for at pakkene faktisk tas i bruk. Innholdet blir vurdert som godt, og at det har en fin balanse mellom teori og praksis.

Vurderer vi tilbakemeldingene langs dimensjonen utdanningstrinn ser vi at de laveste alderstrinnene, på tvers av case og puljer, har best erfaringer med kompetanseutviklingspakkene. Generelt uttrykker barnehageansatte seg mer positivt enn lærere, og informantene fra grunnskolen uttaler seg noe mer positivt enn informantene fra videregående.

Barnehageinformanter uttrykker seg stort sett positivt til nettressursene og beskriver arbeidsmåten som nyttig, spennende og lærerik. De beskriver ressurspersonenes ledelse av arbeidet og involvering fra ledelsen som noe av suksessfaktorene. Barnehageinformantene opplever kompetanseutviklingspakkene som både teoretisk interessante og nyttige rent praktisk, og det rapporteres om bredere deltakelse i barnehagen enn i skolen.

Blant barneskoleinformantene ser vi mer sammensatte tilbakemeldinger. På den ene siden gir enkelte uttrykk for at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene var gøy, engasjerende og nyttig, mens på den andre siden var enkelte kritiske til hvorvidt man treffer målgruppen for barneskolen tematisk, særlig med tanke på trinnforskjellene. Kompetanseutviklingspakkene ble også beskrevet som for omstendelige til å ta i bruk. Ansatte på ungdomsskole og videregående er de som uttalte seg mest kritisk til kompetanseutviklingspakkene. Kritikken handlet både om at pakkene ikke er rent faglig gode nok, og at de ikke er spisset nok på tema og mot spesifikke målgrupper. Mens det i de høyere alderstrinnene var mest bruk for det som var praktisk og klasseromrelatert i pakkene, tok barnehager og barne- og mellomtrinnet mer i bruk også de teoretiske inngangene.

Særlig fra ansatte i skolen, men også dels i barnehagen, ble det kommentert at kompetanseutviklingspakkene ikke er like gode eller like tilpasset alle ansatte. Flere meldte at ufaglærte og nyutdannede vil få mest ut av pakkene, mens pedagogisk personale og lærere med mye erfaring i beste fall får en «oppfriskning» av kunnskap de allerede besitter. Det er her viktig å være oppmerksom på vesentlige forskjeller mellom skoler og barnehager. Mens det i skolen er høy andel som er kvalifiserte for jobben, er det i barnehagene større spenn i kompetansenivå, med både barnehagelærerutdannede, faglærte og ufaglærte. Det er dermed forståelig at pakkene, som i barnehagen er tiltenkt ansattgrupper med så ulik utdanningsbakgrunn, legges på et nivå som inkluderer de med minst formell utdanning. Dette hensynet er ikke så presserende i skolen.

Denne observerte forskjellen mellom barnehage og skole i vurderingene av kompetanseutviklingspakkene kan ha flere årsaker. Som nevnt ble barnehage og småskole prioritert i utviklingen av kompetanseutviklingspakkene, spesielt i

starten. Det kan derfor tenkes at nettressursene for barnehagene rett og slett var bedre, eller mer tilpasset, i barnehagen enn i skolen. For det andre kan skolene i større grad enn barnehagene stå i fare for prosjektoverbelastning, dersom litteraturen om den høye reformtakten i skolen stemmer (Karseth m.fl. 2013b). Mengden av ulike strategier og satsinger i skolen kan gjøre at det ene prosjektet avløser det andre uten at tidligere og pågående satsinger blir integrert med nye initiativ, som medfører at den totale belastningen blir for stor til at en rekke å nyttiggjøre seg de ulike prosjektene. Generelt ble det kommentert på manglende *tid* som en utfordringer for bruken av pakkene i større grad i skolen enn i barnehagen. Dette kan ha sammenheng med hvem vi har intervjuet. Som nevnt i kapittel 2 fikk vi bistand til å rekruttere barnehager for oss, og denne framgangsmåten innebærer en risiko for at vi har intervjuet ansatte som har vært mer involvert i strategien fordi enheter som har lyktes med implementeringen har vært mer villige til å åpne dørene for oss. En annen mulig tolkning er at barnehageansatte har stor glede av faglig støtte til systematisk arbeid knyttet til deres kjernevirksomhet, ettersom de har lite tilgang til dette sammenlignet med skolen. Sett fra et barnehageperspektiv kan det være at skolen ikke oppfatter språkarbeid som en like grunnleggende oppgave som den er for barnehagen. Skolen forventes å gi stadig større oppmerksomhet til utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter i fag. Av dette følger at skolen også har flere områder for kompetanseutvikling som kan konkurrere med språkarbeid.

Bruk og nytte av kompetanseutviklingspakkene kan også tolkes i lys av dimensjonen erfaring med andre satsinger. For eksempel forklarer case 2 deres mangelfulle bruk av pakkene med at lignende satsinger har vært i bruk i lang tid, og at det er vanskelig å skille de ulike satsingene fra hverandre. Det er uklart for flere hvilken satsing materialet de jobber med kommer fra, hvilket ikke nødvendigvis er noe problem i seg selv. Noen kommuner evnet å skape synergieffekter mellom Språkløyper og andre satsinger, mens andre viser tydelige tegn på overbelastning, noe som gikk utover bruk og nytte av kompetanseutviklingspakkene.

En annen årsak til forskjellen mellom utdanningstrinnene kan være at lærere i skolen og pedagogisk ansatte i barnehagen har ulike forståelser av seg selv som profesjonsutøvere. Hargreaves (2000) identifiserer fire historiske perioder for lærerprofesjonen. Lærerne har beveget seg fra en autonom forståelse av lærerprofesjonen til en periode mer preget av åpenhet mot faglig utvikling og læringskultur, men fremdeles står oppfatningen om den autonome læreren sterkt. Barnehagelærere har en kortere profesjonshistorie, og i kombinasjon med at det har vært færre nasjonale reformer og satsinger lagt til barnehagen enn skolen, kan Språkløyper og lignende tiltak for å utvikle profesjonskunnskap og ny metodikk være mer velkomment i barnehagen enn i skolen. Det er imidlertid også en rekke andre forskjeller mellom skole- og barnehagesektoren som kan være med på å forklare

dette. Det handler om ovenfor nevnte ulikheter i spredning i utdanningsnivå mellom skoler og barnehager. Dette kan gi seg utslag i at barnehagelærere toner ned sin faglighet i omgangen med assistenter for ikke å framstå som bedrevitende, når det er om å gjøre å få med seg alle på en ide. Med satsingen styrkes ideen om kompetanseutvikling. Barnehageansatte samarbeider hele dagen, og forholdstallet mellom voksne og barn er ganske annerledes enn i skolen, men de barnehageansatte har liten tid til felles refleksjon over hva de gjør, noe som er motsatt i skolen, hvor læreren oftest er alene med sin klasse, og kan samtale med kolleger utenfor klasserommet. Det handler følgelig om ulike oppgaver, ulik tid til å samtale kollegaer imellom om hva man gjør, og ulik grad av samarbeid mellom ansatte om oppgavene i ett og samme rom, dermed tilgang til kollegaobservasjon.

Tiltak 3 – språkkommuner

Fire faktorer ser ut til å være gjennomgående når det kommer til suksessfaktorer for språkkommunene: Forankring både i ledelse og blant pedagogisk personale, aktivt arbeid med å skape synergier fra eksisterende satsinger, fungerende nettverksarbeid, og endelig ressurspersoners erfaring, posisjon og mandat.

Generelt virker det som at selve søknadsprosessen ble opplevd som en nyttig læringsprosess, og at spesielt ståstedsanalysen bidro til bevisstgjøring rundt egne behov og dermed også hensiktsmessig operasjonalisering, innsnevring og prioritering innenfor prosjektrammer. En av casene viser at den lokale forankringen med fordel kan starte allerede i forbindelse med dette søknadsarbeidet gjennom å involvere flest mulig. Som vi så ga dette bredde i refleksjonen rundt lokale behov. Arbeid med den lokale strategien, som et ledd i søknaden, ga anledning til å videreføre, konkretisere og ytterligere forankre eksisterende planer. Søknadsprosessen ble sett på som en viktig drivkraft for å jobbe mot en *samlet* tidlig innsats innen språkutvikling.

Ved manglende involvering i arbeidet med søknad og/eller den lokale strategien så vi på den ene siden at selve begrepet «språkkommune» var lite kjent utover enhetsledelsen og blant kommunerepresentantene, og på den andre at lærere følte seg tilsidesatt og ikke ble tatt med på råd. Manglende forankring og involvering kan videre gi opplevelse av en toppstyrt prosess, og vi så også eksempler på motstand fra lærere som opplevde at arbeidet med språkkommunesatsingen innebar at de ble pålagt å bruke spesifikke metoder. I hvilken grad arbeidsformer og metodikk som kollegaobservasjon og tilrettelegging for refleksjon over egen praksis har vært prøvd ut og eventuelt vurdert som effektive, er dermed varierende.

Som nevnt ser en annen suksessfaktor for språkkommunene ut til å være gode erfaringer fra andre satsinger og aktivt arbeid med å skape synergier mellom tidligere og pågående utviklingsarbeid. Casene viser variasjon fra kommuner som av

mangel på ekstern bistand og støtte, slet med å få språkkommunetiltaket på skinner, til kommuner hvor det å være språkkommune inngikk i et større landskap av satsinger rettet mot lærernes kompetanseheving innen språk, lesing og skriving. Hvordan kommunene klarte å skape synergier med tidligere og andre pågående satsinger hadde konsekvenser både for opplevelse av nytteverdi og i hvilken grad kommunene rapporterer om praksisendring.

Å være språkkommune innebærer en forpliktelse. Den kommunen blant våre case som hadde valgt å ikke bli språkkommune, begrunnet dette valget med å respektere lokale behov og lokal egenart. De ønsket med andre ord å bevare handlingsrommet, og ikke å forplikte seg til å jobbe på spesifikke måter.

Et av områdene hvor kommunene med erfaring fra tidligere satsinger har et forsprang er nettverksarbeidet, fordi de har hatt anledning til å bygge videre på allerede eksisterende nettverk. På tvers av case ser vi at nettverksarbeidet kan gi en av de største gevinstene ved å være språkkommune, men at det varierer i hvilken grad casekommunene har lyktes med å etablere og drifte disse. Videre ser det ut til at kommunene som har etablert lærende nettverk, har hatt stort utbytte av disse, og særlig nettverksarbeidet med overganger blir framhevet som noe av det som tydeligst har skapt både bevissthet og varig praksisendring etter å ha vært språkkommune. Dette fordi det ga, som målsettingen var på nasjonalt nivå, muligheter for å møtes på tvers av opplæringsløpet, og dermed gjorde det lettere å tenke helhetlig på opplæringen.

Ressurspersonene framstår som en sentral aktør i velfungerende nettverksarbeid både med hensyn til den praktiske organiseringen og ledelsen av nettverkene. Selv om ikke alle casekommunene hadde et forhold til begrepet «ressursperson» ser ressurspersonene ut til å ha spilt en sentral rolle i arbeidet med språkkommuner, og at deres erfaring, posisjon og mandat har vært en av de avgjørende faktorene for språkkommunesatsingen. Blant annet ser det ut til at hvilken stilling ressurspersonene har, og dermed hvilke muligheter de har for å være til stede, er viktig for effekten av ressurspersoners arbeid. I hvilken grad de har ledererfaring kan påvirke deres legitimitet og synlighet i rollen, alternativt er støtte fra og gehør hos enhetsleder ganske avgjørende. Der hvor ressurspersonen skal arbeide overfor flere enheter, framstår tydelig kommunisert støtte og prioritering av utviklingsarbeidet også fra eiernivået som ganske avgjørende for at ressurspersonen skal kunne fylle sin rolle. Vi så også at det ble understreket at det var viktig at ressurspersonene var hentet fra enhetene, at de ble oppfattet som «likemenn» med lærere og barnehageansatte, og at det de samlet sett burde dekke hele opplæringsløpet. I tillegg er det varierende hvilken opplæring og mandat ressurspersonene har fått, og i hvor stor grad det har blitt satt av tid til ressurspersonenes arbeid. Flere beskriver rollen som ensom og enkelte opplevde å ha lite infrastruktur rundt rollen

sin. Alt dette tyder på en vanskelig, men avgjørende balanse mellom å være på likefot og å ha den nødvendige myndigheten.

Det er vanskelig å tolke ut ifra datamaterialet i hvilken grad kommunestørrelse har noe å si for forankring og utbytte av språkkommunesatsingen. På den ene siden viser casene fra små kommuner at forankring og etablering av nettverk kan ha fordel av små forhold, fordi kontakten mellom de ulike utdanningsinstitusjonene er tettere og hyppigere. En annen fordel med små forhold, som ble trukket fram eksplisitt av en barnehagestyrer, var at det er lettere å jobbe rent faglig med språk med barn en kjenner bakgrunnen til.

Samtidig ser det ut til å være flere utfordringer med å være en liten kommune. En ting er at det er dyrt å drive små skoler, og trussel om nedleggelse kan gå ut over faglig arbeid. Et annet poeng er at de små skolene i mindre grad melder om praksisendring som å innføre kollegaobservasjon og en sterkere delingskultur, kanskje fordi det er vanskeligere å få til i små, tette kollegier enn i større.

Cross-caseanalysen kan tyde på at det er de større kommunene i vårt materiale som har lyktes best med forankring av språkkommunesatsingen og med å skape synergier mellom språkkommune og andre satsinger. Dette gjelder likevel med det forbeholdet at vi bare har besøkt to enheter også i de store kommunene. Fra skoleeiernivå har det i de store kommunene vært framhevet at det er vanskelig å få med seg alle enhetene i satsingen. I små kommuner har de uttrykt tilfredshet over at de har klart å involvere alle enheter, men det kan dreie seg om noen ganske få enheter. På den ene siden kan det være vanskelig å forankre tilstrekkelig og få alle med i en stor organisasjon. På den andre siden kan det være at større kommuner og større skoler har mer ressurser til å jobbe systematisk med og tenke helhetlig i arbeidet med utviklingsprosjekter.

6.2 Kommunenes evne til å nyttiggjøre seg Språkløyper

Som vi har sett i casestudiene varierer kommunenes evne til å nyttiggjøre seg satsingen Språkløyper. På tvers av casene virker det som at denne evnen er avhengig både av kommunenes *historikk*, nærmere bestemt erfaring fra tidligere satsinger eller eget arbeid med språk, lesing og skriving i forkant, og deres *tilnærming* til deltakelse i en nasjonal satsing, nærmere bestemt oversettelsesarbeidet, spesielt innskrivingen, forankring og organiseringen av arbeidet. Vi vil i dette underkapitlet forsøke å se nærmere på evnen til å nyttiggjøre seg Språkløyper, først med blikk på hvilken rolle historikk spiller, og dernest hvilke utfordringer kommunene har hatt og hva som kan se ut til å være veien videre.

Erfaringer fra andre satsinger

Det ser ut som om det som skiller kommunene fra hverandre er hvor godt Språkløypesatsingen er forankret og hvorvidt de evner å jobbe strategisk og systematisk, spesielt i møte med flere satsinger samtidig. Dette gjelder totalen bestående av både forutgående, pågående og kommende utviklingsarbeid. Det framgår nokså tydelig av casestudiene at kommunenes evne til å skape synergieffekter med andre satsinger, og å innskrive Språkløyper i den lokale konteksten, er viktige påvirkningsfaktorer for Språkløyers suksess. Dette fordi evnen til å skape synergieffekter kan redusere faren for prosjektoverbelastning, og oversettelseskompetanse skaper lokal forankring.

Oversettelseskompetanse innebærer evnen til å *innskrive* målsettingene og tiltakene i Språkløyper i lokale behov og utfordringer, både når det gjelder timing og tema. Slik kompetanse kan erverves over tid og i forbindelse med erfaring fra tidligere satsinger. Ikke minst har vi sett at det å allerede ha etablerte og fungerende nettverk er av betydning for nytten av satsingen. På den måten kan det virke som at det generelt vil styrke kommuners evne til å nyttiggjøre seg nasjonale satsinger i utdanningssektoren om det uavhengig av enkeltsatsinger etableres faste (lærende) nettverk. Vi så for eksempel i ett av casene hvordan tidligere satsinger har skapt etablerte nettverk og en plan for satsing på språk før kommunen ble språkkommune. Vi har også sett i en annen case at arbeidet med Språkløyper i stor grad var sammenflettet med andre satsinger og kompetansehevende tiltak, inkludert flere lokale satsinger hvor både barnehager og skoler har deltatt aktivt. Fellesnevnerne for satsingene var tverrfaglighet, erfaringsdeling, forankring, bevisstgjøring og helhetlig syn på opplæring. For denne kommunen var initiativene så sterkt sammenflettet at det ikke var mulig å skille ulike satsingene tydelig fra hverandre, og det ble aktivt forsøkt å skape prosjektsynergier. Likevel så vi at alle lærerne og barnehageansatte ikke nødvendigvis opplevde sammenhengene mellom satsingene som glidende, og det ble påpekt at det i noen tilfeller var opp til den enkelte å finne og skape disse i egen praksis.

Som vi har vært inne på, øker sannsynligheten for prosjektoverbelastning dersom kommunene gjennomfører for mange satsinger med relativt snever tidshorisont og tema. Det kan dermed se ut til at kommuner med erfaring kan bli mer «profesjonelle», og dermed bedre i stand til å plukke opp, engasjere seg i, integrere og dermed nyttiggjøre seg nasjonale satsinger, slik som Språkløyper. Det kan også se ut til at erfaringer fra egne lokale satsinger har vært særlig verdifulle.

Mer konkret vil kommunenes erfaring fra andre satsinger påvirke deres evne til å:

- Etablere fungerende (og strategiske) strukturer for utviklingsarbeidet.
- Identifisere, men også synliggjøre, «den røde tråden», det vil si sammenhenger og synergier mellom ulike satsinger (for eksempel mellom *Vurdering for læring*, *Språkløyper* og *Fagfornyelsen*).
- Gjøre nødvendige prioriteringer innenfor både totaliteten av satsinger, men også innenfor de enkelte satsingene med hensyn til å bevare «den røde tråden».
- Skape engasjement rundt reformideene og utviklingsarbeidet gjennom strategisk bruk av nettverksvirksomhet og ressurspersoner, både rent praktisk, men også diskursivt i form av samlende begrepsbruk.

Forutgående kompetansehevende arbeid, spesielt når det er spesifikt rettet mot språk, lesing og skriving, kan se ut til å ha innvirkning både på ambisjonsnivået med hensyn til nettverksarbeidet, og også på den konkrete organiseringen av dette, inkludert grad av involvering av ulike aktører på tvers av utdanningsnivåer.

Utfordringer og veien videre

Flere av våre casekommuner har utfordringer knyttet til forankring, noe som utfordrer det å skape varige virkninger etter satsingen. Dette gjelder spesielt dersom lite forankring kombineres med prosjektoverbelastning hvor man, som en informant uttrykte det, «kaster seg på» stadig nye satsinger. Dette er uheldig både for å skape varige virkninger av satsinger man er i ferd med å avslutte, men også for ansattes opplevelse av verdien av eget engasjement. Dersom den ene satsingen avløser den andre, vil det framstå som overveldende å investere mye i alle satsingene. Prosjektoverbelastning vil således trolig også påvirke varige virkninger i praksis negativt.

Som vi har vært inne på, ser arbeid med innskriving ut til å være essensielt for forankring. Det kan se ut til at god innskriving bør innbefatte a) bred involvering tidlig for å skape eierskap, og b) grundig behovsanalyse for å tilpasse til lokale ressurser og utfordringer. Det kan videre se ut til a) er en forutsetning for b). Der det pedagogiske personalet opplevde at de selv så nytten av *Språkløyper*, og strategien svarte på egenopplevde behov var engasjementet større, og flere ønsket å bruke tiltakene til endringer av praksis. På motsatt side, der det pedagogiske personalet ikke opplevde seg inkludert, og at *Språkløyper* var nok en satsing de fikk «tredd ned over seg» var det tilløp til motstand mot satsingen generelt og praksisendring spesielt. Inntrykket er at det som skal til er en riktig dosert erkjennelse av det vi i teorikapitlet omtalte som positiv utilstrekkelighet.

I situasjoner hvor initiativet ikke i utgangspunktet kommer nedenfra ser det altså ut til at tidlig involvering av pedagogisk personale, ikke bare skoleledelse og

ressurspersoner, ser ut til å ha positiv effekt på forankring og lokalt eierskap. Dette også fordi det ikke går med verdifull *tid* til å skape tilstrekkelig entusiasme, engasjement og eierskap til at sentrale roller, som ressurspersoner og nettverksdeltakere, kan rekrutteres.

Tid ser ut til å være en utfordring i seg selv, særlig i skolen. Mangel på tid går ut over både implementering, refleksjon og å holde fokuset på en satsing oppe over tid. Evne til å skape synergier og se sammenhenger mellom ulike satsinger kan veie opp for mangel på tid, og er igjen sentralt for å skape varig endring.

For flere av våre casekommuner er økonomi en utfordring. For små kommuner og skoler vil økonomiske utfordringer kunne begrense omfanget av arbeidet med Språkløyper. Uten finansiering er det vanskelig å opprettholde lærende nettverk og ressurspersonenes arbeid. Dette er nok et område der totaliteten av satsinger kan være både medvirkende og motvirkende faktor. Dersom kommunene evner å etablere mer eller mindre faste nettverk og roller som kan benyttes på tvers av satsinger, vil den økonomiske belastningen bli lavere. På den andre siden, i en situasjon med prosjektoverbelastning vil kortsiktig og overflatisk arbeid med én satsing ikke kunne avskrives økonomisk i noe varig, og vil dermed trolig ikke være bærekraftig når finanseringen bortfaller og i verste fall være en økonomisk belastning.

6.3 Idealtypiske profiler

Vi har utarbeidet fire idealtypiske profiler med utgangspunkt i hvordan kommunene som *kollektive* aktører arbeider med en nasjonal satsing som Språkløyper, og også hvordan *individuelle* aktører i kommunen oversetter og implementerer satsingen. I dette analysearbeidet har vi latt oss inspirere av Ball et al. (2012). Typologien er ment å være et tankeredskap, og er verken ment å være uttømmende eller speile våre casekommuner. Det er dermed ikke meningen at én kommune tilsvarende én profil, men snarere at profilene er rendyrkede tilnærminger eller tendenser. De sentrale dimensjonene er lokalt eierskap til Språkløyper og kommunenes kapasitet til å drive utviklingsprosjekter.

Den første, og kanskje mest framtrædende, profilen vi har identifisert kan omtales som *mottakere* (alternativt *importører*). Det som kjennetegner disse er at aktører på kommunenivå eller enhetsledere søker etter økonomiske midler og/eller oppskrifter til satsinger, gjerne med konkrete forslag til tiltak, med et mer eller mindre aktivt forhold til hva som er de faktiske utfordringene. I mottakskommuner vil nasjonale satsinger være en toppstyrt prosess uten bred involvering i søknadsarbeidet. Mottakerrollen er passiv i den forstand at satsingen blir implementert uten å legge mye innsats i lokal forankring og inkludering i innskrivingen, og fokus er mer på hva som forventes fra sentrale myndigheters side, inkludert

vurderinger av forpliktelser. Vi så uttrykk for denne passive mottakerrollen også i dokumentstudiene, hvor enkelte av casekommunene henfalt til parafrasering eller ren gjengivelse av strategidokumentenes formuleringer. Ansatte involveres først når prosjektet skal gjennomføres, ved å bli presentert med satsingen og dens retningslinjer, inkludert mål for ny praksis, gjerne i form av «innsalg» av reformideen. På dette stadiet legges det gjerne til rette for diskusjon og det oppmuntres til eierskap. I tilfeller der aktørene på kommunenivå og enhetsledere anser seg selv som prosjektsøkere og mottakere, er det fare for at eierskapet blir ansett som «overført». Vi får dermed en situasjon der ansatte opplever disse som frakoblet og uten nødvendig eierskap til satsingen. «Overføringen» av eierskap kan imidlertid være utfordrende, sett blant annet i forbindelse med delegering av ansvar og forsøk på å rekruttere til sentrale roller, for eksempel ressurspersoner. *Mottakerkommuner* vil ha en overhengende fare for prosjektoverbelastning. Den lokale strategiutviklingsprosessen med veiledning i regi av Utdanningsdirektoratet framstår uansett som en sikring mot at kommuner inntar en posisjon som ren importør.

En annen, og beslektet idealtypisk profil, omtales som *fortolkere*. Disse vil også ta utgangspunkt i innholdet i nasjonale strategidokumenter, men vil i mye større grad enn mottakerne forsøke å oversette og tilpasse disse til lokal kontekst og handling. Det vil med andre ord være mye mer fokus på innskriving. Fortolkning ligger slik sett i berøringspunktet mellom nasjonal politikk og lokal praksis, og i vekselvirkningen mellom lesning og fortolkning av tekst. Fortolkning innebærer både å ta hensyn til forventninger og forpliktelser fra nasjonalt hold, og lokalt handlingsrom for kreativitet og tilpasning, og dermed samtidig en prosess med etterlevelse og innovasjon. Fortolkerkommuner vil dermed legge et eget innhold i begrepene og ta eierskap både til disse og til de konkrete verktøyene i satsingen gjennom å gjøre tilpasninger som styrker opplevelsen av relevans. Fortolkere finnes også på individnivå, og disse kan tenkes på som «entusiaster» som har latt seg inspirere. Disse kan være spesialister med særlig ansvar, for eksempel ressurspersoner, som forsøker å overbevise andre om mulighetene satsingen innebærer.

På motsatt side av skalaen fra den første idealtypiske profilen (mottakere) har vi det vi kan omtale som *entreprenører* på kollektivt nivå og *ildsjeler* på individnivå. Som det ligger i begrepet «entreprenør» innebærer denne profilen at utgangspunktet er lokalt og at initiativet gjerne kommer «nedenfra», fra én eller flere ildsjeler blant ansatte. Disse ildsjelene vil gjerne ha egne (faglige) visjoner, og oppsøker ressurser for å kunne realisere disse. Siden initiativet starter nedenfra vil det være eierskap allerede på idéplan, og reformideen vil forstås som en paraply som lokale ideer sorterer under. Ildsjeler i entreprenørkommuner vil i neste omgang fungerer som talsmenn eller ambassadører både for satsingen, og de vil forsøke å overbevise flere om egne visjoner og eget initiativ. For å realisere målsettingene kan entreprenørkommuner måtte forholde seg til flere ressurser og satsinger

samtidig, men med mindre fare for prosjektoverbelastning siden utgangspunktet er et langsiktig lokalt mål hvor entreprenørene gir seg selv mange frihetsgrader når dette skal «operasjonaliseres» og realiseres. For satsingenes vedkommende vil dette ofte lede til «plukk-og-miks», det vil si at kun utvalgte deler blir valgt ut for gjennomføring.

Den siste idealtypiske profilen som inkluderes er ikke formelt sett deltakende ut fra ønske om å bevare lokalt handlingsrom. Vi har valgt å omtale disse som *autonome*. Dette er en profil vi ble introdusert for gjennom å inkludere en ikke-språkkommune, noe som gjorde oss oppmerksomme på at kommuner uten status som språkkommune i like stor grad kan være interessert i satsingen og ha latt seg inspirere. Det som imidlertid skiller de *autonome* er et ønske om å gjøre seg nytte av nasjonale satsinger på egne premisser, og dermed et ønske om ikke å forplikte seg til noe som begrenser det lokale handlingsrommet. Det som skiller tiltak 3 – språkkommuner – fra de øvrige to tiltakene er nettopp at kommuner gjennom det å søke og å motta økonomiske midler i forbindelse med tiltaket forpliktes til å følge retningslinjer med hensyn til planlegging, gjennomføring og oppfølging, inkludert spesifiserte roller og ansvar hos ulike aktører. Med andre ord må arbeidet skje innenfor et rammeverk, selv om det i Språkløyper, ble gitt stor frihet til både å bestemme innholdet i og formen på satsingen lokalt. På individnivå kan det gi mening å snakke om *motstandere*.

6.4 Oppsummering

- Barnehager har sterkere kjennskap og eierskap til Språkløyper enn skoler.
- Mens enhets- og kommuneledelsen assosierer Språkløyper med språkkommune-strategien, assosierer lærere og pedagoger Språkløyper mest med nettressursene.
- Kompetanseutviklingspakkene oppleves som relevante på tvers av case, men barnehager er mest positive, fulgt av grunnskoler. Tid er en utfordring i skolen.
- Arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er ofte ledet av ressurspersoner.
- Ressurspersonens posisjon og mandat er avgjørende for forankring og synlighet.
- Det er blandet erfaring med oppstartsamlingene, og det virker som at det er mer kjennskap til samlingene for språkkommuner enn de regionale oppstartsamlingene (tiltak 1).
- Varierende grad av forankring blant ledelse og pedagogisk personale, og tilegnet kunnskap fra oppstartsamlingene er i ulik grad forankret lokalt.
- Bevissthet om og konkret arbeid med språk og lesing er styrket både i barnehage og skole, men praksisendring er tydeligere i barnehagen enn i skolen.
- Utbytte av lærende nettverk og arbeidet med overganger mellom barnehage og skole, og mellom utdanningstrinn, er styrket.
- Det er flere tilfeller av prosjektoverbelastning i språkkommunene.
- Synergi mellom Språkløyper og andre satsinger ser ut til å være sterkt medvirkende til praksisendring.

7 Kjennskap til Språkløyper

I dette kapitlet vender vi tilbake til forskningsspørsmålene under hovedtemaet kjennskap til den nasjonale satsingen, deriblant om strategien og tiltakene når ut til de aktuelle målgruppene, og om ulike aktører kjenner til tiltakene i satsingen. Siden oppstartsamlingen er en viktig arena for introduksjon til Språkløyper, sentrerer mange av spørsmålene seg om dette tiltaket. Forskningsspørsmålene belyses ved hjelp av data som er samlet inn i de ulike spørreundersøkelsene, redegjort for i kapittel 2.

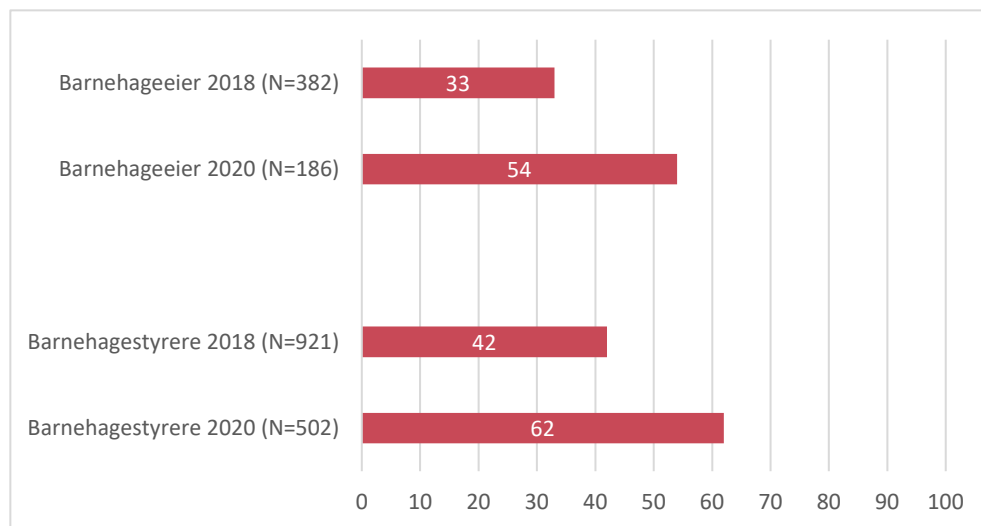
7.1 Språkløyper når fram til målgruppen og kjennskapen har økt

Evalueringen viser at det er en generell kjennskap til de tre tiltakene i Språkløyper, både i barnehager og skoler. Likevel er det variasjoner mellom barnehagene og skolene, men også innad i hver sektor.

I barnehagen svarer en stor andel eiere og styrere at de kjenner til de tre tiltakene. Vi ser imidlertid at kommunale barnehageeiere i større grad rapporterer å ha kjennskap til Språkløyper og de tilhørende tre tiltakene enn private eiere (for total oversikt over barnehagenes kjennskap til strategien se vedlegg 2, tabell v2.1 og v2.2). I skolen kjenner to tredeler av skoleeiere og -ledere til minst ett av de tre tiltakene. Våre data viser imidlertid at strategien er mindre kjent blant skoleledere i videregående skole sammenlignet med grunnskolen, spesielt når det gjelder tiltak 3 – språkkommuner.

I barnehagene viser *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020* at over halvparten av barnehageeierne kjenner til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene (54 prosent). Det er også relativt mange som kjenner til oppstartsamlingene (44 prosent) og tiltaket 3 - språkkommuner (47 prosent). Blant barnehagestyrerne er det en enda høyere andel som kjenner til kompetanseutviklingspakkene (62 prosent). Videre kjenner én av tre barnehagestyrere til oppstartsamlinger og tiltaket 3 - språkkommuner. Det ser imidlertid ut til at eiere og styrere i kommunale barnehager oftere enn private har kjennskap til alle de tre tiltakene.

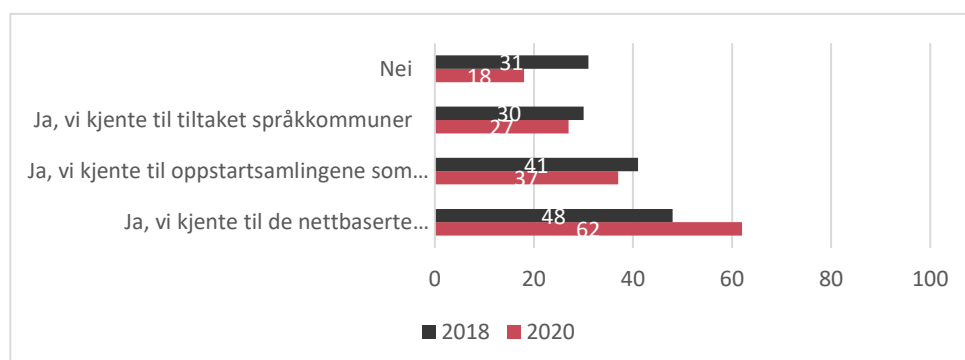
Figur 7.1 tyder på at det har vært en positiv utvikling over tid, og at barnehageeiere i 2020, uavhengig om de er kommunale eller private, oftere har kjennskap til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene enn i 2018.



Figur 7.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere [2018, 2020] og barnehagestyrere [2018 og 2020] som kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene før denne undersøkelsen, prosent.

Figuren viser at det samme gjelder for barnehagestyrere. Den prosentvise økningen i kjennskap til kompetanseutviklingspakkene fra 2018 til 2020 ligger på 20 og 21 prosentpoeng for henholdsvis barnehagestyrere og barnehageeiere.

I skolen kommer det fram fra *Spørsmål til Skole-Norge* at det er størst kjennskap til strategien Språkløyper i grunnskolene og i kommunene (vedlegg 2, tabell v2.3). De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er, også i skolen, det tiltaket som flest kjenner til. I figur 7.2 sammenligner vi kjennskapen til de tre tiltakene slik de framkommer i *Spørsmål til Skole-Norge* i 2020 med tall fra tilsvarende undersøkelse i 2018. Skoleledere og skoleeiere er slått sammen i figuren.



Figur 7.2 Spørsmål til Skole-Norge. «Kjenner/kjente du som skoleleder/skoleeier til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?». Flere kryss mulig. Skoleledere og skoleeiere, prosent 2018 (N=424) og 2020 (N=755).

Figur 7.2 tyder på en positiv utvikling også i skolen ved at en lavere andel i årets undersøkelse svarer nei på spørsmålet om de kjenner til strategien, sammenlignet med 2018. Kjennskapen til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene har økt med 14 prosentpoeng fra 2018 til 2020. Litt færre svarer at de kjenner til tiltak 3 - språkkommuner og også tiltak 1 - oppstartsamlinger i 2020 enn i 2018. Her er det imidlertid svært små prosentvise forskjeller og de er ikke statistisk signifikante.

Det ser altså ut til at Språkløyper for de fleste først og fremst forbindes med kompetanseutviklingspakkene. Resultatene fra ansattundersøkelsen understøtter at mange forbinder strategien med kompetanseutviklingspakker både i språkkommuner og ikke-språkkommuner. Slik var det også i 2018 (vedlegg 2, tabell v2.4 og v2.5). Vi satt igjen med tilsvarende bilde i analysen av casestudiene, hvor det også så ut til at spesielt det pedagogiske personalet assosierte Språkløyper med nettressursene. Vi så eksempler på at både barnehagelærere og lærere opplevde høy nytteverdi av disse i deres daglige arbeid med barn og elever. På den andre siden var Språkløyper også tydelig assosiert med en måte å tenke om språk, lesing og skriving på, som tilføyde både innovative grep og faglig påfyll. Dette kan ha sammenheng med arbeidet til ressurspersonene, lærende nettverk og status som språkkommune.

Når det gjelder kjennskap til de regionale oppstartsamlingene for Språkløyper (tiltak 1) og opplevelsen av disse, viser våre kvantitative data at det både er likheter og forskjeller mellom barnehagen og skolen. Sammenligner vi med 2018 er det nå litt færre ansatte i barnehagene som forbinder Språkløyper med oppstartsamlinger. Også dette er sannsynligvis relatert til at respondentene er rekruttert fra oppstartsamlinger og at en stor andel av de som har svart på undersøkelsen begge ganger er fra pulje 1 og pulje 2. Oppstartsamling var nærere i tid da de svarte på undersøkelsen første gang enn hva den er ved rapporteringen nå i 2020. I skolene er tendensen den samme som i barnehagen (vedlegg 2, tabell v2.5).

Sammenlignet med tall fra 2018 har andelen som forbinder strategien med det å være språkkommune gått litt ned i språkkommunene (med syv prosentpoeng). Det er også en liten nedgang på åtte prosentpoeng som forbinder strategien med ressurspersoner i språkkommunene. Dette kan relatere seg til at mange respondenter i undersøkelsen er fra enten pulje 1 eller pulje 2. Det er mulig at de tidligere, når språkkommunesatsingen på arbeidsplassen var ny, hadde en sterkere forbindelse til disse delene av tiltakene. Oppsummert viser spørreundersøkelsene til barnehage og skole følgende:

Kjennskap til strategien Språkløyper

- Strategien og tiltakene ser ut til å nå ut til flere målgrupper i barnehagene. Over halvparten av barnehageeierne kjenner til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Totalt 44 prosent kjenner til oppstartsamlingene og 47 prosent kjenner til Språkkommuner. Kommunale barnehageeiere rapporterer oftere kjennskap til tiltakene enn private eiere.
- I skolen kommer det fram at det er størst kjennskap til strategien Språkløyper i grunnskolene og i kommunene
- Andelen som kjenner til oppstartsamlinger, språkkommuner og de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er høyere nå enn rapportert i 2018.
- Det er mer kjennskap til kompetanseutviklingspakkene blant barnehagestyrere enn blant barnehageeiere.
- De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er, også i skolen, det tiltaket som flest kjenner til
- Kjennskap til oppstartsamlinger, språkkommuner og kompetanseutviklingspakkene er større blant styrere i kommunale barnehager enn i private barnehager.
- Sammenlignet med rapporteringen i 2018 har kjennskap til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene økt med 20 prosentpoeng blant styrere i barnehager.

7.2 Oppstartsamlingene har bred appell

Oppstartsamlinger, tidligere kalt introduksjonssamlinger, har som formål å gi en innføring i arbeidsformer og innhold i den nasjonale strategien Språkløyper, og har vært åpne for både språkkommuner og ikke-språkkommuner. Et av forskningsspørsmålene er knyttet til hvem som velger å delta på oppstartsamlingene, og et annet til om de gir et godt grunnlag for lokalt arbeid med nettressursene. Det er generelt en tendens til at deltakelse øker med utdanning og med lederansvar. Det er med andre ord færrest som oppgir at de har deltatt blant assistenter, fulgt av barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen. Størst andel deltakere finner vi blant barnehagestyrere, fulgt av skoleledere. Over halvparten av barnehage-lærerne og lærerne som har svart på undersøkelsen oppgir imidlertid også at de har deltatt (se Tabell v3. oppstart).

Som vi så i cross-caseanalysen tyder våre kvalitative data på at deltakerne i hovedsak er positive til samlingene, men at det likevel er noe blandet erfaring. Cross-caseanalysen viste også at i hvilken grad kunnskapen fra samlingene er overført og forankret i kommunene varierte.

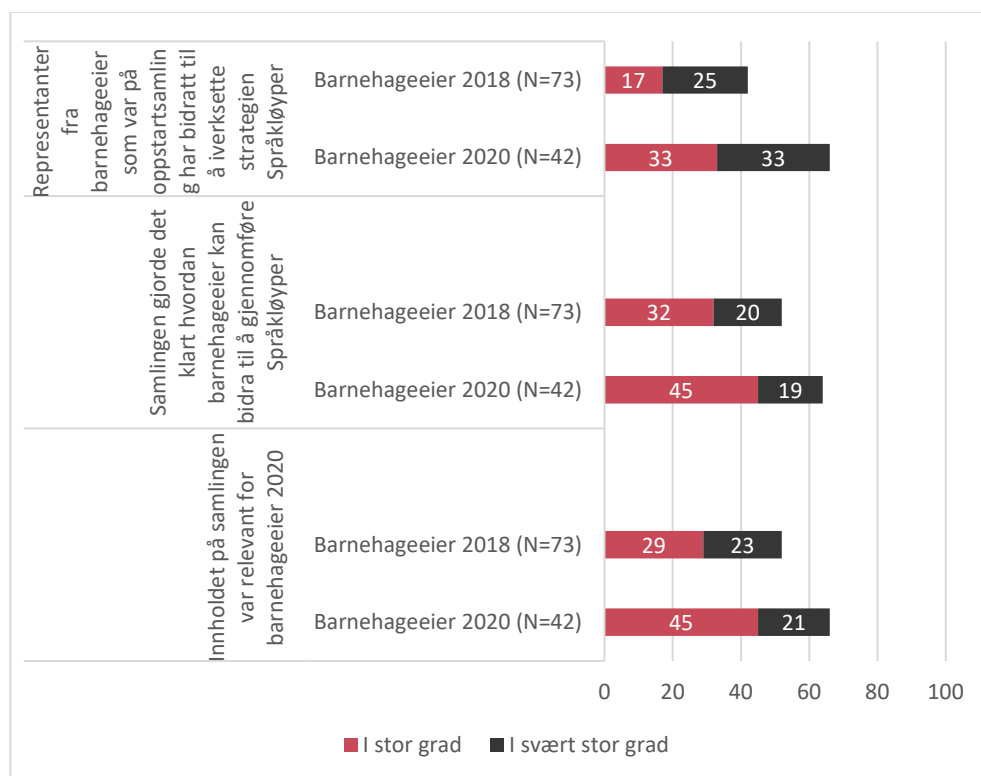
Barnehagene er positive til oppstartsamlingene

Resultater fra undersøkelsen *Spørsmål til Barnehage-Norge* gir informasjon om barnehageeieres og barnehagestyreres deltakelse og opplevelse av oppstartsamlingene. Blant de 82 barnehageeierne som kjente til oppstartsamlinger svarte litt over halvparten at de har representanter som har deltatt på oppstartsamling for Språkløyper, og litt i underkant av halvparten at de i stor eller svært stor grad oppfordrer barnehagen(e) sin(e) til deltakelse (vedlegg 3, tabell v3.1). På disse spørsmålene er det ingen forskjeller mellom private og kommunale barnehageeiere, eller mellom språkkommuner og ikke-språkkommuner.

Flere av barnehageeierne som har deltatt oppgir at samlingen var relevant, at samlingen gjorde det klart hvordan de kunne bidra til å gjennomføre Språkløyper, og at de som hadde deltatt har bidratt til å iverksette strategien i barnehagen (vedlegg 3, tabell v3.2). Figur 7.3 (neste side) viser at andelen barnehageeiere som er positive til utsagn om oppstartsamlinger er litt høyere i 2020 enn i 2018.

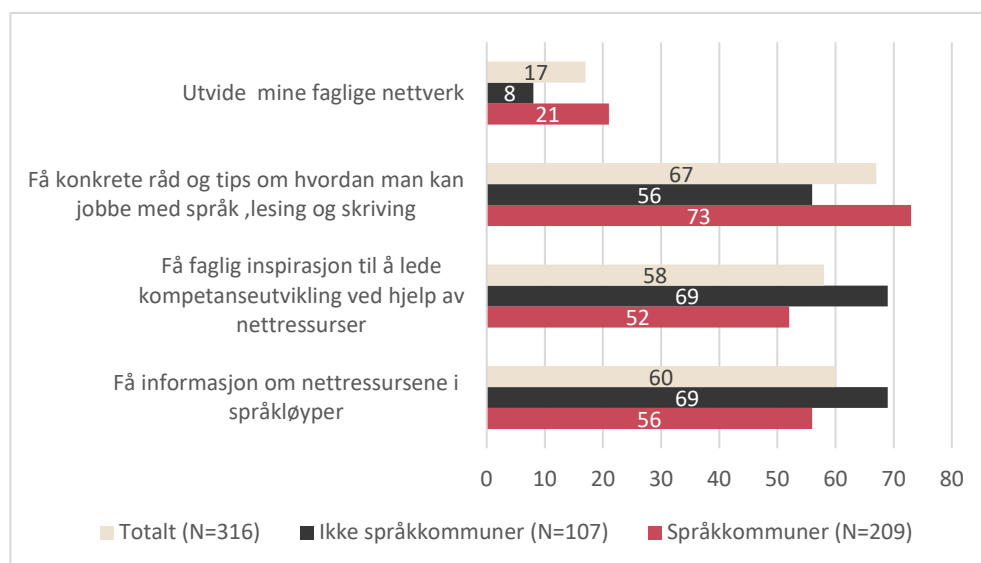
Blant barnehagestyrerne som kjente til oppstartsamlinger, svarte rundt to av tre (67 prosent) at de selv, eller andre ansatte i barnehagen, har deltatt på oppstartsamling. Det er ingen forskjell mellom private og kommunale barnehager på om de hadde deltatt eller ikke på oppstartsamling.

Blant barnehagestyrerne er det 75 prosent som i stor eller svært stor grad mener at oppstartsamlingene gjorde det klart hvordan de skulle arbeide med Språkløyper i barnehagen (se tabell v3.3). Over 60 prosent var også positive til at oppstartsamlingen bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen, og at personene som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien i barnehagen. Det var heller ikke her noen forskjeller i svarene mellom barnehagestyrere i kommuner som var språkkommuner eller ikke-språkkommuner. Sammenlignet med hva barnehagestyrere svarte på dette i 2018 er det ingen store forskjeller (se Bublikova-Moan m.fl. 2018).



Figur 7.3 Spørsmål til Barnehage-Norge. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene?» Barnehageeiere, prosent 2018 (N=73) og 2020 (N=42).

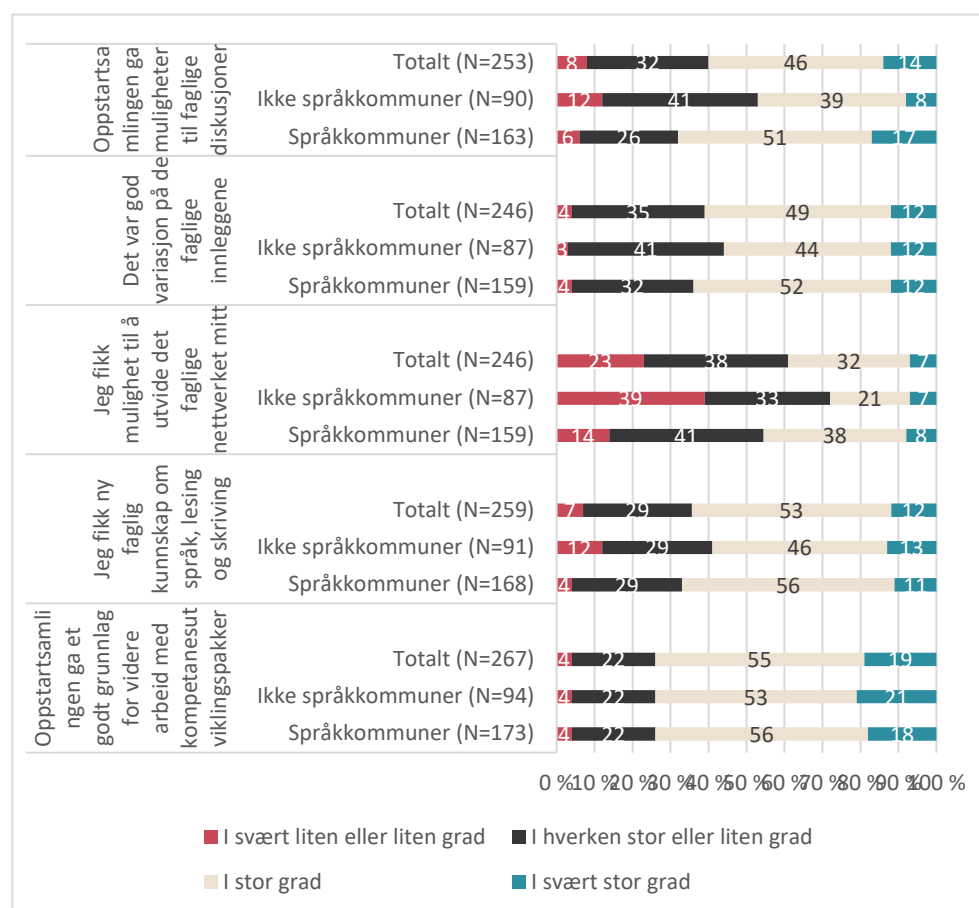
Ser vi på ansattundersøkelsen er det flest styrere og pedagogiske ledere som oppgir at de har deltatt på oppstartsamling, men det er også enkelte assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som oppgir å ha deltatt. Figur 7.4 viser deres oppgitte hovedgrunn til å delta:



Figur 7.4 Ansattundersøkelsen. «Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamlingene?» Flere kryss mulig, prosent.

På tvers av språkkommuner og ikke-språkkommuner er det mange barnehageansatte (67 prosent) som oppgir at de ønsket å få *konkrete råd og tips* om hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving. Videre ønsket totalt tre av fem å få *faglig inspirasjon* til å lede kompetanseutvikling, og å få *informasjon* om nettressursene i Språkløyper. En mindre andel deltok med formål om å *utvide sine faglige nettverk*. Mens de fleste fra språkkommunene deltok for å få konkrete råd og tips, var det blant ansatte som ikke var i språkkommuner flest som kom for å få informasjon om nettressursene.

Barnehageansattes tilfredshet med oppstartsamlingene ble også undersøkt ved hjelp av ulike utsagn om oppstartsamlingene. Figur 7.5 viser fordelingen for respondentene totalt, og sammenligner de som ikke er fra språkkommuner med de som er i språkkommuner.

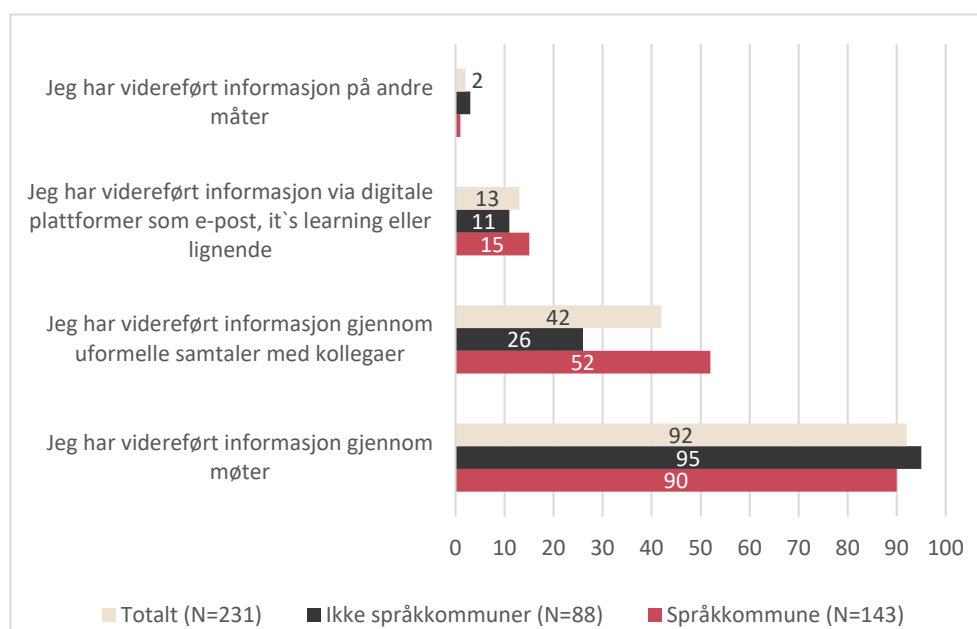


Figur 7.5 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?» Barnehage, prosent.

Et av forskningsspørsmålene var hvorvidt oppstartsamlingene ga et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakker. Som vi ser av figur 7.5 gir mange barnehageansatte i både språkkommuner og ikke-språkkommuner uttrykk for dette. Over halvparten oppgir også å ha fått ny fagkunnskap om språk, lesing

og skriving. Det er færrest som oppgir at oppstartsamlingen ga dem mulighet til å utvide sitt faglige nettverk. Det er også litt blandet oppfatning blant barnehageansatte i hvilken grad de syntes det var god variasjon på de faglige innleggene, og hvor mye mulighet det var for faglige diskusjoner. I det store og det hele er det sammenfall mellom hovedgrunn til deltakelse og hva barnehageansatte oppgir at de fikk ut av deltakelse på oppstartsamlingen.

Som et ledd i å forstå ringvirkningene av oversettelses- og implementeringsarbeidet var det også ønskelig å finne ut hvorvidt og hvordan informasjon fra oppstartsamlingene ble videreført til andre ansatte. Blant barnehageansatte som har deltatt på oppstartsamling oppgir 81 prosent at de har videreført informasjonen derfra til øvrige ansatte. Figur 7.6 viser hva barnehageansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner svarer når det gjelder måter å videreføre informasjon på:



Figur 7.6 Ansattundersøkelsen. «På hvilken måte har du videreført informasjonen fra oppstartsamlingen til de øvrige ansatte?» Prosent.

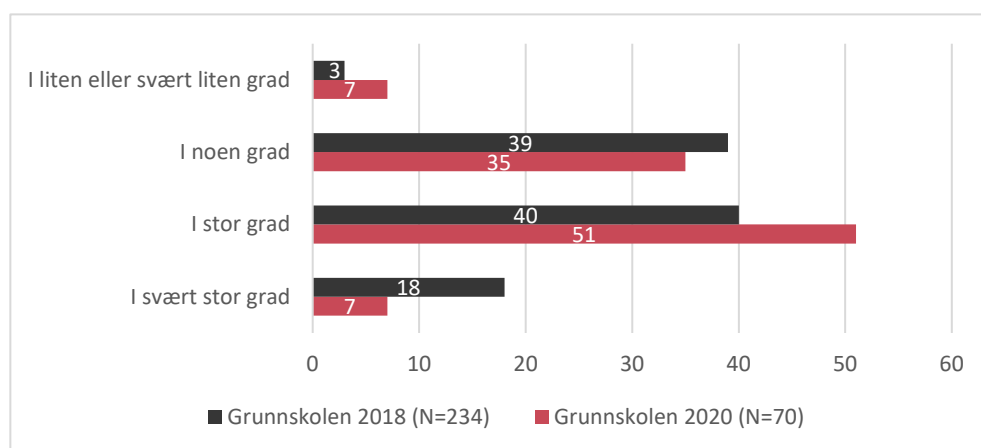
Forskjellene som framgår mellom respondenter fra språkkommuner og ikke-språkkommuner er ikke statistisk signifikante. Det er flest som svarer at de har videreført informasjon gjennom møter, og et mindretall som oppgir at de har brukt digitale plattformer. Dette tilsvarer bildet fra 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Videreføring gjennom uformelle samtaler med kollegaer foregår oftere blant barnehageansatte i språkkommuner enn hos ansatte som ikke er i språkkommuner. Dette har sannsynligvis sammenheng med at flere diskusjoner og overføring av informasjon finner sted mellom kollegaer når de er en del av språkkommunesatsingen.

De som deltok på oppstartsamling, ble også spurt om det var noe de kunne tenke seg mer informasjon om. I likhet med undersøkelsen i 2018 var det kun et fåtall som svarte ja på dette. Totalt fem prosent svarte at de kunne tenke seg mer informasjon, men ga ingen utfyllende beskrivelse av hva de savnet.

Grunnskolen har fortsatt nytte av oppstartsamlingene

Spørsmål til Skole-Norge viser at også mange skoleeiere har deltatt på oppstartsamlinger. I alt 18 av 32 kommuner, og to av tre fylkeskommuner, svarer at de har deltatt, heriblant syv respondenter fra språkkommuner. De 20 som oppga å ha deltatt fikk oppfølgingsspørsmål, og det kommer fram at halvparten i stor eller svært stor grad mener innholdet på samlingene har vært relevant, og at det ble klart hvordan skoleeier kan bidra til å gjennomføre satsingen. Det er også relativt mange skoleeiere som gir uttrykk for at personene som var på samlingen bidro til å iverksette strategien (vedlegg 3, tabell v3.5). Som vi husker oppga 38 prosent av barnehageeierne at de i stor eller svært stor grad oppfordrer barnehagen(e) sin(e) til deltakelse (vedlegg 3, tabell v3.1). Skoleeierne svarer noe mer varierende på dette. Mens 24 prosent svarer at de i svært liten grad oppfordret skolene til oppstartsamling, er det 17 prosent som i svært stor grad gjorde det.

Spørsmål til Skole-Norge viser videre at godt over halvparten av skolelederne som hadde kjennskap til oppstartsamlingene, har deltatt (vedlegg 3, tabell v3.4). Figur 7.7 viser hva skolelederne i grunnskolen i 2018 og 2020 svarte på spørsmål om i hvilken grad samlingene gjorde det klart for dem hvordan de skal arbeide med Språkløyper.⁹

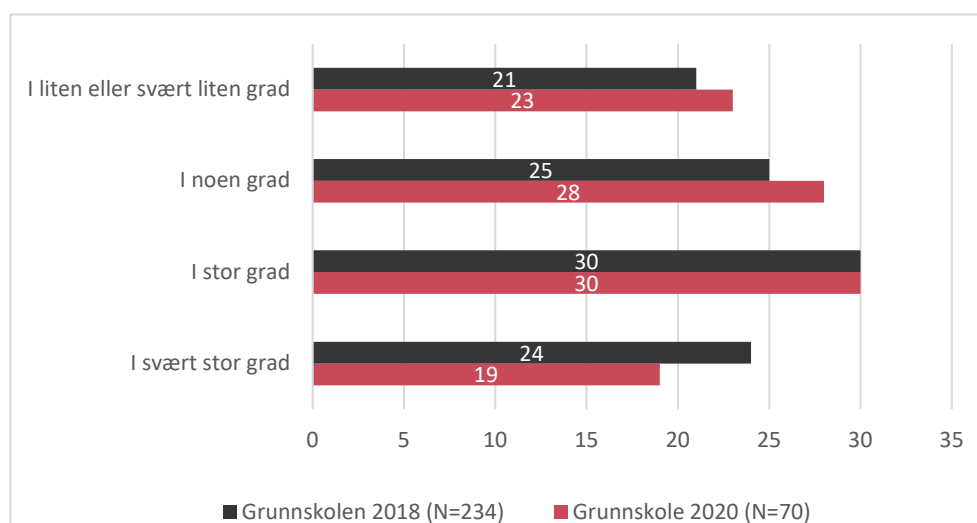


Figur 7.7 Spørsmål til Skole-Norge. «Oppstartsamlingene gjorde det klart for oss hvordan vi skal arbeide med Språkløyper ved vår skole». Skoleledere i grunnskolen 2018 og 2020, prosent.

⁹ Det var kun tre skoleledere fra videregående skole som besvarte spørsmålet, og de er dermed ikke inkludert i figuren. Deres svar er sprikende.

Som det framgår av figuren mener skoleledere i grunnskolen fremdeles i det store og det hele at samlingene har bidratt til å gjøre det klart hvordan de skal arbeide med Språkløyper ved sin skole. Andelen som svarer i svært stor grad har imidlertid gått noe ned siden 2018. Dette kan muligens relatere seg til at det for noen respondenter nå er lenge siden de deltok på samling. Respondentene som har besvart undersøkelsen tilhører i hovedsak ikke de nyeste puljene, det vil si ikke de som nyligst deltok på samling.

Den andre påstanden som skolelederne skulle ta stilling til var om personen(e) som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien på skolen. I figur 7.8 ser vi at omtrent halvparten av skolelederne i grunnskolen oppgir at personen(e) som var på oppstartsamling i stor eller svært stor grad har bidratt til å iverksette Språkløyper ved skolen.¹⁰



Figur 7.8 Spørsmål til Skole-Norge. «Personen(e) som var på oppstartsamling, har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper ved vår skole». Skoleledere i grunnskolen 2018 og 2020, prosent.

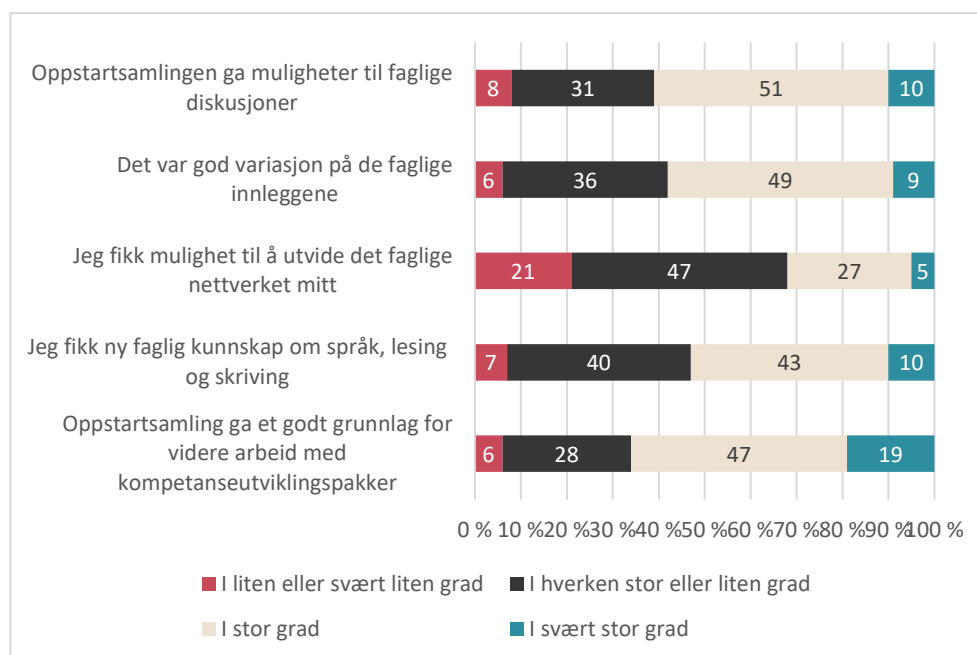
Samlet sett er vurderingen at samlingene har lyktes med å klargjøre hvordan skolen skal arbeide med Språkløyper, men nesten halvparten opplever at personene som deltok ikke i særlig grad har bidratt til å iverksette strategien ved sin skole.

Deltakelse og nytteverdi ble også undersøkt i ansattundersøkelsen. Blant de som oppgir å ha deltatt på oppstartsamling oppgir en betydelig andel (69 prosent) at de hovedsakelig deltok for å få *konkrete råd og tips* om hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving. *Informasjon om nettressursene* framheves som hovedgrunn til deltakelse av 66 prosent av deltakerne. Om lag halvparten (52 prosent) oppgir videre *faglig inspirasjon* til å lede kompetanseutvikling ved hjelp av nettressursene. I tillegg er det noen (11 prosent) som svarer at de deltok for å

¹⁰ Vi har igjen valgt å ikke inkludere skolelederne fra videregående skole. Fra de tre respondentene derfra var svarene sprikende.

utvide sine faglige nettverk. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ansattes grunner til å delta på oppstartsamling mellom ulike skoleslag, eller om de er ansatt i språkkommune eller ikke. Dette er det samme bildet vi sitter igjen med fra ansattundersøkelsen i barnehage.

Nytteverdien av oppstartsamlingene ble undersøkt ved å be respondentene som har deltatt om å vurdere ulike utsagn om oppstartsamling. Svarfordelingen er vist i figur 7.9.



Figur 7.9 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?» Skole. prosent (N= 176).

Som vi ser gir 66 prosent av deltakerne uttrykk for at de fikk et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakkene. Det er også mange (61 prosent) som er positive til at de fikk mulighet for faglige diskusjoner, og at det var god variasjon på de faglige innleggene (58 prosent). Dette er samme bildet vi fikk fra tilsvarende undersøkelse i 2018 (Bubikova-Moan m. fl. 2018). Igjen er det ganske god overensstemmelse mellom hva som av mange oppgis å være hovedgrunnen til deltakelse og hva deltakerne fikk ut av oppstartsamlingen.

Det kommer videre fram av undersøkelsen at 76 prosent av deltakerne har vært delaktige i å videreføre informasjon fra oppstartsamling til øvrige ansatte. Blant disse er det kun et fåtall (6 prosent) som oppgir at informasjonen er videreført gjennom digitale plattformer (for eksempel e-post eller it's learning). Som blant barnehageansatte oppgir høyest andel at informasjonen er videreført gjennom møtevirksomhet (36 prosent), fulgt av gjennom uformelle samtaler med kollegaer (20 prosent). At møtevirksomhet har vært den viktigste plattformen for videreføring av informasjon fra oppstartsamling, og i mindre grad digitale plattformer, var

også tilfelle da respondentene svarte på spørsmålet i 2018 (Bubikova-Moan et al. 2018).

De som deltok på oppstartsamling, ble også spurt om det var noe de kunne tenke seg mer informasjon om. I likhet med undersøkelsen i 2018 var det kun et fåtall (to prosent) som svarte ja på dette.

7.3 Oppsummering

- De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det tiltaket som flest kjenner til både i barnehagen og skolen.
- Andelen som kjenner til oppstartsamlinger, språkkommuner og de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene har økt siden 2018.
- Mens høyest andel fra språkkommunene oppgir at de deltok på oppstartsamling for å få konkrete råd og tips, var det blant ansatte som ikke er fra språkkommune flest som kom for å få informasjon om nettressursene.
- Flertallet oppgir at de har videreført informasjon fra oppstartsamlingen gjennom møter.

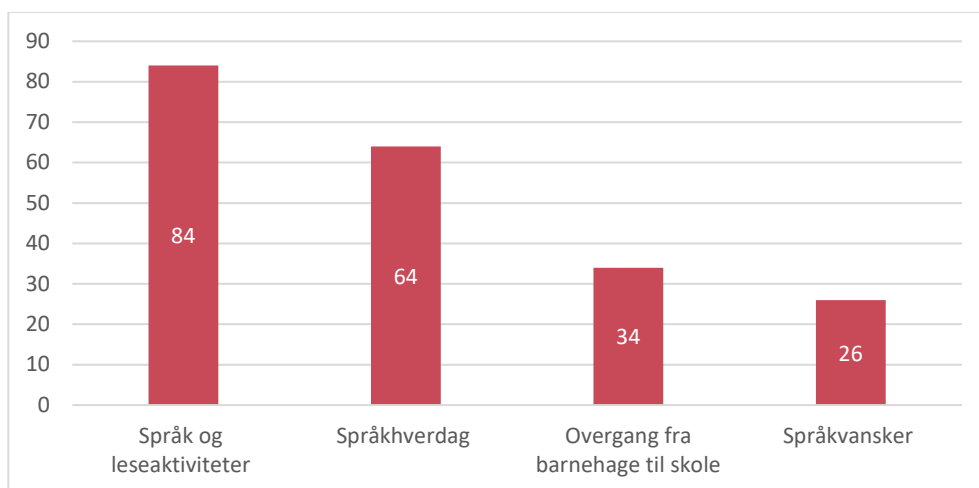
8 Bruk og relevans av kompetanseutviklingspakker på nett

Et annet overordnet tema i evalueringen er bruken og relevansen av tiltak 2, det vil si kompetanseutviklingspakkene (også kalt nettressurser). Forskningsspørsmålene relaterer seg både til *om* nettressursene brukes, om de oppleves som *nyttige* og gode, og til *hvordan* de brukes. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på disse spørsmålene. Som vi husker fra cross-caseanalysen satt vi igjen med et inntrykk av at barnehagene var mer positive til kompetanseutviklingspakkene enn skolene, og at i skolen var barnetrinnet mer fornøyd enn ungdomstrinnet og videregående skole. I de kvalitative undersøkelsene rapporterte barnehagene både om mer bruk og mer nytte av pakkene enn skolene gjorde. Dette bildet bekreftes, som vi skal se, langt på vei i resultatene fra spørreundersøkelsene.

8.1 Barnehagene opplever kompetanseutviklingspakkene som relevante for barnehagens arbeid

Spørsmål til Barnehage-Norge viser at andelen barnehageeiere som i stor eller svært stor grad *oppfordret* barnehager til å ta kompetanseutviklingspakkene i bruk er større blant kommunale enn private eiere (vedlegg 4, tabell v4.1). Mange barnehageeiere oppgir videre at de opplever de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som *relevante* for barnehagens arbeid, at kompetanseutviklingspakkene bidrar til *utprøving av ny praksis*, og at de brukes som *utgangspunkt for refleksjon* blant de ansatte (vedlegg 4, tabell v4.2). Dette bekrefter inntrykket fra casestudiene.

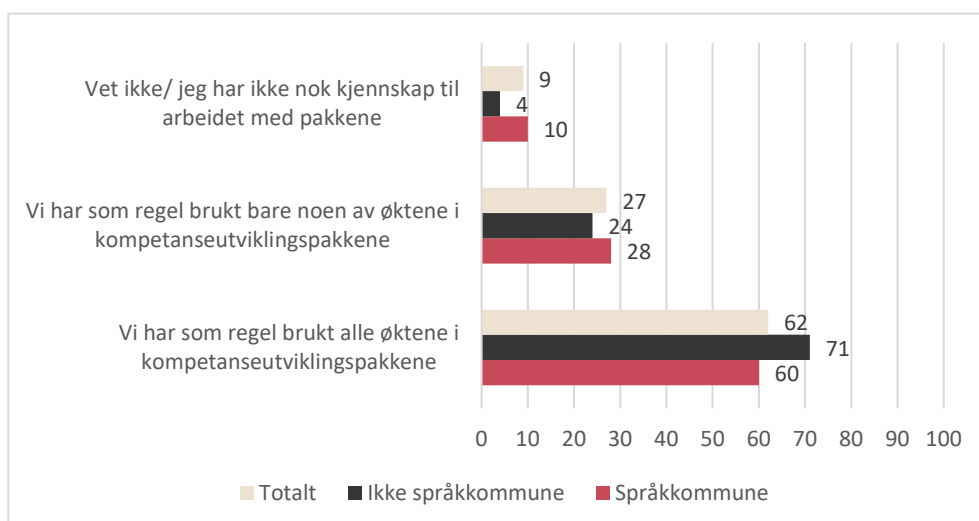
I ansattundersøkelsen kommer det fram at kompetanseutviklingspakkene blir brukt av barnehageansatte både i språkkommuner og ikke-språkkommuner (vedlegg 4, figur v4.1). Som det framgår av figur 8.1 var det kompetanseutviklingspakkene «språk og leseaktiviteter» og «språkhverdag» som var mest brukt:



Figur 8.1 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen tatt i bruk»? Pakker for barnetrinnet, prosent (N=480).

Hele 84 prosent at de har tatt i bruk kompetanseutviklingspakken «Språk og leseaktiviteter». Vi ser at flere også har brukt pakkene «overgang fra barnehage til skole» og pakken «språkvanser». Nærmere analyser viser at det verken var forskjeller mellom ansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner eller mellom puljene når det gjelder hvilke kompetanseutviklingspakker som var tatt i bruk.

Arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er delt inn i flere økter. Som vi ser av figur 8.2 oppgir flest barnehageansatte (62 prosent) at de som regel gjennomfører alle øktene i arbeidet, mens til sammen 27 prosent rapporterer om at de som regel bare gjennomfører noen av øktene. Det er ingen statistisk signifikant forskjell mellom svarene fra de som arbeidet i språkkommuner eller ikke i språkkommuner.



Figur 8.2 Ansattundersøkelsen. «Hvordan har din barnehage vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker?» Prosent (N=461).

At den største andelen oppgir at de som regel bruker alle øktene i kompetanseutviklingspakkene, var også tilfelle ved rapporteringen til undersøkelsen i 2018 (se Bubikova-Moan 2018).

På spørsmål om hvor mange samlinger eller møter som de siste seks månedene har vært gjennomført med arbeid med kompetanseutviklingspakker oppgir omtrent like andeler ingen (27 prosent), 1-2 samlinger (25 prosent) og 3-4 samlinger (26 prosent).

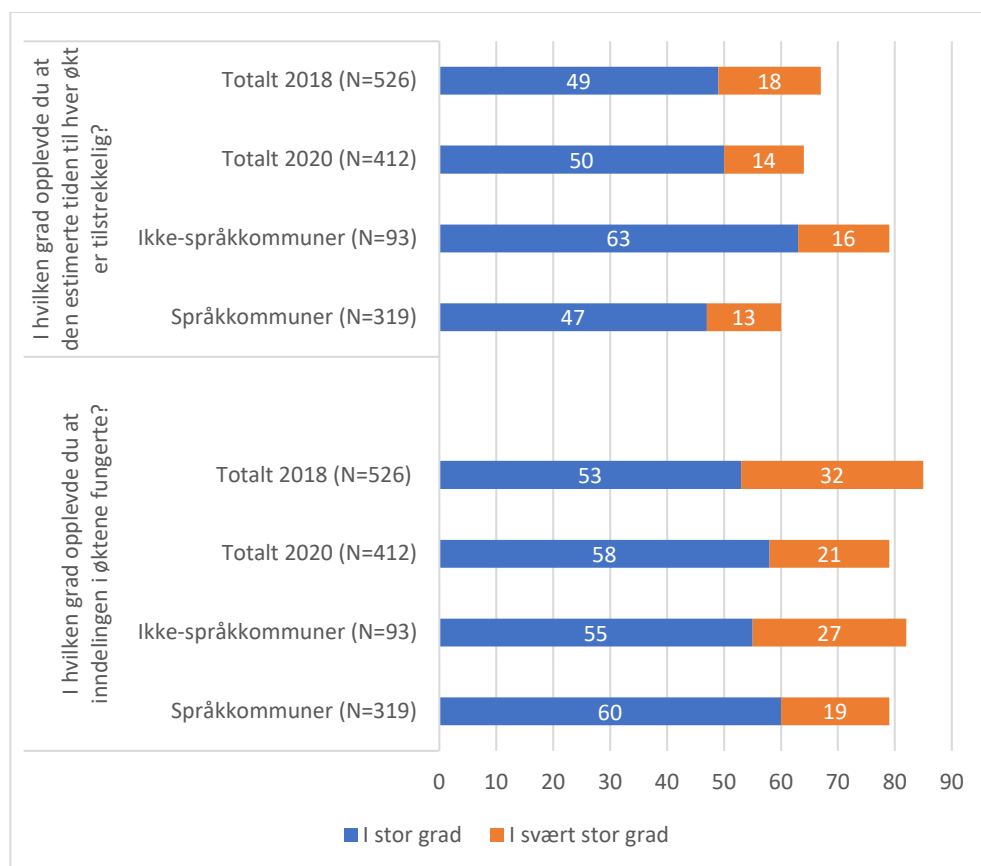
For å få innblikk i hvordan barnehageansatte har arbeidet med kompetanseutviklingspakkene ble det også spurt om hvem som *leder* arbeidet, og hvem i personalgruppen som *deltar*. På førstnevnte spørsmål kommer det fram, som i 2018, at det både i språkkommuner og ikke-språkkommuner hovedsakelig er styrere som leder arbeidet. I tillegg er det flere som oppgir at pedagogiske ledere har ansvar for å lede arbeidet, slik undersøkelsen i 2018 også viste (vedlegg 4, tabell v4.3). Det er imidlertid viktig å huske på at det er *ansatte* i barnehager som har besvart spørsmålet, og at svarene ikke gis på enhetsnivå.

På spørsmål om hvem i personalgruppen som har *deltatt* i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene oppgir de fleste hele personalet (vedlegg 4, tabell v4.4). Kun noen få svarte at arbeidet var relatert til personalgruppen på avdelingsnivå. Dette tilsvarer funnene i undersøkelsen i 2018.

Barnehageansatte som har brukt kompetanseutviklingspakkene ble spurt direkte om i hvilken grad de opplevde disse som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving (vedlegg 4, tabell v4.5), og de fleste gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad opplevde det. Det samme gjorde respondentene i 2018, og bildet er det samme på tvers av ansatte i barnehager i språkkommuner og ikke-språkkommuner.

Barnehageansatte fikk også spørsmål om de opplevde at den estimerte tiden til hver økt var tilstrekkelig, og i hvilken grad inndelingen i øktene fungerte, og figur 8.3 (neste side) viser andelen som oppga at dette i stor eller svært stor grad var tilfelle, både i 2018 og 2020.

Figuren viser at opplevelsen av tilstrekkelig tid er til stede hos en litt større andel ansatte som ikke er i språkkommuner enn i språkkommuner. Utover dette er det små forskjeller mellom ansatte i språkkommuner, ikke-språkkommuner og mellom de totale resultatene fra 2018 og 2020.



Figur 8.3 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen og at inndelingen i øktene fungerte?» 2018 og 2020, prosent.

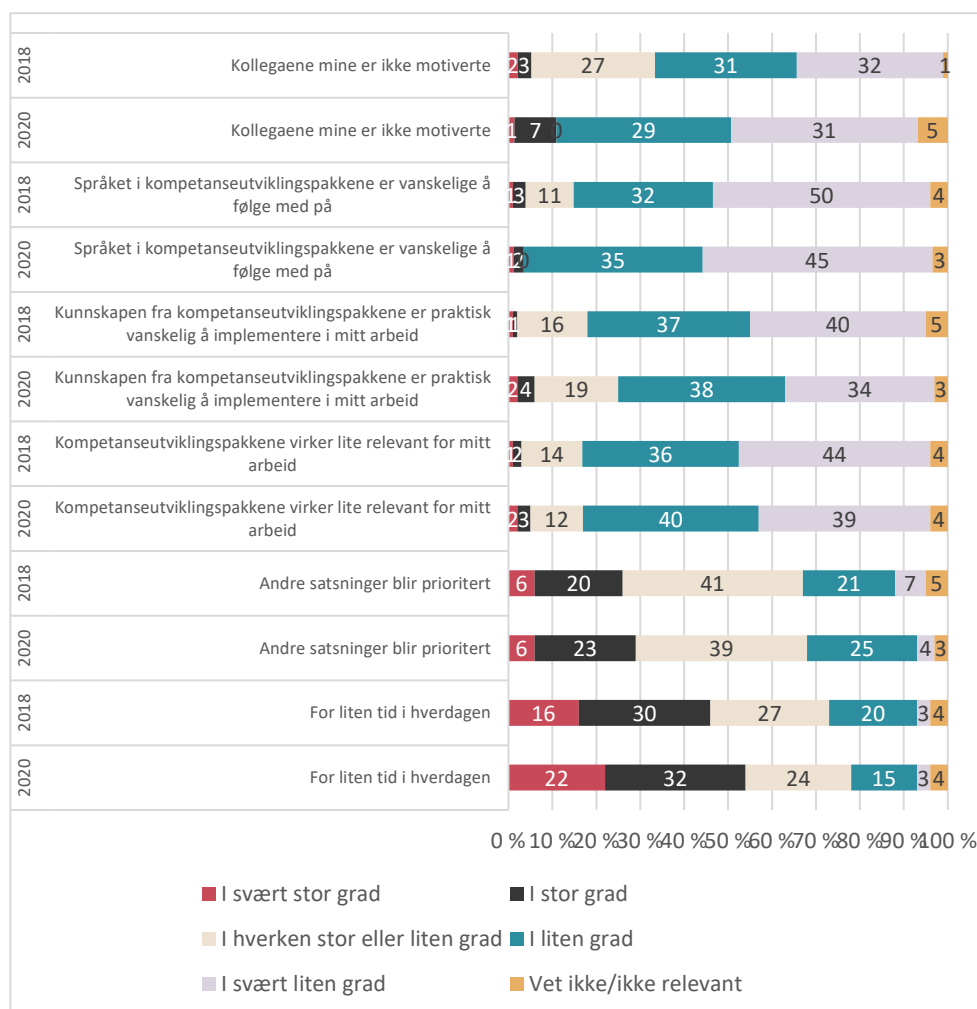
Arbeidet med kompetanseutviklingspakkene inkluderer refleksjonsoppgaver som har til hensikt å inspirere til faglige samtaler i personalgruppen. Ansattundersøkelsen viser at totalt 92 prosent av respondentene har benyttet seg av disse. Analysene viser ingen statistisk signifikante forskjeller mellom barnehageansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner. I alt 62 prosent av de som har erfaring med refleksjonsoppgavene svarte at de i stor grad opplevde at disse førte til faglige samtaler i personalgruppen, mens 25 prosent oppga i svært stor grad (vedlegg 4, tabell v4.6). Dette tilsvarer funnene fra undersøkelsen i 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

Et annet element i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er mellomarbeid, som innebærer utprøving i egen praksis. Blant barnehageansatte som bruker kompetanseutviklingspakkene svarer halvparten at de i stor eller svært stor grad opplever at mellomarbeidet gjennomføres (vedlegg 4 tabell v4.7). Ansatte i språkkommuner rapporterer litt sjeldnere enn ansatte i kommuner som ikke er språkkommuner at mellomarbeidet utføres i stor grad. Dette kan være et resultat av seleksjon, det vil si at ansatte fra ikke-språkkommuner som har valgt å besvare

spørreundersøkelsen ikke er en representativ gruppe, men snarere en selektert gruppe med mer tilslutning til og interesse for Språkløyper.

Opplevelsen av nytte av mellomarbeidet er imidlertid til stede både hos barnehageansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner, akkurat som undersøkelsen i 2018 viste (vedlegg 4, tabell v4.8). Mange er positive og svarer at de i stor eller svært stor grad opplever at mellomarbeidet er nyttig.

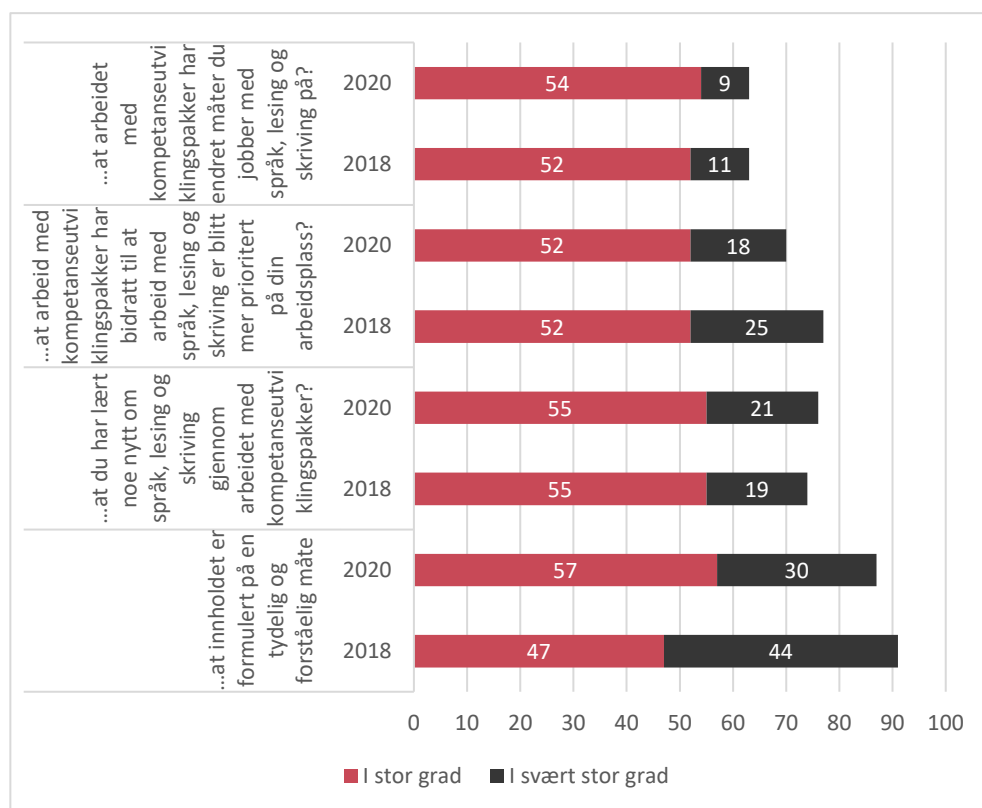
Til tross for positive erfaringer med refleksjonsoppgaver og mellomarbeid kan det likevel være flere utfordringer knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Disse ble undersøkt gjennom å be ansatte vurdere et sett potensielle utfordringer. Figur 8.4 viser svarene fra 2020 sammenlignet med tall fra 2018. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom svar fra barnehageansatte i språkkommuner eller ikke-språkkommuner på vurderingene, og figuren viser dermed kun total oversikt.



Figur 8.4 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?» Barnehage, prosent 2020 (N=407) og 2018 (N=468).

Basert på figuren ser de største utfordringene ut til å være at andre satsinger blir prioritert, og at det er for liten tid i hverdagen. Det er ikke store variasjoner mellom hva ansatte svarer om utfordringer i 2018 og i dag (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

Målet med kompetanseutviklingspakkene er at innholdet skal være formulert på en tydelig måte, og at arbeidet oppleves som meningsfylt og lærerikt. Ansatte i barnehagene ble derfor bedt om å ta stilling til fire utsagn om kompetanseutviklingspakkene (vedlegg 4, tabell v4.9). Figur 8.5 illustrerer andelen barnehageansatte i 2018 og 2020 som oppga at de i stor eller svært stor grad er enige i utsagnene:



Figur 8.5 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du...» Barnehage, prosent 2020 (N=435) og 2018 (N=515).

Som vi ser er det mange som er fornøyde, og at dette vedvarer over tid. Videre er det også mange som svarer at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på, og at pakkene har bidratt til at dette prioriteres høyere på arbeidsplassen. Respondentene svarer også fremdeles at de har lært noe nytt, og at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte.

Kompetanseutviklingspakkene tar opp ulike temaer, og barnehageansatte ble spurt om det var temaer de savnet. Det var imidlertid kun fem prosent som svarte

ja på dette, og kun 10 prosent som svarte at de kunne ønske seg tilpasninger av pakkene. Her hadde respondentene også mulighet til å gi korte utfyllende beskrivelser, men ingen valgte å komme med dette. I undersøkelsen i 2018 ga mange uttrykk for et ønske om flere konkrete råd og tips til språkaktiviteter og til det praktiske arbeidet i barnehagen (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

For å undersøke hvorvidt arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er bærekraftig over tid og dermed at det kan opprettholdes ble respondentene i årets undersøkelse spurt om de var enige eller uenige i en rekke utsagn knyttet til pakkene. Disse omhandlet om de er for generelle, om de inneholder informasjon de ansatte har hatt fra før, og om arbeidet er for tidkrevende. Besvarelsene viser at 60 prosent gir uttrykk for at kompetanseutviklingspakkene *ikke* er for generelle, og at de gir *tilstrekkelig støtte* til hvordan språkarbeidet i barnehagen skal gjennomføres. På den andre siden oppgir totalt seks prosent at kompetanseutviklingspakkene er for generelle, mens 34 prosent er verken enige eller uenige. Det kommer videre fram at én av fem mener at kompetanseutviklingspakkene stort sett inneholder informasjon de allerede har fra før, men 34 prosent er uenige i at dette er tilfelle. At det er varierende tilbakemeldinger på dette kan ha flere årsaker, blant annet at det er ulik (start)kunnskap om temaene omkring språk og lesing blant de ansatte, men de ansatte kan også ha ulik opplevelse av bruken og kunnskapsformidlingen av pakkene.

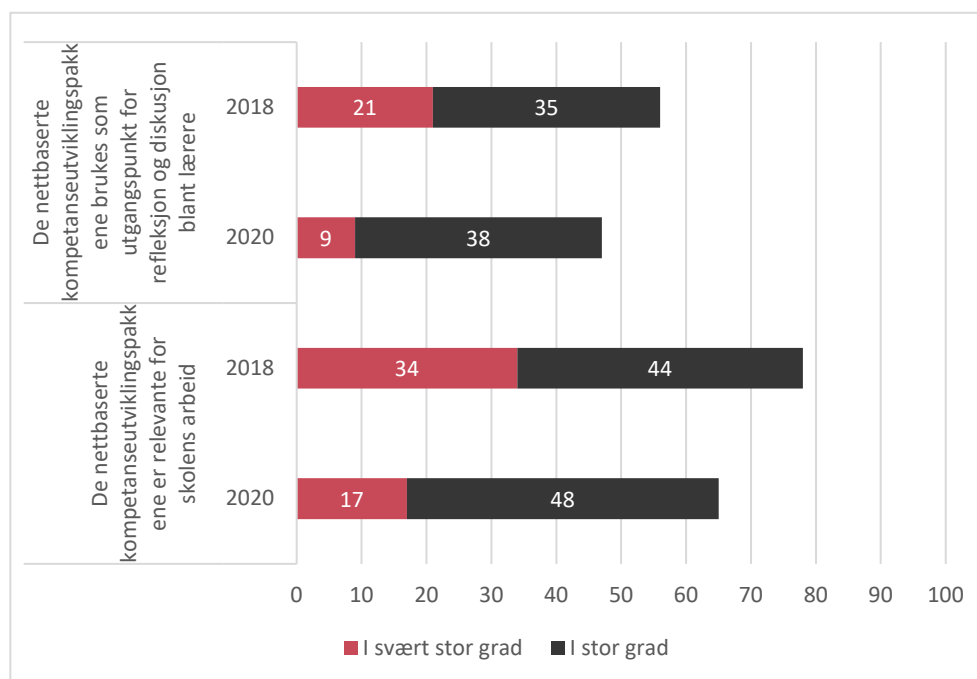
Når det gjelder tid til arbeidet er det i alt 16 prosent som svarer at arbeidet er for tidkrevende til å være bærekraftig over tid. De fleste, 47 prosent, er imidlertid uenige i dette. Det totale bildet er dermed at de fleste er av den oppfatning at arbeidet er bærekraftig over tid, men at noen mener at dette utfordres av at det er et tidkrevende arbeid.

8.2 Kompetanseutviklingspakkene brukes i grunnskolen

I *Spørsmål til Skole-Norge* ble skoleledere og skoleeiere spurt om de benyttet seg av kompetanseutviklingspakkene, og om hvor relevante de er for skolens arbeid (se tabell v4.12). I alt 65 prosent av skolelederne i grunnskolen oppgir at de har benyttet seg av dem.¹¹ *Spørsmål til Skole-Norge* inneholdt også spørsmål om hvorvidt kompetanseutviklingspakkene oppleves som relevante for skolen, og om pakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere. I videregående skole er det, i likhet med 2018, kun et fåtall som bruker kompetanseutviklingspakkene, noe som gir oss lite grunnlag for å si så mye om hva brukerne mener om innholdet (se tabell v4.13).

¹¹ Av de 11 skolelederne i videregående skole som kjente til kompetanseutviklingspakkene var det fem som oppga at de hadde benyttet seg av dem.

Blant grunnskolelederne er brukerne av pakkene fremdeles positive i 2020 til pakkenes relevans for skolens arbeid. I alt oppgir 65 prosent at de i stor eller svært stor grad opplever pakkene som relevante for skolens arbeid. Dette er imidlertid en tilbakegang på 13 prosentpoeng fra 2018 (vedlegg 4, tabell 4.13). På spørsmålet om kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere oppgir omtrent halvparten (47 prosent) av skolelederne i 2020 at dette gjøres i stor eller svært stor grad (vedlegg 4, tabell 4.14). Figur 8.6 sammenligner svarfordelingen på disse spørsmålene for 2018 og 2020.



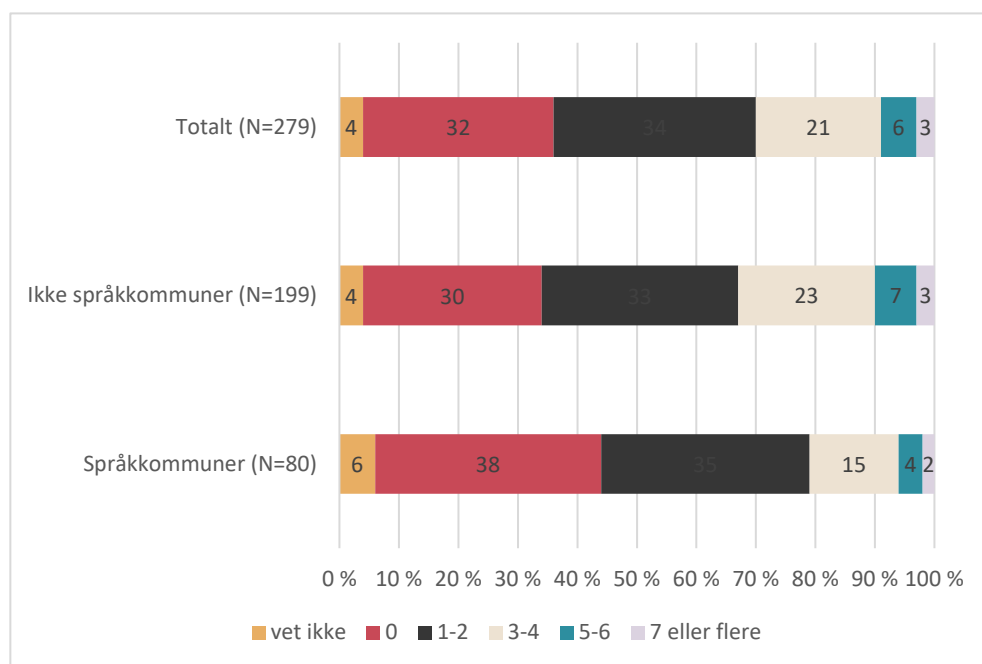
Figur 8.6 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere som i stor eller svært stor grad i er positive til utsagn om kompetanseutviklingspakker på nett, prosent 2018 (N=145) og 2020 (N=133).

Som vi ser av figuren er det en nedgang på ni prosentpoeng i andelen som svarer at pakkene i stor eller svært stor grad brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon. Tilsvarende er det en nedgang på ni prosentpoeng fra 2018 til 2020 når det gjelder andelen skoleledere som oppgir at utviklingspakkene i stor eller svært stor grad er relevante for skolens arbeid. Den synkende andelen som stiller seg positive til disse utsagnene kan muligens dreie seg om at noen respondenter tidligere har jobbet mer med strategien enn de gjør i dag. Det er også viktig å understreke at for over halvparten av respondentene oppleves nettressursene fortsatt som relevante, og nesten halvparten oppgir også fortsatt at de brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærerne.

I ansattundersøkelsen gir totalt 90 prosent uttrykk for at skolen deres har brukt kompetanseutviklingspakkene. Vi har kun fem respondenter fra videregående

skoler, og vi skiller dermed ikke mellom grunnskoler og videregående skoler i analysene.

For å få innblikk i hvordan skolene har brukt kompetanseutviklingspakkene den siste tiden ba vi respondenter i ansattundersøkelsen krysse av for hvor mange samlinger de har gjennomført med bruk av kompetanseutviklingspakkene de siste seks månedene. Svarfordelingen vises i figur 8.7.

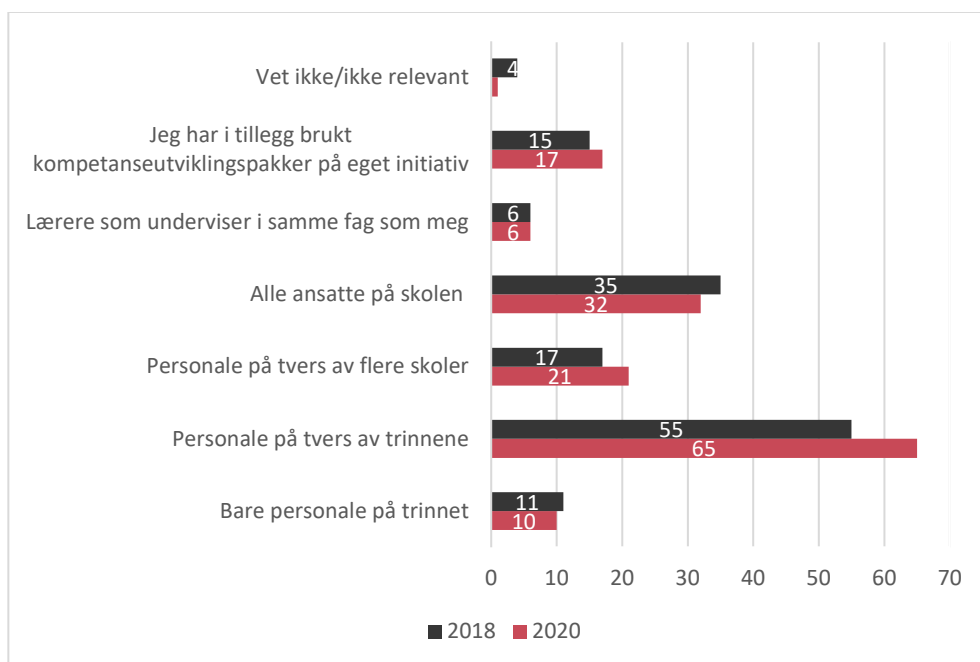


Figur 8.7 Ansattundersøkelsen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger har din skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Skole, prosent.

Figuren viser at det er flere som ikke har arbeidet med kompetanseutviklingspakkene på samlinger de siste seks månedene, selv om de har brukt dem tidligere. Det totalt 34 prosent av de ansatte i skolen som har hatt 1-2 samlinger, og 21 prosent som har hatt 3-4 samlinger de siste seks månedene. Når det gjelder måten ansatte i skolen har jobbet med kompetanseutviklingspakkene på, oppgir 60 prosent at de kun har brukt noen av øktene, mens 31 prosent oppgir at de har brukt alle.

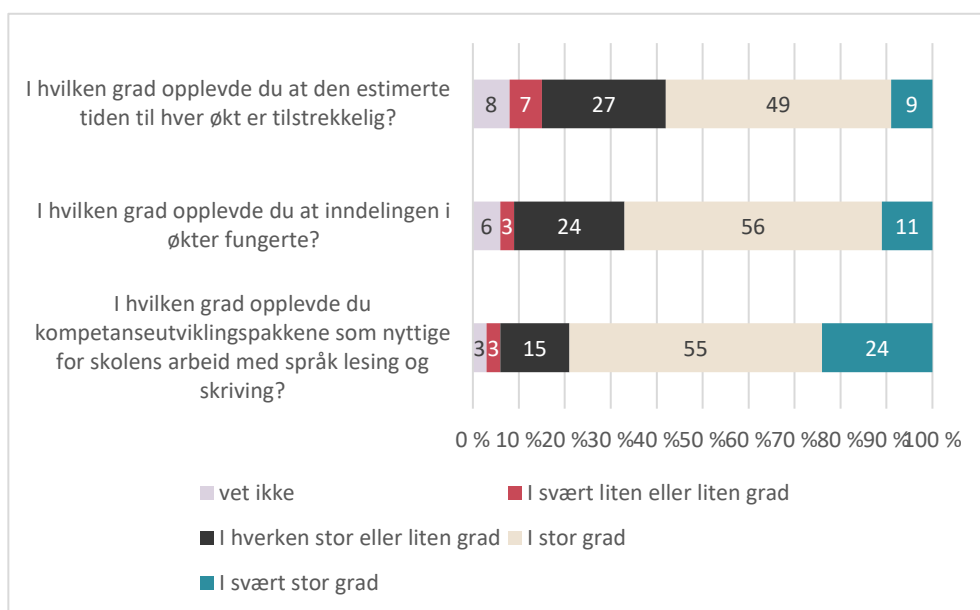
De som oppga å ha benyttet seg av kompetanseutviklingspakkene, ble spurt om hvem som ledet dette arbeidet. Totalt oppga flest at *ressurspersoner* ledet dette arbeidet (58 prosent), fulgt av *rektorer* (42 prosent) og *lærere* (33 prosent). Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom ansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner.

På spørsmål om hvem i personalgruppen som arbeider med kompetanseutviklingspakkene, oppgir bortimot to av tre at personalet arbeider med dette på tvers av trinnene. Figur 8.8 sammenligner svarene i 2018 og 2020.



Figur 8.8 Ansattundersøkelsen. «Hvem i personalgruppen på din skole har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig. Skole, prosent 2018 (N=380) og 2020 (N=290).

Ansatte ble også spurt om i hvilken grad de opplevde kompetanseutviklingspakken som nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving, om strukturen i øktene fungerte, og om den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom svarene fra språkkommuner og ikke-språkkommuner, og figur 8.9 viser dermed kun den totale svarfordelingen.



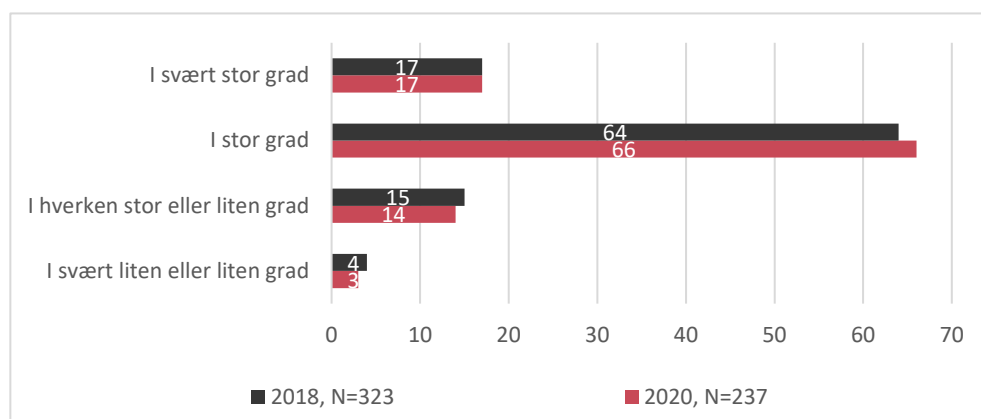
Figur 8.9 Ansattundersøkelsen. Ansatte i skolen om opplevelsen av å bruke kompetanseutviklingspakker, prosent (N=267).

Som vi husker fra cross-caseanalysen ga lærere i skolen uttrykk for at tid var en utfordring. I ansattundersøkelsen gir imidlertid de ansatte i skolen uttrykk for at de stort sett er fornøyde både med *estimert* tid og inndeling av øktene. Det er her viktig å påpeke at disse funnene ikke nødvendigvis er motstridende, for det kan fortsatt være en utfordring å få tiden til å strekke til selv om den estimerte tiden og inndelingen av økter er adekvat. Det er videre mange som opplever at pakkene er nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving. Ansattes svar på utsagnene er lite forandret fra undersøkelsen i 2018 (se Bubikova-Moan m. fl. 2018). Totalt oppgir 83 prosent av ansatte i skolen at de opplevde at innholdet i kompetanseutviklingspakkene er formulert på en tydelig og forståelig måte.

Det er totalt 71 prosent av ansatte i skolen som gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha lært noe nytt om språk, lesing og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, mens 42 prosent oppgir at det har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på. Det kan dermed se ut til at det er potensial for å omsette enda mer av den nyervervede kunnskapen i praksis. Dette kan ha noe med prioriteringer av arbeidet med språk, lesing og skriving å gjøre, og litt i over av halvparten (54 prosent) av ansatte i skolen oppgir at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har bidratt til at dette arbeidet har blitt mer prioritert på arbeidsplassen.

Tilsvarende som i barnehagene, ble ansatte i skolen også spurt om de brukte refleksjonsoppgavene, og hele 88 prosent av de som har benyttet kompetanseutviklingspakkene oppgir at de også har brukt refleksjonsoppgavene. Heller ikke på dette spørsmålet var det statistisk signifikante forskjeller mellom svar fra ansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner.

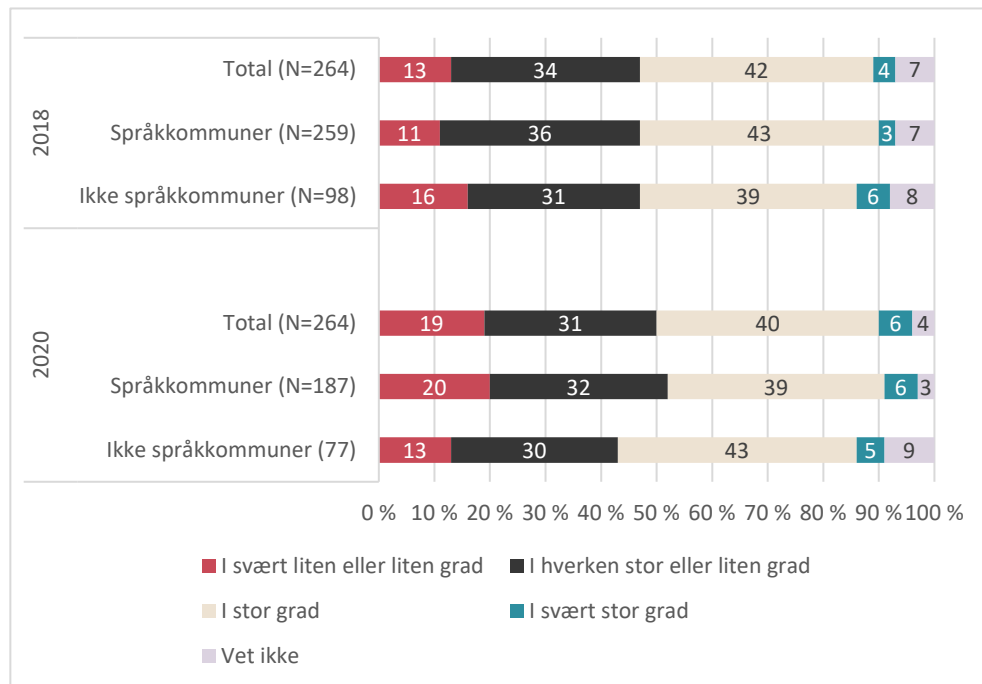
Ansattundersøkelsen inneholdt også spørsmål knyttet til ansattes erfaringer med refleksjonsoppgavene. Figur 8.10 viser hva ansatte i skolen svarer på spørsmål om hvorvidt refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen i 2020 sammenlignet med 2018.



Figur 8.10 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?» Prosent.

Det framgår av figuren at de fleste respondentene både i 2018 og 2020 i stor eller svært stor grad opplever at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler.

Som i barnehagene innebærer arbeidet med kompetanseutviklingspakkene utprøving i egen praksis, det såkalte mellomarbeidet. Ansatte i skolen som har benyttet seg av kompetanseutviklingspakkene ble bedt om å oppgi i hvilken grad dette mellomarbeidet ble gjennomført. Figur 8.11 viser fordelingen for språkkommuner og ikke-språkkommuner, og sammenligner med funnene i 2018. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de som svarer fra språkkommuner og ikke-språkkommuner.



Figur 8.11 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet gjennomføres?» Prosent.

Som vi ser er svarfordeling stort sett uendret fra 2018 til 2020 på spørsmålet om hvorvidt mellomarbeid gjennomføres. Totalt oppgir 46 prosent både 2018 og 2020 at det gjennomføres i stor eller svært stor grad. Bortimot to av tre (63 prosent) gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad opplever mellomarbeidet som nyttig.

8.3 Forskjeller mellom barnehage og skole

Som nevnt tyder vårt kvalitative materiale på en noe ulik mottakelse av kompetanseutviklingspakkene i skolen og barnehagen. Dette er ikke overraskende siden barnehagen ble prioritert i utviklingsarbeidet, spesielt i starten. Dersom vi

sammenligner svarene fra ansatte i barnehage og skole på spørsmål om kompetanseutviklingspakkene finner vi noen statistisk signifikante forskjeller.

Overordnet sett er det ikke stor forskjell i opplevelsen av nytte, selv om den er statistisk signifikant. Mens 85 prosent av barnehageansatte i stor eller svært stor grad opplever kompetanseutviklingspakkene som nyttige, er tilsvarende andel blant ansatte i skolen 79 prosent. Det er også små forskjeller i vurderingen av innholdet. Mens det er 7 prosent i skolen som oppgir at de savner noen temaer i kompetanseutviklingspakkene er tilsvarende andel i barnehagen 5 prosent.

Det kan imidlertid se ut til at barnehagen og skolen jobber noe forskjellig med nettressursene. For det første ser det ut til at de siste seks månedene er en noe høyere andel barnehageansatte som har hatt samlinger hvor de har gjennomført arbeid med kompetanseutviklingspakkene. Forskjellene er ikke store, men mens to av tre ansatte i skolen oppgir at de har hatt 2 eller færre slike samlinger, gjelder det om lag halvparten av de ansatte i barnehagen. Blant sistnevnte oppgir 16 prosent 5 eller mer, mens det kun er 9 prosent som oppgir dette i skolen.

Måten det blir jobbet med kompetanseutviklingspakkene på selve samlingene eller møtene ser også ut til å være forskjellig i skolen og barnehagen. Mens hele 62 prosent av barnehageansatte oppgir at de som regel har brukt alle øktene i kompetanseutviklingspakkene, gjelder dette bare 31 prosent av ansatte i skolen. Blant sistnevnte oppgir 60 prosent at de kun har brukt noen av øktene. Kanskje ikke overraskende er det dermed også statistisk signifikante forskjeller i oppfatningen av hvorvidt inndelingen i økter fungerte. Mens 79 prosent av barnehageansatte gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha opplevd dette, er tilsvarende andel blant ansatte i skolen 68 prosent. Det er imidlertid få både i skolen og barnehagen som gir uttrykk for at inndelingen i liten eller svært liten grad fungerte. Dette er et uttrykk for utbredt tilfredshet både i skolen og barnehagen.

Ansatte i barnehagen og skolen gir også noe ulik vurdering av utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Som vi har vært inne på har reformtaket vært spesielt høy i skolen (Karseth m.fl. 2013b), og skolene står dermed i større grad i fare for å bli rammet av prosjektoverbelastning enn barnehagene. Mengden av ulike strategier og satsinger i skolen kan gjøre at det ene prosjektet avløser det andre uten at tidligere og pågående satsinger blir integrert med nye initiativ. Dette kan medføre at den totale belastningen blir for stor til at en rekker å nyttiggjøre seg de ulike prosjektene. Vi har imidlertid sett at ansatte på tross av denne belastningen er tilfredse.

Det ble kommentert i casestudiene på manglende *tid* som en utfordring for bruken av pakkene i større grad i skolen enn i barnehagen. Ikke overraskende gir dermed en høyere andel av ansatte i skolen (47 prosent) uttrykk for at en utfordring i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene i stor eller svært stor grad er at andre satsinger har blitt prioritert, sammenlignet med barnehageansatte (28

prosent). Prosjektoverbelastning kan gå ut over ansattes motivasjon, og vi ser at mens 60 prosent i liten eller svært liten grad opplever manglende motivasjon blant kollegaer som en utfordring i barnehagen, er tilsvarende andel i skolen 37 prosent.

8.4 Oppsummering

- Barnehageeiere er også i 2020 positive til at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for barnehagens arbeid, bidrar til ny utprøving av praksis og brukes som utgangspunkt for refleksjon blant de ansatte. Det er med andre ord stor tilfredshet og utbredt bruk av øktene. Både i 2018 og i 2020 rapporterer de ansatte i barnehagene om at de som regel bruker alle øktene i kompetanseutviklingspakkene.
- En stor andel barnehageansatte oppgir at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på.
- Det er også stor tilfredshet med pakkene i skolen, og en relativt stor andel ansatte i skolen opplever at pakkene er nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving. Ansatte i skolen gir uttrykk for at de stort sett er fornøyde både med estimert tid og inndeling av øktene. Det er imidlertid en mer beskjeden bruk av øktene, muligens fordi nytten av pakkene som helhet ikke er høy nok.
- I skolen er det en nedgang på ni prosentpoeng i andelen skoleledere som svarer at pakkene i stor eller svært stor grad brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon.
- Tilsvarende er det en nedgang på ni prosentpoeng fra 2018 til 2020 i skolen når det gjelder andelen skoleledere som oppgir at utviklingspakkene i stor eller svært stor grad er relevante for skolens arbeid.
- Undersøkelsene i 2018 og 2020 viser begge at ansatte i både språkkommuner og ikke-språkkommuner oftest rapporterer om at det er styrere som leder arbeidet. I tillegg er det også flere som rapporterer at pedagogiske ledere har ansvar for å lede arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.
- Ansatte i barnehagen er positive til nytteverdien av pakkene uavhengig av språkkommunestatus, dette gjelder for både i 2018 og i 2020.
- Det ser ut fra undersøkelsen i 2020 at det ikke er like mange temaer som er savnet nå. Det er 5 prosent som savner temaer og 10 prosent som ønsker seg tilpasninger i 2020.
- I 2020 er det i alt 16 prosent som mener at arbeidet er for tidkrevende til å være bærekraftig over tid.
- Hovedutfordringene ser ut til å være en opplevelse av at det er for lite tid i hverdagen, og at andre satsinger blir prioritert.

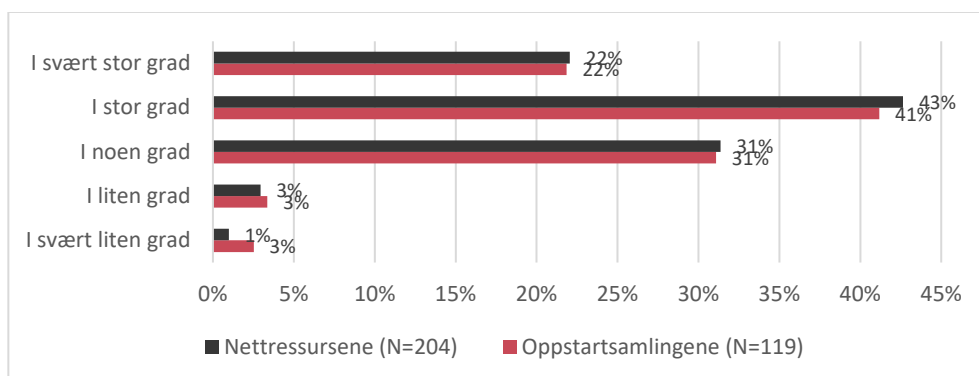
9 Endring av praksis

I det foregående har vi sett at mange ansatte, både i barnehager og skoler, oppgir at bruk av kompetanseutviklingspakken har endret deres måte å arbeide med språk, lesing og skriving på. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for informasjonen vi har om eventuelle endringer av praksis. Forskningsspørsmålene omhandler både hvorvidt ansatte har endret praksis som følge av bruk av Språkløyper, og eventuelt hvorfor og på hvilken måte. Mens førstnevnte best kan besvares ved hjelp av kvantitative data, krever sistnevnte dypere dykk i de åpne svarene og de kvalitative dataene.

Vi så fra cross-caseanalysen at barnehagene rapporterer i noe større grad om konkret nytteverdi og opplevd praksisendring enn skolene, og særlig de videregående skolene. Inntrykket fra casestudiene er videre at arbeid med overganger er ett av de temaene som virker å ha skapt bevisstgjøring og varig praksisendring. Forbedret kontakt mellom utdanningstrinnene virker å være et konkret resultat av arbeidet med språkløyper. Cross-caseanalysen viste også at grad av praksisendring hang sammen med kommunenes evne til å skape synergier med tidligere og andre pågående satsinger.

9.1 Språkløyper har avtrykk i praksis

Vi så i kapittel 8 at mange barnehageeiere opplever at kompetanseutviklingspakken bidrar til utprøving av ny praksis, og at de brukes som utgangspunkt for refleksjon blant de ansatte (vedlegg 4, tabell v4.2). Figur 9.1 viser videre at over 60 prosent av barnehagestyrerne var positive til at oppstartsamlingen bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen, og at personene som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien i barnehagen:

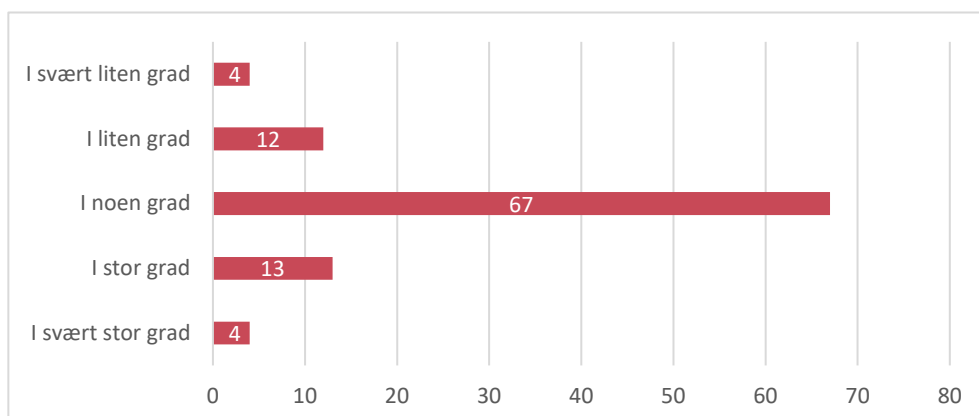


Figur 9.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrere om i hvilken grad oppstartsamlingene og de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene bidro til utprøving av ny praksis i barnehagen, prosent 2020.

Som det framgår av figuren, vurderer barnehagestyrerne oppstartsamlingene og nettressursene nesten likt når det gjelder bidraget til utprøving av ny praksis i barnehagen. Bortimot to av tre (henholdsvis 63 og 65 prosent) oppgir at oppstartsamlingene og de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene i stor eller svært stor grad bidro til dette. Vi har imidlertid ikke styrernes vurdering av om disse utprøvingene ledet til varig endring av praksis. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom svarene til styrere i språkkommuner og ikke-språkkommuner.

Barnehageansatte ga også uttrykk for dette i ansattundersøkelsen, og 63 prosent oppgir at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene i stor eller svært stor grad har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på, og at pakkene har bidratt til mer prioritering av dette arbeidsområdet på arbeidsplassen.

Skoleledere som har deltatt på oppstartsamlinger eller brukt kompetanseutviklingspakker ble stilt spørsmål om hvorvidt lærere på skolen har endret praksis som følge av strategien Språkløyper. Figur 9.2 viser samlet oversikt over skoleledernes svar.



Figur 9.2 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere om i hvilken grad lærerne har endret praksis som følge av strategien Språkløyper i 2020, prosent grunnskole (N=147) og videregående (N=7).

Flertallet svarer at de i noen grad har endret praksis. I alt 17 prosent svarer at de har endret praksis i stor eller svært stor grad mens 16 prosent i liten eller svært liten grad har endret praksis. Det er ikke statistisk signifikant forskjell mellom skoleledere i språkkommuner og ikke-språkkommuner (vedlegg 6, tabell v6.1).

Vi sitter med andre ord igjen med samme inntrykk basert på disse dataene og cross-caseanalysen: Det virker som at Språkløyper har hatt større avtrykk i praksis i barnehagen enn i skolen ved at respondentene fra barnehage gir tydeligere uttrykk for at oppstartsamlingene og de nettbaserte kompetanseutviklingspakene i stor grad har bidratt til utprøving av ny praksis i barnehagen, mens flertallet respondentene fra skolen heller mot at lærerne «i noen grad» har endret praksis som følge av Språkløyper. En mulig tolkning er at det er mer rom for endring i barnehagen fordi så mye av lærerens arbeid er styrt av læremateriell som strukturerer arbeidet. Det kan også være at ansatte i skolen og barnehagen legger ulik forståelse i hva det vil si å endre praksis. Dessuten er det ulik tilnærming. Mens lærere i skolen har fagkunnskap, for eksempel i norskfaget, har barnehager hatt som pedagogisk kunnskap om språk og leseutvikling som satsingsområde lenge. Det har imidlertid vært lite systematisk støtte til dette arbeidet i barnehagen forut for Språkløyper. Vi var også interessert i å få et innblikk i *hvordan* dette skjer og *hva som bidrar* til dette.

9.2 Økt bevissthet og systematikk

Som nevnt innledningsvis kan vi tilnærme oss spørsmålet om hvordan praksis endres gjennom å analysere de korte beskrivelsene vi fikk inn i forbindelse med ansattundersøkelsen, i tillegg til de kvalitative intervjuene.

Det mest framtrædende svaret er at Språkløyper har *økt bevisstheten* knyttet til språkarbeidet, både i barnehagen og skolen. Slik økt bevissthet vil trolig også være en viktig *beveggrunn* for mer konkret endring av praksis. En respondent i ansattundersøkelsen fra barnehagen uttrykker blant annet at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret praksisen på arbeidsplassen ved at det har blitt «større bevissthet og kunnskap som kommer fram i drøftingene på møter», og «[s]tørre grad av bevissthet i det praktiske språkarbeidet og ikke minst i forhold til leseaktiviteter». Tilsvarende hevder en ansatt i skolen at «[d]et har først og fremst økt bevisstheten rundt måten vi jobber».

Økt bevissthet knyttet til språkarbeidet kommer også til uttrykk i svarene fra barnehageansatte på spørsmål om måter å lese bøker for barn på, om å legge til rette for språksituasjoner og tidlig skriveutvikling (vedlegg 4, tabell v4.10). I alt 28 prosent svarer at de i svært stor grad har endret bevisstheten om måter å lese bøker for barn på, mens 36 og 23 prosent svarer henholdsvis i stor og i noen grad. Dette tyder på at mange opplever at de får ny kunnskap om hvordan lesing av

bøker kan styrke barns språktilegnelse. Svarene på det åpne spørsmålet om praksisendring viser også et økt fokus på lesing og på bøker, spesielt i barnehagen. Én av respondentene uttrykker det på følgende måte:

Bøker har fått en fremtredende plass i barnehagen. Det leses daglig. Personalet har fått et faglig løft, og det tenkes språk på en annen måte enn tidligere. Det reflekteres rundt barn og språk på en annen måte enn før, og det er en naturlig inngang på alle tema vi jobber med.

Dette støtter tolkningen over at Språkløyper trolig har hatt større avtrykk i praksis i barnehagen enn i skolen fordi fokuset på pedagogisk kompetanse og på systematisk språkopplæring er nyere barnehagen. Informanten trekker også fram at det leses flere bøker og at dette gjøres på en annen måte, det vil si ved hjelp av andre leseteknikker. En informant fra barnehagen påpeker blant annet at Språkløyper har gitt en «bedre forståelse av det å bruke lesing som et pedagogisk opplegg til språk», mens en annen vektlegger at «Eg les meir *med* borna enn *til* borna» (vår uthevelse). I forbindelse med leseaktiviteter nevner flere at de i økende grad benytter seg av konkreter, visualisering, gjentakelser, lesestopp, dialogisk lesing, førlesing, leselogger, variert stemmebruk, prosodi og dramatisering. Oppsummert hevder dermed en barnehageansatt at:

Arbeidet med lesing og korleis dei les bøkene er endra, prioritert tid til lesing, meir fokus på gode bøker i barnehagen. Bruker meir lesegrupper og har lagt til rette for at interessen for lesing blir auka både hos gutar og jenter.

Analyser av svarene på det åpne spørsmålet tyder med andre ord på at mange prioriterer boklesing i større grad enn tidligere, og at de bruker bøker til refleksjon og samtaler underveis. I tillegg er det noen som beskriver at de har blitt mer observante på hvordan de tenker om språkarbeid og eventuelle kjønnsforskjeller, som sitatet over er et eksempel på. Det er også flere som vektlegger at barnas refleksjon får komme tydeligere fram enn tidligere. Flere ansatte beskriver at de har utviklet mer bevissthet rundt å lytte og støtte oppunder barnas interesser og samtaletema. En barnehageansatt skriver blant annet at «[b]arns refleksjon får komme mere frem. Jeg er mere lyttende og støttende».

Informantene i casestudiene reflekterte også over praksis, og deres betraktninger understøtter beskrivelsene i spørreskjemaet. Det ble blant annet framhevet i intervjuer med det pedagogiske personalet i barnehager at det har blitt mer bevissthet rundt og fokus på arbeid med språk, lesing og skriving generelt. Samtidig jobbes det mer aktivt med å prøve ut nye måter å arbeide med disse ferdighetene på både i barnehagen og skolen. Blant de konkrete eksemplene vi finner i casedatamaterialet er at barnehageansatte mer aktivt benytter seg av lesestopp, undrer

seg sammen med barna, vektlegger barnas medvirkning i lesing, og fokuserer på leseglede. Ansatte i skolen trakk blant annet fram aktivt bokvalg blant elever.

Å legge til rette for språksituasjoner ble også kartlagt i ansattundersøkelsen, og i alt 61 prosent av barnehageansatte svarer at arbeidet i stor eller svært stor grad har endret bevisstheten deres på tilrettelegging fra tidligere. Endring i tilrettelegging for skriveutvikling blir imidlertid framhevet av færre ansatte. I alt 38 prosent svarer at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene i stor eller svært stor grad har endret måten man legger til rette for skriveutvikling på, mens 36 prosent svarer i noen grad.

Ikke overraskende er arbeid med skrijving mer framtrедende i beskrivelsene fra ansatte i skolen. Vi har blant annet sett eksempel på et mer aktivt forhold til å finne kreative måter å jobbe med begynnende skrijving. Videre skrev en respondent i forbindelse med det åpne spørsmålet at det har blitt et «[s]tørre fokus på funksjonell lese- og skriveopplæring - ikke bare "teknisk"». I tillegg trekkes det fram at det i tillegg til lesestrategier også vektlegges skrivestrategier, arbeid med begreper, med reflekteringsoppgaver og åpne spørsmål, og skriverammer, formål med skriveoppgaver (skrivetrekanten), bakvendt planlegging og argumenterende tekster. Bruk av lese- og skriveplanleggeren nevnes også, i tillegg til raskere bokstavprogresjon.

Noe som også går igjen i beskrivelsene er at ansatte har blitt mer *systematiske* i måten de arbeider med språk og lesing på. De har satt av egne tider til boklesing, har fordelt arbeidsoppgaver mellom ansatte som går på språkarbeid, og flere har opprettet faste lesegrupper. I denne forbindelse nevnes også verdien av å få «et konkret verktøy å bruke til dette arbeidet» (barnehageansatt), mens en annen barnehageansatt vektlegger verdien av at det er «utarbeidet flere standarder som barnehagen regelmessig tar opp og evaluerer». En ansatt i skolen beskriver videre hvordan Språkløyper har gitt bedre innsikt i språkutfordringer og elever med spesifikke vansker:

Har fått større innsikt i at utfordringer med språk/lesing og skrijving også er eit problem i ungdomsskolen. Ser stor nytte av ulik kartlegging som grunnlag for å finne dei elevane som strevar med språk, lesing og/eller skrijving - kartlegginga blir då eit viktig fundament for i ettertid å: a) kartlegge vidare om eleven kan ha spesifikke vanskar med språk /lesing /skrijving b) tilpasse undervisninga betre. (primært skole)

Systematisering henger også sammen med kollektiv innsats, og en ansatt fra barnehage hevder for eksempel:

Arbeidet har bidratt til å systematisere det faglige arbeidet om språk, til kollektiv læring og deling, til kunnskap om språk og språkarbeid i praksisfeltet og som veiledning ut mot foreldrene. Et felles løft for hele organisasjonen.

En ansatt i skolen viser også til hvordan bred involvering fører til mer målrettet arbeid:

Faglige diskusjoner på tvers av trinn, har ført til et mer målrettet arbeid blant lærerne. Vi ser at [...] skolen kartlegger mer bevisst de elevene som strever.

Et annet gjennomgangstema er egenverdien av en felles erkjennelse at «[a]lle er lese og skrivelærere», og også det å ha et «[f]elles "språk" med kollegaer både på egen skule, andre skular i kommunen og med barnehagane som elevane våre kjem frå». Dette har både gitt et faglig utbytte ved at, som en respondent fra skolen hevder, de har «fått mer fokus på at vi som lærere kan hjelpe hverandre til felles utvikling». Faglig utbytte uttrykkes også som «engasjement»:

Barnehagen har fått ein god felles måte å jobbe på. Alle er meir engasjerte i forhold til fokus på språk, lesing og metode for å lære. Heilt fantastisk måte å jobbe på.

For ansatte i barnehagen er det i tillegg til generell kunnskap om barns språktilegnelse og tilrettelegging også viktig med kjennskap til hvordan barn med språklige forsinkelser kan identifiseres og støttes. I ansattundersøkelsen i 2020 ble det derfor tatt inn et spørsmål om hvorvidt ansatte var enige i at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene bidro til kunnskap på dette området. Her kom det fram at de fleste (86 prosent) var enig i at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er viktig for kompetanseheving om støttetiltak for barn med språklige utfordringer. I alt 82 prosent mente også at arbeidet er viktig for kompetanseheving om kartleggingsrutiner for å identifisere barn med språklige utfordringer (vedlegg 4, tabell v4.11).

Selv om det i svarene på det åpne spørsmålet vektlegges at Språkløyper har gitt alle et faglig utbytte og påfyll, påpeker enkelte, spesielt respondenter fra barnehage, at satsingen nok har vært mest nyttig for ansatte uten høyere utdanning:

Alle ansatte har fått felles påfyll. Synes fagarbeidere er de som har fått mest utbytte av disse pakkene. Pedagogene kan dette, men greit med «oppfrisking».

En annen respondent fra barnehagen trakk også fram assistentene, og vektla hvordan Språkløyper i tillegg til å være påfyll også er *inkluderende*:

Det gir en ekstra tyngde i satsingsområdet vårt: språk. Da får alle på huset samme påfyll, noe som styrker hver enkelt i arbeidet med språk. Det er viktig at også assistenter og fagarbeidere også får et faglig løft, og har noe å si!

I skolen er det store flertallet ansatte pedagoger, og som vi påpekte i cross-caseanalysen er det et mye større spenn i ansattes formelle kompetanse i barnehagen enn i skolen. Dermed framsto også forskjellen mellom ansatte i barnehage og skole

som større enn mellom casekommunene. Mottakelsen av Språkløyper generelt og kompetanseutviklingspakkene spesielt har, som vi har sett, vært mer varierende i skolen. En av respondentene ga uttrykk for en lunken vurdering som besvarelse på det åpne spørsmålet om praksisendring:

I store trekk har ikkje dette tilført så mykje nytt. Det gjenspeglar måten eg/vi har arbeidd i mange år.

Selv om slike tilbakemeldinger er mer framtrødende i skolen, var det imidlertid én respondent fra barnehagen som uttrykte lignende vurdering.

Oppsummert har vi altså sett at Språkløyper trolig har endret ansattes bevissthet om språkarbeid og ført til endret fokus og en mer systematisk og tilpasset tilnærming til arbeid med språk, lesing og skriving:

Den bevisstgjøringa som personalet fikk gjennom arbeidet med kompetansepakken har gjort at vi har fått endra fokus. HVA er viktig i forhold til barna og HVORFOR det er viktig. Vi er bevisste i valg av tema/bøker og hvordan vi jobber i forhold til det, og med hvem av barna.

I tillegg ser det ut til at det kan ha ledet til engasjement og utvikling av et profesjonsfelleskap. Respondentene viser også til konkrete didaktiske grep de har fått inspirasjon til, og konkrete verktøy som brukes til å variere undervisningen.

Det tegner seg på denne bakgrunn et bilde av at endring av læreres og barnehagelæreres praksis som følge av Språkløyper hovedsakelig har vært motivert av økt bevissthet og fokus i kombinasjon med bruk av konkrete verktøy. Basert på materialet fra casestudiene, som for så vidt understøttes av svarene i ansattundersøkelsen spesielt i skolen, kan det se ut til at en grunn til at Språkløyper ikke leder til endret praksis er prosjektoverbelastning, både ved at andre satsinger blir prioritert i arbeidet og ved at ansatte mister motivasjonen til å gjennomføre endringer ut fra nok en (kortsiktig) satsing.

9.3 Forskjeller mellom barnehage og skole

Vi så i forrige kapittel at det ble jobbet noe ulikt med kompetanseutviklingspakkene i skolen og barnehagen, og at de ansatte der vurderte utfordringene noe ulikt. Blant annet så vi at en større andel av ansatte i skolen ga uttrykk for at en utfordring var at andre satsinger ble prioritert. Dette kan svekke avtrykket Språkløyper som satsing setter på praksis i skolen. Kanskje ikke overraskende finner vi statistisk signifikante forskjeller når vi sammenligner hvorvidt ansatte i barnehagen og skolen opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har bidratt til at arbeidet med språk, lesing og skriving har blitt mer prioritert på arbeidsplassen. Mens 71 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle i barnehagen,

er tilsvarende andel i skolen 54 prosent. Ser vi mer direkte på avtrykk i praksis oppgir 63 prosent av barnehageansatte at arbeidet med kompetanseutviklingspakker i stor eller svært stor grad har endret måten de jobber med språk, lesing og skriving på, mens dette gjelder 42 prosent i skolen.

9.4 Oppsummering

- Spørreundersøkelsene bekrefter inntrykket fra casestudiene: barnehagen rapporterer i betydelig større grad om opplevd praksisendring enn skolene.
- Bortimot to av tre barnehagestyrere oppgir at oppstartsamlingene og kompetanseutviklingspakken i stor eller svært stor grad bidro til utprøving av ny praksis, mens tilsvarende tall for skoleledere er 17 prosent.
- Både i barnehage og skole har Språkløyper økt bevisstheten og styrket kunnskapen om språkarbeid. Arbeidet med lesing og språkarbeid generelt har blitt mer systematisk.
- Barnehageansatte mener både at de leser *flere* bøker og at *måten* de leser bøker på er endret, blant annet ved å i større grad ta i bruk et mangfold av leseteknikker.
- Praksisendring i arbeid med skriveutvikling blir naturlig nok trukket fram mer i skolen enn i barnehagen. Blant annet blir teknikker som arbeid med begreper, reflekteringsoppgaver, bruk av skriverammer og lese- og skriveplanleggeren framhevet.
- Fra ansatte både i skole og barnehage blir det rapportert at Språkløyper har gitt bedre innsikt i språkutfordringer og elever med spesifikke vansker.
- Mer samarbeid og bedre begreper og fagspråk for å diskutere arbeidet med språk har gitt faglig utbytte både i skolen og i barnehagen.

10 Språkkommuner

Som det tredje tiltaket i Språkløyper er språkkommuner et tilbud om støtte til utviklingsarbeid knyttet til arbeid med språk, lesing og skriving. Gjennom dette tiltaket har kommuner og fylkeskommuner kunnet søke å om få økonomisk tilskudd til ressurspersoner for å støtte utviklingsarbeidet i barnehage og skole, til å etablere og drifte lokale faglige nettverk innenfor områdene språk, lesing og skriving, og til å finansiere barnehagelærere og lærernes deltakelse i nettverkene.

Vi skal i dette kapitlet se nærmere på forskningsspørsmålene relatert til språkkommunesatsingen. Dette gjøres ved hjelp av både de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsene og intervjumaterialet. For å få mer robuste analyser av erfaringene med språkkommunesatsingen og dette tiltakets eventuelle merverdi, har vi enkelte steder valgt å ikke skille mellom barnehage og skole, men kun etter status som språkkommune.

10.1 Merverdien av å være språkkommune

Undersøkelsene *Spørsmål til Barnehage-Norge*, *Spørsmål til Skole-Norge* og *Ansattundersøkelsen til barnehager og skoler* inkluderte flere spørsmål om det å være språkkommune, inkludert en vurdering av om dette gir merverdi.

Et første interessant spørsmål er hvordan reformideen har nådd fram og blitt oversatt blant ansatte, det vil si hva de forbinder med å være språkkommune. Ansatte både i barnehager og skoler gir, på samme måte som i undersøkelsen i 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018), fortsatt uttrykk for at de i stor grad forbinder det å være språkkommune med å ha en *lokal strategi* for språk, lesing og skriving (tabell v5.6). Videre forbinder omtrent halvparten av de ansatte både i skole og barnehage det å være språkkommune med *lærende nettverk*. Det er høyere andel ansatte i skolen (rundt halvparten) som forbinder strategien med *ressurspersoner* enn i barnehagen (litt i overkant av én tredel).

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller på tvers av puljene når det gjelder hva ansatte forbinder med det å være språkkommune, men når vi sammenligner 2018 og 2020 kommer det fram at det var flere skoleledere i 2018 som forbant språkkommuner med lærende nettverk og ressurspersoner enn i 2020.

Styrking av det faglige arbeidet med språk, lesing og skriving

Et av forskningsspørsmålene knyttet til merverdien av å være språkkommune er om satsingen har ledet til en styrking av det faglige arbeidet med språk, lesing og skriving. Hvis vi starter med den faglige nytten av oppstartsamlingen oppgir en signifikant høyere andel av ansatte i språkkommuner at den ga mulighet for faglige diskusjoner. Mens 67 prosent av ansatte i språkkommuner oppgir at oppstartsamlingene i stor eller svært stor grad ga dem mulighet for faglig diskusjon, er tilsvarende andel blant ansatte fra ikke-språkkommuner 51 prosent. Tilsvarende oppgir 63 prosent av ansatte fra språkkommuner at de fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving på oppstartsamlingen, mens 55 prosent blant ansatte i kommuner som ikke er språkkommuner oppgir det samme. Blant sistnevnte oppgir én av ti at de i liten eller svært liten grad fikk ny faglig kunnskap. Dette gjelder kun fem prosent av ansatte fra språkkommuner. Også når det gjelder muligheten oppstartsamlingene ga til å utvide det faglige nettverket ser ut til å bli vurdert forskjellig. Mens 43 prosent av ansatte i språkkommuner i stor eller svært stor grad opplevde mulighet for dette, er tilsvarende andel blant ansatte i ikke-språkkommuner 26 prosent. Fra intervjuene med for eksempel ressurspersoner i språkkommunene vet vi at de kunne ha vanskelig for å skille mellom oppstartsamlinger (tiltak 1) og samlinger for språkkommuner. Dette kan trolig også være tilfellet blant respondentene fra språkkommunene i spørreundersøkelsen. Ikke desto mindre ser det ut til at nytteverdien av oppstartsamlingene er større når arbeidet inngår i et felles prosjekt og det settes i system.

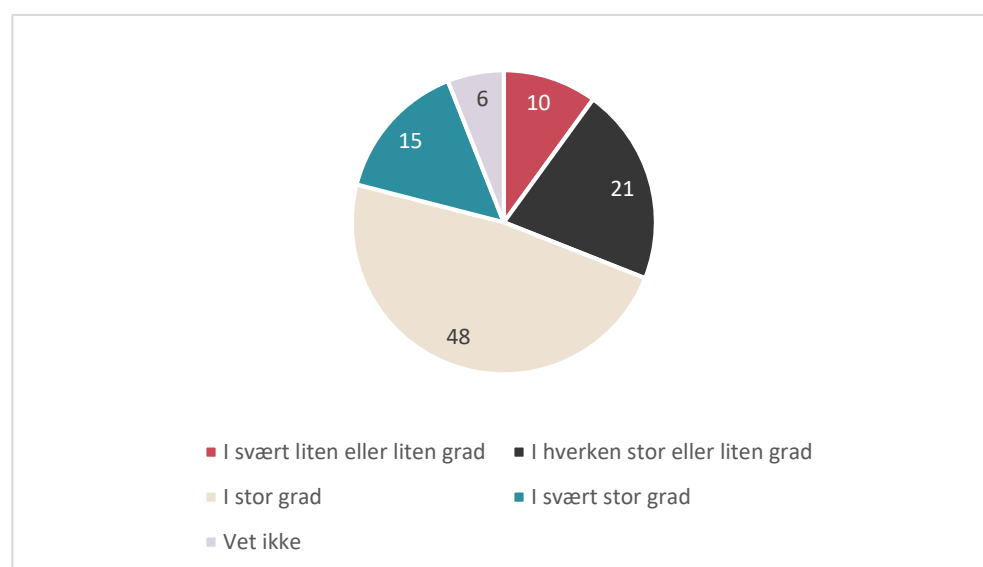
Det ser også ut til at status som språkkommune gjør at arbeid med kompetanseutviklingspakkene i større grad prioriteres. Dette kommer mest direkte til uttrykk i andelene som oppgir at andre satsinger blir prioritert som en utfordring i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Mens 12 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad opplever dette i språkkommuner, er andelen 20 prosent i ikke-språkkommuner.

Videre ser vi at det er en signifikant høyere andel ansatte i språkkommuner som oppgir at barnehagen eller skolen har brukt kompetanseutviklingspakkene. Hele 95 prosent svarer bekreftende på dette. Blant ansatte i kommuner som ikke er språkkommuner er andelen 84 prosent. Vi ser også at det er signifikante forskjeller i hvor mange samlinger eller møter ansatte oppgir at det har vært gjennomført i barnehagen eller skolen hvor de har arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Mens nesten halvparten av ansatte i ikke-språkkommuner oppgir at de ikke har hatt noen samlinger eller møter hvor de har jobbet med kompetanseutviklingspakkene, er tilsvarende andel blant ansatte i språkkommuner 23 prosent. Blant sistnevnte oppgir 58 prosent at de har hatt mellom ett og fire slike møter eller samlinger, mens tilsvarende andel blant ansatte i ikke-språkkommuner er 35 prosent.

Det er imidlertid ikke statistisk signifikant forskjell i hvorvidt hele eller deler av kompetanseutviklingspakkene har blitt brukt. Likevel er det forskjeller i hvorvidt ansatte oppgir å ha brukt refleksjonsoppgavene og om mellomarbeidet gjennomføres. Mens en litt høyere andel (91 prosent) har brukt refleksjonsoppgavene i språkkommunene enn i ikke-språkkommunene (88 prosent), oppgir faktisk en høyere andel ansatte i kommuner som ikke er språkkommuner at de i stor eller svært stor grad opplever at mellomarbeidet gjennomføres (55 prosent) sammenlignet med ansatte i språkkommuner (47 prosent).

Bedre koordinering og samlet innsats

Et av evalueringens forskningsspørsmål relaterer seg til koordinering og samlet innsats, og vi valgte å inkludere spørsmål om dette i ansattundersøkelsen. Blant respondentene er det spesielt skoleledere som gir uttrykk for at språkkommunesatsingen har forbedret koordineringen og samlet innsatsen. I alt 53 prosent oppgir at de opplevde dette i stor grad, og ytterligere 11 prosent i svært stor grad. Blant lærerne ga 35 prosent uttrykk for at de opplevde dette i stor grad, og én prosent i svært stor grad. Figur 10.4 viser den totale svarfordelingen på samme spørsmål blant barnehageansatte:



Figur 10.1 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at det å være en Språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen (barnehager og skoler, eiernivå, lokal barnehagemyndighet eller andre relevante aktører)?» Barnehage, prosent (N=183).

Vi ser at flertallet er av oppfatningen at det å være språkkommune har bedret koordinering og samlet innsats i stor (48 prosent) eller svært stor grad (15 prosent). Totalt gir 63 prosent sin tilslutning til dette. Dette er statistisk signifikant høyere

enn tilsvarende andel (46 prosent) blant ansatte i skolen. Det er imidlertid ingen statistisk signifikant forskjell i svarene mellom ulike puljer.

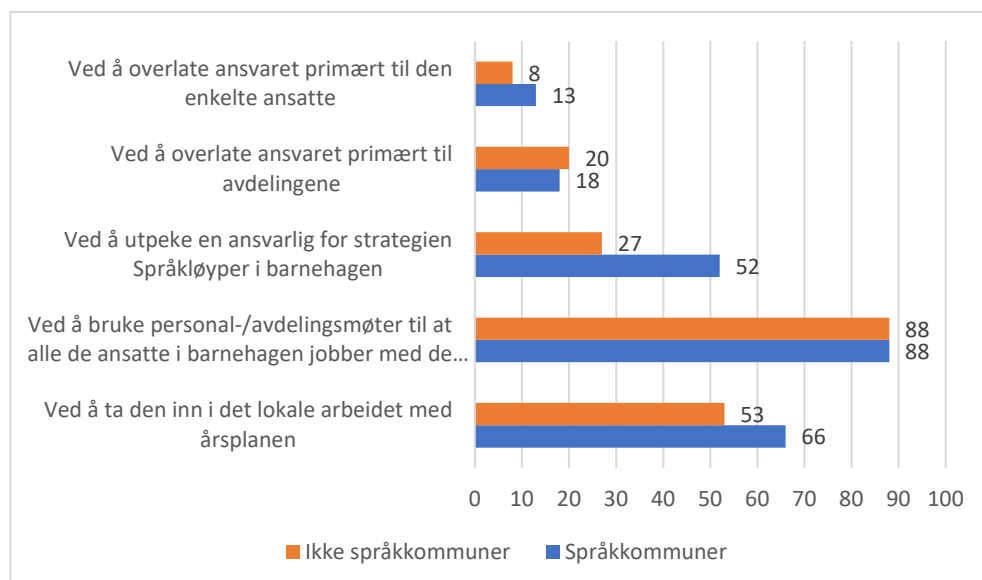
10.2 Arbeidet med språkkommunesatsingen

En forutsetning for å bli språkkommune er at det skal utarbeides en lokal strategi som skal stimulere til systematisk arbeid med språk, lesing og skriving. Det er dermed sentralt å få kartlagt både forankringen av og kjennskapen til denne lokale strategien blant ansatte i barnehagen og skolen. Som vi husker fra cross-caseanalysen er inntrykket at tid, kombinert med manglende forankring og støtte fra ledelsen, men også opplevelse av toppstyring, hovedutfordringer.

I tillegg til krav om å utvikle en lokal strategi for arbeidet som språkkommune, er det først og fremst midler til ressurspersoner og lærende nettverk som skiller språkkommunene fra alle andre kommuner som er invitert til å bruke nettressursene som er utarbeidet innenfor satsingen. Vi skal nå se nærmere på kjennskapen til, og bruken og nytten av, lærende nettverk og ressurspersoner i det følgende.

Forankring av Språkløyper

Barnehagestyrere som i *Spørsmål til Barnehage-Norge* oppga å ha deltatt på oppstartsamling eller at de har brukt kompetanseutviklingspakken ble spurt om hvordan barnehagen har forankret arbeidet med Språkløyper. Figur 10.5 viser svarfordelingen for språkkommuner og ikke-språkkommuner:



Figur 10.2 Spørsmål til Barnehage-Norge. «Hvordan har barnehagen forankret arbeidet med Språkløyper?» Flere kryss mulig. Prosent Språkkommuner (N=125) og ikke språkkommuner (N=75).

Figuren viser at det i både språkkommuner og ikke-språkkommuner er mange barnehagestyrere som bruker personal- og avdelingsmøter til å la alle ansatte i barnehagen jobbe med de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Få svarer at de overlot ansvaret primært til den enkelte ansatte eller til avdelingene. Den største forskjellen mellom språkkommuner og ikke-språkkommuner er at en betraktelig høyere andel barnehagestyrere i språkkommuner oppgir at de har forankret arbeidet ved å utpeke en ansvarlig for strategien Språkløyper i barnehagen (52 prosent, sammenlignet med 27 prosent i ikke-språkkommuner). Forskjellen er statistisk signifikant. Det er også en høyere andel styrere i språkkommuner som tar arbeidet med Språkløyper inn i det lokale arbeidet med årsplanen, sammenlignet med barnehagestyrere i ikke-språkkommuner. Det er imidlertid verdt å merke seg at over halvparten av sistnevnte også gjør det. Når det gjelder oversettelses- og innskrivingsarbeidet lokalt i kommunen oppgir 81 prosent av barnehageansatte som deltok på oppstartsamlinger at de videreførte informasjonen derfra til øvrige ansatte. Når det gjelder forankringen av Språkløyper i form av å gi satsingen prioritet oppgir 28 prosent av barnehageansatte at de i stor eller svært stor grad opplevde det at andre satsinger ble prioritert som en utfordring i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.

Skoleeiere som i *Spørsmål til Skole-Norge* oppga at de kjente til de tre tiltakene i Språkløyper ble bedt om å vurdere utsagn om hvorvidt de oppfordrer til bruk av kompetanseutviklingspakkene i sin kommune (vedlegg 6, tabell v6.2). På dette spørsmålet besvarer 38 prosent bekreftende at de i stor eller svært stor grad oppfordret til dette. Når det gjelder å følge opp skolenes deltakelse i Språkløyper er det imidlertid mindre enn én fjerdedel (22 prosent) av skoleeierne som svarer at de i stor eller svært stor grad følger skolene opp, mens 28 prosent oppgir at de gjør dette i svært liten grad. Dette viser at bildet ikke er entydig, og svarene kan tyde på at strategien følges ulikt opp blant skoleeierne. Når det gjelder ansatte som har deltatt på oppstartsamling oppgir 76 prosent at de har videreført informasjon derfra til øvrige ansatte i skolen. Videre er det i skolen statistisk signifikant flere enn i barnehagen som oppgir at de i stor eller svært stor grad opplevde det som en utfordring i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene at andre satsinger ble prioritert (47 prosent).

Kjennskap, lærende nettverk og kompetanseheving i barnehagen

Gjennom ansattundersøkelsen får vi kartlagt barnehageansattes *kjennskap* til den lokale strategien, og resultatene viser at flertallet i pulje 1 og pulje 2 kjenner til den (henholdsvis 66 og 70 prosent) (vedlegg 5, tabell v5.2). Dette gjelder også flertallet av respondentene fra pulje 3 og 4. Det er imidlertid kun én av tre som oppgir

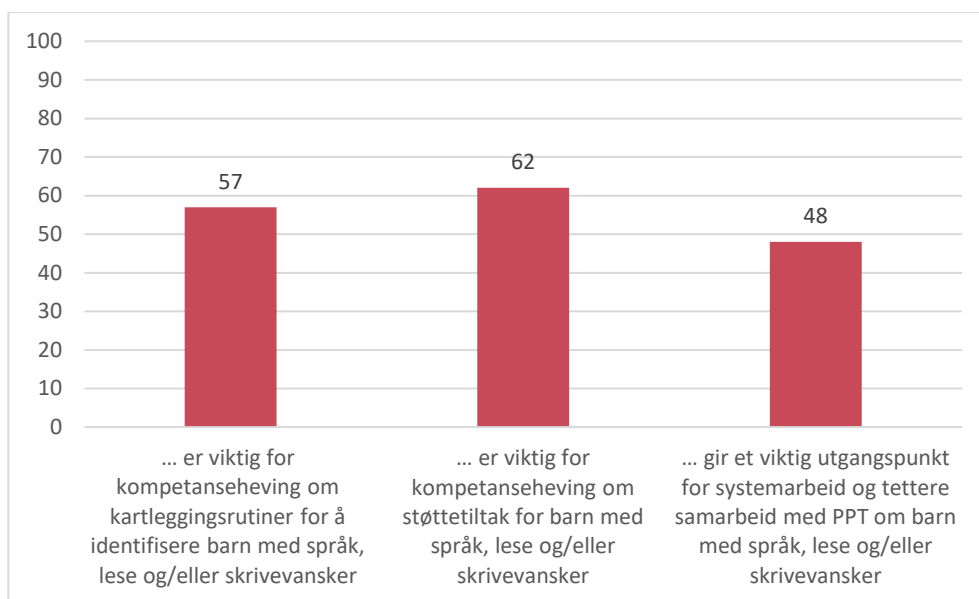
at de selv har *deltatt i utviklingen* av den lokale strategien (se vedlegg 5, tabell v5.3, som også skiller ulike stillinger). Disse hadde mulighet til å svare utfyllende på hvordan de hadde deltatt, men ingen benyttet seg av den.

Lærende nettverk skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Barnehageansatte i språkkommuner som har erfaringer med lærende nettverk ble spurt om nettverkets sammensetning. Totalt 60 prosent svarte at nettverket inkluderer ansatte fra flere barnehager, mens 30 prosent svarte at nettverket er sammensatt kun av ansatte i egen barnehage. Halvparten av de ansatte (49 prosent) oppgir også at barnehagen samarbeider med skolen i det lærende nettverk, mens kun et fåtall (5 prosent) har satt sammen nettverk med hensyn til tema- eller fagområder. Det var ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de ulike puljene når det gjelder sammensetning av nettverkene.

På den andre siden var det noen forskjeller mellom puljene i språkkommunesatsingen på hvor mange ansatte som hadde vært med på møter i det lærende nettverket i løpet av de siste seks månedene (vedlegg 5, tabell v5.4). Ansatte i pulje 2 rapporterte oftere om møter i det lærende nettverket enn ansatte i pulje 1. I pulje 1, som først startet med satsingen, er det nå 27 prosent som rapporterer at de ikke har hatt noen møter de siste seks månedene, mens dette gjelder for 16 prosent av ansatte i pulje 2.

Opplevelsen av kompetanse- og kunnskapsutvikling basert på deltakelse i lærende nettverk ble også undersøkt. På spørsmål om i hvilken grad lærende nettverk utvikler kompetanse og kunnskap om barns språk, lesing og skriving, svarer 49 prosent av barnehageansatte i språkkommuner at de i stor eller svært stor grad opplever dette. Blant de resterende er det 38 prosent som oppgir i verken stor eller liten grad, mens 14 prosent svarer at de i liten eller svært liten grad opplever at lærende nettverk har utviklet deres kompetanse og kunnskap. Det er med andre ord litt varierende opplevelse blant barnehageansatte i hvilken grad de opplever at deltakelsen har utviklet kompetansen deres. Analyser viste at det ikke var statistisk signifikante forskjeller i svar fra ulike puljer i satsingen.

I undersøkelsen som ble sendt ut i 2020 ble de ansatte i barnehagen bedt om å vurdere om de var enig eller uenig i tre utsagn knyttet til lærende nettverk og kompetanseheving og systemarbeid. Figur 10.4 viser svarfordelingen:



Figur 10.3 Ansattundersøkelsen. Andel ansatte som er enige i utsagn om lærende nettverk. Barnehage, prosent.

Figuren viser at over halvparten mener at lærende nettverk er viktig for kompetanseheving rettet mot kartlegging og støttetiltak for barn med språk, lese og skrivevansker. Lærende nettverk ser imidlertid ut til å være en noe mindre viktig arena for systemarbeid og tettere samarbeid med PPT, enn for kartleggingsrutiner og støttetiltak. På avsluttende spørsmål om noen kunne tenke seg tilpasninger i det lærende nettverket, viser undersøkelsen at de fleste (62 prosent) som svarte på dette spørsmålet ikke har tenkt på det. Det var i alt 10 prosent som oppga at de kunne tenke seg tilpasninger uten å utdype det nærmere i tekstfeltet.

Kjennskap, lærende nettverk og kompetanseheving i skolen

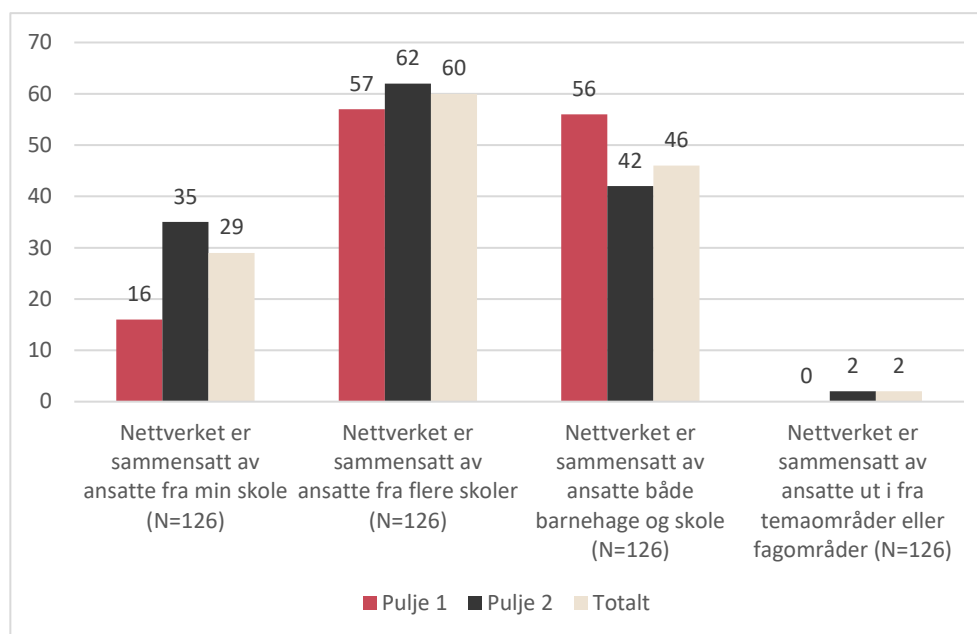
Kjennskapen til den lokale strategien ble tilsvarende undersøkt blant ansatte i skolen. I alt 75 prosent av ansatte i skolen i språkkommuner kjente til den lokale strategien. Dette er samme andel som i undersøkelsen i 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018). På spørsmål om de som kjente til strategien også hadde vært med på å utvikle den, svarte 41 prosent skoleledere og 34 prosent av lærerne bekreftende. At skoleledere oftere svarer at de har vært med på å utvikle den lokale strategien enn de som er ansatt som lærere sammenfaller også med undersøkelsens resultater fra 2018.

Lærende nettverk skal, som nevnt, være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Kommunene og fylkeskommunene som oppga i *Spørsmål til Skole-Norge* at de kjente til de tre tiltakene ble spurt om de har lærende nettverk i sin (fylkes)kommune (vedlegg 6, v6.3). Av kommunene oppgir 33 prosent at de

har det, mens én av de fire fylkeskommunene som har besvart undersøkelsen oppgir det samme.

Ansatte i skolen i språkkommuner fikk videre spørsmål om sine erfaringer med lærende nettverk (vedlegg 5, tabell v5.7). Mens det er 58 prosent som oppgir at de har erfaringer med deltakelse i lærende nettverk i pulje 1, er tilsvarende andel 77 prosent i pulje 2. Det er ikke stor forskjell mellom andelen skoleledere (67 prosent) og lærere (70 prosent) som svarte at de deltok i lærende nettverk. Dette tilsvarende funnene fra undersøkelsen i 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

Når det gjelder det lærende nettverkets sammensetning viser figur 10.5 hvem ansatte i skolen i språkkommuner svarer at nettverket består av:

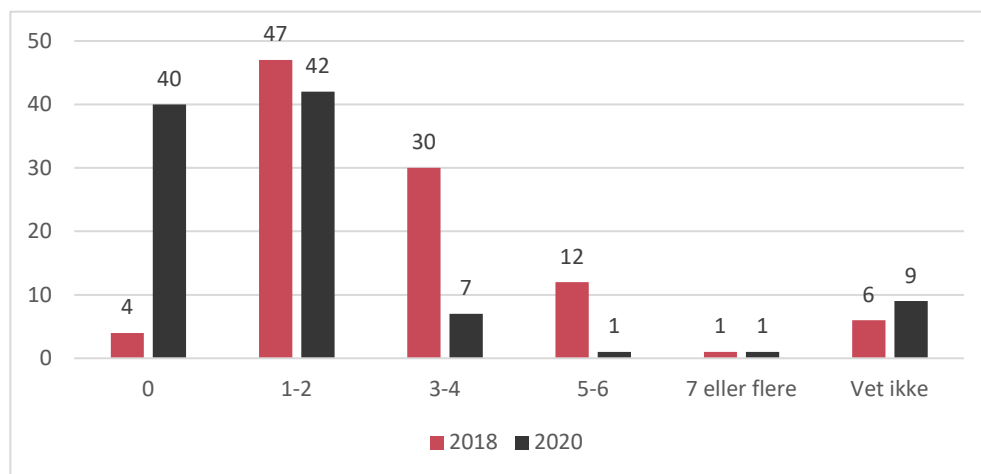


Figur 10.4 Ansattundersøkelsen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?» Flere kryss mulig. Ansatte i språkkommuner, prosent.

Som vi ser er det flest som svarer at nettverket er sammensatt av ansatte fra flere skoler (60 prosent). Figuren viser også at flere er del av nettverk som er sammensatt av både barnehager og skoler (46 prosent), mens det er færre som oppgir at det lærende nettverket består kun av ansatte fra egen skole (29 prosent). Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom hva respondentene i pulje 1 og pulje 2 oppgir. Som framgår av figuren er det få som oppgir at nettverkets sammensetning er basert på tema- eller fagområder.

Som for barnehagen spurte vi også ansatte i skolen i språkkommuner om hvor mange samlinger de har hatt i løpet av de siste seks månedene. I pulje 2 oppgir 56 prosent at de har hatt 1-2 samlinger de siste seks månedene, mens det i pulje 1 kun er 19 prosent som oppgir det samme (vedlegg 5, tabell v5.8). Figur 10.6 viser

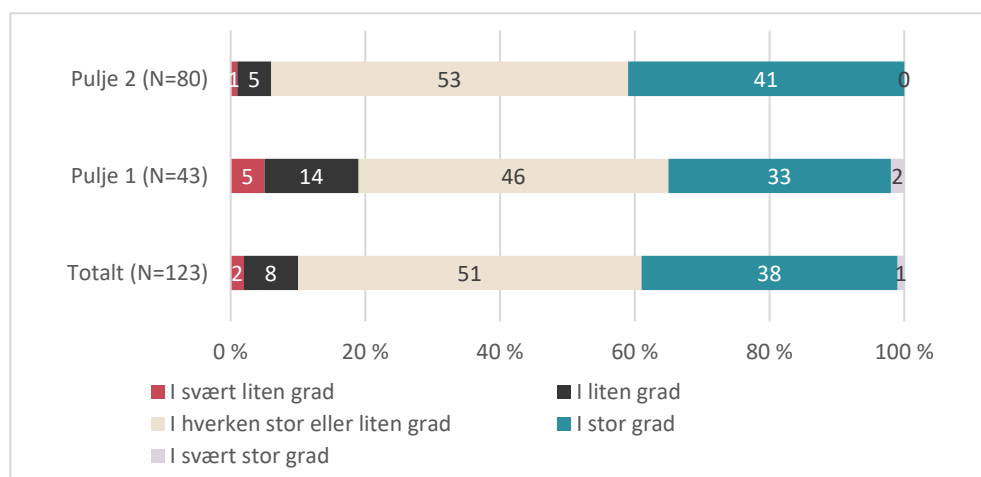
det totale bildet angående hvor mange samlinger respondentene oppgir å ha deltatt på de siste seks månedene, sammenlignet med tall fra 2018:



Figur 10.5 Ansattundersøkelsen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?» Skole, prosent.

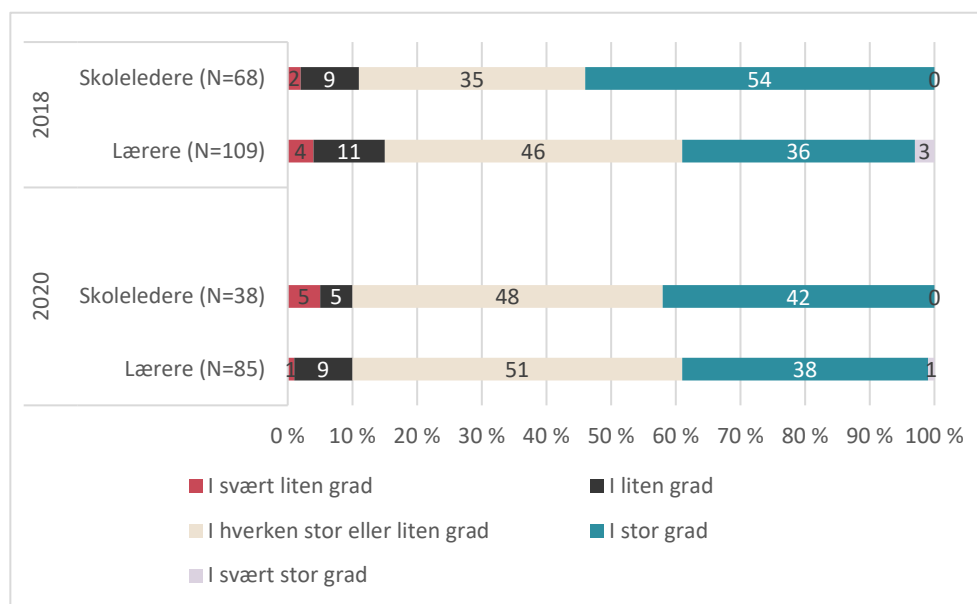
Det er betraktelig færre som oppgir at de har hatt 3-4 møter i løpet av de siste seks månedene i 2020 enn det var i 2018. Forskjellen består i at flere oppga få eller ingen møter i 2020, sammenlignet med svarene i 2018. Siden flere respondenter kan være fra én skole sier ikke disse svarene noe om hvor utbredt møter i det lærende nettverket er på skolenivå.

De ansatte ble også spurt om i hvilken grad de opplevde deltakelsen i lærende nettverk som utviklende med tanke på kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving. Figur 10.7 viser svarene fra pulje 1, pulje 2 og total oversikt:



Figur 10.6 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse om kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Ansatte i språkkommuner, prosent.

Som vi ser er det enkelte som uttrykker at de i stor grad opplever å ha utviklet kompetansen sin gjennom deltakelse i lærende nettverk, men flertallet i begge puljene er mindre tydelige på dette, og flertallet svarer i verken stor eller liten grad. Figur 10.7 viser hva skoleledere og lærere svarer på dette spørsmålet i 2020 og 2018:

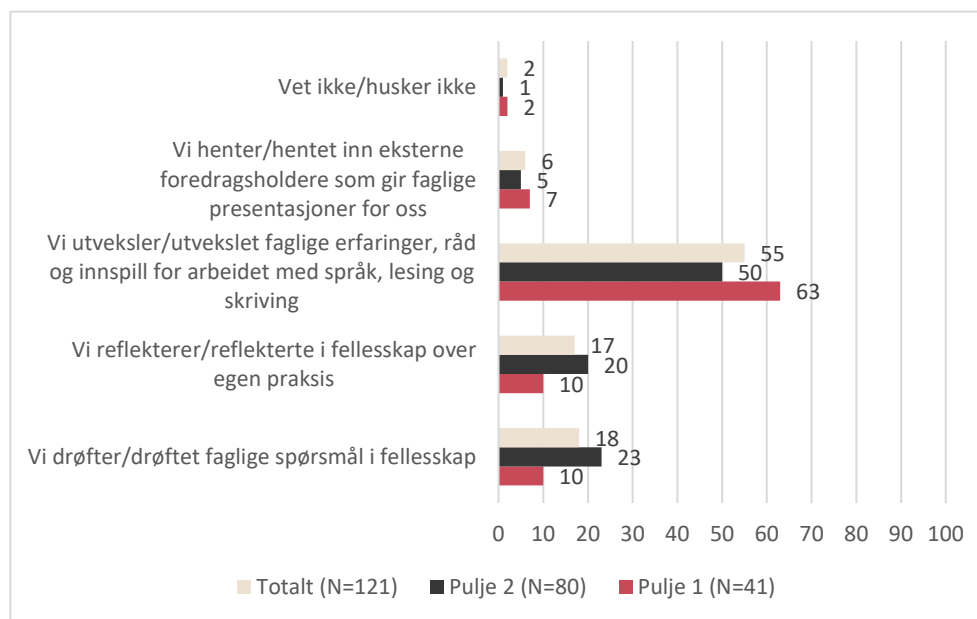


Figur 10.7 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Skole, prosent.

Det er ikke statistisk signifikant forskjell mellom lærernes og skoleledernes vurdering av hvorvidt deltakelse i lærende nettverk har utviklet deres kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving. Videre er det lite forskjell på hva lærerne svarte i 2018 og i 2020. Skolelederne svarer imidlertid litt sjeldnere i 2020 enn i 2018 at de i stor grad opplever at deltakelse i lærende nettverk har utviklet deres kompetanse og kunnskap.

Til slutt ønsket vi å kartlegge arbeidsmåter i de lærende nettverkene, og figur 10.8 (neste side) viser svarfordelingen på et spørsmålsbatteri om dette. Som vi ser oppgir størst andel at arbeidsmåten i det lærende nettverket kjennetegnes av utveksling av faglige erfaringer, råd og innspill for arbeidet med språk, lesing og skriving (55 prosent). Det var her ikke anledning til å krysse av for flere svaralternativer, og svarene må altså tolkes som det respondentene oppfattet som den mest framtreddende arbeidsmåten. Det at over halvparten oppgir at arbeidsmåten i det lærende nettverket kjennetegnes av å utveksle faglige erfaringer, råd og innspill er dermed et sterkt uttrykk for respondentenes inntrykk. Det er få som oppgir bruk av eksterne foredragsholdere (6 prosent), mens noe større andeler oppgir at

de drøfter faglige spørsmål (18 prosent) eller reflekterer over egen praksis (17 prosent).



Figur 10.8 Ansattundersøkelsen. Arbeidsmåter i det lærende nettverket. Prosent.

De som deltok i lærende nettverk, ble også spurt om de kunne tenke seg tilpasninger i dette arbeidet. Kun åtte prosent ga uttrykk for dette, mens flertallet (64 prosent) svarte at de ikke visste eller ikke hadde tenkt på det. Det var 28 prosent svarte nei. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller etter puljetilhørighet eller mellom lærere og skoleledere. Det er altså kun en liten andel som er bevisste på at de kunne tenke seg tilpasninger i arbeidet, og ingen av disse har svart utfyllende på hvilke tilpasninger de kunne tenke seg.

Ressurspersoner i barnehage

Som nevnt får språkkommuner økonomisk tilskudd til ressurspersoner, som er ment å være en person på arbeidsplassen med god kompetanse på språk, lesing og skriving. Erfaringen med ressurspersoner er derfor sentral å få fram i vurderingen av om status som språkkommune gir merverdi.

I *Spørsmål til Barnehage-Norge* ble styrere spurt om hvorvidt barnehagen har hatt kontakt med kommunens ressursperson, og bedt om å ta stilling til noen utsagn om denne. Av 190 styrere i språkkommuner var det 47 prosent som ikke hadde hatt kontakt med ressursperson. I alt oppgir 15 prosent av styrerne at de hadde jevnlig kontakt. Videre oppga 15 prosent at ressurspersonen hadde deltatt på personalmøter i barnehagen, og 12 prosent at ressurspersonen har jevnlig

kontakt med enkelte barnehageansatte i barnehagen. I alt åtte prosent svarer vet ikke på spørsmålet.

I ansattundersøkelsen ønsket vi å kartlegge om barnehageansatte i språkkommuner visste hvem ressurspersonen(e) var. I alt 52 prosent oppga at de visste dette, mens 11 prosent svarte at de selv var ressursperson. Det er signifikant flere barnehagestyrere som oppga at de visste hvem ressurspersonen(e) var sammenlignet med ansatte. De som kjente til ressurspersonen(e), eller var det selv, ble videre spurt om i hvilken grad ressurspersonen(e) er eller har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på arbeidsplassen. På dette spørsmålet oppgir 60 prosent at ressurspersonene i stor eller svært stor grad er involvert. De ble i tillegg spurt om hvordan ressurspersonene har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på arbeidsplassen (se tabell v5.1). I alt 70 prosent oppgir at ressurspersonen(e) i stor eller svært stor grad har opprettet og deltatt i lærende nettverk. Det er også 67 prosent som svarer at ressurspersonen(e) i stor eller svært stor grad har deltatt på planleggingsmøter om Språkløyper. Videre oppgir 58 prosent at ressurspersonene har vært en diskusjonspartner i kompetanseutviklingsarbeidet og 54 prosent at ressursperson(e) har ledet arbeidet med kompetanseutviklingspakken. Dette tilsvarer funn fra 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018). Analyser viste at det ikke er statistisk signifikante forskjeller de ulike puljene i språkkommunesatsingen.

Ansatte som visste hvem ressurspersonene var ble også spurt om hvorvidt ressurspersonen(e) hadde vært til hjelp for arbeidet sitt med språk, lesing og skriving, noe 12 prosent ga uttrykk for i svært stor grad og 34 prosent i stor grad. På den andre siden oppga 16 prosent at ressurspersonen(e) i liten eller svært liten grad hadde vært til hjelp for arbeidet sitt med språk, lesing og skriving, mens 32 prosent svarte i verken stor eller liten grad. Heller ikke her var det noen statistisk signifikante forskjeller i svarene mellom ulike puljer.

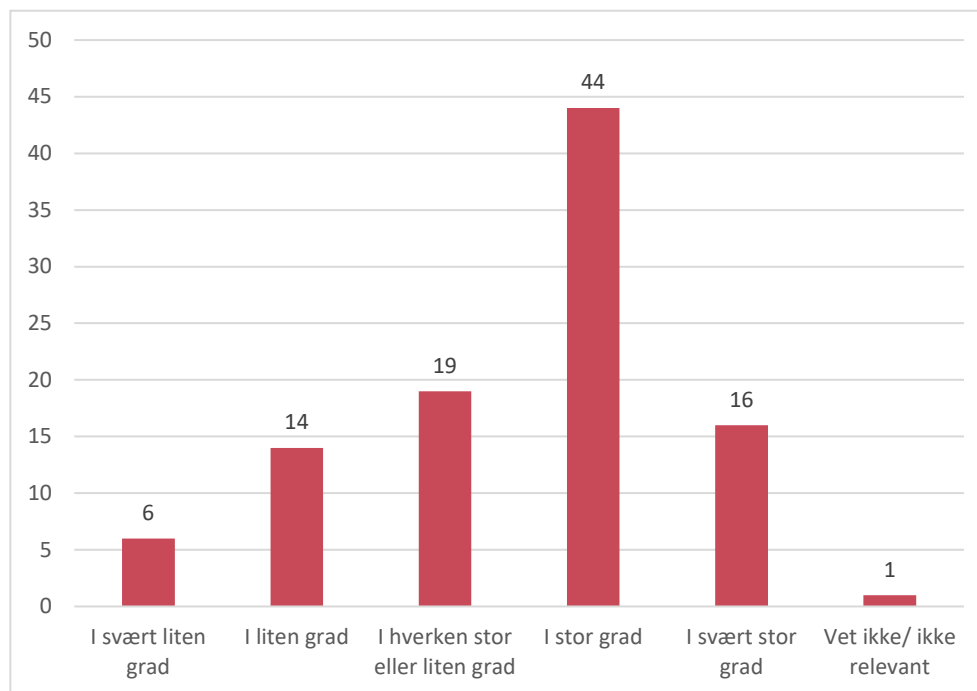
Ressurser i skolen

I *Spørsmål til Skole-Norge* ble grunnskoleledere i språkkommuner bedt om å ta stilling til utsagn om kontakt med kommunens eller fylkeskommunens ressursperson(er). Av totalt 47 skoleledere fra pulje 1 og 2 i språkkommunesatsingen er det fem respondenter som har jevnlig kontakt med ressurspersonen (vedlegg 5, tabell v5.5), og det er færre som nå rapporterer kontakt med ressurspersoner enn i 2018. Dette kan ha å gjøre med at satsingen, spesielt for pulje 1, er lenger tilbake i tid nå i 2020 enn den var i 2018.

Det kommer fram i ansattundersøkelsen at det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom pulje 1 og 2 på hvorvidt respondentene vet hvem som er

ressursperson. Det er imidlertid flere skoleledere enn lærere vet hvem som er ressursperson, slik det også var i 2018 (vedlegg 5, tabell v5.9 og v5.10).

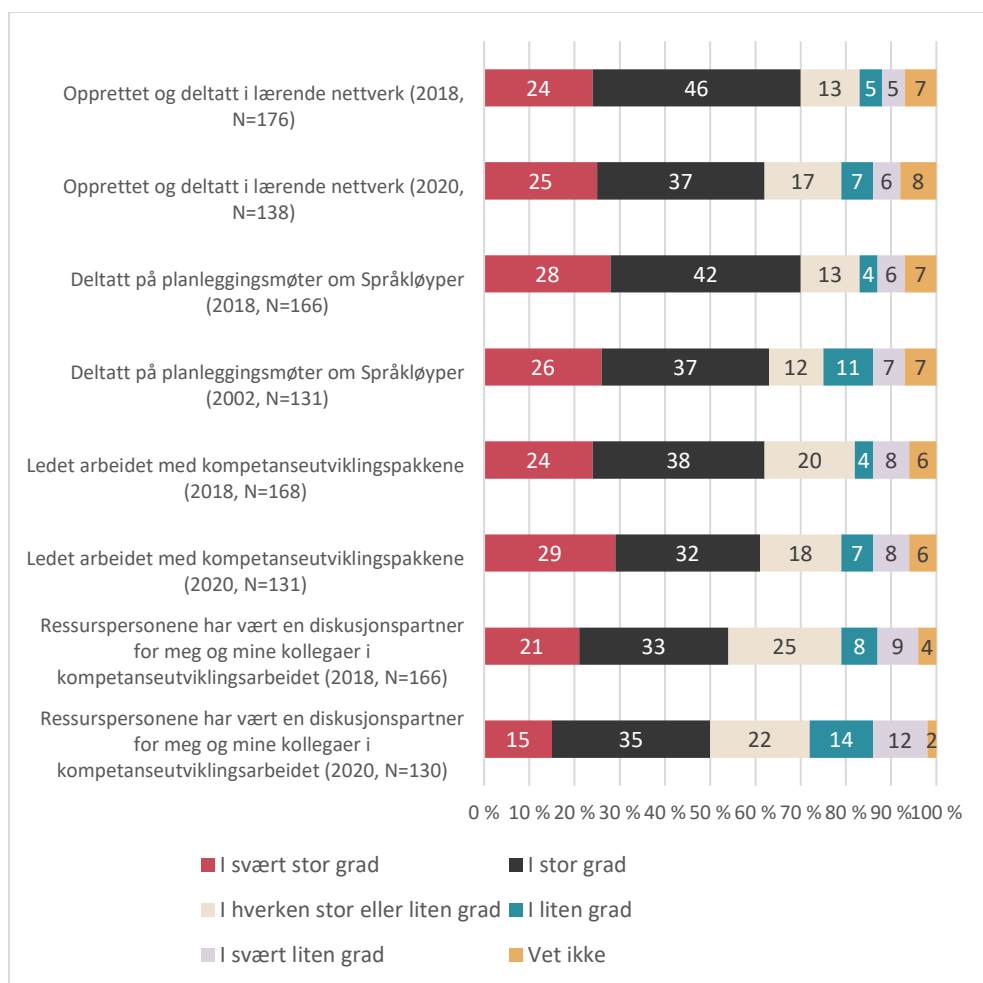
Figur 10.1 viser hvordan disse respondentene vurderer i hvilken grad ressurspersonen(e) har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på arbeidsplassen.



Figur 10.9 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e) eller er det selv, prosent (N=147).

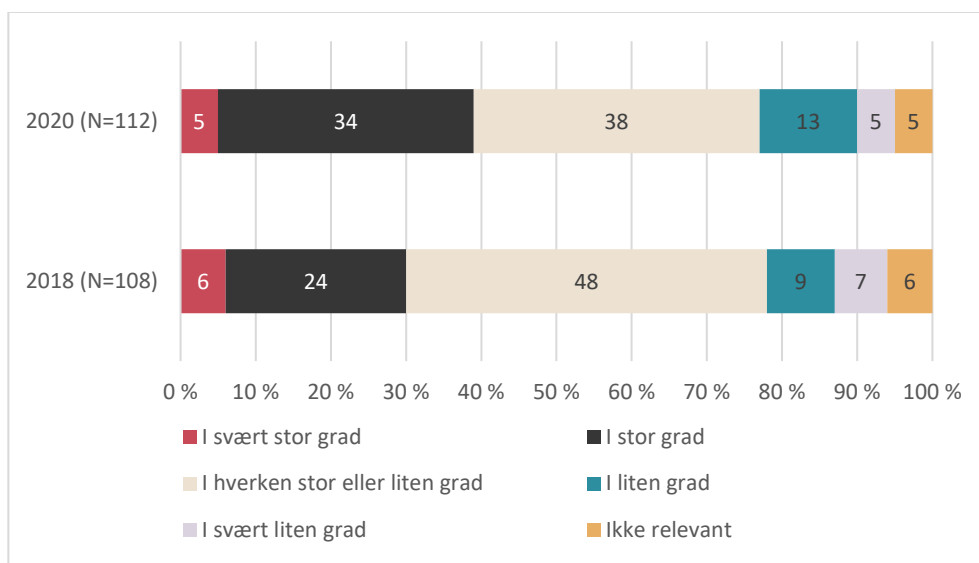
Som det framgår av figuren oppgir i alt 60 prosent at ressurspersonene i stor eller svært stor grad har vært involvert i kompetanseutviklingen på arbeidsplassen.

Ressurspersonens deltakelse og ledelse ble også undersøkt, og figur 10.2 (neste side) viser hvordan dette vurderes av respondentene i ansattundersøkelsen. Det er ikke store forskjeller i respondentenes svar i 2018 og 2020. Det er fremdeles lavest andel som oppgir at ressurspersonene har vært en diskusjonspartner, mens ressurspersonenes deltakelse på planleggingsmøter, i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene og i det lærende nettverket framheves av flere.



Figur 10.10 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e) eller er det selv, prosent.

For å få et innblikk i ressurspersonenes betydning ble det også spurt om hvorvidt disse har vært til hjelp for den ansattes arbeid med språk, lesing og skriving. Figur 10.3 (neste side) viser hva ansatte i skolen svarer på spørsmål om i hvilken grad ressurspersonen(e) har vært til hjelp i dette henseende. Over halvparten (56 prosent) av lærerne oppgir svaralternativer som tyder på at ressurspersonene ikke i særlig grad har vært til hjelp. De gir med andre ord uttrykk for liten formening om dette. Samtidig ser vi om vi sammenligner med undersøkelsen i 2018, at andelen som i stor eller svært stor grad mener at ressurspersonen har vært til hjelp har økt med ni prosentpoeng.



Figur 10.11 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?» Skole. Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e), prosent.

10.3 Forskjeller mellom barnehage og skole

Ansatte i barnehager og skoler svarer også noe ulikt på spørsmål relatert til aspekter ved organiseringen av språkkommunesatsingen. For det første er det en signifikant høyere andel av ansatte i skolen (61 prosent) som vet hvem ressurspersonen(e) i kommunen er eller har vært sammenlignet med barnehageansatte (52 prosent). Det er også en høyere andel blant ansatte i skolen (69 prosent) som oppgir at de selv deltar eller har deltatt i lærende nettverk enn blant barnehageansatte (56 prosent). Det ser imidlertid ut til at de barnehageansatte som deltar i lærende nettverk møtes hyppigere. Mens bortimot én av fire barnehageansatte oppgir at de i løpet av de siste seks månedene har hatt mellom tre eller flere møter, er tilsvarende andel blant ansatte i skolen 9 prosent.

10.4 Bærekraft og varige virkninger

For å få en pekepinn på strategiens bærekraft og dens varige virkninger valgte vi å inkludere spørsmål i ansattundersøkelsen om fortsatt bruk av tiltakene i Språkløyper etter at den ekstra støtten gjennom det å være språkkommune opphører. På dette spørsmålet svarer totalt 36 prosent av barnehageansatte og 28 prosent av ansatte i skolen i pulje 1 og 2 at de ville fortsette å bruke kompetanseutviklings-

pakkene etter at den ekstra støtten er borte.¹² Kun ni prosent av barnehageansatte svarte det samme for ressursperson, mens andelen blant ansatte i skolen er 16 prosent. Dette kan henge sammen med at få vet hvem ressurspersonen er. Forskjellen mellom ønsket om å bruke kompetanseutviklingspakker og ressursperson framover kan trolig også knyttes til betydelige forskjeller i kostnader. Mens ressursperson innebærer ekstra lønnsmidler, vil bruk av kompetanseutviklingspakker kun kreve at dette gjøres til tema for utviklingsarbeidet i fellestiden. Videre var det 13 prosent som oppga at de ville fortsette med lærende nettverk i barnehagen, og 12 prosent i skolen. Forskjellene mellom barnehageansatte og ansatte i skolen er imidlertid ikke statistisk signifikante. Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom puljene.

Mens dette er tanker om framtiden, inkluderte vi også et åpent spørsmål i ansattundersøkelsen om hvordan barnehageansatte *faktisk har jobbet videre* med kompetanseutvikling etter at støtten til å være språkkommune er borte. I tekstfeltet hvor de ansatte kunne komme med beskrivelser var det noen som skrev at de fortsatte arbeidet, men at de merket at det er vanskelig når midlene er borte. For flere er det blant annet vanskelig å opprettholde fokus på personalmøter fordi annen informasjon og viktige saker blir høyere prioritert. Andre svarer at de bruker kompetanseutviklingspakkene jevnlig. Mens noen barnehager beskriver en fastlagt plan for arbeid med kompetanseutviklingspakker og fokus på personalmøter, er det andre som ikke har dette. Videre er det noen som svarer at de selv om de ikke har noen fast plan for arbeidet nå, men at de likevel har «kunnskapen med seg» videre. Andre svarer også at de har språkutvikling og kompetanseheving som en tydelig strategi i barnehagen.

Alle barnehageansatte ble også spurt om de hadde erfaringer eller meninger om Språkløyper som de ønsket å kommentere. Her kom det fram beskrivelser om at arbeidet har vært lærerikt, at arbeidet hadde gjort personalet mer bevisst på hvordan ansatte bruker språket og er modeller for barna. Flere positive kommentarer trakk Språkløyper inn som et bra og positivt tiltak, men at det burde sikres at det ble brukt tid på. Noen beskriver at personalet trengte denne kunnskapen, men samtidig er det mange som svarer at det er svært sårbart når nøkkelpersoner med kunnskap om tema forsvinner fra arbeidsplassen eller til andre oppgaver og ingen tar over. Dette gjelder spesielt for de barna som trenger ekstra støtte. Flere peker på et tydeligere fokus på språk i barnehagen, i tillegg til mer kompetanse blant de ansatte om temaet. Noen synes imidlertid at kompetanseutviklingspakkene kunne virke instrumentelle og forskjønne virkeligheten i barnehagen med små videosnutter som ikke reflekterte virkeligheten. Andre svarer også at de

¹² Barnehageansatte i pulje 3 og pulje 4 ble stilt tilsvarende spørsmål, men det er totalt bare 11 respondenter. Blant disse svarte fem at de fortsatt ville bruke kompetanseutviklingspakker, to svarte ressurspersoner, to oppga lærende nettverk og to vet ikke.

hadde god kjennskap til språkutvikling fra før og ikke trengte dette tiltaket. De opplevde gjerne at opplegget var for tidkrevende. Oppsummert er det altså flere sider ved strategien og bruken i barnehagen som kommer fram i kommentarfeltet. Mens opplevelsen av strategien er at den har vært bevisstgjørende for hele personalet og ført til gode diskusjoner, er det også noen som mener det er for tidkrevende og stiller spørsmål ved om det er et nødvendig tiltak.

En sentral trussel for bærekraft og varige virkninger er det vi i kapittel 3 omtalte som *prosjektoverbelastning*. Som vi husker er dette et resultat av at utdanningssektoren blir belastet med for mange prosjekter. Når det skjer er det en overhengende fare for at det nyeste initiativet blir det gjeldende, uten at det gjøres grundige og kritiske vurderinger med hensyn til relevans og bærekraft (Bond et al. 2001). Dette forsterkes dersom det pågår flere satsinger og tilhørende tiltak parallelt, gjerne nasjonalt initierte og med avgrenset i målsetting og tidshorisont, noe som gjør at reformideen innføres «ukritisk og overflatisk på en ad hoc og fragmentert måte» (Fullan 1994:23). Dette ble uttrykt eksplisitt av en av respondente fra skolen i ansattundersøkelsen på et åpent spørsmål om endring av praksis:

Arbeidet gjorde alle mer engasjerte mens vi holdt på med det, men da høsten kom, fikk vi nye kommunale utviklingsområder og da ble det mindre fokus på Språkløyper! Generelt blir personalutvikling fort overflatisk arbeid da fokusområdet stadig endrer seg, og man begynner på nye tema.

Casestudiene våre belyser ytterligere flere sentrale momenter knyttet til rollen som ressursperson. I case 3 var fellesnevneren for ressurspersoner i både barnehagen, barne- og ungdomskolen og videregående opplæring, at de var utpekt i kraft av sin rolle som faglige ledere ved sin virksomhet. Dette ble oppfattet som avgjørende for deres legitimitet og gjennomslagskraft for innsatsen som ressursperson. Det samme gjaldt for ressurspersonene i case 2, hvor deres potensiale som endringsagenter ble vektlagt. At ansiennitet og fagledererfaring muligens påvirker ressurspersoners synlighet og legitimitet tydeliggjør også case 1, der disse faktorene virket særlig utslagsgivende. Det kan videre virke formålstjenlig å knytte sammen hele opplæringsløpet ved hjelp av ressurspersoner som har ansvar for spesifikke trinn og overganger i hele kommunen, slik man har gjort i case 2 og 3. At en slik helhetlig tilnærming også inngår blant søknadskriteriene for å bli språkkommune, har vi sett i gjennomgangen av de politiske dokumentene og hvordan disse er reflektert i de lokale strategiene, omtalt i kapittel 2. Det at man i disse kommunene har etablert en infrastruktur for ressurspersoner forut for deltakelse i Språkløyper gjennom andre pågående satsinger kan også anses som et forhold som muliggjør glidende overganger og effektiv utnyttelse av rollen som ressursperson i Språkløyper. Mangel på slik infrastruktur kan bidra til at denne rollen kan oppleves som ensom og utfordrende, slik vår analyse av case 1 også tydeliggjør.

10.5 Oppsummering

- Mange forbinder det å være språkkommune med den lokale strategien.
- Mange av de barnehageansatte har kjennskap til den lokale strategien.
- Spørsmål til Barnehage-Norge viser at kontakten med ressurspersonen ser ut til å være ulik fra barnehage til barnehage, mens Spørsmål til Skole-Norge viser at få skoleledere har jevnlig kontakt med ressurspersoner.
- I skolen er det litt færre i 2020 enn 2018 som rapporterer at de har kontakt med ressurspersonen
- Lærere vet fortsatt sjeldnere enn skoleledere hvem som er ressursperson.
- Ansatte i barnehagene opplever ressurspersonen som delaktig i utarbeiding av strategien, dette viser undersøkelsen fra både 2018 og 2020
- Undersøkelsen fra 2020 viser at det er litt blandet hvordan respondentene vurderer at ressurspersonen har vært til hjelp for arbeidet med språk, lesing og skriving. En andel på 32 prosent svarer i verken stor eller liten grad, mens i underkant av halvparten er mer positive.
- Ressurspersonene har i stor grad vært delaktig i oppretting og deltakelse i lærende nettverk, dette viser både 2018 og 2020.
- Kun en liten andel av de som deltar i lærende nettverk i skolen svarer at de kunne tenke seg tilpasninger i arbeidet.
- Ansatte er positive til at språkkommuner bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen.
- Det er signifikant høyere andel av ansatte i språkkommuner som oppgir at oppstartsamlingen ga mulighet for faglige diskusjoner, at de fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving og at deltakelse på oppstartsamling ga mulighet til å utvide det faglige nettverket. Dette kan tyde på at språkkommunestatus har en merverdi i å kunne nyttiggjøre seg av oppstartsamlingene.

11 Avsluttende betraktninger

I dette kapittelet gir vi avsluttende og konkluderende betraktninger med hensyn til forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1. Vi gjør dette på bakgrunn av vårt totale tilfang av empiriske kilder, både slik disse ble presentert i delrapporten i 2018 og i denne sluttrapporten. Intensjonen i dette kapitlet er å løfte blikket og framheve hovedtendenser gjennom å triangulere dataene fra de kvantitative undersøkelsene med funnene i våre casestudier.

Som nevnt i kapittel 1 er formålet med evalueringen å få innsikt i både bruken av tiltakene i Språkløyper, og i opplevelsen av nytte og relevans hos relevante aktører i barnehagen og skolen. Formålet er videre å undersøke hvorvidt strategien har ført til endret praksis i barnehage, skole og på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Evalueringen skal også belyse om det å bli språkkommune har merverdi for lokalt utviklingsarbeid innenfor språk, lesing og skriving.

Som nevnt i kapittel 2 hviler denne sluttrapporten på flere ulike datakilder, hvor de kvantitative dataenes styrke er å kunne si noe om *utbredelse* og om hva som er generelt. Dokumentanalysene og casestudiene tilfører dybdekunnskap og nyanser, og er bedre egnet til å kunne finne *forklaringer*.

Vi har valgt å strukturere betraktningene i dette kapitlet etter de fire tematiske hovedområdene som problemstillingene er inndelt i: 1) kjennskap til den nasjonale satsingen, 2) bruk og relevans av nettressurser, 3) endring av praksis i barnehager og skoler og 4) språkkommuner.

11.1 Kjennskap

Strategien og tiltakene ser i stor grad ut til å nå målgruppene, og det er utbredt kjennskap til de tre tiltakene i Språkløyper både i barnehagene og skolene. Det er en høyere andel i barnehagene i 2020-undersøkelsen som kjenner til Språkløyper og de tre tilhørende tiltakene enn i 2018-undersøkelsen.

Bildet som tegner seg på tvers av datakildene er at det er store variasjoner i hva som forbindes med Språkløyper, noe som kan tyde på at reformideen blir noe endret på reisen til de ulike destinasjonene. Det er også viktig å huske at et funn i denne evalueringen er at begrepet for våre informanter i utgangspunktet har to forskjellige betydninger: strategi og digitale kompetanseutviklingspakker.

Respondenter i spørreundersøkelsene, fra både språkkommuner og ikke-språkkommuner, forbinder Språkløyper med den lokale strategien. Det er likevel flere i ikke-språkkommuner som forbinder Språkløyper med kompetanseutviklingspakkene og oppstartsamlingene. Respondenter i språkkommuner, på den andre siden, forbinder Språkløyper oftere med språkkommuner og de ulike elementene i dette tiltaket. For barnehageansatte gir Språkløyper også assosiasjoner til språkfokus i barnehagen samt styrking av språk i det daglige, læring og språkutvikling. Det kan dermed virke som at de fleste har god kjennskap til det overordnede formålet med strategien. Casestudiene nyanserer dette, særlig begrepsforståelsen og hva som assosieres med Språkløyper. Cross-caseanalysen understøtter at reformideen har gjennomgått ulike oversettelser og at oversettelseskompetansen i kommunene varierer. Dette leder til en noe ulik lokal forståelse av og eierskap til de ulike begrepene og tiltakene i strategien, noe som igjen vil kunne påvirke aktivitetene og hva som over tid oppnås.

Fra spørreundersøkelsene til barnehageeiere og styrere kommer det fram at større andeler har kjennskap til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene i 2020 enn i 2018. Det samme viser seg for skoleeiere og skoleledere som er spurt på samme tidspunkt. Ansattundersøkelsen indikerer at de fleste forbinder Språkløyper med kompetanseutviklingspakkene. Når vi også har sett at vurderingen av oppstartsamlinger (som introduksjon til kompetanseutviklingspakkene) er mer positiv blant respondenter fra språkkommuner enn blant andre, tolker vi det slik at nytteverdien er større når arbeidet inngår i et felles prosjekt og det settes i system.

Casematerialet viser at Språkløyper må ses i sammenheng med annet kompetansehevende arbeid som pågår eller har pågått i disse kommunene. Når det gjelder måten det trekkes sammenhenger mellom disse satsingene hevdet vi i kapittel 3 at en generell utfordring i utdanningssektoren er at det til enhver tid er flere strategier og tiltak gående samtidig, dog med ulik status og rekkevidde (Ball et al. 2012). Vi innførte begrepet «prosjektoverbelastning» som en betegnelse på situasjoner der flere avgrensede tiltak og satsinger blir implementert samtidig, på en mer eller mindre fragmentert måte. I utgangspunktet blir dette først en utfordring når det ikke gjøres gode nok vurderinger av hvordan ulike satsinger kan integreres (Fullan 2004). Ved prosjektoverbelastning blir ikke planlagt forbedringsarbeid en innsats hvor man legger stein på stein, men snarere «det ene tiltaket etter det andre». Utfordringene forsterkes om ulike satsinger og tiltak kan oppleves som motstridende ved at de konkurrerer om ressurser og oppmerksomhet. I slike situasjoner blir *aktørenes kapasitet* sentral, spesielt om vedvarende endring er ønskelig (Bond et al. 2001). Dette kan det se ut til at kommunene erkjenner, og når slik lokal kapasitet først er bygget, vil den hjelpe lokale organisasjoner til å håndtere flere tiltak som konkurrerer om deres oppmerksomhet og prioritering. På den

andre siden betinger integrering at de ulike tiltakene kan fungere komplementært, og ikke konkurrerende, spesielt dersom det er utbredt knapphet på ressurser.

Spesielt funnene i casestudiene fra pulje 1 tyder på at eiere og ledere er opptatt av å synliggjøre *kontinuiteten* i de suksessive satsingene overfor pedagogene og fagpersonene de leder. Dette for å synliggjøre at det ikke er konflikt mellom tidligere og påbegynt strategi. Vi har blant annet sett eksempel på at pedagoger og fagpersoner kan oppleve å bli overvældet av stadig nye satsinger som skal innarbeides i deres praksis. I møte med dette har vi sett at ledelsen i enkelte tilfeller forsøker å anskueliggjøre at de pågående satsingene har én retning i et overordnet utviklingsarbeid gjennom å synliggjøre den røde tråden og kontinuiteten i arbeidet. Dette kan kanskje forklare hvorfor pedagogene i en av casene anså det som underordnet hvilken satsing idéer kommer fra, mens det viktigste for dem var bevisstheten knyttet til språk i det daglige arbeidet med barna og betydningen av begrepsutvikling for elevenes muligheter for å lykkes i ungdomsskolen og senere.

Casekommunene jobber også ulikt med satsingen, og det varierer hvem som inkluderes i aktiviteter og hvor ofte disse gjennomføres. En av endringene reformideen kan se ut til å ha gjennomgått er en omstokking av overordnet satsing og tiltak. Vi så i to av casene i delrapporten at lederne, både på kommunalt nivå, i barnehagen og i skolen, framstilte språkkommunetiltaket som den overordnede satsingen og tilla den særskilt vekt, og at de sorterte Språkløyper under denne satsingen. Dette kan muligens forklares ved at språkkommunetiltaket er mer «lokalt eid». På den måten blir det et omdreiningspunkt for lederne i deres utviklingsarbeid, mens de øvrige tiltakene er verktøy og virkemidler utviklet av andre «der ute», som kan tas i bruk for å realisere de lokale målene.

Oppsummert viser evalueringen at Språkløyper, som strategi og tiltak, generelt er kjent blant målgruppene, men at reformideens reise og oversettelse har ledet til et mangfold av assosiasjoner til begrepene i Språkløyper. Bildet som tegner seg på tvers av casene er at oversettelsesarbeidet kun i noen utstrekning har ført til at de ulike aktørene har gjort strategien til sin egen. Vi har sett at det er ulik forståelse av hva Språkløyper er, og begrepet gir ulike assosiasjoner. Enkelte forbinder Språkløyper utelukkende med kompetanseutviklingspakken, mens andre anser språkkommunesatsingen som overordnet, og dermed som noe Språkløyper sorterer under. At pedagoger og fagpersoner på tvers av case ikke nødvendigvis gjenkjenner de betegnelse som følger strategien på nasjonalt nivå, gir imidlertid ikke grunnlag for å hevde at strategien ikke har nådd fram til målgruppene eller at lærere og barnehageansatte ikke har tilegnet seg de sentrale budskapene i den nasjonale strategien. En forskyvning i hva som legges i begrepene trenger med andre ord ikke å ha store konsekvenser i seg selv for arbeidet med satsingen. På den andre siden vitner det trolig om ulik oversettelseskompetanse og ulik grad av lokalt eierskap til de ulike begrepene og tiltakene i strategien. Dette kan i neste

omgang påvirke aktivitetene og deres effekt. Basert på cross-caseanalysen kan det se ut til at eierskapet er svakest blant lærere i skolen. Når samtlige informanter, inkludert ansatte, refererer til andre avsluttede eller pågående satsinger enn Språkløyper, kan dette tolkes som en indikasjon på at innarbeiding av betegnelser og felles referanser, tar tid. Prosjektoverbelastning bør unngås om målet med satsingene er å skape praksisendring i skolen og barnehagen.

11.2 Tiltak 1 – oppstartsamlinger

Språkløyper innebar gratis regionale oppstartsamlinger (tiltak 1) hvor deltakere fra både barnehagene og skolene ble presentert for både innhold og arbeidsformer i strategien, og for de digitale nettressursene omtalt som «kompetanseutviklingspakker» (tiltak 2). Mer konkret inneholdt samlingene en overordnet presentasjon av Språkløyper og tenkningen som ligger til grunn for bruk av nettressurser i utviklingsarbeid, samt en konkret demonstrasjon av hvordan den enkelte arbeidsplass kan jobbe med kompetanseutviklingspakkene. Målet for samlingene var med andre ord både å informere og inspirere til arbeidsplassbasert utviklingsarbeid i et profesjonsfellesskap, og kan slik sett hevdes å være første ledd i oversettelses- og innskrivingsarbeidet lokalt.

Både funn i delrapporten og i denne sluttrapporten tyder på at målet med oppstartsamlingene i stor grad ble nådd. De fleste som har deltatt på oppstartsamling ga uttrykk for at samlingene har gitt et godt grunnlag for det videre arbeidet med kompetanseutviklingspakkene lokalt. Det å få informasjon om dette var også en viktig grunn for at mange ville delta. Oppstartsamlingene ser imidlertid ut til å ha hatt en bredere funksjon, og mange har også oppgitt at hovedgrunner til å delta var å få konkrete råd og tips til hvordan de kan arbeide med språk, lesing og skrive generelt, samt faglig inspirasjon til å lede arbeidet med kompetanseutvikling spesielt. Med andre ord søkte deltakerne nettopp både informasjon og inspirasjon.

Ser vi på tilbakemeldingene virker det som at forventningene ble innfridd. Mange gir uttrykk for at oppstartsamlingen ga et godt grunnlag for videre arbeid lokalt med kompetanseutviklingspakkene. Pakkene tilførte både ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving og skapte mulighet for faglig diskusjon.

Casestudiene viser at omtalen av både oppstartsamlingene og kompetanseutviklingspakkene i stor grad er positive. Dette har vi problematisert i metodekapitlet, der vi diskuterer hvordan faktabaserte intervju kan framskaffe idealiserte eller programmatisk svar, for eksempel fordi informantene ønsker å framstå som pliktoppfyllende, eller at de ikke vil være for kritiske til tiltak de oppfatter som velmente og positive.

De positive tilbakemeldingene fra casestudiene kan også leses som en kontrast til de teoretiske perspektivene, som diskuterer utfordringer med og hindringer for

lokal implementering og iverksettelse av reformer. Det er likevel ikke nødvendigvis en motsetning mellom de i hovedsak positive uttalelsene fra aktørene og de teoretiske perspektivene. Aktørene kan være positive til Språkløyper, samlingene og kompetanseutviklingspakkene, samtidig som tiltakene ikke fører til en reell og ønsket endring – for eksempel fordi mengden prosjekter (prosjektoverbelastning) hindrer dette. I tilfelle vil ikke intervjuene nødvendigvis fange opp kritikk av spesifikke prosjekter eller reformiver generelt, selv om årsakene til at reell endring ikke skjer er, at kommunene over tid har hatt for mange, tidsmessig overlappende prosjekter.

Vi har også sett at deltakelse er godt fordelt mellom ulike ansattgrupper i både barnehagen og skolen, med unntak av skoleledere i videregående skole. Det er imidlertid en tendens til at deltakelse øker med utdanning og med lederansvar. Det er med andre ord færrest som oppgir at de har deltatt blant assistenter, fulgt av barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen. Størst andel deltakere finner vi blant barnehagestyrere, fulgt av skoleledere. Deltakerne fra barnehage- og skolesektoren ser ut til å dele samme positive vurdering av oppstartsamlingene.

Til tross for relativt bred deltakelse på oppstartsamlingene framstår innskrivingen likevel som en relativt toppstyrt prosess, og vi har sett enkelte gi uttrykk for at flere ideelt sett burde deltatt. Det kan, kanskje på grunn av dette, se ut til at strategien og målsettingene hovedsakelig er forankret på ledernivå. Samtidig ser vi at ledelsen ikke alltid viser eierskap i det praktiske arbeidet med kunnskapsoverføring. Det blir dermed i noen tilfeller uttrykt mangel på støtte fra ledelsen, spesielt i kommunen.

Når det gjelder videreføring av informasjon fra oppstartsamlingene til den enkelte barnehage og skole ser møter ut til å være den viktigste arenaen for dette. Det store flertallet av deltakerne på oppstartsamling oppgir at de har videreført informasjonen derfra til øvrige ansatte (rundt 80 prosent). Casestudiene nyanse- rer imidlertid dette, og viser store variasjoner både når det gjelder i hvilken grad kompetansen som ble tilegnet på samlingen ble videreformidlet og hvordan den ble forankret lokalt.

Det er ingen store endringer i oppfatning av oppstartsamlingene over tid. Et unntak er at vi i 2018 fikk inn flere tilbakemeldinger på at det var ønskelig med flere konkrete didaktiske råd og tips i arbeidet med språk, lesing og skriving enn i 2020. At ikke dette uttrykkes i like stor grad i 2020 kan muligens reflektere at respondentene har fått mer kompetanse på området, eller at kompetanseutviklingspakkene er blitt flere og nå i større grad dekker dette behovet.

11.3 Tiltak 2 – kompetanseutviklingspakker

De gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakkene (tiltak 2) er utviklet av Lesesenteret og Skrivesenteret for personalet i barnehager og skoler. Pakkene er inn delt i økter som til sammen skal gi veiledning i utviklingsarbeid og anledning til faglig fordyping. Selve øktene består av fagtekster, eksempelfilmer, videoforelesninger, refleksjonsspørsmål og oppgaver, og det er videre lagt opp til mellomarbeid mellom øktene. Kompetanseutviklingspakkene kan dermed anses som neste steg i oversettelses- og innskrivingsarbeidet, der reformideen skal omsettes til det konkrete, lokale arbeidet i hverdagen.

Evalueringen viser at kompetanseutviklingspakkene brukes både i barnehagen og skolen, og oppleves begge steder som relevante og nyttige for arbeidet med språk, lesing og skriving. Unntaket er videregående skole, der det i likhet med 2018 kun er et fåtall som oppgir at de bruker kompetanseutviklingspakkene. Barnehagestyrerne gir uttrykk for at kompetanseutviklingspakkene er relevante for barnehagens arbeid, og *Spørsmål til Skole-Norge* viser at flertallet av skolelederne også er positive til kompetanseutviklingspakkens relevans for skolens arbeid. Årets undersøkelse viser imidlertid en nedgang i andelen skoleledere som oppgir dette sammenlignet med 2018. Dette kommer i tillegg til at andelen skoleledere som mener pakkene i stor eller svært stor grad brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon har blitt lavere sammenlignet med 2018.

Det er en tendens til at barnehagesektoren er noe mer tilfreds med nettressursene. Dette er kanskje ikke overraskende all den stund barnehagene og småskolen ble prioritert i utviklingen. Det ser dermed ut til at Lesesenteret har lyktes med å treffe barnehageansatte som målgruppe. Vi har også sett at ansatte vurderer pakkens innhold som spesielt nyttig for ufaglærte og uerfarne, noe som også kan understøtte opplevelsen av nytte og relevans i barnehagene, som har et større spenn i kompetanse i personalet enn skolen. Ansattes svar på utsagn om nytteverdi av pakkene er lite forandret fra undersøkelsen som ble gjort i 2018 (Bubikova-Moan m.fl. 2018).

Sammenlignet med undersøkelsen i 2018 er det imidlertid færre som gir uttrykk for at de savner kompetanseutviklingspakker rettet mot spesielle temaer. Dette kan henge sammen med at flere kompetanseutviklingspakker har kommet til etter at undersøkelsen var ute i 2018, og flere temaer nå er dekket.

Kompetanseutviklingspakkene er utviklet til bruk i fellesskap, enten i hele kollegiet eller i faggrupper og team. Vi har sett at skolene og barnehagene jobber noe ulikt med kompetanseutviklingspakkene. Det kan se ut til at barnehagene i større grad inkluderer hele personalet og gjennomfører alle øktene, mens skolene både i større grad fordeler arbeidet på faggrupper og team og kun gjennomfører enkelte av øktene. Inntrykket er likevel at det i skolen, i tråd med intensjonene, samarbeides på tvers av trinnene. At dette er hensiktsmessig og etterspurt understøttes av

våre kvalitative data. Ansatte i både skoler og barnehager er stort sett fornøyde med både estimert tid og inndeling av øktene. Det kommer videre fram at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene ledes av personer med forskjellige stillingskategorier, spesielt i skolen.

Mange opplever at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen. Det er også i stor grad en opplevelse av nytte knyttet til mellomarbeidet, og andelen som oppgir at dette gjennomføres er stort sett lik som i 2018. Dette inntrykket understøttes av casematerialet vårt, som viser at refleksjonsoppgaver og mellomarbeid oppleves som viktig for kunnskapsbygging, erfaringsdeling og forankring av arbeidet i staben.

Samlet sett ser det ut til at kompetanseutviklingspakkene nå dekker temaer som ansatte er opptatte av, men at tid og prioritering er en hovedutfordring både i skolen og barnehagen. Språkløyper er ofte ikke den eneste satsingen kommunene arbeider med, og vi har sett uttrykk for at andre satsinger prioriteres. Dette gjelder spesielt i kommuner som ikke er deltakere i tiltak 3 – språkkommuner. Likevel viser vårt casedatamateriale at tidsknapphet og det vi har omtalt som prosjekt-overbelastning kan hemme kompetanseutvikling, selv i språkkommunene.

11.4 Endret praksis

Mange ansatte opplever at spesielt arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten de arbeider med språk, lesing og skriving. Dette arbeidet ser ut til å ha gitt ny kunnskap, og har ført til at språk, lesing og skriving prioriteres høyere. At man de senere årene har sett en mer aktiv og bevisst tilnærming til språk, lesing og skriving i det praktiske arbeidet i enhetene illustreres gjennom nye refleksjoner over praksis blant det pedagogiske personalet både i barnehagen og i skolen.

Både refleksjonene rundt praksis i intervjuene i forbindelse med våre casestudier, og på et åpent spørsmål i ansattundersøkelsen, kommer det fram mangfoldige eksempler på hvordan arbeidet med Språkløyper konkret nedfeller seg i, og har endret, praksis. Blant uttrykkene som ble brukt for å beskrive dette i barnehagen var å «bade barna i språk» og «språk i alle fag» i skolen. Her er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at det kan være vanskelig for ansatte å skille effekten av Språkløyper fra andre satsinger på disse ferdighetene nasjonalt, regionalt og kommunalt. I de kommunene som har lang erfaring med flere satsinger, og dermed et sterkt og vedvarende fokus på språk, begrepsforståelse, lesing og skriving, er kanskje ikke vurderingen av hvorvidt akkurat Språkløyper i seg selv er årsaken til observert endring det mest interessante spørsmålet. Det kan snarere hevdes at kommunenes evne til å sikre *vedvarende oppmerksomhet på språkarbeidet* –

gjennom deltakelse i Språkløyper, eventuelt i vellykket synergier med andre tiltak – er mer avgjørende dersom endring av praksis er målet.

Evalueringen viser en tendens til at ansatte i barnehagene i noe større utstrekning rapporterer om konkret nytteverdi og praksisendring enn skolene, og særlig de videregående skolene. Barnehageansatte nevner spesielt at boklesing har blitt mer prioritert, at de er mer opptatt av språkarbeid for både gutter og jenter, og at de har blitt mer systematiske i måten de arbeider med språk og lesing på. De nevner blant annet at de har blitt bevisst *måten* de leser bøker sammen med barna, noe som er i tråd med fokuset i språk- og leseforskning på språkutvikling (Hagen 2018). Dette er positivt fordi det skal mye til for å endre barns språkstatus, det vil si at barn som skårer lavt når de er tre år som regel også skårer lavt på språk i senere skolealder (Bornstein et al. 2016). Eksperimenter som er gjort på kompetanseheving, og som har målt barns språkferdigheter med språktester, viser i de fleste tilfeller veldig små effekter. Man antar at systematikk i arbeidet og hyppighet, i tillegg til kvalitet på boklesing og samtaler, er en vesentlig faktor om det skal påvirke utviklingskurven hos barnet, inkludert de med svake språkferdigheter (Hagen 2018, Rydland et al. 2014). Det er imidlertid viktig å ta et lite forbehold om at endringen vi har funnet uttrykk for kan være betydelig større enn hva som faktisk er tilfelle. Det er godt dokumentert at det kan være et stort sprik mellom pedagogers oppfattelse av hva de gjør, og hvordan de faktisk gjør det. Pedagoger kan oppleve å ha økt sin refleksjon og sine kunnskaper, men det kan fortsatt være langt igjen før det blir en faktisk endring av den daglige praksisen – den som har betydning for barna/elevne. Dette har vi ikke kunnskap om innenfor evalueringsperioden. Lignende studier, hvor forsker har observert pedagogiske praksis, har funnet mindre endring av praksis enn vår evaluering gjør. Resultatene fra evalueringen tyder på en praksisendring, men siden vi ikke har observert den pedagogiske praksisen på en systematisk måte, kan vi med andre ord ikke slå fast hvor omfattende den i realiteten er.

På den andre siden er det relativt få (38 prosent) som svarer at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten man legger til rette for skriveutvikling. Dette er ikke overraskende da det generelt er mindre forskning på skriveutvikling, noe som kanskje gjør at dette er mindre framhevet i kompetanseutviklingspakkene. Det er med andre ord mindre kunnskap om hvilken betydning tidlig skriveutvikling har for lese- og skriveutvikling senere, og dermed er det sannsynlig at det også er mindre fokus på det i barnehagene. Det antas likevel å være av stor betydning for senere leseutvikling at det fokuseres tidlig på skriving (Hofslundsengen m.fl. 2016).

Det ser altså ut til at endring av læreres og barnehagelæreres praksis som følge av Språkløyper hovedsakelig har vært motivert av økt bevissthet og fokus i kombinasjon med konkrete verktøy. Basert på det kvalitative materialet fra

casestudiene, som forså vidt understøttes av svarene i ansattundersøkelsen spesielt i skolen, kan det se ut til at en viktig grunn til at Språkløyper eventuelt ikke leder til endret praksis er svak forankring blant ansatte.

Det virker videre som at når det pedagogiske personalet selv opplevde å se nytten av Språkløyper, og når strategien svarte på egenopplevde behov, var engasjementet større, og flere ønsket å bruke tiltakene til endringer av praksis. På motsatt side, der det pedagogiske personalet ikke opplevde seg inkludert, og at Språkløyper var nok en satsing de fikk «tredd ned over seg», var det tilløp til motstand mot satsingen generelt og praksisendring spesielt. Inntrykket er at det som skal til er en riktig dosert erkjennelse av det vi i teorikapitlet omtalte som positiv utilstrekkelighet.

11.5 Tiltak 3 – språkkommune

Under Språkløyper kan kommuner også søke om støtte til lokalt utviklingsarbeid gjennom status som språkkommune (tiltak 3). Språkkommunene fikk tilskudd som skulle brukes til ressurspersoner som skulle lede det lokale utviklingsarbeidet, og til å etablere og drive lokale, faglige nettverk som støtte i barnehagenes språkopplæring og skolenes lese- og skriveopplæring. Språkkommunene fikk videre faglig støtte fra Lesesenteret og Skrivesenteret til utviklingsarbeidet.

I utgangspunktet kunne alle kommuner og fylkeskommuner søke om å få bli språkkommune, men intensjonen med tiltaket var at det skulle være kompensatorisk. Det vil si at (fylkes)kommuner med et forbedringspotensial skulle prioriteres. Utvelgelse ble gjort med bakgrunn i kriterier relatert til resultater på nasjonale prøver eller kartleggingsprøver i lesing, store kjønnsforskjeller på nasjonale prøver, kompetanseutviklingsbehov, bemanningssituasjon, høyt presterende elever, høyt antall barn eller elever med språklig minoritetsbakgrunn. Søknadene inneholdt analyse av status for språk, lesing og skriving.

Ut fra cross-caseanalysen utpeker fire faktorer seg som gjennomgående suksessfaktorer for at det skal gi merverdi å være språkkommune. Disse er 1) forankring både i ledelse og blant pedagogisk personale, 2) aktivt arbeid med å skape synergier med andre satsinger, 3) fungerende nettverksarbeid og 4) ressurspersoner med tilstrekkelig erfaring, og med nødvendig posisjon og mandat til å fylle rollen.

Språkkommunene forpliktet seg til å arbeide systematisk og helhetlig for å forbedre barn og unges ferdigheter innenfor områdene språk, lesing og skriving. Dette ser i seg selv ut til å ha gitt merverdi, da analyser av våre kvantitative data tyder på at nytteverdien av blant annet oppstartsamlingene ser ut til å være større blant deltakere fra språkkommuner. Vi så sistnevnte i større grad enn deltakere fra kommuner som ikke er språkkommuner, oppga at oppstartsamlingene ga dem

mulighet for faglig diskusjon, at de fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving og at deltakelse ga mulighet til å utvide det faglige nettverket. Dette kan komme av at arbeidet med språk, lesing og skriving i språkkommunene inngår i et felles prosjekt og settes i system.

Det systematiske og helhetlige arbeidet i språkkommunene innebar blant annet utviklingen av egne språkstrategier ved hjelp av analyseverktøy utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og veiledninger i forbindelse med nasjonale oppstartsamlinger i regi av Lesesenteret. Analysen av søknadene og de lokale strategiene viser stor variasjon i hvorvidt språkkommunene har forholdt seg aktivt til innskriving av Språkløyper i lokal kontekst. Vi har også sett at kommunene jobber noe ulikt med sin strategi, og det ser ut til å være relativt store forskjeller i kommunenes barnehage- og skolefaglige kapasitet til å drive med slikt arbeid. Det å arbeide aktivt med Språkløyper, og andre tilsvarende satsinger, er avgjørende for å sikre at dette arbeidet prioriteres i den enkelte skole eller barnehage. Vi utarbeidet på denne bakgrunnen fire idealtypiske profiler basert på cross-caseanalysen. Den første, og kanskje mest framtrædende, profilen omtalte vi som *mottakere*. Mottakerkommuner er kjennetegnet ved toppstyrte prosesser uten bred involvering, og med relativt liten innsats knyttet til lokal forankring og inkludering i innskrippingen. I mottakerkommuner kan «overføring» av eierskap og å skape engasjement blant ansatte i barnehagen og skolen være utfordrende. Det vil i mottakerkommuner være en overhengende fare for prosjektoverbelastning.

En annen, og beslektet, idealtypisk profil omtales som *fortolkere*. Disse vil i mye større grad enn mottakerne forsøke å oversette og tilpasse nasjonale strategier til lokal kontekst og handling. Det vil med andre ord være mye mer fokus på innskripping. Fortolkning ligger slik sett i berøringspunktet mellom nasjonal politikk og lokal praksis. Fortolkerkommuner vil dermed legge et eget innhold i begrepene og ta eierskap både til disse og til de konkrete verktøyene i satsingen gjennom å gjøre tilpasninger som styrker opplevelsen av relevans.

På motsatt side av skalaen fra mottakerne har vi det vi har valgt å omtale som *entreprenører* på kollektivt nivå og *ildsjeler* på individnivå. Som det ligger i begrepet «entreprenør» innebærer denne profilen at utgangspunktet er lokalt, og at initiativet kommer gjerne «nedenfra» fra én eller flere ildsjeler blant ansatte. Disse ildsjelene vil gjerne ha egne (faglige) visjoner, og oppsøker ressurser for å kunne realisere disse. Siden initiativet starter nedenfra vil det være eierskap allerede på idéplan, og reformideen vil forstås som en paraply som lokale ideer sorterer under. For å realisere målsettingene kan entreprenørkommuner måtte forholde seg til flere ressurser og satsinger samtidig, men med mindre fare for prosjektoverbelastning siden utgangspunktet er et langsiktig lokalt mål. Når dette målet er kommunisert på tydelig og troverdig vis, kan det gi innsatsen mening.

Den siste idealtypiske profilen som inkluderes, er ikke formelt sett deltakende i satsingen ut fra et ønske om å bevare lokalt handlingsrom. Vi har valgt å omtale disse som *autonome*. Dette er en profil vi ble oppmerksomme på gjennom å inkludere en ikke-språkkommune, fordi det tydeliggjorde at kommuner uten status som språkkommune i like stor grad kan være interessert i Språkløyper og ha latt seg inspirere. Det som imidlertid skiller de *autonome* fra de øvrige er et ønske om å gjøre seg nytte av strategien på egne premisser, og dermed et ønske om ikke å forplikte seg til noe som begrenser det lokale handlingsrommet. På individnivå kan det gi mening å snakke om *motstandere* i den grad den enkelte velger å ikke reflektere over eller forholde seg til endring av egen praksis.

Ansatte i både barnehagen og skolen i språkkommuner opplever at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen. De forbinder Språkløyper hovedsakelig med den lokale strategien for arbeidet med språk, lesing og skriving, selv om det er en nedgang i årets undersøkelse i andelen som oppgir at de forbinder det å være språkkommune med den lokale strategien. Det er også mange som forbinder det å være språkkommune med lærende nettverk og ressurspersoner, men også i sistnevnte tilfelle er det en nedgang siden 2018. Dette kan relatere seg til at mange respondenter i undersøkelsen er fra pulje 1 og pulje 2. Det er mulig at de tidligere, når språkkommunesatsingen på arbeidsplassen var ny, følte en sterkere tilknytning til disse delene av tiltakene og at de nå tas mer for gitt. Alternativt har disse delene av tiltakene ikke fungert og over tid blitt faset ut.

Ressurspersonene ser ut til å spille en sentral rolle i arbeidet som språkkommune. Det virker også til å være gode erfaringer med å utpeke disse på bakgrunn av å ha fungert som faglige ledere i sin virksomhet. Dette ser ut til å gi dem nødvendig legitimitet og gjennomslagskraft for å kunne fylle rollen som ressursperson, og å kunne fungere som endringsagenter. Videre tyder evalueringen på at det var en stor fordel å ha en allerede etablert infrastruktur for ressurspersoner forut for deltakelse i Språkløyper i forbindelse med andre pågående satsinger. Dette ser ut til å legge til rette for glidende overganger og en mer effektiv utnyttelse av rollen som ressursperson i Språkløyper. Mangel på slik infrastruktur kan, som vi så i casestudiene, bidra til at denne rollen kan oppleves som ensom og utfordrende.

Godt over halvparten av ansatte i barnehager og skoler i språkkommuner vet hvem ressurspersonen(e) er eller er det selv, selv om andelen er høyere i skolen enn i barnehagen. En like stor andel i skolene og barnehagene oppgir at ressurspersonen(e) i stor eller svært stor grad har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet. Ser vi nærmere på ressurspersonenes rolle i kompetanseutviklingsarbeidet, gir to av tre ansatte uttrykk for at de har opprettet og deltatt i lærende nettverk og deltatt på planleggingsmøter om Språkløyper. Over halvparten oppgir også at ressurspersonene har ledet arbeidet med kompetanseutviklingspakken

og at de har vært en diskusjonspartner i kompetanseutviklingsarbeidet. Det er her ikke nevneverdige forskjeller mellom barnehage- og skolesektoren. Vi har videre sett at litt i underkant av halvparten av ansatte uttrykker at ressurspersonen(e) i stor eller svært stor grad har vært til hjelp i arbeidet med språk, lesing og skriving. Heller ikke her er det statistisk signifikante forskjeller i vurderingen til barnehageansatte og ansatte i skolen, men andelen lærere som oppgir dette har økt siden 2018.

Etableringen av nettverk er en betydelig oppgave for språkkommuner som ikke hadde slike fra før, og et av forskningsspørsmålene omhandlet hvorvidt språkkommunene har etablert nettverk som fungerer. Som for ressurspersoner tyder denne evalueringen på at det var en stor fordel å ha allerede etablerte nettverk forut for deltakelse i Språkløyper å bygge videre på.

Rundt én av tre kommuner oppgir som skoleeier at kommunen har etablert lærende nettverk, og svarene fra skoleledere understøtter dette. Fra fylkeskommuner og skoleledere i videregående opplæring har vi fått for få svar til å kunne gi noe bilde. Bortimot halvparten av barnehagestyrerne oppgir at de selv deltar i lærende nettverk, enten i kommunal eller privat regi. Deltakelsen er imidlertid mer varierende blant barnehageeierne, hvor godt over halvparten av kommunene oppgir at de deltar, mens bare litt i overkant av en tredel av private eiere gjør det.

Som vi har sett oppgir over halvparten av ansatte at de selv har deltatt i lærende nettverk, med en høyere andel i skolen enn i barnehagen. De fleste ansatte i både skolen og barnehagen oppgir at nettverket er etablert ut over egen arbeidsplass, og at det er sammensatt av ansatte fra flere barnehager/skoler, men også på tvers av barnehage- og skolesektoren. Bortimot halvparten av ansatte gir uttrykk for at deltakelse i lærende nettverk i stor eller svært stor grad har utviklet deres kompetanse og kunnskap om språk, lesing og skriving.

Fra casestudiene så vi at det varierte i hvilken grad casekommunene lyktes med å etablere og drifte nettverkene, men at de som hadde etablert nettverk, hadde stort utbytte av disse. Nettverksarbeidet ble trukket fram som særlig verdifullt i arbeidet med overganger mellom utdanningstrinn og også i å skape praksisendring etter å ha vært språkkommune. Dette fordi nettverkene ga muligheter for å møtes på tvers av opplæringsløpet og gjorde det lettere å tenke helhetlig på språkopplæringen.

Som nevnt innledningsvis mottok språkkommunene tilskudd og støtte til lokalt utviklingsarbeid i satsingsperioden. Satsingens bærekraft ut over puljeperioden er avhengig av at tiltak og virkemidler blir brukt når den ekstra støtten og tilskuddet opphører. Ansatte i skoler og barnehager uttrykker at de til en viss grad kommer til å fortsette å bruke kompetanseutviklingspakkene, og vi så også at flere ga uttrykk for at de *faktisk* har fortsatt å bruke kompetanseutviklingspakkene etter prosjektperiodens utløp. Det er langt færre som ser for seg å fortsette å bruke

lærende nettverk og ressurspersoner, som også er relativt sett mer ressurskrevende. Dette kan likevel være uheldig, og vi har sett bekymringer knyttet til sårbarheten til utviklingsarbeidet og praksisen når nøkkelpersoner med kunnskap om tema, som ressurspersoner, forsvinner fra arbeidsplassen eller til andre oppgaver og ingen tar over. Det er imidlertid mindre ressurskrevende å arbeide for å opprettholde fokuset og dra nytte av den økte bevisstheten Språkløyper generelt og språkkommunesatsingen spesielt har medført, enn å fortsette med ressurspersoner. Vi har sett at arbeidet lokalt har vært lærerikt og at det har endret måten ansatte jobber på. Mens vurderingen at satsingen har vært bevisstgjørende for hele personalet og ført til gode diskusjoner, er det også noen som mener det er for tidkrevende og stiller spørsmål om det er et nødvendig tiltak. Det er dermed en risiko for at fokuset ikke opprettholdes og at andre saker og satsinger tar oppmerksomheten. Denne trusselen blir desto større i tilfeller med prosjektoverbelastning, og vi har sett flere informanter uttrykke at satsinger krever tid dersom de skal få varige virkninger. I en slik situasjon er det en overhengende fare for at det nyeste initiativet blir det gjeldende, uten at det gjøres grundige og kritiske vurderinger med hensyn relevans og bærekraft (Bond et al. 2001).

11.6 Forskjell mellom skole og barnehage

Evalueringen tyder på at det er større variasjoner mellom skole og barnehage, enn det er mellom casene. For det første har barnehager generelt sterkere kjennskap og eierskap til Språkløyper enn skolene. I vurderingen av kompetanseutviklingspakkene ser vi at de er noe mer brukt i barnehagen enn i skolen, og opplevelsen av nytte er sterkere. Videre er det flere ansatte i barnehagen enn i skolen som mener Språkløyper har medført endring i praksis. På den andre siden er det en større andel i skolen enn i barnehagen som vet hvem ressurspersonene er og som har deltatt i lærende nettverk i forbindelse med Språkløyper. De observerte forskjellene blir diskutert både på bakgrunn av hvordan kompetanseutviklingspakkene ble utviklet, karakteristika ved arbeidshverdagen i skoler og barnehager, mengden utviklingsarbeid, og forskjeller mellom skoleansatte og barnehageansatte som profesjonsutøvere.

Ball et al. (2012) minner oss om at politikk ikke er ahistorisk, og dermed er heller ikke (barnehage)lærernes syn på seg selv uten historiske røtter. Dette gjelder spesielt i skolen, hvor enhver skole består av ulike lærergenerasjoner med ulike forståelse av seg selv som profesjonsutøvere, delvis basert på tidligere tiders politiske tiltak (Ball et al. 2012). Lærere og barnehagelærere er med andre ord både objekter i Språkløyper, i den forstand at det er deres kompetanse og praksis som skal endres og forbedres, og samtidig politikkens subjekter som aktive aktører i oversettelses- og implementeringsprosessene (Ball et al. 2012).

11.7 Hva er lærdommene fra Språkløyper?

Visse suksessfaktorer kan framheves med tanke på å informere utforming og planlegging av nye satsinger, både regionalt og i kommuner og enheter. Basert på vår evaluering har vi identifisert evnen til å skape synergier fra eksisterende satsinger og å forankre disse i lokale behov som en kritisk suksessfaktor for at kommuner kan nyttiggjøre seg språkkommunesatsingen. Videre virker det utslagsgivende å ha en tydelig plan for forankring og å legge til rette for bred og tidlig involvering, både i søknadsarbeidet, på oppstartsamlinger og i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Det å ha kapasitet, og å kunne sette av tid, til både nettverkssamlinger og til å prioritere arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, ser også ut til å være sentralt. Spesielt mellomarbeidet og refleksjonsoppgavene, men også konkrete verktøy, synes å være viktige for å skape praksisendring. En siste suksessfaktor som identifiseres, er å ha sentralt plasserte og godt skolerte ressurspersoner med høy legitimitet og synlighet, og som evner å aktualisere og gjøre verktøyene relevante lokalt.

Referanser

- Ball, S. J., Maguire M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge, London.
- Bond, L, Glover, S., Godfrey, C., Butler, H. & Patton G. C. (2001). Building Capacity for System-Level Change in Schools: Lessons From the Gatehouse Project. *Health Education & Behaviour*, 28(3). 368-383.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Putnick, D. L. (2016). Stability of core language skill across the first decade of life in children at biological and social risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12). 1434-1443.
- Bubikova-Moan, J., Lødding, B., Hjetland, H. N. & Rogde, K. (2018). *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper. Delrapport*. NIFU-rapport 2018:16. NIFU, Oslo.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fullan, M. (1994). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press, Philadelphia.
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (62)5. 649-663.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2). 151-182.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2012). *Ny GIV i skolen: Heflig begeistring –organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet –Delrapport*. Rapport 6- 2012. Uni Rokkansenteret, Bergen.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and writing*, 29(7). 1473-1495.
- Karseth, B, Møller, J. & Aasen, P. (2013a). Opptakten. I Karseth, B, Møller, J. & Aasen, P. (red.). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget, Oslo.

- Karseth, B, Møller, J. & Aasen, P. (2013b). Reformtakter – Kunnskapsløftets komposisjon. I Karseth, B, Møller, J. & Aasen, P. (red.). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere fram mot 2025*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/97c4e1d89671441dbf81a9ef52075a7d/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Lysgaard, S. (1985). *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi. 2. utgave*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. 4th edition*. Sage, Thousand Oaks.
- Rogde, K., Federici, R. A., Vika, K. S., Bergene, A. C., Pedersen C., Denisova, E. & Wollscheid, S. (2020). Spørsmål til Skole-Norge vår 2020. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020. NIFU-rapport 2020:14. NIFU, Oslo.
- Rubin, H. J. & I. S. Rubin (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Sage, Thousand Oaks.
- Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of child language*, 41(2). 352-381.
- Røvik, K. A. (2014) Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet, i: Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews* 18(3). 290-310.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M (red). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7. 221-258.
- Timperley, H. Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional*

Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. New Zealand
Ministry of Education, Auckland.

Vedlegg 1

I dette vedlegget ligger tabeller som det henvises til i kapittel 4.2 Hvem har svart på undersøkelsene?

Tabell v0.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere og barnehagestyrere som har svart på undersøkelsen, etter private og kommunale barnehager.

	Barnehageeier	Barnehagestyrer
	N	N
Privat	113	246
Kommunal	73	256
Total N	186	502

Tabell v0.2 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere om lokalisering i Språkkommuner.

Private eiere «Er din eller noen av dine barnehager lokalisert i en språkkommune?»		Kommunale eiere «Er din kommune en språkkommune?»	
N (%)		N (%)	
Ja, noen barnehager	19 (17)	Ja	23 (31)
Ja, samtlige barnehager	23 (20)	Nei	50 (69)
Nei	36 (32)		
Vet ikke	35 (31)		
Total N	113	Total N	73

Note. På grunn av et lavt N respondenter i Språkkommuner vises det ikke til puljevis analyse i fremstillingene fra Spørsmål til Barnehage-Norge.

Tabell v0.3 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrere. «Er kommunen deres en Språkkommune?».

	Totalt N (%)	Private N	Kommunale N
Ja	190 (38)	88	102
Nei	196 (39)	115	115
Vet ikke	116 (23)	39	39
Total N	502	246	256

Tabell v0.4 Spørsmål til Skole-Norge. Bruttoutvalg, populasjon (N) og svarprosent.

	Skoleleder grunn- skole	Skoleleder videre- gående	Skoleeier kom- mune	Skoleeier fylkes- kommune
Bruttoutvalg	894	130	123	11
Populasjon	2697	387	356	11
Godkjente svar	317	43	64	6
<i>Svar% bruttout- valg</i>	35.5	33.1	52.0	54.5
<i>Andel av popu- lasjon som har deltatt</i>	11.8	11.1	18.0	54.5

Note. For mer informasjon om utvalg og svar% se Rogde m.fl., 2020.

Tabell v0.5 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleleder og skoleeier. N respondenter som er språkkommune, pulje og ikke språkkommuner.

	Skoleleder grunnskole N (%)	Skoleleder vi- deregående N (%)	Skoleeier kommune N (%)	Skoleeier fylkeskom- mune N	Total N (%)
Språkkommuner	49 (16)	7 (16)	8 (13)	0	64 (15)
Pulje 1	35	3	5	0	43
Pulje 2	12	3	2	0	17
Pulje 3	2	0	1	0	3
Pulje 4	0	1	0	0	1
Ikke språkkommuner	268 (84)	36 (84)	56 (87)	6	366 (85)
Total N	317	43	64	6	430

Tabell v0.6 Ansattundersøkelse. «Hva er din stillingstittel?». Flere kryss mulig. Barnehage

Stillingskategori	N
Styrer eller styrerassistent	188
Enhetsleder eller fagleder	21
Støttepedagog	8
Spesialpedagog	11
Barnehagelærer	35
Pedagogisk leder	202
Assistent	50
Barne- og ungdomsarbeider	92
Annet	12

Tabell v0.7 Ansattundersøkelsen. Barnehage. Oversikt over språkkommuner og puljer i satsingen.

	Totalt N (%)	Språkkommuner N (%)	Ikke-språkkommuner N (%)
Utvalg	587 (100%)	448 (76%)	139 (24%)
Pulje	Pulje 1	165 (28%)	-
	Pulje 2	270 (46%)	-
	Pulje 3 eller 4	13 (2%)	-

Tabell v0.8 Ansattundersøkelsen. Skole. «Hva er din stillingstittel?». Flere kryss mulig.

Stillingskategori	N	%
Rektor	73	21
Assisterende rektor	27	8
Lærer	85	24
Kontaktlærer	121	34
Faglærer	34	10
Lektor	10	3
Annet	39	11

Tabell v0.9 Ansattundersøkelsen. Skole. Oversikt over språkkommuner og puljer i satsingen.

	Totalt N (%)	Språkkommuner N (%)	Ikke-språkkommuner N (%)
Utvalg	354 (100%)	237 (67%)	117 (33%)
Pulje	Pulje 1	103 (29%)	-
	Pulje 2	134 (38 %)	-

Vedlegg 2

I dette vedlegget ligger tabeller som det henvises til i kapittel 7 Kjennskap til Språkløyper

Tabell v0.10 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeier. «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.

	Private eiere	Kommunale eiere	Totalt 2020	Totalt 2018
	%	%	%	%
Ja, vi kjente til oppstart-samlinger som arrangeres av Lese- og skrivesentere	32	63	44	38
Ja, vi kjente til tiltaket Språkkommuner	34	65	47	39
Ja, vi kjente til de nett-baserte kompetanseutviklingspakkene	41	73	54	33
Nei	34	9	24	39
Total N	111	75	186	382

Tabell v0.11 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrer. «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.

	Privat	Kommunal	Totalt 2020	Totalt 2018
	%	%	%	%
Ja, vi kjente til oppstartsamlinger som arrangeres av Lese- og skrivesentere	26	45	35	32
Ja, vi kjente til tiltaket Språkkommuner	26	38	33	33
Ja, vi kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene	52	72	62	42
Nei	34	17	26	33
Total N	246	256	502	921

Tabell v0.12 Spørsmål til Skole-Norge. «Kjenner du som skoleleder/skoleeier til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.

	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylkeskommune
	%	%	%	N
Ja, vi kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene	64	26	72	3
Ja, vi kjente til oppstartsamlingene som arrangeres av Lesesenteret	35	23	50	3
Ja, vi kjente til tiltaket språkkommuner	22	12	59	2
Nei	17	26	6	2
Total N	317	43	64	6

Tabell v0.13 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hva forbinder du med Språkløyper?» Flere kryss mulig.

	Ikke-språkkommune 2020	Språkkommune 2020	Totalt
	%	%	%
Den nasjonale strategien for arbeid med språk, lesing og skriving	83	82	82
Oppstartsamlinger	39	20	25
Kompetanseutviklingspakker (nettbaserte)	72	65	67
Ressurspersoner	11	27	22
Lærende nettverk	23	42	37
Språkkommune	17	72	57
Vet ikke	0	0	0
Annet	0	0	0
Total N	669	246	915

Tabell v0.14 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at det å være en Språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen (barnehager og skoler, eiernivå, lokal barnehagemyndighet eller andre relevante aktører)?» Flere kryss mulig.

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	3	4	4
I liten grad	7	13	9
I hverken stor eller liten grad	21	33	26
I stor grad	48	40	45
I svært stor grad	15	6	11
Vet ikke/har ikke forutsetninger for å svare på dette	6	4	5
Totalt N	183	124	307

Vedlegg 3

Oppstartsamlinger

Tabell v0.15 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeier. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn? «Vi oppfordrer vår(e) barnehage(r) til å delta på oppstartsamlinger i Språkløyper».

Barnehageeiere	
	N (%)
I svært liten grad	5 (5)
I liten grad	10 (12)
I noen grad	29 (36)
I stor grad	17 (21)
I svært stor grad	21 (26)
Total N	82

Tabell v0.16 Spørsmål til Barnehage-Norge, barnehageeier. I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lese- og Skrivesenteret? Barnehageeiere som har vært på oppstartsamling, totalt (N=42).

Utsagn	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Totalt
	%	%	%	%	%	N
Innholdet på samlingen var relevant for barnehageeier	0	5	29	45	21	42
Samlingen gjorde det klart hvordan barnehageeier kan bidra til å gjennomføre Språkløyper	0	5	31	45	19	44
Representanter fra barnehageeier som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper	2	3	29	33	33	

Tabell v0.17 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrer. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lese- og Skrive-senteret?».

Utsagn	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Totalt
	%	%	%	%	%	N
Oppstartsamlingene gjorde det klart for oss hvordan vi skal arbeide med Språkløyper i vår barnehage	2	2	21	55	20	119
De bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen	2	3	31	42	22	118
Personen(e) som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper i vår barnehage	5	11	20	36	28	118

Tabell v0.18 Spørsmål til Skole-Norge. «Har skolen eller lærere ved skolen deltatt på oppstartsamlinger i Språkløyper?» Skoleledere grunnskole og skoleledere videregående, 2020.

	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Total
	N (%)	N (%)	N (%)
Ja	71 (64)	3 (30)	74 (61)
Nei	34 (31)	6 (6)	40 (33)
Vet ikke	6 (5)	1 (10)	7 (6)
Total N	111	10	121

Tabell v0.19 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleeier. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamling?».

Utsagn	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Totalt N
Personen(e) som var på oppstartsamling, har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper i kommunen/fylket	1	6	7	6	20
Innholdet på samlingen var relevant for skoleeier	0	6	11	3	20
Samlingen gjorde det klart hvordan skoleeier kan bidra til å gjennomføre Språkløyper i kommunen/fylket	0	7	9	4	20

Tabell v0.20 Ansattundersøkelsen. Stillingstype. «Har du deltatt på oppstartsamling?».

	Assistent	Barne- og ungdomsarbeider	Barne- hagelærere (inkl ped.ledere)	Styrer	Lærer	Skoleleder	Totalt
	%	%	%	%	%	%	%
Ja	25	39	52	71	57	62	58
Nei	75	61	48	29	43	38	42
Totalt N	44	82	204	201	209	97	837

Tabell v0.21 Ansattundersøkelsen. Språkkommune «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?»

Utsagn		I svært liten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	To- talt N
Oppstartsamlingen ga et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakken	ikke språkkommune	1	3	23	51	21	168
	språkkommune	2	3	25	52	18	253
Jeg fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving	ikke språkkommune	1	9	34	42	13	168
	språkkommune	3	2	32	53	10	253
Jeg fikk mulighet til å utvide det faglige nettverket mitt	ikke språkkommune	8	27	40	19	7	168
	språkkommune	4	9	43	37	6	253
Det var god variasjon på de faglige innleggene	ikke språkkommune	1	5	37	47	10	167
	språkkommune	2	2	34	51	11	255
Oppstartsamlingen gav muligheter til faglige diskusjoner	ikke språkkommune	2	9	39	42	9	172
	språkkommune	2	5	26	53	15	260

Tabell v0.22 Ansattundersøkelsen. «Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamlingene?» Flere kryss mulig. Språkkommune

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
Få informasjon om nettressursene i Språkløyper	76	58	65
Få faglig inspirasjon til å lede kompetanseutvikling ved hjelp av nettressurser	60	56	57
Få konkrete råd og tips om hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving	64	73	70
Utvide mine faglige nettverk	9	18	15
Jeg har ikke reflektert over dette	0	4	2
Annet, beskriv:	2	2	2
Totalt N	190	317	507

Tabell v0.23 Ansattundersøkelsen. Språkkommune «Har du videreført informasjon fra oppstartsamling til øvrige ansatte?»

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
Ja	82	77	79
Nei	11	7	9
Ikke relevant	7	16	13
Totalt N	184	298	482

Tabell v0.24 Ansattundersøkelsen. «På hvilken måte har du videreført informasjonen fra oppstartsamlingen til de øvrige ansatte?» Flere kryss mulig.

	Totalt
	%
Jeg har videreført informasjon gjennom møter	87
Jeg har videreført informasjon gjennom uformelle samtaler med kollegaer	53
Jeg har videreført informasjon via digitale plattformer som e-post, its'learning eller lignende	20
Andre møter, beskriv:	0
Totalt N	15

Tabell v0.25 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage «Er det noe du kunne tenke deg mer informasjon om på oppstartsamling?»

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
Ja	6	2	4
Nei	39	27	34
Vet ikke/husker ikke	55	71	62
Totalt N	284	190	474

Vedlegg 4

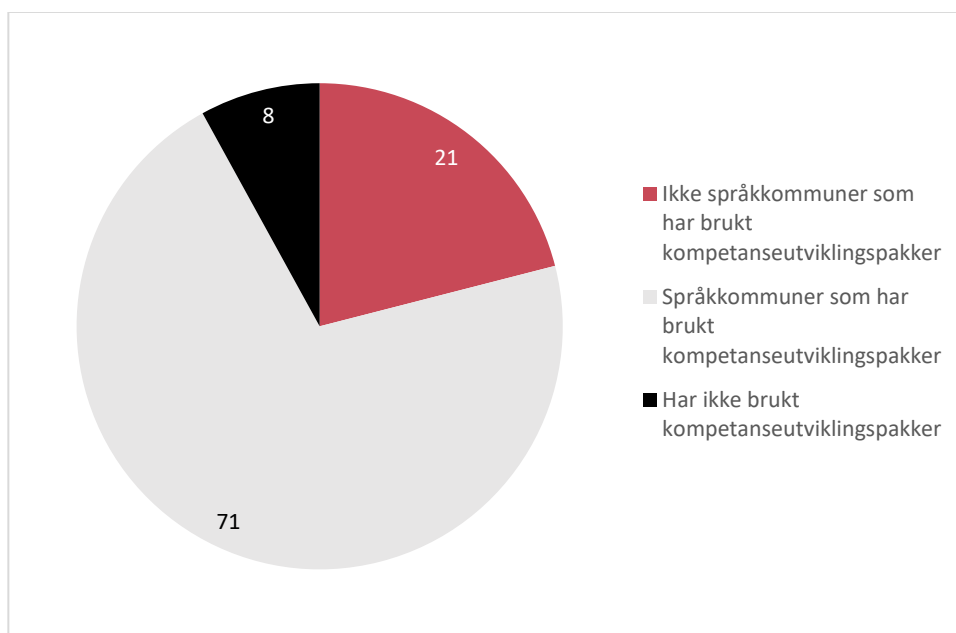
I dette vedlegget ligger tabeller som det henvises til i kapittel 4.4 – Kompetanseutviklingspakker på nett

Tabell v0.26 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere «Vi oppfordrer vår(e) barnehage(r) til å bruke de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene i Språkløyper».

	Private eiere	Kommunale eiere	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	11	4	8
I liten grad	9	6	7
I noen grad	38	22	30
I stor grad	20	22	21
I svært stor grad*	22	46	34
Totalt N	71	68	139

Tabell v0.27 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene?». (N=207).

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
	%	%	%	%	%
De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant de ansatte i barnehagen	1	3	15	46	35
De bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen	1	3	32	43	22
De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for barnehagens arbeid	0	1	11	42	46



Figur v0.1 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Har din barnehage brukt kompetanseutviklingspakker?» Prosent (N=520).

Tabell v0.28 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hvem i din barnehage er det som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig.

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
Styrer	72	67	69
Pedagogisk(e) leder(e)	60	50	52
Ressursperson	13	22	20
Andre, beskriv:	4	6	5
Totalt N	105	340	445

Tabell v0.29 Ansattundersøkelsen. Språkkommuner. «Hvem i personalgruppen i din barnehage har arbeidet med kompetanseutviklingspakker? Flere kryss mulig.

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
	%	%	%
Hele personalet i barnehagen	87	89	88 (93)
Personalgruppen på småbarnsavdelingene	3	4	3 (3)
Personalgruppen på storbarnsavdelingene	4	7	5 (3)
Vet ikke eller annet	4	3	4 (3)
Totalt N	370	110	480

Tabell v0.30 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opp-levde du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving? Flere kryss mulig.

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
	%	%	%
I svært stor grad	37	36	36 (44)
I stor grad	48	51	49 (47)
I hverken stor eller liten grad	9	10	10 (5)
I liten grad	2	0	1 (1)
I svært liten grad	3	1	2 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	1	2	2 (2)
Totalt N	350	104	454

Tabell v0.31 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
	%	%	%
I svært stor grad	24	30	25 (29)
I stor grad	63	55	61 (60)
I hverken stor eller liten grad	10	12	10 (7)
I liten grad	3	3	3 (2)
I svært liten grad	1	0	1 (1)

Tabell v0.32 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Mellom øktene skal det utføres utprøving i egen praksis (mellomarbeid). I hvilken grad opplever/opplevde du at mellomarbeidet gjennomføres?»

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
	%	%	%
I svært stor grad	5	16	8
I stor grad	43	44	43
I hverken stor eller liten grad	32	23	30
I liten grad	14	10	13
I svært liten grad	2	3	2
Vet ikke/ ikke relevant	4	4	4
Totalt N	334	100	334

Tabell v0.33 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet er nyttig?».

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
	%	%	%
I svært stor grad	13	32	17 (24)
I stor grad	58	47	55 (49)
I hverken stor eller liten grad	21	17	20 (15)
I liten grad	5	4	5 (2)
I svært liten grad	1	0	1 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	2	0	2 (0)
Totalt N	315	92	407

**Tabell v0.34 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad opplever du ...?»
Prosent 2020 (N=435) og 2018 (N=515).**

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
...at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte			
I svært stor grad	26	43	30 (44)
I stor grad	58	51	57 (47)
I hverken stor eller liten grad	12	2	9 (6)
I liten grad	1	1	1 (0)
I svært liten grad	1	1	1 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	2	2	2 (2)

	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
...at du har lært noe nytt om språk, le- sing og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakker?			
I svært stor grad	20	24	21 (19)
I stor grad	56	53	55 (55)
I hverken stor eller liten grad	18	18	18 (19)
I liten grad	4	3	4 (4)
I svært liten grad	1	0	1 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	1	2	1 (2)
	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
...at arbeid med kompetanseutvik- lingspakker har bidratt til at arbeid med språk, lesing og skriving er blitt mer prioritert på din arbeidsplass?			
I svært stor grad	19	15	18 (25)
I stor grad	52	55	52 (52)
I hverken stor eller liten grad	22	20	22 (17)
I liten grad	4	6	4 (2)
I svært liten grad	2	1	2 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	1	3	2 (3)
	Språkkommune 2020	Ikke-språkkommune 2020	Totalt 2020 (2018)
...at arbeidet med kompetanseutvik- lingspakker har endret måter du job- ber med språk, lesing og skriving på?			
I svært stor grad	9	8	9 (11)
I stor grad	54	54	54 (52)
I hverken stor eller liten grad	27	26	27 (26)
I liten grad	7	7	7 (6)
I svært liten grad	2	1	2 (1)
Vet ikke/ ikke relevant	1	4	2 (4)

Tabell v0.35 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad har arbeid med kompetanseutviklingspakker endret din bevissthet fra tidligere når det gjelder ...».

Ansatte i barnehagen, totalt 2020	
... måten man leser bøker for barn på	N
I svært stor grad	28
I stor grad	36
I hverken stor eller liten grad	23
I liten grad	8
I svært liten grad	0
Vet ikke/ ikke relevant	5
Totalt N	369
Ansatte i barnehagen, totalt 2020	
... måten man legger til rette for tidlig skriveutvikling på	N
I svært stor grad	9
I stor grad	29
I hverken stor eller liten grad	35
I liten grad	14
I svært liten grad	0
Vet ikke/ ikke relevant	13
Totalt N	369
Ansatte i barnehagen, totalt 2020	
... måten man legger til rette for språk-situasjoner for barn på	N
I svært stor grad	20
I stor grad	41
I hverken stor eller liten grad	26
I liten grad	8
I svært liten grad	0
Vet ikke/ ikke relevant	5
Totalt N	373

Tabell v0.36 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Arbeid med kompetanseutviklingspakker er...».

Utsagn	Ansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner		
	Enig	Uenig	Ingen formening
... viktige for kompetanseheving om kartleggingsrutinger for å identifisere barn med språklige utfordringer (N=388)	82	4	14
... viktig for kompetanseheving om støttetiltak for barn med språklige utfordringer (N=371)	86	3	11

Tabell v0.37 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere. «Har skolen eller lærere ved skolen benyttet seg av de nettbaserte kompetanseutviklingspakken som inngår i Språkløyper?».

	Skoleleder grunnskole N (%)	Skoleleder videregående N
Ja	133 (65)	5
Nei	51 (25)	3
Vet ikke	20 (10)	3
Total N	204	11

Tabell v0.38 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleleder videregående. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn?».

Utsagn	Skoleleder videregående 2020 N	Skoleleder videregående 2018 N
De nettbaserte kompetanseutviklingspakken er relevante for skolens arbeid		
I svært stor grad	1	0
I stor grad	1	2
I noen grad	3	0
I liten eller svært liten grad	0	0
Total N	5	2
De nettbaserte kompetanseutviklingspakken brukes som refleksjon og diskusjon blant lærere		
I svært stor grad	1	0
I stor grad	1	2
I noen grad	3	0
I liten eller svært liten grad	0	0
Total N	5	2

Tabell v0.39 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere grunnskole. «De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for skolens arbeid».

	Skoleleder grunnskole 2020 (%)	Skoleleder grunnskole 2018 (%)
I svært stor grad	17	34
I stor grad	48	44
I noen grad	28	20
I liten eller svært liten grad	7	2
Total N	132	145

Tabell v0.40 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere grunnskole. «De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere».

	Skoleleder grunnskole 2020 (%)	Skoleleder grunnskole 2018 (%)
I svært stor grad	9	21
I stor grad	38	35
I noen grad	40	32
I liten eller svært liten grad	13	12
Total N	133	145

Tabell v0.41 Ansattundersøkelsen. Skole. «I hvilken grad opplever du....?».

	Totalt 2020 (%)
...at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte	
I svært stor grad	26
I stor grad	57
I hverken stor eller liten grad	12
I liten grad	1
I svært liten grad	0
Vet ikke/ ikke relevant	3
	Totalt 2020 (%)
...at du har lært noe nytt om språk, lesing og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakker?	
I svært stor grad	19
I stor grad	52
I hverken stor eller liten grad	21

I liten grad	4
I svært liten grad	0
Vet ikke/ ikke relevant	4
Totalt 2020 (%)	
...at arbeid med kompetanseutviklingspakker har bidratt til at arbeid med språk, lesing og skriving er blitt mer prioritert på din arbeidsplass?	
I svært stor grad	8
I stor grad	46
I hverken stor eller liten grad	33
I liten grad	8
I svært liten grad	2
Vet ikke/ ikke relevant	3
Totalt 2020 (2018)	
...at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret måter du jobber med språk, lesing og skriving på?	
I svært stor grad	2
I stor grad	40
I hverken stor eller liten grad	42
I liten grad	7
I svært liten grad	2
Vet ikke/ ikke relevant	8
Totalt N	258

Tabell v0.42 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Hvordan har din barnehage/Skole vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
Vi har som regel brukt alle øktene i kompetanseutviklingspakkene	62	31	51
Vi har som regel brukt bare noen av øktene i kompetanseutviklingspakkene	27	60	39
Vet ikke/ jeg har ikke nok kjennskap til arbeidet med pakkene	8	7	8
Annet, beskriv:	2	2	2
Totalt N	460	275	735

Tabell v0.43 Ansattundersøkelsen. «Har din barnehage/Skole brukt kompetanseutviklingspakker? (Kryss ja selv om dere bare har brukt deler av en pakke)». Språkkommune.

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
Ja	92	91	92
Nei	8	9	8
Totalt N	518	320	838

Tabell v0.44 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger/møter har din barnehage/skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
0	27	32	29
1-2	25	34	28
3-4	26	21	24
5-6	11	6	9
7 eller flere, vennligst spesifiser	5	3	4
Vet ikke/jeg har ikke nok kjennskap til arbeidet med kompetanseutviklingspakker	5	5	5
Totalt N	462	279	741

Tabell v0.45 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger/møter har din barnehage/skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
0	49	23	29
1-2	23	30	28
3-4	12	28	24
5-6	7	10	9
7 eller flere, vennligst spesifiser	4	4	4
Vet ikke/jeg har ikke nok kjennskap til arbeidet med kompetanseutviklingspakker	5	5	5
Totalt N	188	553	741

Tabell v0.46 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hvem på din skole er det som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig.

	lærer	skoleleder	annet	Totalt
	%	%	%	%
Ressursperson	59	66	77	63
Rektor	43	53	47	46
Lærer(e)	41	27	24	36
Andre, beskriv:	6	13	6	8
Totalt N	162	83	17	262

Tabell v0.47 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Hvem i personalgruppen har arbeidet med kompetanseutviklingspakke» Flere kryss mulig.

	Barnehager i språkkommuner	Barnehager totalt
	%	%
Hele personalgruppen i barnehagen	93	93
Personalgruppen på småbarnsavdelingene	3	3
Personalgruppen på storbarnsavdelingene	4	5
Vet ikke/ikke relevant	4	3
Annet, beskriv:	1	1
Totalt N	350	456

Tabell v0.48 Ansattundersøkelsen. Skole. «Hvem i personalgruppen har arbeidet med kompetanseutviklingspakke» Flere kryss mulig.

	Skoler i språkkommuner	Skoler totalt
	%	%
Bare personale på trinnet	11	11
Personale på tvers av trinnene	67	68
Personalet på tvers av flere skoler	26	22
Alle ansatte på skolen	36	34
Lærere som underviser i samme fag som meg	6	6
Jeg har i tillegg brukt kompetanseutviklingspakker på eget initiativ	15	18
Vet ikke/ikke relevant	1	0
Annet, beskriv:	3	3
Totalt N	196	275

Tabell v0.49 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «I hvilken grad opplever/opplevde du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens/skolens arbeid med språk, lesing og skriving?» Flere kryss mulig.

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	N
I svært liten grad	2	0	2
I liten grad	1	2	2
I hverken stor eller liten grad	9	15	12
I stor grad	49	55	51
I svært stor grad	37	24	32
Vet ikke/ ikke relevant	2	3	2
Totalt N	452	272	724

Tabell v0.50 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad opplever/opplevde du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens/skolens arbeid med språk, lesing og skriving?» Flere kryss mulig.

	assistent	barne- og ungdomsarbeider	spesialpedagog og støttepedagog	pedagogisk leder og barnehagelærer	leder	annet	Totalt
	%	%	%	%	%	%	%
I svært liten grad	3	2	0	2	3	0	2
I liten grad	0	9	0	1	0	0	1
I hverken stor eller liten grad	13	9	6	13	6	0	9
I stor grad	57	51	56	50	45	60	49
I svært stor grad	23	30	38	32	46	20	37
Vet ikke/ ikke relevant	3	0	0	2	1	20	2
Totalt N	30	57	16	165	179	5	452

Tabell v0.51 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Da dere arbeidet med kompetanseutviklingspakken, i hvilken grad opplevde du at inndelingen i økter fungerte?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	1	0	1
I liten grad	2	3	2
I hverken stor eller liten grad	14	24	17
I stor grad	58	56	58
I svært stor grad	21	11	17
Vet ikke/ ikke relevant	5	6	5
Totalt N	436	263	699

Tabell v0.52 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «Da dere arbeidet med kompetanseutviklingspakken, i hvilken grad opplevde du at inndelingen i økter fungerte?».

	assis- tent	barne- og ungdomsar- beider	spesialpedagog og støttepeda- gog	pedagogisk le- der og barneha- gelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
I svært liten grad	0	2	0	1	1	0	1
I liten grad	0	6	0	3	1	0	2
I hverken stor eller liten grad	21	22	7	15	9	17	14
I stor grad	59	59	71	57	59	50	58
I svært stor grad	7	6	14	20	29	17	21
Vet ikke/ ikke relevant	14	6	7	4	2	17	4
Totalt N	29	54	14	159	173	6	435

Tabell v0.53 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opp-levde du at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig?».

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	1	1	1
I liten grad	5	7	6
I hverken stor eller liten grad	11	27	23
I stor grad	59	47	50
I svært stor grad	14	11	12
Vet ikke/ ikke relevant	10	7	8
Totalt N	182	532	714

Tabell v0.54 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «I hvilken grad opplever/opplevde du at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig?».

	assis- tent	barne- og ungdomsar- beider	spesialpedagog og støttepeda- gog	pedagogisk le- der og barneha- gelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
I svært liten grad	0	2	0	1	1	0	1
I liten grad	10	9	0	6	6	20	6
I hverken stor eller liten grad	27	50	25	19	12	20	21
I stor grad	47	20	50	51	61	40	50
I svært stor grad	3	7	13	14	17	0	14
Vet ikke/ ikke relevant	13	13	13	9	4	20	8
Totalt N	30	56	16	161	178	5	446

Tabell v0.55 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet er nyttig?».

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	1	1	1
I liten grad	3	5	4
I hverken stor eller liten grad	17	24	22
I stor grad	49	54	53
I svært stor grad	22	11	14
Vet ikke/ ikke relevant	8	5	6
Totalt N	179	531	710

Tabell v0.56 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opp-levde du at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte?».

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	1	1	1
I liten grad	1	1	1
I hverken stor eller liten grad	5	12	10
I stor grad	53	58	57
I svært stor grad	38	25	29
Vet ikke/ ikke relevant	3	2	2
Totalt N	176	515	691

Tabell v0.57 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «I hvilken grad opplever/opplevde du at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte?».

	assistent	barne- og ungdomsarbeider	spesialpedagog og støttepedagog	pedagogisk leder og barnehagelærer	leder	annet	Totalt
	%	%	%	%	%	%	%
I svært liten grad	0	0	0	1	1	0	1
I liten grad	0	0	0	2	1	17	1
I hverken stor eller liten grad	41	19	7	5	5	0	9
I stor grad	44	63	53	66	50	50	57
I svært stor grad	11	13	33	25	42	17	30
Vet ikke/ ikke relevant	4	6	7	1	1	17	2
Totalt N	27	54	15	155	175	6	432

Tabell v0.58 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutvilingspakkene?»

Utsagn		I svært liten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ ikke relevant	Totalt
		%	%	%	%	%	%	N
Andre satsinger blir prioritert	Barnehage	4	25	39	23	6	4	372
	Skole	3	13	35	28	19	3	235
Jeg fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving	Barnehage	30	29	27	7	2	5	371
	Skole	11	26	43	11	4	5	238

Tabell v0.59 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?»

Utsagn	I svært liten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant	Totalt
	%	%	%	%	%	%	N
Andre satsinger blir prioritert	ikke språkkommune	3	20	31	27	18	158
	språkkommune	4	20	40	24	8	449

Tabell v0.60 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?»

Utsagn		I svært liten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant	Totalt
		%	%	%	%	%	%	N
For liten tid i hverdagen	assistent	4	15	35	31	4	12	18
	barne- og ungdomsarbeider	4	8	33	27	16	12	38
	spesialpedagog og støttepedagog	7	14	14	29	21	14	13
	pedagogisk leder og barnehagelærer	4	11	24	33	26	3	130
	leder	3	20	21	33	23	1	167
Kompetanseutviklingspakkene virker lite relevante for mitt arbeid	assistent	17	28	28	11	0	17	18
	barne- og ungdomsarbeider	21	32	26	11	0	11	38
	spesialpedagog og støttepedagog	23	38	8	0	15	15	13
	pedagogisk leder og barnehagelærer	35	47	12	2	1	4	130
	leder	49	37	8	2	2	2	167

Kunnskapen fra kompetansepakkene er praktisk vanskelig å implementere i mitt arb	assistent	24	29	35	0	0	12	18
	barne- og ungdomsarbeider	29	18	39	3	3	8	38
	spesialpedagog og støttepedagog	15	23	23	0	23	15	13
	pedagogisk leder og barnehagelærer	29	44	16	6	2	3	130
	leder	43	39	13	4	1	1	167
Språket i kompetansepakkene er vanskelig å følge med på	assistent	22	28	33	0	0	17	18
	barne- og ungdomsarbeider	24	34	29	0	0	13	38
	spesialpedagog og støttepedagog	38	31	15	0	0	15	13
	pedagogisk leder og barnehagelærer	46	39	10	2	0	2	130
	leder	51	34	10	3	1	1	167
Kollegaene mine er ikke motiverte	assistent	33	11	28	11	0	17	18
	barne- og ungdomsarbeider	29	16	34	3	0	18	38
	spesialpedagog og støttepedagog	31	15	15	15	8	15	13
	pedagogisk leder og barnehagelærer	21	32	34	8	2	3	130
	leder	37	34	20	6	1	1	166

Tabell v0.61 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «Kompetanseutviklingspakkene omhandler forskjellige temaer. Er det noen temaer du savner?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
Ja	5	7	5
Nei	68	55	63
Vet ikke/ jeg har ikke nok kjennskap til arbeidet med pakkene	27	38	31
Totalt N	420	242	662

Tabell v0.62 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «Er det noen tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene som du kunne ønsket deg?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
Ja	10	3	8
Nei	53	44	49
Vet ikke/ ikke relevant	37	53	43
Totalt N	414	235	649

Tabell v0.63 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Er det noen tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene som du kunne ønsket deg?».

	assis- tent	barne- og ung- domsarbeider	spesialpedagog og støttepeda- gog	pedagogisk leder og barnehagelæ- rer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
Ja	0	4	7	9	14	60	10
Nei	63	42	43	50	59	20	53
Vet ikke/ ikke rele- vant	37	54	50	40	27	20	37
Totalt N	27	52	14	151	164	5	413

Vedlegg 5

I dette vedlegget ligger tabeller som det henvises til i kapittel 4.4 – Kompetanseutviklingspakker på nett

Tabell v0.64 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad har ressurspersonene vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?»

	Vet ikke	I svært liten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad
	%	%	%	%	%	%
Opprettet og deltatt i lærende nettverk (N=191)	4	5	7	14	34	36
Deltatt på planleggingsmøter om Språkløyper (N=181)	6	6	8	13	35	32
Ledet arbeidet med kompetanseutviklingspakkene (N=178)	5	12	11	18	23	31
Ressurspersonene har vært diskusjonspartner for meg og mine kollegaer i kompetanseutviklingsarbeidet (N=178)	6	8	10	19	30	27

Tabell v0.65 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Ja, jeg kjenner til den lokale strategien?».

	%	N
Pulje 1 (N=128)	66	84
Pulje 2 (N=200)	70	140
Pulje 3 (N=11)	-	9
Pulje 4 (N=1)	-	1
Total N		234

Tabell v0.66 Ansattundersøkelsen, barnehage. «Ja, jeg har deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?» Etter stillingstittel

	Barnehage (%)	Skole (%)
Ja	34	37
Nei	66	63
Totalt N	231	138

Tabell v0.67 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?»

	Pulje 1 N (%)	Pulje 2 N (%)	Pulje 3 N	Totalt N (%)
0	27 (46)	16 (14)	1	44 (24)
1-2	16 (27)	62 (53)	0	78 (43)
3-4	8 (14)	25 (21)	1	34 (19)
5-6	3 (5)	4 (3)	0	7 (4)
7 eller flere	2 (3)	0	0	2 (1)
Vet ikke	3 (5)	11 (9)	3	17 (9)
Totalt N	59	118	5	182

Tabell v0.68 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere i grunnskolen. «Har skolen nå eller tidligere hatt kontakt med kommunens/fylkeskommunens ressursperson i Språkløyper?».

Utsagn	Pulje 1 2020 (2018)	Pulje 2 2020 (2018)	Total N 2020 (2018)
Nei	2 (4)	0 (2)	2 (6)
Ja, ressurspersonen har deltatt i fellestid på skolen	6 (10)	3 (0)	9 (10)
Ja, vi har jevnlig kontakt	4 (14)	1 (0)	5 (14)
Ja, ressurspersonen har kontakt med enkeltlærere på skolen	3 (10)	2 (0)	5 (10)
Ja, ressurspersonen har kontakt med skolens ledelse	5 (18)	3	8 (18)
Vet ikke	0 (1)	0 (1)	0 (2)
Total N	35 (28)	12 (3)	47 (31)

Tabell v0.69 Ansattundersøkelsen. Lærere og skoleledere. «Hva forbinder du med å være en språkkommune?».

	Lærere 2020 (2018) %	Skoleledere 2020 (2018) %
Lærende nettverk	51 (53)	54 (66)
Ressurspersoner	46 (50)	51 (61)
Lokal strategi for arbeid med språk, lesing og skriving	60 (70)	78 (83)
Vet ikke	4 (3)	1 (0)
Total N	166 (205)	71 (100)

Tabell v0.70 Ansattundersøkelsen. Språkkommunepuljer «Har du deltatt/deltar du i lærende nettverk?».

	Pulje 1 %	Pulje 2 %	Totalt %
Ja	58	77	69
Nei, lærende nettverk er ikke etablert ennå	42	23	31
Total N	76	107	183

Tabell v0.71 Ansattundersøkelsen. Skole. I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt? Pulje 1, pulje 2 og totalt.

N møter	Pulje 1 %	Pulje 2 %	Totalt %
0	60	28	40
1-2	19	56	42
3-4	9	6	7
5-6	0	1	1
7 eller flere	0	1	1
Vet ikke	12	8	9

Tabell v0.72 Ansattundersøkelsen. «Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?» Lærere og skoleledere 2018, prosent.

	Lærere 2018 %	Skoleledere 2018 %
Ja	63	80
Ja, jeg er selv ressursperson	19	12
Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert ennå	1	2
Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er	18	6
Total N	176	88

Tabell v0.73 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen 2020. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».

	lærer %	skoleleder %	annet %	Totalt %
Ja	52	84	42	62
Ja, jeg er selv ressursperson	23	3	42	18
Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert enda	2	2	0	2
Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er	24	10	17	19
Totalt N	52	84	42	178

Tabell v0.74 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».

	Barnehage %	Skole %	Totalt %
Ja	52	61	56
Ja, jeg er selv ressursperson	11	18	13
Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert enda	4	2	3
Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er	33	19	28
Totalt N	349	186	535

Tabell v0.75 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».

	assis- tent	barne- og ungdomsar- beider	spesialpeda- gog og støtte- pedagog	pedagogisk le- der og barne- hagelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
Ja	28	47	30	49	72	40	53
Ja, jeg er selv res- sursperson	0	0	20	12	17	60	11
Nei, fordi ressurs- personen ikke er etablert enda	3	5	10	5	1	0	4
Nei, jeg vet ikke hvem ressursper- sonen er	69	48	40	34	11	0	33
Totalt N	32	64	10	134	103	5	348

Tabell v0.76 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Har du deltatt/deltar du i lærende nettverk?»

	Totalt
	%
Ja	56
Nei, lærende nettverk er ikke etablert ennå	44
Total N	333

Vedlegg 6

I dette vedlegget ligger tabeller som det henvises til i kapittel 4.7 – Forankring av strategien og endring av praksis

Tabell v0.77 Spørsmål til Skole-Norge. «I hvilken grad mener du at lærerne ved skolen har endret praksis som følge av strategien Språkløyper?» Skoleledere i grunnskole og videregående skole i språkkommuner og ikke språkkommuner, prosent 2020.

	Språkkommuner N (%)	Ikke språkkommuner %
I svært liten grad	0 (0)	6 (5)
I liten grad	1 (4)	17 (13)
I noen grad	17 (68)	86 (67)
I stor grad	4 (16)	16 (12)
I svært stor grad	3 (12)	4 (3)
Total N	25	129

Tabell v0.78 Spørsmål til Skole-Norge. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn for dere?». Skoleeiere, prosent (N=47).

Utsagn	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Vi oppfordrer skoler i kommunen/fylkeskommunen å delta på oppstartsamlinger i Språkløyper	24	21	21	17	17
Vi oppfordrer skoler i kommunen/fylket å bruke de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene i Språkløyper	13	13	36	17	21
Vi følger opp skolenes deltagelse i Språkløyper	28	20	30	7	15

Tabell v0.79 Spørsmål til Skole-Norge. «Har kommunen/fylkeskommunen lærende nettverk der representanter fra skoler eller andre enheter møtes for å lære av hverandres erfaringer med Språkløyper?». Skoleeiere (N=58). %.

Utsagn	Skoleeier kommune N (%)	Skoleeier fylkeskommune N
Ja	18 (33)	1
Nei	35 (65)	3
Vet ikke	1 (2)	0
Total N	54	4

Tabell v0.80 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Øktene inneholder refleksjonsoppgaver. Har dere brukt disse?».

	ikke språkkommune %	språkkommune %	Totalt %
Ja	88	91	91
Nei	6	2	3
Vet ikke/ ikke relevant	6	7	6
Totalt N	180	537	717

Tabell v0.81 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».

	assis- tent %	barne- og ung- domsarbeider %	spesialpedagog og støttepeda- gog %	pedagogisk le- der og barneha- gelærer %	le- der %	an- net %	To- talt %
I svært liten grad	0	0	0	1	1	0	1
I liten grad	5	2	0	4	2	0	3
I hverken stor eller liten grad	14	31	7	7	7	20	10
I stor grad	71	40	86	66	60	60	61
I svært stor grad	10	27	7	21	31	20	25
Totalt N	21	45	14	152	173	5	410

Tabell v0.82 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».

	lærer	Skoleleder	annet	Totalt
	%	%	%	%
I svært liten grad	4	3	0	3
I liten grad	15	13	18	14
I hverken stor eller liten grad	70	60	53	65
I stor grad	12	25	24	17
I svært stor grad	0	0	6	0
Totalt N	141	72	17	230

Tabell v0.83 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Øktene inneholder refleksjonsoppgaver. Har dere brukt disse?».

	ikke språkkommune	språkkommune	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	3	2	2
I liten grad	10	15	14
I hverken stor eller liten grad	26	32	31
I stor grad	44	41	42
I svært stor grad	11	6	7
Vet ikke/ ikke relevant	6	4	4
Totalt N	177	519	696

Tabell v0.84 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at du har lært noe nytt om språk, lesing og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».

	Totalt
	%
I svært liten grad	1
I liten grad	4
I hverken stor eller liten grad	19
I stor grad	54
I svært stor grad	20
Vet ikke/ ikke relevant	2
Totalt N	658

Tabell v0.85 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I hvilken grad opplever du at arbeid med kompetanseutviklingspakker har bidratt til at arbeid med språk, lesing og skriving er blitt mer prioritert på din arbeidsplass?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	2	2	2
I liten grad	4	8	6
I hverken stor eller liten grad	21	33	26
I stor grad	53	46	50
I svært stor grad	18	8	14
Vet ikke/ ikke relevant	2	3	2
Totalt N	431	254	685

Tabell v0.86 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I hvilken grad opplever du at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret møter du jobber med språk, lesing og skriving på?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
I svært liten grad	2	2	2
I liten grad	7	7	7
I hverken stor eller liten grad	27	42	32
I stor grad	54	40	49
I svært stor grad	9	2	6
Vet ikke/ ikke relevant	2	8	4
Totalt N	415	242	657

Tabell v0.87 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret møter du jobber med språk, lesing og skriving på?».

	lærer	skoleleder	annet	Totalt
	%	%	%	%
I svært liten grad	2	1	0	2
I liten grad	10	1	6	7
I hverken stor eller liten grad	42	44	39	43
I stor grad	41	33	50	39
I svært stor grad	1	1	0	1
Totalt N	147	70	18	235

Vedlegg 7

I dette vedlegget ligger tabeller som viser svarfordelingen på spørsmål knyttet til språkkommuner.

Tabell v0.88 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?».

	Totalt %
Ja	7
Ja, jeg er selv ressursperson	11
Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert enda	21
Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er	37
Totalt N	368

Tabell v0.89 Ansattundersøkelsen. «Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?».

	I svært li- ten grad	I liten grad	I hverken stor eller liten grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
	%	%	%	%	%	%
Opprettet og deltatt i lærende nettverk	6	7	15	35	31	6
Deltatt på planleggingsmøter om Språkløyper	6	9	12	36	30	8
Ledet arbeidet med kompetanseutviklingspakkene	11	9	18	27	30	5
Ressurspersonene har vært en diskusjonspartner for meg og mine kollegaer	10	12	20	32	22	4
Totalt N	314					

Tabell v0.90 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?».

	assis- tent	barne- og ung- domsarbeider	spesialpedagog og støttepeda- gog	pedagogisk le- der og barneha- gelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
I svært liten grad	13	0	0	13	4	0	7
I liten grad	0	0	0	16	14	0	11
I hverken stor eller liten grad	25	33	33	37	29	50	32
I stor grad	63	60	0	21	34	0	34
I svært stor grad	0	7	33	11	16	0	12
Ikke relevant	0	0	33	3	3	50	3
Totalt N	8	30	3	63	73	2	179

Tabell v0.91 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Kjenner du til den lokale strategien?».

	assis- tent	barne- og ung- domsarbeider	spesialpedagog og støttepedagog	pedagogisk leder og barnehagelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
Ja	28	46	60	70	93	100	69
Nei	72	54	40	30	7	0	31
To- talt N	29	63	10	130	101	5	338

Tabell v0.92 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Kjenner du til den lokale strategien?».

	lærer	skoleleder	annet	Totalt
	%	%	%	%
Ja	69	86	92	76
Nei	31	14	8	24
Totalt N	108	57	12	177

Tabell v0.93 Ansattundersøkelsen. «Har du deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?».

	Totalt %
Ja	35
Nei	65
Totalt N	368

Tabell v0.94 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?».

	assis- tent %	barne- og ung- domsarbeider %	spesialpedagog og støttepedagog %	pedagogisk leder og barnehagelærer %	le- der %	an- net %	To- talt %
Ja	13	4	50	24	53	60	34
Nei	88	96	50	76	47	40	66
To- talt N	8	28	6	89	94	5	230

Tabell v0.95 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Har du deltatt/deltar du i et lærende nettverk?».

	Barnehage %	Skole %	Totalt %
Ja	56	69	61
Nei/lærende nettverk er ikke etablert enda	44	31	39
Totalt N	332	183	515

Tabell v0.96 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt/deltar du i et lærende nettverk?».

	assis- tent %	barne- og ungdomsar- beider %	spesialpeda- gog og støtte- pedagog %	pedagogisk le- der og barne- hagelærer %	le- der %	an- net %	To- talt %
Ja	24	36	60	56	77	80	56
Nei/lærende nett- verk er ikke etab- lert enda	76	64	40	44	23	20	44
Totalt N	29	59	10	128	100	5	331

Tabell v0.97 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?». Flere kryss mulig.

	assis- tent	barne- og ungdomsar- beider	spesialpeda- gog og støt- tepedagog	pedagogisk leder og bar- nehagelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
Nettverket er sammen- satt av ansatte fra min barnehage	57	39	33	21	35	25	30
Nettverket er sammen- satt av ansatte fra flere barnehager	29	56	17	74	60	0	61
Nettverket er sammen- satt av ansatte fra både barnehage og skole	29	28	67	38	68	50	50
Nettverket er sammen- satt av ansatte ut ifra te- maområder eller fagom- råder	14	17	0	3	3	25	5
Vet ikke	0	6	0	3	3	25	3
Annet, beskriv:	0	0	0	1	1	0	1
Total N	7	18	6	72	77	4	184

Tabell v0.98 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?». Flere kryss mulig.

	læ- rer	skolele- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%
Nettverket er sammensatt av ansatte fra min skole	32	22	30	29
Nettverket er sammensatt av ansatte fra flere skoler	54	70	80	61
Nettverket er sammensatt av ansatte fra både barnehage og skole	43	49	60	46
Nettverket er sammensatt av ansatte ut ifra temaområder eller fagområder	3	0	0	2
Vet ikke	0	0	0	0
Annet, beskriv:	0	0	0	0
Total N	72	37	10	119

Tabell v0.99 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?».

	Barnehage	Skole	Totalt
	%	%	%
0	24	40	30
1-2	43	43	43
3-4	19	7	14
5-6	4	1	3
7 eller flere, vennligst spesifiser	1	1	1
Vet ikke	9	9	9
0	24	40	30
Totalt N	332	183	515

Tabell v0.100 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?».

	assis- tent	barne- og ung- domsarbeider	spesialpedagog og støttepeda- gog	pedagogisk le- der og barneha- gelærer	le- der	an- net	To- talt
	%	%	%	%	%	%	%
0	0	15	17	30	24	25	24
1-2	33	45	33	42	45	25	43
3-4	0	10	33	18	20	50	19
5-6	33	0	0	1	5	0	4
7 eller flere, vennligst spesi- fiser	0	0	0	0	3	0	1
Vet ikke	33	30	17	8	3	0	9
Total N	6	20	6	71	75	4	182

Tabell v0.101 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».

	Totalt %
I svært liten grad	4
I liten grad	9
I hverken stor eller liten grad	43
I stor grad	43
I svært stor grad	2
Totalt N	304

Tabell v0.102 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».

	lærer	skoleleder	annet	Totalt
	%	%	%	%
I svært liten grad	1	5	0	3
I liten grad	11	5	0	8
I hverken stor eller liten grad	54	47	40	50
I stor grad	34	42	50	38
I svært stor grad	0	0	10	1
Total N	71	38	10	119

Tabell v0.103 Ansattundersøkelsen. «Er du enig eller uenig i følgende påstander: Lærende nettverk ...».

	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke	Totalt
	%	%	%	%	N
er viktig for kompetanseheving om kartleggingsrutiner for å identifisere barn med språk, lese og/eller skrivevansker	57	30	5	8	271
er viktig for kompetanseheving om støttetiltak for barn med språk, lese og/eller	65	25	4	6	273
gir et viktig utgangspunkt for systemarbeid og tettere samarbeid med PPT om barn	45	37	9	9	279

Tabell v0.104 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».

	Totalt
	%
Vi drøfter/drøftet faglige spørsmål i fellesskap	16
Vi reflekterer/reflekterte i fellesskap over egen praksis	22
Vi utveksler/utvekslet faglige erfaringer, råd og innspill for arbeidet med sp	51
Vi henter/hentet inn eksterne foredragsholdere som gir faglige presentasjoner fo	6
Vet ikke/husker ikke	2
Annet, beskriv:	2
Totalt N	303

Tabell v0.105 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».

	Totalt %
Ja	9
Nei	28
Vet ikke/har ikke tenkt på dette	63
Totalt N	300

Tabell v0.106 Ansattundersøkelsen. «Har du deltatt på noen andre tiltak i Språkløyper som du ikke har blitt spurt om? (for eksempel språkkommunesamlinger)?».

	Totalt %
Ja, beskriv:	11
Nei	89
Totalt N	491

Tabell v0.107 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt på noen andre tiltak i Språkløyper som du ikke har blitt spurt om? (for eksempel språkkommunesamlinger)?».

	assis- tent %	barne- og ung- domsarbeider %	spesialpedagog og støttepedagog %	pedagogisk leder og barnehagelærer %	le- der %	an- net %	To- talt %
Ja, be- skriv:	3	5	30	7	18	40	11
Nei	97	95	70	93	82	60	89
Total N	30	58	10	121	93	5	317

Tabell v0.108 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».

	Totalt %
Kompetanseutviklingspakker	33
Ressurspersoner	12
Lærende nettverk	13
Vet ikke/har ikke forutsetninger for å svare på dette	42
Totalt N	496

Tabell v0.109 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».

	assis- tent %	barne- og ung- domsarbeider %	spesialpedagog og støttepeda- gog %	pedagogisk leder og barnehagelæ- rer %	le- der %	an- net %	To- talt %
Ja, beskriv:	3	5	30	7	18	40	11
Nei	97	95	70	93	82	60	89
Kompetanse- utviklingspak- ker	17	16	38	41	50	40	36
Ressursperso- ner	17	11	25	7	7	20	9
Total N	30	61	8	122	90	5	316

Tabell v0.110 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».

	lærer %	skoleleder %	annet %	Totalt %
Kompetanseutviklingspakker	16	52	33	29
Ressurspersoner	17	14	17	16
Lærende nettverk	10	14	25	13
Vet ikke/har ikke forutsetninger for å svare på dette	57	20	25	43
Total N	106	56	12	174

Vedlegg 8

I dette vedlegget ligger tabeller som viser frekvenser på utvalgte spørsmål fra ansettundersøkelsen.

Tabell v0.111 Ansettundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».

	Barnehage %
Språk og leseaktiviteter	88
Språkhverdag	66
Overgang fra barnehage til skole	35
Språkvansker	27
Andre, beskriv:	2
Totalt N	459

Tabell v0.112 Ansettundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».

	Barnetrinnet %
Oppstart	55
Lesing som grunnleggende ferdighet	87
Skriving som grunnleggende ferdighet	69
Begynneropplæring	57
Lesing og skriving i fag	63
Guter, jenter og lesing	21
Flerspråklige elever	16
Vansker med språk, lesing og skriving	30
Elever med stort læringspotensial	7
Andre, beskriv:	1
Total N	231

Tabell v0.113 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».

	Ungdomstrinnet	VGS
	%	%
Oppstart	58	17
Lesing, skriving og digitale teknologier	47	50
Fagspesifikk lesing og skriving	60	50
Fagovergripende lesing og skriving	63	0
Vansker med språk, lesing og skriving	17	17
Elever med stort læringspotensial	13	17
Gutter, jenter og lesing	23	17
Flerspråklige elever	17	0
Andre, beskriv:	2	0
Total N	60	6
Oppstart	58	17

Tabell v0.114 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode. Kryss av for tiltakene du tenker at dere kommer til å bruke etter at den ekstra støtten er borte?».

	Totalt
	%
Kompetanseutviklingspakker	45
Ressurspersoner	18
Lærende nettverk	18
Vet ikke/har ikke forutsetninger for å svare	18
Oppstart	11

Tabell v0.115 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».

	Totalt
	%
Kompetanseutviklingspakker	33
Ressurspersoner	12
Lærende nettverk	13
Vet ikke/har ikke forutsetninger for å svare på dette	42
Total N	496

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over hovedtema og forskningsspørsmål	18
Tabell 2.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Brutto- og nettoutvalg, svarprosent	21
Tabell 2.2. Spørsmål til Skole-Norge. Brutto- og nettoutvalg, svarprosent	21
Tabell 2.3 Ansattundersøkelsen, nettoutvalg og antall/andel språkkommune og puljetilhørighet	22
Tabell 2.4 Gjennomføringstidspunkt og antall intervjupersoner i de seks kommunene som danner casematerialet i evalueringen.	24
Tabell 6.1 Empiriske hovedfunn i cross-caseanalyse	86
Tabell v0.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere og barnehagestyrere som har svart på undersøkelsen, etter private og kommunale barnehager	170
Tabell v0.2 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere om lokalisering i Språkkommuner	170
Tabell v0.3 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrere. «Er kommunen deres en Språkkommune?».	171
Tabell v0.4 Spørsmål til Skole-Norge. Bruttoutvalg, populasjon (N) og svarprosent.	171
Tabell v0.5 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleleder og skoleeier. N respondenter som er språkkommune, pulje og ikke språkkommuner	171
Tabell v0.6 Ansattundersøkelse. «Hva er din stillingstittel?». Flere kryss mulig. Barnehage	172
Tabell v0.7 Ansattundersøkelsen. Barnehage. Oversikt over språkkommuner og puljer i satsingen	172
Tabell v0.8 Ansattundersøkelsen. Skole. «Hva er din stillingstittel?». Flere kryss mulig.	172
Tabell v0.9 Ansattundersøkelsen. Skole. Oversikt over språkkommuner og puljer i satsingen	173

Tabell v0.10 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeier. «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.....	174
Tabell v0.11 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrer. «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.	175
Tabell v0.12 Spørsmål til Skole-Norge. «Kjenner du som skoleleder/skoleeier til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Flere kryss mulig.....	175
Tabell v0.13 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hva forbinder du med Språkløyper?» Flere kryss mulig.	176
Tabell v0.14 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at det å være en Språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen (barnehager og skoler, eiernivå, lokal barnehagemyndighet eller andre relevante aktører)?» Flere kryss mulig.....	176
Tabell v0.15 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeier. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn? «Vi oppfordrer vår(e) barnehage(r) til å delta på oppstartsamlinger i Språkløyper».	177
Tabell v0.16 Spørsmål til Barnehage-Norge, barnehageeier. I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lese- og Skrivesenteret? Barnehageeiere som har vært på oppstartsamling, totalt (N=42).....	177
Tabell v0.17 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrer. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lese- og Skrivesenteret?».	178
Tabell v0.18 Spørsmål til Skole-Norge. «Har skolen eller lærere ved skolen deltatt på oppstartsamlinger i Språkløyper?» Skoleledere grunnskole og skoleledere videregående, 2020.	178
Tabell v0.19 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleeier. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamling?».	178
Tabell v0.20 Ansattundersøkelsen. Stillingstype. «Har du deltatt på oppstartsamling?».	179
Tabell v0.21 Ansattundersøkelsen. Språkkommune «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?».....	179
Tabell v0.22 Ansattundersøkelsen. «Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamlingene?» Flere kryss mulig. Språkkommune.....	180
Tabell v0.23 Ansattundersøkelsen. Språkkommune «Har du videreført informasjon fra oppstartsamling til øvrige ansatte?».....	180
Tabell v0.24 Ansattundersøkelsen. «På hvilken måte har du videreført informasjonen fra oppstartsamlingen til de øvrige ansatte?» Flere kryss mulig.....	180

Tabell v0.25 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage «Er det noe du kunne tenke deg mer informasjon om på oppstartsamling?».....	181
Tabell v0.26 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere «Vi oppfordrer vår(e) barnehage(r) til å bruke de nettbaserte kompetanseutviklingspakken i Språkløyper».....	182
Tabell v0.27 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om de nettbaserte kompetanseutviklingspakken?» (N=207).....	182
Tabell v0.28 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hvem i din barnehage er det som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig.....	183
Tabell v0.29 Ansattundersøkelsen. Språkkommuner. «Hvem i personalgruppen i din barnehage har arbeidet med kompetanseutviklingspakker? Flere kryss mulig.....	184
Tabell v0.30 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opplevde du kompetanseutviklingspakken som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving? Flere kryss mulig.....	184
Tabell v0.31 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».....	184
Tabell v0.32 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Mellom øktene skal det utføres utprøving i egen praksis (mellomarbeid). I hvilken grad opplever/opplevde du at mellomarbeidet gjennomføres?»	185
Tabell v0.33 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet er nyttig?».....	185
Tabell v0.34 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad opplever du ...?» Prosent 2020 (N=435) og 2018 (N=515).....	185
Tabell v0.35 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad har arbeid med kompetanseutviklingspakker endret din bevissthet fra tidligere når det gjelder ...».....	187
Tabell v0.36 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Arbeid med kompetanseutviklingspakker er...».....	188
Tabell v0.37 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere. «Har skolen eller lærere ved skolen benyttet seg av de nettbaserte kompetanseutviklingspakken som inngår i Språkløyper?».....	188
Tabell v0.38 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleleder videregående. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn?».....	188
Tabell v0.39 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere grunnskole. «De nettbaserte kompetanseutviklingspakken er relevante for skolens arbeid».....	189

Tabell v0.40 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere grunnskole. «De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere».	189
Tabell v0.41 Ansattundersøkelsen. Skole. «I hvilken grad opplever du....?».	189
Tabell v0.42 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Hvordan har din barnehage/Skole vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker?».	190
Tabell v0.43 Ansattundersøkelsen. «Har din barnehage/Skole brukt kompetanseutviklingspakker? (Kryss ja selv om dere bare har brukt deler av en pakke)». Språkkommune.	191
Tabell v0.44 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger/møter har din barnehage/skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».	191
Tabell v0.45 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger/møter har din barnehage/skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».	191
Tabell v0.46 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Hvem på din skole er det som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig.	192
Tabell v0.47 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Hvem i personalgruppen har arbeidet med kompetanseutviklingspakke» Flere kryss mulig.	192
Tabell v0.48 Ansattundersøkelsen. Skole. «Hvem i personalgruppen har arbeidet med kompetanseutviklingspakke» Flere kryss mulig.	192
Tabell v0.49 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «I hvilken grad opplever/opplevde du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens/skolens arbeid med språk, lesing og skriving?» Flere kryss mulig.	193
Tabell v0.50 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad opplever/opplevde du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens/skolens arbeid med språk, lesing og skriving?» Flere kryss mulig.	193
Tabell v0.51 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Da dere arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, i hvilken grad opplevde du at inndelingen i økter fungerte?».	194
Tabell v0.52 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «Da dere arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, i hvilken grad opplevde du at inndelingen i økter fungerte?».	194
Tabell v0.53 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opplevde du at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig?».	195
Tabell v0.54 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «I hvilken grad opplever/opplevde du at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig?».	195

Tabell v0.55 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet er nyttig?».....	196
Tabell v0.56 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «I hvilken grad opplever/opplevde du at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte?».....	196
Tabell v0.57 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «I hvilken grad opplever/opplevde du at innholdet er formulert på en tydelig og forståelig måte?».....	197
Tabell v0.58 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?»	197
Tabell v0.59 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?»	198
Tabell v0.60 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehage. «Opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?»	198
Tabell v0.61 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «Kompetanseutviklingspakkene omhandler forskjellige temaer. Er det noen temaer du savner?».....	200
Tabell v0.62 Ansattundersøkelsen. Barnehage og skole. «Er det noen tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene som du kunne ønsket deg?».....	200
Tabell v0.63 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Er det noen tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene som du kunne ønsket deg?».....	200
Tabell v0.64 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I hvilken grad har ressurspersonene vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?».....	201
Tabell v0.65 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Ja, jeg kjenner til den lokale strategien?».....	201
Tabell v0.66 Ansattundersøkelsen, barnehage. «Ja, jeg har deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?» Etter stillingstittel.....	202
Tabell v0.67 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?»	202
Tabell v0.68 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere i grunnskolen. «Har skolen nå eller tidligere hatt kontakt med kommunens/fylkeskommunens ressursperson i Språkløyper?».....	202
Tabell v0.69 Ansattundersøkelsen. Lærere og skoleledere. «Hva forbinder du med å være en språkkommune?».....	203
Tabell v0.70 Ansattundersøkelsen. Språkkommunepuljer «Har du deltatt/deltar du i lærende nettverk?».....	203

Tabell v0.71 Ansattundersøkelsen. Skole. I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt? Pulje 1, pulje 2 og totalt.....	203
Tabell v0.72 Ansattundersøkelsen. «Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?» Lærere og skoleledere 2018, prosent.....	204
Tabell v0.73 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen 2020. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».....	204
Tabell v0.74 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».....	204
Tabell v0.75 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Alle språkkommuner har eller skal etablere ressurspersoner for Språkløyper. Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?».....	205
Tabell v0.76 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Har du deltatt/deltar du i lærende nettverk?».....	205
Tabell v0.77 Spørsmål til Skole-Norge. «I hvilken grad mener du at lærerne ved skolen har endret praksis som følge av strategien Språkløyper?» Skoleledere i grunnskole og videregående skole i språkkommuner og ikke språkkommuner, prosent 2020.....	206
Tabell v0.78 Spørsmål til Skole-Norge. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn for dere?». Skoleeiere, prosent (N=47).	206
Tabell v0.79 Spørsmål til Skole-Norge. «Har kommunen/fylkeskommunen lærende nettverk der representanter fra skoler eller andre enheter møtes for å lære av hverandres erfaringer med Språkløyper?». Skoleeiere (N=58). %.....	207
Tabell v0.80 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Øktene inneholder refleksjonsoppgaver. Har dere brukt disse?».....	207
Tabell v0.81 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».....	207
Tabell v0.82 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?».....	208
Tabell v0.83 Ansattundersøkelsen. Språkkommune. «Øktene inneholder refleksjonsoppgaver. Har dere brukt disse?».....	208
Tabell v0.84 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at du har lært noe nytt om språk, lesing og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakker?».....	208

Tabell v0.85 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I hvilken grad opplever du at arbeid med kompetanseutviklingspakker har bidratt til at arbeid med språk, lesing og skriving er blitt mer prioritert på din arbeidsplass?».....	209
Tabell v0.86 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I hvilken grad opplever du at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret møter du jobber med språk, lesing og skriving på?».....	209
Tabell v0.87 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at arbeidet med kompetanseutviklingspakker har endret møter du jobber med språk, lesing og skriving på?».....	209
Tabell v0.88 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?».....	210
Tabell v0.89 Ansattundersøkelsen. «Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?».....	210
Tabell v0.90 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?».....	211
Tabell v0.91 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Kjenner du til den lokale strategien?».....	211
Tabell v0.92 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Kjenner du til den lokale strategien?».....	211
Tabell v0.93 Ansattundersøkelsen. «Har du deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?».....	212
Tabell v0.94 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt i arbeidet med å utvikle den lokale strategien?».....	212
Tabell v0.95 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «Har du deltatt/deltar du i et lærende nettverk?».....	212
Tabell v0.96 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt/deltar du i et lærende nettverk?».....	212
Tabell v0.97 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?». Flere kryss mulig.....	213
Tabell v0.98 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?». Flere kryss mulig.....	213
Tabell v0.99 Ansattundersøkelsen. Skole og barnehage. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?».....	214
Tabell v0.100 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?».....	214

Tabell v0.101 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».....	214
Tabell v0.102 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».....	215
Tabell v0.103 Ansattundersøkelsen. «Er du enig eller uenig i følgende påstander: Lærende nettverk ...».....	215
Tabell v0.104 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».....	215
Tabell v0.105 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing, og skriving?».....	216
Tabell v0.106 Ansattundersøkelsen. «Har du deltatt på noen andre tiltak i Språkløyper som du ikke har blitt spurt om? (for eksempel språkkommunesamlinger)?».....	216
Tabell v0.107 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Har du deltatt på noen andre tiltak i Språkløyper som du ikke har blitt spurt om? (for eksempel språkkommunesamlinger)?».....	216
Tabell v0.108 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».....	217
Tabell v0.109 Ansattundersøkelsen. Stilling i barnehagen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».....	217
Tabell v0.110 Ansattundersøkelsen. Stilling i skolen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?».....	217
Tabell v0.111 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».....	218
Tabell v0.112 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».....	218
Tabell v0.113 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen/skolen tatt i bruk?».....	219

Tabell v0.114 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode. Kryss av for tiltakene du tenker at dere kommer til å bruke etter at den ekstra støtten er borte?». 219

Tabell v0.115 Ansattundersøkelsen. «Språkkommuner får ekstra midler til arbeid med Språkløyper innenfor en begrenset periode, og er over for Pulje 1 og 2. Kryss av for tiltakene dere bruker nå etter at den ekstra støtten er borte?». 219

Figuroversikt

Figur 2.1 Oversikt over spørreundersøkelser som er hentet inn til evalueringen og hva rapporteringen i de to rapportene baserer seg på.....	20
Figur 7.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehageeiere [2018, 2020] og barnehagestyrere [2018 og 2020] som kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakken før denne undersøkelsen, prosent.....	102
Figur 7.2 Spørsmål til Skole-Norge. «Kjenner/kjente du som skoleleder/skoleeier til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?». Flere kryss mulig. Skoleledere og skoleeiere, prosent 2018 (N=424) og 2020 (N=755).....	102
Figur 7.3 Spørsmål til Barnehage-Norge. «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene?» Barnehageeiere, prosent 2018 (N=73) og 2020 (N=42).	106
Figur 7.4 Ansattundersøkelsen. «Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamlingene?» Flere kryss mulig, prosent.	106
Figur 7.5 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?» Barnehage, prosent.....	107
Figur 7.6 Ansattundersøkelsen. «På hvilken måte har du videreført informasjonen fra oppstartsamlingen til de øvrige ansatte?» Prosent.	108
Figur 7.7 Spørsmål til Skole-Norge. «Oppstartsamlingene gjorde det klart for oss hvordan vi skal arbeide med Språkløyper ved vår skole». Skoleledere i grunnskolen 2018 og 2020, prosent.	109
Figur 7.8 Spørsmål til Skole-Norge. «Personen(e) som var på oppstartsamling, har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper ved vår skole». Skoleledere i grunn-skolen 2018 og 2020, prosent.	110
Figur 7.9 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?» Skole. prosent (N= 176).	111
Figur 8.1 Ansattundersøkelsen. «Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagen tatt i bruk»? Pakker for barnetrinnet, prosent (N=480).	114
Figur 8.2 Ansattundersøkelsen. «Hvordan har din barnehage vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker?» Prosent (N=461).	114

Figur 8.3 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen og at inndelingen i øktene fungerte?» 2018 og 2020, prosent.....	116
Figur 8.4 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever/opplevde du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?» Barnehage, prosent 2020 (N=407) og 2018 (N=468).....	117
Figur 8.5 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du...» Barnehage, prosent 2020 (N=435) og 2018 (N=515).....	118
Figur 8.6 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere som i stor eller svært stor grad i er positive til utsagn om kompetanseutviklingspakker på nett, prosent 2018 (N=145) og 2020 (N=133).....	120
Figur 8.7 Ansattundersøkelsen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange samlinger har din skole gjennomført hvor dere har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Skole, prosent.....	121
Figur 8.8 Ansattundersøkelsen. «Hvem i personalgruppen på din skole har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Flere kryss mulig. Skole, prosent 2018 (N=380) og 2020 (N=290).....	122
Figur 8.9 Ansattundersøkelsen. Ansatte i skolen om opplevelsen av å bruke kompetanseutviklingspakker, prosent (N=267).....	122
Figur 8.10 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?» Prosent.....	123
Figur 8.11 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet gjennomføres?» Prosent.....	124
Figur 9.1 Spørsmål til Barnehage-Norge. Barnehagestyrere om i hvilken grad opp-startsamlingene og de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene bidro til utprøving av ny praksis i barnehagen, prosent 2020.....	128
Figur 9.2 Spørsmål til Skole-Norge. Skoleledere om i hvilken grad lærerne har endret praksis som følge av strategien Språkløyper i 2020, prosent grunnskole (N=147) og videregående (N=7).....	128
Figur 10.1 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at det å være en Språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen (barnehager og skoler, eiernivå, lokal barnehagemyndighet eller andre relevante aktører)?» Barnehage, prosent (N=183).....	137
Figur 10.2 Spørsmål til Barnehage-Norge. «Hvordan har barnehagen forankret arbeidet med Språkløyper?» Flere kryss mulig. Prosent Språkkommuner (N=125) og ikke språkkommuner (N=75).....	138

Figur 10.3 Ansattundersøkelsen. Andel ansatte som er enige i utsagn om lærende nettverk. Barnehage, prosent.....	141
Figur 10.4 Ansattundersøkelsen. «Hvem er det lærende nettverket sammensatt av?» Flere kryss mulig. Ansatte i språkkommuner, prosent.....	142
Figur 10.5 Ansattundersøkelsen. «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?» Skole, prosent.....	143
Figur 10.6 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse om kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Ansatte i språkkommuner, prosent.....	143
Figur 10.7 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Skole, prosent.....	144
Figur 10.8 Ansattundersøkelsen. Arbeidsmåter i det lærende nettverket. Prosent.....	145
Figur 10.9 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e) eller er det selv, prosent (N=147).	147
Figur 10.10 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e) eller er det selv, prosent.	148
Figur 10.11 Ansattundersøkelsen. «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?» Skole. Respondenter som har kjennskap til ressurspersonen(e), prosent.	149
Figur v0.1 Ansattundersøkelsen. Barnehage. «Har din barnehage brukt kompetanseutviklingspakker?» Prosent (N=520).	183

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no