



Rapport
2018:16

Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper

Delrapport

Jarmila Bubikova-Moan, Berit Lødding, Hanne Næss Hjetland og
Kristin Rogde

NIFU

Rapport
2018:16

Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper

Delrapport

Jarmila Bubikova-Moan, Berit Lødding, Hanne Næss Hjetland og
Kristin Rogde

Rapport 2018:16

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, NO-0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0338-8
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Språkløyper er en nasjonal strategi som gjennomføres i perioden 2016 til 2019 for å styrke språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever ved hjelp av skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling blant lærere og barnehageansatte. Strategien evalueres av NIFU på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Denne delrapporten gir et bilde av implementeringen av satsingen i en tidlig fase og vil etterfølges av en sluttrapport i 2020.

I denne delrapporten har Jarmila Bubikova-Moan skrevet delkapitler 5.2 (Observasjoner i barnehager og skoler), 5.4 (Case 1) og 5.6 (Case 3). Hun har også skrevet sammendraget og kapittel 6 med viktige bidrag fra de øvrige prosjektmedarbeidere. Berit Lødding har skrevet delkapitler 2.2 (Analyse av dokumenter fra språkkommuner i pulje 1), 5.2 (Intervjuer med Lesesenteret) og 5.5 (Case 2). Hanne Næss Hjetland har utarbeidet kapittel 3 (Barnehagen – resultater fra undersøkelsene) og Kristin Rogde kapittel 4 (Skolen – resultater fra undersøkelsene). Idunn Seland har bidratt med et tidlig utkast til kapittel 2.1 (Oppsummering av politiske dokumenter). Kapittel 1 ble skrevet i felleskap av de fire forfatterne.

Det er flere personer som har bidratt til utarbeidelsen av denne delrapporten og som forfatterne herved ønsker å takke. Vibeke Opheim (NIFU) og Veslemøy Rydland (UiO), begge i referansegruppen for prosjektet, er kommet med viktige innspill, særlig til sammendraget, samt kapitler 1 og 6. Cay Gjerustad har lest og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger til rapportutkastet i en tidligere fase. Ester Rønsen har gitt kyndig hjelp med *SurveyXact*. Roger Andre Federici har støttet utarbeidelsen underveis og gitt viktige innspill, særlig i arbeidet med undersøkelsene som inngår i kapitler 3 og 4. Sveinung Skule har foretatt en nøye gjennomlesing av sentrale deler av rapporten og kommet med viktige og konstruktive bidrag i dens slutføring.

Oslo, juni 2018

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 9 |
| 1 Innledning..... | 15 |
| 1.1 Om evalueringen av Språkløyper..... | 15 |
| 1.1.1 Evalueringens forskningsspørsmål..... | 16 |
| 1.2 Teoretisk tilnærming..... | 17 |
| 1.3 Metodisk tilnærming..... | 19 |
| 1.3.1 Dokumentanalyse | 20 |
| 1.3.2 Spørreundersøkelser..... | 21 |
| 1.3.3 Casestudier | 23 |
| 1.3.4 Forskingsetiske hensyn..... | 27 |
| 1.4 Delrapportens oppbygging..... | 27 |
| 2 Dokumentanalyse – politiske og lokale dokumenter..... | 28 |
| 2.1 Oppsummering av politiske dokumenter..... | 28 |
| 2.1.1 Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)..... | 29 |
| 2.1.2 Prosjektmandat for Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019 | 31 |
| 2.1.3 Rammeverk for språkkommuner..... | 35 |
| 2.1.4 Oppsummering | 39 |
| 2.2 Analyse av dokumenter fra språkkommuner i pulje 1 | 41 |
| 2.2.1 Søknadene..... | 42 |
| 2.2.2 Ståstedsanalysene..... | 43 |
| 2.2.3 Strategiene | 45 |
| 2.2.4 Oppsummerende drøfting..... | 50 |
| 3 Barnehagen – resultater fra undersøkelsene | 55 |
| 3.1 Oversikt over datakilder og temaer | 55 |
| 3.2 Utvalg og svarprosent | 56 |
| 3.2.1 Spørringene til Barnehage-Norge..... | 56 |
| 3.2.2 Ansattundersøkelsen..... | 57 |
| 3.3 Kjennskap til strategien Språkløyper..... | 58 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.3.1 | Spørringene til Barnehage-Norge | 58 |
| 3.3.2 | Ansattundersøkelsen..... | 59 |
| 3.4 | Tiltak 1: Oppstartsamlinger | 60 |
| 3.4.1 | Spørringene til Barnehage-Norge – deltakelse og grunnlag for videre arbeid med Språkløyper | 60 |
| 3.4.2 | Ansattundersøkelsen – deltakelse og nytteverdi av oppstartsamlingene | 61 |
| 3.5 | Tiltak 2: Nettbaserte kompetanseutviklingspakker | 67 |
| 3.5.1 | Spørringene til Barnehage-Norge | 67 |
| 3.5.2 | Ansattundersøkelsen..... | 68 |
| 3.6 | Tiltak 3: Språkkommuner | 75 |
| 3.6.1 | Spørringene til Barnehage-Norge | 75 |
| 3.6.2 | Ansattundersøkelsen..... | 76 |
| 3.7 | Generelt om Språkløyper..... | 81 |
| 3.7.1 | Spørringene til Barnehage-Norge – Forankring av arbeidet med Språkløyper | 81 |
| 3.7.2 | Ansattundersøkelsen..... | 82 |
| 3.8 | Oppsummering av resultater – hovedfunn fra spørreundersøkelsene til barnehagen..... | 84 |
| 4 | Skolen – resultater fra undersøkelsene | 85 |
| 4.1 | Oversikt over datakilder og temaer | 85 |
| 4.2 | Utvalg og svarprosent | 86 |
| 4.2.1 | Spørringene til Skole-Norge | 86 |
| 4.2.2 | Ansattundersøkelsen..... | 87 |
| 4.3 | Kjennskap til strategien Språkløyper..... | 88 |
| 4.3.1 | Spørringene til Skole-Norge | 88 |
| 4.3.2 | Ansattundersøkelsen..... | 88 |
| 4.4 | Tiltak 1: Oppstartsamlinger | 89 |
| 4.4.1 | Spørringene til Skole-Norge - deltakelse og grunnlag for videre arbeid med Språkløyper | 89 |
| 4.4.2 | Ansattundersøkelsen – deltakelse og nytteverdi av oppstartsamlingene | 91 |
| 4.5 | Tiltak 2: Kompetanseutviklingspakker | 93 |
| 4.5.1 | Spørringene til Skole-Norge | 93 |
| 4.5.2 | Ansattundersøkelsen..... | 95 |
| 4.6 | Tiltak 3: Språkkommune | 105 |
| 4.6.1 | Spørringene til Skole-Norge | 105 |
| 4.6.2 | Ansattundersøkelsen..... | 105 |
| 4.7 | Generelt om Språkløyper..... | 111 |
| 4.7.1 | Spørringene til Skole-Norge | 111 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.7.2 | Ansattundersøkelsen..... | 112 |
| 4.8 | Oppsummering – hovedfunn fra spørreundersøkelsene til skolesektoren | 113 |
| 5 | Casestudier | 114 |
| 5.1 | Om casestudiene..... | 114 |
| 5.2 | Intervjuer ved Lesesenteret | 114 |
| 5.3 | Observasjoner i barnehager og skoler | 116 |
| 5.3.1 | Barnehagene | 116 |
| 5.3.2 | Skolene | 117 |
| 5.4 | Case 1 | 118 |
| 5.4.1 | Bakgrunnsinformasjon..... | 118 |
| 5.4.2 | Kontekstualisering: Språkløyper og andre satsinger | 119 |
| 5.4.3 | Arbeid med virkemidler..... | 120 |
| 5.4.4 | Refleksjoner over praksis..... | 125 |
| 5.4.5 | Utfordringer og veien videre..... | 127 |
| 5.5 | Case 2 | 128 |
| 5.5.1 | Bakgrunn | 128 |
| 5.5.2 | Kontekstualisering: Språkløyper og andre satsinger | 128 |
| 5.5.3 | Arbeid med virkemidler..... | 130 |
| 5.5.4 | Refleksjoner over praksis..... | 135 |
| 5.5.5 | Utfordringer og veien videre..... | 137 |
| 5.6 | Case 3 | 138 |
| 5.6.1 | Bakgrunnsinformasjon..... | 138 |
| 5.6.2 | Kontekstualisering: Språkløyper og andre satsinger | 139 |
| 5.6.3 | Arbeid med virkemidler..... | 140 |
| 5.6.4 | Refleksjoner over praksis..... | 145 |
| 5.6.5 | Utfordringer og veien videre..... | 147 |
| 6 | Oppsummerende diskusjon | 149 |
| 6.1 | Kjennskap til den nasjonale strategien..... | 149 |
| 6.2 | Bruk og relevans av kompetanseutviklingspakker | 152 |
| 6.3 | Endring av praksis..... | 154 |
| 6.4 | Språkkommuner..... | 155 |
| 6.5 | Anbefalinger knyttet til eventuelle justeringer av strategien..... | 158 |
| 6.6 | Avsluttende kommentarer | 159 |
| | Referanser..... | 160 |
| | Tabelloversikt..... | 162 |
| | Figuroversikt..... | 165 |

Sammendrag

Om Språkløyper

Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016 – 2019) er igangsatt av Kunnskapsdepartementet og har som et overordnet mål en systematisk og helhetlig styrking av språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever. Strategien retter seg av den grunn mot hele personalet i barnehagen, og alle lærere på tvers av fag i skolen, slik at deres kompetanse innen språk, lesing og skriving styrkes. Strategien inkluderer tre hovedtiltak: 1) regionale oppstartssamlinger for ansatte i barnehager og skoler; 2) gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker og 3) støtte til lokalt utviklingsarbeid – etablering av språkkommuner.

Formål og hovedfunn

Evalueringsens overordnede mål er å få innsikt i både bruken og opplevelsen av nytte og relevans av de tre tiltakene i Språkløyper hos relevante aktører i barnehagen og skolen, samt 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.

Delrapporten er en underveisrapport, som skal bidra til eventuelle justeringer i strategiens innhold. Den er basert på analyser av flere ulike empiriske kilder, inkludert sentrale politiske dokumenter, søknader og strategidokumenter utarbeidet i forbindelse med kommunenes søknad om å bli språkkommune, spørreundersøkelser blant barnehager, skoler og kommuner, spørreundersøkelser blant de ansatte i skolen og barnehagen, og casestudier i tre språkkommuner i den første av til sammen fire puljer. Sluttrapporten kommer høsten 2020.

Vår viktigste konklusjon er at hovedtiltakene virker i tråd med intensjonen, og fører til økt kompetanse og høyere prioritering av arbeidet med språk-, lese- og skriveferdigheter i kommunene. Skole- og barnehagepersonale som deltar oppgir at Språkløyper fører til at praksis endres. Enkelte justeringer av strategien bør vurderes: Å gi flere konkrete råd og tips i kommunenes oppstartssamlinger, utarbeide flere kompetansepakker på områder som ikke er dekket i dagens pakker, gi bedre støtte til utarbeidelse av kommunenes lokale strategier, vektlegge at de som

utpekes som ressurspersoner i kommunene har formell/uformell faglig ledererfaring innen språk, lesing og skriving og gi kommunene mer tid til implementeringen av tiltaket gjennom utvidelsen av prosjektperioden.

Nedenfor utdyper vi hovedfunnene i denne delrapporten og anbefalingene til eventuelle justeringer av strategien.

Mange kjenner til strategien

Mange fra både barnehager og skoler har kjennskap til de tre tiltakene i Språkløyper. Det er likevel variasjoner og nyanser mellom både barnehage- og skolesektoren og innad i hver sektor. I barnehagen kjenner en stor andel eiere, styrere og øvrige barnehageansatte til de tre tiltakene. I skolen kjenner to tredjedeler av skoleeiere og skoleledere til minst ett av de tre tiltakene. Selv om mange kjenner til strategien, er denne mindre kjent blant skoleledere i videregående opplæring enn i grunnskolen.

Oppstartssamlingene gir et godt grunnlag for faglig arbeid i enhetene

Det er ulike deler av personalet fra både barnehagen og skolen som deltar i oppstartssamlingene, og de gjør det for å få informasjon om kompetanseutviklingspakkene og hvordan man bør lede arbeidet med disse, samt for å få råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving som sådan. De fleste deltakerne fra både barnehagen og skolen oppgir at oppstartssamlingene ga muligheter for faglig diskusjon og faglig påfyll, og at samlingene dannet et godt grunnlag for arbeid med kompetansepakkene. Likevel kunne flere i både barnehagen og skolen tenke seg enda større fokus på konkrete råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving generelt og for arbeidet med ulike elevgrupper spesielt.

Deltakere har ulike assosiasjoner til begreper i Språkløyper

Deltakere har noe ulik forståelse av og eierskap til de formelle betegnelse i strategien, slik som Språkløyper og språkkommuner. Dette må sees i sammenheng med kommunenes arbeid med andre lokale, regionale og nasjonale satsinger, og hvorvidt kommunene aktivt synliggjør synergieffekter og kontinuitet i disse. For lærere og barnehageansatte er det selve bevisstheten om språk, lesing og skriving i det daglige praktiske arbeidet med barna som fremheves. Selv om lærere og barnehageansatte ikke gjenkjenner betegnelse som følger strategien på nasjonalt nivå, har vi ikke grunnlag for å hevde at de ikke kjenner til budskapet i Språkløyper og at de ikke anerkjenner målene i satsingen som viktige. Det er et tegn på at innarbeiding av felles betegnelse og referanser tar tid.

Kompetanseutviklingspakkene oppleves som nyttige og relevante

Kompetansepakkene brukes både i barnehagen og i skolen, og brukere opplever pakkene som både relevante og nyttige for arbeidet sitt. Både i skoler og i barnehager er det ulike deler av staben som leder arbeidet med pakkene. Ofte er hele staben involvert i dette arbeidet. Den vanligste fremgangsmåten er å gjennomgå alle øktene i kompetansepakkene i diverse møtevirksomhet. Tid er en faktor som virker inn på hvorvidt innholdet tilpasses omstendighetene ved å velge ut de delene av kompetansepakkene som oppleves mest relevante og/eller om pakkene komprimeres. Fagterminologien, og noen av dialektene som brukes i opplæringsvideoene, oppleves som utfordrende for deler av målgruppen. Målgruppen etter spør flere pakker, særlig pakker tilpasset behov i ungdomsskolen og i videregående skole. Målgruppen gir uttrykk for noe misnøye med både innhold og antall pakker på disse opplæringsnivåene. Nynorske og samiske kompetansepakker, så vel som flere pakker om arbeid med flerspråklige barn og barn med ulike vansker, nevnes også som et savn.

Praksis i barnehage og skole endres over tid

Mange ansatte i barnehagen og skolen oppgir at bruk av kompetansepakkene har endret måten de arbeider med språk, lesing og skriving på. Arbeid med pakkene har også 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 refleksjoner over praksis hos det pedagogiske personalet i både barnehagen og skolen. Likevel, gitt den langsiktige og vedvarende orienteringen om disse ferdighetene på kommunalt, regionalt og nasjonalt plan, kan de ansatte oppleve at det å skille mellom effekten av Språkløyper og andre satsinger er underordnet.

Langsiktig og aktivt arbeid er et viktig vilkår for språkkommuner

Det er gjerne arbeid med den lokale strategien som hyppigst assosieres med det å være en språkkommune. Kommunene jobber likevel ulikt med sin strategi, og det er store forskjeller i kommunenes barnehage- og skolefaglige kapasitet for å drive slikt arbeid. Det aktive arbeidet som pågår i enkelte kommuner i forbindelse med Språkløyper og andre satsinger, er avgjørende for å skape gode vilkår for arbeidet med språk, lesing og skriving, og for at dette arbeidet prioriteres i den enkelte skole og barnehage.

Lærende nettverk bidrar til kompetanseutvikling og kunnskapsbygging

Mange, både i barnehagen og skolen, oppgir å ha deltatt i lærende nettverk. De som deltar i lærende nettverk opplever at det har bidratt til utvikling av egen kompe-

tanse og kunnskap om språk, lesing og skriving. Hvordan kommunene velger å organisere nettverkene, hva slags ambisjonsnivå de har og hvilke utfordringer de opplever kan likevel variere. Kommuner som vektlegger kontinuerlig oppmerksomhet, synergieffekter og kontaktflater mellom Språkløyper og andre satsinger synes å ha et gunstig utgangspunkt for å ekspandere og trappe opp innsatsen. Særegenheter i lokal infrastruktur og geografiske forhold kan likevel vanskeliggjøre etablering og drift av lærende nettverk.

Ressurspersoner er et kjent og viktig ledd i språkkommuner

Ressurspersoner som et eget ledd i språkkommuner er kjent for mange i både barnehager og skoler. De har gjerne ulike oppgaver, slik som å være sparringspartnere for de pedagogisk ansatte i arbeidet med språk, lesing og skriving, å lede arbeidet med kompetansepakkene og å drive arbeidet i lærende nettverk. Det å ha hatt en faglederrolle i skolen eller barnehagen forut for Språkløyper kan bidra til både legitimitet, synlighet og gjennomslagskraft for innsatsen som ressursperson. Likeså kan en infrastruktur for kompetanseheving og utvikling etablert forut for Språkløyper gjennom annet kompetansehevende arbeid muliggjøre glidende overganger og effektiv utnyttelse av denne rollen.

Anbefalinger knyttet til eventuelle justeringer av strategien

I hovedsak synes de foreløpige resultatene fra den pågående evalueringen å vise en satsing hvor mye går i riktig retning. På enkelte områder synes det likevel å være et behov for justering og/eller forsterkning av informasjon for å styrke strategiens implementering. Nedenfor oppsummeres noen mulige justeringer av Språkløyper.

- **Oppstartssamlinger:** Det er generell tilfredshet med oppstartssamlingene. Samtidig oppgir enkelte behov for mer konkrete råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving generelt og ulike elevgrupper spesielt. Det bør vurderes å utvikle mer informasjonsmateriale til bruk forut for og på oppstartssamlingene.
- **Kompetansepakker:** Det bør vurderes om man bør utarbeide flere kompetansepakker rettet særskilt mot ungdomstrinn og videregående skole. Det synes også å være behov for flere pakker om flerspråklighet generelt, og samisk og nynorsk spesielt.
- **Begrepsbruk:** Begrepet «Språkløyper» oppleves som noe diffust og anvendes gjerne som en felles betegnelse på både strategien og kompetansepakkene. Det kan vurderes å innføre et eget navn for kompetansepakkene for å 1) tydeliggjøre skillene, 2) markere ytterligere at kompetansepakkene er et eget tiltak i strategien og 3) bidra til at de ulike betegnelse fester seg bedre hos målgruppen.

- **Språkkommuner - lokale strategier:** det kan vurderes hvorvidt man bør yte ytterligere støtte til språkkommuner i utformingen av innhold i deres lokale strategier, eksempelvis gjennom ytterligere vektlegging av aktiviteter som imøtekommer lokale behov og med ytterligere fokus på de særskilte målgruppene i Språkløyper.
- **Språkkommuner - ressurspersoner:** for å skape de beste vilkår for ressurspersoners arbeid med lærende felleskap og lærende nettverk, kan det også vurderes hvorvidt det bør vektlegges at ressurspersoner har formell/uformell faglig ledererfaring innen språk, lesing og skriving.
- **Språkkommuner - implementeringstid:** gitt at tid synes å være en vesentlig faktor for implementeringen av tiltaket, kan det vurderes hvorvidt prosjektperioden for språkkommuner bør utvides.

1 Innledning

1.1 Om evalueringen av Språkløyper

Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016 – 2019) er igangsatt av Kunnskapsdepartementet og tar sikte på en systematisk og helhetlig styrking av språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn. Dette anses i strategien som en forutsetning for å kunne lykkes både i utdanning, arbeids- og samfunnsliv. For å nå målet, retter strategien seg mot hele personalet i barnehagen, og alle lærere på tvers av fag i skolen, slik at deres kompetanse innen språk, lesing og skriving styrkes. Selv om strategien omfatter alle barn og elever, er særskilt oppmerksomhet viet til følgende fem målgrupper: 1) barn og elever med språkvansker; 2) elever med lese- og skrivevansker; 3) gutter; 4) minoritetspråklige barn og elever og 5) høyt presterende elever. Strategien inkluderer tre hovedtiltak:

- 1) regionale oppstartssamlinger¹ for barnehager og skoler
- 2) gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker²
- 3) støtte til lokalt utviklingsarbeid – etablering av språkkommuner

Evalueringens overordnede formål er å få innsikt i både bruken og opplevelsen av nytte og relevans av tiltakene hos relevante aktører i barnehagen og skolen. Evalueringen skal også undersøke hvorvidt strategien har ført til endret praksis i barnehage, skole og på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Videre vektlegges særskilt at evalueringen belyser om det å bli «språkkommune», planlagt igangsatt i 4 puljer³, har merverdi for lokalt utviklingsarbeid innenfor språk, lesing og skriving.

Evalueringen er designet som følgeforskning (Baklien, 1993). Det legges dermed vekt på å fremskaffe relevant kunnskap underveis som grunnlag for eventuelle justeringer av innholdet i strategien. Delrapporten er å anse som et ledd i

¹ Disse ble tidligere kalt «introduksjonssamlinger». Vi bruker den nye betegnelsen «oppstartssamlinger» konsekvent i denne rapporten.

² I denne rapporten bruker vi også betegnelsene «kompetansepakken/e», «pakken/e» og «nettressurser» om kompetanseutviklingspakkene. Dette med hensyn til grammatisk enkelhet og variert språkbruk. I den forbindelse gjør vi også oppmerksom på at ordet «nettressurser» brukes gjennomgående under pkt. 1.1.1 for å gjenspeile hvordan forskningsspørsmål opprinnelig ble formulert.

³ For oversikt over språkkommuner, se www.sprakloyper.uis.no.

dette, og er dermed en underveisrapport som skal følges opp med en sluttrapport. Sluttrapporten kommer i 2020.

På et overordnet nivå er det også sentralt at perspektiver og stemmer til de ulike berørte parter ivaretas gjennom hensiktsmessig metodisk tilnærming. Det benyttes derfor flere ulike metoder som til sammen belyser problemstillingene i evalueringen på en mest mulig helhetlig måte.

1.1.1 Evalueringens forskningsspørsmål

I lys av det overordnede formålet med evalueringen er det definert fire tematiske hovedområder med til sammen 21 underliggende forskningsspørsmål. Disse er presentert nedenfor. Gitt at dette er en underveisrapport basert på begrenset empirisk materiale, er det kun noen forskningsspørsmål som prioriteres her. Vi spesifiserer disse under hvert tema.

1. Kjennskap til den nasjonale strategien:
 - 1.1 Når strategien og tiltakene ut til de aktuelle målgruppene?
 - 1.2 Kjenner barnehager, skoler og kommuner/fylkeskommuner til oppstartssamlingene?
 - 1.3 Er samlingene lagt opp slik at de gir godt grunnlag for lokalt arbeid med nettressursene?
 - 1.4 Kjenner barnehager, skoler og kommuner/fylkeskommuner til innholdet i nettressursene i Språkløyper?
 - 1.5 Hvem velger å benytte seg av oppstartssamlingene?

Vi har prioritert dette tematiske området og besvarer alle underliggende forskningsspørsmål.

2. Bruk og relevans:
 - 2.1 Brukes nettressursene og oppleves de som nyttige og gode?
 - 2.2 Hvordan og på hvilken måte brukes disse?
 - 2.3 Er det behov for andre nettressurser eller endring av eksisterende ressurser?

Vi har prioritert dette tematiske området og besvarer alle underliggende forskningsspørsmål.

3. Endring av praksis:
 - 3.1 Har ansatte i barnehager og skoler og kommuner/fylkeskommuner endret praksis som følge av bruk av Språkløyper?
 - 3.2 Hvorfor har de endret praksis eller hvorfor ikke?

- 3.3 Hva har gjort at de har endret praksis?
- 3.4 Hvordan har de endret praksis?

Vi besvarer disse forskningsspørsmål kun delvis, først og fremst gjennom våre casestudier. Vi vil sette særlig søkelys på disse forskningsspørsmålene i sluttrapporten.

- 4. Språkkommuner:
 - 4.1 Gir det merverdi å være språkkommune? Under hvilke betingelser gir det merverdi?
 - 4.2 Hvordan arbeider kommunene med å realisere sine lokale språkstrategier (utarbeiding, gjennomføring og oppfølging/ evaluering)?
 - 4.3 Er arbeidet med språk, lesing og skriving styrket i barnehager og skoler i språkkommunene? Eventuelt på hvilken måte?
 - 4.4 Bidrar deltakelse i språkkommuner til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen (barnehager og skoler, eiernivå, lokal barnehagemyndighet og andre relevante samarbeidsaktører/-parter)?
 - 4.5 Hvordan brukes ressurspersonen(e)?
 - 4.6 Har språkkommunene etablert nettverk som fungerer? Opplever nettverksdeltakerne at det bidrar til økt kompetanse i arbeid med språk, lesing og skriving blant deltakerne? Eventuelt hvordan?
 - 4.7 Er utviklingsarbeidet/praksisen i språkkommunene bærekraftig også utover puljeperioden?
 - 4.8 Hvordan foregår rekrutteringen av barnehager og skoler til satsingen i språkkommuner og fylkeskommuner?
 - 4.9 Hvordan relaterer de bruken av strategien til andre strategier, som for eksempel *Ungdomstrinn i utvikling*? Andre strategier eller satsinger?

Vi setter særlig søkelys på forskningsspørsmål 4.1, 4.5, og 4.6. Forskningsspørsmål 4.2, 4.4. og 4.9 besvares delvis gjennom vår analyse av lokale dokumenter og våre casestudier. Forskningsspørsmål 4.3, 4.7 og 4.8 vil besvares hovedsakelig i sluttrapporten.

1.2 Teoretisk tilnærming

Analysearbeidet i denne delrapporten er først og fremst drevet av de foreliggende forskningsspørsmål, som spesifisert ovenfor. Analysen av de lokale strategiene er inspirert av Røviks perspektiver på hvordan reformideer oversettes og implemen-

teres i norsk skole (Røvik et al., 2014), spesielt Røviks translasjonsteoretiske perspektiv på hvordan innskriving av reformideer som foregår i utdanningsfeltet, gir mening til det man observerer. En forståelse av ståsted, behov og ambisjoner kjenner netegner det Røvik kaller tidsmarkering og innskriving i den lokale tiden. Selv om innskriving som et sett av oversettelsesregler ikke utelukkende er tenkt brukt i analyse av skriftlige tekster, fremstår de som godt egnet nettopp for analyse av strategidokumenter.

Gjennomgangen av de lokale strategiene ble etter hvert også inspirert av Engelsen (2008) analyse av lokale strategier under implementeringen av Kunnskapsløftet. Hun fant at lokale dokumenter ofte gjengir eller parafraserer formuleringer i statlige dokumenter uten at en forståelse av hvordan de kan anvendes på det lokale nivået er synliggjort. Engelsen bygger blant annet på Steven Balls forståelse av hvordan (i dette tilfellet) skoler tilpasser sin beskrivelse av seg selv til de kravene som utdanningsmyndighetene stiller, og hans begreper «fabrikkering» og «taktiske forbedringer» (Ball, 2003). Engelsen understreker at en reformprosess innebærer tolkningsprosesser, og mener skoleeiernivåets strategidokumenter kan inneholde «fabrikkerte virkelighetsbilder». Vi synes dette er nokså ladede begreper som, uten at det først er nærmere undersøkt, gir inntrykk av at det en i hovedsak kan forvente i analysearbeidet er å identifisere «taktiske forbedringer» (Engelsen, 2008:27). I vår fremstilling har det vært viktig å få frem sammenhengene og likhetstrekkene mellom de signalene utdanningsmyndighetene har gitt om kriterier for å bli språkkommune og formuleringene i de lokale beskrivelsene av situasjonen og kommunens ambisjoner. Gitt at satsingen Språkløyper er kompensatorisk innrettet, vil det å fremstille språkarbeidet i kommunen eller enhetene i et mest mulig gunstig lys, ikke nødvendigvis gi uttelling i form av innvilget søknad om å bli språkkommune.

I delkapittelet 2.2., der vi tar for oss de lokale dokumentene, forholder vi oss utelukkende til et formuleringsnivå, og vel og merke ikke til et realiseringsnivå. Aspekter ved realiseringen utforskes i denne rapporten gjennom de kvantitative spørreundersøkelsene og gjennom dybdestudier av implementeringen i tre forskjellige språkkommuner, representert ved casene 1, 2 og 3.

Teoretisk er også følgende perspektiver om lærende fellesskap vektlagt på et overordnet plan. I strategiplanen for Språkløyper er lærende fellesskap og «faglig lagbygging» vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2016: 3).⁴ Slike lærende fellesskap er forstått som det sentrale paradigmet for læreres læring (Darling-Hammond & Richardson, 2009). En støttende ledelse, gjensidig respekt mellom kolleger i et arbeidsmiljø som tillater utprøving og utforskning av nye ideer, er nødvendige vilkår

⁴<https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkomuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>, lesedato 6.5.2018.

for å få til gode lærende fellesskap (ibid.). Felles verdier og visjoner samt erkjennelse av et kollektivt ansvar for elevene er blant kjennetegnene på lærende fellesskap, likeledes refleksiv og utforskende dialog, deprivatisering av praksis, samarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Deprivatisering av praksis gjennom kollegaobservasjon kan gi rom for å utforske og prøve ut nye ideer, ta sjanser og være utfordrende. Slike arbeidsmåter er noe relativt nytt i Norge, påpeker Helgøy og Homme (2012), som viser til hvordan norske læreres yrkesutøvelse tradisjonelt har preg av både egalitet og profesjonell autonomi. I dette bildet blir derfor lederes involvering og støtte i kompetanseutviklingen nokså avgjørende (ibid.). Litteraturen om profesjonelle lærende fellesskap tilsier at kritisk refleksjon i et støttende kollegafellesskap er viktig for å få til en bedring av praksis som kommer elever til gode.

Utfordringene med å få til lærende fellesskap og en utforskende og utprøvende fremgangsmåte i kompetanseutviklingen i staben er også tematisert av Lesesenteret (Fuglestad, 2016). De peker på at: «Utforskende samtaler i profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å videreutvikle god praksis. Dialogen i læringsfellesskapet kan bidra til at taus kunnskap blir gjort eksplisitt (...)» (ibid.:16; Helstad, 2014). Vilklårene for gode kompetanseutviklingsprosesser er konkretisert i en egen veiledning til rektor-/styringsgruppe for bruk av kompetanseutviklingspakene i Språkløyper.⁵

1.3 Metodisk tilnærming

Denne delrapporten er basert på flere ulike empiriske datakilder, som til sammen belyser problemstillingene som er gitt. Disse er både skriftlige dokumenter, spørringene til Skole-Norge og Barnehage-Norge, spørreundersøkelse til de ansatte i skolen og barnehagen, samt casestudier i et utvalg av tre språkkommuner. I slutt-rapporten vil vi rapportere fra andre fase i datainnsamlingen. Denne vil innebære ny runde med spørringer til både Barnehage-Norge og Skole-Norge, gjentatt gjennomføring av ansattundersøkelsen, analyse av dokumenter fra pulje 2, samt ytterligere tre casestudier. Vår metodiske tilnærming til hver datakilde som er inkludert og analysert i denne underveisrapporten, er nærmere beskrevet nedenfor.

⁵ <http://sprakloyper.uis.no/skole-eiere-rektor-og-styringsgruppe/>, lesedato: 6.5.2018.

1.3.1 Dokumentanalyse

Det er to typer dokumenter som danner grunnlag for vår dokumentanalyse: 1) sentrale politiske dokumenter om Språkløyper og 2) søknader og strategidokumenter utarbeidet i forbindelse med kommunenes søknad om å bli språkkommuner (tiltak 3).

Når det gjelder de sentrale politiske dokumentene er det følgende tre tekster som er inkludert:

- Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)⁶
- Prosjektmandat for Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016 - 2019⁷
- Rammeverk for språkkommuner⁸

Disse beskriver bakgrunn, innhold, prosjektmandat og rammer for gjennomføring av Språkløyper og er skrevet av statlige myndigheter eller institusjoner som utfører oppdrag fra statlige myndigheter. Dokumentene er lest slik de foreligger. Vi presenterer dem i denne delrapporten i form av korte sammendrag eller som ordrette gjengivelser fra hver tekst. Utover dette gjør vi ingen ytterligere tolkninger av innholdet i dokumentene, men oppsummerer kort i avslutningen av kapittelet hva vi oppfatter som hovedbudskap og føringer fra statlige myndigheter i kommunenes gjennomføring av Språkløyper.

De lokale søknadene og strategiene fikk NIFU oversendt fra Utdanningsdirektoratet i januar 2017. Disse var utarbeidet høsten 2016 i hver av de 27 første språkkommunene (pulje 1). To forskere delte strategiene mellom seg etter geografi og gikk igjennom disse dokumentene for å få svar på spørsmål om valgt innretning i hver av kommunene. Dette ble kodet i en matrise, og vi skrev korte resymer for hver kommune, etterfulgt av egne kommentarer. Med kategorier og spørsmål vi hadde definert på forhånd (målgrupper, innsatsområder, aldersgrupper, samarbeid og organisering) skaffet vi oss oversikt over likhetstrekk og variasjon i materialet. Ved å lese strategier fra nabokommuner eller fra kommuner i ett fylke, fant vi også likhetstrekk og forskjeller i hvordan kommunene har beskrevet sine planer.

Gjennomgangen har hatt som formål å utarbeide et grunnlag for utvelgelse av språkkommuner til casestudien ved å undersøke hva som har vært skrevet i språkkommunene om det forstående arbeidet med kompetanseheving, og hvordan de fremstår som inspirert eller formet av utdanningsmyndighetenes signaler om hva

⁶<https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>

⁷<https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13304688/Lesesenteret/pdf-filer/Mandat%20Spr%C3%A5kl%C3%B8yper.pdf>

⁸https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_sprakkommuner.pdf

som vil vektlegges når språkkommuner utpekes. Det har også vært en ledetråd i vår fremstilling å tydeliggjøre forskjeller og likheter mellom kommunenes skriftliggjorte planer.

1.3.2 Spørreundersøkelser

Spørreundersøkelser egner seg til å innhente informasjon fra større deler av målgruppen, og i vår studie gir disse kvantitative datakildene bred innsikt i bruken av og erfaringer med de ulike tiltakene i Språkløyper. Tre ulike spørreundersøkelser danner grunnlaget for den kvantitative datainnsamlingen til denne rapporten:

- Spørringene til Barnehage-Norge
- Spørringene til Skole-Norge
- NIFUs spørreundersøkelse om strategien Språkløyper til ansatte i barnehager og skoler

Spørringene til Barnehage-Norge – spørsmål om Språkløyper

Utdanningsdirektoratets spørringer til Barnehage-Norge er en årlig spørreundersøkelse rettet mot barnehagestyrere, barnehageeiere og lokal barnehagemyndighet. Da spørringene til Barnehage-Norge ble gjennomført i oktober og november 2017, inneholdt spørreskjemaet egne spørsmål knyttet til bruken av og erfaringer med Språkløyper. Disse spørsmålene ble stilt til barnehagestyrere og barnehageeiere. Mer informasjon om spørringene til Barnehage-Norge, samt beskrivelse av utvalg og gjennomføring, finnes i rapporten «Spørsmål til Barnehage-Norge 2017» (Fagerholt et al., 2018).

Spørringene til Skole-Norge – spørsmål om Språkløyper

Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge er en halvårlig spørreundersøkelse rettet mot skoler og skoleeiere. Målgruppen er grunnskoler, videregående skoler, kommuner og fylkeskommuner. Ett av temaene for vårens undersøkelse i 2017 var strategien Språkløyper. Mer informasjon om spørringene til Skole-Norge, samt beskrivelse av utvalg og gjennomføring, finnes i NIFUs rapport «Spørsmål til Skole-Norge våren 2017» (Federici et al., 2017).

NIFUs spørreundersøkelse om strategien Språkløyper til ansatte i barnehage og skoler

Utarbeidelse av spørreskjemaet

NIFU har utarbeidet et eget spørreskjema om strategien Språkløyper der målgruppen var ansatte i barnehager (assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, pedagogiske ledere, barnehagelærere, støttepedagoger og spesialpedagoger, styrere, assisterende styrere og ressurspersoner) og skoler (lærere, rektorer og ressurspersoner). Målgruppen for spørreundersøkelsen i henholdsvis barnehagen og skolen samsvarer med dem som er definert som målgruppen for kompetanseutviklingsarbeidet i Språkløyper. Utdanningsdirektoratet, Lesesenteret i Stavanger og referansegruppen for evaluering av Språkløyper har kommet med innspill underveis. Spørreskjemaet ble pilotert av en assistent, en pedagogisk leder og en styrer i barnehage. I tillegg ble skjemaet pilotert av en lærer i skolen.

Spørreskjemaet ble laget og distribuert gjennom det nettbaserte programmet SurveyXact.

Mottakere av spørreskjema

Målgruppen for spørreundersøkelsen var personer som arbeidet i barnehager og skoler både i språkkommuner og andre kommuner, og som hadde deltatt på oppstartsamlinger.

For å få tak i flest mulig respondenter i språkkommuner til undersøkelsen ble det lagt ned et omfattende arbeid med å innhente kontaktinformasjon fra kontaktpersoner i språkkommuner. Vi fikk kontaktinformasjon til ansatte i barnehager og skoler i 43 av 55 språkkommuner. Innenfor de 43 språkkommunene ble det sendt ut mail til 170 barnehager og 154 skoler, som resulterte i lister fra 90 barnehager og 74 skoler.

Kontaktinformasjon til ansatte som ikke jobber i en språkkommune ble innhentet ved hjelp av påmeldingslister til oppstartsamlinger. Dette er ansatte i kommuner som ikke mottar ekstra økonomiske ressurser til arbeidet med tiltakene i Språkløyper, men som har fått en introduksjon til de tilgjengelige nettbaserte kompetanseutviklingspakkene.

Utsending og svarprosent

Spørreundersøkelsen ble sendt ut 12.03.2018 og ble stengt 13.04.18 (etter 5 uker). Undersøkelsen til ansatte i barnehager oppnådde en svarprosent på 44,8%, mens undersøkelsen til ansatte i skolen oppnådde en svarprosent på 44,5%. Det er trolig

at noen av årsakene til lav responsrate kan relatere seg til at personer som er invitert til undersøkelsen har byttet jobb eller ikke har kommet i gang med satsingen ennå.

Analyser

Analysene som presenteres i denne delrapporten har som hensikt å gi et bredt bilde av de foreløpige erfaringer som respondentene i skoler og barnehager har av bruken av de ulike tiltakene i Språkløyper. Analysene viser hovedsakelig frekvensfordeling på de ulike svarene, og sammenligninger mellom ulike grupper (språkkommunestatus, pulje, og ansattgrupper). Spørreundersøkelsene vil bli sendt ut på nytt i 2019, og resultatene vil presenteres i sluttrapporten fra evalueringen. Her vil undersøkelsene fra de to tidspunktene kunne analyseres i sammenheng, noe som vil gi mulighet for å undersøke utvikling over tid.

I kapittel 3 og 4 rapporteres resultatene fra de tre spørreundersøkelsene for henholdsvis barnehage og skole.

Begrensinger ved undersøkelsen

Respondentene som har svart på vår egen spørreundersøkelse kan representere et noe skjevt utvalg siden de alle har kjennskap til og erfaring med bruk av tiltakene i Språkløyper. Vi vet dessverre lite om erfaringene til de som ikke har svart på undersøkelsen, og hvorfor de lot være å besvare den. Av den informasjonen vi har vet vi at en del meldte ifra om at de ikke hadde anledning til å delta eller ikke hadde kommet i gang med Språkløyper og opplevde av de hadde for lite grunnlag til å svare på undersøkelsen.

Det er også en kjent utfordring at ansatte i barnehage og skole mottar mange henvendelser om å delta i forskning, og i en travel arbeidshverdag så kan det være at deltakelse i undersøkelser som denne ikke prioriteres.

1.3.3 Casestudier

Vi har gjennomført casestudier i tre kommuner, som alle var med i tiltak 3 – språkkommuner – pulje 1. Valg av caser var foretatt ut ifra et prinsipp om maksimal variasjon (Yin, 2014). Vårt ønske var størst mulig variasjon mellom casene langs minst en dimensjon, samt kontroll på hva som samtidig forandrer seg når vi beveger oss fra en case til den neste. Vi benyttet oss av vår analyse av språkkommunenes strategiplaner for å kunne identifisere hvorvidt valg av målgrupper og innsatsområder kunne være en aktuell dimensjon for caseseleksjon. I og med at forskjellene viste seg å være mindre enn vi i utgangspunktet hadde antatt, var det derfor

kommunestørrelse, definert som antall innbyggere, og dermed omfang av skole- og barnehagefaglig arbeid i kommunen og antall barnehager og skoler, som var avgjørende i vårt valg av kommuner. Å velge case ut fra kommunestørrelse gir oss tilgang på kommuner som har nokså ulike vilkår for å drive med både skole-/barnehagebasert kompetanseutviklingsarbeid og nettverk for å realisere satsingen, og størrelse sammenfaller ikke på noen enkel måte med geografi. Dette kunne dermed sikre casenes anonymitet. Endelig valg av casekommuner var foretatt med forskningsetiske hensyn om informert samtykke.

Hver case innebar både intervjuer med relevante aktører på ulike policynivåer, samt observasjoner i både barnehager og skoler i kommunen, utpekt av våre kontaktpersoner i hver case. Vårt analytiske fokus i denne delrapporten er den såkalte *within-case analysis* (Eisenhardt, 1989). Dette vil si at vi sikter mot rike og nyanseerte bilder av hver enkelt case. En *cross-case sammenligning* (ibid.) av våre funn venter vi med til sluttrapporten når vi har et større tilfang av caser. I vårt oppsummerende kapittel i denne rapporten løfter vi likevel blikket fra hver enkel case og drar veksler på casematerialet som helhet, samt andre datakilder.

Et vilkår for kompetanseutviklingen er mobiliseringen av de nasjonale senterene. I denne delrapporten danner vårt intervju med ledere og fagpersoner ved Lesesenteret et empirisk bakteppe for casestudiene. Lesesenteret er prosjektleder for utviklingen av kompetanseutviklingspakker, og vi så det som avgjørende å besøke dem tidlig i evalueringen. De samarbeider med Skrivesenteret, som vi ønsker å intervju senere i evalueringsperioden. Ett gruppeintervju med to ledere og ett med fem fagpersoner ble gjennomført i februar 2017, etter at senteret også hadde presentert sitt arbeid for to besøkende forskere fra NIFU. Gjennomføringen og analysene av dette intervjumaterialet er som beskrevet for casene nedenfor.

Intervjuer

Vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer med ulike aktører i hver av de tre kommunene vi har besøkt. Intervjuene var gjennomført i tidsrommet september 2017 til januar 2018, og var enten individuelle eller fokusgruppeintervjuer. Tabell 1.1. viser antall og typer informanter i hver case. Totalt har vi intervjuet 44 personer.

Tabell 1.1 Antall og typer informanter i casestudiene

| Case | Informant-kategori | Eier-/myndighets-nivå | Ressurs-personer/nettverk* | Skole | Barnehage | TOTALT |
|--------|--------------------------------------|-----------------------|----------------------------|-------|-----------|---------|
| 1 | Rådgiver; Lærer; Enhetsleder | 2 | 2 | | | 4 |
| | Ledelse | | | 2 | 1 (*1) | 3 (*1) |
| | Ansatte | | | 2 | 2 | 4 |
| | | | | | | |
| 2 | Rådgiver; Lærer; enhets- leder | 1 | 4 (*2) | | | 5 (*2) |
| | Ledelse | | | 2 | 2 | 4 |
| | Ansatte | | | 2 | 3 | 5 |
| | Elever | | | 3 | | 3 |
| 3 | Rådgiver; Lærer; Enhetsleder | 3 | 3 (*1) | | | 6 (*1) |
| | Ledelse | | | 1 | 2 (*1) | 3 (*1) |
| | Ansatte | | | 3 | 4 | 7 |
| TOTALT | | 6 | 9 (*3) | 15 | 14 (*2) | 44 (*5) |

*Også intervjuet i kraft av andre stillinger eller funksjoner

Under hvert intervju benyttet vi oss av en intervjuguide, som dekket flere tematiske områder som var relevante for evalueringen⁹. Disse kretset først og fremst rundt de ulike tiltakene i Språkløyper. Intervjuguiden var utarbeidet og tilpasset for hver aktørgruppe som ble intervjuet, og gjenspeilet dermed informantens ulike roller og status. I intervjusituasjonen ble det lagt særlig vekt på informantens opplevelser av, erfaringer med og refleksjoner rundt deres deltakelse i Språkløyper. Det var to forskere som var til stedet under de fleste intervjuene, hvorav den ene hadde en lederrolle som intervjuer og den andre tok notater og eventuelt bidro med utdypende eller supplerende spørsmål. Intervjuene varte mellom 40 og 75 minutter.

Det ble gjort opptak av alle intervjuer, og disse ble i etterkant transkribert ordrett. I analysen av intervjumaterialet benyttet vi oss av det digitale analytiske verktøyet NVivo 10. Dette innebar først og fremst en utarbeidelse av en felles overordnet tematisk kodingsstruktur med underliggende kodingskategorier (noder, barnenoder) for alle tre caser. Barnenodene var til dels identiske på tvers av caser men også særegne for hver case, noe som gjenspeiler casenes egenart. Kodingsarbeidet resulterte i en overordnet struktur for den skriftlige presentasjonen av casene, slik den foreligger i denne delrapporten. Bruk av NVivo innebærer potensielle fallgruver i analysen av kvalitative data, som man er nødt til å passe seg for, slik som de såkalte kodingsfeller («coding trap») der man skaper altfor mange no-

⁹ Gitt at intervjuguiden skal gjenbrukes i vårt videre evalueringsarbeid, er det ikke aktuelt å legge den ved i denne delrapporten.

der eller en altfor detaljert nodestruktur (Richards, 2009). Likevel ansees verktøyet som egnet for å øke analytisk transparens, og dermed også validitet (Silverman, 2013; Midre, 2010).

I våre analyser la vi vekt på å fange opp kommunenes selvforståelse som deltakere i Språkløyper gjennom rike, nyanserte og flerstemmige bilder og beskrivelser av hver case. Som et ledd i kvalitetssikringen fikk informantene i hver kommune anledning til å faktasjekke tekstutkastet om deres kommune, samt å gi oss tilbakemelding på hvorvidt vi har ivare tatt anonymitetshensyn på en tilfredsstillende måte.

Vi ønsker likevel å påpeke at vårt intervjumateriale kun er basert på et lite utvalgt informanter i hver case, og at disse gjerne er knyttet til kun en skole eller barnehage i den aktuelle kommunen. Gitt at det gjerne er flere enheter i hver kommune som kunne vært aktuelle å besøke, og at det også er flere aktuelle informanter per besøkt enhet enn de vi fikk anledning til å intervju, er det åpenbart at vi på ingen måte har nådd et metningspunkt i våre data (Kvale & Brinkmann, 2014). Av den grunn er det svært viktig å tilnærme seg dataene med forsiktighet, særlig ved ethvert forsøk på å trekke konklusjoner derfra. Vi anser det som en metodologisk styrke at disse dataene kan trianguleres med øvrig datamaterialet i denne delrapporten, noe som bidrar til å øke validiteten av våre analyser.

Observasjoner

Som en del av våre casestudier gjennomførte vi observasjoner i både barnehage og skole for å få innsikt i hvordan arbeidet med språk, lesing og skriving foregår i det daglige. Enhetene vi har besøkt var alle tilknyttet de samme virksomhetene der vi også gjennomførte våre intervjuer og var valgt ut av kommunene. Dette innebar 3 barnehager og 3 skoler til sammen. Barnehager vi besøkte var alle aldersdelte, og vi gjennomførte våre observasjoner i både små- og storbarnsavdelinger. I de tre skolene vi besøkte, var de fleste observasjonene gjennomført på første eller andre trinn. I to tilfeller fikk vi anledning til å observere to klasserom på ungdomstrinnet, hvorav ett var på åttende trinn og ett på niende trinn.

I barnehager brukte vi mellom en til to timer på å observere både strukturerte og ikke-strukturerte aktiviteter, slik som samlingsstund/lesestund, måltid, frilek inne på avdeling, frilek i gymsalen, spising, påkledning ved overgang fra innendørs til utendørs aktivitet eller stell. Vi har utarbeidet et observasjonsskjema, som dekket følgende tematiske områder: 1) generelt lærings- og språkklima, 2) ikke-språklig interaksjon mellom barn og voksne, 3) språklig interaksjon under både strukturerte og ikke-strukturerte aktiviteter og 4) arbeid med særskilte målgrupper i barnehagen. Skjemaet hadde både avkrysningsmuligheter for å fange opp ulike momenter under hvert tema på et flerpunkt skala og plass til utdypende kommentarer og beskrivelser. Skjemaet var pilotert i en barnehage i Oslo før vårt første feltarbeid.

I skolen observerte vi undervisningstimer i ulike fag, inkludert norsk, KRLE, samt begynnende lesing og regning. Også her ble et observasjonsskjema benyttet som NIFU har utarbeidet og som hadde klare likhetstrekk med barnehageskjemaet i sin utforming men noe ulik tematisk inndeling: 1) generelt språk- og læringsklima, 2) undervisningsformer, 3) arbeid med lesing og skriving og 4) arbeid med særskilte grupper¹⁰.

I vår analyse la vi vekt på å fange opp variasjoner og nyanser men også likheter på tvers av enheter. I og med at det kun er foretatt enkeltbesøk av 1-2 timers varighet i barnehager og skoler som kommunene selv har utpekt, er observasjonsdataene våre nødvendigvis begrenset. Fremfor å generalisere, var hovedmålet med våre observasjoner å få en innsikt i enhetenes hverdag, som igjen kunne danne et utgangspunkt for intervjuer med de ansatte. Med hensyn til datamaterialets metodiske begrensninger, presenterer vi kun en syntese av våre hovedfunn på tvers av caser.

1.3.4 Forskingsetiske hensyn

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved NSD, og alle ledd er gjennomført i tråd med NSDs krav.

1.4 Delrapportens oppbygging

I det som følger vil vi i kapittel 2 presentere våre funn fra dokumentanalysen, bestående av både en oppsummering av de tre sentrale politiske dokumentene om Språkløyper, en analyse av dokumenter fra språkkommuner i pulje 1, og våre oppsummerende vurderinger. Kapittel 3 er viet til våre kvantitative data om barnehage. Dette innebærer en presentasjon av vår analyse og funn fra både Spørringene til Barnehage-Norge og vår spørreundersøkelse til de ansatte i norske barnehager. Kapitlet avsluttes med våre oppsummerende vurderinger. Kapittel 4 følger den samme tematiske strukturen som kapittel 3 men oppmerksomheten er rettet mot våre kvantitative datakilder om skolen, inkludert Spørringene til Skole-Norge og spørreundersøkelsen til skoleansatte. I kapittel 5 tar vi for oss casestudiene. Vi presenterer først en oppsummering av våre intervjuer hos Lesesenteret som et bakteppe for casestudiene, og gir en kort syntese av våre observasjonsdata. Deretter presenterer vi vår analyse av hver av de tre casene. Delrapporten avsluttes med et oppsummerende diskusjonskapittel, hvor vi drar vekslers på det totale empiriske grunnlaget presentert i rapporten, kommer med anbefalinger knyttet til eventuelle justeringer av strategien og påpeker enkelte begrensninger.

¹⁰ Gitt at observasjonsskjemaet skal gjenbrukes i vårt videre evalueringsarbeid, er det ikke aktuelt å legge det ved i denne delrapporten.

2 Dokumentanalyse – politiske og lokale dokumenter

I dette kapitlet presenter vi funn fra vår dokumentanalyse, slik de foreligger så langt. Vi presenter først vår oppsummering av sentrale politiske dokumenter i Språkløyper, etterfulgt av vår analyse av lokale dokumenter utarbeidet av språkkommuner i pulje 1. Hensikten er å gi en innsikt i både strategien, slik den formelt sett er tenkt og forankret politisk, og hvordan strategien operasjonaliseres av språkkommunene. Dette vil innebære å fange opp aktørenes forståelse av eget ståsted, utfordringene men også handlingsrommet.

2.1 Oppsummering av politiske dokumenter

I dette avsnittet går vi gjennom tre dokumenter som beskriver bakgrunn, innhold og rammer for gjennomføring av Språkløyper. Disse er:

- Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)
- Prosjektmandat for Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016 - 2019
- Rammeverk for språkkommuner

Alle tre dokumentene er skrevet av statlige myndigheter eller institusjoner som utfører oppdrag fra statlige myndigheter, og danner grunnlag for senere analyser av hvordan kommunene planlegger, iverksetter og gjennomfører strategien.

Vi har lest dokumentene slik de foreligger, og presenterer dem enten i form av korte sammendrag eller i form av kulepunkter. Disse representerer enten ordrette gjengivelser fra hver tekst eller gjengivelser med minimale syntaktiske tilpasninger eller forkortelser. Utover dette gjør vi ingen ytterligere tolkninger av innholdet i dokumentene, men oppsummerer kort i avslutningen av kapitlet hva vi oppfatter som hovedbudskap og føringer fra statlige myndigheter i kommunenes gjennomføring av Språkløyper.

2.1.1 Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)

Strategien slår innledningsvis fast at «gode språklige ferdigheter er avgjørende for barns lek og læring i barnehagen og for elevers lesing, skriving og læring i skolealder». Et godt utviklet språk i tidlig alder letter lese- og skriveutviklingen i skolen. Utvikling av lese- og skrivekompetanse er samtidig en kontinuerlig prosess som foregår også etter den første lese- og skriveopplæringen. På mellomtrinnet, i ungdomsskolen og i videregående opplæring skal elevene videreutvikle lese- og skriveferdighetene de har med seg fra barnetrinnet. Digitale hjelpemidler blir også i økende grad tatt i bruk på alle trinn, fra barnehage til videregående opplæring.

Mål med strategien

Det angis følgende syv punkter som strategiens mål:

- Arbeidet med å styrke barnehagens språkmiljø forsterkes
- Det skal være sammenheng mellom barnehagens og skolens språkarbeid
- Lærernes kompetanse innen språk, lesing og skriving skal styrkes
- Barn og elever som strever med språk, skal raskt identifiseres og følges opp med effektive tiltak
- Andelen elever med svake lese- og skriveferdigheter skal reduseres
- Andelen elever med svært gode lese- og skriveferdigheter skal økes
- Høyt presterende elever skal få de utfordringer og den støtte de behøver

Strategiens målgrupper

Det understrekes i strategien at god språk-, lese- og skriveopplæring er viktig for alle elever. Det er likevel følgende målgrupper som skal nås særskilt:

- Barn og elever med språkvansker
- Elever med lese- og skrivevansker
- Gutter
- Barn og elever med minoritetspråklig bakgrunn
- Høyt presterende elever

Strategiens temaområder konkretiserer overordnede mål og målgrupper i ti punkter:

- Barnehagepersonalet skal få økt kunnskap, verktøy og trygghet i arbeidet med å utvikle barnas språk i ulike situasjoner, som for eksempel gjennom leseaktiviteter, hverdagspråk og utredning av språkvansker.
- Barnehagepersonalet og lærerne skal få innsikt i arbeid med språk, lesing og skriving slik det drives i skole og barnehage, slik at de kan samarbeide for å utveksle informasjon om barnas språklige og læringsmessige utvikling. Skole-

og barnehageeier bør også ha innsikt i dette feltet, slik at de kan legge til rette for samarbeidet.

- Lærerne som underviser i begynneropplæringen, skal få økt kunnskap og kunne reflektere over hva som kjennetegner god praksis i den første lese- og skriveopplæringen. Kunnskapen skal sette lærerne i stand til å foreta kvalifiserte valg mellom opplæringsmetoder og læremidler.
- Lærerne skal få økt kunnskap om hvordan de i større grad kan integrere arbeidet med lesing og skriving i planlegging og undervisning i alle fag, fra første til og med trettende trinn.
- Lærerne skal få kunnskap om digital teknologi og digitale verktøy til bruk i lese- og skrivearbeid, slik at de kan bruke slike verktøy på hensiktsmessige og målrettede måter i opplæringen.
- Barnehagepersonalet og lærerne skal få økt kunnskap om hvordan barns andrespråk utvikles og stimuleres, fra barnets tidlige talespråklige ferdigheter til lese- og skriveutvikling i skolen.
- Barnehagepersonalet og lærerne skal få økt kunnskap om observasjon og kartlegging av språkvansker, slik at barn med slike vansker tidlig kan bli identifisert og følges opp med språktiltak innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Ved behov skal barna henvises til PPT, og elever med språkvansker i skolen skal få hjelp og tilrettelagt opplæring.
- Barnehagepersonalet og lærerne skal få økt kunnskap om forskjeller mellom gutter og jenters utvikling i talespråk og skriftlige ferdigheter, slik at de bedre kan tilpasse det pedagogiske tilbudet til barn og elever som har ulike behov i opplæringen.
- Lærere skal få økt kunnskap om vansker med lesing og skriving, for bedre å kunne identifisere elevene som har slike vanskeligheter. Lærerne skal også få økt kompetanse om hvordan man bedre kan samarbeide om elever med lese- og skrivevansker, og om hvordan man ved å sette inn generelle tiltak kan tilpasse klasseromsundervisning for elever som har slike vansker.
- Gjennom kompetanseutvikling skal lærerne få økt kunnskap om høyt presterende elever, og om hvordan undervisningen kan tilpasses slik at også disse elevene får utfordringer som gjør at de opprettholder motivasjon, engasjement og utnytter sitt potensial for læring.

Strategiens hovedgrep og tiltak

Det er følgende tre tiltak som angis som strategiens hovedgrep og tiltak:

1. *Oppstartssamlinger i alle fylker*: Her blir deltakere fra skoler og barnehager presentert for innhold og arbeidsformer i strategien og i ressursene som ligger på www.sprakloyper.uis.no.

2. *Gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker* for personalet i barnehager og skoler. Øktene innebærer fagtekster, eksempelfilmer, videoforelesninger, refleksjonsspørsmål, oppgaver som til sammen gir faglig fordypning og veiledning i barnehage- og skoleutviklingsarbeid. Det er også lagt opp til mellomarbeid mellom øktene. Kompetanseutviklingspakkene er laget for bruk i fellesskap, enten i hele kollegiet eller i faggrupper og team, og skal ledes lokalt av ledere og ressurspersoner.
3. *Støtte til lokalt utviklingsarbeid*: Kommuner kan også søke om å bli «språkkommuner», hvor de får midler til ressurspersoner som skal lede lokalt utviklingsarbeid, blant annet gjennom å etablere lokale, faglige nettverk som kan støtte barnehagenes språkopplæring og skolenes lese- og skriveopplæring. Språkkommune skal motta faglig støtte til utviklingsarbeidet fra Utdanningsdirektoratet og fra Lesesenteret og Skrivesenteret.

2.1.2 Prosjektmandat for Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019

Dette dokumentet er skrevet av Lesesenteret. Her omtales den praktiske arbeidsfordelingen, prosjektmålene og kvalitetssikringen av tiltakene i prosjektet, som angitt i strategien.

Prosjektmandatet spesifiserer at det i utarbeidelse og implementering av satsingen skal legges til rette for samarbeid mellom Lesesenteret og Skrivesenteret, og for samarbeid med andre aktører, slik som Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring NAFO, Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen og eventuelt andre senter, samt Senter for IKT i utdanningen og Statped.

Det spesifiseres videre at «Lesesenteret har ansvar for tiltak 1 og 2, mens Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for utviklingen og gjennomføringen av tiltak 3, samt eventuelt samarbeid med Fylkesmannen, Lesesenteret og Skrivesenteret i dette arbeidet».

Prosjektmandatet omtaler videre de tre tiltakene: 1) oppstartssamlinger; 2) nettbaserte kompetanseutviklingspakker og 3) språkkommuner. Deretter tar dokumentet for seg prosjektmål under hvert av disse tiltakene. Til sist i prosjektmandatet gjøres det rede for kritiske suksessfaktorer og risikovurderinger både for strategien som helhet og hvert enkelt tiltak, som skal følges opp i prosjektet. Nedenfor gjengir vi prosjektmandatets presentasjon av de tre tiltakene, samt prosjektmålene og suksessfaktorene som hører til hvert enkelt tiltak.

Som et overordnet prosjektmål oppgir mandatet at arbeidet med strategien skal «styrke alle barn og elevers språk- og tekstkompetanse, og dermed også deler av deres faglige kompetanse». Kritisk suksessfaktor for dette overordnede målet er at barnehage- og skolesektoren får kjennskap til strategien og ønsker å delta i

arbeidet. Her angis det at Lesesenteret og kommunikasjonsavdelingene i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet skal samarbeide om utvikling og gjennomføring av en kommunikasjonsplan.

Tiltak 1: Oppstartssamlinger

Prosjektmandatet angir at Lesesenteret og Skrivesenteret skal arrangere oppstartssamlinger i Språkløyper for lærere og barnehageansatte en rekke steder i landet. Under oppstartssamlingene blir innhold og arbeidsformer i kompetanseutviklingspakkene presentert og satt inn i en barnehage- og skolebasert kompetanseutviklingssammenheng.

Prosjektmålet for oppstartssamlinger er at disse er gjennomført slik at de informerer, inspirerer og støtter dem som skal gjennomføre arbeidet med Språkløyper i kommuner, i barnehager og på skoler.

Det angis følgende kritiske suksessfaktorer og tiltak for å redusere risiko:

- Interesse i sektoren for å delta i Språkløyper.
 - Tiltak: Løpende kommunikasjon om strategien, samt utsending av invitasjoner til samlinger i god tid før gjennomføringen.
- Samlingene tilfredsstillende deltakernes behov for kunnskap om arbeid med språk, lesing og skriving.
 - Tiltak: Samlingene målrettes, kvalitetssikres og evalueres.

Tiltak 2: Nettbaserte kompetanseutviklingspakker

Prosjektmandatet lister hovedtema for de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Kompetanseutviklingspakkene skal dekke temaene barns språkutvikling, lese- og språkaktiviteter i barnehage, overgang barnehage/skole, den første lese- og skriveopplæringen, lesing og skriving i alle fag, lesing og skriving av digitale tekster og digitale verktøy i lese- og skrivearbeidet.

Dokumentet *Håndbok kompetanseutviklingspakker Språkløyper* (Mossige, Njå og Toft 2016) er et separat dokument produsert av Lesesenteret. Ifølge Håndbokens introduksjon skal innholdet i de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene gi veiledning i barnehage- og skoleutviklingsarbeid, faglig fordypning innenfor ulike temaområder, verktøy for å reflektere over egen praksis og veiledning i nye arbeidsmetoder, alt innenfor et lærende fellesskap. Ressursene består av fagtekster, eksempelfilmer, videoforelesninger, refleksjonsspørsmål og oppgaver som skal utføres i praksis og deles i kollegiet. Kompetanseutviklingspakkene er gratis og tilgjengelige for alle på nettstedet www.sprakloyper.uis.no.

Prosjektmålet for de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er som følger:

- At det er utviklet forskningsbaserte og praksisnære kompetanseutviklingspakker som barnehager og skoler tar i bruk i barnehage- og skolebasert utviklingsarbeid. Pakkene er enkle å bruke og ligger fritt tilgjengelige på nett.
- At kompetanseutviklingspakkene brukes i barnehager og skoler som en støtte for deres utviklingsarbeid.
- At kompetanseutviklingspakkene bidrar til lokale læringsprosesser i skoler og barnehager og fører til en utvikling i det praktiske arbeidet.
 - Personalets kompetanse med hensyn til språk-, lese- og skriveopplæring er styrket.
 - Innsikten personalet har fått når det gjelder arbeid med språk og lese- og skriveopplæring påvirker deres praksis i barnehage og skole.

Det spesifiseres følgende kritiske suksessfaktorer og tiltak for å redusere risiko.

Disse er:

- God teknisk kvalitet, godt tilpasset dataløsning.
 - Tiltak: Profesjonelle utviklere.
- Medieproduksjon av høy standard.
- Faglig kvalitet på innholdet holder mål.
- Brukertilpasning er bra.
 - Tiltak: Kontinuerlig kvalitetsarbeid på sentrene i tråd med *Håndbok for kompetanseutviklingspakker* og annen dokumentasjon. Brukerevalueringer, egen forskning underveis.
- Nettbaserte kompetanseutviklingspakker fungerer som utviklingsarbeid.
 - Tiltak: Det utvikles støttmateriell for dem som skal gjennomføre kompetanseutviklingen. Oppstartssamlingene har fokus på pakkene som utviklingsarbeid, det vurderes behov for ekstra samling
- Kapasitet hos Lesesenteret og Skrivesenteret til å lage pakker for alle tema som er etterspurt.
 - Tiltak: Tilsetting av folk med ønsket kompetanse, samt samarbeid med ulike miljøer med ønsket kompetanse.
- Vellykket gjennomføring av øktene på den enkelte arbeidsplass.
 - Tiltak: Det utvikles støttmateriell for dem som skal gjennomføre kompetanseutviklingen og oppstartssamlingen styrkes.
- Innholdet i pakkene vises i arbeidet som skal gjøres i praksis i barnehagene og skolene.
 - Tiltak: Det vurderes om det er bruk for mer kontakt med sektoren.

Tiltak 3: Støtte til språkkommuner

Prosjektmandatet sier følgende om det å være en språkkommune:

- En språkkommune forplikter seg til å arbeide systematisk og helhetlig for å forbedre barn og unges ferdigheter innenfor områdene språk, lesing og/eller skriving.
- Språkkommunene får støtte og veiledning i arbeidet og et tilskudd som skal brukes til ressurspersoner og til å etablere og drive lokale faglige nettverk. Særlig innsats rettes mot kommuner og fylkeskommuner som ser at de har utfordringer innen språk, lesing og/eller skriving.

Det er definert følgende prosjektmål for språkkommuner:

- At språkkommunene arbeider systematisk og helhetlig i henhold til den utarbeidede strategien for å forbedre barn og unges ferdigheter innenfor områdene språk, lesing og/eller skriving.
- At eierledd og ressurspersoner i språkkommuner gjennom samlinger og direkte kontakt får den støtte og inspirasjon de har behov for når de skal opprette og drive faglige nettverk og gjennomføre utviklingsarbeid.

Det angis følgende kritiske suksessfaktorer og tiltak for å redusere risiko:

- Det er interesse i sektorene for å bli språkkommuner.
 - Tiltak: Det gjøres innholdsmessig og økonomisk attraktivt å bli språkkommune.
- Språkkommunene utarbeider en strategi for språk, lesing og skriving.
 - Tiltak: Direktoratet arrangerer samlinger for kommunene; kommunene får en egen mal/skriveramme for strategien, samt veiledning.
- Språkkommunene klarer å etablere, lede og drive lokale nettverk som er reelt lærende.
- Eierleddet klarer å mobilisere og motivere styrere og skoleledere til å lede utviklingsarbeid på egen skole og til å forankre arbeidet med språk, lesing og skriving i barnehager og skoler.
- Ressurspersonene i språkkommuner er i stand til å støtte arbeidet med språk, lesing og skriving.
 - Tiltak: Direktoratet og sentrene arrangerer samlinger for eierleddet for å motivere og kurse dem i ledelse og drift av lokale nettverk.
 - Tiltak: Lesesenteret og Skrivesenteret kurser ressurspersoner for å støtte dem i arbeidet på bakgrunn av ressurspersonenes behov.
- Støtten sentrene gir språkkommunene, er tilfredsstillende.
 - Tiltak: Det gjennomføres evalueringer og foregår løpende kontakt mellom sentrene og språkkommunene.
- Språkkommunene klarer å nyttiggjøre seg av og koordinere samarbeidet med Lesesenteret og/eller Skrivesenteret.
 - Tiltak: Sentrene tar aktivt kontakt med kommuner som ikke selv tar kontakt.

2.1.3 Rammeverk for språkkommuner

Rammeverket, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, spesifiserer tiltak 3 i *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)* og *Prosjektmandat for Språkløyper*. Rammeverket presiserer de ulike aktørenes ansvar og roller, og er skrevet for å gi en felles forståelse for utviklingsarbeidet i barnehager og skoler for kommuner og fylkeskommuner som har blitt språkkommuner.

I rammeverket blir det utdypet at «språkkommuner er et tilbud om støtte til utviklingsarbeid knyttet til språk, lesing og/eller skriving». Arbeid med språk i barnehagen skal ta utgangspunkt i og forankres i *Rammeplan for barnehagen*, særlig fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst». Arbeidet skal foregå på barnehagens premisser.

Arbeidet med språk, lesing og skriving i grunnopplæringen skal forankres i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, der lesing og skriving anses som grunnleggende ferdigheter i alle fag og som er integrert i kompetansemålene for de ulike fagene. Rammeverket slår samtidig fast at det på lokalt nivå vil være stor frihet til å bestemme innholdet i og formen på satsingen. Arbeidet med Språkløyper i barnehagen og skolen skal bidra til lokal lagbygging. Det skal også bidra til å hente fram den kunnskapen som alt finnes i personalet og til å videreutvikle denne gjennom felles arbeid med, og refleksjon rundt, innholdet i Språkløyper. Barnehagene og skolene kan velge mellom en rekke tema, alt etter hvilke behov de har.

Kommuner og fylkeskommuner kan søke om å få økonomisk tilskudd til ressurspersoner eller ressurslærere som skal støtte utviklingsarbeidet i barnehage og skole. Tilskuddet skal også brukes til å etablere og drive lokale faglige nettverk innenfor områdene språk, lesing og skriving, og til å støtte lokalt utviklingsarbeid i skole og barnehage. Lesesenteret og Skrivesenteret skal bidra med kompetanse og faglig veiledning både i nettverkene og for ressurspersonene.

Ressursperson i språkkommune

Eierleddet står fritt i hvordan ressursene skal fordeles. Måten arbeidet skal organiseres på må ta høyde for lokale strukturer og behov og tilpasses deretter. Det er to modeller for fordeling av midlene:

- Den økonomiske rammen brukes i det kommunale leddet for å implementere og følge opp arbeid med strategien i barnehager og skoler. Det kommunale leddet vil være svært viktig i implementeringen og koordineringen av utviklingsarbeidet, for at det skal skje et samarbeid mellom barnehager og skoler og for at de tar i bruk de pedagogiske nettressursene.
- Den økonomiske støtten brukes til å frigjøre tid for ressurspersoner/tilsette ressurspersoner innenfor barnehage og skole. Ressurspersonene skal støtte barnehage- og skolepersonalet i arbeid med språkstimulering og lese- og

skriveopplæring i barnehage og klasserom. Videre kan ressurspersoner være med på å støtte det lokale utviklingsarbeidet, arbeid i nettverkene og implementere strategien og bruken av nettressursen.

Rammeverket fastslår at ressurspersonene/ressurslærerne skal arbeide etter modell for *Ungdomstrinn i utvikling*¹¹ eller *FYR*.¹²

Lokale faglige nettverk

Det heter i Rammeverket at «nettverkene skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling». Gjennom etablering av strukturer og arbeidsformer lokalt skal nettverkene bidra til å endre praksis. I nettverkene skal det arbeides ut ifra konkrete praksiseksempler fra barnehagers og skolars. Relevant teori og forskning skal støtte opp dette arbeidet.

Rammeverket presiserer at «eierleddet har ansvar for at det blir satt av tid til samarbeid og for å følge opp arbeidet i nettverkene underveis». Rammeverket viser videre til kjennetegn ved lærende nettverk, slik dette har blitt anvendt i *Vurdering for læring*¹³ og *Ungdomstrinn i utvikling*:

- Arbeide for felles forståelse, avklare forventninger, rollefordeling og avgrensninger for samarbeidet
- Knytte arbeidet i nettverket tett sammen med utviklingsprosessen i den enkelte skole og barnehage
- Ha gjennomtenkt og planlagt struktur for nettverksmøtene, forhåndsdefinert innhold, forpliktende og gjensidig deltakelse. Alle deltakere stiller forberedt, bidrar med erfaringer fra egen praksis
- Jevnlige samlinger, krav om arbeid/utprøving gjennom samlingene
- Vektlegge erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis, utvikle kultur for å lære, stille spørsmål ved egen og andres praksis
- Ha faglige innlegg som utfordrer egen praksis, bidra til kompetanseutvikling
- Innhente ekstern kompetanse ved behov

Lokal strategi for språk, lesing og skriving

Språkkommunene skal utarbeide en lokal strategi for arbeid med språk, lesing og skriving. Rammeverket fastslår at strategien skal:

- ha avgrensede mål og kunnskapsbaserte tiltak

¹¹ Ungdomstrinn i utvikling: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

¹² FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/fyr-fellesfag-yrkesretting-relevans/>

¹³ Vurdering for læring: <https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

- dekke hele løpet fra barnehage til og med videregående opplæring, men kommunen/fylkeskommunen må avgrense innsatsen og tiltakene til områdene hvor de ser at behovene er størst
- forankres politisk og inngå i de lokale planene for utvikling av barnehage og skole
- utformes slik at det er mulig å vurdere om målene er nådd

Et eget dokument utarbeidet at Utdanningsdirektoratet gir råd til utarbeidelsen av en strategi. Rammeverket slår fast at direktoratet vil bidra med veiledning i arbeidet med lokal strategi, ved å arrangere egne samlinger for språkkommunene.

Rammeverket lister disse mulige innsatsområdene for de lokale strategiene for språk, lesing og skriving i språkkommunene:

- Styrke barnehagens språkmiljø
- Skape sammenhenger mellom barnehagenes og skolenes språkarbeid
- Styrke den første lese- og skriveopplæringen
- Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag
- Skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag
- Styrke sammenhengen mellom barnetrinn og ungdomstrinn og/eller mellom ungdomstrinn og videregående skole
- Tidlig identifisering av barn og elever som strever med språk, lesing eller skriving, følge opp med effektive og tilpassede tiltak
- Gutter: språk, skriving og lesing
- Tilrettelegging for minoritetsspråklige barns utvikling innenfor språk, lesing og skriving
- Legge til rette for høyt presterende elever
- Litteraturformidling og leseglede
- Styrke lærernes kompetanse innenfor lesing og skriving gjennom f.eks. Kompetanse for kvalitet¹⁴, FYR, eller andre etter- og videreutdanningstiltak

Det er alle kommuner og fylkeskommuner som kan søke om å få bli språkkommune. Å være språkkommune forplikter kommunen/fylkeskommunen til å jobbe systematisk og helhetlig med å forbedre barn og unges språk-, lese- og skriveferdigheter fra barnehage til fullført grunnskole/videregående opplæring.

Det angis følgende kriterier for utvelgelse til språkkommune:

- Kommuner som har mange elever på laveste nivå på nasjonale prøver/få elever på høyeste nivå på nasjonale prøver i lesing
- Kommuner som har store forskjeller mellom jenter og gutter på nasjonale prøver i lesing

¹⁴ Kompetanse for kvalitet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/artikler-videreutdanning/strategien-kompetanse-for-kvalitet/>

- Kommuner/fylkeskommuner som har mange elever under kritisk grense på kartleggingsprøver i lesing
- Kommuner som vurderer at de har et kompetanseutviklingsbehov som gjelder den første skriveopplæringa og/eller med hensyn til arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag
- Kommuner med mange pedagogiske ledere som arbeider på dispensasjon
- Kommuner med mange barn per pedagog i barnehage
- Kommuner/fylkeskommuner der elever i elevundersøkelsen gir uttrykk for at de ikke opplever nok utfordringer (høyt presterende)
- Kommuner/fylkeskommuner som har stort antall barn eller elever med språklig minoritetsbakgrunn
- Svak gjennomføring i videregående opplæring

Disse kriteriene tilsier at språkkommune som tiltak er en kompensatorisk ordning, selv om det under spørsmålet om hvem som kan bli språkkommune aller først slås fast at alle kommuner og fylkeskommuner kan søke. Midler tildeles på grunnlag av kommunenes søknad og analyse av status for språk, lesing og skriving. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet analyseverktøy til formålet, for eksempel ståstedsanalyse for barnehager og skoler.

Sentrale aktører – roller og ansvar

Eierleddet (fylkeskommunen eller kommunen som skoleeier, barnehageeier og barnehagemyndighet skal ifølge rammeverket ha ansvar for planlegging, gjennomføring og oppfølging av utviklingsarbeidet. Arbeidet må ifølge Rammeverket «forankres på ulike nivåer i kommunen, og eierleddet må gjøre faglige og organisatoriske vurderinger, tilsette ressurspersoner, legge til rette for erfaringsspredning og kompetanseutvikling». Dette innebærer at eierleddet må:

- Utarbeide en lokal strategi for arbeidet med språk, lesing og skriving
- Lage stillingsbeskrivelse, tilsette ressurspersoner
- Etablere, lede og drive lokale nettverk
- Mobilisere og motivere styreere og skoleledere til å lede utviklingsarbeid og til å forankre arbeidet med språk i enhetene
- Mobilisere barnehagelærere og lærere i nettverk
- Samarbeide med Lesesenteret og/eller Skrivesenteret, koordinere støtte fra sentrene i henhold til kartlagte behov og innsatsområder
- Se til at nettverkene blir en arena som bidrar til kollektiv læring (i kommunen/fylkeskommunen og i barnehager/skoler)
- Rapportere til Utdanningsdirektoratet
- Stille arbeidet til disposisjon for forskning

Ifølge rammeverket skal Lesesenteret og Skrivesenteret bidra med kompetanse og veiledning i nettverkene. Det opprettes kontaktpunkter mellom kommuner/fylkeskommuner og sentre for å diskutere omfang og utforming av støtten. De to sentrene skal også bidra med faglig støtte/etterutdanning rettet mot ressurspersoner som tilsettes i språkkommunene. Disse to sentrene skal:

- Utpeke kontaktpersoner ved sentrene for språkkommunene
- Samarbeide med eierleddet i språkkommunene for å undersøke hva kommunene trenger og hvordan utviklingsarbeidet skal gjennomføres
- Delta på samlinger for språkkommuner
- Veilede og støtte ressurspersoner i språkkommuner
- Veilede faglig utviklingsarbeid i nettverkene
- Presentere nettressurser til bruk for språkkommunene

Utdanningsdirektoratet har ifølge Rammeverket det overordnede ansvaret for å legge føringer for innhold og organisering av språkkommuner, velge ut kommuner og fylkeskommuner blant søkerne til ordningen og tildele midler, samt arrangere tre årlige samlinger for språkkommunene. Samlingene er innrettet mot kommunenes utvikling av lokale språk-, lese- og skrivestrategier. Fylkesmannen skal ifølge rammeverket «bidra til å rekruttere og motivere kommuner og fylkeskommuner til å delta i strategien, delta på samlinger ved behov og gi tilbakemelding til Utdanningsdirektoratets innstilling til utvalg av språkkommuner».

2.1.4 Oppsummering

Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019 er innrettet mot læreres og barnehageansattes læring og kompetanseutvikling med henblikk på å styrke barns språkferdigheter i barnehagen og elevers språk-, lese- og skriveferdigheter i skolen. Utvikling av lese- og skrivekompetanse omtales i strategien som en kontinuerlig prosess. Hensikten er derfor å styrke barnehagens språkmiljø og styrke sammenhengen mellom barnehagens språkarbeid og skolens lese- og skriveopplæring, samtidig som utviklingen av lese- og skriveferdigheter må fortsette gjennom hele opplæringsløpet.

Målgruppe for barnehageansattes og lærernes kompetanseheving gjennom *Språkløyper* er ifølge strategien alle barn og elever, men samtidig fremheves gutter, barn og elever med minoritetsspråklig bakgrunn og høytpresterende elever særskilt.

Prosjektmandatet for Språkløyper beskriver Lesesenteret og Skrivesenterets ansvar for gjennomføring av strategien på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Lesesenteret har fått hovedansvar for gjennomføring av strategien, i samarbeid med Skrivesenteret og med bistand fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

NAFO og Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen, senter for IKT i utdanningen og Statped.

Prosjektmandatet konkretiserer videre prosjektmål, kritiske suksessfaktorer og tiltak for å redusere risiko ved hvert av de tre tiltakene i strategien. Disse tiltakene er: 1) oppstartssamlinger; 2) nettbaserte kompetanseutviklingspakker og 3) støtte til språkkommuner. For oppstartssamlingene er det viktig å nå ut med informasjon, og at deltakernes interesse og behov for støtte ved oppstart av Språkløyper blir dekket. Når det gjelder produksjon av de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det en rekke faglige og tekniske krav til utforming og tilgjengelighet som må oppfylles, og at pakkene faktisk blir brukt i skoler og barnehager og bidrar til at barnehagepersonale og lærere utvikler kompetanse i tråd med Språkløyper. Med hensyn til språkkommunene må disse arbeide systematisk og helhetlig med strategien, og de må få nødvendig støtte fra Lesesenteret, Skrivesenteret og Utdanningsdirektoratet i det å drive det lokale utviklingsarbeidet. Her er det sentralt at eierleddet i barnehage og skole mobiliserer barnehagestyrerne og skolelederne til å lede utviklingsarbeidet i egen barnehage og skole.

Rammeverket for språkkommuner spesifiserer tiltak 3 i den nasjonale strategien Språkløyper. Arbeidet i språkkommunene skal ta utgangspunkt i *Rammeplan for barnehagen og Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Samtidig gis språkkommunene frihet i å bestemme innholdet i og formen på de lokale satsingene.

Rammeverket spesifiserer hvordan språkkommunene kan søke om økonomisk tilskudd til ressurspersoner eller ressurslærere som skal støtte utviklingsarbeidet i barnehager og skoler. Tilskuddet skal også brukes til å etablere og drive lokale faglige nettverk. Lesesenteret og Skrivesenteret skal bidra med kompetanse og faglig veiledning både i nettverkene og for ressurspersonene.

Språkkommunene skal ifølge rammeverket utarbeide en lokal strategi for språk, lesing og skriving. Rammeverket foreslår en rekke innsatsområder for disse lokale strategiene. Utdanningsdirektoratet tilbyr analyseverktøy og samlinger for kommunene i utviklingen av de lokale strategiene.

Rammeverket presiserer også de ulike aktørenes ansvar og roller i tiltaket språkkommuner. Det største ansvaret for tiltaket påhviler eierleddet for skolene og barnehagene. Disse er ansvarlige for den lokale strategien, ha arbeidsgiveransvar for ressurspersonen, etablere og drive de lokale nettverkene og mobilisere skoler og barnehager til å drive eget utviklingsarbeid i Språkløyper. I dette fremstår arbeidet med å forankre arbeidet med språkløyper i de lokale barnehagene og skolene som aller mest sentralt.

2.2 Analyse av dokumenter fra språkkommuner i pulje 1

Vi skal i dette avsnittet se nærmere på strategier for arbeid med språk, lesing og skriving utarbeidet av språkkommunene i pulje 1.

Våren 2016 utarbeidet 48 kommuner søknader om å få bli språkkommune, og 27 av disse fikk tilslag og utarbeidet følgelig hver sin strategi for arbeidet gjennom høsten 2016.¹⁵ Fra Utdanningsdirektoratet har NIFU fått videresendt både søknadene medfølgende ståstedsanalyser samt strategiene fra de 27 språkkommunene som utgjør pulje 1. Oppsummering av dette materialet inngår i dokumentstudien i NIFUs evaluering av strategien og presenteres i dette delkapittelet. Blant de som har fått status som språkkommune, finnes også tre fylkeskommuner, men vi velger å bruke «kommuner» som en flertallsbetegnelse i stedet for «kommuner/fylkeskommuner» eller «(fylkes)kommuner».

Vi omtaler først søknadene og ståstedsanalysene før vi ser nærmere på strategiene. Gjennomgangen av disse dokumentene danner grunnlaget for valg av caser. I utvalget av caser ønsker vi å tilstrebe maksimal variasjon, derfor er klassifikasjon av språkkommuner et trinn i prosessen. I planleggingen av evalueringen antok vi at vi kunne lage en typologi over språkkommunene med differensiering av profiler etter hvilke alderstrinn som var særlig fremhevet i den enkelte kommunes arbeid innenfor strategien. I de aller fleste søknadene og strategiene, er det imidlertid ikke spesifikke alderstrinn som er fremhevet, men tvert imot hele utdanningsløpet. Dette kan være konkretisert som 0-16 år. Fylkeskommunene orienterer seg naturligvis om ungdom i alderen 16-19 år som målgruppe for læreres kompetanseutvikling. Ettersom vi ønsker variasjon i utvalget av caser, har vi vært på jakt etter flere kriterier enn alderstrinn for å differensiere språkkommunene. Skole- og barnehagefaglig kompetanse, nærmere bestemt kapasitet til å koordinere innsatsen kan være andre relevante kriterier. Forskjeller i grad av skriftliggjorte erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid, trer også frem når vi sammenligner dokumenter fra språkkommunene.

Spørsmålene som skal besvares i søknaden og i ståstedsanalysen har klar forbindelse med søknadskriteriene som er definert av Utdanningsdirektoratet som grunnlag for direktoratets søknadsbehandling. Vi synes derfor gjennomgangen av materialet også må reflektere hvilke spørsmål som er stilt i søknadsskjemaet og i ståstedsanalysen og hvilke overskrifter som brukes i strategiene. På denne måten ønsker vi å anskueliggjøre hvordan de lokale strategidokumentene ikke bare er tolkninger av lokale behov, men også responser på signaler om retningen for arbeid med språk, lesing og skriving, slik disse er nedfelt i statlige styringsdokumenter.

¹⁵ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norges-forste-sprakkommuner-er-klare/id2498312/>. Lesedato: 15.5.2017.

Et eksempel på tolkning av hvordan sentrale styringssignaler nedfeller seg i lokale strategidokumenter er Engelsen's studie fra 2008 innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet (Engelsen, 2008). Et viktig funn i hennes studie var at de lokale strategiene i stor grad refererte eller parafraserte de ofte mangetydige formuleringene som var utviklet på sentralt nivå og preget av lite selvstendig tenkning (ibid.: 194). Senere har ulike aspekter ved oversettelseskompetanse for spredning og implementering av reformideer fått betydelig oppmerksomhet (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Oversettelseskompetanse omfatter kunnskap om den konteksten (her: kommunen) hvor ideene skal tas i bruk, og om oversetternes kunnskaper om regler for oversettelse, det Røvik (2014: 41–42) eksemplifiserer som kopiering, addering, fratrekking og omvandling samt når disse bør og ikke bør anvendes. Et aspekt ved oversettelse er innskrijving i den lokale tiden, i fortid (her: hvilke satsinger har vært implementert tidligere), i samtid (hvilke utfordringer finnes lokalt og hvilke løsninger har man prøvd før) og i fremtid (hvilke forventninger kan vi ha om virkninger). Røvik mener at oversetterkompetanse kan være viktig for å forstå hvorfor man i noen tilfeller mislykkes og i andre tilfeller lykkes med reformarbeid i skolen.

Hensikten her er ikke å spekulere om realiseringen av de ulike strategiene, men i første rekke å synliggjøre den betydelige variasjonen i vilkår for å være Språkkommune som trer frem i strategiene knyttet til kommunenes selvforståelse.

2.2.1 Søknadene

De utfylte søknadene fra de kommunene som ble språkkommuner, utgjør maksimalt to sider, og de inneholder kontaktinformasjon og svar på seks spørsmål. Begrunnelse for søknaden er det første spørsmålet, og øvrige spørsmål handler om organisering og innhold i nettverkene, planer for bruk av ressursperson, hvilke kommuner og/eller fylkeskommuner som skal inngå i nettverk sammen med den kommunen som søker og til slutt målsettinger for arbeidet. Det siste er hentet fra den enkelte kommunes ståstedsanalyse som også følger søknaden deres som vedlegg.

Vi merker oss at kommunene har spesifisert sine planer for både a) organisering og innhold i nettverkene samt for b) bruk av ressurspersoner som skal støtte utviklingsarbeidet. Et forhold som synes å variere, er i hvilken grad kommunen skal videreføre nettverk og ressurspersoner som allerede er etablert. Nettverk kan ta utgangspunkt i samarbeid som allerede pågår, for eksempel mellom ledere som har faste møtetidspunkter eller mellom samarbeidsparter i tidligere utviklingsarbeid. Oppretting av et kommunalt nettverk der alle relevante enheter er representert, er en annen beskrivelse av planene. Også bruk av ressurspersoner er av noen kommuner beskrevet som en videreføring fra tidligere arbeid. Andre tilkjennevir at dette er noe nytt, for eksempel når de skriver at de ser for seg en ressursperson

som skal drive nettverket og reise rundt på skoler og barnehager for å gi veiledning og motivere til videre arbeid, slik en middels stor kommune opplyser om.

Fra de utfylte søknadene kan det for øvrig bemerkes at det er betydelige forskjeller i omfang av samarbeid. Noen tilkjenner «ingen» under spørsmålet om samarbeidende kommuner i nettverk, andre beskriver tidligere erfaringer. Fra to forskjellige kanter av landet er det flere kommuner som søker sammen, med eksplisitt intensjon om å samarbeide.

2.2.2 Ståstedsanalysene

Hva ståstedsanalysene etterspør

Ståstedsanalysen er et skjema med en innledende tekst fra Utdanningsdirektoratet om Regjeringens mål for strategien Språkløyper og formålet med språkkommuner samt kriteriene for å bli språkkommune, slik de er listet i delkapittelet ovenfor. Som kommentert der, ser vi at søknadskriteriene underbygger tiltakets kompensatoriske innretning. Analyseverktøyet fokuserer på fire områder, og det er under disse kommunene inviteres til å komme frem med sitt.

A: Resultater og vurderinger av rammebetingelser, kompetanse og egne satsinger

B: Kommunerepresentanter vurderer kommunen opp mot tegn på god praksis

C: Samlet vurdering av dagens situasjon i kommunen

D: Konklusjoner og målsetninger for eget arbeid med språk, lesing og skriving i kommunen

Selv om analyseverktøyet er omfattende, kan det også forstås som en avgrensning og retning for oppmerksomheten. Ståstedsanalysen synes å kunne åpne for en bevisstgjøringsprosess. Ved å utarbeide søknaden og ståstedsanalysen, kan en se for seg at kommunene har vært stimulert til å identifisere egne behov for forbedring og områder for utvikling. Disposisjonen for ståstedsanalysen og spesielt elementene i del A og B er rettet mot å synliggjøre behov nettopp på de områdene som utgjør sentrale indikatorer og kriterier for å bli språkkommune. I den innledende teksten fra Utdanningsdirektoratet omtales også analyseverktøyet som et refleksjons- og prosessverktøy som skal bidra til forståelse av kommunens forbedringspotensial og konkrete utviklingsområder. Dette fremstår som konsistent med intensjonen om at språkkommune-tiltaket skal være kompensatorisk. Det er kommuner et forbedringspotensial som vil prioriteres som søkere om å bli språkkommune.

Kommunenes svar

En gjennomgang av ståstedsanalysene avdekker både variasjon i omfang, og betydelig variasjon i kommunenes vurdering av eget ståsted under punkt B.

To kommuner har ikke markert at kommunens praksis er god på noen av de 26 utsagnene om dette under punkt B, mens ytterligere tre kommuner har brukt dette alternativet bare en gang. I flere av disse analysene dominerer svaret angitt med rødt: «kommunens praksis må endres, tiltak er nødvendig!». I et annet ytterpunkt finner vi en kommune hvor dette svaralternativet ikke er brukt en eneste gang. De fleste har en mer eller mindre jevn fordeling på de tre svaralternativene.

Under *sterke sider* i punkt C er det ganske ofte anført at kommunen har erfaring fra tidligere satsinger. At faglige nettverk er etablert praksis, oppgis av en liten kommune. Gode ledere, god resultatutvikling, at de ansatte er utviklingsorienterte er nevnt, likeledes at det finnes høy formell kompetanse eller solid barnehagefaglig kompetanse. Fra en liten kommune som har ett oppvekstsenter bestående av både barnehage og skole, fremheves det som en styrke at de har fagmiljøet samlet under ett tak.

Under *utfordringer* finner vi omtale av dårlige resultater på nasjonale prøver; også påpekning av store kjønnsforskjeller i resultater forekommer. Økende antall minoritetsspråklige elever, stor arbeidsinnvandring, lite kompetanse på minoritetsfeltet, er nokså ofte nevnt, også i kombinasjon med bemerkning om at det er små skoler og små fagmiljøer i kommunen. Lite tid og svak økonomi antydes av noen. Flere har påpekt skoleforskjeller, varierende erfaring med utviklingsarbeid eller forskjeller i utviklingskapasitet mellom enhetene. De kommunene som nevner dette, er gjerne kommuner som fremhever betydelig erfaring med utviklingsarbeid, at de allerede har gode strukturer eller en plan for arbeidet. Andre steder har kommunen fremhevet at de mangler erfaring og kompetanse for å bygge faglige nettverk.

Muligheter er et punkt som muligens er tolket på litt ulike måter. Både målsettinger, som større bevisstgjøring og bedre gjennomføring av videregående opplæring er nevnt, men også gunstige forutsetninger for å få til gode resultater, som god vilje, at ansatte ønsker kompetanse og at ledelsen er villig. Fra en av kommunene heter det: «*Vurdering for læring* har tent glør».

Under *trusler* nevner en av de store kommunene at det er viktig å begrense antallet utviklingsområder, og at det er mange satsinger nevnes av et par andre, mindre kommuner. Økonomi og nedskjæringer er nevnt av noen. Andre peker på mangel på koordinering og oppfølging. En liten kommune oppgir manglende kapasitet for å følge opp arbeidet både hos skoleeier og hos skoleleder. Vegring er nevnt, likeledes endringsmotstand. Fra en liten kommune kan det oppsummeres i stikkordene: ressurser, frikjøp, prioritering og tid. En middels stor kommune oppgir: ikke alle har felles forståelse, fokus, lojalitet, tidstyver, nyansettelser. At det er

krevene å møte utålmodighet fra politisk nivå i påvente av resultater, noteres som en trussel fra en kommune.

Under målsetninger som punkt D i ståstedsanalysen, er «helhetlig plan», «språkplan for alle trinn» eller «helhetlig strategi» ofte nevnt, likeledes stikkord som helhet, sammenheng og systematikk, hver for seg eller samlet. Målet om å utarbeide en strategisk eller helhetlig plan forekommer både fra de minste og de aller største kommunene. Reduksjon av spesialundervisning fremstår som en målsetning for enkelte av kommunene. At elever får bedre resultater eller at gjennomføringen av videregående opplæring styrkes, er eksplisitte målsetninger for enkelte av kommunene, som for den som oppgir at målet er tiltak for at elevene får høyere mestringsnivå.

2.2.3 Strategiene

Vi har også gjennomgått strategiene som er utviklet av de kommunene som har fått status som språkkommuner. Strategiene er utformet ut fra en felles disposisjon, med blant annet formål, situasjonsbeskrivelse, innsatsområder og resultatmål. Det er dessuten vanlig at strategiene har et avsnitt om evaluering og læring. Vi skal i det følgende gi noen eksempler på formålsformuleringer og gå nærmere inn på målgrupper, innsatsområder og resultatmål. Situasjonsbeskrivelsen synes stort sett å være utviklet i den enkelte kommunes arbeid med ståstedsanalysen, hvor de er oppfordret til å reflektere over resultater og vurderinger av rammebetingelser, sterke sider, utfordringer, muligheter og trusler, som gjennomgått ovenfor.

Først kan det nevnes at ordbruken i de lokale strategiene skiller seg noe fra den som vi finner i den nasjonale strategien. Mens den nasjonale strategien bruker betegnelsen temaområder, bruker de kommunale strategiene nokså gjennomgående betegnelsen innsatsområder. Dette er i tråd med malen som er utviklet og sendt ut fra direktoratet. Mens den nasjonale strategien omtaler målgrupper som spesialiserte kategorier av barn og elever (gutter; minoritetsspråklige, elever; barn og elever med språkvansker; elever med lese- og skrivevansker; høyt presterende elever), har mange språkkommuner lærere eller ansatte som den sentrale målgruppen. Alt dette taler for forsiktighet i valg av ord under formulering av spørsmål i surveyene.

Formål

Hvor overordnet eller konkret formålet er formulert, varierer mellom språkkommunene. Blant de formuleringene vi vil kalle overordnede, finner vi en intensjon om «at alle barn og elever skal utfordres på sitt nivå og oppleve mestring i barne-

hage og skole slik at de kommer styrket ut og er klare for videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv». I en annen kommune skal det skapes sammenheng i arbeidet med språklig kompetanse i barnehage og skole for å styrke barnas språklige ferdigheter. «Å bidra til å sikre økt kvalitet i arbeidet med å tilrettelegge for barn og ungdoms språkutvikling gjennom hele utdanningsløpet», lyder det fra en kommune som fortsetter over til styrking av personalets kompetanse: «Gjennom barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling vil ny forskning, sett i sammenheng med de ansattes erfaringer, danne grunnlag for ny kunnskap og ny, forbedret praksis.»

Siste setning fremstår som en fortettet omtale av hva barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling er ment å være. Formuleringene ellers er overordnede på den måten at det er vanskelig å tenke seg at noen kan være uenige. Kanskje kan vi tolke slike formuleringer som uttrykk for et ønske om allmenn lokal oppslutning om strategien.

I en relativt stor kommune hvor de allerede har startet arbeidet med en språkstrategi de selv har utviklet, er formålet langt mer konkret. Etter påpeking av ledelsesforankringens betydning for språkveiledernes muligheter for å utføre oppgavene som forventet, pekes det på at utviklingsområdet må gis tid i rektormøter og nettverk samt at arbeidet med språk vil etterspørres i de årlige utviklingssamtalene med barnehager og skoler. Fra en annen stor kommune er det viet en drøy side til beskrivelse av formålet. Her blir sammenhengen med kommunens kvalitetsplan poengtert, og språklig kompetanse blir sett i sammenheng med andre kompetanseområder. Mot slutten heter det at det vil være sentralt å styrke lærernes kunnskap om ulike metodiske tilnærminger som vil øke alle elevers språkkompetanse. En annen stor kommune med betydelig erfaring fra utviklingsarbeid fremhever tidlig innsats og positiv forskjellsbehandling av barn og elever med de største utfordringene og behovene.

En kan forstå formuleringene av formål som visjoner om hva kommunen skal få til gjennom tiltaket «språkkommuner». Varierende grad av konkretisering kan oppfattes å reflektere varierende grad av erfaring med utviklingsarbeid. I alle fall finner vi eksempler på at der det finnes erfaring fra utviklingsarbeid, rettes oppmerksomheten mot kritiske faktorer, som ledelsesforankring eller aksept for positiv forskjellsbehandling av elever med utfordringer. Selv om teksten knyttet til formål ikke er uttømmende eller kan forventes å reflektere hele strategien, kan vi konstatere at noen kommuner tilkjenner en retning for arbeidet allerede under denne overskriften.

Målgrupper

Gjennomgående er det fremhevet at strategien skal rettes mot alle barn og elever. Noen tilføyer: men først og fremst ansatte i barnehage og skole. Andre har bare

«ansatte», eventuelt «hele personalgruppen» på listen over målgrupper. Et par kommuner sier at de særlig retter innsatsen mot barnehage og småskole. En av dem angir at de særlig vil legge vekt på de yngste barna og minoritetsspråklige elever. Andre vektlegger barnehage og småskoletrinn, men en tilføyer at innsatsen også skal rettes mot senere skoletrinn. Alt i alt er det vårt hovedinntrykk at ideen om helhet og sammenheng har vært sterkt tilstede i utpeking av målgruppene.

For gutter som målgruppe varierer det hvor eksplisitte kommunene er. De fleste kommunene har liten eller ingen eksplisitt oppmerksomhet om gutter. En språkkommune tilkjenner derimot bred oppmerksomhet mot gutter i alle aldre. Her vil de bruke nasjonale prøver, grunnskolepoeng og elevundersøkelsen til hjelp i overvåkning av situasjonen. Utjevning skal skje ved at gutter inkluderes i lesegrupper en gang per uke, at biblioteket skal utvikle tilbudet sitt til gutter ved hjelp av utstillinger og bokkasser, at det informeres om kjønnsforskjellene til elever, ansatte og foresatte samt at en i organisering og tilrettelegging for gutter er oppmerksomme på at tema og aktiviteter er tilpasset gutter. I en annen kommune konstateres det at gutter ofte velger bort språklige aktiviteter, uten at mål eller tiltak er særlig rettet mot gutter. At elevundersøkelsen viser at gutter har svakere skolemotivasjon, noteres i et par andre kommuner. I den ene tilføyes det at kjønnsforskjeller i leseferdigheter og kunnskaper om lesestrategier gjør seg gjeldende i gutters disfavour fra mellomtrinnet og kan forventes å eskalere på ungdomstrinnet.

Høytpresterende elever er som oftest ikke nevnt i strategiene. I hovedsak ser det ut til at der de er nevnt, blir det understreket at de utgjør svært få i antall. Vi finner likevel eksempler på at høytpresterende elever er nevnt i flukt med andre målgrupper som er utpekt i strategien fra sentralt hold, men uten at mål eller tiltak gir inntrykk av at høytpresterende elever spesifikt skal vies oppmerksomhet.

Minoritetsspråklige barn og elever nevnes imidlertid relativt hyppig. Noen fremhever nyankomne barn og elever som resultat av bosetting av flyktninger eller arbeidsinnvandring. Andre peker på svake norskspråklige ferdigheter blant elever ved skolestart eller at norskfødte barn med innvandrerbakgrunn har liten eller ingen erfaring fra barnehage. Der hvor minoritetsspråklige barn eller elever er nevnt, er det gjerne sammen med andre målgrupper, som gutter eller de yngste barna.

Barn og elever som strever med språk, lesing og skriving eller elever med lese- og skrivevansker er særlig fremhevet i seks-syv språkkommuner. Vi ser da bort fra de kommunene som nevner alle målgruppene som er spesifisert fra sentralt hold. Fra en stor kommune er målgruppen omtalt som barn og elever med det svakest språklige utgangspunktet.

Et par kommuner har eksplisitt nevnt foreldre som målgruppe, en av dem planlegger kurs for foreldre som synes det er vanskelig å hjelpe barna med lese- og skriveopplæring på nynorsk. Noen av kommunene nevner eksplisitt oppgaver som

foreldre kan ivareta for å bidra i språk- og begrepsutviklingen hos barna og elevene. Vi ser også at foreldre kan inngå blant medspillere med en oversikt over hva foreldre kan oppmuntres til, som for eksempel å oppfordre barnet til å lese og «skape kultur for lesing».

Innsatsområder

For hvert tiltak som nevnes av kommunene er det gjerne spesifisert hvem som er ansvarlig og hvem som skal involveres. Det kan også være angitt start og slutt for hvert tiltak, samt status. Eksempelvis har en liten kommune formulert sitt første innsatsområde som «Lage en enhetlig plan for språkarbeidet 0-16 år», hvor de bygger på eksisterende dokumenter som begrepsplan i barnehagen og lese- og skriveplan i skolen. Det første tiltaket under dette innsatsområdet lyder: «Lage rammer for planen, finne en god struktur, legge til rette for at gode ideer kan limes inn». Det andre tiltaket består i å informere alle ansatte om planen, og det tredje tiltaket går ut på at alle ansatte bidrar i arbeidet med utvikling av planen. Neste innsatsområde er kompetanseutvikling og bevisstgjøring gjennom bruk av kompetanseutviklingspakkene, med tilhørende tiltak. I denne kommunen har de også en kolonne for kjennetegn på god praksis, for eksempel at rektor og enhetsleder prioriterer arbeidet, at de har en god plan for gjennomføring i personalet.

Hvert av de fem temaområdene som er blinket ut fra sentralt hold, er i varierende grad gjenspeilet i kommunenes omtaler av innsatsområder. Hyppigst forekommer områdene «barns språkutvikling, lese- og språkstimulerende aktiviteter», «sammenheng mellom barnehagens og skolens språkarbeid» og «den første lese- og skriveopplæringen», ofte i kombinasjon. Også med hensyn til innsatsområder kan vi altså ane en viss forskjell i grad av konkretisering, i likhet med hva vi registrerte når det gjaldt formuleringer av formål, som omtalt ovenfor.

Området «lesing og skriving i alle fag» gjenfinnes i ulike former i hele åtte kommuner. Det som varierer mellom de åtte, er vektlegging av lesing, skriving eller begge deler. En av kommunene vil videreføre en tidligere innsats på området «lesing i alle fag» med en orientering om «skriving i alle fag». Mens begrepsinnlæring synes å være et hovedfokus i barnehage og småskoletrinn, er lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter relevant for mellom- og ungdomstrinnene. Til slutt kan vi slå fast at «digitale teknologier i lese- og skriveopplæringen» som det heter i rammeverket, nesten ikke er nevnt av språkkommunene. Unntaket er en kommune som nevner satsing på elektronisk lesemateriell og bedre og mer moderne IKT-verktøy blant sine innsatsområder.

Resultatmålene i strategiene

Resultatmål er nokså typisk formulert i presens perfektum, som for eksempel at det er etablert mentorordning for nyutdannede pedagoger, at personalgruppene har gjennomført språkløypepakker tilpasset sitt arbeidsfelt, eller at det er etablert samarbeid mellom utdanningsnivåene for felles forståelse.

Noen av kommunene har satt opp indikatorer for måloppnåelse i elevers resultater, som for eksempel i en stor kommune der de skiller mellom ønsket resultat, akseptabelt resultat og ikke godkjent (med henholdsvis grønt, gult og rødt), og med nokså små forskjeller i prosentandeler mellom intervallene. Blant det de kaller indikatorer finner vi: andel minoritetsspråklige barn som får særskilt norskundervisning i 1. klasse, eksamensresultater i skriftlige fag på 10. trinn sammenlignet med nasjonale tall eller resultater på nasjonale prøver på 5. trinn og 9. trinn. En annen stor kommune har satt opp andel elever med vedtak om særskilt norskopplæring som en indikator, men uten tallfesting av intervaller for ønsket, akseptabelt eller uakseptabelt nivå. Tidfestingen av resultater er ellers ofte rundt formulert, som «på sikt».

I tillegg er det ganske mange kommuner som gjengir de nasjonale målene når de omtaler sine resultatmål. I strategien utarbeidet av en liten kommune, står det at andelen barn i barnehagen med gode språklige ferdigheter skal økes, andelen elever med svake lese- og skriveferdigheter skal reduseres, andelen elever med svært gode lese- og skriveferdigheter skal økes. Også det siste står som resultatmål uten at høyt presterende elever er nevnt ellers i strategien. I en av kommunene som har formulert resultatmålene i presens perfektum: har styrket (kompetanse), har sikret (overgang mellom trinn), har utformet (språkstimuleringstiltak), finner vi liten grad noen spesifisering av hvordan tiltak skal iverksettes, utover formuleringer som: etablere lærende nettverk. Noen av kommunene som overveiende gjengir formuleringer fra sentralt hold og i liten grad konkretiserer eller operasjonaliserer sine visjoner om utvikling, har også inkludert en eller flere setninger om at det må arbeides med oversetter- eller translatørkompetanse i nettverkene.

Kapasitetsforskjeller

Vi finner flere eksempler på at kommuner vurderer egen kapasitet, og dette kan tre frem under ulike overskrifter. Fra en liten kommune som samarbeider med flere andre kommuner, blir det understreket at flere av kommunene er veldig små. Dette innebærer at det er liten tid til å følge opp de nasjonale satsingene, ettersom en stilling på rådmannsnivået må følge opp flere områder som barnehage, skole, barnevern, voksenopplæring og kultur. Det mangler med andre ord skolefaglig og barnehagefaglig kompetanse på eiernivået. En annen kommune har bare to barnehager og en skole, og en tredje har et oppvekstsenter som består av både skole

og barnehage. Felles for mange av de nordligste språkkommunene er at de hører under et samisk forvaltningsområde. Et mål om tospråklighet kan være vektlagt, men det blir også poengtert i sammenheng med lesing at det finnes få bøker på samisk, det gjelder både fagbøker og skjønnlitteratur. Et annet trekk som går igjen i mange av de små kommunene er omtaler av forhold som bosetting av flyktninger, stor arbeidsinnvandring eller lite kompetanse på feltet minoritetsspråklige elever. Små språkkommuner kan med andre ord være preget av stort språklig mangfold.

En motsats til slike beskrivelser av beskjeden skolefaglig og barnehagefaglig kompetanse eller kapasitet på eiernivå, finner vi i store kommuner. I en av disse skal kompetanseutviklingen skje blant annet med bistand fra det som kalles tidlig innsats-team, etablert skoleåret 2016-2017. Det består av erfarne lærere som skal bidra til at elever som trenger ekstra oppfølging, får et sterkere støttesystem rundt seg. Det fremheves at de over flere år har arbeidet systematisk med å utvikle kommunens barnehager og skoler til gode språkarenaer, og de vedlegger en omfattende liste over igangsatte og gjennomførte språktiltak. Behov for forsterket innsats begrunnes med at det er variasjon mellom barnehagene og skolene med hensyn til hvor godt de klarer å følge opp barna og elevene. Selv om strategidokumentet fra denne kommunen i hovedsak følger samme disposisjon som de andre, gis det en meget omfattende beskrivelse av status og sentrale utfordringer. Denne kommunen fremhever kontinuitet i tiltak og vedvarende fokus på området.

En annen av de store kommunene viser til eksisterende strukturer som et eget kompetansesenter som har utarbeidet en kvalitetsplan, hvor tre kjernekompetanser fremheves: språklig kompetanse, sosial og emosjonell kompetanse og matematisk kompetanse, og de bruker formuleringen «barn og unges kompetansegrunnmur». Også for denne kommunen er det et viktig poeng at de bygger på et årelangt arbeid.

Disse ytterpunktene illustrerer hvor store forskjellene er mellom kommuner med hensyn til kapasitet samt erfaring og grad av spesialisering for utviklingsarbeid hos skole- og barnehageeier og i enhetene. Vi har likevel sett at utvikling av en helhetlig plan kan være en målsetning som er felles både for store kommuner som har jobbet systematisk over mange år og har god oversikt over, resultater og for små kommuner med meget begrenset kapasitet og små fagmiljø.

2.2.4 Oppsummerende drøfting

Typologier

Som oppgitt innledningsvis forventet vi å finne forskjeller i grad av spissing mot sentralt utpekte målgrupper, som barn med språkvansker, gutter eller minoritetsspråklige elever, eller spissing mot forskjellige alderstrinn. Som vi har sett, er det

en kommune som utmerker seg med et særlig fokus på gutter i alle aldre, mens enkelte andre blant språkkommunene bare så vidt har nevnt gutter. Noen få kommuner fremhever de yngste barna og elevene, eventuelt med en tilføyelse om at de også vil konsentrere seg om flere overganger enn den mellom barnehage og skole. Vi finner altså tilløp til spissing mot kompetanse for å arbeide med spesifikke alderstrinn. En av kommunene sier de vil prioritere arbeid med barnehage og barneskole når de omtaler organisering og innhold i nettverkene, samtidig som målsettingene likevel omfatter bedring av resultater på nasjonale prøver på alle trinn og poengtering av behov for en plan for arbeid med språk, lesing og skriving. Mer enn en kommune har vektlagt erfaringer med *Ungdomstrinn i utvikling*, og tilkjenner at de ønsker å implementere lærende nettverk og bruk av ressurspersoner på flere alderstrinn.

Vi har dessuten merket oss at der hvor målgruppe nevnes eksplisitt, er det som oftest mer enn en. Ganske mange kommuner fremhever sitt behov for en *helhetlig* strategi eller for helhet og sammenheng i språkarbeidet. Dette var også signalisert som et gunstig utgangspunkt for å bli språkkommune fra Utdanningsdirektoratets side. At så mange av språkkommunene har vektlagt et helhetlig arbeid med barn og elever på alle alderstrinn, kan altså forstås som en innretning mot den forpliktelsen Utdanningsdirektoratet peker på for språkkommunene om at de skal jobbe systematisk og helhetlig med å forbedre barn og elevers ferdigheter fra barnehage til fullført grunnskole eller videregående opplæring (jf. 2.1.3 ovenfor).

Den konklusjonen vi kan trekke av dette, er at spissing mot bestemte målgrupper eller alderstrinn ikke utgjør noen sentral differensiering av språkkommuner, gitt at vi aktivt søker variasjon mellom de kommunene vi vil inkludere i casestudien. Med eksplisitte, nasjonalt gitte føringer for å tenke helhet og sammenheng i utdanningsløpet, kan vi kanskje også forvente at det vi har sett av tilløp til spissing, kan være flyktig. I tillegg er målgruppene ulikt innbyrdes strukturert, eller sagt på en annen måte: kategoriene er ikke gjensidig utelukkende. Kategoriene «minoritetsspråklige barn og elever» samt «gutter» vil være inkludert i større kategorier som «barn og elever med språkvansker» og «elever med lese- og skrivevansker». Om vi skulle interessere oss for utvikling av kompetanse for arbeid med høytpresterende elever, hvilket også må kunne omfatte minoritetsspråklige elever og gutter, er det vanskelig å finne kandidater blant språkkommunene i første pulje.

Kommunestørrelse fremstår som en viktig differensierende faktor når vi sammenligner kommunene. Forskjellene i skolefaglig og barnehagefaglig kapasitet i kommunene fremstår som betydelig når vi har gjennomgått søknader, ståstedsanalyser og strategier som er utviklet av språkkommunene. Ytterpunktene kan skisseres som a) kommuner uten skolefaglig eller barnehagefaglig kompetanse på eiernivå og med all fagkompetanse samlet under ett tak i et oppvekstsenter og b) kommuner med egne team eller sentre som er dedikert til utviklingsarbeid. Dette

kan vi anta er nokså varige forskjeller mellom språkkommunene. Mens de store språkkommunene har veletablerte strukturer for utviklingsarbeid og betydelig erfaring fra deltakelse i andre satsinger og strategier, finner vi språkkommuner som i større grad ser ut til å måtte etablere verktøyet i form av nettverk og ressurspersoner. Skolefaglig og barnehagefaglig kapasitet kan antas å være et viktig vilkår for utviklingsarbeidet, ikke på den måten at bare de store kommunene har mulighet for å lykkes, men heller slik at det vil være forskjeller i vilkårene for hvordan kommunene kan arbeide med strategien. For små kommuner vil trolig kommuneovergripende nettverk, kanskje også veiledning på tvers av kommuner være en praktisk tilnærming til utviklingsarbeidet, gitt at dette er gjennomførbart med hensyn til reiseavstander. En slik forskjell i lokale vilkår for utviklingsarbeid, ønsker vi skal være gjenspeilet i casestudien.

Andre lokale betingelser vil også variere når vi velger caser. Hvordan strategien brukes i kommuner som hører under samisk forvaltningsområde, og hvor de har et uttalt mål om tospråklighet, kan være et interessant spørsmål. Likeledes aner vi forskjeller i andel minoritetsspråklige, som resultat av arbeidsinnvandring eller bosetting av flyktninger. For noen av de minste kommunene har dette vært et viktig tema i vurdering av egen kompetanse. I store kommuner er barns norsksferdigheter ved skolestart en mer fremtredende tematikk.

Utbytte og utfordringer i formulering av lokal strategi

Spesielt gjennom å observere hvordan formålet er formulert i de lokale strategiene, ser vi ganske ulik grad av konkretisering av hva deltakelse i strategien innebærer. På den ene siden har vi sett formuleringer av meget overordnede målsetninger om å dyktiggjøre barn og ungdom for videre utdanning, arbeid og samfunnsniv. Dette kan være hensiktsmessig der det er viktig å skape oppslutning om deltakelsen, i alle fall er det vanskelig å se hvordan en slik målsetning kan utfordres eller bestrides. På den andre siden har vi sett at nokså konkrete oppmerksomhetsområder er omtalt under formål, gjerne som refleksjoner over erfaring fra utviklingsarbeid. Ledelsesforankring er et slikt oppmerksomhetsområde, det peker på en avgjørende betingelse for å lykkes.

Andre interessante trekk ved strategiene kommer frem når vi sammenholder det som har vært skrevet – eller ikke skrevet – under de ulike overskriftene. Enkelte små kommuner har som nevnt, gjentatt den nasjonale strategiens målsetninger under resultatmål, men uten at målgrupper som den nasjonale strategien fremhever, som gutter eller høytpresterende elever, er nevnt i andre deler av strategien. Dette kan kanskje være utslag av mangel på relevant faglig kapasitet i kommunen, som når en tilsatt på høyt administrativt nivå er gitt ansvaret for å føre

strategien i pennen. Når vi også finner omtaler av behov for oversetter- eller translørkompetanse i nettverkene, kan det være uttrykk for erkjennelse av kapasitetsbegrensninger.

Det fenomenet at et lokalt strategidokument gjentar formuleringer som er utviklet på sentralt hold, minner om funnene fra Engelsens (2008) gjennomgang av lokale læreplaner under evalueringen av Kunnskapsløftet. Skoleeiere gjenga ofte formuleringer fra nasjonalt nivå når de skulle konkretisere kompetansemål. Engelsen kalte dette parafrasering, eller til og med papegøyespråk, og fant at når nasjonale planer var vage og mangetydige, var dette ofte også et kjennetegn ved de lokale strategidokumentene. Forskergruppen påpekte liten grad av selvstendighet i de lokale styringsdokumentene og få spor av innovativt ansvar hos lokale skoleeiere (Engelsen 2008: 196).

I gjennomgangen av strategiene som språkkommunene har utarbeidet, finner vi eksempler på parafrasering, uten at vi vil hevde at dette dominerer. Tvert imot, mange av kommunene viser tegn til det Røvik (2014: 41) kaller innskriving, det vil si at «... en [...] ide [...] gjøres gjenkjennbar i den lokale organisatoriske konteksten». Dette skjer ifølge Røvik både gjennom lokalisering av ideen: at ideen får referanser i lokale kompetansemiljøer, lokale myndigheter og lokal problemforståelse, og det skjer gjennom lokal tidsmarkering: ideen skrives inn i organisasjonens «lokale tid». Det siste foregår i praksis, ifølge Røvik, ved at ideen tolkes inn i organisasjonens fortid (hvilke ideer har vi arbeidet med tidligere), samtid (hvilke utfordringer står vi overfor akkurat nå) og fremtid (hvilke forventninger kan vi ha til utfallet). Mange av de lokale strategiene er med andre ord forankret i lokale behov.

En slik innskrivingsprosess synes å være stimulert gjennom de verktøyene som Utdanningsdirektoratet har forutsatt brukt i søknings- og kvalifiseringsprosessen, det vil si ståstedsanalyse og disposisjoner for søknad og strategi. Samtidig er søknadskriteriene tydeliggjort, det gjelder svake prestasjoner blant elever, mangelfull kompetanse i staben, svak gjennomføring av videregående opplæring osv., men også behov for helhet og systematikk i tekningen om utvikling av kompetanse for språk, lesing og skriving. Styringssignalene har ganske eksplisitt pekt mot og lagt til rette for lokal innskriving av ideen om hvor viktig det er å få til kompetanseheving i språk, lesing og skriving.

Selv om parafrasering etter vår vurdering ikke er et dominerende trekk ved de lokale strategiene, kan vi likevel konstatere at slikt forekommer. Et spørsmål er om slike tendenser er mest uttalt i små kommuner med begrenset skolefaglig og barnehagefaglig kapasitet. Dette er i alle fall et inntrykk som har dannet seg under gjennomgangen av de lokale dokumentene. Uansett hvordan dette forholder seg, er det et vesentlig poeng Engelsen (2008) og kollegene peker på etter å ha brakt på det rene at det var liten grad av selvstendighet og innovativt ansvar i lokale

strategidokumenter under implementeringen av Kunnskapsløftet. De understreker at initiativ og selvstendighet likevel kan finnes på realiseringsplanet. Dette siste begrepet er hentet fra litteraturen om forskjeller mellom den intenderte læreplanen og den realiserte læreplanen (Goodlad mfl. 1979) og det de kaller et realiseringsnivå som forskjellig fra et formuleringsnivå (Lindensjö & Lundgren, 2000). Heller ikke i vår evaluering kan vi forstå realisering av strategien gjennom å studere formuleringer av lokale, skriftlige strategier. For det formålet er besøk ved skolene og barnehagene og samtaler med ledelse og ansatte nødvendig. Der vil vi kunne undersøke om selvstendig initiativ og innovativt ansvar kan finnes i enhetene og i nettverkene, selv om det ikke nødvendigvis er fremtredende på formuleringsplanet tidlig i strategiperioden.

3 Barnehagen – resultater fra undersøkelsene

3.1 Oversikt over datakilder og temaer

Formålet med Språkløyper er systematisk og helhetlig styrking av språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn. Fremgangsmåten er rettet mot kompetanseheving av ansatte i barnehage og skole. Barnehageansatte er derfor én av målgruppene for kompetanseutviklingstiltakene i Språkløyper. Fokuset i barnehagen vil være på språkferdigheter siden den formelle lese- og skriveopplæringen først begynner i skolen. Språkferdigheter i barnehagen legger så et viktig grunnlag for utvikling av lese- og skriveferdigheter.

I dette kapittelet presenteres resultater fra Utdanningsdirektoratets spøringer til Barnehage-Norge og NIFUs spørreundersøkelse til ansatte i barnehage, som begge har hatt til formål å undersøke kjennskap til og erfaringer med Språkløyper. Følgende målgrupper inngår i de to spørreundersøkelsene:

1. *Utdanningsdirektoratets Spøringer til Barnehage-Norge* – spørsmål om Språkløyper. Målgruppene var barnehageeiere og barnehagestyrere.
2. *NIFUs spørreundersøkelse om Språkløyper*. I det videre omtalt som ansattundersøkelsen. Målgruppen var barnehageansatte (styrere, assisterende styrere, pedagogiske ledere, barnehagelærere, assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, støttepedagoger og spesialpedagoger).

I det videre presenteres resultatene fra begge undersøkelsene etter temaene:

- Utvalg og svarprosent
- Kjennskap til strategien Språkløyper
- Tiltak 1 — oppstartsamlinger
- Tiltak 2 — de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene
- Tiltak 3 — språkkommuner
- Overordnede spørsmål om Språkløyper
- Oppsummering — hovedfunn fra spørreundersøkelsene til barnehagene

Resultatene fra spørringene vil gjennomgående bli presentert først, før resultatene fra ansattundersøkelsen.

3.2 Utvalg og svarprosent

3.2.1 Spørringene til Barnehage-Norge

Spørringene til Barnehage-Norge er en årlig nettbasert spørreundersøkelse til barnehagestyrere, barnehageeiere og kommunen som lokal barnehagemyndighet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i oktober og november 2017 inneholdt spørsmål knyttet til de tre tiltakene i Språkløyper. Spørsmålene ble gitt til et representativt utvalg av landets barnehageeiere og barnehagestyrere. Tabell 3-1 viser størrelsen på utvalget og svarprosent for Spørringene. For nærmere beskrivelse av utvalget for Spørringene til Barnehage-Norge, se rapporten «Spørsmål til Barnehage-Norge 2017» (Fagerholt et al., 2018).

Tabell 3.1 Utvalg og svarprosent for spørringene.

| | Populasjon | Utvalg | Svar | Svarprosent |
|--------|------------|--------|------|-------------|
| Styrer | 5980 | 1938 | 1066 | 55% |
| Eier | 2426 | 882 | 449 | 51% |

Svarprosenten i Tabell 3-1 viser til utvalget for hele spørreundersøkelsen i spørringene. Når det gjelder spørsmålene som omhandler Språkløyper er det 383 barnehageeiere som har svart på spørsmålene som omhandler Språkløyper. Blant disse er det 323 som er eiere i en kommune som ikke er en språkkommune og 37 eiere som er eier av barnehage(r) som er lokalisert i en språkkommune. Det er i tillegg 23 av eierne som representerer et fylke hvor det er én eller flere kommuner som er språkkommuner Dette gjelder private barnehageeiere som eier barnehager på tvers av kommuner i et fylket samt barnehageeiere i Oslo (i fylket Oslo er det to bydeler som er med i Språkløyper)¹⁶. Dette er ut i fra vår egen koding av kommunene siden noen av respondentene som svarte at de var eiere av barnehager i språkkommuner ikke var lokalisert i språkkommuner. Dette gjaldt 62 barnehageeiere. Av de 37 eierne i språkkommuner var 26 av barnehageeierne fra språkkommuner i pulje 1, mens 11 er i pulje 2.

Blant barnehagestyrerne i spørringene er det 921 som har svart på spørsmålene som omhandler Språkløyper. Av disse er 737 styrer i en barnehage som ikke ligger i en språkkommune, 144 er styrere i en språkkommune (104 i pulje 1 og 40

¹⁶ Siden det ikke er gjort noen analyser på kommunenivå for spørringene i denne rapporten, så vil ikke dette ha noen innvirkning på de videre analysene.

i pulje 2), mens 40 er styrer i en barnehage i et fylke (f.eks. Oslo) der det er noen kommuner (eller bydeler) som er språkkommuner. Som med eierne er dette basert på vår egen koding av språkkommunestatus siden det viste seg at flere av styrerne som svarte at de var styrer i en språkkommune ikke var det.

3.2.2 Ansattundersøkelsen

Ansattundersøkelse ble sendt ut i perioden mars og april 2018 til ansatte i barnehager i språkkommuner og ikke-språkkommuner. Som tidligere nevnt ble barnehageansatte fra ikke-språkkommuner rekruttert gjennom deltakerlister på oppstartsamlinger. Dette representerer derfor ikke et landsrepresentativt utvalg. Det var 1429 personer som mottok invitasjonen til undersøkelsen. Av dem er det 565 som har gjennomført hele undersøkelsen, 75 som har svart på deler av undersøkelsen, og 789 som ikke har svart. Inkludert de som har besvart deler eller hele undersøkelsen utgjør det en svarprosent på 44,8%. Nedenfor ser vi fordelingen ut i fra språkkommunestatus, pulje og stillingstittelen til respondentene. Det er 82 respondenter som vi ikke har informasjon om dette på siden de ikke besvarte dette spørsmålet.

Fordelingen ut i fra språkkommune, pulje og stillingstittel

Tabell 3.2 viser fordelingen i utvalget i ansattundersøkelsen. Som vi ser består utvalget av en større andel ansatte i språkkommuner enn ikke-språkkommuner. Det er jevnt fordelt mellom respondenter fra språkkommuner i pulje 1 og pulje 2. Sammensetning av de ansatte viser at respondentene fra språkkommuner og ikke-språkkommuner er noe ulik siden de er rekruttert ut i fra ulike premisser.

Tabell 3.2 Oversikt over utvalget i ansattundersøkelsen.

| | | Språkkommuner | Ikke-språkkommuner |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------|--------------------|
| Utvalg | Antall (N) og (prosent) | 454 (71%) | 186 (29%) |
| Pulje | Pulje 1 | 221 (49%) | |
| | Pulje 2 | 233 (51%) | |
| Ansatte (antall)¹⁷ | Enhetsledere og fagledere | 5 | 5 |
| | Styrere | 109 | 92 |
| | Styreassistenter | 6 | 5 |
| | Pedagogiske ledere og barnehagelærere | 163 | 51 |
| | Assistenten | 39 | 1 |
| | Barne- og ungdomsarbeidere | 68 | 1 |
| | Støttepedagoger og spesialpedagoger | 7 | 5 |

I analysene der vi ser på fordelingen blant ansattgruppen er styrere og styreassistenter slått sammen til én gruppe, og assistenter og barne- og ungdomsarbeidere slått sammen til én gruppe. Som vi ser er det få assistenter, og barne- og ungdomsarbeidere blant ikke-språkkommuner. Dette kommer av at de er rekruttert gjennom deltakerlistene til oppstartsamlinger hvor det er mer vanlig at ledere deltar.

Blant de 43 språkkommune som mottok invitasjonen til undersøkelsen (de som hadde sendt oss liste over ansatte) så er det 38 kommuner som er representert blant respondentene. Variasjonen blant antall respondenter per språkkommune er 1-62, men et gjennomsnitt på 12 respondenter per språkkommune. Dette gjør det vanskelig å undersøke erfaringer på kommunenivå.

3.3 Kjennskap til strategien Språkløyper

Språkløyper er en nasjonal satsning som inneholder tre tiltak. Både i spørningene og i ansattundersøkelsen spurte vi om respondentene kjente til de ulike tiltakene.

3.3.1 Spørningene til Barnehage-Norge

Respondentene av spørningene består som nevnt av eiere og styrere. De fikk spørsmål om hvorvidt de kjente til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen. Svaralternativene som vist i tabell 3.3 var knyttet til de tre tiltakene – oppstartsamlinger, nettbaserte kompetanseutviklingspakker og språkkommuner. De

¹⁷ På grunn av at noen avsluttet undersøkelsen før de fikk spørsmål om stillingen har vi ikke informasjon om dette for hele utvalget. Blant ansatte i språkkommuner har vi informasjon om stilling for 397 av respondentene, og blant ansatte i ikke-språkkommuner har vi informasjon om 160 av respondentene. I analysene der stillingen til de ansatte blir brukt er utvalget derfor noe lavere.

tre tiltakene er kjent for både barnehageeierne og styrerne. Blant barnehageeierne er det mest kjennskap til språkkommuner (39%), deretter oppstartssamlingene (38%) og kompetanseutviklingspakkene (33%). Blant styrerne er det flest som kjenner til kompetanseutviklingspakkene (42%), deretter språkkommuner (33%) og oppstartssamlingene (32%). Dette utgjør utvalgene som videre har fått spørsmål knyttet til de ulike tiltakene i spørringene. Det er også eiere (39%) og styrere (33%) som melder ifra at de ikke har kjennskap til tiltakene i Språkløyper.

Tabell 3.3 «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Barnehageeiere (N=382), styrere (N=921). Flere kryss er mulig. Antall (prosent).

| | Barnehageeiere N (%) | Styrere N (%) |
|--|-------------------------|------------------|
| Ja, vi kjente til oppstartssamlingene som arrangeres av Lesesenteret og Skrivesenteret | 146 (38) | 298 (32) |
| Ja, vi kjente til tiltaket språkkommuner | 150 (39) | 300 (33) |
| Ja, vi kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene | 127 (33) | 387 (42) |
| Nei | 149 (39) | 300 (33) |

3.3.2 Ansattundersøkelsen

I det innledende spørsmålet i ansattundersøkelsen spurte vi om hva de forbinder med Språkløyper. Som vist av tabell 3.4 så er tiltakene i Språkløyper kjent for respondentene selv om det varierer mellom tiltakene og språkkommunestatus. Blant tiltakene er det språkkommuner (75%) som er mest kjent for ansatte i språkkommuner, deretter kompetanseutviklingspakkene (60%). Blant ansatte i ikke-språkkommuner er kompetanseutviklingspakkene (79%) det tiltaket som flest forbinder med Språkløyper, deretter oppstartssamling (53%).

Noe av forklaringen for hvorfor det er flere av ansatte i ikke-språkkommuner som kjenner til oppstartssamlinger kan være at dette utvalget består at de som har vært påmeldt til oppstartssamling.

Av de som har valgt alternativet *annet* nevnes: språkfokus i barnehagen, mulighet til å friske opp kunnskaper om lesing for og med barn, styrking av språk i det daglige, samt læring og utvikling.

Tabell 3.4 Hva forbinder du med Språkløyper. Flere kryss er mulig. Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommune (N=454) og ikke-språkkommune (N=185).

| | Språkkommune (%) | Ikke-språkkommune (%) |
|--|------------------|-----------------------|
| Den nasjonal strategien for arbeid med språk, lesing og skriving | 85 | 82 |
| Språkkommune | 75 | 19 |
| Kompetanseutviklingspakker | 60 | 79 |
| Lærende nettverk | 40 | 22 |
| Ressurspersoner | 28 | 13 |
| Oppstartsamlinger | 21 | 53 |
| Vet ikke | 1 | 2 |
| Annet | 1 | 1 |

Oppsummerende ser det ut som de tre tiltakene innenfor Språkløyper er kjent for respondentene av de to undersøkelsene. Likevel er det noe variasjon som kan ha med den sammensatte ansattgruppen i ansattundersøkelsen og i hvilken grad de har hatt befatning med de ulike tiltakene. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet.

I spørringene svarte styrerne og eierne på en spørreundersøkelse som omhandlet mange ulike temaer, mens ansattundersøkelsen omhandlet kun Språkløyper. Dette er viktig å ta med i tolkningen av resultatene som blir redegjort for i dette kapitlet.

3.4 Tiltak 1: Oppstartsamlinger

3.4.1 Spørringen til Barnehage-Norge – deltakelse og grunnlag for videre arbeid med Språkløyper

Av de 207 eierne som har svart på spørringene om representanter for barnehageeier har deltatt på oppstartssamling så er det det 77 (37%) som har svart Ja.

Av de 298 styrerne i spørringene som kjenner til oppstartssamlinger er det 160 som oppgir at enten de eller noen av de andre ansatte i barnehagen har deltatt på oppstartssamling. Det utgjør 54%.

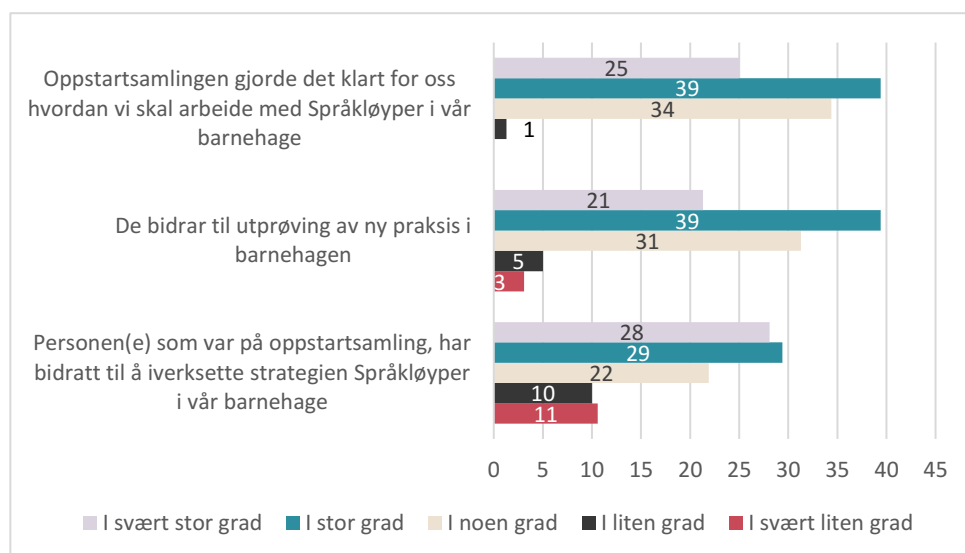
På spørsmålet i spørringene om innholdet på samlingen var relevant for barnehageeier er det 73 barnehageeiere som har svart. Her har 18 av barnehageeierne svart i noen grad, 29 har svart i stor grad, og 23 mener at innholdet i svært stor grad var relevant for dem. Bare 3 eiere mener at det i svært liten grad eller i liten grad var relevant for dem.

Barnehageeierne fikk også spørsmål om de synes oppstartssamlingen gjorde det klart hvordan de kan bidra til å gjennomføre Språkløyper. Av de 73 eierne som har

svart, mener 19 i noen grad, 32 i stor grad, og 20 har svart at det i svært stor grad ble gjort klart hvordan de som barnehageeier kan bidra til å gjennomføre Språkløyper. Det var i tillegg én som svarte i svært liten grad, samt én i liten grad.

Barnehageeierne som har deltatt på oppstartsamling svarte i tillegg på i hvilken grad de har bidratt til å iverksette Språkløyper. Av de 73 som har svart på det svarer 6 i svært liten grad, 6 i liten grad, 19 i noen grad, 17 i stor grad, mens 25 har svart i svært stor grad.

Blant de styrerne som har svart på spørringene så viser vurderingen av de utsagnene som er vist i figur 3.1 at de fleste er personene som har vært på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien Språkløyper i deres barnehage. I tillegg opplever de at oppstartsamlingen gjorde det klart hvordan de skal arbeide med språkløyper. Styrerne synes også at oppstartsamlingen bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen.



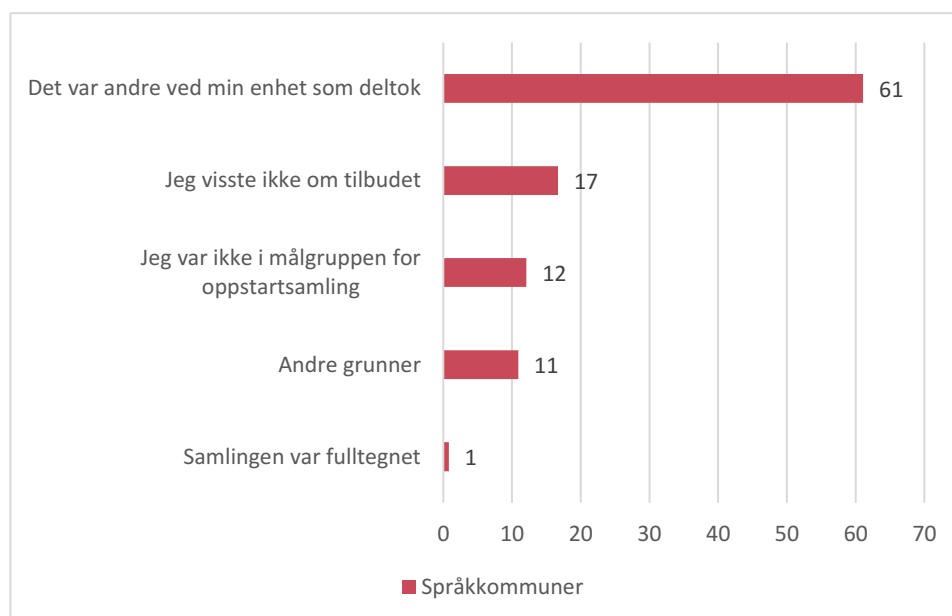
Figur 3.1 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartssamlingene? Spørningene. Prosent. N= 160 styrere.

3.4.2 Ansattundersøkelsen – deltakelse og nytteverdi av oppstartssamlingene

Ut i fra ansattundersøkelsen er det totalt 340 barnehageansatte som oppgir at de har deltatt på oppstartsamling. Det utgjør 54% av utvalget. Det er 188 ansatte fra barnehager lokalisert i en språkkommune og 152 ansatte i andre kommuner som har deltatt på en oppstartssamling. Blant ikke-språkkommuner er det 31 personer (16%) som har svart at de ikke har deltatt på oppstartssamling. Siden respondene som arbeider i en ikke-språkkommune er hentet fra deltakerlisten til oppstartssamlingen kan det være at de hadde meldt seg på samlingen, men at de ikke kunne, eller skulle, delta selv.

Av de 340 ansatte som har deltatt på en oppstartsamling er det 307 som vi har informasjon om hvilken stillingstittel de innehar. De resterende avsluttet spørreskjemaet før de fikk dette spørsmålet. Av de som har deltatt på oppstartsamling er 51% styrere og styrer assistenter, 32 % pedagogiske ledere (barnehagelærere, pedagogiske leder på dispensasjon og pedagogisk leder 2), 3% enhetsledere og fagledere, 11% assistenter og barn- og ungdoms-arbeidere, og 2% støttepedagoger og spesialpedagoger.

Det var 257 av respondentene fra språkkommuner som ikke har deltatt på oppstartsamling. De oppgir at hovedgrunnen(e) til at de ikke deltok var at det var andre ved deres enhet som deltok (se Figur 3.2).



Figur 3.2 Hva var hovedgrunnen(e) til at du ikke deltok på oppstartsamling? Ansattundersøkelsen. Flere svar er mulig. Prosent. Språkkommuner (N=257).

Flere av de som har svart at det var andre grunner til at de ikke deltok på oppstartsamlingen oppgir at de ikke arbeidet ved barnehagen på det tidspunktet.

Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamling?

I ansattundersøkelsen stilte vi et spørsmål som handlet om grunnene til at de deltok på oppstartsamling. Her har vi skilt mellom de som arbeider i en språkkommune og de som arbeider i en ikke-språkkommune.

Tabell 3.5 Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartssamlingene? Flere svar er mulig.

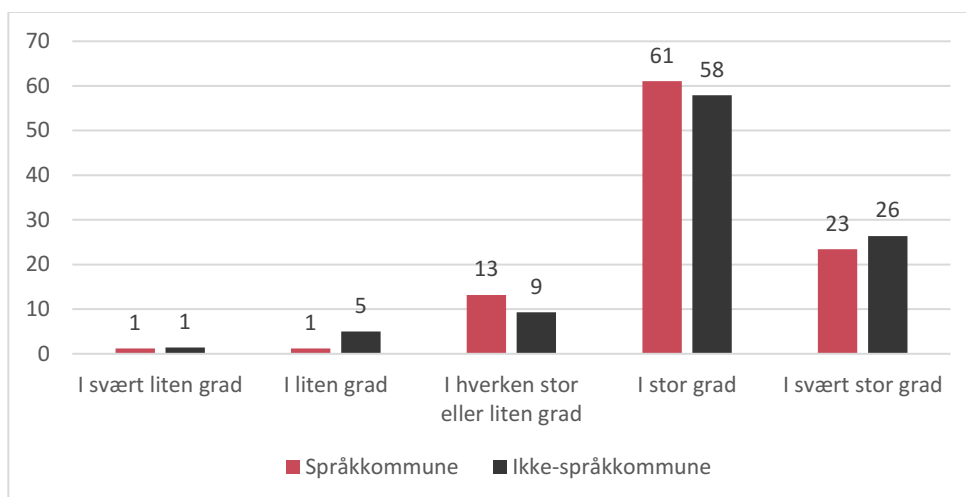
| | Språkkommune? | |
|---|---------------|---------------|
| | Ja (N = 188) | Nei (N = 152) |
| Få informasjon om nettressursene i Språkløyper | 63% | 70% |
| Faglig inspirasjon til å lede kompetanseutvikling ved hjelp av nettressurser | 54% | 66% |
| For konkrete råd og tips om hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving | 72% | 66% |
| Utvide mine faglige nettverk | 29% | 12% |
| Jeg har ikke reflektert over dette | 3% | 1% |
| Andre grunner | 5% | 4% |

Som vist i tabell 3.5 så oppgir de fleste som har deltatt på oppstartssamlingen at de ønsket å få informasjon om nettressursene i Språkløyper, få faglig inspirasjon til å lede arbeidet med kompetanseutvikling gjennom nettressursene og for å konkrete råd og tips til hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving.

Blant dem som har svart andre grunner er det særlig det at de er en språkkommune eller språkbydel (Oslo) som går igjen hos respondentene. I tillegg er det et par som har oppgitt at de deltok på grunn av at de er eller skal bli en ressursperson i en språkkommune.

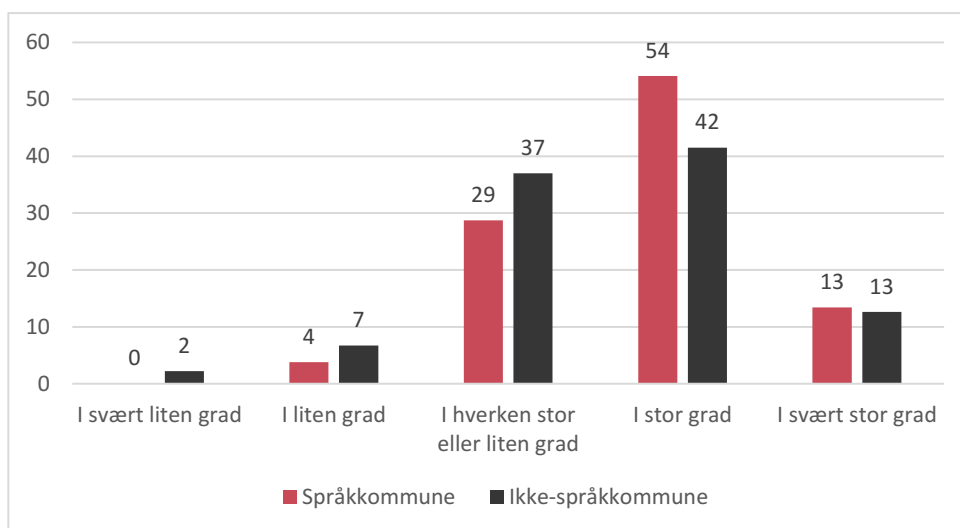
Opplevelse av innholdet på oppstartssamlingene

Figur 3.3 under viser informasjon om i hvilken grad de som hadde deltatt på oppstartssamling synes at det gav et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakkene. Utvalget er barnehageansatte i ansattundersøkelsen som har deltatt på oppstartssamling. Av svarene kan vi tolke at de i stor grad synes at de fikk et godt grunnlag for det videre arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Dette var tillegg én av hovedgrunnene som flest oppga for hvorfor de deltok på oppstartssamling. Det ser i tillegg ut til at deltakere i fra språkkommuner og ikke-språkkommuner er relativt samstemte når det kommer til dette spørsmålet.



Figur 3.3 I hvilken grad gav oppstartsamlingen et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakker? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N=167) og ikke-språkkommuner (N=140).

I ansattundersøkelsen ønsket vi også å finne ut om de som hadde deltatt på oppstartsamlingen synes at de fikk et faglig utbytte av oppstartsamlingen. Som figur 3.4 viser synes de fleste at de i stor grad fikk et faglig utbytte i form av ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving. Likevel er det en del her som har svart i hverken stor eller liten grad. Noe av grunnen til dette kan vi finne i kommentarene knyttet til oppstartsamlingen hvor det kommer fram at for dem som allerede kan en del om disse temaene så var dette litt for elementært.



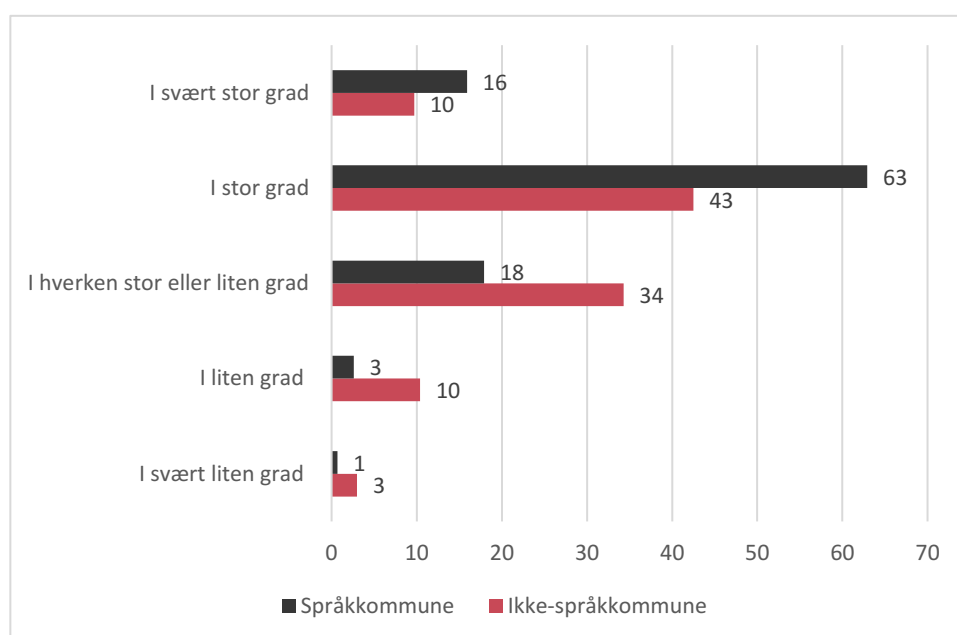
Figur 3.4 I hvilken grad synes du at du fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N=157) og ikke-språkkommuner (N= 135).

På dette spørsmålet er det 92 som har svart «i hverken stor eller liten grad». Hvis vi undersøker hvordan denne fordelingen ser ut blant de ulike ansattgruppene på

denne svarkategorien er det 60 styrere, 19 pedagogiske ledere, 6 enhetsledere og fagledere, 5 assistenter og BUA, 2 støttepedagoger og spesialpedagoger.

Siden oppstartsamlingen er rettet mot de som skal lede kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagene og så kan det være at det faglige kan tilpasses til de med noe kjennskap til fag og forskningslitteraturen på språk, lesing og skriving.

I ansattundersøkelsen ba vi respondentene ta stilling til om de synes at det var mulighet for faglig refleksjon. Som vist i figur 3.5 under så synes de fleste at det i stor grad var det. Her ser vi en forskjell mellom deltakere i fra språkkommuner og ikke-språkkommuner hvor det er flere i fra ikke-språkkommuner som har svart i hverken stor eller liten grad og flere fra språkkommuner som synes det i stor grad var muligheter for faglig refleksjon.



Figur 3.5 I hvilken grad synes du oppstartsamlingen gav mulighet til faglige diskusjoner? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommune (N= 151) og ikke-språkkommune (N= 134).

Respondentene fikk så spørsmål om hvorvidt de har videreført informasjon fra oppstartsamling til øvrige ansatte. Her er det henholdsvis 135 ansatte i språkkommuner og ikke språkkommuner som svarer bekræftende på dette. På dette spørsmålet var det det i tillegg 23 personer fra språkkommuner som svarte nei, og 6 personer fra ikke-språkkommuner. For 21 personer fra språkkommuner og 3 fra ikke-språkkommuner så var ikke dette spørsmålet relevant for dem.

Videreføring av informasjon fra oppstartsmaling til øvrige ansatte

For å få mer informasjon om på hvilken måte de som har deltatt på oppstartsamling har videreført informasjon til de øvrige ansatte ba vi dem krysse av for hvilke

måter dette var gjort på. Svaralternativene var gjennom møter, gjennom uformelle samtaler med kollegaer, gjennom digitale plattformer som e-post, *it's learning* eller lignende, eller på andre måter. Den mest brukte måten var gjennom møter som 66% av deltakerne fra språkkommuner og 86% av de fra ikke-språkkommuner krysset av for. Her var det mulig å velge flere måter og det var mange som svart at de hadde videreført informasjonen gjennom uformelle samtaler med kollegaer (38% av deltakerne fra språkkommuner og 34% av de fra ikke-språkkommuner). Det var færre som hadde videreført informasjon gjennom digitale plattformer (8% av de fra språkkommuner, og 12% av de fra ikke-språkkommuner. Av de som svarte andre måter nevnes gjennom personalmøter, delt presentasjonen som ble gitt på samlingen, hatt case og gjennom lærende nettverk.

Er det noe du kunne tenke deg mer informasjon om på oppstartsamling?

Oppstartssamling har vært arrangert flere ganger og vi ønsket derfor å få kjennskap til om det var noe deltakerne ønsket mer informasjon om. Her var det 19 (av 317) personer i ansattundersøkelsen som har svart ja. I den videre utdypningen av dette punktet er det særlig konkretiseringsnivået som går igjen hos respondentene.

- Deltakerne ønsket seg *mer konkrete tips til språkarbeid* (hvordan de ansatte helt konkret skal arbeide for å bedre språkferdighetene til barna, steg for steg). Isteden skriver et par at det ble stort fokus på implementering. Dette kan ses i sammenheng med at én av hovedgrunnene til at mange hadde meldt seg på oppstartsamlingen var at de ønsket å få konkrete råd og tips om hvordan de kan arbeide med språk, lesing og skriving.
- Det var også flere som meldte om at *dialekten* på videoene var vanskelige å forstå.
- I tillegg synes én av deltakerne at begrepet *kompetanseutviklingspakker* var noe misvisende da de forventet å få utdelt fysiske pakker som de kunne arbeide med.

For å oppsummere resultatene om oppstartsamlingene så synes de fleste at det gav mulighet for faglig diskusjon, ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving, at det gav et godt grunnlag for lokalt arbeid med kompetanseutviklingspakkene. I tillegg hadde respondentene et par innspill til måter som oppstartsamlingene kan bli enda mer relevant og nyttig.

3.5 Tiltak 2: Nettbaserte kompetanseutviklingspakker

De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er det andre tiltaket i Språkløyper. Gjennom de to kvantitative datakildene som er inkludert i denne evalueringen: spørringene og undersøkelse ønsket vi å finne ut av i hvilken grad de brukes, og om ulike erfaringer knyttet til bruken av dem.

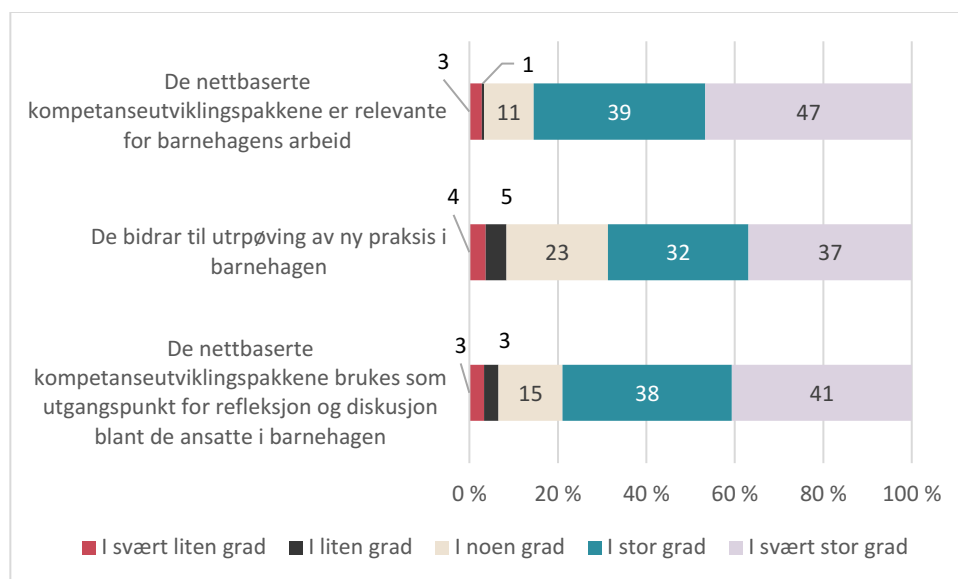
3.5.1 Spørringene til Barnehage-Norge

Benyttes kompetanseutviklingspakkene i barnehagen og er de relevante for barnehagens arbeid?

Blant barnehageeierne og styrerne som har svart på spørringene er det totalt 53% av de spurte barnehageeierne, og 55% av styrerne som svarer at de har brukt kompetanseutviklingspakkene.

De barnehageeierne som oppgav at de kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene ble også spurt om i hvilken grad de oppfordret barnehagen(e) deres til å bruke de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som inngår i Språkløyper. Her svarte 10% i svært liten grad, 12% i liten grad, 24% i noen grad, 23% i stor grad og 31% i svært stor grad.

De 214 styrerne som oppgav i spørringene at de brukte de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene ble spurt om i hvilken grad de syntes følgende utsagn stemte. Av figur 3.6 kan vi se at styrerne synes at kompetanseutviklingspakkene i svært stor grad er relevante for barnehagens arbeid (47%), at de bidrar til utprøving av ny praksis i barnehagen (37%), samt at de brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant de ansatte i barnehagen (41%).



Figur 3.6 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Spørringene. Prosent. N= 214 styrere.

3.5.2 Ansattundersøkelsen

Brukes kompetanseutviklingspakkene?

Svarene fra ansattundersøkelsen viser at 93% barnehageansatte i språkkommuner og 88% av barnehageansatte i ikke-språkkommuner har brukt kompetanseutviklingspakker i deres barnehager. Av de som ikke har brukt kompetanseutviklingspakkene i språkkommuner så er det overvekt av ansatte i språkkommune i pulje 2. I tillegg er det slik at blant de som bruker kompetanseutviklingspakkene så er det tilnærmet like mange i pulje 1 og pulje 2 språkkommuner, henholdsvis 204 mot 193 personer. Det er likevel viktig å poengtere at i rekrutteringsfasen var det flere av barnehagene i pulje 2 som meldte at de ikke hadde kommet i gang med kompetanseutviklingspakkene enda og derfor ikke ønsket å delta i denne undersøkelsen, som kan bety at utvalget kan være skjevt fordelt, særlig knyttet til barnehager i pulje 2.

Hvilke kompetanseutviklingspakker har barnehagene tatt i bruk?

Det er til nå utarbeidet fire kompetanseutviklingspakker rettet mot barnehage. I ansattundersøkelsen spurte vi de barnehageansatte hvilke kompetanseutviklingspakker de har benyttet. *Språk- og leseaktiviteter* er den første pakken som de ansatte tar i bruk og 82% av ansatte i språkkommuner og 93% av ansatte i ikke-språkkommuner melder at de har benyttet denne. At det er denne kompetanseut-

viklingspakken som barnehagene begynner med er også en oppfordring fra Lesesenteret. Det er også nesten halvparten (44% i både språkkommuner og ikke-språkkommuner) som har brukt kompetanseutviklingspakken *språkhverdag*. Kompetanseutviklingspakken overgang fra barnehage til skole er tatt i bruk av henholdsvis 19% av ansatte i språkkommuner og 10% i ikke-språkkommuner. Den nyeste pakken *språkvansker* er tatt i bruk av 10% av de ansatte i språkkommuner og 12,3% av de ansatte i ikke-språkkommuner. Det er viktig å påpeke at det fortsatt blir utviklet nye kompetanseutviklingspakker og flere økter i de pakkene som allerede er tilgjengelig. Det er derfor naturlig at de pakkene som har vært tilgjengelig lengst er de som er mest brukt. I tillegg kan det være at de som var med i begynnelsen av Språkløyper (pulje 1) ikke hadde like mange nettressurser å anvende som de som starter med satsningen nå.

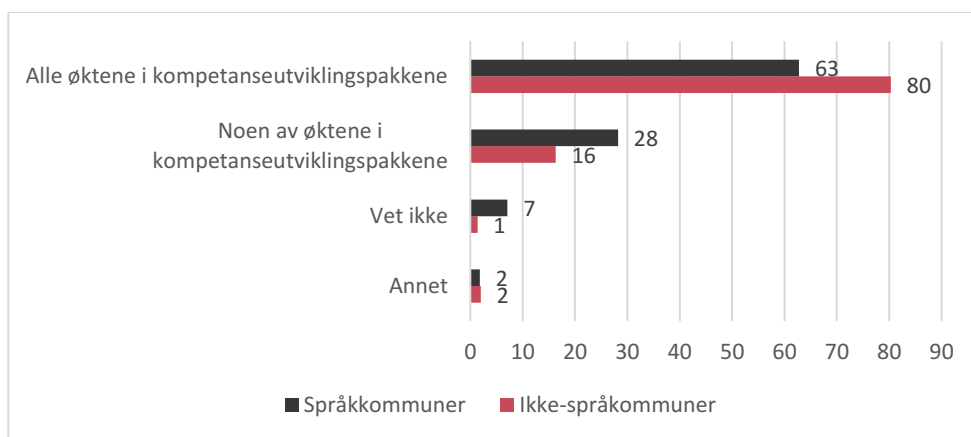
Det var også mulig å krysse av for andre kompetanseutviklingspakker som barnehagene har tatt i bruk. Det kan for eksempel være aktuelt for noen barnehager og ta i bruk kompetanseutviklingspakker som er utviklet for barnetrinnet.

Av kommentarene til andre kompetanseutviklingspakker som barnehagene har tatt i bruk er det én som nevner *språkglede* (TOKTOK Systematisk språkutvikling gjennom lek og samtale) og *grep om begreper* (Grep om begreper er en metodikk for begrepsinnlæring utviklet av Ingvild Grove og Helle Ibsen), og én annen nevner *ask, trollord* (Trollord er en nettbasert læringsressurs som STATPED [Statlig spesialpedagogisk tjeneste] har utarbeidet). Dette er ressurser som ikke er en del av Språkløyper, men eksempler på andre tilgjengelige ressurser. Selv om dette ikke gjaldt mange er det en indikasjon på at for den enkelte kan det være vanskelig å skille kompetanseutviklingspakker tilknyttet Språkløyper med andre.

Kompetanseutviklingspakkene for barnetrinnet var også listet opp som mulige ressurser for barnehagene. Noen av respondentene hadde brukt et par av kompetanseutviklingspakkene for barnetrinnet (kompetanseutviklingspakker [antall personer]: oppstart [9], Lesing som grunnleggende ferdighet [10], Skrivning som grunnleggende ferdighet [7], Begynneropplæring [8], Lesing og skriving i fag [1], Fokusgrupper [3]).

Hvordan og på hvilken måte brukes kompetanseutviklingspakkene?

Som vist av figur 3.7 så er det mest vanlig for de barnehageansatte i vår undersøkelse å gjennomføre alle øktene i kompetanseutviklingspakken. Av de som har svart *annet* er det flere som oppgir at de nettopp har startet arbeidet med kompetanseutviklingspakkene og har derfor lite grunnlag for å svare erfaringsbasert på dette. Utover dette var det én som svarte at de i begynnelsen fulgte rekkefølgen på øktene, men at de etter hvert så at det var overlapp mellom kompetanseutviklingspakkene og de derfor begynte å kombinere økter fra ulike kompetanseutviklingspakker.



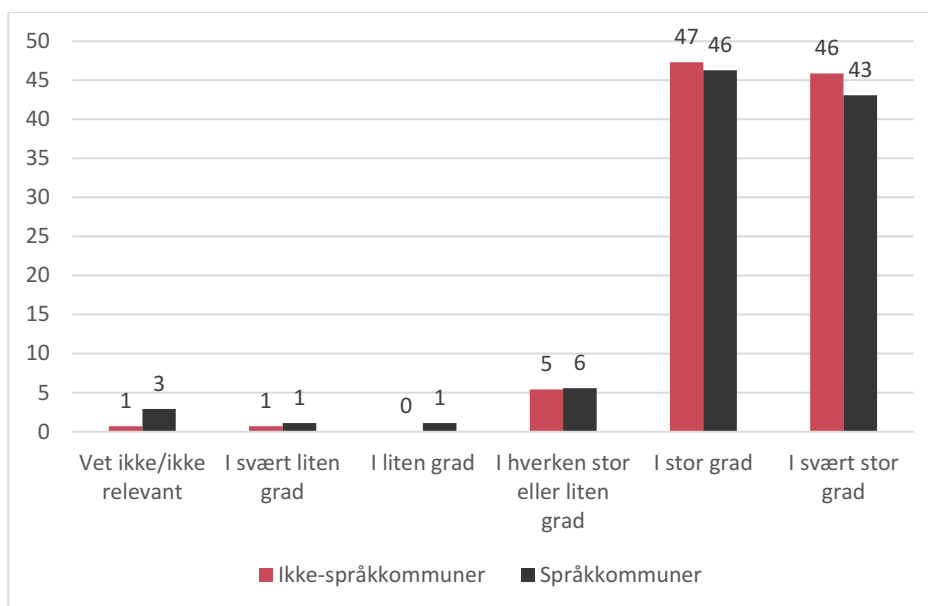
Figur 3.7 Hvordan har din barnehage vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker? Ansattundersøkelsen. Prosent. N =526.

Videre ønsket vi gjennom ansattundersøkelsen å få kjennskap til hvem som ledet arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. 26% melder om at dette er ressurspersonen, 64% melder om at det er styrer som leder arbeidet, 42% melder om at det er pedagogisk leder. I tillegg er det 5% som svarer at det er noen andre. Blant disse er det: støttepedagog og spesialpedagog, styrerassistent, rådgivingsteamet i kommunen, og fagleder. Ut i fra svarene kan det se ut som det er flere som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakkene siden mange har krysset av for flere personer.

Når det gjelder hvem i personalgruppen som har arbeidet med kompetanseutviklingspakkene svarer 93% at hele personalgruppen er med. Her var det mulig å krysse av på flere alternativer. De andre alternativene var personalgruppen på småbarnsavdelingene (3%), personalgruppen på storbarnsavdelingene (3%), vet ikke (2%), og annet (1%).

Oppeves kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving?

Figuren 3.8 under viser i hvilken grad respondentene i ansattundersøkelsen opplever kompetanseutviklingspakkene som nyttige for arbeidet. De barnehageansatte som har benyttet og har erfaring med kompetanseutviklingspakkene opplever i stor til svært stor grad at pakkene er til nytte for deres arbeid med områdene språk, lesing og skriving. Her er i tillegg ansatte i språkkommuner og ikke-språkkommuner relativt samstemte i sin vurdering.



Figur 3.8 I hvilken grad opplever du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N= 376) og ikke-språkkommuner (N= 148).

Tabell 3.6 viser at respondentene i ansattundersøkelsen synes også at strukturen fungerer og den estimerte tiden i øktene er tilstrekkelig i stor grad (53%).

Refleksjonsoppgaver

Øktene inneholder refleksjonsoppgaver. I ansattundersøkelsen svarer 92% at de har benyttet refleksjonsoppgavene. Som vi ser i tabell 3.6 så rapporterer de barnehageansatte at de i stor grad opplever at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen (60%).

Mellomarbeid

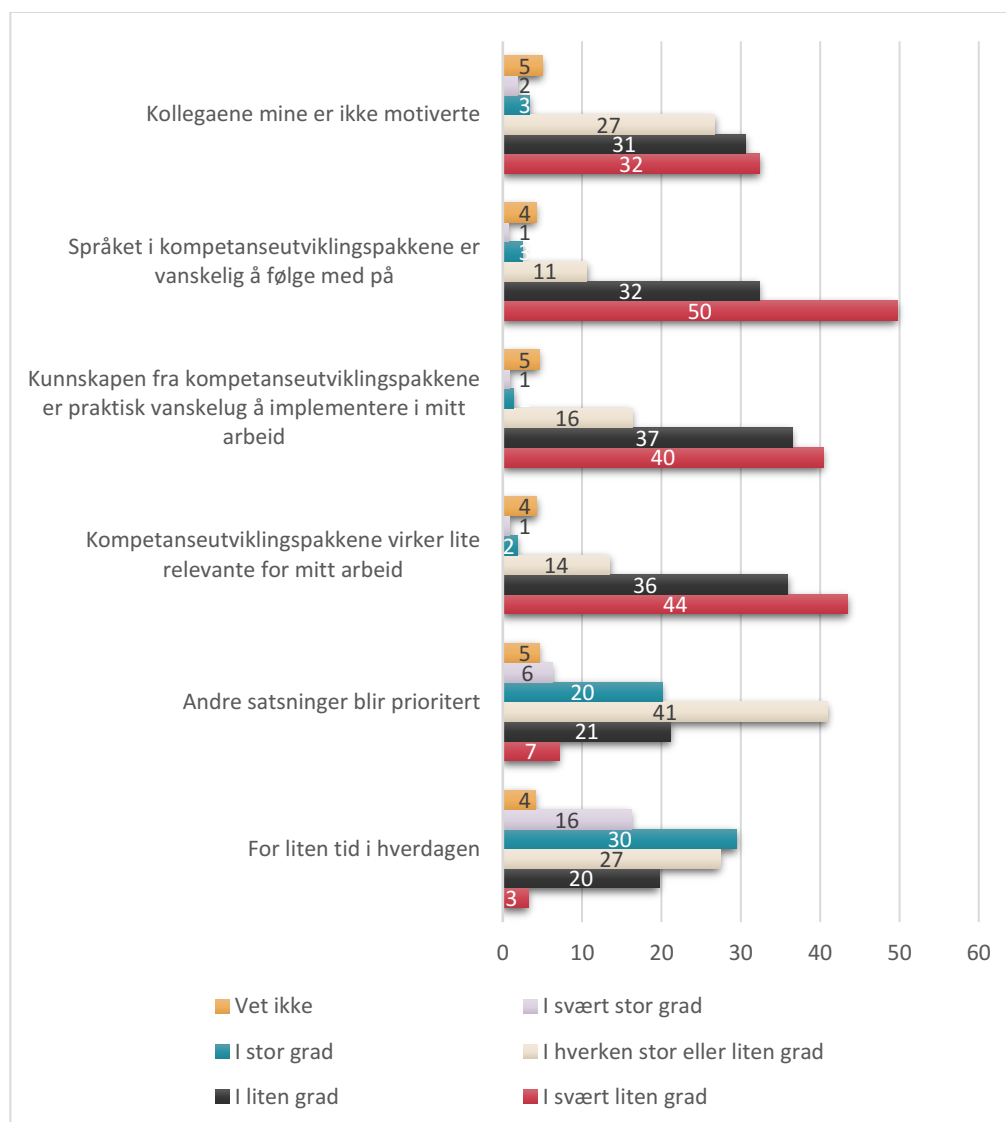
Når det kommer til mellomarbeidet der det utføres utprøving i egen praksis viser svarene til de ansatte i tabell 3.6 at flest har gjort mellomarbeidet i stor grad (35%). Tilnærmet halvparten av respondentene (49%) opplever også at mellomarbeidet i stor grad er nyttig.

Tabell 3.6 Om øktene i kompetanseutviklingspakkene. Hele utvalget i ansattundersøkelsen. N= 526.

| | I svært liten grad | I liten grad | I hverken stor eller liten grad | I stor grad | I svært stor grad | Vet ikke/ikke relevant |
|--|--------------------|--------------|---------------------------------|-------------|-------------------|------------------------|
| I hvilken grad opplever du at strukturen i øktene fungerer? | 1% | 1% | 10% | 53% | 32% | 3% |
| I hvilken grad opplever du at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig? | 1% | 7% | 17% | 49% | 18% | 5% |
| I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen? | 1% | 2% | 7% | 60% | 29% | |
| I hvilken grad har du selv gjort mellomarbeidet? | 7% | 12% | 27% | 35% | 12% | 6% |
| I hvilken grad opplever du mellomarbeidet som nyttig? | 1% | 2% | 15% | 49% | 24% | 9% |

Barnehageansatte om utfordringer knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene

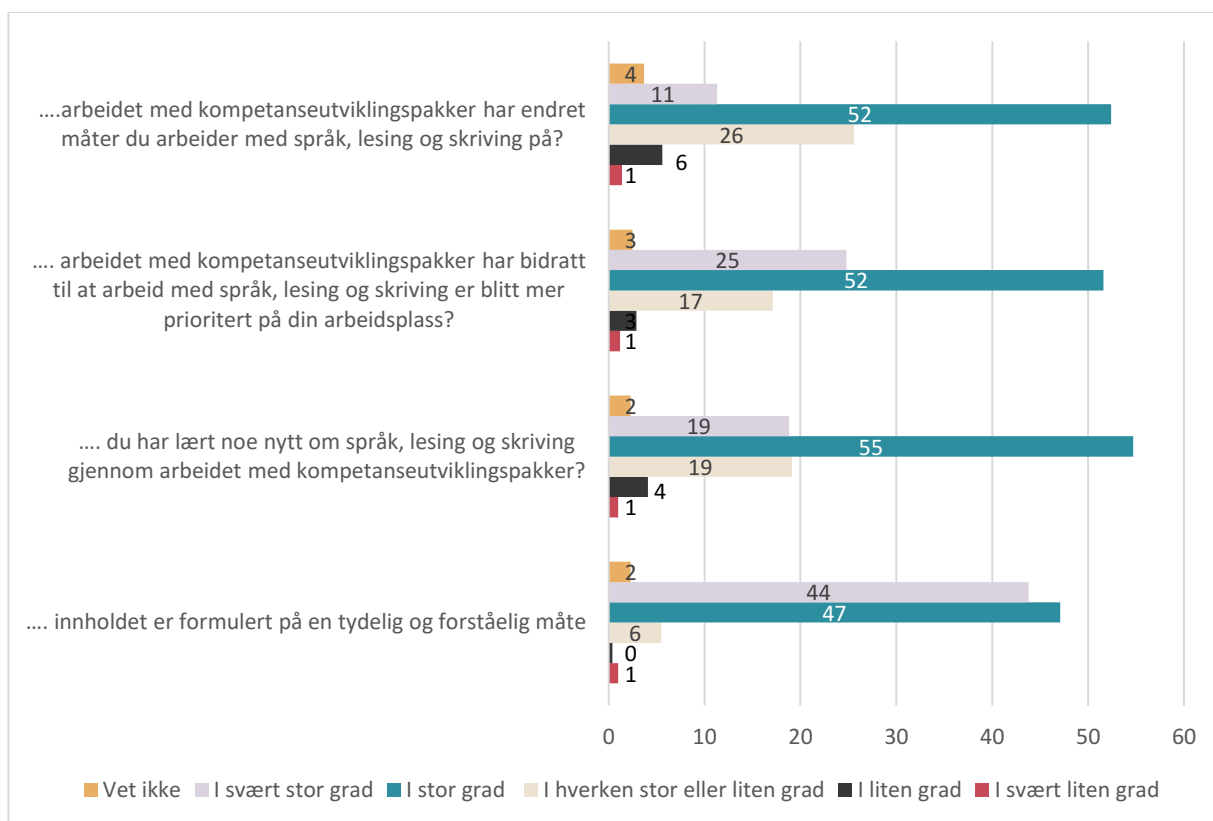
Vi ønsket også å finne ut om de ansatte opplevde noen utfordringer knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Det vi kan se ut i fra figur 3.9 er at utfordringene er knyttet til at andre satsninger blir prioritert og at tiden ikke strekker til i hverdagen. Her er hele utvalget samlet, og det er ikke delt mellom språkkommuner og ikke-språkkommuner.



Figur 3.9 Opplever du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene? Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget (N= 468).

Barnehageansatte om nytteverdien knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene

Videre ba vi respondentene i ansattundersøkelsen ta stilling til noen utsagn som omhandlet i hvilken grad de opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har hatt innvirkning på deres praksis. Av figur 3.10 ser vi at de barnehageansatte i stor grad opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret praksis, at det har bidratt til at arbeidet med språk, lesing og skriving er blitt mer prioritert på deres arbeidsplass, og at de har lært noe nytt som språk, lesing, og skriving gjennom arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.



Figur 3.10 I hvilken grad opplever du at ... Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget. N= 515.

Det var i tillegg også en mulighet for å beskrive på hvilken måter som arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret deres praksis. Her er det særlig økt bevissthet i hvordan de kan arbeide med språk, lesing, og skriving som flere oppgir. Noen skriver også at de opplever at de leser bøker på en annen måte enn tidligere.

Er det behov for andre kompetanseutviklingspakker eller endring av eksisterende?

Det ble stilt spørsmål til de barnehageansatte hvorvidt det var noen temaer som de savnet en kompetanseutviklingspakke på. Av de som har oppgitt hvilke temaer som de kunne ønsket seg er det blant annet:

- Samisk tekster og materiell
- Mer knyttet til arbeid med tospråklige barn. Her var det også noen som pekte på at barn med flere kulturer burde også vært større grad vært representert i videoene.
- Lesing og språk for de minste i barnehagen
- Språk og lesing for barn med ulike vansker, som for eksempel barn med synshemming, hørselshemming, forsinket språkutvikling (inkludert tegnspråk, tegn til tale).

Det var også en mulighet for respondentene å oppgi forslag til endringer av de tilgjengelige kompetanseutviklingspakkene.

- Flere av kommentarene går på språket, og særlig at da på dialekten på videoene som mange synes er vanskelig å forstå. Her er det derfor ønskelig med en større variasjon i dialekter, teksting av videoene, lydfiler til tekstene, og roligere tale-tempo på videoene. Det blir også etterlyst en utgave av kompetanseutviklingspakkene i nynorsk-versjon.
- Det ble meldt et ønske om programmer for språkarbeid med barn, og maler til arbeidet i barnehagen.
- Øktene var for elementære for de som har arbeid mye med språk. Noen synes i tillegg at språket er også noe enkelt.
- Arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er tidskrevende. Det er da en fare for at satsning tar slutt fordi det tar mye tid.
- Det er varierende kvalitet på kompetanseutviklingspakkene.
- Bøkene som ble anbefalt falt ikke i smak hos barna.

3.6 Tiltak 3: Språkkommuner

3.6.1 Spørringene til Barnehage-Norge

På tidspunktet der Spørringene ble gjennomført var det 55 språkkommuner i Norge. Blant styrere som har svar på spørringene svarer 37% (344 barnehager) at deres barnehage er i en språkkommune, omtrent 40% (363 barnehager) svarer at de ikke befinner seg i en språkkommune og 23% (214 barnehager) svarer at de ikke vet om de arbeider i en språkkommune eller ikke. Når vi ser på hvor disse barnehagene befinner seg ser vi at det en stor andel av de som har svart at de er en språkkommune som ikke er det. Av de som har svart ja er det 205 styrere (av 344) som *ikke* arbeider i en språkkommune. Dette utgjør 60% av utvalget. Mulige forklaringer på dette er at barnehagestyrene kan assosiere det at de fokuserer på arbeid med språk, lesing og skriving med å være en språkkommune. En annen forklaring er at de var i en søknadsprosess om å bli en språkkommune da de svarte på spørringene.

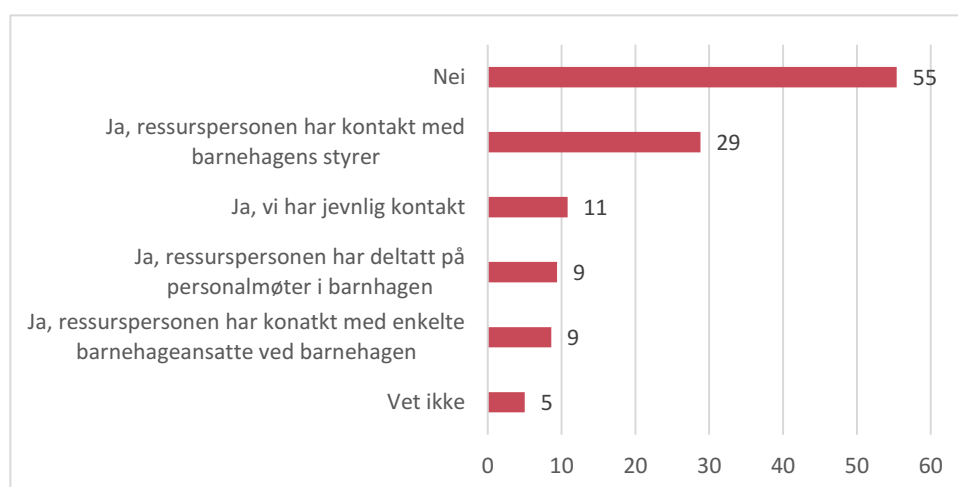
Lærende nettverk

Lærende nettverk er et av tiltakene innenfor språkkommuner. I spørringene til barnehagestyrene ble de spurt om hvorvidt de deltar i et lærende nettverk der representanter fra barnehager eller andre enheter møtes for å få faglig påfyll og/eller lære av hverandres erfaringer i arbeidet med språk, lesing og skriving. Blant styrerne svarte 50% at de deltok i lærende nettverk i kommunens regi, og

15% oppga at de deltok i regi av private barnehager. 42% svarte at de ikke deltar i et lærende nettverk, mens 0,3% ikke visste. Her var det mulig å gi flere svar.

Ressurspersoner og deres involvering i arbeidet med Språkløyper

Blant styrerne som har svart på spørringene så viser figur 3.11 at over halvparten av styrerne (55%) har ikke vært i kontakt med ressurspersonen i deres kommune. Dette er basert på styrerne som arbeider i språkkommuner som er registrert av oss. Av de 77 styrerne som har svart nei arbeider 58 av styrerne i barnehager i pulje 1 og 19 i pulje 2.

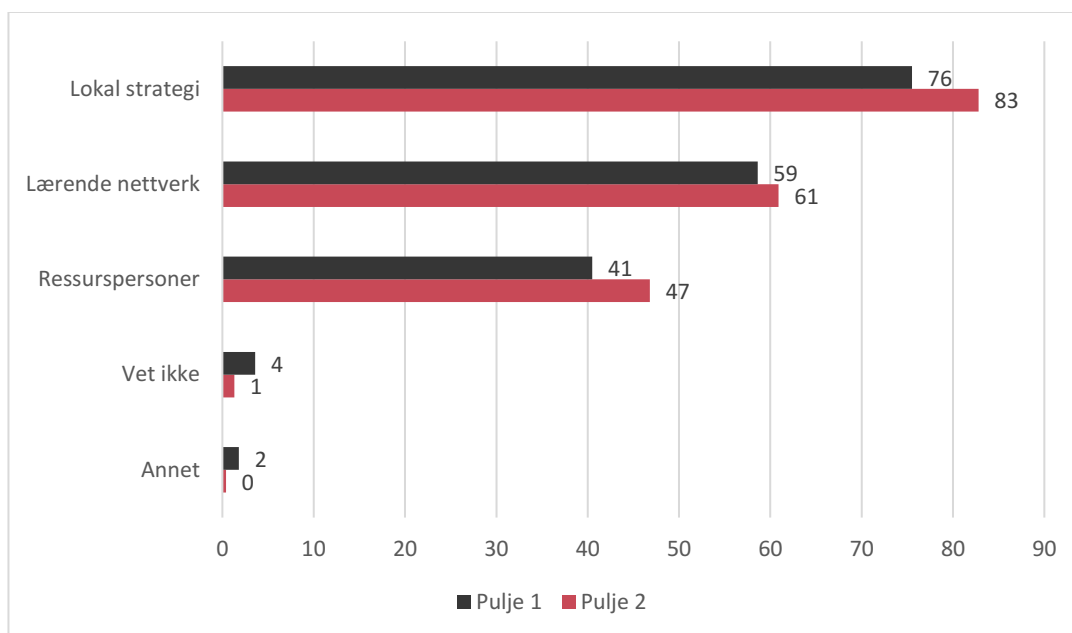


Figur 3.11 Har barnehagen hatt kontakt med kommunens ressursperson i Språkløyper? Spørningene. Flere svar mulig. Prosent. N= 139 styrere.

3.6.2 Ansattundersøkelsen

Hva forbinder de barnehageansatte med å være en språkkommune?

I ansattundersøkelsen ble hvorvidt de var en språkkommune kodet som bakgrunnsinformasjon til respondentene. Vi spurte ansatte i språkkommuner hva de forbinder med å være språkkommune. I figur 3.12 kan vi se at ansatte i barnehagen i henholdsvis pulje 1 og 2 har krysset av for lærende nettverk (59% og 61%), ressurspersoner (41% og 47), og lokal strategi (76% og 83%). Det var i tillegg noen som valgte svarkategorien annet. De ble oppfordret til å utdype hvilke andre ting de forbinder med det å være språkkommune. Blant kommentarene er det mer samarbeid mellom barnehage og skole., kompetanseløft for hele personalet. Et par skriver at det også er utfordrende at hele personalet skal være med på satsningen siden det betyr fravær grunnet kurs og møter. Andre påpeker at det er en utfordring med ressurspersonen siden ressursen er så liten.



Figur 3.12 Hva forbinder du med å være språkkommune. Ansattundersøkelsen. Flere kryss er mulig. Prosent. N: Pulje 1=220. Pulje 2=233.

Ressurspersoner og deres involvering i arbeidet med Språkløyper

Når vi ser på spørsmålene knyttet til ressurspersonene i ansattundersøkelsen så er det over halvparten (55% av ansatte pulje 1 og 65% i pulje 2) som svarer at de vet hvem ressurspersonen er (se tabell 3.7). Ansattundersøkelsen er sendt ut noe tid etter at spørringene ble besvart av styrerne noe som kan ha betydning. Siden det er sannsynlig at barnehagene som ligger i språkkommuner i pulje 2 er i startfasen av arbeidet med Språkløyper ville vi her se på om det var forskjell mellom respondentene i pulje 1 og 2.

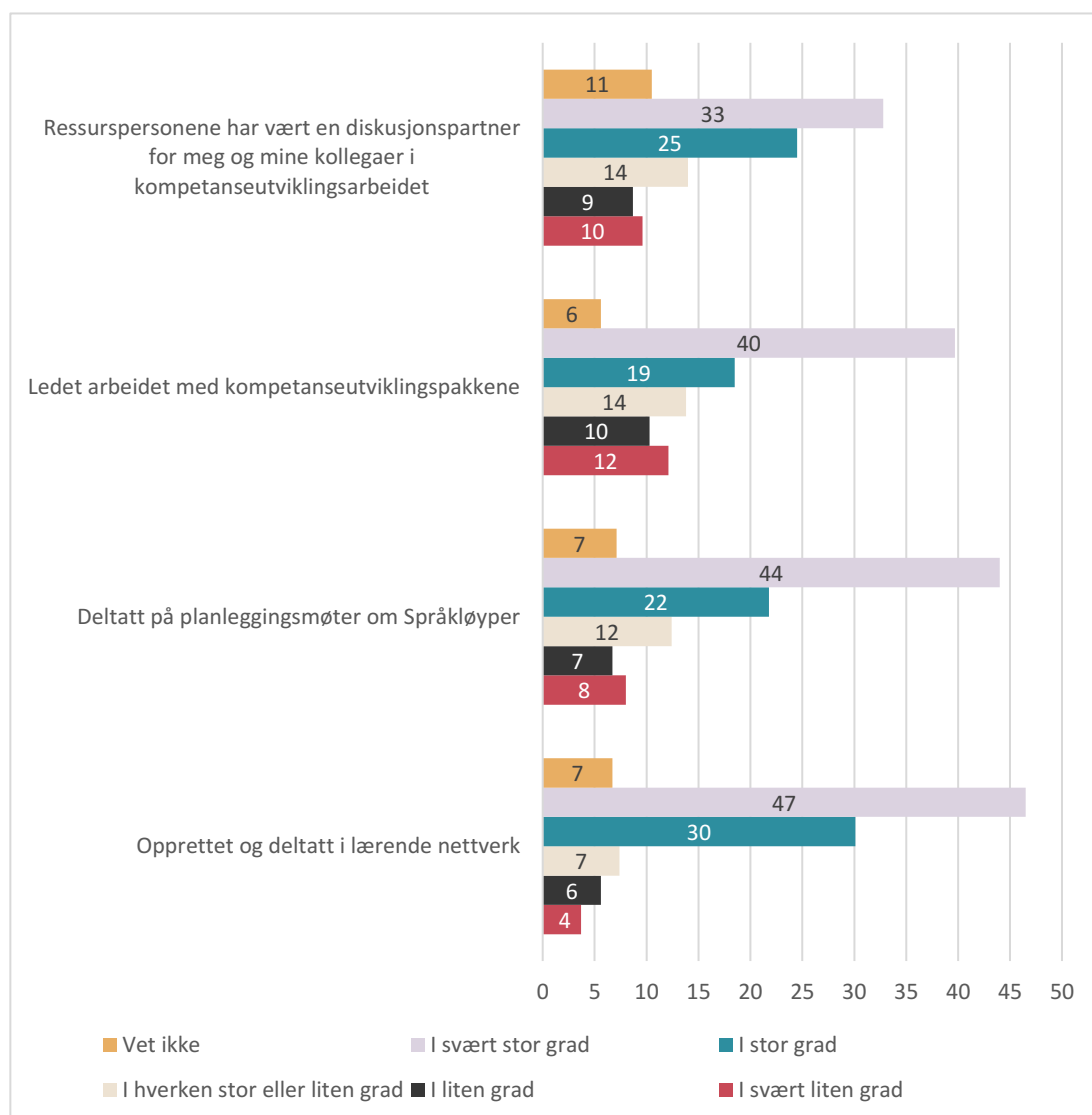
Tabell 3.7 "Vet du hvem ressurspersonene i din kommune er/har vært?" Pulje 1 (N=195) og pulje 2 (N=206). Prosent.

| | Pulje 1 (%) | Pulje 2% |
|--|-------------|----------|
| Ja | 55 | 65 |
| Ja, jeg er ressursperson | 31 | 23 |
| Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert enda | 13 | 10 |
| Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er | 1 | 2 |

De barnehageansatte i språkkommuner ble også spurt om i hvilken grad ressurspersonene har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på deres arbeidsplass. Svarene viser at 4% mener at ressurspersonen i svært liten grad har vært involvert, 11% mener i liten grad, 17% svarer i hverken stor eller liten grad, 33%

opplever at ressurspersonen har vært involvert i stor grad, og 33% oppgir i svært stor grad. Det er i tillegg 2% som ikke vet eller hvor det ikke er relevant for dem.

Vi ønsket i tillegg å finne ut på hvilken måte ressurspersonene har vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagene. I figur 3.13 fremstilles hvilke momenter som barnehageansatte i ansattundersøkelsen skulle ta stilling til. Her er det flest som svarer at i svært stor grad synes at ressurspersonen har vært en diskusjonspartner for dem, at de leder arbeidet med kompetanseutviklingspakken, at de deltar på planleggingsmøter om Språkløyper og de har opprettet og deltatt i lærende nettverk.



Figur 3.13 Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass? Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget (N=229).

Når vi i ansattundersøkelsen spurte i hvilken grad ressurspersonen(e) har vært til hjelp for den enkelte og deres arbeid med språk, lesing og skriving viser svarene at 6% mener i svært liten grad, 14% svarer i liten grad, 25% oppgir i hverken stor eller liten grad, for 38% så har det i stor grad vært til hjelp, og for 14% av respondentene så har det i svært stor grad vært til hjelp. Her er det samt 3% som svarer at de ikke vet eller at det ikke er relevant for dem.

Kjennskap til og deltakelse i utarbeidelsen av lokal strategi

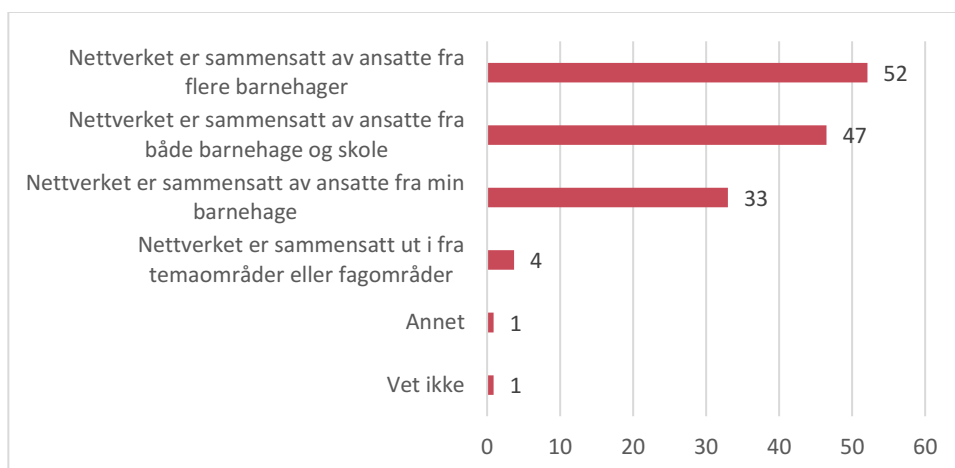
Språkkommunene skal utarbeide en lokal strategi for arbeidet med Språkløyper i deres kommune. 68% av respondentene i ansattundersøkelsen kjenner til sin lokale strategi, og av dem har 33% deltatt i arbeidet med å utarbeide den lokale strategien. Her var det i tillegg en mulighet for dem å utdype på hvilken måte de har deltatt. Flere skriver at de har deltatt som ressursperson, sittet i strategi- og ressursgrupper, samt kommet med innspill på strategien da den ble sendt ut på høring.

Lærende nettverk og samarbeid

Lærende nettverk er et av tiltakene innenfor tiltaket språkkommuner. I ansattundersøkelsen svarte 56% av respondentene i språkkommuner ($N = 215/380$) at de enten har deltatt eller deltar i et lærende nettverk.

Det var likevel variasjoner blant de ulike ansattgruppene. Av de 95 assistentene og barne- og ungdomsarbeidere som har svart på undersøkelsen er det kun 29 som svarer at de deltar eller har deltatt i et lærende nettverk.

Vi ønsket også å få informasjon hvordan de lærende nettverket var organisert og spurte om hvordan nettverkene består av. Figur 3.14 under viser at over halvparten av respondentene oppgir at nettverket er sammensatt av ansatte fra flere barnehager. Her er det viktig å merke seg at flere av respondentene arbeider i samme barnehage og arbeider i samme språkkommune. Det kan derfor være flere som deltar i samme nettverk som svarer det samme, og som ikke er uavhengig av hverandre.



Figur 3.14 Hvem er det lærende nettverket sammensatt av? Ansattundersøkelsen. Flere svar mulig. Prosent. N= 215.

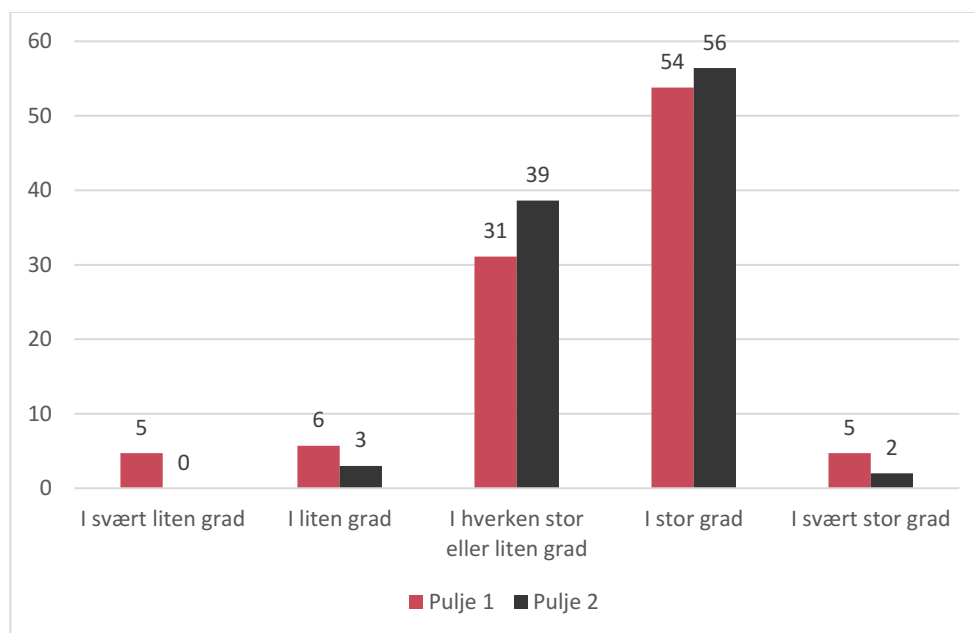
Vi spurte også hvor mange møter det lærende nettverket deres har hatt i løpet av de siste seks månedene. Tabell 3. 8 viser at flesteparten av respondentene (72%) har gjennomført mellom 1 og 4 møter de siste seks månedene.

Tabell 3.8 "I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?" Ansatte i språkkommuner (N=215). Antall (prosent).

| | Ansatte i språkkommuner Antall (%) |
|---------------|---------------------------------------|
| 0 | 13 (6) |
| 1-2 | 89 (42) |
| 3-4 | 65 (30) |
| 5-6 | 30 (14) |
| 7 eller flere | 7 (3) |
| Vet ikke | 9 (4) |

For å få kjennskap til den opplevde nytteverdien av lærende nettverk spurte vi de ansatte om i hvilken grad deltakelse i lærende nettverk utvikler eller har utviklet deres kompetanse og kunnskap om barns språk, lesing og skriving. Av svarene i figur 3.15 ser vi at flest oppgir at det gjør det i stor grad (54% og 55%), men det er også en relativt stor andel som opplever at deltakelse i lærende nettverk i hverken stor eller liten grad hadde bidratt til å utvikle deres kompetanse innenfor disse fagområdene.

Som tidligere nevnt er det relativt få assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som deltar i lærende nettverk. Selv om det hadde vært interessant å se hvorvidt det var noe variasjon blant svarene på tvers av ansattgrupper blir dette lite meningsfullt grunn av variasjonen på antall ansatte innenfor de ulike gruppene.

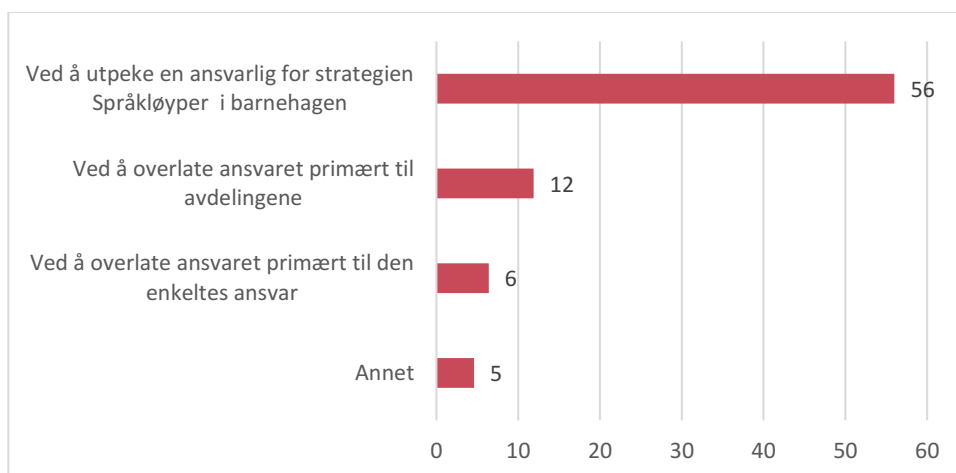


Figur 3.15 I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om barns språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Pulje 1 (N = 106) og Pulje 2 (N= 101).

3.7 Generelt om Språkløyper

3.7.1 Spørringene til Barnehage-Norge – Forankring av arbeidet med Språkløyper

I spørringene til barnehagestyrer ble det spurt om hvordan barnehagen har forankret arbeidet med Språkløyper. Dette spørsmålet har de som har svart at de enten kjenner til oppstartsamling eller kompetanseutviklingspakkene mottatt. Siden det kun er 109 styrere som har svart på dette spørsmålet vises fordelingen i figur 3.16 i antall. De fleste styrerne svarer at arbeidet er forankret ved å utpeke en ansvarlig for strategien Språkløyper i barnehagen.

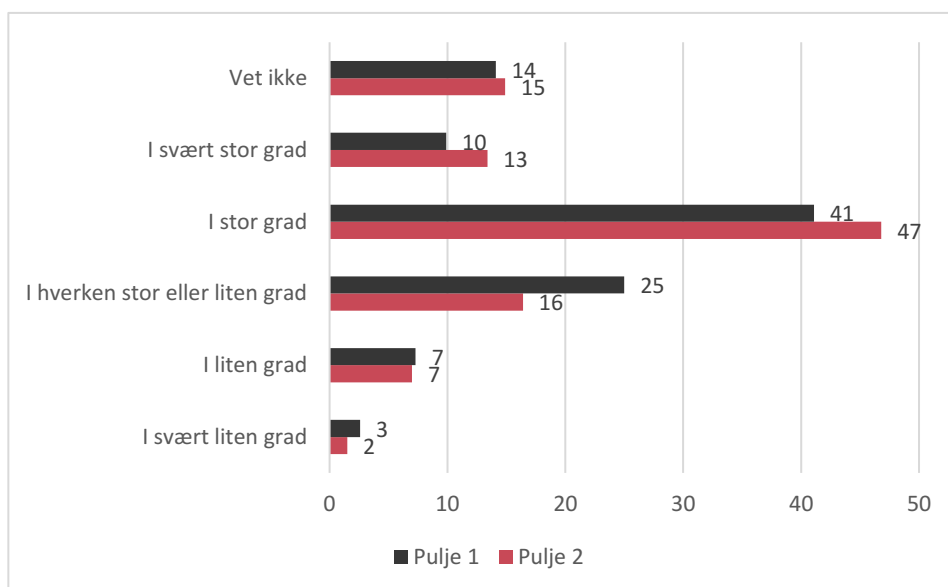


Figur 3.16 Hvordan har barnehagen forankret arbeidet med Språkløyper? Spøringsene. Flere svar mulig. Prosent. N=109 styrere.

3.7.2 Ansattundersøkelsen

Bidrar Språkløyper til bedre koordinering av og samlet innsats blant deltakere i kommunen?

I ansattundersøkelsen ba vi de ansatte ta stilling i hvilken grad de opplever at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering av og samlet innsats blant deltakerne i kommunen. I figur 3.19 ser vi at de i stor grad mener at det å være en språkkommune har bidratt til det formålet.



Figur 3.17 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)? Ansattundersøkelsen. Prosent. Pulje 1 (N=119) og Pulje 2 (N=105).

Det er tre tiltak i Språkløyper: oppstartsamling, nettbaserte kompetanseutviklingspakker og språkkommune. Vi inkluderte likevel et spørsmål i ansattundersøkelsen om hvorvidt det var noen andre tiltak som de ansatte hadde deltatt på i regi av Språkløyper som ikke ble dekket av spørsmålene i undersøkelsen. Blant dem som skrev noe her nevnes blant annet språkkommunesamlinger, ledernetverk, lokal regionsamling og dialogsamling.

Barnehageansatte er positive til Språkløyper

I det avsluttende kommentarfeltet er det mange positive tilbakemeldinger om at kompetanseutviklingstiltaket fungerer bra og ressursene som er utviklet er gode.

Selv om hovedparten av kommentarene er positive er det noen som påpeker at arbeidet er tidskrevende for barnehagene, og at Språkløyper kanskje er for omfattende. Det er i tillegg noen som mener at det ikke kommer med nok nytt til at det rettferdiggjør den tid og ressurser det tar å gjennomføre med hele personalgruppen.

3.8 Oppsummering av resultater – hovedfunn fra spørreundersøkelsene til barnehagen

Tiltak 1 – Oppstartsamling

- Blant de som har deltatt på oppstartsamling er det styrere, pedagogiske ledere, assistenter, barne- og ungdomsarbeider og støttepedagoger og spesialpedagoger.
- De fleste opplever at oppstartsamling gav mulighet for faglig diskusjon, ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving, at det gav et godt grunnlag for lokalt arbeid med kompetanseutviklingspakkene.
- En av hovedgrunnen til at de deltok på oppstartsamlingen var for å få konkret råd og tips til hvordan de kan arbeide med språk, lesing og skriving. Dette var noe som deltakerne ønsket seg mer informasjon om etter å ha deltatt på oppstartsamlingen, hvordan de steg for steg skal arbeide for å bedre språkferdighetene til barna.
- Noen av deltakerne synes at det var vanskelig å forstå dialekten på videoene.

Tiltak 2 – Kompetanseutviklingspakker

- Kompetanseutviklingspakkene brukes, og oppleves som relevante og nyttige for arbeidet i barnehagen.
- Utfordringer som de ansatte opplever i tilknytning til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene er at andre satsninger blir prioritert og at det er for liten tid i hverdagen.
- De barnehageansatte savner mer kompetanseutviklingspakker rettet mot arbeid med flerspråklige barn, samiske tekster, og språk og lesing for barn med ulike vansker.
- Arbeidet med kompetanseutvikling oppleves som krevende både i form av tid og ressurser. I barnehagen hvor hele ansattgruppen skal delta kan dette være en særlig utfordring.
- Mange opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret måten de arbeider med språk, lesing og skriving på. Barnehageansatte opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har bidratt til økt bevissthet om hvordan de kan arbeide med språk, lesing og skriving og nevner spesielt måten de leser bøker sammen med barna.

Tiltak 3 – Språkkommuner

- Mange av de som deltar i lærende nettverk opplever at det har utviklet sin kompetanse og kunnskap om språk, lesing, og skriving.
- Ressurspersonene oppretter og deltar i lærende nettverk, deltar på planleggingsmøter, og leder arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.
- De ansatte i språkkommuner opplever at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen.

4 Skolen – resultater fra undersøkelsene

4.1 Oversikt over datakilder og temaer

Språkløyper har som målsetning å styrke elevers språk, lese- og skriveferdigheter og bidra til å styrke ansattes faglige kompetanse på dette feltet på alle trinn innenfor grunnskole og videregående.

I dette kapitlet presenteres resultater fra Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge og NIFUs spørreundersøkelse til ansatte i skolen, som begge har hatt til formål å undersøke kjennskap til og erfaringer med Språkløyper. Følgende målgrupper inngår i de to spørreundersøkelsene:

1. *Utdanningsdirektoratets Spørringer til Skole-Norge* – spørsmål om Språkløyper. Målgruppene var skoleledere i grunnskole og videregående, i tillegg til skoleeiere kommunalt og fylkeskommunalt.
2. *NIFUs spørreundersøkelse om Språkløyper*. I det videre omtalt som *ansattundersøkelsen*. Målgruppene var lærere og skoleledere i både grunnskolen og videregående skole.

I det neste presenteres resultatene fra begge undersøkelsene etter temaene:

- Utvalg og svarprosent
- Kjennskap til strategien Språkløyper
- Tiltak 1 - oppstartsamlinger
- Tiltak 2 - de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene
- Tiltak 3 – språkkommuner
- Generelt om Språkløyper
- Oppsummering – hovedfunn fra spørreundersøkelsene til skolesektoren

4.2 Utvalg og svarprosent

4.2.1 Spørringene til Skole-Norge

Skoleledere i grunnskole og videregående opplæring og skoleeiere kommunalt og fylkeskommunalt besvarte spørsmål om strategien Språkløyper i regi av Utdanningsdirektoratet spøringer til Skole-Norge våren 2017. Tabell 4.1 viser antall respondenter og svarprosent på spørreundersøkelsen fordelt på skoleledere og skoleeiere. For mer informasjon om utvalget se NIFUs rapport fra Spørringene (Federici mfl. 2017).

Tabell 4.1 Bruttoutvalg og svarprosent på Spørringene til Skole-Norge

| | Skoleleder grunnskole | Skoleleder videregående | Skoleeier kommune | Skoleeier fylkeskommune |
|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|
| Bruttoutvalg | 907 | 130 | 150 | 19 |
| Godkjente svar | 554 | 85 | 101 | 15 |
| Svarprosent bruttoutvalg | 61,1% | 65,4% | 67,3% | 78,9% |

Tabell 4.2 viser fordelingen av respondenter med godkjente svar og hvorvidt de representerer en språkkommune i Pulje 1, Pulje 2, eller ikke er en språkkommune. Denne informasjonen er kodet av NIFU, da det viste seg å være usikkerhet rundt respondentenes svar på om de var en språkkommune eller ikke. Fordelingen viser en overvekt av respondenter som ikke representerer en språkkommune. Når det gjelder språkkommuner og tilhørende puljer, er det sannsynlig at flere i Pulje 2 ikke ennå hadde startet opp arbeidet med språkløyper da undersøkelsen fant sted.

Tabell 4.2 Antall respondenter relatert til om de representerer en språkkommune Pulje 1, Pulje 2 eller ikke representerer en språkkommune.

| | Skoleleder grunnskole | Skoleleder videregående | Skoleeier kommune | Skoleeier fylkeskom- mune | Total N |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------|------------|
| Språkkommuner Pulje 1 | 33 | 1 | 5 | 2 | 41 |
| Språkkommuner Pulje 2 | 31 | 0 | 9 | 0 | 40 |
| Ikke språkkommuner | 490 | 84 | 87 | 13 | 674 |
| Total N | 554 | 85 | 101 | 15 | 755 |

4.2.2 Ansattundersøkelsen

Ansattundersøkelsen til lærere og skoleledere ble distribuert til i alt 999 personer. Blant disse var det 625 personer i språkkommuner og 374 personer som ikke representerte språkkommuner (rekruttert fra deltakelse på oppstartsamlinger). Tabell 4.3 viser en oversikt over hvor mange som har besvart undersøkelsen, fordelt på status om de representerer en språkkommune eller ikke. I alt 445 respondenter besvarte undersøkelsen, tilsvarende en responsrate på 44,5%.

Tabell 4.3 Antall respondenter fordelt på språkkommuner og ikke språkkommuner, og svarprosent.

| | Språkkommuner Pulje 1 N | Språkkommuner Pulje 2 N | Ikke språkkom- muner N | Total N (%) |
|----------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Frafall | 3 | 1 | 6 | 10 (1%) |
| Svar | 131 | 157 | 120 | 387 (39%) |
| Noen svar | 21 | 18 | 19 | 58 (6%) |
| Total N | 131 | 175 | 139 | 445 (44,5%) |

Tabell 4.4 under viser fordelingen over antall respondenter fordelt på stillingskategori og skoleslag (grunnskole eller videregående). Flesteparten av respondentene representerer grunnskolen sammenlignet med videregående. Kategorien «lærere» inkluderer både faglærere, kontaktlærere, sosiallærere og spesialpedagoger som jobber i skolen. Kategorien «skoleledere» inkluderer stillingsbeskrivelser som rektorer, assisterende rektorer, avdelingsledere og undervisningsinspektører.

Tabell 4.4 Antall respondenter fordelt på stillingskategori og grunnskole eller videregående.

| | Grunnskolen N | Videregående N |
|-------------|------------------|-------------------|
| Lærere | 295 | 11 |
| Skoleledere | 131 | 8 |
| N | 426 | 19 |

4.3 Kjennskap til strategien Språkløyper

4.3.1 Spørringene til Skole-Norge

Spørringene til Skole-Norge og ansattundersøkelsen spurte innledningsvis om kjennskap til tiltakene som inngår i strategien Språkløyper.

I Spørringene til Skole-Norge ble det stilt spørsmål om kjennskap til de tre hovedtiltakene i strategien Språkløyper. Svarfordelingen er vist under i tabell 4.5. Blant skoleeiere er mest kjennskap til tiltaket språkkommuner, deretter oppstartssamlingene og kompetanseutviklingspakkene på nett. Blant skoleledere ser det ut til å være mest kjennskap til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene, deretter oppstartssamlingene og språkkommuner.

Tabell 4.5 "Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?" Skoleeiere kommune (N=101), skoleeiere fylkeskommune (N=15), skoleledere grunnskole (N=554) og skoleledere videregående (N=85). Flere kryss mulig. Antall (prosent)

| | Skoleeiere Kommune | Skoleeiere Fylkeskommune | Skoleledere Grunnskole | Skoleledere Videregående | Totalt |
|--|-----------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------|
| | N (%) | N | N (%) | N (%) | N (%) |
| Nei | 19 (19) | 2 | 156 (28) | 58 (68) | 235 (31) |
| Ja, vi kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene | 55 (55) | 5 | 290 (52) | 12 (14) | 362 (48) |
| Ja, vi kjente til oppstartssamlingene som arrangeres av Lesesenteret | 58 (57) | 6 | 236 (43) | 10 (12) | 310 (41) |
| Ja, vi kjente til tiltaket språkkommuner | 63 (62) | 8 | 153 (28) | 8 (9) | 232 (30) |

4.3.2 Ansattundersøkelsen

I ansattundersøkelsen ble alle informantene spurt om hva de forbinder med Språkløyper. Tabell 4.6 under viser fordelingen over respondenter fra språkkommuner og respondenter som ikke er fra språkkommuner. Her kommer det frem at en stor andel av respondentene forbinder Språkløyper med kompetanseutviklingspakkene. Grunnen til at en større prosentandel har krysset av på oppstartssamlinger innenfor gruppen som ikke er språkkommuner enn språkkommuner, reflekterer trolig at rekrutteringen til de som ikke er en språkkommune baserer seg på påmeldingslister for oppstartssamlinger. Det er ellers få som har svart på undersøkelsen som ikke vet hva de forbinder med Språkløyper.

Tabell 4.6 "Hva forbinder du med Språkløyper?". Flere kryss mulig. Språkkommuner (N= 306) og ikke språkkommuner (N=139).

| | Språkkommune % | Ikke språkkommune % | Total % | Total N |
|---|----------------|---------------------|---------|---------|
| Den nasjonale strategien for arbeid med språk, lesing og skriving | 82 | 82 | 82 | 366 |
| Oppstartsamlinger (tidligere kalt introduksjonssamlinger) | 30 | 47 | 35 | 156 |
| Kompetaneutviklingspakker | 77 | 81 | 78 | 347 |
| Ressurspersoner | 43 | 19 | 35 | 157 |
| Lærende nettverk | 53 | 35 | 47 | 211 |
| Språkkommune | 80 | 22 | 61 | 273 |
| Vet ikke | 1 | 1 | 1 | 5 |

4.4 Tiltak 1: Oppstartsamlinger

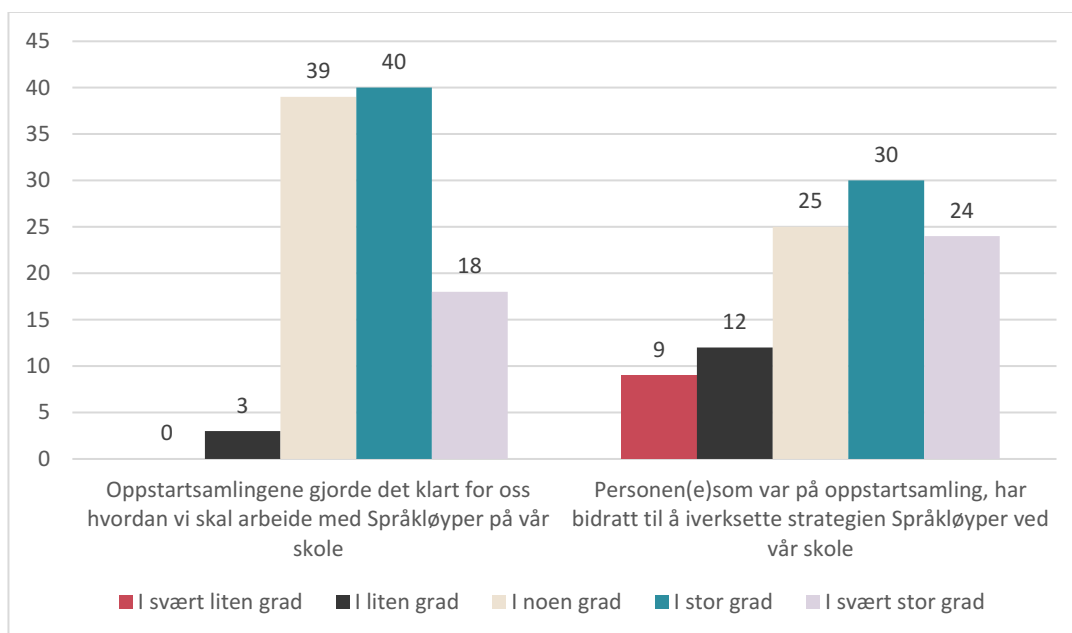
4.4.1 Spørringene til Skole-Norge - deltakelse og grunnlag for videre arbeid med Språkløyper

I Spørringene til Skole-Norge ble det undersøkt hvor mange skoleledere i grunnskolen og videregående som hadde deltatt på oppstartsamlingene og i hvilken grad de syntes at samlingene gav grunnlag for videre arbeid med Språkløyper.

Skoleledere i grunnskolen

Blant skoleledere i grunnskolen som kjente til tiltaket oppstartsamlinger, var det i alt 85 av 234 personer (36%) som svarte at skolen eller lærere hadde deltatt på oppstartsamlinger. Figur 4.1 viser fordelingen over hva skoleledere i grunnskolen svarte på utsagn om samlingenes grunnlag for videre arbeid med Språkløyper. Her kommer det frem at mellom 50-60% i stor eller svært stor grad er enige i at oppstartsamlingene gjorde det klart hvordan man kan arbeide med Språkløyper.

På spørsmål om i hvilken grad personene som var på oppstartsamling har bidratt til å iverksette strategien på sin skole, er det omtrent halvparten som i stor eller svært stor grad er enige i dette. Samtidig er det noen (21%) som synes dette stemmer i svært liten eller liten grad. Dette kan tyde på at i hvilken grad personer fra oppstartsamling bidrar til å iverksette strategien sannsynligvis varierer en del mellom ulike skoler.



Figur 4.1 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lesesenteret? Skoleledere i grunnskolen (N=234). Prosent.

Skoleledere i videregående

Blant skoleledere på videregående skoler var det i alt 10 av de 85 respondentene som kjente til oppstartsamlingene. Blant disse var det 5 personer som rapporterte at de hadde vært på oppstartsamling for Språkløyper. På utsagn om samlingenes grunnlag for videre arbeid med Språkløyper svarte samtlige at utsagnet «oppstartsamlingene gjorde det klart for oss hvordan vi skal arbeide med Språkløyper ved vår skole» stemte «I noen grad». På utsagnet «Personen(e) gjorde det klart for oss hvordan vi skal arbeide med Språkløyper ved vår skole», svarte 3 av respondentene at dette stemte i liten grad, mens 2 av respondentene svarte i noen grad.

Deltakelse blant skoleeiere i kommunen og fylkeskommunen

Det var i alt 58 skoleeiere i kommunen og 6 skoleeiere i fylkeskommunen som kjente til oppstartsamlingene. Blant disse hadde 19 skoleeiere i kommunen og 4 skoleeiere i fylkeskommunen deltatt på oppstartsamling for Språkløyper.

4.4.2 Ansattundersøkelsen – deltakelse og nytteverdi av oppstartsamlingene

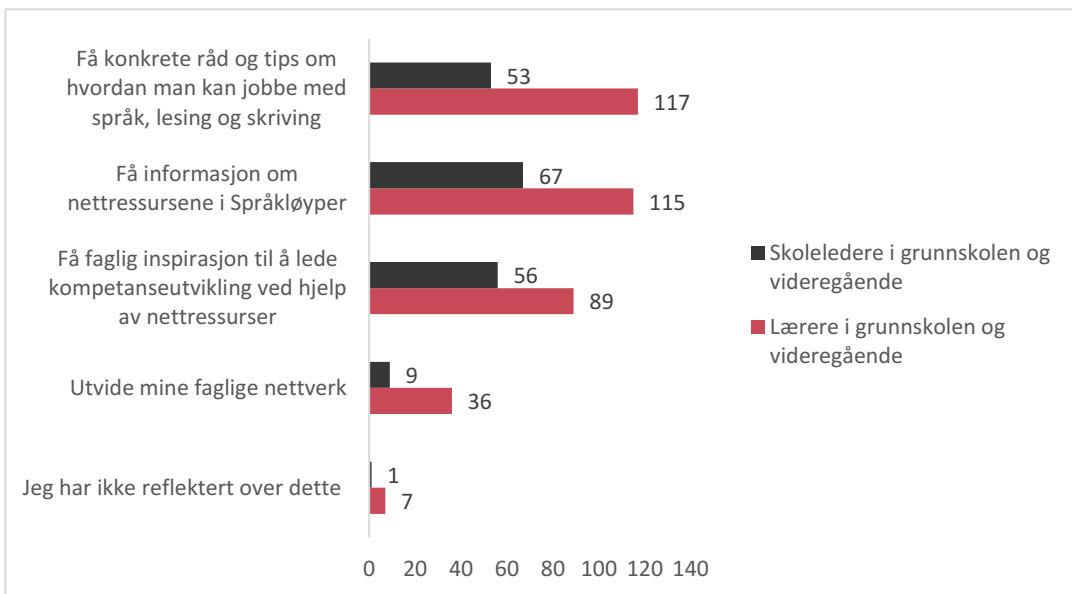
Både lærere og skoleledere deltar på oppstartsamling

Tabell 4.7 viser en oversikt over hvem som oppgav at de hadde deltatt på oppstartsamling blant lærere og skoleledere i grunnskole og videregående skole. I alt 266 respondenter, hovedsakelig fra grunnskolen, oppgir at de har deltatt på oppstartsamling. Både lærere og skoleledere har benyttet seg av samlingene.

Tabell 4.7 Deltakelse på oppstartsamlinger blant respondentene. Antall

| | Grunnskole Lærere | Grunnskole Skoleledere | Videregående Lærere | Videregående skoleledere | Total N |
|--------------------|-------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------|
| Språkkommuner | 99 | 49 | 1 | 2 | 151 |
| Ikke språkkommuner | 75 | 32 | 6 | 2 | 115 |

Alle respondentene som hadde deltatt på oppstartsamling ble spurt om hvorfor de deltok. Figur 4.2 viser fordelingen over henholdsvis lærere og skoleledere i grunnskole og videregående skoler.



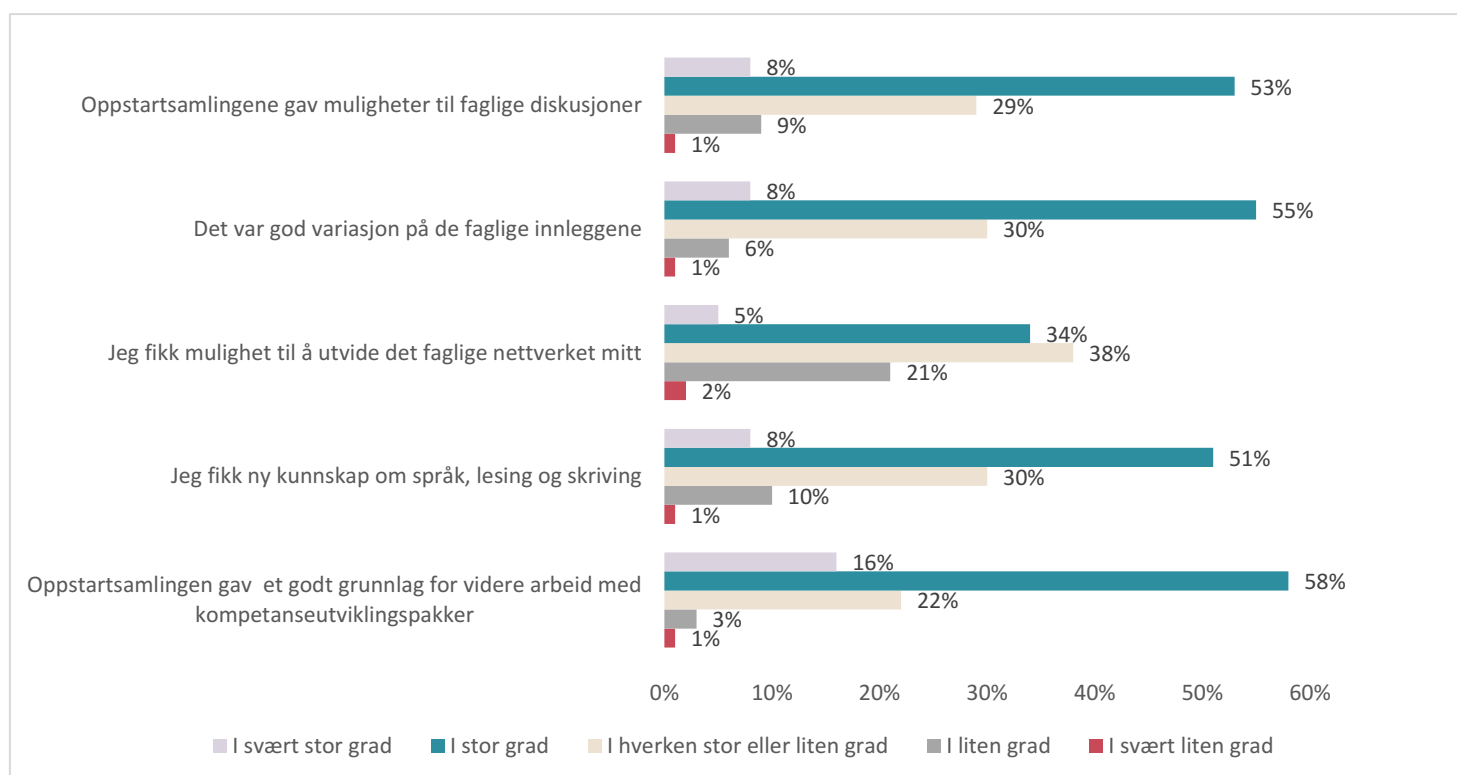
Figur 4.2 "Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamling? Flere kryss mulig." Skoleledere (N=85) og lærere (N=181) i grunnskolen og videregående skole. Antall respondenter.

Respondentene ble også spurt om det var andre grunner til at de deltok på oppstartsamlingene, og om de kunne beskrive dette. Her kom det frem at deltakelse

på oppstartsamlinger også kunne reflektere obligatorisk deltakelse, pålagt av rektor eller skolesjef.

Opplevelse av innholdet på oppstartsamlingene

Vi spurte alle som hadde deltatt på oppstartsamlingene om i hvilken grad de synes ulike utsagn om innholdet og nytteverdi passet. Figur 4.3 viser fordelingen over alle respondentene samlet (inkluderer lærere og skoleledere i grunnskolen og i videregående skole). Her kommer det frem at godt over halvparten av respondentene er i stor eller svært stor grad enige i at oppstartsamlingene gav muligheter til faglige diskusjoner, at det var god variasjon på de faglige innleggene, at de fikk ny kunnskap om språk, lesing og skriving og at de gav et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakker. Samtidig er det flere som svarer «i hverken stor eller liten grad» på spørsmålene.



Figur 4.3 "I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?"
Alle respondenter som har deltatt på oppstartsamling (N= 266). Prosent

Videreføring av informasjon fra oppstartsamlingene til øvrige ansatte

Blant de som hadde vært på oppstartsamling var det 194 respondenter (116 lærere og 78 ledere) som oppgav at de hadde videreført informasjon fra oppstartsamling til øvrige ansatte. På avkryssningsspørsmål som angikk måter å videreføre

informasjon på, kom det frem at mange videreførte informasjon gjennom møter (85%), halvparten (50%) svarte også at informasjon ble overført gjennom uformelle samtaler med kollegaer. En liten andel (14%) oppgav også informasjon ble videreført gjennom digitale plattformer som epost, it's learning eller lignende.

Vi spurte også respondentene om de kunne beskrive med ord andre måter informasjonen fra oppstartsamlingene ble videreført på. Flere nevnte her at informasjon fra oppstartsamlingene har vært gitt i forbindelse med oppstarten av arbeidet med Språkløyper. Videre har informasjonen i mange tilfeller vært videreført gjennom arbeid med kompetanseutviklingspakkene. Flere beskrev at videreføringen ofte har funnet sted i fellestid med personalgruppen.

Er det noe informasjon som savnes fra oppstartsamling?

Vi spurte respondentene som hadde vært på oppstartsamling (N= 266) om det var noe de kunne tenke seg mer informasjon om på oppstartsamlingen. Det var ikke alle som hadde vært på oppstartsamling som svarte på dette spørsmålet (245 av 266) og over halvparten av dem som hadde deltatt svarte også at de ikke visste eller husket om de kunne tenke seg noe mer informasjon på samlingene (137). Dette reflekterer trolig at det for flere av respondentene er for langt tilbake i tid fra de deltok på oppstartsamling til at de husker om det er noe de kunne tenkt seg mer informasjon om. Videre svarte 86 personer «nei», at de ikke savnet noe informasjon på oppstartsamlingen de deltok på, mens 22 respondenter svarte «ja». Gjennom beskrivelser kommer det frem momenter som legger vekt på at:

- Det savnes konkrete eksempler og råd på hvordan skolen kan komme i gang med arbeidet om Språkløyper. Dette inkluderer hvordan skolene skal kunne starte opp med arbeidet og gjennomføre det, inkludert råd for hvordan skolene skal klare å sette av tid til dette, samt praktisk organisering.
- Det savnes didaktiske tips og konkrete eksempler på språkoppgaver.
- Det savnes konkrete tiltak i arbeidet med ulike elevgrupper.

4.5 Tiltak 2: Kompetanseutviklingspakker

4.5.1 Spørringene til Skole-Norge

Benyttes de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene i grunnskolen og videregående skoler?

Skoleledere i grunnskolen og videregående som oppgav at de kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene ble spurt om de benyttet seg av dem. Tabell

4.8 viser fordelingen over skoleledere i grunnskolen og videregående som har deltatt.

Tabell 4.8 "Har skolen eller lærere ved skolen benyttet seg av de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som inngår i Språkløyper?" Skoleledere i grunnskolen (N=290) og skoleledere i videregående (N=12). Antall (prosent)

| | Skoleledere i grunnskolen N (%) | Skoleledere i videregående N (%) |
|----------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Ja | 145 (50) | 3 |
| Nei | 121 (42) | 7 |
| Vet ikke | 24 (8) | 2 |
| N | 290 | 12 |

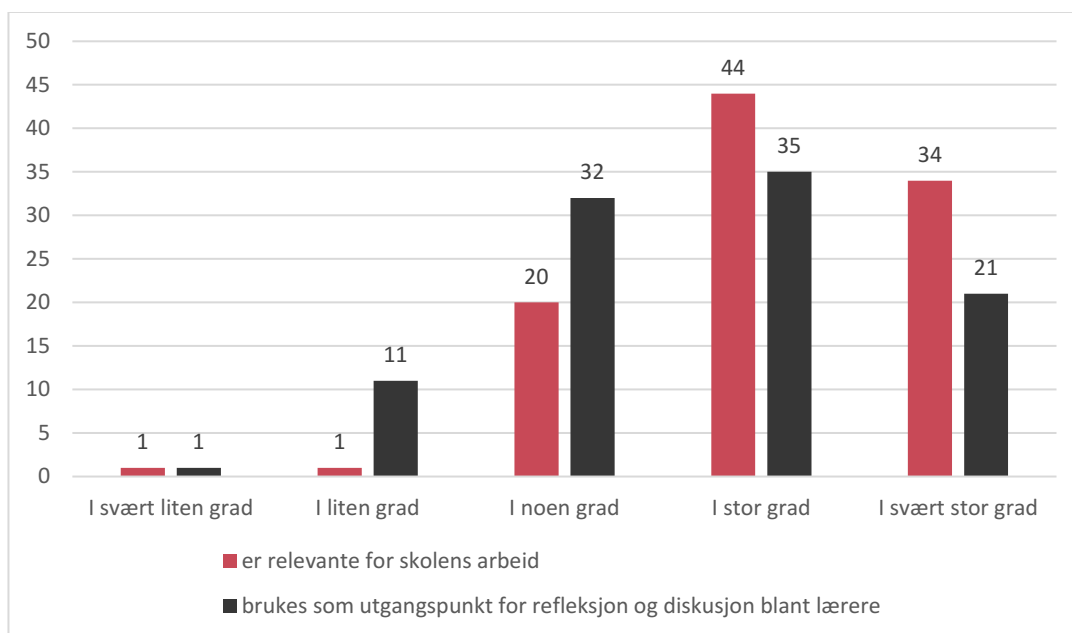
Er de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene relevante for skolens arbeid?

De som oppgav at de benyttet seg av de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene ble spurt om 1) I hvilken grad de syntes det stemte at dette arbeidet var relevante for skolens arbeid og 2) om de brukte kompetanseutviklingspakkene som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere.

Blant *skoleledere i videregående* har vi kun to respondenter som har besvart spørsmålene rundt dette. Begge sier at de «i stor grad» er enige både i at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for skolens arbeid, og at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene ble brukt for refleksjon og diskusjon blant lærere.

Fordelingen over svarene for *skoleledere i grunnskolen* er vist under i figur 4.4. Her kommer det frem at en stor andel av skolelederne i grunnskolen (78%) synes det stemmer at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for skolens arbeid i stor eller svært stor grad.

Videre kommer det frem at over halvparten (56%) av respondentene synes det stemmer i stor eller svært stor grad at de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere.



Figur 4.4 «I hvilken grad stemmer følgende utsagn: 1) De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for skolens arbeid og 2) De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere» Skoleledere i grunnskolen (N=145). Prosent.

4.5.2 Ansattundersøkelsen

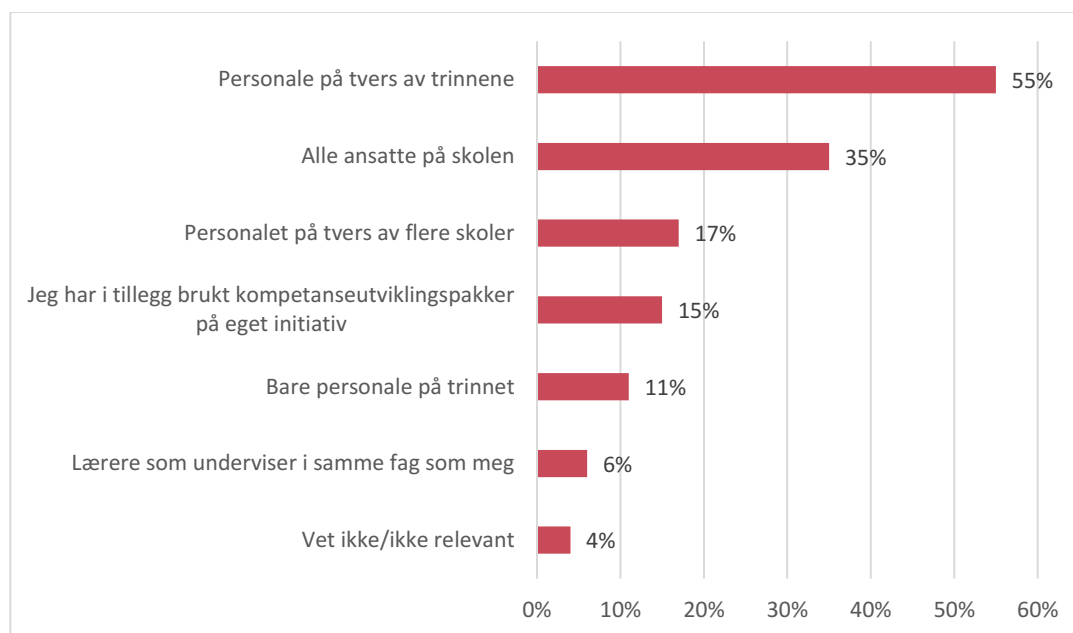
Hvordan og på hvilken måte brukes de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene?

Vi spurte respondentene om de hørte til en skole der kompetanseutviklingspakker ble brukt. Tabell 4.9 viser at respondenter både fra språkkommuner og ikke språkkommuner rapporterer om at skolen deres bruker kompetanseutviklingspakker.

Tabell 4.9 "Har din skole brukt kompetanseutviklingspakker?" Antall.

| | Språkkommune N | Ikke språkkommune N | Total N |
|-------|-------------------|------------------------|------------|
| Ja | 277 | 103 | 380 |
| Nei | 17 | 29 | 46 |
| Total | 294 | 132 | 426 |

Vi spurte deretter brukere av kompetanseutviklingspakker om hvem i personalgruppen som deltok i arbeidet med dette. Figur 4.5 viser alternative sammensetninger av personalgrupper i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene og andel respondenter.



Figur 4.5 "Hvem i personalgruppen på din skole har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Brukere av kompetanseutviklingspakker (N=380) Flere kryss mulig.

Som figur 4.5 viser er det en stor andel av respondentene som rapporterer at alle ansatte på skolen er involvert i arbeidet (35%) og at personale arbeider med kompetanseutviklingspakker på tvers av trinnene (55%). Det er imidlertid ikke tatt høyde for at respondenter kan representere den samme skolen i fremstillingen.

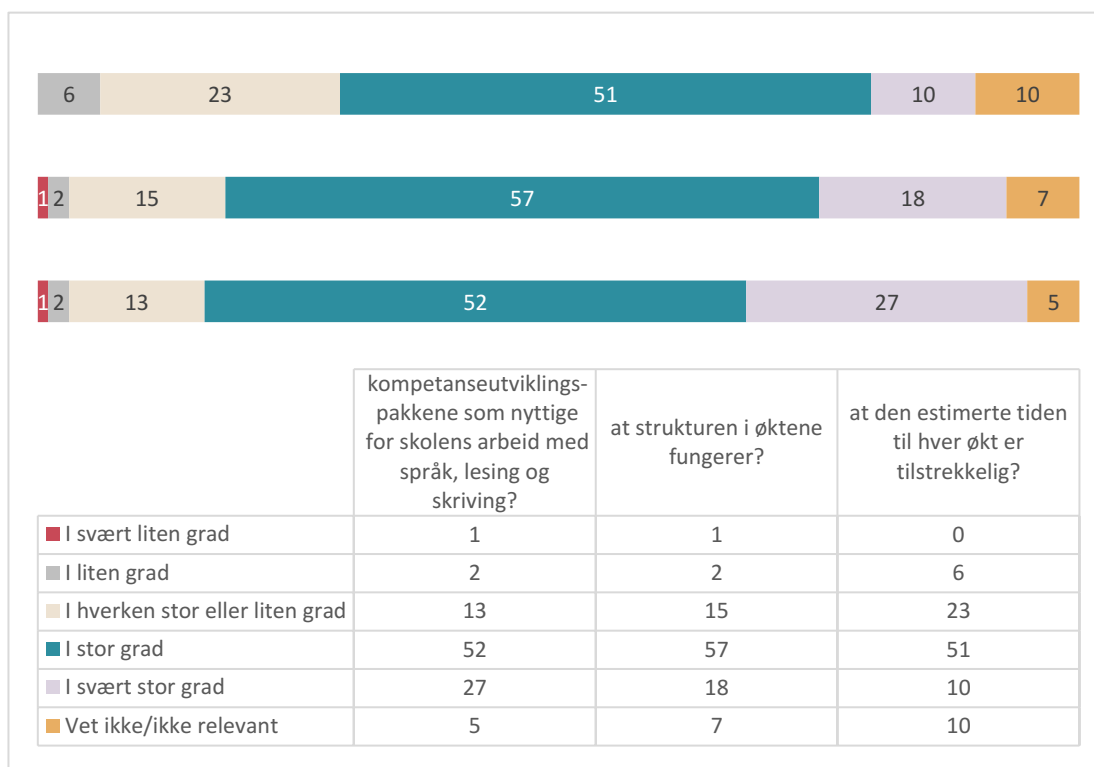
Hvem leder arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?

Vi spurte også respondentene hvem som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakker. Ut fra besvarelsene fra respondentene kommer det frem at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene ledes av både lærere, rektorer (inkl. assisterende rektorer), ressurspersoner (gjelder språkkommuner), ressurslærere i lesing og skriving, avdelingsledere, inspektører og spesialpedagoger.

Oppeves nettressursene som nyttige og gode?

Vi spurte alle som brukte nettressursene om erfaringer knyttet til innholdet i kompetanseutviklingspakkene og deres opplevelse av nytteverdi.

Figur 4.6 viser en oversikt over i hvilken grad lærerne og skolelederne som arbeidet med nettressursene opplevde 1) kompetanseutviklingspakkene som nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving, 2) at strukturen i øktene fungerer 3) at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig. Figuren viser en felles fremstilling for lærere og skoleledere i grunnskolen og videregående, og inkluderer både språkkommuner og ikke språkkommuner. Resultatene viser at en stor andel av de som bruker kompetanseutviklingspakkene opplever de som nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving, og at strukturen i øktene fungerer. Over halvparten av respondentene opplever også i stor grad eller i svært stor grad at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig.



Figur 4.6 «I hvilken grad opplever du 1) kompetanseutviklingspakkene som nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving (N=361) 2) at strukturen i øktene fungerer? (N=360) 3) at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig (N=359).» Prosent.

Refleksjonsoppgaver

Vi spurte respondentene som oppgav at de brukte kompetanseutviklingspakkene (N= 380) om de brukte refleksjonsoppgavene som knytter seg til kompetanseutviklingspakkene. I alt 362 respondenter svarte på spørsmålet, hvorav 325 (89%) oppgav at de benyttet seg av refleksjonsoppgavene.

Alle respondentene uavhengig av stillingskategori eller om de er fra en språkkommune eller ikke, ble spurt om i hvilken grad de opplevde at refleksjonsoppgavene førte til faglige samtaler i personalgruppen. Tabell 4.10 viser at en stor andel (81%) av de som bruker refleksjonsoppgavene i stor eller svært stor grad opplever at oppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen.

Tabell 4.10 "I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?". Alle brukere av refleksjonsoppgaver (N= 323) Prosent

| | Brukere av refleksjonsoppgavene % |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| I svært liten grad | 1 |
| I liten grad | 3 |
| I hverken stor eller liten grad | 15 |
| I stor grad | 64 |
| I svært stor grad | 17 |

Mellomarbeid

Mellom øktene skal det utføres utprøving i egen praksis (mellomarbeid). Vi spurte de som brukte kompetanseutviklingspakkene om de opplevde at mellomarbeidet ble gjennomført. Tabell 4.11 presenterer resultatene fra respondenter som representerer språkkommuner og respondenter som ikke representerer språkkommuner. Her kommer det frem at mellom 40-50% i begge grupper rapporterer at de opplever at mellomarbeidet gjennomføres i stor eller svært stor grad. Over 30% i begge gruppene har imidlertid ikke noen formening om hvorvidt de opplever at mellomarbeidet gjennomføres.

Tabell 4.11 «Mellom øktene skal det utføres utprøving i egen praksis. I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet gjennomføres?» Språkkommuner (N= 259) og Ikke språkkommuner (N= 98). Prosent.

| | Språkkommuner % | Ikke språkkommuner % | Total % |
|---------------------------------|--------------------|-------------------------|------------|
| I svært liten grad | 1 | 3 | 2 |
| I liten grad | 10 | 13 | 11 |
| I hverken stor eller liten grad | 36 | 31 | 34 |
| I stor grad | 43 | 39 | 42 |
| I svært stor grad | 3 | 6 | 4 |
| Vet ikke/ ikke relevant | 7 | 8 | 7 |

Vi spurte også respondentene om de opplevde mellomarbeidet som nyttig. Figur 4.12 viser fordelingen over respondenter fra språkkommuner og respondenter som ikke er fra språkkommuner. Her kommer det frem at over en fjerdedel av alle respondentene ikke har noen formening om eller ikke vet om de opplever mellomarbeidet som nyttig. Over halvparten av respondentene svarer at de opplever mellomarbeidet som nyttig i stor eller svært stor grad.

Tabell 4.12 «I hvilken grad opplever du mellomarbeidet som nyttig?» Språkkommuner (N= 257) og Ikke språkkommuner (N=99). Prosent.

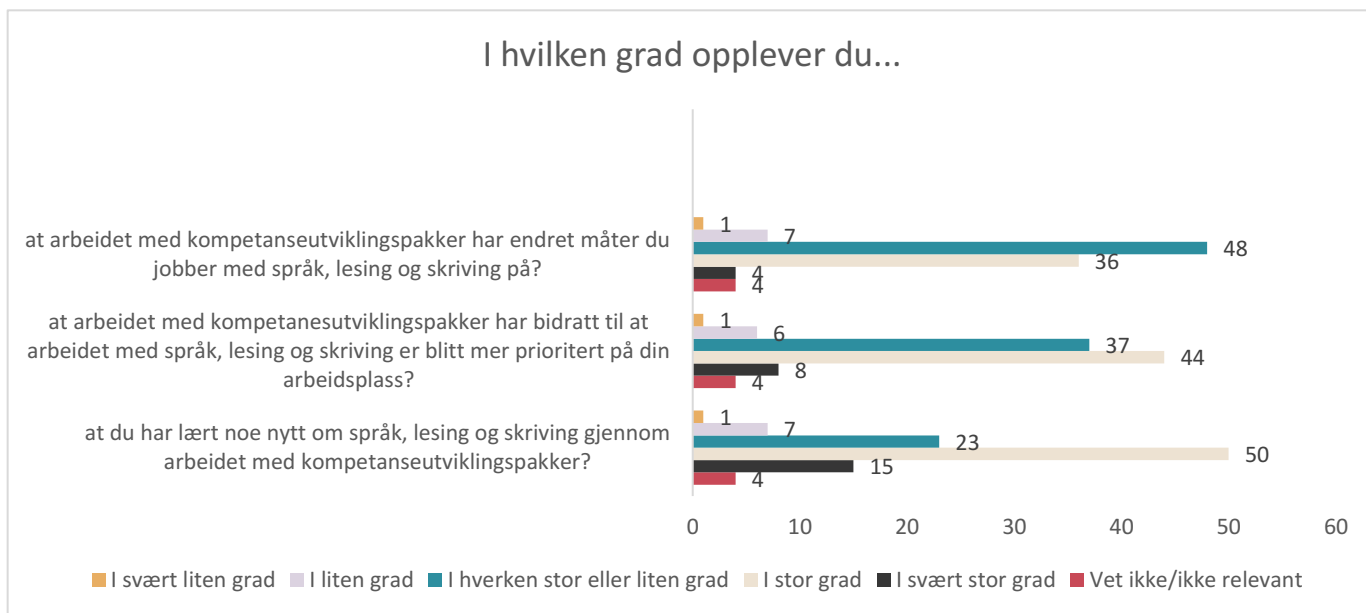
| | Språkkommuner % | Ikke språkkommuner % | Total % |
|---------------------------------|--------------------|-------------------------|------------|
| I svært liten grad | 1 | 2 | 1 |
| I liten grad | 2 | 5 | 3 |
| I hverken stor eller liten grad | 27 | 20 | 25 |
| I stor grad | 54 | 47 | 52 |
| I svært stor grad | 7 | 14 | 9 |
| Vet ikke/ ikke relevant | 9 | 12 | 10 |

Er det behov for andre nettressurser eller endring av eksisterende ressurser?

For å få innblikk i dette spørsmålet undersøkte vi opplevelsen av innholdet i kompetanseutviklingspakkene og stilte respondentene spørsmål som omgikk *utfordringer* og *nytteverdi* av arbeidet. Dette kan oppleves ulikt for lærere og skoleledere, og resultatene er heretter fremstilt separat for disse gruppene.

Lærere om nytteverdien av kompetanseutviklingspakkene.

Vi var interesserte i å undersøke om lærere som arbeidet med kompetanseutviklingspakkene opplevde at de lærte noe nytt, om det bidro til at arbeidet med språk, lesing og skriving ble mer prioritert på arbeidsplassen og om arbeidet med kompetanseutviklingspakker endret måten de arbeidet med dette på. Figur 4.7 viser en oversikt over påstander som omhandler det ovenfor nevnte, og hvorvidt lærerne opplever at de er enige i disse påstandene.



Figur 4.7 Læreres (N=228) opplevelse av arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Prosent

Lærerne ble også bedt om å beskrive hvordan arbeidet med kompetanseutviklingspakker har bidratt til endringer i egen praksis eller praksisen på arbeidsplassen. Under følger noen av momentene som ble fremhevet.

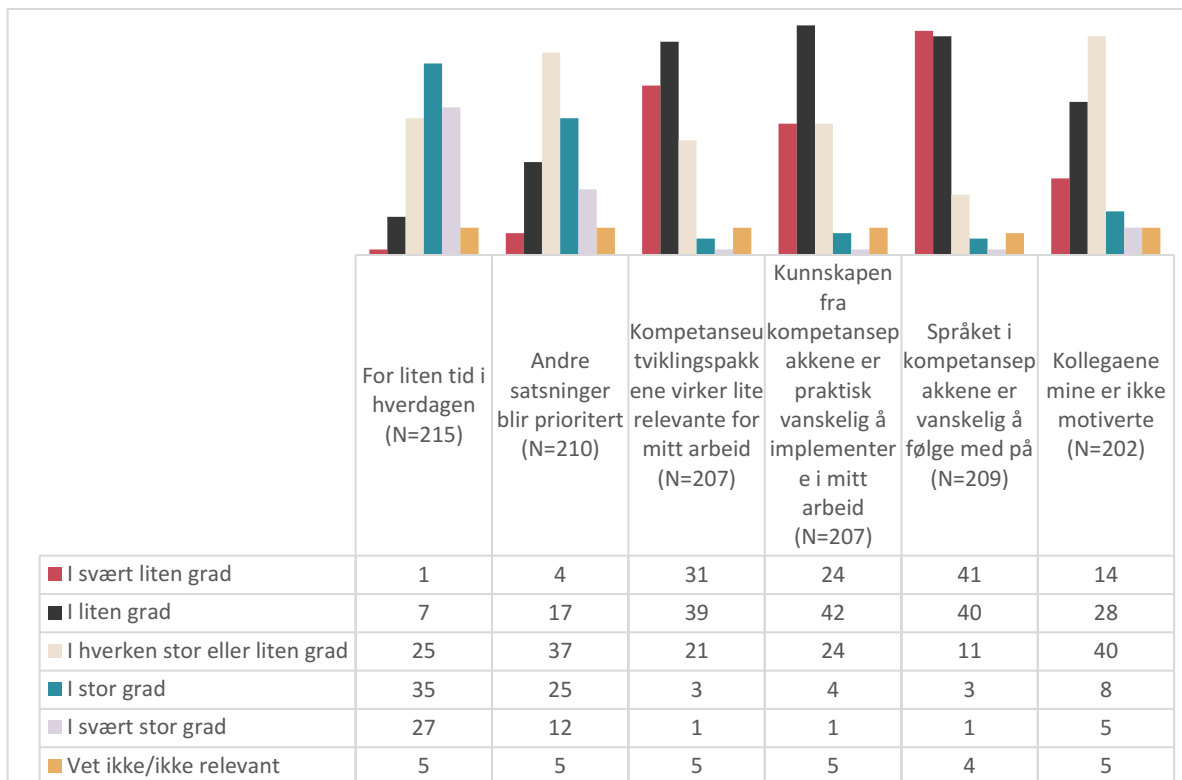
Kompetanseutviklingspakkene bidrar til:

- ...at det trer frem nye metoder og fokusområder
- ...at vi blir mer bevisste på hvordan elevene skal lære i timene.
- ...at vi blir mer bevisste rundt språk, lesing og skriving i alle fag.
- ...et felles fagspråk blant de ansatte.
- ...at jeg blir mer bevisst på egen praksis og hvilke strategier jeg bruker i klasserommet.
- ...å synliggjøre at alle på skolen er leselærere og skrivelærere.

- ...å forstå hvordan lesing og skriving kan utvikles i alle fag.
- ...å gi nyttige tips, verktøy og ideer til å arbeide med språk, lesing og skriving på.

Lærere om utfordringer knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.

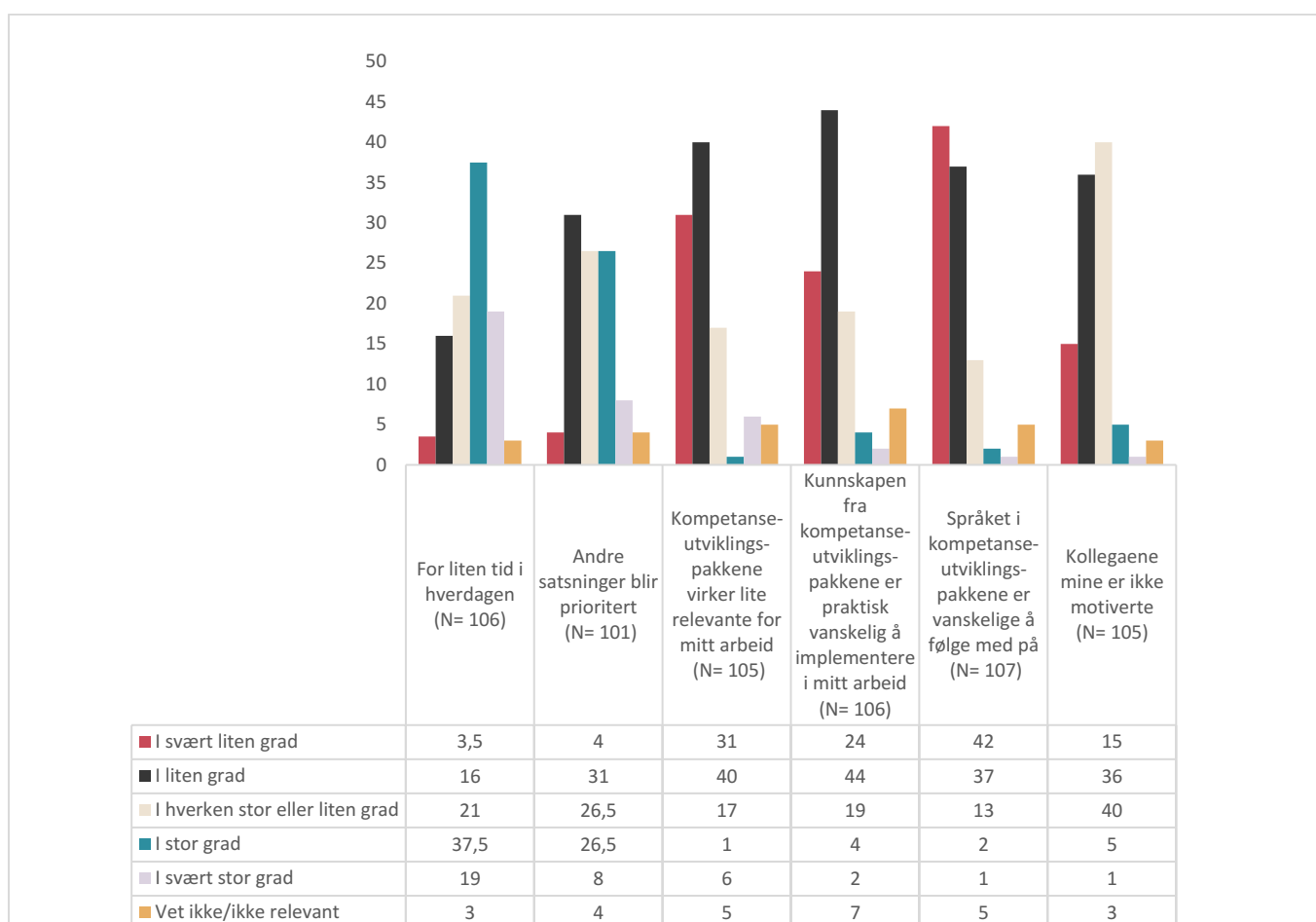
Figur 4.8 viser en oversikt over påstander som omhandler utfordringer av arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, og hvorvidt lærere som oppgir at de arbeider med pakkene er enige i disse påstandene. Blant utfordringene som respondentene blir bedt om å ta stilling til, er det først og fremst påstandene «for liten tid i hverdagen» og «andre satsninger blir prioritert» som opplever som utfordrende.



Figur 4.8 «I hvilken grad opplever du disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?» Prosent

Skoleledere om utfordringer knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene.

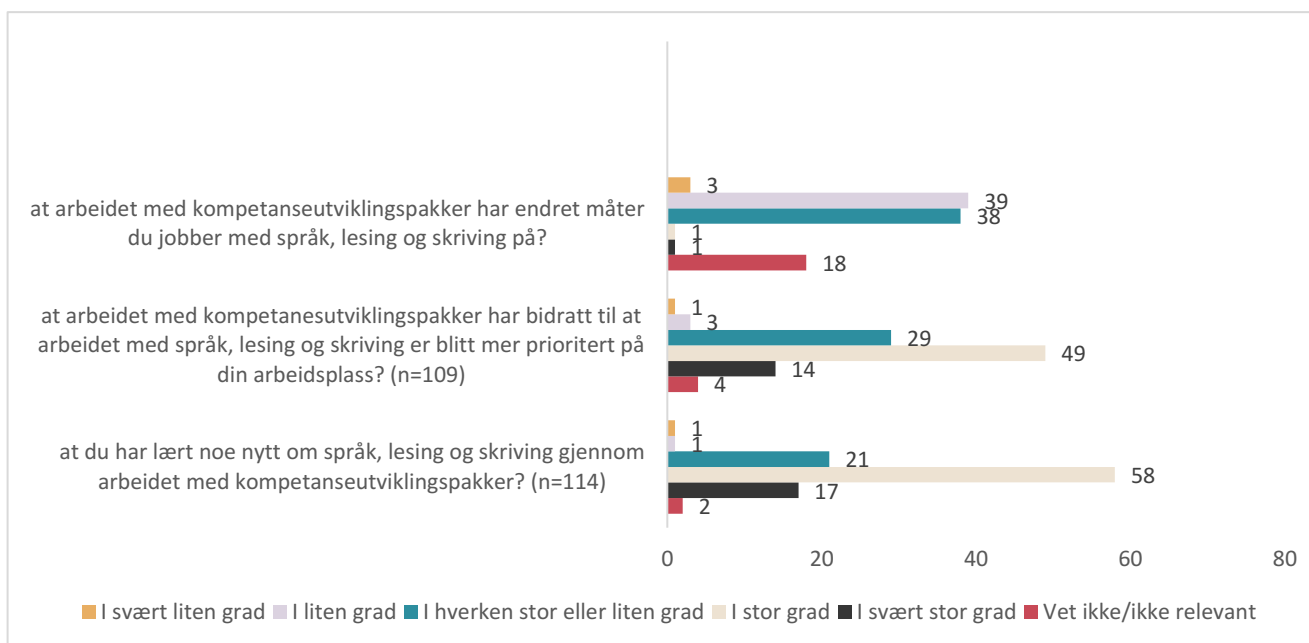
Skolelederne ble også bedt om å ta stilling til i hvilken grad de var enige i påstander om utfordringer knyttet til kompetanseutviklingspakkene. Figur 4.9 viser fordelingen over hva skoleledere (både grunnskole og videregående) svarer. Det kommer her frem at over halvparten av respondentene (56,5%) opplever «for liten tid i hverdagen» som en utfordring i stor eller svært stor grad. Det er også noen respondenter (34,5%) som opplever «andre satsninger blir prioritert» som en utfordring i enten stor eller svært stor grad.



Figur 4.9 Utfordringer i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Skoleledere. Prosent

Skoleledere om nytteverdi knyttet til arbeidet med kompetanseutviklingspakkene

Figur 4.10 viser en oversikt over påstander som omhandler nytteverdien av arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, og hvorvidt skoleledere som oppgir at de arbeider med pakkene opplever at de er enige i disse påstandene. Det kommer her frem at flertallet av skoleledere ikke opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har endret deres måte å jobbe med språk, lesing og skriving på. Flertallet opplever imidlertid at arbeidet har bidratt til at språk, lesing og skriving har blitt mer prioritert på arbeidsplassen deres og at de har lært noe nytt om dette gjennom arbeidet med pakkene. Resultatene tyder på at en stor andel av skolelederne som er tilknyttet skoler som arbeider med pakkene opplever både kompetanseheving og at språk, lesing og skriving har blitt mer prioritert på arbeidsplassen, men samtidig ikke opplever at dette har hatt innvirkning på måten de selv arbeider med språk, lesing og skriving på.



Figur 4.10 "Skolelederes (N=114) opplevelse av arbeidet med kompetanseutviklingspakker. Prosent.

Lærere og skoleledere om tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene

Vi spurte alle respondentene i skolen om hvilke temaer de savnet og hvilke tilpasninger de kunne tenke seg av kompetanseutviklingspakkene. Under følger et utdrag av ønsker om tilpasninger:

- Flere praktiske tips, informasjon og råd om hvordan arbeide med leseutvikling etter bokstavinnlæringsfasen
- Mer fokus på lesing av fagtekster på mellomtrinnet
- Mer om lesestrategier og arbeid for å støtte elevers motivasjon for lesing
- Mer om skriveutvikling og skriveprosessen
- Mer om begrepsarbeid og hvordan man kan jobbe med dette
- Språkpakker på samisk
- Tiltak for barn med dyslektiske vansker
- Fokus på høyt presterende elever
- kompetanseutviklingspakker som omhandler elevgrupper som har lærevansker
- Fokus på hvordan man kan jobbe på tvers av trinn
- Fokus på overgang mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen

For grunnskolen kommer det frem at det ønskes at: hver pakke ikke er så tidkrevende; gir mer rom for faglige diskusjoner; det utvikles pakker som omhandler språklige minoriteter i Norge; det utvikles flere pakker for ungdomsskoletrinnet; kompetanseutviklingspakker på nynorsk; det påpekes også at introduksjonspakkene har opplevdes for omfattende; det savnes informasjon om de metodene som blir presentert. Mer variasjon i pakkene så ikke det blir mye likt med det samme mønsteret i hver pakke; mer variasjon i presentasjonen av pakkene – mer variasjon på de som presenterer og dialekter blant dem; pakker som er mindre omfattende og ikke tar så lang tid; tilpasning til det samiske språket. Kompetansepakkene som er laget for samtaler og temaer som er relevante for videregående skole; i tillegg ønskes det pakker for videregående som ikke er for detaljerte og rigide.

4.6 Tiltak 3: Språkkommune

4.6.1 Spørringene til Skole-Norge

I spørringene til Skole-Norge ble skoleledere i grunnskolen bedt om å krysse av på utsagn som omhandlet skolens kontakt med kommunens/fylkeskommunens ressursperson i Språkløyper. Tabell 4.14 viser svarfordelingen blant skoleledere i språkkommuner, fordelt på språkkommuner i Pulje 1 og Pulje 2. Det er bare 3 skoleledere som representerer Pulje 2 på dette spørsmålet, og det er sannsynlig at disse skolene ikke hadde startet opp arbeidet med Språkløyper da undersøkelsen fant sted.

Tabell 4.13 «Har skolen hatt kontakt med kommunens/fylkeskommunens ressursperson i Språkløyper?» Flere kryss mulig. Skoleledere i grunnskolen språkkommuner Pulje 1 (N= 28) og Pulje 2 (N=3). Antall.

| | Skoleledere grunnskolen i språkkommuner Pulje 1 | Skoleledere grunnskolen i språkkommuner Pulje 2 | Total N |
|--|--|--|---------|
| Nei | 4 | 2 | 6 |
| Ja, ressurspersonen har deltatt i fellestid på skolen | 10 | 0 | 10 |
| Ja, vi har jevnlig kontakt | 14 | 0 | 14 |
| Ja, ressurspersonen har kontakt med enkeltlærere på skolen | 10 | 0 | 10 |
| Ja, ressurspersonen har kontakt med skolens ledelse | 18 | 0 | 18 |
| Vet ikke | 1 | 1 | 2 |

4.6.2 Ansattundersøkelsen

Hva forbinder lærere og skoleledere med å være en språkkommune?

Spørsmål knyttet til det å være en språkkommune ble også stilt i ansattundersøkelsen om Språkløyper. Tabell 4.15 viser hva lærere og skoleledere i språkkommuner forbinder med å være en språkkommune. Her kommer det frem at en stor andel av respondentene forbinder det å være en språkkommune både med lærende nettverk, ressurspersoner og lokal strategi for arbeid med språk, lesing og skriving. Det er ikke skilt mellom grunnskolen og videregående skoler i fremstillingen.

Tabell 4.14 «Hva forbinder du med å være en språkkommune?» Lærere (N= 205) og skoleledere (N= 100). Flere kryss mulig. Prosent

| | Lærere % | Skoleledere % |
|---|-------------|------------------|
| Lærende nettverk | 53 | 66 |
| Ressurspersoner | 50 | 61 |
| Lokal strategi for arbeid med språk, lesing og skriving | 70 | 83 |
| Vet ikke | 3 | 0 |

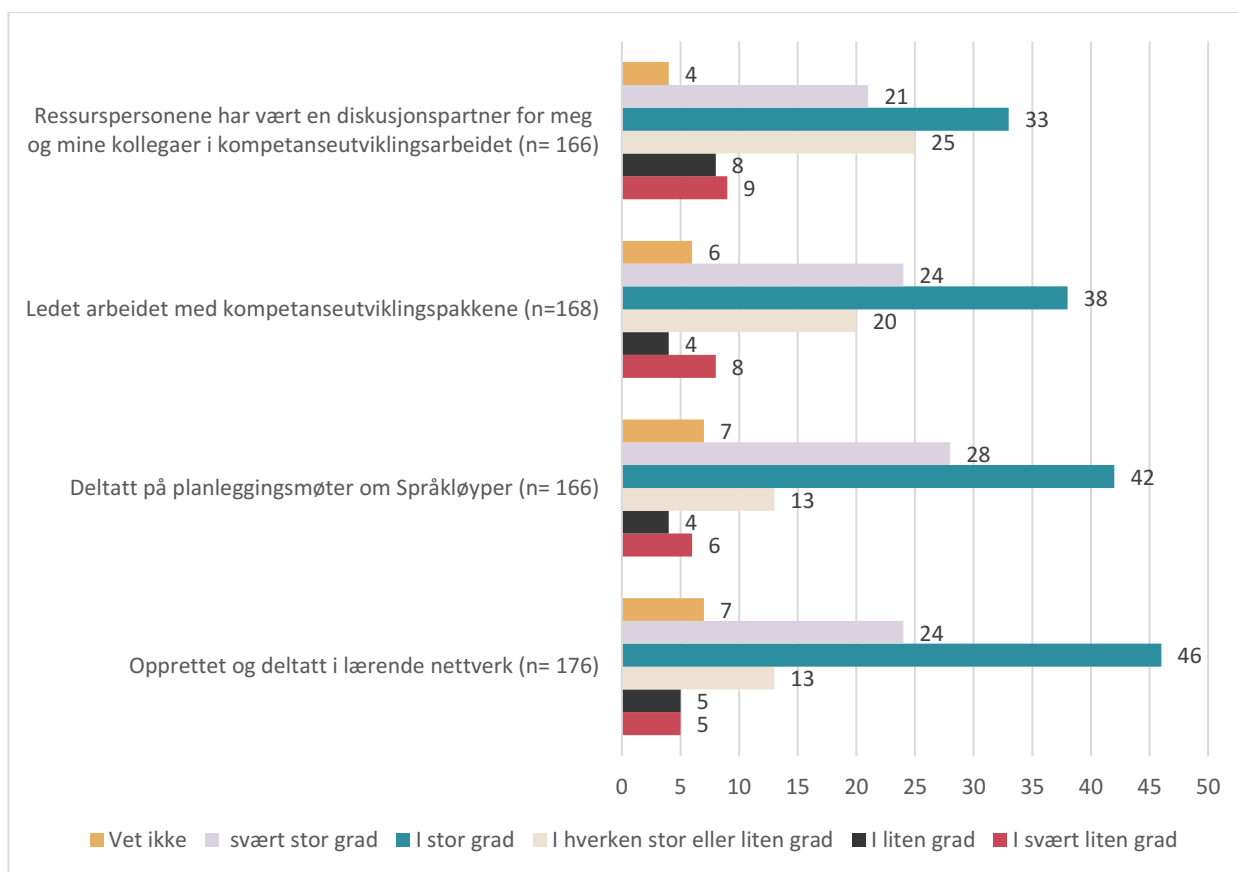
Ressurspersoner og deres involvering i arbeidet med Språkløyper

Videre var vi interesserte i å få vite om lærere og skoleledere i grunnskolen og videregående visste hvem som var ressurspersoner i sin kommune og deres involvering i kompetanseutviklingsarbeidet på arbeidsplassen. Tabell 4.16 viser en oversikt over kjennskap til ressurspersoner.

Tabell 4.15 "Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?" Lærere (N=176) og skoleledere (N=88). Prosent

| | Lærere % | Skoleledere % |
|--|-------------|------------------|
| Ja | 63 | 80 |
| Ja, jeg er selv en ressursperson | 19 | 12 |
| Nei, fordi ressurspersonen ikke er etablert ennå | 1 | 2 |
| Nei, jeg vet ikke hvem ressurspersonen er | 18 | 6 |

Lærere og skoleledere som kjente til ressurspersonen(e) i sin kommune eller var det selv, ble spurt om i hvilken grad de var enige i utsagn som omhandlet ressurspersonen(e)s involvering i kompetanseutviklingsarbeidet på arbeidsplassen. Figur 4.11 under viser fordelingen av resultatene. Resultatene viser at det er en liten andel av respondentene som ikke kan ta stilling til påstandene ved å svare «i hvilken stor eller liten grad», eller som svarer «vet ikke». Utover dette er det over halvparten som svarer som i stor eller svært stor grad er enige i at ressurspersonene er en diskusjonspartner i arbeidet, at de leder arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, at de deltar på planleggingsmøter og at i lærende nettverk.



Figur 4.11 «Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent

Lærere som visste hvem som var ressursperson(er) ble også spurt om i hvilken grad ressurspersonene er/har vært til hjelp i den enkeltes arbeid med språk, lesing og skriving. Tabell 4.17 viser at omtrent halvparten (48%) av lærerne svarer «i hverken stor eller liten grad», mens 30% svarer at ressurspersonen(e) har vært til stor eller svært stor grad. Dette tyder på at det er varierende blant lærerne om de opplever at ressurspersonen har vært til hjelp for dem i sitt arbeid med språk, lesing og skriving.

Tabell 4.16 «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?» Lærere i grunnskole og videregående (N=108). Prosent

| | Lærere i grunnskole og videregående % |
|---------------------------------|--|
| I svært liten grad | 7 |
| I liten grad | 9 |
| I hverken stor eller liten grad | 48 |
| I stor grad | 24 |
| I svært stor grad | 6 |
| Ikke relevant | 6 |

Kjennskap til og utvikling av den lokale strategien

Informantene fra språkkommuner ble spurt om de kjente til den lokale strategien. Tabell 4.18 over viser at blant 263 respondenter var det 75% som oppgav at de kjente til dette mens 25% oppgav at de ikke kjente til den lokale strategien. Vi spurte videre de som kjente til den lokale strategien om de også hadde vært med å utvikle den. Av informantene svarte 35 av 111 lærere (32%) at de hadde vært med på å utvikle den lokale strategien, mens 42 av 83 ledere (51%) svarte at de hadde vært med på dette.

Tabell 4.17 Kjenner du til den lokale strategien? Lærere og skoleledere i pulje 1 (N=107) og pulje 2 (N= 156). Antall

| | Lærere og skoleledere i Pulje 1 | Lærere og skoleledere i Pulje 2 | Total N | Total % |
|-----|------------------------------------|------------------------------------|------------|------------|
| Ja | 85 | 113 | 198 | 75% |
| Nei | 22 | 43 | 65 | 25% |

Lærende nettverk og samarbeid

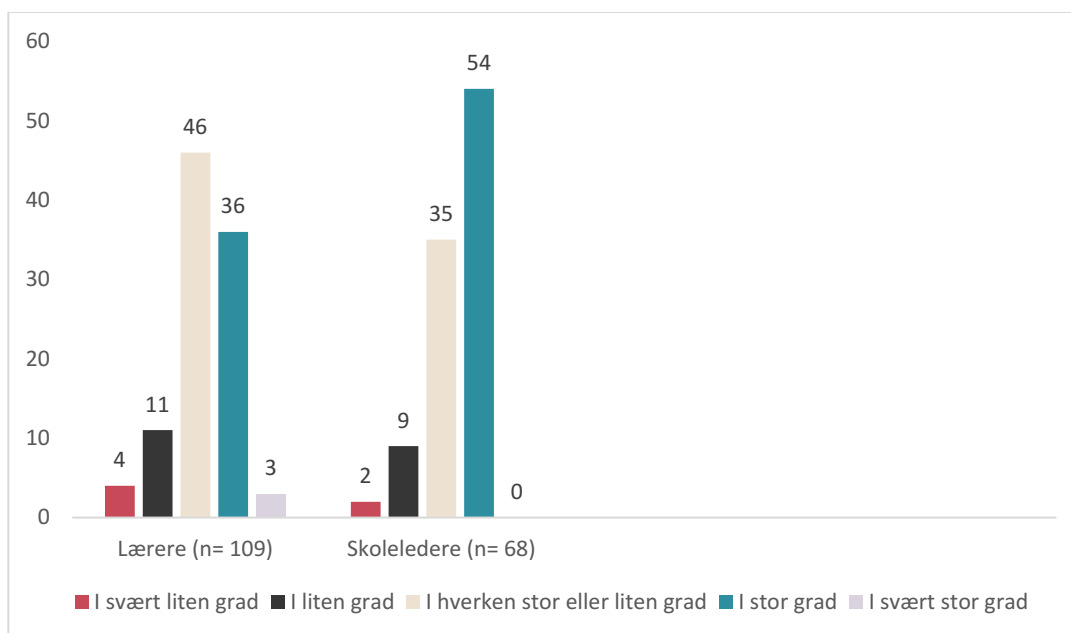
Blant respondentene som tilhører språkkommuner og svarer på spørsmål om lærende nettverk og samarbeid (N= 261), oppgir 70% at de deltar eller har deltatt i et lærende nettverk.

Vi spurte lærere og skoleledere i språkkommuner hvor mange møter det lærende nettverket deres har hatt i løpet av de siste seks månedene. Tabell 4.19 viser at flestparten av respondentene (77%) har gjennomført mellom 1 og 4 møter de siste seks månedene.

Tabell 4.18 «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?» Samlet fordeling over lærere og skoleledere i språkkommuner (N= 179). Antall (prosent).

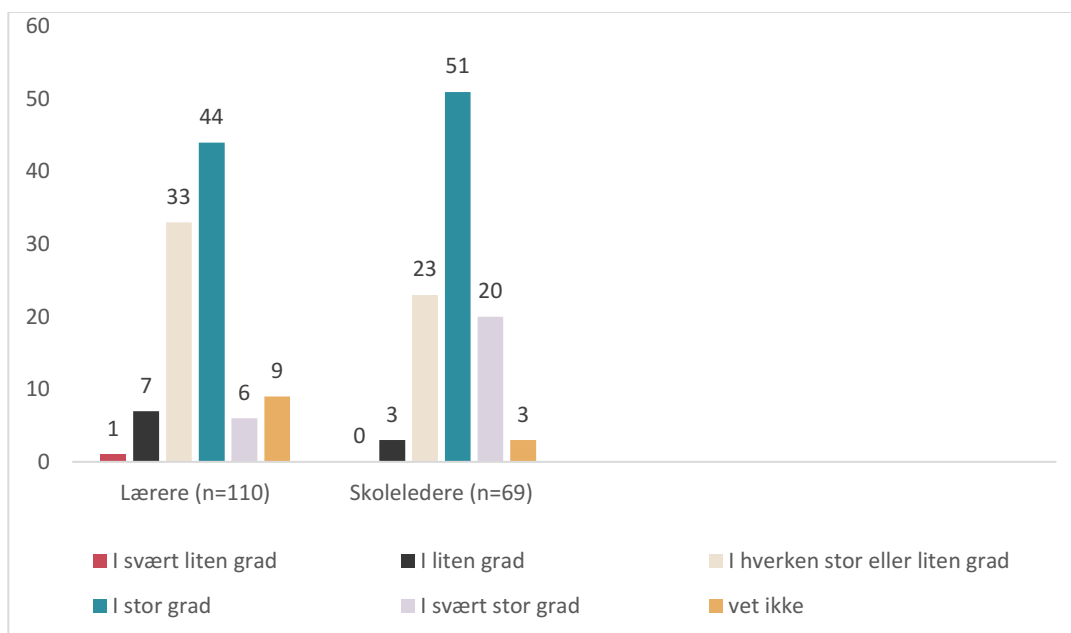
| | Lærere og skoleledere i språkkommuner antall (%) |
|---------------|--|
| 0 | 8 (4) |
| 1-2 | 85 (47) |
| 3-4 | 53 (30) |
| 5-6 | 21 (12) |
| 7 eller flere | 2 (1) |
| Vet ikke | 10 (6) |

Vi spurte lærere og skoleledere som deltok i lærende nettverk om «i hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utviklet kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving». Figur 4.12 viser svarene på dette spørsmålet til lærere og skoleledere. Som det fremkommer her er det omtrent 10% som svarer at det i liten grad stemmer at de opplever at deltakelse i det lærende nettverket utvikler deres kunnskap og kompetanse om språk, lesing og skriving. Det er også en relativt stor andel som ikke tar stilling til påstanden ved å svare «hverken eller». 36% av lærerne og 54% av skolelederne er imidlertid i stor grad enige i at de utvikler kompetansen sin på bakgrunn av det lærende nettverket de er en del av. Det synes altså som det er en del ulike erfaringer knyttet til hvorvidt lærende nettverk bidrar til økt kompetanse og kunnskap om språk, lesing og skriving.



Figur 4.12 «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent

Avslutningsvis spurte vi lærere og skoleledere om i hvilken grad de opplevde at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen. Figur 4.13 under presenterer resultatene der det kommer frem at mange av skolelederne er enige i dette i stor eller svært stor grad. Flere lærere er også enige i utsagnet, men en større andel av lærerne tar ikke stilling til dette spørsmålet eller krysser av for at de ikke vet.



Figur 4.13 «I hvilken grad opplever du at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent

4.7 Generelt om Språkløyper

4.7.1 Spørringene til Skole-Norge

Skolenes forankring av arbeidet med Språkløyper

Skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring som kjente til de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene eller oppstartsamlingene, ble bedt om å ta stilling til en rekke måter å forankre arbeidet med Språkløyper på. Tabell 4.19 viser svarfordelingen blant skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring. Her kommer det frem at en stor andel (72%) av skolelederne i grunnskolen oppgir at de har forankret arbeidet ved å bruke fellestiden til at alle lærere jobber med de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Det synes ikke å være utbredt at ansvaret for strategien Språkløyper overlates primært til den enkelte lærer eller lærer-teamene (noe som heller ikke er hensikten med strategien).

Tabell 4.19 Hvordan har skolen forankret arbeidet med Språkløyper? Flere avkryssninger mulig. Skoleledere grunnskolen (N= 158) og skoleledere videregående (N= 7) Antall (prosent)

| | Skoleledere grunnskolen antall (%) | Skoleledere videregående antall | Total antall (%) |
|--|--|---------------------------------------|---------------------|
| Ved å overlate ansvaret primært til den enkelte lærer | 15 (9,5) | 2 | 17 (10) |
| Ved å overlate ansvaret primært til lærerteamene | 29 (18) | 0 | 29 (18) |
| Ved å utpeke en ansvarlig for strategien Språkløyper på skolen | 74 (47) | 1 | 75 (45,5) |
| Ved å bruke fellestiden til at alle lærere jobber med de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene | 114 (72) | 2 | 116 (70) |
| Ved å ta den inn i det lokale arbeidet med læreplaner | 49(31) | 1 | 50 (30) |

4.7.2 Ansattundersøkelsen

Andre tiltak i regi av Språkløyper

I tillegg til spørsmål som omhandlet de tre tiltakene (oppstartsamling, kompetanseutviklingspakker og språkkommune) i Språkløyper, inkluderte vi et åpent spørsmål om hvorvidt det var noen andre tiltak som de ansatte hadde deltatt på i regi av Språkløyper, som ikke ble dekket av spørsmålene i undersøkelsen. Blant dem som skrev noe her nevnes blant annet språkkommunesamlinger, skoleledersamling og utviklingsseminar i egen kommune.

Avsluttende kommentarer om erfaringer og meningen om Språkløyper

Avslutningsvis i ansattundersøkelsen fikk respondentene mulighet til å komme med åpne beskrivelser om andre erfaringer eller meninger om Språkløyper som de ønsket å kommentere. Det er flere som her kommenterer at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene har bidratt til økt bevissthet og diskusjoner rundt temaene som omhandles. Flere kommenterer at de er interesserte i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, samtidig som noen beskriver at det er tidkrevende arbeid. Blant de som beskriver erfaringer er det også noen som påpeker at det har vært lite styring fra ressurspersonene i kommunen, og mangel på bevissthet/prioritering rundt strategien hos ledelsen i skolen.

4.8 Oppsummering – hovedfunn fra spørreundersøkelsene til skolesektoren

Tiltak 1 - Oppstartsamlinger

- Spørringene til Skole-Norge viser at det er en større andel av skolelederne i grunnskolen enn i videregående som har deltatt på oppstartsamlinger.
- Resultatene fra ansattundersøkelsen viser at både lærere og skoleledere har deltatt på oppstartsamling.
- Blant de som har deltatt på oppstartsamlingene er det mange som opplever at samlingene har gitt et godt grunnlag for det videre arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Samtidig er det også noen som kunne tenke seg mer informasjon. Det kommer blant annet frem at det savnes konkrete råd og eksempler for hvordan språkarbeidet kan konkretiseres, og at det hadde vært ønskelig med mer fokus på hvordan arbeidet kan foregå med ulike typer elevgrupper.

Tiltak 2 – Kompetanseutviklingspakker på nett

- Gjennom ansattundersøkelsen kommer det frem at arbeidet med kompetanseutviklingspakker ledes av personer med forskjellige stillingskategorier, som lærere, rektorer, ressurspersoner, inspektører og spesialpedagoger.
- Spørringene til Skole-Norge og ansattundersøkelsen viser at det er mange som opplever de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som relevante og nyttige for skolens arbeid. Samtidig er det ønsket om tilpasninger av kompetanseutviklingspakkene. Blant annet nevner respondentene at det hadde vært ønskelig med mer fokus på: hvordan arbeidet kan omhandle ulike typer elevgrupper; konkrete råd og veiledning for hvordan arbeidet med språk, lesing og skriving skal foregå i praksis; temaer som er bedre tilpasset elever på videregående skoler.

Tiltak 3 – Språkkommuner

- Ansattundersøkelsen finner at mange forbinder det å være en språkkommune med den lokale strategien for arbeidet med språk, lesing og skriving.
- Når det kommer til spørsmål om ressurspersoner er det omtrent en femtedel av lærerne i ansattundersøkelsen som ikke vet hvem ressurspersonen er. Blant lærere som kjenner til ressurspersonen, er det varierende hvorvidt de opplever at ressurspersonen har vært til hjelp for dem i sitt arbeid med språk, lesing og skriving.
- Ansattundersøkelsen viser at mange av skolelederne er enige i at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen.

5 Casestudier

5.1 Om casestudiene

I dette kapitlet presenterer vi analysen av våre casestudier, gjennomført så langt i tre ulike kommuner i Norge, som alle har deltatt i tiltak 3, pulje 1. Hensikten er å gi en inngående innsikt i disse språkkommunenes arbeid med Språkløyper.

Casene ble valgt først og fremst med hensyn til geografisk variasjon, og representerer dermed tre særegne kontekster der relevante aktører har gjort seg egne erfaringer med og refleksjoner rundt Språkløyper som sådan og de ulike tiltakene i strategien spesielt. I presentasjon av hver case sikter vi mot rike, nyanserte og flerstemmige beskrivelser som gir innsikt i kommunenes og aktørenes selvforståelse som deltakere i Språkløyper.

Det er *within-case analysis* som er i fokus i dette kapitlet. Våre funn presenteres dermed per case under henholdsvis punkt 5.4, 5.5. og 5.6., og er analytisk strukturert rundt følgende fem temaer: 1) bakgrunn; 2) kontekstualisering; 3) arbeid med virkemidler; 4) refleksjoner over praksis og 5) utfordringer og veien videre.

Et vilkår for kompetanseutviklingen er mobiliseringen av de nasjonale sentrene. I denne delrapporten danner vårt intervju med ledere og fagpersoner ved Lesesenteret et empirisk bakteppe for casestudiene, og presenteres i form av en oppsummering under punkt 5.2.

I hver casekommune har vi også gjennomført observasjoner i både barnehage og skole. Observasjonene hadde som mål å få en innsikt i de besøkte enhetenes hverdag og danne et utgangspunkt for våre intervjuer med det pedagogiske personalet i hver enhet. Våre funn presenteres samlet under punkt 5.3.

5.2 Intervjuer ved Lesesenteret

To forskere fra NIFU besøkte Lesesenteret i februar 2017 i forbindelse med evalueringen av Språkløyper. Vi intervjuet fem av de ansatte og to ledere i to separate gruppeintervjuer. I tillegg holdt flere ansatte ved Lesesenteret presentasjoner for oss gjennom den samme dagen, hvor de fortalte om arbeidet med utviklingen av

nettressursene på ulike trinn, fra barnehage til ungdomstrinn og videregående opplæring. De har også utarbeidet en håndbok for arbeidet (Mossige, Njå & Toft 2016) som gir oversikter over prosessene i form av flytdiagram fra planlegging av pakke til publisering, med beskrivelser av hvordan de ulike komponentene skal utarbeides og hva en særlig må være oppmerksom på for hver av dem.

Her skal vi referere noen få temaer fra intervjuene, som hva de uttrykte ønsker om å få til i utviklingen av språkløypene og hvordan de selv oppfatter at de er underveis og i utvikling for å løse oppdraget.

I samtalen med de ansatte ble det fremhevet som en styrke at så mange av de som jobber med utviklingen av nettressursene, selv har bakgrunn fra praksis i skole eller barnehage. Dette betyr at de kjenner forskjellige typer kollegier som nettressursene henvender seg til. De vet hvordan systemene fungerer og hvordan samarbeidet foregår. Dette tar de fleste mer eller mindre bevisst med seg i arbeidet, ble det påpekt. De tilkjenner også visjoner for hvordan nettressursene skal bidra, for eksempel til å bevisstgjøre alle lærere og ikke bare norsklærere om ansvaret for å gi god lese- og skriveopplæring. For barnehager ble det pekt på utfordringen med å gi kompetanseheving til en stab med varierende utdanningsnivå. Sammenhengen mellom kompetanseheving i staben og bedre læring blant elever, ble fremhevet, dessuten at det vil styrke kvaliteten på undervisningen om en klarer å løfte fortellingene fra klasserommet, som lærere kan være engasjert i, til en kontinuerlig refleksjonssamtale som også er inspirert av teori.

Dette var også lederne inne på da de fortalte om deltakeres selvrappotering om at de begynner å få et felles begrepsapparat lærerne imellom, og at de snakker sammen på mer faglige måter. De hadde merket seg at lærere ytrer ønsker om å få diskutere fag og undervisning. Derfor håpet lederne at språkløyper kan være et svar på noe som lærere selv etterspør – et mer profesjonelt og faglig utviklende samarbeid.

Om utformingen av kompetansepakkene mente lederne at de etter hvert har beveget seg bort fra lange sekvenser med faglig stoff for å rydde mer plass til egen meningsdanning på skolene. En kan starte med en oppfatning om at det er et viktig faglig poeng en ønsker å få frem, sa en av lederne, og fortsatte:

Så ser en jo etter hvert at potensialet for læring og utvikling, det ligger jo i mellomrommene. Der ligger refleksjonene og spørsmålene og diskusjonene som vi forhåpentligvis kan være igangsettere på. Og at vi kan stille noen gode spørsmål som kan fremme diskusjon og refleksjon. For det er de spørsmålene de formulerer til seg selv, til sin egen praksis og til sine kolleger, det er der det ligger et potensial. Og i praksisutprøvingene, altså mellom disse øktene som ligger på nett. Det er der en kan konstruere ny mening sammen med sine kolleger.

De meddelte at det er en krevende omforming de jobber med, fra for eksempel en 10-siders tung fagartikkel til noe som er lettere å gripe for lærere som skal gå inn i det «en onsdag ettermiddag klokken halv fire». Å sitte og se et foredrag på nett er mer krevende enn å høre en tilstedeværende foredragsholder som også responderer på innspill. Budskapet må ikke overforenkles slik at det blir banalt, samtidig som lærere skal få mening ut av det. Derfor er det masse kompromisser, påpekte en av lederne, som fortalte at det tar lang tid å utvikle det de kaller fagmanusene. De skal være solide, men samtidig skal de også være mottakertilpasset for bruk i fellessamlinger. Under arbeidet hadde det foregått betydelig utvikling også hos dem selv, understreket de. De så det som en fordel at nettressursene er fleksible, elementer kan byttes ut, og revidering kan stadig pågå. De hadde etter hvert utviklet en rikere forståelse av utfordringene, ble det sagt, om spenninger, ulike oppfatninger og alternative løsninger.

Både de ansatte og ledelsen forstod satsingen som bredt anlagt, og dette var retningsgivende for de første kompetansepakkene de utviklet. Deres utgangspunkt var at det som er god praksis med lesing og skriving for alle elever, det er også god praksis for de elevene som har utfordringer. For slike temaer var de åpne for at skolene kan velge elementer og designe sin egen meny. Det er likevel Lesesenterets anbefaling at skolene starter med en av de generelle og grunnleggende pakkene, for eksempel orientert om grunnleggende ferdigheter – i seg selv omfattende tematikk, før de eventuelt går videre med fordypning i særlige emner, som lese- og skrivevansker, gutter eller minoritetsspråklige elever. På intervjuutidspunktet lå det an til at pakker for de målgruppene (eller det som også kalles de fem fokusgruppene) som er utpekt for Språkløyper, ville publiseres i nær fremtid. Lesesenterets substansielle bidrag til satsingen er det faglige innholdet i nettressursene. Vi ser at Lesesenteret har betydelig bevissthet om at kompetanseutviklingen skal foregå lokalt på skolene og i barnehagene. I dette bildet fremstår skolenes og barnehagenes spørsmål til egen praksis og svarene de finner gjennom samarbeid og diskusjon som et sentralt element i kompetanseutviklingen.

5.3 Observasjoner i barnehager og skoler

5.3.1 Barnehagene

Når det gjelder barnehageobservasjoner, viser våre data at selv om lærings- og språkklimaet varierte noe mellom enhetene, var det på et overordnet nivå mange likheter på tvers. Det var på besøkstidspunktet generelt lavt støynivå og i alle enheter foregikk det mange ulike verbale og non-verbale interaksjoner mellom både voksne og barn og barn imellom. Disse kunne bestå av både korte utvekslinger og utvidede samtaler rundt et eller flere temaer. Alle enheter hadde et eget område

for lesing, gjerne utstyrt med myke puter, sofaer eller lignende, samt bokhyller som barna kunne forsyne seg fritt fra. På tvers av barnehager var det også fargerik veggutsmykning og leker, ofte med vekt på å stimulere både språk, begynnende lesing og skriving, fantasi og generelle kunnskaper, slik som bokstaver, bilder og fotografier med et bredt tematisk spenn og barnas egne tegninger. Flere enheter hadde også IKT-utstyr. I en enhet la man frem et gammelt tastatur uten ledning, som barna kunne bruke for å eksperimentere med lekeskriving og bokstavsgjenkjenning på.

Når det gjelder de ikke-språklige interaksjonene mellom voksne og barn, bar mange preg av fysisk og emosjonell tilstedeværelse og nærhet, og dermed også tillit og fortrolighet. At voksne gjerne lekte på gulvet sammen med barna, eller at barna gjerne satt seg i fanget hos de voksne, søkte trøst og ble trøstet med rolig stemme, er noen eksempler på dette som vi observerte.

Våre observasjoner av språklige interaksjoner under ikke-strukturerte aktiviteter viste at det var noen forskjeller og variasjoner både innad i hver enhet og på tvers av enheter. En dimensjon av dette var hvorvidt de voksne aktivt deltok i leken som samtalepartnere, med mest aktiv deltakelse blant personer med pedagogisk lederansvar og noe mindre aktivitet blant resten av staben. En annen dimensjon var knyttet til aldersforskjeller. Det var tydelig at det på småbarnsavdelinger ble lagt større vekt på blant annet benevning og tydelig stemmebruk. På tvers av avdelinger var det også observert noe ulike grad av voksen-ledet verbalisering, så vel som initiering av samtaler, språklig elaborering av barnas svar, voksen feedback, forklaringer av begreper og introduksjon av nye ord.

I hver enhet vi besøkte hadde vi også anledning til å observere strukturerte språklige aktiviteter, slik som lese- eller samlingsstund. Det var på tvers av enheter observert høy grad av dramatisering i forbindelse med dette i form av både stemmebruk, sang og/eller bruk av konkrete. Selv om det var noe varierende grad av barneinvolvering i aktiviteten, for eksempel gjennom dialogiske former for lesing, var det også tydelig at barna var fortrolig med aktivitetsformen, hadde gjerne klare forventinger om forløpet og viste både oppmerksomhet og begeistring underveis når forventningene var møtt. Vi merket oss likevel at disse forventningene i noen enheter hadde nokså stramme rammer og at barnas bidrag som gikk utover disse ikke nødvendigvis var mottatt på en imøtekommende måte.

5.3.2 Skolene

Når det gjelder observasjoner i skoler, viser våre data at det generelt sett var arbeidsro på tvers av klasserom. Elevene fulgte tydelig med på undervisningen, viste engasjement og holdte fokus på undervisningstimen. Forstyrrelser var gjerne håndtert av lærerne på en tydelig og rolig måte. Lærerne var også generelt opptatt

av å forklare målet med timen til elevene, orientere om oppgaver som skulle komme og tydeliggjøre forventinger til elevbidrag. I noen tilfeller var egne digitale presentasjoner brukt for å trekke på forutgående timer og dermed å bygge bro mellom ny og gammel kunnskap. Under oppgaveløsning gikk de fleste lærerne rundt og sjekket elevenes progresjon eller kommenterte og bidro til oppgaveløsning.

Vi har observert en variert bruk av undervisningsformer på tvers av enheter. På de lavere trinnene benyttet man seg av lekbaserte læringsmetoder, slik som fargelegging av bokstaver, tegning i forbindelse med høytlesning, synging eller rimlek under lesetrening. Det var også observert bruk av diverse IKT utstyr, for eksempel i begynnende skriveopplæring der man i enkelte enheter benyttet både datamaskin og projektor til en felles diktskriving, samt nettbrett for elevenes individuelle skrivetrening. Disse var gjerne kombinert med tavleundervisning. Vi registrerte også at både individuelt arbeid og gruppearbeid var benyttet hyppig på tvers av enheter, og at undervisningen gjerne innebar evalueringsarbeid i form av både individuell og generell feedback.

Når det gjelder særskilt arbeid med lesing, skriving og tekst i småskolen, merket vi oss bruk av blant annet dialogisk lesing i en av enhetene, som skapte tydelig engasjement hos elevene. Interaksjonen var preget av både lukkede og åpne spørsmål rundt teksten, som gjerne trakk på elevenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til handlingen. Det var også tydelig at høytlesing var benyttet som anledning til eksplisitt begrepsundervisning. Også på ungdomstrinnet var begrepsundervisning i sterkt fokus. For eksempel i KRLE-timen vi observert foregikk dette gjennom høytenkning i både smågrupper og hele klassen rundt begrepsdefinisjoner og begrepskategorisering i større semantiske felt. Det var også benyttet eksplisitt lesestrategitrening på ungdomstrinnet, med fokus på både organiserings-, elaborerings- og overvåkningsstrategier. Identifisering av sjangertrekk i nynorske tekster inngikk som en del av gruppearbeidet.

5.4 Case 1

5.4.1 Bakgrunnsinformasjon

Denne casen er basert på datainnsamling i en kommune med i underkant av 5000 innbyggere. I denne kommunen har vi foretatt til sammen 5 fokusgruppeintervjuer med aktører som representerer flere ulike deler og nivåer av utdanningssystemet¹⁸.

¹⁸ For en nærmere beskrivelse av informanter, se metodekapittel.

Vi besøkte én kommunal barnehage, som besto av fire aldersdelte avdelinger, hvorav to var forbeholdt små barn (0-3) og to store barn (3-6). Barnehagen oppfylte pedagognormen¹⁹.

Vi besøkte også én kommunal grunnskole. Denne hadde rundt 100 elever fordelt på alle trinnene. Resultater fra nasjonale prøver på femte trinn på denne skolen ligger rundt det nasjonale gjennomsnittet.

Barnehagen og skolen lå tett geografisk.

5.4.2 Kontekstualisering: Språkløyper²⁰ og andre satsinger

Våre intervjuer med de ulike aktørene har vist at kjennskapet til Språkløyper og hva Språkløyper representerte for dem, varierte noe. Det var først og fremst et tydelig skille mellom det pedagogiske personalet i barnehagen og skolen og de øvrige informantene.

For det pedagogiske personalet var Språkløyper først og fremst identisk med kompetansepakkene. Siden vi ikke stilte direkte spørsmål om begrepsoperasjonalisering, kom dette frem indirekte gjennom informantenes omtale av kompetansehevende arbeid i deres virksomhet og av deres egen praksis. De pedagogisk ansatte i barnehagen har for eksempel henvist til konkret arbeid med og/eller inspirasjon de har fått fra kompetansepakkene, omtalt gjennomgående som «språkløyper». Det ble også tydelig gjennom flere av våre direkte spørsmål at de ikke kjente til eller var bevisst de andre tiltakene i Språkløyper utover nettressurser. Lærere i skolen hadde enda svakere eierskap til Språkløyper som satsing og dens ulike deler. Språkløyper representerte også i dette tilfelle først og fremst kompetansepakkene med svakt fotfeste i staben for øvrig:

Altså hvis du spør meg hva (S)pråkløyper er så kan ikke jeg svare på det.
(Lærer 1)

Det var en på personalrommet her som spurte, kanskje på spøk, "språkløyper? Er det en kompetansepakke? Jeg trodde det var en liten løype i skolegården.
(Lærer 2)

Barnehage- og skoleledelsen, ressurspersoner og kommunerepresentanter omtalte Språkløyper for det meste som pedagogisk verktøy som utfyller eller kompletterer det såkalte «språkkommunetiltaket». Dette i seg selv var fremstilt som

¹⁹ Informasjonen om pedagognormen og resultater fra nasjonale prøver som oppgis under bakgrunnsinformasjon i hver case er basert på tilgjengelige data for opplæringsåret vi gjennomførte undersøkelsen.

²⁰ Vi vil gjennomgående referere til satsingen som «Språkløyper» (med stor S). Dersom begrepet refererer til kompetansepakkene, vil «språkløyper» (med liten «s») brukes. Der det er uklart om begrepet brukes for å referere til satsingen eller kompetansepakkene, brukes betegnelsen (S)pråkløyper.

en større satsing på språk, lesing og skriving som var hierarkisk overordnet Språkløyper og som pågikk parallelt med kommunens øvrige satsing på kompetansehevede arbeid i opplæringen. *Vurdering for læring, Veilederkorpset og Ungdomstrinn i utvikling* var tematisert av flere. I den forbindelse ble det trukket frem av kommunerepresentanter at man gjennom forløpere til Språkløyper har fått til nærmere samarbeid mellom skoleeiersiden og opplæringsvirksomhetene og til etablering av ulike fagnettverk i kommunen. Virksomhetsledelsen har også fremhevet synergieffekter mellom disse ulike satsingene og Språkløyper/språkkommuner, for eksempel i utvelgelsen av tematiske områder som fikk særskilt fokus, slik som overganger mellom opplæringsnivåer og i barnehage- og skolehverdagen ellers. De har samtidig gitt uttrykk for at dette ikke nødvendigvis nedfeller seg i hele staben.

Ja, vi som har jobbet med det her har jo sett at det er sammenfallende og at vi her kunne jobbet med flere ting samtidig. Det er ikke sikkert at de ansatte har sett det like godt. (Skoleledelsen 2)

At Språkløyper ikke nødvendigvis representerte en velkommen forlengelse av annet kompetansehevede arbeid som har pågått i denne kommunen kom tydelig frem gjennom enkelte av våre intervjuer. Kommunerepresentanter ga uttrykk for at de ulike satsingene, inkludert Språkløyper, ikke var lett å skille fra hverandre og at de sånn sett representerte en styringsutfordring med tanke på effektmåling og hensiktsmessig ressursfordeling. Lærere i skolen har derimot uttalt at til tross for åpenbare kontaktflater følte de seg overøst av de ulike satsingene:

Vi har hatt mange satsningsområder, Språkløyper er en av de siste vi kommer til. Det var lett å tenke "okay, en til ny". Vi er litt der. (Lærer 2)

Dette kan tolkes som et tydelig tegn på at denne kommunen står overfor en utfordring med å forankre Språkløyper i det daglige arbeidet i alle ledd og i en institusjonell infrastruktur og logikk synlig for alle. At opplevelsen av engasjement og eierskap til denne konkrete satsingen og nytteverdien i å delta aktivt varierer blant våre deltakere kan være et utslag at dette.

5.4.3 Arbeid med virkemidler

Nasjonale samlinger

Vårt datamateriale viser at det først og fremst var de nasjonale samlingene arrangert i forbindelse med tiltak 3 (språkkommuner), og ikke de regionale oppstartssamlingene som utgjør tiltak 1, som informantene våre deltok i og hadde refleks-

joner rundt. I denne kommunen var det både ressurspersoner og virksomhetsledelsen som har deltatt i de nasjonale samlingene. Samtlige ga uttrykk for at de kom hjem med blandede følelser. Det ble eksempelvis stilt spørsmål ved hvorvidt deltakelsen representerte en forsvarlig forvaltning av tid og ressurser. I forbindelse med dette opplevde flere at det forut for samlingen ikke ble gitt tilstrekkelig informasjon om innholdet, noe som vanskeliggjorde intern planlegging og kompetanseutnyttelse. Det ble likevel enighet om at den konkrete hjelpen deltakere fikk på den første samlingen med utarbeidelsen av språkstrategien var avgjørende for dette arbeidet og dermed verdsatt:

Så akkurat den bistanden var jo nyttig, for vi endte jo opp med en helt annen strategiplan enn vi hadde i starten. (Skoleledelsen 1)

Hvorvidt deltakere i samlingene lyktes med videreformidling av informasjon og erfaringsdeling etter hjemkomst varierte noe. På den ene siden var det tydelig fra intervjumaterialet vårt at kommunerepresentanter ble orientert om skuffelsen deltakere opplevde. På den andre siden kom det også frem at det pedagogiske personalet ble lite involvert i påfølgende idemyldring så vel som i videre arbeid med språkstrategien. At de selv kun hadde begrenset kjennskap og eierskap til strategien, var i seg selv et uttrykk for dette. Flere kommenterte at de savnet større grad av erfaringsoverføring og kunnskapsdeling.

Tiltak 2: Nettressurser

Kompetansepakker var ett av nøkkeltemaene i våre intervjuer med de ulike aktørene, omtalt både ved direkte oppfordring men også gjennom spontane henvisninger og refleksjoner, for eksempel i forbindelse med omtale av egen praksis eller virksomhetspraksis som sådan. Som allerede nevnt ovenfor, var kompetansepakkene gjennomgående omtalt som «språkløyper». Vi har identifisert både noen fellestrekk men også tydelige forskjeller i bruk av disse i barnehagen og skolen i denne casen.

På et overordnet nivå var det likheter i hvordan kompetansepakkene rent praktisk ble brukt. Fra flere hold ble det fortalt at dette skjedde i diverse møtevirksomhet, slik som personalmøter, planleggingsdager i barnehagen og såkalte teammøter i skolen, gjerne en gang per måned. Arbeidet besto i hovedsak i en gjennomgang av en valgt modul, gjerne med vekt på bruk av film, samt som refleksjonsarbeid i grupper med noe mellomarbeid.

Et annet fellestrekk var at både i barnehagen og i skolen var det ikke nødvendigvis hele staben som deltok i alle møtene hvor kompetansepakkene var presentert. I barnehagen var eksempelvis vikarer, også de med langvarig tilknytning, ikke trukket inn. Dette ble av flere oppfattet som noe uheldig. I skolen var organisering

av arbeidet med kompetansepakkene mer sammensatt. Ressurspersonen for skolen og skoleledelsen var samstemte om at det var lite hensiktsmessig å involvere hele kollegiet i alle moduler, særlig der modulen var tiltenkt spesifikke trinn. Derfor har man valgt å dele staben i mindre grupper etter trinntilknytning. Dette førte til at hyppigheten i bruk av kompetansepakkene per gruppe varierte.

Samlet viste intervjuene varierende vurderinger av innholdet i kompetansepakkene og nytteverdien for den enkelte og virksomhetene som helhet. Her var det et tydelig skille i tilfredshet mellom barnehagen og skolen, med barnehagen som den mest positive og skolen som nokså negative i sine vurderinger.

Samtlige av våre barnehageinformanter ga uttrykk for en generell tilfredshet med innholdet og nytteverdien av å bruke kompetansepakkene aktivt. Det var også enighet om at oppsettet fungerte stort sett etter hensikt. Lærerne fremhevet særlig mellomarbeid som et viktig element som ga anledning til faglig erfaringsdeling og dermed også gjensidig læring. Implementering av kunnskapen i hverdagen ble gjennomgående vurdert som nokså vellykket, gitt rammebetingelsene.

Vi gjør vårt beste i en travel hverdag. (Barnehagelærer 2)

Til tross for dette var det også nyanser i disse vurderingene. Et eksempel er variasjoner i hvorvidt pakkene for den enkelte representerte en kilde til ny kunnskap. Mens deler av staben opplevde at kompetansepakkene ga nyttige tips for det daglige pedagogiske arbeidet med barna, slik som å skape større fysisk nærhet mellom barn og voksen i både strukturerte og ustrukturerte aktiviteter, var deltakelsen i barnehagelærerutdanningen de siste årene gjennomgående trukket frem som komplementært med innholdet i kompetansepakkene. Sånn sett representerte pakkene først og fremst en bekreftelse på og/eller oppfriskning av allerede ervervet kunnskap:

At jeg som nyutdannet barnehagelærer følte jo ikke at det var sånn "wow" og kjempenytt. Men selvfølgelig man tar jo lærdom av det, jeg lærte mye om det her med hvordan man lever seg inn i ting og får innblikk i hvor viktig det er med undring og lesestopp. Men det var nok veldig bra, vi har folk med ulike kompetansenivå, vikarer etc. (Barnehagelærer 2)

Også ressurspersonen for barnehagen nyanserte den generelt positive vurderingen ytterligere gjennom sine innspill. Også her var forskjeller i faglig bakgrunn mellom barnehageansatte med relevant høyere utdanning, ansatte med fagbrev og ufaglærte i barnehagen trukket frem, særlig med tanke på den språklige fremstillingen av innholdet i pakkene, der særlig bruk av fagbegreper var en utfordring for enkelte:

Erfaringen min er at det ikke treffer. Noen vil falle litt utenom her. (Ressursperson 2)

I skolen var vurderingene mer kritiske. På et generelt plan ga samtlige skoleinformanter uttrykk for misnøye med kompetansepakkene. Lærere mente for eksempel at pakkene ikke ga direkte merverdi:

Vi har vel et puslespill der noen brikker mangler. For oss betyr vel språkløyper overgang barnehage/skole og begynneropplæring som vi jobber med. Vet ikke om vi har lært noe mer der enn det vi kunne fra før av. (Lærer 1)

Det var tydelig at lærere benyttet seg av andre verktøy som de vurderte som mer egnet for innhenting av faglig påfyll eller inspirasjon. Aktiv bruk av sosiale medier, samt andre ressurser etablert før Språkløyper, inkludert regelmessig kontakt med forelesere fra universitets- og høyskolemiljøer, var trukket frem her. Kompetansepakkene var ikke benyttet hverken til selvstudium eller som et nyttig verktøy i hverdagen:

Nei jeg tror ikke at det er noe de går og googler til daglig. (Skoleledelsen 1)

Dette bildet ble forsterket av andre stemmer fra skolen også. Ressurspersonen vurderte pakkene som en ikke særlig nyttig ressurs generelt sett. Tematiske hull, særlig med tanke på aktuelle problemstillinger i denne kommunen, slik som arbeid med flerspråklige elever og tilgang til pedagogisk materiale egnet til dette arbeidet, ble trukket frem her. Opplevd mangel på tematisk aktualitet bidro ifølge ressurspersonen til utfordringer med å mobilisere til engasjement i arbeidet med kompetansepakkene på tvers av kollegiet.

I og med at pakkene av flere, inkludert lærere, ble vurdert som lite egnet og hensiktsmessig for arbeid i staben på tvers av trinn, opplevde ressurspersoner at kompetansepakkene krevde til dels store tilpasninger, noe som ga uheldige utslag i hverdagen deres:

Nei vi er jo ikke kjempefornøyd med disse kompetansepakkene sett at vi må velge ut og skrive om, det brukes mye tid på det og vi får ikke nok tid til å gjøre det. (Ressursperson 1)

Pakkene tiltenkt ungdomsskolen var nevnt særskilt i den sammenheng:

For ungdomstrinnet tror jeg ikke at denne satsingen er så relevant, de sier i alle fall så og da må man finne ut av hva de har bruk for istedenfor språkløyper. (Ressursperson 1)

At bruk av kompetansepakkene hadde en fremtid i språkarbeidet i denne kommunen var likevel tydelig gjennom de mange innspillene og forslagene som gjennomgående kom frem i intervjuene. Dette gjaldt blant annet behov for sterkere systematikk og bedre forankring av arbeidet med pakkene, større brukshyppighet,

samt mer systematisk mellomarbeid og spesielt oppfølging av dette, særlig i skolen. Videre så informantene for seg større involvering av eksterne i språkarbeidet, samt ekstern kursing for å få faglig påfyll. Flere etterspurte større fokus i kompetansepakkene på flerspråklighet som et meget aktuelt tema i denne kommunen, samt vektlegging av andre grunnleggende ferdigheter utover lesing og skriving. Her ble særlig regning i alle fag nevnt som et område som trengte styrking.

Tiltak 3 – Språkkommuner

Våre intervjuer viste at selve begrepet «språkkommuner» var lite kjent utover ledelsen i hver enkelt virksomhet og blant kommunerepresentanter. Språkstrategien utarbeidet i forbindelse med søknaden om å bli språkkommune, var heller ikke kjent i alle ledd i og med at den ble utarbeidet av ledelsen i samarbeid med ressurspersoner og øvrige personale ikke ble direkte trukket inn i denne prosessen.

Når det gjelder etablering og bruk av lærende nettverk i denne kommunen bidro særegenheten i geografien og den fysiske nærheten mellom virksomheten på både barnehage- og skolenivå til lettere samarbeid og opprettelse av fellesarenaer med felles tematisk fokus. Særlig overganger mellom ulike trinn i opplæringen ble fremhevet av samtlige som et temaområde som har hatt mye oppmerksomhet og gitt mange positive erfaringer. Det var også tydelig fra flere utsagn fra virksomhetsledelsen og skoleeier at disse kommuniserer nokså tett om å være en språkkommune.

Videre var også lærende nettverk utover kommunens grenser tematisert, særlig i intervjuet med kommunerepresentanter og virksomhetsledelsen. Her ble det likevel påpekt at til tross for at disse til dels var etablert i forbindelse med arbeidet med andre skolebaserte satsinger i kommunen og regionen, var det ifølge kommunerepresentanter behov for å revitalisere dem. At dette arbeidet foreløpig stagnerte samt at etablering av nye regionale nettverk ble lagt på is, ble også nevnt av virksomhetsledere.

Det ble også hevdet at ulikheter i kommunenes prioriteringer for kompetansehevende arbeid i barnehagen og skolen vanskeliggjorde interkommunalt samarbeid. Det ble i den forbindelse uttrykt misnøye med at veiledere fra de nasjonale sentrene ikke har erkjent slike utfordringer. Begrenset oppfølging og manglende informasjonsutveksling har virket lite samlende:

Da er det jo klart, at når det forventes fra veileder at vi skal samarbeide men vi ikke er enige, så har du ikke noe god fremdrift ... Utfordringene har som sagt vært at veileder ikke har forståelse for særegenheten her. (Skoleledelsen 2)

Mangelen på ekstern bistand og støtte med å få språkkommunetiltaket på skinner ga ifølge informantene også andre utslag, for eksempel i hvordan stillingen som

ressursperson har fungert i denne kommunen. Ressurspersonene selv opplevde arbeidet som noe ensomt og uten større infrastruktur rundt rollen sin:

Men det vi har erfart så langt når det gjelder språkkommune som prosjekt er at det ikke er helt slikt vi har tenkt. Ikke har vi hatt så mye kontakt med veileder som vi kunne tenkt oss. Vi fikk noe veiledning i forhold til strategien før den skulle ferdigstilles, men utover det har vi ikke fått mye underveis. (Ressursperson 2)

Det ble også tydelig gjennom våre intervjuer med det pedagogiske personalet i både barnehagen og skolen at selve betegnelsen «ressursperson» ikke nødvendigvis ble brukt og kjent i staben, selv om vedkommendes navn ble knyttet til rollen som språkveiledere og ekstra ressurser med ansvar for å lede kompetanseheving på dette området. Det kom også frem at det var forskjeller mellom de to ressurspersonene vi intervjuet med hensyn til deres lange og korte fartstid i henholdsvis barnehagen og skolen, samt deres øvrige ledererfaring, som muligens påvirket deres legitimitet og synlighet i rollen som ressursperson.

På et generelt plan var likevel språkkommune som et særskilt tiltak i Språkløyper vurdert positivt, ettersom det ifølge informantene har bidratt til en «fokusring» i kommunens kompetansehevende arbeid med språk, lesing og skriving i opplæringen, samtidig som det representerte starten på noe større:

Jeg føler ennå at vi ligger litt i startgropa. De som jobber her har jo blitt mer bevisst på dette med språk, det kommer jo litt etter litt. (Ressursperson 1)

5.4.4 Refleksjoner over praksis

I våre intervjuer ble informantenes fortellinger fra og refleksjoner rundt egen praksis en fremtredende dimensjon. Datamaterialet gir dermed et rikt bilde av hvordan informantene selv velger å presentere sitt arbeid med språk, lesing og skriving, hvordan de forstår det og hva i dette arbeidet de selv fremhever.

I barnehagen omtalte det pedagogiske personalet arbeid med språk, lesing og skriving som en kjerneoppgave. Det ble gitt mange refleksjoner rundt språkutvikling og hvordan denne kan stimuleres i ulike situasjoner. Både hyppig verbalisering i alle situasjoner, tydelig uttale og fleksibilitet i arbeidet med barnas språkutvikling ble vektlagt, særlig med tanke på de minste:

Man lager veien mens man går ... bare fantasien setter grenser. (Barnehagelærer 2)

Målrettet arbeid med begreper og lesing ble også fremhevet spesielt. Som allerede nevnt ovenfor, var barnehageinformanter generelt positive til kompetansepakkene, og i sine beskrivelser av praksis har de trukket disse frem som en inspira-

sjonskilde. Etablering av faste lesestunder, lesegrupper med fokus på aldersadekvate bøker og aktiv bruk av lesestopp var momenter som i den forbindelse ble nevnt særskilt.

I skolen var det særskilt arbeid med lesing som ble tematisert i ulike sammenhenger. Barnemedvirking var trukket frem som sentralt i den forbindelse. Dette ble konkretisert eksempelvis i vektlegging av aktivt bokvalg ut ifra barnas interesser, barnas produksjon av egne bøker som viste progresjon i egen skriving fra første til fjerde klasse men også tilpasset opplæring gjennom nivåedelte grupper. Også aktiv begrepssjekk og begrepslære gjennom dramatisering, bruk av konkreter og koblinger mot praktiske oppgaver var vektlagt. Hyppig bruk av kommunalt bibliotek inngikk i dette arbeidet.

Tematisk er det ellers to forhold som ble trukket frem på tvers av opplæringsnivåer. For det første, var overganger et sentralt og gjennomgående tema i samtlige intervjuer. Som allerede nevnt ovenfor, har temaet kommet sterkere inn på agendaen i denne kommunen i forbindelse med tidligere kompetansehevende arbeid. Likevel var tydeliggjøring av viktigheten, som ligger i dette arbeidet, knyttet særlig til Språkløyper. Overganger ble således omtalt i ulike konstellasjoner – mellom trinnene, mellom utdanningsnivåene, men også i det daglige arbeidet i klasserommet. At dette tematiske fokuset var høyt verdsatt av staben var tydelig:

Jeg har aldri jobbet så nær en barnehage før. Så jeg har lært hvor viktig det er at vi er under samme tak som dem. (Lærer 2)

For det andre var flerspråklighet tematisert svært hyppig. Det pedagogiske personalet har gjennomgående omtalt flerspråklighet som verdifull. Sammenhenger mellom språk, identitet og selvfølelse, samt effektene av mangfold, slik som dyrking av toleranse, ble fremhevet særskilt. Både våre barnehage- og skoleinformanter ga flere eksempler på hvordan det språklige mangfoldet helt konkret ble synliggjort i det daglige pedagogiske arbeidet, slik som gjennom bruk av bøker og sanger på flere språk eller gjennom flerspråklig benevning og annerkjennelse av barnas flerkulturelle bakgrunn:

Jeg prøver å trekke frem nasjonaliteten de er, gjerne med enkle ord som "god morgen" og at vi teller på ulike språk. Snakker litt om hvor de er ifra, viser på kart slik at vi får frem at vi er sammen men forskjellig. (Lærer 2)

Vektlegging av flerspråklighet som et komplekst fenomen og etterlysning av egnet verktøy for å kartlegge språkferdigheter hos flerspråklige viser også følgende utsagn:

Det blir feil å si at dette barnet ikke kan gjengi deler av kjente rim, regler og sanger fordi at vi ikke hører det på norsk. Men dette barnet kan jo ha velutviklet arabisk språk, det er jo en utfordring. (Ressursperson 2)

Fra et kommunalt perspektiv var likevel flerspråklighet også fremstilt som en utfordring, særlig med tanke på utslag dette over tid kan gi på resultater i nasjonale prøver.

Utover overganger og flerspråklighet var blant annet foreldresamarbeid og kollegaobservasjon både i barnehagen og skolen trukket frem som en anledning til erfaringsdeling og kunnskapsoverføring på tvers av aktørnivåer. Også variert undervisning ble fremhevet særskilt av skolepersonalet som viktig for elevers motivasjon og oppmerksomhet. Det å være utforskende, praktisk-orientert, bruke ulike plattformer som utfyller bøker ble nevnt som eksemplene. Hvorvidt disse elementene kom som inspirasjon fra andre satsinger eller om dette på et generelt plan kunne knyttes direkte Språkløyper var likevel uklart:

Som jeg sier, vi har jo satt fokus på det gjennom dette med språkkommune, men om det er gjennom (S)pråkløyper også, det kan jeg ikke si klart ja på.
(Skoleledelse 1)

5.4.5 utfordringer og veien videre

Intervjuene våre i denne kommunen tegner ikke et entydig bilde av casen. Dette gjelder blant annet en varierende grad av forankring av Språkløyper og de ulike tiltakene som inngår i satsingen både innad i de to virksomhetene vi besøkte, men også på tvers av aktørnivåer. Dette ga seg utslag både i informantenes egne refleksjoner og vurderinger om opplevd eierskap, nytteverdi og engasjement i Språkløyper, men også indirekte gjennom uttalelser som belyste blant annet graden av kjennskap til begrepsapparatet og de ulike elementene i satsingen som sådan. Dette må igjen sees i sammenheng med den større konteksten for kompetansehevende arbeid i denne kommunen, som innebar flere nasjonale satsinger i den senere tid. At Språkløyper ikke nødvendigvis representerte en velkommen forlengelse av dette arbeidet, viste utsagn fra flere aktørledd.

Informantenes refleksjoner rundt praksis i både barnehagen og skolen vektlegger likevel sterkt viktigheten av arbeidet med språk, lesing og skriving. Dette viser både deres beskrivelser av konkrete arbeidsmetoder og arbeidsformer, men også beskrivelser av utfordringer og opplevd behov for støtte og hjelp innenfor konkrete fagområder. Flerspråkligheten i kommunen var blant annet ett av nøkkelområdene som hadde innvirkning på hvordan Språkløyper ble fortolket, erfart og implementert, og hvilke mangler og savn som kom til uttrykk blant informantene. Hvorvidt disse refleksjonene også ble nedfelt i det konkrete praktiske arbeidet som pågår i hver virksomhet til daglig, har vi ikke et godt nok empirisk grunnlag for å uttale oss om.

At ledelsessiktet var klar over noen av disse utfordringene, kom tydelig frem i våre data. Fremfor å satse på nye prosjekter, var det uttrykt et klart ønske om å

videreføre metodikken, slik at flere kunne «hekte seg på». Dette til tross for at videre finansiering på intervjudtidspunktet var et uklart spørsmål:

Ting tar tid så det er viktig at vi har denne kontinuiteten da, og at vi alle er med på satsingen, at vi har en fellesforståelse av hva progresjon, læring og de forskjellige begrepene er. (Skoleledelse 2)

Vi skal fortsette på det, midler eller ikke. Vi slipper jo ikke det! (Skoleledelse 1)

5.5 Case 2

5.5.1 Bakgrunn

Kommunen er relativt stor og ble språkkommune fra høsten 2016. Vi har intervjuet en skolefaglig rådgiver i kommunen med særlig ansvar for satsingen, dessuten fire ressurspersoner med ansvar for henholdsvis barnehage, barnetrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn i satsingen. Representanten for skoleeier velger vi for enkelhets skyld å kalle bare kalle skoleeier, men vi gjør oppmerksom på at det ikke er skolesjefen vi refererer til.²¹

Vi besøkte en barnehage med i underkant av 100 barn. Både antall barn per ansatt og andel ansatte som er utdannet barnehagelærere, er litt i overkant av gjennomsnittstallene for resten av kommunen.

Den andre enheten vi besøkte var en ungdomsskole med cirka 250 elever og cirka 30 lærere. Elevenes resultater ligger litt i underkant resultatene for kommunen og for landet, for eksempel målt som grunnskolepoeng.

5.5.2 Kontekstualisering: Språkløyper og andre satsinger

Også i denne kommunen, i likhet med Case 1, ser vi variasjon i hva de ulike informantene assosierte med begrepet (S)pråkløyper. Både pedagogiske ledere og lærere snakket straks om de nettbaserte kompetansehevingspakkene da de fikk spørsmål om hva de forbinder med begrepet. Blant ressurspersonene var det også kompetanseutviklingspakkene som ble trukket frem, selv om de ellers var meget opptatt av hva de ønsket å få til som ressurspersoner i en språkkommune. En av dem forklarte det slik:

Så det opplever vi som en ressurs som vi bruker inn i prosjektet, men ikke som prosjektet i seg selv. (Ressursperson 4).

²¹ Antall og typer informanter fremgår av tabell 1.1.

Skoleeier mente at språkløyper er alle pakkene, men også alt som ligger bak, det vil si satsingen og alt som skolelederne og skoleeier skal sette seg inn i. Også ledelsen ved de to enhetene pekte på satsingen og de mer overordnede målsetningene da de svarte på spørsmålet om hva de assosierer når de hører ordet språkløyper. For pedagoger og lærere er språkløyper betegnelsen på kompetanseutviklingspakkene, på mer overordnede nivåer betegner ordet strategien og de målsetningene som er formulert for satsingen som språkkommune.

Dette er en kommune hvor oppmerksomheten om barns og elevers forståelse av begreper og utvikling av lese- og skriveferdigheter er sterkt fremtredende. Vi oppfatter at kontinuiteten i dette arbeidet utgjør en viktig del av deres selvforståelse og identitet som språkkommune. Grunnlaget for denne tolkningen finnes i eiers og ledes omtaler av de tidligere satsingene og hvor ofte spesielt en av satsingene ble trukket frem i alle andre intervjuer.

Skoleeier trakk linjene tilbake til bakgrunnen for at kommunen ville delta i programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* fra 2007. Det hele startet i en skole hvor de hadde jobbet med kartlegging og lesing en tid, men opplevde behov for å arbeide mer systematisk. Etter hvert ble andre skoler og barnehager i nærområdet trukket inn. Dette resulterte i en samarbeidsstruktur som fortsatt finnes i form av nettverk. Etter en positiv evaluering av resultatene fra deltakelsen i programmet, ble det besluttet at alle skoler og barnehager skulle inngå i slike samarbeidsstrukturer, hver enhet med sine planer. Da spørsmålet meldte seg om de skulle avslutte satsingen, hadde alle enhetene meldt ønsker om å få fortsette. Det ble utviklet en felles plan for hvordan de skulle jobbe med språk, lesing og skriving ved alle skolene, i stedet for at hver av dem skulle utvikle dette selv. Et kompetansemiljø ble involvert i opplæring av veiledere fra de forskjellige enhetene. Kompetansemiljøet hadde også utviklet innholdet i kommunens språksatsing med definerte metoder. Vi velger å kalle denne Språkfrø.²² Med inspirasjon fra deltakelse i satsingene *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*, bygget de videre på modeller som nettverk og dialogkonferanser.

Denne kommunen hadde med andre ord allerede etablerte nettverk og en plan for satsing på språk da de ble språkkommune. Forskjeller i skolers og barnehagers kompetanse og i elevresultater var en viktig begrunnelse for ønsket om å bli språkkommune. Behov for kontinuitet i utviklingsarbeidet knyttet til språk var også sterkt fremme. I hvilken grad Språkfrø og Språkløyper er forenlige tilnærminger til det språklige kompetanseområdet, finnes det litt ulike meninger om, og dette kommer vi tilbake til.

²² For å overholde vårt løfte om anonymitet velger vi her å gi den tidligere satsingen et fiktivt navn.

5.5.3 Arbeid med virkemidler

Nasjonale samlinger

Verken ressurspersonene eller skoleeier kunne huske at de hadde deltatt i regionale oppstartsamlinger for alle barnehager og skoler (dvs. tiltak 1 som er uavhengig av tiltak 3 språkkommuner), men de kunne fortelle mer fra nasjonale samlinger i Språkløyper. Ressurspersonene ga uttrykk for at de opplevde de nasjonale samlingene som gode på grunn av kombinasjonen av det de omtalte som «mange gode forelesninger og praksisfortellinger». De fortalte at det har vært interessant å få innblikk i variasjonen av fokusområder og erfaringer fra ressurspersonene i de andre språkkommunene. Slike møter har gitt erfaring for at deres språksatsing er annerledes enn i andre språkkommuner, de hadde fått øynene opp for hvor sentrale språkløypene som nettressurser er i satsingen, mens de selv har brukt dem av og til og ellers vært mer fokusert på andre oppgaver innenfor sitt eget prosjekt. Skoleeier mente at det kan tenkes at ressurspersonene har en følelse av at de gjør lite når de sammenligner seg med de øvrige språkkommunene som de møter på nasjonale samlinger, men en forklaring på dette er at de selv er «et helt annet sted» i prosessen ettersom de har arbeidet så lenge med de aktuelle kompetansene. Hun anså sin egen deltakelse i samlingene som viktig og mente det var nyttig at eierleddet var sammen med ressurspersonene, ikke minst i møtet med de mange ulike tilnærmingene som ble presentert.

Tiltak 2: Nettressurser

Gjennomgående formidler informantene i de to enhetene som vi besøkte, at kompetanseutviklingspakkene språkløyper ikke har vært brukt i særlig stor grad i utviklingsarbeidet internt. Det er likevel viktig å huske at de i denne kommunen har arbeidet med Språkfrø over lang tid.

Forbindelsen mellom språkløyper og Språkfrø var uproblematisk for noen, men syntes å være litt uklar for andre. Noen mente Språkfrø har en sterk og konsekvent orientering om begrepslæring og tidlig forebygging av vansker hos barn, og disse oppfattet språkløypene som mer orientert om vansker og barn som strever.

Intervjumaterialet tyder på at det i første rekke er ressurspersonene som jobbet med språkløyper og da særlig i nettverkssamlinger. Fra barnehagen ble det nevnt at de anvendte en del av en pakke fra språkløyper til et foreldremøte, men at de ellers hadde så liten erfaring med dem at de ikke kunne uttale seg om utbytte eller om de savnet noe. Pedagogiske ledere hadde en viss kjennskap til pakkene og mente at voksenrollen og bevisstgjøring av hvor viktig det er å bruke språk, er tema som de allerede hadde arbeidet mye med gjennom Språkfrø. Styreren bekref-

tet dette i et eget intervju. Hun mente at de var kommet relativt langt i kompetanseutviklingen, og de erfarte at deres barnehage fungerte som en ressurs i utviklingsarbeidet i kommunen. Andre barnehager hadde trolig gjennomgått større utvikling i prosjektet enn de selv hadde, la hun til. I sammenligning med de pedagogiske lederne mente hun at som styrer hadde hun bedre tid til å undersøke pakke og vurdere hva de kunne ha bruk for. Hun var ofte inne og så på nye pakker, og generelt vurderte hun dem som nyttige fordi de er konkrete, men mente full bruk av dem måtte vente til de hadde vært igjennom andre mer umiddelbart forstående prosesser.

Skoleeier var inne på at når en kommune starter med begynnerpakke i språkløypene, vil noen ansatte oppfatte innholdet som svært elementært mens andre ansatte kan oppleve at de ikke forstår noe som helst. Derfor, mente hun, er det avgjørende at lederen eller den ansvarlige for kompetansehevingen kjenner personalet sitt og vet hva de trenger. Samtidig må en ha noe som er felles, dersom en ønsker å tette kompetansegapene i kollegiene, hevdet hun.

Ressurspersonene fortalte som nevnt at de har brukt pakke i nettverkssammenheng, om enn ikke veldig strukturert. De har brukt dem bevisst i planleggingen av nettverksmøter mellom barnehager og skoler og dessuten oppfordret enhetene og spesielt skolene til å bruke dem «uten å gå imellom». Etersom det er et variert innhold i pakke, trenger det ikke å være det samme de tar tak i på hver skole, var resonnetet. Selv om ansatte kanskje ikke kan svare på om de har brukt en spesifikk pakke eller sett en spesifikk film, fordi det ofte er en del av så mye annet, vil de ofte kunne huske det tematiske innholdet, mente en av ressurspersonene.

I ulike gruppesamtaler omtalte informanter et møte for nesten 80 personer for gjennomgang av elementer i språkløyper som hadde relevans for både barnehage og skole. I denne sammenhengen hadde de sett en video på 14 minutter, hvilket i ettertid ble vurdert som krevende. Arbeid i mindre grupper med en ansvarlig på hver gruppe, ble mye mer positivt vurdert. Med ti lærere i en gruppe kunne de ta for seg et mer avgrenset tema, med en innledende film. For eksempel hadde de tatt for seg oppgaver fra nasjonale prøver, lest oppgavene slik de fremsto for elevene, svart på dem sammen og diskutert hvorfor resultatene var blitt slik de var blitt, hvordan resultatene kunne forbedres eller hvorfor elevene hadde gjort det bra. Dette hadde vært en stor suksess, mente en av lederne i ungdomsskolen. I denne samtalen kom det også frem et eksempel på at nettressurser med mellomarbeid hadde fungert som en øyeåpner. Det gjaldt tydeliggjøring av hvor mye læreren dominerer en undervisningstime og at elever ikke kommer til orde i særlig grad.

Hvorvidt et tema de jobber med springer ut av språkløyper eller Språkfrø, fremstår som underordnet blant de pedagogiske lederne og lærerne. En lærer sa det slik:

Jeg har ikke et klart skille mellom formatene, og det er de samme menneskene som snakker om begge deler. (Lærer 2, ungdomsskole).

Ikke minst fra skoleledelsen ble det fremhevet at tid til møter i staben er begrenset til to timer ukentlig, og da er det utfordrende å gi plass til en video som varer i 14 minutter:

Det er nå en gang sånn at størsteparten [av hverdagen] er undervisning og oppgaver relatert til det. Og så har vi en liten bit som er utviklingsarbeid, og den kan det puttes all verdens ting inn på. Og da blir 14 minutter plutselig veldig mye i forhold til den prosessen som skjer i gruppa etterpå, som vi opplevde var veldig konstruktiv.

Ifølge denne lederen var reaksjonene i lærerkollegiet at de teoretiske inngangene i språkløypene hadde mindre verdi og relevans for dem sammenlignet med praktiske, klasseromsrelaterte eksempler. Selv om pakkene muliggjør felles kompetanseheving i personalet, var vurderingen at det er for tidkrevende å gjennomgå pakkene slik de er utformet. Når språkløypene også krever tilrettelegging og involvering fra en ansvarlig lærer eller leder, fremstår små tips som lettere å innpasse i de ukentlige møtene, og ikke hver uke, men kanskje en gang i måneden.

Dette går ut på at veiledere som er kurset i Språkfrø, presenterer en strategi som lærerne tester ut seg imellom før de prøver den ut i klasserommet. Det har variert hvorvidt lærerne har vært pålagt å gjennomføre en strategi i klasserommet eller om det har vært opp til den enkelte. Både lærerne og ledelsen mente at tiden avsatt til utprøving har vært verdifull. Veilederen holdt også oversikt over hvilke strategier de har undersøkt på denne måten for at de skal være tilgjengelige for alle og kan brukes i undervisningen.

Vi ser altså at praktiske tips og utprøving mellom kolleger og i klasserommet ble verdsatt høyt ved denne ungdomsskolen. Dette er forenlig med poenget som fremheves i mye av litteraturen om lærende fellesskap om at læreres utforskende og utprøvende holdning til egen praksis fremmer elevers læring (se delkapittel 1.2). Samtidig verdsetter lærerne visstnok ikke de teoretiske inngangene i språkløyper like høyt.

Det finnes likevel andre vurderinger av de teoretiske elementene. Ressurspersonene for barnetrinn og mellomtrinn ga uttrykk for at de hadde veldig god nytte av språkløypene i og med at så mye arbeid var gjort på forhånd. At det teoretiske grunnlaget ble presentert tidlig, mente de virket motiverende for deltakere, og de satte også pris på refleksjonsspørsmålene. Det var tidsbesparende for dem at de kunne konsentrere seg om oppfølging og refleksjon i etterkant, fremfor å bruke mye tid til forberedelser, ble det fremhevet.

Erfaringene synes å være at nettverksmøter har vært en mer egnet arena for bruk av språkløyper enn personalmøter i skolen eller barnehagen. Enheter vi ikke

har besøkt, kan vi ikke uttale oss om. Uansett fremstår små grupper og korte økter som vilkår for at disse kompetansehevingspakkene skal fungere godt. Vi kan også merke oss skoleeiers uttalelser om språkløyper referert ovenfor, som en poengtering av at balansen kan være vanskelig mellom å gi alle i staben faglige innspill uavhengig av forkunnskaper og samtidig utjevne kompetansegapene.

Tiltak 3 – Språkkommuner

Denne kommunen har ledernetverk, og de har lærende nettverk for ansatte på tvers av alderstrinn. De har også hatt nettverk for veiledere opprettet gjennom Språkfrø som en av ressurspersonene oppfattet var blitt revitalisert med språkkommune-satsingen. Ledernetverket var involvert i arbeidet med å lage en felles plan for alle skolene og barnehagene etter at Språkfrø hadde vært implementert på noen geografisk avgrensede enheter. Det ble antydnet at arbeidet hadde møtt noe motstand, det hadde vært vanskelig å involvere alle lederne i prosessen. Da planen var ferdig, hadde den ifølge skoleeier også møtt motstand ettersom det gikk opp for ansatte at den ville endre deres undervisning. Hun mente at de hadde arbeidet hardt med forankringen, men erkjente at det likevel trolig ikke var nok. Fra en av enhetslederne ble det imidlertid understreket at planen de hadde utviklet, forutsatte en grundig analyse på kommunenivå og en motiverende og ikke-fordømmende presentasjon overfor enhetene.

Mottakelsen av Språkfrø blant ansatte hadde altså ikke vært helt uproblematisk. En av lærerne fremhevet det som kritisk at språkplanen ikke var blitt sterkere forankret blant lærere, og at bare rektor og ledelsen hadde vært involvert. Dette resulterte i protester i høringsrunden, ble det sagt. De som hadde engasjert seg i dette, konstaterte også at det ikke kom noen endringer i språkplanen som resultat av høringen. En tolkning blant ressurspersonene av hva motstanden hadde bestått i, var at lærerne opplevde at de ble pålagt å bruke en spesifikk metode, og at de ikke nådde frem med spørsmål om hvorfor den aktuelle metoden var bedre enn den tilnærmingen til begreper i undervisningen som de allerede hadde utviklet. Det synes som motstanden avtok over tid. Barnehageansatte poengterte også verdien av å få frihet til å sette sitt preg på arbeidet:

Det er veldig inspirerende å tenke at nå må vi jobbe knallhardt for de eldste barna som snart er skolestartere, men vi må ha det artig. Vi må få ha den friheten til å legge igjen litt personlighet i det en holder på med, at man ikke blir så styrt at man ikke får lov til å være kreativ i det språkarbeidet. (Pedagogisk leder 3).

Ressurspersonene mente at de etter hvert begynte å få et godt grep på arbeid i nettverk på tvers av enheter og trinn. De startet med en erkjennelse av at det ikke ga et godt mestringssklima om de fokuserte på nedslående resultater på nasjonale prøver eller ga rom for at ansatte på høyere trinn skyldte på avleverende skoler

for svake elevprestasjoner. En av ressurspersonene pekte på at lærere i ungdomsskolene ønsket et bedre samarbeid med barneskolene fordi de erfarte betydelig variasjon i hva elevene fra de forskjellige barneskolene hadde vært igjennom.

Ved ungdomsskolen hadde de involvert veiledere og ressurspersoner i utarbeiding av et opplegg for samarbeid med andre skoler. De brukte elementer fra språkløyper i nettverksarbeidet, som beskrevet over. De delte gruppene slik at ansatte fra flere barneskoler og fra ungdomsskolen samarbeidet, noen ganger innenfor fag, andre ganger på tvers av fag. Det var viktig at ungdomsskolene ikke skulle være belærende overfor barneskolene, men bli kjent med andre skolars arbeid. En av ressurspersonene mente de på denne måten hadde styrket bevisstheten om hvor viktig arbeid som gjøres i hele løpet. Skoleeier uttrykte det slik:

Hvis vi skal få til gode faglige overganger, er vi avhengige av at det er en felles forståelse. Mellomtrinnlæreren må ha kjennskap til veien videre og kompetansemålene oppover, men det handler også om at ungdomsskolelæreren må se ned og anerkjenne også det som blir gjort på barneskolene. (Skoleeier 2).

Hun poengterte at å møte forberedt var avgjørende for at nettverkene skulle være lærende og fremhevet at de etter hvert hadde betydelig erfaring med arbeidsmåten og forberedt på at nettverksdeltakelse forutsetter arbeid mellom øktene.

Ganske sentrale i nettverksarbeidet var både ressurspersonene og de enhetsbaserte veilederne som allerede hadde vært kurset innenfor Språkfrø. Fire ressurspersoner hadde ansvar for hver sin del av løpet fra barnehage til ungdomsskole på tvers av enhetene i kommunen, og de fleste av disse var samtidig ledere eller nestledere på enheter innenfor de respektive fasene av opplæringsløpet. De delte på å lede og observere nettverksamlinger, og de hadde også orientert om språkløyper i ledernetverkene. Erfaringsdeling mellom samarbeidende enheter var også koordinert av ressurspersonene. Selv mente de at de trolig var utpekt til oppgaven ut fra egne interesser, videreutdanning og erfaring. Skoleeier mente det var viktig at ressurspersonene var hentet fra enhetene og at de samlet sett dekket hele opplæringsløpet, videre at de var blitt valgt ut på grunnlag av deres kunnskaper om språk samt at de hadde personlige egenskaper som gjorde det mulig for dem å være endringsagenter.

Ikke desto mindre ga ressurspersoner uttrykk for at de til tider hadde kjent seg alene. Det hadde vært vrient å forstå mandatet og opparbeide eierforhold til strategien, ettersom denne var utformet i eier- og ledelsessjiktet. Mer veiledning og støtte fra det nasjonale kompetansemiljøet hadde trolig kunnet hjelpe dem, ble det sagt. Deres veileder fra det nasjonale kompetansesenteret ble ellers omtalt som en det var lett å få tak i og «veldig på». Selv om ressurspersonene mente at de famlet litt i starten, var de enige om at de etter hvert hadde funnet en form og fått eierskap til mandatet.

Veilederne hadde ansvar for å ta med innsikter og oppfordringer fra møter med ressurspersonene tilbake til enhetene hvor de jobbet. Som vi har sett, kunne veiledere ha ansvar for å presentere strategier på kompetansehevingsøkter i personalmøter på ungdomsskolen. En av veilederne fortalte at hun hadde brukt litt tid på å utvide sin kompetanse fra universitetet med mer praktiske tilnærminger og kunnskap om strategier. Skoleeier nevnte at det hadde vært nødvendig å klargjøre hvilken funksjon veilederne skulle ha i enhetene. På generelt grunnlag pekte hun også på at veilederne ikke alltid har tilstrekkelig støtte fra enhetslederen og i slike tilfeller kan føle seg usikre og alene om oppgavene.

Også fra ressurspersonene ble enhetsledernes involvering omtalt som svært viktig, både når ulike enheter møtes i nettverk og i kompetanseutviklingen på den enkelte skolen eller barnehagen. Resonnementet var at det som er viktig for lederen, blir viktig for lærerne. Men å få med hele personalet er meget tidkrevende, var vurderingen til en av ressurspersonene, og hun fortsatte:

Når man er i en stor organisasjon så tar det lang tid for å få alle med. Men hvis man tenker at størsteparten er med, så vil språkmiljøet være så godt at det også påvirker dem som ikke er helt heftet på.

Om utbyttet ved å være språkkommune trakk ressurspersonene særlig frem nettverksarbeidet med inkludering av alle enhetene og fremveksten av et «kommunefokus» fremfor arbeid i enhetene isolert. Gevinsten ved å være språkkommune var følgelig at de hadde fått til en bedre spredning på utviklingsarbeidet enn de ellers ville ha klart. For skoleeier innebar ressursene som fulgte med språkkommunetiltaket at de kunne øke trykket, ikke minst ved hjelp av ressurspersonene i nettverksarbeidet. Det har vært fryktelig enkelt og fryktelig vanskelig, bemerket hun: Enkelt fordi så mye var etablert på forhånd, og vanskelig fordi det fortsatt finnes både elever og foreldre som ikke er klar over at kommunen er språkkommune.

5.5.4 Refleksjoner over praksis

Blant mange innfallsvinkler til refleksjon over praksis i skolehverdagen, finnes også elevers opplevelser slik de ble meddelt i et eget gruppeintervju. Fra deres beskrivelser kunne vi identifisere læringsstrategier og metakognisjon når de snakket om hvordan de arbeider med nytt stoff, for eksempel når de starter med å gjenkalle og formulere hva de vet fra før om et emne, for å bygge videre på dette eller hvordan de arbeider med stikkord som en hjelp til å huske. Elevene fortalte også at de gjorde utstrakt bruk av egenvurdering knyttet til skriveoppgaver. Interessant var det også at de fortalte om IGP-modellen som de mente var gjennomgående i undervisningen og en metode de satte pris på. Den går ut på at når en skal svare

eller resonnere, må en først tenke selv, individuelt, så snakker man sammen i mindre grupper eller to og to, før diskusjonen omfatter alle i plenum.

Ledelsen ved skolen satte dette i sammenheng med viktigheten av at elever trener på å snakke og bruke språk for en større gruppe. De vil ikke være så utsatt om de formidler synspunktene som er kommet frem gjennom samarbeid. Ledelsen fremhevet også betydningen av læringsmakkere i personalgruppen, også dette med henvisning til IGP-modellen. Dette kom frem som en beskrivelse av hvordan de driver refleksjon over egen praksis. I denne tilnærmingen ønsker en også å skape trygghet for at en kan prøve ut sine vurderinger og at en kan stole på at en blir korrigert på misforståelser før noe fremlegges eller diskuteres i plenum. Ledelsen fremhevet samarbeid og delingskultur som karakteristisk for personalet, og mente det ikke var vanlig at lærere vokter over eget klasserom og egne fag. Lesing og språk er ferdigheter som gjennomsyrrer all undervisning og dermed noe felles, fremhevet de. En konsekvens av deltakelse i satsingen mente ledelsen, var at lærere hadde fått en større bevissthet om at hver enkelt av dem er språklærer og lese- og skriveleærer uansett hvilke fag de underviser i, enten det er gym eller kunst og håndverk eller mat og helse.

Lærere bekreftet dette gjennom å fortelle at de ofte deler erfaringer seg imellom om undervisningsmetoder de opplever at fungerer bra. De fremhevet også at de har en delingskultur. Selv om de ikke driver systematisk kollegaobservasjon, bruker de tolærersystem med de mulighetene det gir for å gi tilbakemelding til kolleger. Hvorvidt slike praksiser springer ut av Språkløper eller en annen satsing, vurderte de som underordnet.

En av lærerne poengterte at det kanskje kan bli utmattende for elevene at de møter så mye av det samme i alle timene:

Det kommer nye lærere inn nesten hver time, alle med sine begreper. Og for elevene så er det ganske massivt trykk av begreper, og det kan nok fort oppleves som en sånn teknisk øvelse, man blir servert vanskelige ord og begreper hele tiden. Og så er jo hensikten ved å lære ... å skape mening og være en del av et fellesskap og kunne uttrykke seg presist.

Derfor er det viktig å ha variasjon i hvordan man jobber med begreper, konkluderte han. Kollegaen supplerte med at de nå var gått mer bort fra pugging av ord til større oppmerksomhet om anvendelse, altså at elevene skal bruke begrepene for å utvikle sitt ordforråd. I sammenheng med en omtale av at det er mange gode hensikter i skolen som konkurrerer om oppmerksomheten og om å være like viktige, pekte den ene læreren på at arbeid med språk alltid vil være essensielt og velkomment. For sin egen del mente han likevel at det var nødvendig å velge hva han skulle konsentrere seg om hvis han skulle ha en meningsfull hverdag og arbeide profesjonelt. På grunn av det store trykket av nye og raskt skiftende ideer

og hensyn, fremhevet han at det var avgjørende at satsingen på språk var vedvarende og jevn, ellers ville det forsvinne i alt annet. Disse lærerne erkjente også at orienteringen om begreper kunne gjøre læringen unødvendig vanskelig for elever som strever. Det er viktigere, mente de, at elevene forstår sammenhenger og kan gjøre bruk av strategier enn at de har pugget mange vanskelige ord og begreper.

Barnehagestyreren fremhevet viktigheten av at personalet har en kritisk og undersøkende holdning til nye initiativ. Om de ikke bare sluker alt, men stiller spørsmål, vil de også få begrunnelser, hvilket gir en sterkere bevissthet om bakgrunnen for prioriteringer. På den måten er det bra å ha diskusjoner i staben, mente hun. Hun fremhevet at når de deltar i en satsing som fokuserer på språk, øker bevisstheten om hva de gjør og hvorfor. Også foreldre ble stimulert til større bevissthet om ordvalg og utviklingen av språk blant barna, som når de ble oppfordret til å si *hund* heller enn *vov-vov*. Fra barnehagen kom det mange eksempler på hvordan de som ansatte stadig trener på språklig presisjon, og de meddelte at dette ikke foregår uten humor.

En av veilederne i barnehagen pekte på at de var blitt mer oppmerksomme på egen praksis gjennom nettverksarbeidet. Når hun fortalte fra arbeidet i nettverket på et avdelingsmøte, kunne det komme innspill som: «Ja, men dette gjør vi jo egentlig, bare at vi glemmer å snakke om det». Med kommunens deltakelse i kompetanseutviklingen om språklig utvikling, ble temaer løftet opp som «allerede sitter i veggene» og er en del av «kulturen». Hennes vurdering var at nettverkssamlingene gjorde det mulig å løfte frem temaer i personalgruppa, slik at de også ble mer bevisste på de sterke sidene og kvaliteter ved deres egen praksis.

5.5.5 utfordringer og veien videre

Erkjennelsen av språkets sentrale plass for læring og utvikling i alle fag eller fagområder, var et gjennomgående tema i intervjuene. Likevel, ble det fra flere hold også pekt på at dette satsingsområdet nå hadde hatt oppmerksomhet over mange år. I skolene finnes det visstnok de som tar til orde for at regning eller matematikk snart må stå for tur.

Samtidig finner vi eksempler på at ulike aspekter ved innsatsen under perioden som språkkommune har vært evaluert, og at dette gir retning for det videre arbeidet for ressurspersonene. Hensikten med deltakelsen, ble vi forklart, er at prosjektet skal bli en naturlig del av arbeidet på skolene fremover, at de skal bruke begrepsmodellen på skole og barnehage alle sammen. I sentrum for dette står barna og elevene som skal ha den nødvendige kompetansen når de kommer til ungdomsskolen og for veien videre derfra. Etter at overgangen mellom barnehage og skole hadde vært sentralt over lang tid, var arbeidet med en plan for overgangen mellom

barneskole og ungdomsskole i oppstarten. Større spredning av kompetansehevingen ligger også etter sigende «i kjømda».

Vårt inntrykk er at de spesifikke målgruppene for strategien Språkløyper, som flerspråklige barn og elever, gutter, høytpresterende elever, elever med språkvansker og elever med lese- og skrivevansker ikke er veldig sterkt tematisert i denne kommunen. Vi har stilt spørsmål om alle disse, og fått svar som tyder på at de ikke er glemt.

Om gutter som målgruppe ble det vist til en av kompetanseutviklingspakkene i språkløyper om hvor store forskjeller i begrepsforståelse som kan utvikle seg over tid, når gutter tenderer til å unndra seg leseaktiviteter. Følgelig kan en ikke basere seg på at enhver lesestund skal være frivillig, men utfordringen består i å finne litteratur som interesserer alle, understreket barnehagestyreren.

Om flerspråklige barn og elever, ble det vist til at universelt godt verktøy som også brukes godt, vil være til fordel for alle barn. Betydningen av språkutvikling på morsmålet, tilsier at en trenger kompetanse på samarbeid mellom hjem og barnehage, men språkmiljøet i barnehagen er særdeles viktig for alle barn.

Som nevnt har Språkfrø vært sterkere orientert om forebygging av vansker, men informantene konstaterer at barn som strever er i fokus i enkelte av språkløypene.

Det fremstår som langt mer sentralt i utviklingsarbeidet i denne kommunen å skape en felles forståelse av helheten i opplæringsløpet, hva som kreves og hvordan det løses, men også hvordan praksis kan styrkes innenfor hver fase fra barnehagen og gjennom grunnskolen. Case 2 eksemplifiserer hvordan en slik ambisjon krever prioritet og vedvarende fokus for at den skal kunne realiseres.

5.6 Case 3

5.6.1 Bakgrunnsinformasjon

Kommunen i case 3 er en kommune med over 10 000 innbyggere, i underkant av 15 barnehager, 10 barne- og ungdomskoler til sammen, i tillegg til en videregående skole. I denne kommunen har vi foretatt til sammen 6 fokusgruppeintervjuer med aktører som representerer ulike deler og nivåer av utdanningssystemet, fra barnehage til videregående skole²³. At videregående skole er inkludert innebærer at kommunen har et samarbeid med fylkeskommunen om Språkløyper.

Vi besøkte en kommunal barnehage, lokalisert utenfor bykjernen og med aldersdelte avdelinger for både små barn (0-3 år) og store barn (3- 6 år). Barnehagen hadde per dags dato i overkant av 90 barn og oppfylte pedagognormen.

²³ For en nærmere beskrivelse av informanter, se metodekapittelet.

Vi besøkte også en barneskole med i overkant av 300 elever og rundt 60 lærere. Resultater på nasjonale prøver for 5 trinn på denne skolen ligger noe under fylkesvis og nasjonalt gjennomsnitt i alle fag.

5.6.2 Kontekstualisering: Språkløyper og andre satsinger

Gjennom våre intervjuer ble det klart at også i denne kommunen la intervjudeltakere noe ulikt innhold i begrepet «Språkløyper». Det var først og fremst tre ulike operasjonaliseringer som gjorde seg gjeldende blant deltakere: 1) Språkløyper som en overordnet strategi hvor språk settes i fokus på alle plan og i alle fag; 2) språkløyper, også omtalt i flertall som (*språk*)løypene, som en felles betegnelse om nettressurser og 3) Språkløyper som et ledd i det som ble omtalt som språkkommunesatsing.

Det var først og fremst lærere i både barnehagen og skolen som operasjonaliserte begrepet som både (1) og (2), slik følgende utsagn vitner om:

Jeg tenker litt mer ... at vi på en måte skal bade barna i språk, i alle situasjoner, i stellesituasjoner, i påkledningssituasjoner, at vi snakker om det vi gjør.
(Barnehagelærer 3)

Språkløyper tenker jeg da er en bevisstgjøring av virkelig hva språk er. (Lærer 1)

På ledelsesnivået var det først og fremst koblingen mellom det å være språkkommune og det å bruke nettressurser som et ledd i det som ble omtalt som «språkkommunesatsingen» som var fremtredende. Dette er betydningsfullt i og med at «språkkommuner» for disse intervjudeltakerne ble det overbyggende konseptet som innbefattet både arbeid med bevisstgjøring rundt språk, lesing og skriving og bruk av nettressurser, omtalt som språkløyper/løypene. Sånn sett var «språkkommunesatsing» fremstilt som hierarkisk overordnet «språkløypesatsingen»:

Fordi vi er språkkommune så tenker vi videre enn bare Språkløyper som sådan.
(Representant for skoleeier)

Altså (S)pråkløyper er jo en del av språkkommunesatsingen for x-kommune tenker jeg. Og som kompetanseheving for lærere så har vi jo brukt språkløyper inn i denne jobbingen her. Men språkkommune er jo noe mer. (Barnehageledelse)

Vi er språkkommune, det er på en måte en prosess holdt jeg på å si, og så er det Språkløyper. Men Språkløyper er et ledd inn i språkkommunesatsingen.
(Skoleledelse)

Dette vil da si at både (S)pråkløyper og språkkommuner brukes noe ulikt blant intervjudeltakere. Det ble gjennom våre intervjuer tydelig at det er viktig å se på arbeidet med Språkløyper i lys av andre satsinger og kompetansehevende tiltak i

denne kommunen hvor arbeid med språk, lesing og skriving enten helt eller delvis har stått i fokus. *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) med lesing som satsingsområdet er et eksempel på en nasjonal satsing som kommunen har vært med på forut for Språkløyper, i tillegg til flere lokale satsinger hvor både barnehager og skoler aktivt har deltatt.

At man ikke tydelig skilte de ulike satsingene fra hverandre og aktivt forsøkte å se og skape synergier mellom dem var fremtredende i samtlige intervjuer. Dette gjorde seg gjeldende både ved at man direkte henviste til eller sammenlignet disse satsingene med arbeidet i Språkløyper. Noen av fellesnevnerne har vært tverrfaglighet, erfaringsdeling, forankring, bevisstgjøring og helhetlig syn på opplæring:

Det var bare å fortsette med språk, og da var dette noe som var spennende å starte på, og særlig da sammen med de andre. Å se hele læringsløpet fra ett år til nitten liksom. (Barnehageledelse)

Likevel var det ikke nødvendigvis alle lærerne og barnehageansatte som opplevde at sammenhengene mellom satsingene bestandig var like glidende, og ga uttrykk for at det noen ganger var opp til den enkelte å finne og skape disse i sin egen praksis. Videre ga flere lærere og barnehageansatte også uttrykk for at siden grunnlaget i det kommunale og fylkeskommunale språkarbeidet ble lagt gjennom forløpere til Språkløyper, representerte Språkløyper først og fremst et faglig påfyll snarere enn noe helt nytt:

Man har alltid behov for påfyll, enten man har jobbet 5 år, 10 år eller 30 år, fordi at det kommer stadig nye ting. Men det som er deilig ved å ha jobbet noen år, det er jo faktisk at du har noen knagger å henge ting på, samtidig som du ser at noe du har gjort det fungerer fortsatt altså. (Lærer 3)

5.6.3 Arbeid med virkemidler

Nasjonale samlinger

Vårt datamateriale viser at også i denne kommunen var det først og fremst de nasjonale samlingene arrangert i forbindelse med tiltak 3 (språkkommuner), og ikke de regionale oppstartssamlingene som utgjør tiltak 1, som informantene våre deltok i og hadde refleksjoner rundt. Til tross for at noen opplevde nytteverdien av enkelte økter som begrenset, beskrev de fleste sine erfaringer i hovedsak positivt. Blant ord som ble brukt var både «inspirerende» og «nyttig». Nytteverdien ble konkretisert først og fremst på to måter.

For det første var det selve innholdet i oppstartssamlingene som flere deltakerne spesielt har kommentert, blant annet metodikken i språkarbeidet de ble introdusert for og som de opplevde som nyttig og viktig å videreformidle i sine lokale

nettverk etter hjemkomst. På denne måten var oppstartssamlinger en kilde til å modellere nye undervisningsopplegg i kommunen på.

For det andre ble muligheter for å skape og utvide egne nettverk nevnt som en viktig merverdi ved deltakelsen i oppstartssamlinger. Dette ga først og fremst utslag i at kontakter knyttet opp mot Lesesenteret og/eller Skrivesenteret på de nasjonale samlingene ble dyrket og aktivt utnyttet i det videre arbeidet med Språkløyper. Noen av informantene ga uttrykk for at dette kom i form av, for eksempel, aktiv oppfølging og støtte underveis men også som inspirasjon:

Og disse ressurspersonene fra i vårt vedkommende X-senteret da, har vært usedvanlige. Og hun x har vært usedvanlig nyttig for oss underveis og helt fra starten av. (Representant for skoleeier)

Utover dette var også kontakter knyttet til andre deltakere verdsatt.

Tiltak 2: Nettressurser

Nettressurser har vært et viktig tema i våre intervjuer, som ble omtalt både ved direkte oppfordring gjennom konkrete intervju spørsmål men også uoppfordret gjennom deltakernes generelle omtale av språkarbeidet som har pågått i kommunen og i forbindelse med omtale av sin egen undervisningspraksis.

Både barnehager og skoler har gitt uttrykk for at de har jobbet systematisk og regelmessig med nettressursene på sine personalmøter. Som regel ble det foreslåtte oppsettet i hver økt fulgt. Tid var likevel gjennomgående nevnt som en faktor som bidro til at man i noen tilfeller komprimerte og ellers tilpasset opplegget etter behov. Både i barnehagen og i skolen ble innholdet i hver pakke presentert til kollegiet av enten ressurspersoner eller andre, for eksempel ledelsen eller spesielt utpekte fagpersoner. Det ble understreket av samtlige informanter i både barnehagen og skolen at hele staben var med, inkludert assistenter og vikarer i barnehagen, og også de av lærerne på skolen som muligens var kjent med tematikken i den enkelte pakken fra før av eller som har jobbet på et annet trinn enn det som var målgruppen for pakken. Informantene kommenterte videre at også mellomarbeidet ble flittig brukt, slik som kollegaobservasjoner med loggføring eller gruppepresentasjoner. Grupperefleksjoner om opplevelser og erfaringer med mellomarbeidet inngikk, ifølge informantene, vanligvis i påfølgende fellesmøte. I barnehagen ble arbeidet også fulgt opp ytterligere av pedagogiske ledere på avdelingsmøter og gjennom medarbeidersamtalen med den enkelte ansatte.

Det var noe variasjon i hvordan de ulike pakkene og elementene som ligger i hver pakke ble vurdert. En klar dimensjon som pekte seg ut her var forskjeller i tilfredshet mellom de ulike nivåene i opplæringen. Samtlige barnehageinformanter var positive til nettressursene, og særlig barnehagelærere beskrev arbeidsmå-

ten som både nyttig, spennende og lærerik. Den metodiske og tematiske variasjonen og fremstillingen av opplegget var høyt verdsatt. Mellomarbeidet var kommentert spesielt som et sentralt element i opplegget som gav anledning til forankring av kunnskapen i egen praksis. Ledelsen har kommentert fellesopplevelsen på følgende måte:

Folk føler at dette er viktig og dette er meningsfullt og det har vi.. vi har nesten ikke opplevd noe motstand. (Barnehageledelse)

Barneskoleinformanter beskrev innholdet i pakkene mer blandet. På den ene siden var det flere som mente at pakkene var både gøy, engasjerende og nyttig. Igjen var mellomarbeidet beskrevet som særlig viktig. Det var også nevnt at takket være sin pedagogiske fremstilling var nettressursene godt egnet til selvstudium. Det var likevel også noen kritiske røster blant skoleinformanter. Det ble for eksempel stilt spørsmål ved hvorvidt man treffer målgruppen for barneskolen tematisk, særlig med tanke på trinnforskjellene. Videre ble det gitt uttrykk for misnøye med enkelte elementer i nettressursene. Dette gjaldt særlig videoene som ble beskrevet som for lange og omstendelige, og dermed lite engasjerende på slutten av en arbeidsdag. Følgende utsagn er et annet eksempel på en slik vurdering:

Jeg ser de videoene, det er jo fine ting som kommer frem og.. men det er jo veldig sånn, hva skal jeg si, litt sånn, kanskje litt kjedelig og monotont, at man kanskje faller ut litt. (Barnehagelærer 1)

I og med at vi ikke har intervjuet de ansatte på ungdomsskolen og i videregående skole, var det kun ressurspersoner og representanter for skoleeier som har enten formidlet egne refleksjoner, opplevelser og erfaringer med pakkene, samt videreformidlet lærernes tilbakemeldinger. Samtlige gav uttrykk for moderat til stor misnøye med pakkene. De beskrev kompetansepakkene på disse opplæringsnivåene som faglig tynne, altfor få og ikke spisset godt nok mot enkelte målgrupper og temaer, slik som sidemål, skriving for yrkesfagstudenter og studenter i studiespesialiserende løp eller elever med lese- og skrivevansker. Videre ble pakkene beskrevet på følgende måte:

Fordi de er, overfor lærere på videregående, så blir de for belærende. Nå er jeg dønn ærlig altså men ... Det treffer ikke! (Ressursperson 1)

Dette ble sett på som avgjørende for at man møtte motstand mot pakkene blant lærere på videregående skole. Også på ungdomsskolen beskrev ressurspersonen kompetansepakkene som en «klipp-og-lim oppgave». Dette førte til at ressurspersoner på både ungdomstrinnet og i videregående skole i større grad opplevde at de var prisgitt andre kilder for faglig inspirasjon, slik at fellesmøter avsatt til kom-

petanseheving kunne fylles med meningsfylt innhold. Samtlige var likevel også bevisst på og understreket at nye kompetansepakker var under stadig utvikling. Sånn sett opplevde flere informanter at det var uheldig å være med som språkkommune i pulje 1, siden det gav et faglig tynnere utgangspunkt for arbeidet.

Tiltak 3 – Språkkommuner

Som allerede nevnt under vår casekontekstualisering, inngikk tiltak 3 i denne kommunen i et større landskap av satsinger rettet mot lærernes kompetanseheving hvor språk, lesing og skriving enten helt eller delvis har vært i fokus. Særegent for denne kommunen er dermed både ambisjonsnivået i språkarbeidet som sådan, modellen som ble valgt for arbeidsorganisering, samt grad av involvering av ulike aktører og deres nettverksvirksomhet på tvers av utdanningsnivåer.

Koblingen mellom Språkløyper og andre satsinger ligger også til grunn for hvorfor kommunen har valgt å søke om å bli språkkommune. Ifølge informanter på eier- og myndighetsnivået var det nemlig først og fremst skuffelsen over at innsatsen som ble gjort gjennom forløpere av Språkløyper ikke ble gjenspeilet i skolerresultater som var motivasjonen for å søke om å bli språkkommune. I lys av at kommunen forut for søknaden om å bli språkkommune har politisk vedtatt å være med i en helhetlig opplæringsplan for regionen, var deltakelsen i språkkommune-tiltaket ansett som *«et tiltak som er med på å oppfylle en plan som allerede er laget» (Ressursperson 3).*

Arbeid med den lokale strategien, som et ledd i søknaden, ga ifølge våre informanter anledning til å videreføre, konkretisere og ytterligere forankre den regionale opplæringsplanen. Dette ga konkrete utslag i, for eksempel, tematisk vektlegging av overganger, og, på et strategisk plan, tverrfaglighet og forebyggende språkarbeid i kommunen. Dette ble gjenspeilet også i vektleggingen av nettverksvirksomhet og delingskultur på tvers av enheter, som innebar etablering og videreføring av flere nettverk og arbeidsgrupper, inkludert to lærende fagnettverk for representanter fra alle virksomheter – (1) et såkalt «overgangsnettverk» med særskilt fokus på overganger mellom opplæringsnivåer og (2) et nettverk for hele læringsløpet. I tillegg var det også etablert et ledernetttverk og en egen styringsgruppe bestående av ressurspersoner, representanter for barnehagemyndighet og skoleeier. Disse ulike nettverkene har, blant annet, gjennomført regelmessige samlinger, også med eksterne fagpersoner som bidragsyttere.

Spesielt for denne kommunen er også at man gjennom hele perioden satset på å utarbeide en større kommunal språkplan som skulle konkretisere språkstrategien, utarbeidet i forbindelse med søknaden. Dette arbeidet ble organisert gjennom aktiv involvering av de etablerte nettverkene. I tillegg til å ivareta ulike stemmer i planleggingsarbeidet skulle dette også sikre erfaringsdeling fra nettverket til barnehagene og skolene. At dette ikke nødvendigvis fungerte optimalt ble klart

gjennom intervjuer med både lærere, som savnet mer informasjon om og fra disse, og virksomhetsledere, som så forbedringspotensialet for formidlingskanaler i sin egen virksomhet.

Ressurspersoner i denne kommunen har spilt en aktiv rolle i den praktiske organiseringen og ledelsen av nettverkene. Som nevnt ovenfor, inngikk samtlige også i en styringsgruppe som har holdt i arbeidet med språkplanen. Alle hadde ledererfaring fra sin virksomhet og det var enighet om at dette var særdeles viktig for at man kunne sikre legitimitet og gjennomslagskraft for innsatsen som ressursperson. Intervjuene våre har likevel avdekket at ressurspersoner fungerte noe forskjellig i for eksempel barnehagen og barneskolen. Ressurspersonen for barnehagen var med i barnehagens ledelse og var dermed tydelig til stede og kjent hos de ansatte. Våre data viser at vedkommende fungerte som en rød tråd i språkarbeidet. Ressurspersonen for barneskolen hadde ikke direkte tilknytning til den aktuelle skolen, og bevisstheten og aktiv bruk av denne ressursen var ifølge informantene noe begrenset. Dette viser at ressurspersoners daglige tilstedeværelse muligens kan ha en viktig merverdi for koordineringsarbeidet i den enkelte virksomhet.

På et generelt plan ga flere av våre informanter uttrykk for at det å være språkkommune hadde særegen verdi for kommunen. Det var først og fremst muligheter for å møtes på tvers av opplæringsløpet gjennom de ulike nettverkene som ble vektlagt av flere:

Jeg tror mange har fått seg mange aha-opplevelser på kryss og tvers».
(Representant for barnehagemyndighet)

*De har fått utbytte av ((disse nettverkene))²⁴ fordi de er blitt tvunget til å dele erfaringer og vært sammen om noe. Så det har ikke vært sånn julekveld på kjer-
ringa».* (Ressursperson 1)

Det ble også gitt uttrykk for at engasjementet i språkarbeidet, samt viktigheten av å tenke helhetlig på opplæringen og satse på overganger har blitt lagt merke til i andre kommuner, og har dermed hatt regionale ringvirkninger. Andre nøkkelbegreper som ble brukt i vurderingen av nytteverdien av tiltaket var, blant annet, faglig relasjonsbygging, respekt for hverandres arbeid, forpliktelse til kompetansebygging hos alle ansatte, større eierforhold til språkarbeid hos den enkelte, holdningsendring og forankring på flere ledd, både politisk, hos virksomhetsledelsen og andre sentrale aktører i både barnehagene og skolene. Representanten for skoleeier har oppsummert dette på følgende måte:

²⁴ Ord i dobbel parentes signaliserer at disse ble lagt inn for å beholde grammatisk flyt i informantenes uttrykk og er i samsvar med setningskonteksten, som ikke i sin helhet kan gjengis her.

Ja man må kanskje være språkkommune for å få til å organisere det brede fokuset vi har og til å prioritere det så sterkt som vi har gjort. Uten språkkommunesatsingen så kunne vi ha prioritert det, men neppe på den måten vi har gjort.

5.6.4 Refleksjoner over praksis

Intervjuer med lærerne og ledelsen ved de utvalgte virksomhetene gav oss anledning til å få frem og samle inn refleksjoner rundt egen undervisningspraksis og/eller felles arbeidspraksis i den enkelte virksomhet. Selv om man i noen tilfeller knyttet sine refleksjoner direkte til Språkløyper, var det også her tydelig at språkarbeidet som har pågått i kommunen forut for og/eller parallelt med Språkløyper har påvirket både praksisen som helhet, og arbeidsformer og metodikken spesielt.

Et tema som peker seg klart ut er hvordan fokuset på språk gradvis har inntatt flere arenaer i den daglige jobben som utføres i de to virksomhetene vi har besøkt. I barnehagen for eksempel har man aktivt utfordret tankegangen om at språk og diverse former for språklæring kun skjer inne på avdelingen og at man i den forbindelse har vendt blikket mot for eksempel utelek også. Ifølge ledelsen innebar dette at man har begynt å satse både på større grad av vokseninvolvering i leken som pågår i ulike arenaer og på å kommunisere aktivt om alt som skjer rundt barna. I den forbindelse har det pedagogiske personalet i sine refleksjoner vektlagt fortsatt arbeid med begreper som en forlengelse av en tidligere satsing som fikk ytterligere fotfeste i praksis gjennom Språkløyper.

I skolen har man kombinert fokuset på språk og leseopplæring med digitalisering. Også her sto arbeidet med begreper høyt på agendaen. Det var særlig nye måter å tenke begrepsarbeid på som lærerne vektet i sine refleksjoner. Eksempelvis var større fokus på begrepslære i forskjellige situasjoner fremhevet av samtlige, inkludert utenom klasserommet og med ulike målgrupper, særlig flerspråklige barn. Lærere har spesielt kommentert barnas aktive medvirkning i dette:

... ungene er veldig flinke til å undre seg og stille spørsmål når det er ting de ikke forstår ... så de er flinke til å på en måte å sette oss på sporet også hvis ikke vi er helt sånn bevisste på det ved oppstart. (Lærer 3)

Også ressurspersoner har videreformidlet at det kom et fornyet fokus på begrepslære på andre trinn i opplæringen, ikke minst takket være erfaringsdeling på tvers av nivåer. Her ble for eksempel inspirasjon barnehagen, og metodikken anvendt der, ga til videregående skole nevnt særskilt.

En annen fremtredende dimensjon i beskrivelser av barnehagers praksis var et særskilt fokus på lesing og bøkens rolle i språkutvikling. Rent praktisk ble det for eksempel lagt større vekt på tilgjengelighet av bøker. Dette ga utslag i at barnehagen de siste årene har satset på å bygge et eget bibliotek og hyppigere bruk av det

lokale biblioteket i kommunen. Man har også tilrettelagt for lesekreker, omtalt som lesebinger, hvor man gjennomførte regelmessige lesegrupper. Inspirasjon til å lese dialogisk med barna ble koblet særskilt til kompetansepakkene i Språkløyper. Lærere har eksempelvis tatt i bruk aktive lesestopp som ga anledning til å undres sammen men barna over lesestoffet. Dette ble omtalt som både frigjørende og inspirerende for både store og små:

Men før dette var det jo litt sånn, hvis man ikke hadde klart å lese en bok igjennom så var det en mislykket lesestund liksom.. Men nå har vi liksom et helt annet syn på det. Nå er det jo, nå kan vi snakke om ett bilde og så har det vært en fantastisk leseopplevelse. (Barnehagelærer 4)

Det endrede synet på lesing har ifølge informantene også hatt ringvirkninger på andre måter. Barnehageinformanter har for eksempel kommentert at bøker i større grad er et tema i dialog med foreldre. Videre ble det gitt uttrykk for at man er blitt flinkere til å integrere lesingen i hverdagen, lage egnede strukturen rundt lesing og involvere alle barn. Det ble i den forbindelse fremhevet at Språkløyper har gitt inspirasjon til arbeid med særskilte grupper, slik som flerspråklige barn og barn som ikke har kommet langt i sin språklige utvikling, for eksempel ved at man i større grad har satt sammen grupper med særskilte behov og jobbet fokusert med disse. På et generelt grunnlag har man også lagt merke til større leseglede hos barna og smitteeffekter dette ga i barnehagen, for eksempel, ved at barna enten leste ulike billedbøker for hverandre, oppsøkte lærere med ønske om å lese sammen eller ved at bøker ble benyttet gjennom aktiv utforsking i egen lek:

Det er en grunn til at den boka er ødelagt. Den er godt lest!
(Barnehagelærer 4)

I barneskolen var barnas medvirkning i å skape leseglede koblet direkte til oppgaver i nettressurser, for eksempel ved at barna ble bedt om å lage egne bøker med ulike tematikk. Også i forhold til begynnende skriving har lærere gitt uttrykk for at de aktivt har forsøkt å skape engasjement hos elever, for eksempel ved å kombinere skriving på tastatur og med blyant. Sentralt i dette var ifølge lærerne tanken om å tilrettelegge for nyskapende og motiverende måter å jobbe med språk, lesing og skriving på, noe som var i tråd med kommunenes mangeårige satsing på kompetanseheving innen dette området, deriblant også Språkløyper. Dette var videre koblet mot en generell holdningsendring til språk og språkets viktighet i opplæringen på tvers av trinn og på tvers av aktørnivåene:

Språkgrupper, det er i oss nå egentlig. (Barnehagelærer 4)

Det kan jo ikke dra i feil retning at du løfter folks kompetanse og bevissthet rundt at de er språklærere. Og det er kanskje den store gevinsten, det brede fokuset.
(Representant for skoleeier)

5.6.5 utfordringer og veien videre

Som analysen vår viser, er koblinger og synergieffekter mellom Språkløyper og andre avsluttede eller pågående nasjonale, regionale og lokale satsinger et viktig bakteppe for arbeid med språk, lesing og skriving i denne kommunen. Selv om begreper som tas i bruk i Språkløyper anvendes noe ulikt blant informantene, vektla samtlige viktigheten av språkarbeid. At denne tankegangen virket forankret hos alle ledd, vises blant annet gjennom følgende: 1) felles vektlegging av og kjennskap til det pågående kompetansehevende arbeidet med språk, lesing og skriving; 2) engasjement i dette arbeidet både på det kommunale nivået, blant virksomhetsledelsen og i det pedagogiske personalet; 3) mobiliseringsarbeid på tvers av nivåer ved etablering av ulike strategiske nettverk og 4) et felles fokus på formidling fra disse nettverkene, erfaringsutveksling og kunnskapsdeling. Det er likevel ifølge informantene selv gjenstående utfordringer i dette arbeidet. Tid som et flerdimensjonalt begrep synes å være en felles overskrift for disse.

For det første var det ifølge informantene våre utfordrende å få nok tid til kompetanseheving i hverdagen. Ressurspersoner har også gitt uttrykk for at det er krevende å rette blikket mot flere tematiske satsingsområder samtidig, for eksempel muntlig språk, lesing og skriving. Som en løsning på dette fremhevet både det pedagogiske personalet og virksomhetsledere at det ikke var nødvendig med å dekke mer fagstoff men at det var viktig å rette blikket tilbake og gå gjennom det som man allerede har hørt og lært om før, slik at dette festet seg bedre hos alle:

Kanskje et hvileår med nye prosjekter for å ta seg tid til det vedlikeholdsarbeidet.
(Lærer 3)

Fordi du bygger stein på stein på noe. Så sånn sett så håper jeg vi kunne fortsette to år til. (Barnehageledelse)

En annen utfordring som ble understreket særlig av ledelsesnivået var at forankringen i de enkelte virksomhetene trenger mer tid, særlig med tanke på hvordan man kan nå hele staben, slik at alle er med på lasset. Det ble gitt uttrykk for at begeistring og individuell involvering i kompetanseheving fortsatte å variere i kollegiet.

For det tredje ble det kommentert at de ulike trinnene i opplæringen møter ulike utfordringer og har ulikt utgangspunkt for språkarbeidet. I den forbindelse så flere for seg at det hadde vært gunstig å ha enda mer tid til både nøye kartlegging av hvor skoen på hvert nivå i opplæringen mest trykker og planlegging av hva

slags type bistand og hjelp de særskilt trenger. Videregående skole var nevnt spesielt som det nivået i opplæringen hvor utfordringene sto i kø.

Tid var også sett på som en viktig faktor i forbindelse med evaluering av mulige effekter av Språkløyper på et generelt plan. Særlig kommunerepresentanter understreket at selv om disse lot vente på seg, var grunnlaget for språkarbeid lagt gjennom Språkløyper og andre parallelle satsinger. De anså det som særdeles viktig å fortsette å dra i samme retning i fremtiden. Språkplanen som ble laget i prosjektperioden var sånn sett fremhevet som et viktig verktøy og arv fra Språkløyper:

Fordi at overskriften hos oss nå er kompetanseheving. Og kompetanseendring.
(Representant for skoleeier)

6 Oppsummerende diskusjon

I dette kapittelet oppsummerer vi våre funn på tvers av våre empiriske kilder og diskuterer disse i lys av forskningsspørsmålene i prosjektet. Disse presenteres i sin helhet kapittel 1. Vårt mål er å løfte blikket og fremheve hovedtendenser i de kvantitative undersøkelsene vi har gjennomført, samt å triangulere disse med funn i våre casestudier. Gitt at dette er en underveisrapport, er det dermed kun funn fra analysen av empiriske kilder brukt så langt som oppsummeres her. Disse inkluderer skriftlige dokumenter, spørringene til Skole-Norge og Barnehage-Norge, spørreundersøkelse til de ansatte i skolen og barnehagen, samt casestudier i et utvalg av tre språkkommuner. I sluttrapporten som vil komme i 2020, vil vi rapportere fra andre fase i datainnsamlingen. Denne vil innebære ny runde med spørringer til både Barnehage-Norge og Skole-Norge, gjentatt gjennomføring av ansattundersøkelsen, analyse av dokumenter fra pulje 2, samt ytterligere tre case-studier.

Som nevnt i kapittel 1 er formålet med evalueringen å få innsikt i både bruken og opplevelsen av nytte og relevans av tiltakene hos relevante aktører i barnehagen og skolen, samt 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. Diskusjonen er dermed strukturert rundt følgende fire tematiske områder som samtidig gjenspeiler oppsettet av våre overordnede forskningsspørsmål: 1) kjennskap til den nasjonale satsingen; 2) bruk og relevans av nettressurser; 3) endring av praksis i barnehager og skoler og 4) språkkommuner. Som vi spesifiserer under pkt. 1.1.1, setter vi særlig søkelys mot forskningsspørsmål under tema 1) og 2). Vi besvarer også delvis spørsmål knyttet til tema 3 og 4.

6.1 Kjennskap til den nasjonale strategien

Våre kvantitative undersøkelser viser at de tre tiltakene i Språkløyper generelt sett er kjent for respondenter fra både barnehager og skoler. Likevel er det også variasjoner mellom barnehage- og skolesektoren, og også innad i hver sektor.

I barnehagen svarer en stor andel eiere og styrere at de kjenner til de tre tiltakene. I skolen kjenner to tredjedeler av skoleeiere og skoleledere til minst ett av de tre tiltakene. Våre skoledata viser videre at strategien er mindre kjent blant skoleledere på videregående skole enn i grunnskolen, og at disse generelt har liten kjennskap særlig til tiltak 3 – språkkommuner.

Det er også variasjoner i hva respondentene forbinder med Språkløyper ut ifra deres status som språkkommune. Mens respondenter i både språkkommuner og ikke-språkkommuner forbinder Språkløyper med den nasjonale strategien, er det flere i ikke-språkkommuner som forbinder Språkløyper med kompetansepakkene og oppstartssamlingene. Respondenter i språkkommuner forbinder Språkløyper oftere med språkkommuner og de ulike elementene i dette tiltaket. For barnehageansatte er det i tillegg til dette språkfokus i barnehagen som gir dem assosiasjoner med Språkløyper, så vel som styrking av språk i det daglige, samt læring og språkutvikling. Sann sett er det det overordnede formålet med strategien som vektlegges her også.

I tolkningen av disse resultatene er det likevel viktig å ta høyde for metodiske begrensninger, i og med at utvalget er basert på enten respondenter fra språkkommuner eller deltakere på oppstartssamlinger, og at det dermed kan antas at det i utgangspunktet er en viss skjevhet her.

Funn fra våre casestudier nyanserer de kvantitative funnene. Det gjelder særlig begrepsoperasjonalisering, eller hva man assosierer med Språkløyper, der de kvalitative dataene belyser flere viktige forhold. På et overordnet plan ser man at det på tvers av de tre casene er noe ulik forståelse for og eierskap til de ulike begrepene og tiltakene i strategien. I alle tre casene var det også tydelig at dette må sees i sammenheng med annet kompetansehevende arbeid som pågår eller har pågått i disse kommunene i tillegg til Språkløyper. I alle tre casene var det først og fremst ledersjiktet i kommunen og i de ulike virksomhetene vi har besøkt som assosierer Språkløyper både med en større satsing på språk, lesing og skriving men også med kompetanseutviklingspakkene spesielt. I case 1 og 3 kom det videre frem at kommune-, barnehage- og skoleledelse tillegger tiltak 3 særskilt vekt og fremstiller dette som hierarkisk overordnet (S)pråkløyper. For disse informantene var «språkkommunetiltaket» en forlengelse av andre nasjonale, regionale og lokale satsinger.

Det var også forskjeller mellom våre casekommuner i hvorvidt man har jobbet med å synliggjøre synergieffekter mellom disse ulike satsingene for den øvrige staben. Mens ledersjiktet i case 3 arbeidet aktivt med å få Språkløyper forankret i et større landskap av kompetansehevende arbeid i kommunen, var det en utfordring i case 1 å finne en tydelig plass for Språkløyper i dette landskapet. Det kan synes som om eier og ledere i case 2 la vekt på å synliggjøre en kontinuitet i de suksessive

satsingene overfor pedagogene og fagpersonene som de leder, når de hevdet at det ikke var konflikt mellom tidligere og påbegynt strategi.

Blant det pedagogiske personalet i alle tre casene representerte (S)pråkløyper først og fremst kompetanseutviklingspakkene. For barnehagelærere og lærere i case 1 representerte disse enten en inspirasjonskilde for deres daglige arbeid med barn og elever og/eller en bekreftelse på det de ellers gjør. I case 3 var (S)pråkløyper i tillegg til dette også tydelig knyttet til en måte å tenke om språk, lesing og skriving på, som tilføyde både innovative grep og faglig påfyll. For pedagogene i case 2 var det likevel nokså underordnet hvilken satsing ideer kommer fra, det viktigste for dem var bevisstheten om språk i det daglige arbeidet med barna og betydningen av begrepsutvikling for elevenes muligheter for å lykkes i ungdomsskolen og senere. Når pedagoger og fagpersoner i denne casen mener at de overveldes av stadig nye satsinger og nye, viktige ideer og hensyn som skal innarbeides i deres praksis, kan ledelses synliggjøring av en rød tråd og kontinuitet tjene til å peile inn og anskueliggjøre en retning i et stadig pågående utviklingsarbeid.

Oppsummert viser dette at våre caseinformanter har ulike assosiasjoner til begrepene i Språkløyper. At pedagogene og fagpersonene på tvers av de tre casene ikke nødvendigvis gjenkjenner de betegnelse som følger strategien på nasjonalt nivå, gir likevel ikke et grunnlag for å hevde at lærere, barnehagelærere eller andre ansatte i barnehagene ikke har tilegnet seg de sentrale budskapene i den nasjonale strategien. Når samtlige informanter, inkludert ansatte, refererte til andre avsluttede eller pågående satsinger, kan dette tolkes som en indikasjon på at innarbeiding av betegnelser og felles referanser, tar tid.

Når det gjelder kjennskap til oppstartssamlingene og opplevelsen av disse, viser våre kvantitative data at det også her er både likheter og forskjeller mellom barnehagen og skolen. Selv om det i barnehagen er flest styrere og pedagogiske ledere som rapporterer å ha deltatt på oppstartssamling, er det også noen assistenter, og barne- og ungdomsarbeidere som gjør det samme. Våre resultater fra skolen viser at det er større kjennskap til Språkløyper blant skoleledere i grunnskolen enn i videregående. Det er også en større andel av skoleledere i grunnskolen enn i videregående som har deltatt på oppstartssamlinger. Utover dette kom det også frem at grunnskolen er generelt bredere representert på oppstartssamlinger enn videregående skole. Fra grunnskolen er både lærere og skoleledere representert.

Det respondenter fra barnehagen og skolen har til felles er begrunnelsene for hvorfor de har deltatt i oppstartssamlinger. Det oppgis at dette først og fremst var for å få både informasjon om kompetanseutviklingspakkene, konkrete råd og tips om hvordan man kan jobbe med språk, lesing og skriving, og faglig inspirasjon til å lede kompetanseutviklingen. De fleste i barnehagen og skolen synes at oppstartssamlingene gav både muligheter til faglige diskusjoner, representerte en anledning til å få ny kunnskap om språk, lesing og skriving og var et godt grunnlag for

videre arbeid med kompetanseutviklingspakkene. Blant både skole- og barnehagerespondenter var det likevel flere som kunne ønske seg flere konkrete råd og tips til hvordan de kunne arbeide med språk, lesing og skriving. Enkelte barnehagerespondenter opplevde videre at det å forstå dialekten brukt i videoene som var presentert på oppstartssamlingene, var en utfordring. I skolen var det også uttrykt at man savnet konkrete didaktiske tips, samt konkrete tiltak og råd for arbeidet med ulike elevgrupper.

Gitt at informanter i våre casestudier ikke selv deltok på eller husket oppstartssamlingene, har vi ikke videre grunnlag for å nyansere de kvantitative funnene på dette punktet.

6.2 Bruk og relevans av kompetanseutviklingspakker

Når det gjelder kompetanseutviklingspakker, viser våre kvantitative undersøkelser i både barnehagen og skolen at disse brukes. Respondenter på tvers av sektorene opplever disse som relevante og nyttige for arbeidet sitt. I skolen oppgir en betydelig andel respondenter at kompetansepakkene gir anledning til kunnskapsbygging rundt språk, lesing og skriving, og at arbeidet med disse ferdighetene blir dermed mer prioritert på arbeidsplassen.

Undersøkelsene våre viser videre at ledelse i arbeidet med kompetansepakkene fordeles på de ansatte i både barnehagen og skolen. Det er dermed både ressurspersoner, styрere, pedagogiske ledere, støttepedagoger, spesialpedagoger og rådgivingsteamet i kommunen som blir ført opp som personer som leder arbeidet med kompetanseutviklingspakkene i barnehagen. I skolen er det også flere som oppgis som ledere i arbeidet med pakkene, inkludert lærere, rektorer, ressurspersoner, inspektører og spesialpedagoger. En annen likhet mellom barnehagen og skolen i bruk av kompetanseutviklingspakkene er, ifølge de kvantitative undersøkelsene våre, at hele staben involveres. I skolen gjelder dette hele personalet på tvers av trinnene på skolen. Dette er dermed i tråd med intensjonene, slik det formuleres i de strategiske politiske dokumentene om Språkløyper. At dette er hensiktsmessig og etterspurt viser også deler av vårt casemateriale. I case 1 var deltakelsen i arbeidet med pakkene blant skolelærere differensiert ut ifra trinnvis relevans, og førte derfor til lavere brukshyppighet per gruppe lærere. Det kan tenkes at dette har bidratt til at lærerinformanter i denne kommunen ga uttrykk for nokså svakt eierskap til kompetansepakkene. Også i barnehagen i samme kommune var enkelte deler av staben ikke inkludert i dette arbeidet, blant annet vikarer. Dette ble oppfattet av de ansatte som uheldig, særlig der vikarene hadde langvarig tilknytning til virksomheten.

Med tanke på konkrete måter å ta kompetanseutviklingspakkene i bruk på, viser våre kvantitative undersøkelser at det i barnehagen er mest vanlig å gjennomføre alle øktene inkludert i en pakke. I skolen fremheves spesielt refleksjonsoppgaver som et element som brukes hyppig. Det er derimot mer variasjon i hvorvidt skolene benytter seg av mellomarbeidet. Casematerialet vårt viser også at det gjerne er refleksjonsoppgaver og mellomarbeid som oppleves som viktig for kunnskapsbygging, erfaringsdeling og forankring av arbeidet i staben.

En felles opplevelse på tvers av respondenter fra både barnehagen og skolen er at arbeidet med kompetanseutvikling er krevende både i form av tid og ressurser. I barnehagen hvor hele ansattgruppen skal delta kan dette være en særlig utfordring. Dette bekrefter og nyanserer også informanter i flere av våre casestudier. Det som eksempelvis trer frem i deres beskrivelser, er at tid er en faktor som bidrar til komprimeringer og andre tilpasninger av innholdet i pakkene. Videre opplevde flere informanter på tvers av våre caser at pakkene for høyere trinn i opplæringen, særlig for ungdomsskole og videregående skole, er for få og krever til dels større tilpasninger. Dette igjen krever tid, i og med at man eventuelt må finne andre egnede ressurser som kan brukes til felles kompetanseheving.

En annen utfordring nært beslektet med tid, som trådte frem i våre kvantitative data fra barnehagen, er at Språkløyper ofte ikke er den eneste satsingen kommunene arbeider med, og at andre satsinger prioriteres. At dette kan slå noe ulikt ut i kommuner, viser også vårt casedatamateriale. I case 2 for eksempel var det delte meninger om nytten av nettressursene. På enhetsnivå kan de teoretiske inngangene i språkløypene oppfattes som unødvendig tidkrevende, gitt sterke begrensninger på felles tid til utviklingsarbeid i hele kollegiet. Ressurspersoner som fremfor alt anvender disse nettressursene i nettverksmøter, har likevel gitt uttrykk for at de setter pris på alt forarbeidet som er gjort i språkløypene, inkludert de teoretiske inngangene, slik at de selv kan konsentrere seg om gjennomføringen, refleksjonsarbeidet og stimulere til diskusjon om hvordan innsiktene som nettressursene gir, kan anvendes.

Andre utfordringer med kompetansepakkene, som nevnes særskilt på tvers av våre datakilder, var at de ikke nødvendigvis treffer hele kollegiet språklig, gitt at for eksempel staben i barnehagen gjerne inkluderer både ufaglærte, faglærte og personer med høyere pedagogisk utdanning. Tilpasninger og større differensiering med tanke på bruk av fagterminologi var dermed etterspurt. I tråd med tilbakemeldingene fra oppstartssamlingene var det også flere i barnehageundersøkelsene som i arbeidet med pakkene på sin arbeidsplass opplevde vansker med å forstå dialekten, som brukes i videoene.

På spørsmål om konkrete ønsker og innspill om kompetaseutviklingspakkene i de kvantitative og kvalitative undersøkelsene i barnehagen og skolen ble følgende elementer fremhevet særskilt: mer konkret informasjon og råd om arbeid med

språk, lesing og skriving etter bokstavinnlæringen, mer om skriveprosessen, mer variasjon i pakkene, pakker tilpasset behov og temaer på ungdomstrinn og videregående trinn i opplæringen, pakker med fokus på overganger mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet, samt pakker som omhandler barn og elever med særskilte behov. Flere kompetanseutviklingspakker rettet mot arbeid med flerspråklige barn, så vel som pakker egnet for samiske og nynorske barnehager, var også etterspurt.

6.3 Endring av praksis

Slik vi allerede antyder ovenfor i vår omtale av kompetansepakkene, melder mange respondenter på våre kvantitative undersøkelser i både barnehagen og skolen at bruk av pakkene har endret måten de arbeider med språk, lesing og skriving på. Arbeidet har også blitt mer prioritert og de ansatte opplever at de har lært noe nytt ved å bruke kompetanseutviklingspakkene. Barnehageansatte opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene på generelt grunnlag har bidratt til økt bevissthet om hvordan de kan arbeide med språk, lesing og skriving, og nevner spesielt måten de leser bøker sammen med barna på. Også flere skoleledere har oppgitt at arbeidet med pakkene har bidratt til at arbeidet med språk, lesing og skriving har blitt høyere prioritert på deres arbeidsplass, samt at de har lært noe nytt. De synes imidlertid ikke at det har berørt deres egen måte å arbeide med språk, lesing og skriving på – og her er det mange som ikke synes det er relevant å spørre om arbeidet har ført til endringer i deres eget arbeid med dette. Lærere i skolen ser derimot arbeidet med kompetanseutviklingspakkene som mer relevant for deres arbeid og som noe som har ført til endringer i deres måte å jobbe med språk-, lese- og skriveferdigheter på.

Refleksjoner rundt praksis i våre casestudier kan utdype noen av innsiktene fra de kvantitative undersøkelsene. Det ble fremhevet i flere av våre intervjuer med det pedagogiske personalet at både språk, lesing og skriving, samt nye måter å tenke rundt og å arbeide med disse ferdighetene på i barnehagen og skolen har kommet sterkere på agendaen de senere årene. Blant konkrete eksempler som vi viser til i vårt casedatamateriale er at barnehageansatte mer aktivt benytter seg av lesestopp, undrer seg sammen med barna, vektlegger barnas medvirkning i lesing og fokuserer på leseglede og smitteeffekter dette kan gi i barnehage. I lærernes refleksjoner rundt boklesing i skolene var momenter slik som aktivt bokvalg blant elever, eller kreative måter å jobbe med begynnende skriving, vektlagt særskilt.

En annen fellesnevner i refleksjonene rundt praksis i våre casestudier var vektlegging av selve språkarbeidet. Informantene på tvers av virksomheter ga mang-

foldige eksempler på hvordan dette helt konkret nedfeller seg i 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. I ungdomsskolen vi besøkte i case 2 for eksempel, tyder uttalelsene også på at en erkjennelse av at alle lærere er språklærere, etter hvert er allment utbredt og styrket, selv om det har krevd mye tid og målrettet innsats å forankre denne forståelsen i hele staben. Selv om våre observasjonsdata er metodisk begrenset og ikke kan danne grunnlag for å generalisere, var det her likevel klare antydninger til dette også.

Videre viser også våre casedata at ut ifra informantenes egen forståelse, har for eksempel nettverksarbeidet innenfor Språkløyper gitt de ansatte i barnehagen større bevissthet om kvaliteter ved deres egen praksis. Deltakelse i satsingen har vært en øyeåpner for at de med fordel kan snakke mer sammen og gjøre begrunnelsene mer eksplisitte for de valgene de gjør i det daglige arbeidet. Dette er i tråd med poenget vi var inne på i kapittel 1.2, om at reflekterende dialog mellom kolleger kan bidra til videreutvikling av praksis og at taus kunnskap blir gjort eksplisitt (Helstad 2014; Fuglestad 2016).

Mens disse refleksjonene rundt praksis i noen tilfeller var direkte knyttet til Språkløyper som satsing eller til kompetansepakkene særskilt, viste vårt kvalitative datamateriale at det å skille effekter av denne og andre lokale, regionale eller nasjonale satsingene med liknende tematisk innretning likevel ikke er lett. Med en så sterk og vedvarende orientering om språk, begrepsforståelse, lesing og skriving som både case 2 og 3 eksemplifiserer, er det forståelig at det å vurdere i hvilken grad Språkløyper er årsak til endring, ikke er det mest interessante spørsmålet. At deltakelse i satsingen kan sikre vedvarende oppmerksomhet om de aktuelle kompetansene, fremstår som viktigere.

6.4 Språkkommuner

I tillegg til at de skal utvikle en 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.

Som allerede påpekt ovenfor, viser våre datakilder at deltakere i Språkløyper legger noe ulikt innhold i de formelle betegnelsene som brukes i Språkløyper. Dette gjelder også betegnelsen «språkkommuner». Som våre casestudier belyser, er det flere informanter som konsekvent bruker betegnelsen «språkkommunetiltaket» som det overbærende begrepet, som innbefatter andre tiltak, slik som kompetansepakkene - «språkløypene». I spørringene er det også en stor andel respondenter som oppgir å arbeide i en språkkommune, selv om deres kommune formelt sett ikke deltar i tiltak 3 (språkkommuner). Det kan derfor tenkes at betegnelsen

«språkkommune» forstås og brukes som et generisk begrep av flere, særlig i lys av at norske kommuner over tid har hatt fokus på språk-, lesing og skriving gjennom flere nasjonale, regionale eller lokale satsinger og ser dermed på seg selv som kommuner som satser på språk – «språkkommuner». Det er likevel også mulig at noen respondenter i spørringene på svartidspunktet var i søknadsprosessen om å bli en språkkommune, og at de derfor svarte bekreftende på spørsmålet.

Når man ser på spørsmålet om hva respondenter i NIFUs ansattundersøkelse assosierer med det å være en språkkommune, svarer en stor andel respondenter i både barnehagen og skolen at det først og fremst er den lokale strategien for arbeidet med språk, lesing og skriving, etterfulgt av lærende nettverk og ressurspersoner. Variasjoner i hvordan man jobber med den lokale strategien kommer til syne i vår gjennomgang av strategidokumentene. Denne viser for eksempel at det er store forskjeller i den barnehage- og skolefaglige kapasiteten mellom kommunene. Både case 2 og 3 eksemplifiserer kommuner som er aktive pådrivere, skaper strukturer, tydeliggjør forventninger og følger opp resultater, blant annet gjennom evaluering av deltakelsen og annet evaluerende arbeid. Som allerede påpekt tidligere i vår diskusjon av kjennskapen til Språkløyper, virker nettopp det aktivt pådrivende arbeidet som over tid har pågått i kommunene gjennom Språkløyper og andre satsinger, samt oppmerksomheten dette skaper rundt språk, lesing og skriving, som avgjørende for at akkurat dette arbeidet prioriteres i enhetene.

Det er mange i både barnehagen og skolen som gjennom våre kvantitative undersøkelser oppgir å ha deltatt i lærende nettverk. Det er likevel tydelig at det er variasjoner i hvem i personalet som deltar i slike nettverk. I barnehagen er det relativt få assistenter og ungdomsarbeidere som gjør det. De av barnehagerespondenter som oppgir å ha deltatt i lærende nettverk opplever at det har utviklet deres kompetanse og kunnskap om språk, lesing og skriving. Dette gjør også en tredjedel av skolelærere og mer enn halvparten av skoleledere. Dette er sånn sett i tråd med innsikter om lærende felleskap fremhevet i litteraturen (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Casestudiene nyanserer disse funnene. Med den kontinuerlige oppmerksomheten om språkfeltet gjennom flere satsinger, viser for eksempel case 2 hvordan det tar tid å etablere nettverk som inkluderer alle enheter, og vi ser at innsatsen i forutgående satsinger har vært konsentrert om arbeid i mer geografisk avgrensede områder av kommunen. Evalueringer av slike tidligere, mer avgrensede satsinger har forutgått opptrapping og ekspansjon. For andre kommuner som ikke har holdt på så lenge, vil prinsipper for rekrutteringen av enheter være et mer avgjørende spørsmål enn det er for kommunen beskrevet i case 2. Også case 3 viser at forutgående kompetansehevende arbeid innen språk, lesing og skriving i denne kommunen har hatt innvirkning på både ambisjonsnivået i nettverksarbeidet, konkret organisering av nettverksvirksomhet, og grad av involvering av ulike aktører

på tvers av utdanningsnivåer. Etablering av flere ulike nettverk på tvers av opplæringstrinn og regelmessige nettverkssamlinger var av flere i ledersjiktet ansett som avgjørende for forankringen av satsingen i kommunen og som noe som ga tydelige ringvirkninger på tvers av kommunale grenser. Til tross for åpenbare likheter mellom case 2 og 3 rundt nettverkstankegangen, var likevel erfaringen i case 2 at store nettverkssamlinger ikke var en egnet arena for kompetanseutvikling. Mindre grupper drevet av en faglig kompetent leder viste seg å være en langt bedre setting for bruk av nettressurser, diskusjon og refleksjon over praksis. Case 1 på sin side tydeliggjør at særegenheter i lokal infrastruktur kan vanskeliggjøre etableringen og driften av lærende nettverk på tvers av kommunale grenser. Å erkjenne slike utfordringer for så å forsøke å finne løsninger, som ivaretar både helheten og særegenheter, gjerne med ekstern bistand fra de nasjonale sentrene, var understreket av ledersjiktet i denne kommunen.

Oppsummert ser vi at etablering av lærende nettverk er en betydelig oppgave for de språkkommunene som ikke har hatt slike tidligere eller kun i begrenset grad, mens vedlikehold eller utvikling av nettverk er avgjørende for de mer erfarne blant språkkommunene.

Våre kvantitative undersøkelser viser videre at det er mange skoleledere i språkkommuner som oppgir at forankringen av arbeidet med Språkløyper skjer gjennom at man utpeker en ansvarlig for Språkløyper på skolen. Dette berører spørsmålet om ressurspersoner som et tiltak i språkkommuner og deres rolle i tilrettelegging av arbeidet med Språkløyper. Både i barnehagen og i skolen oppgir en stor andel respondenter at de vet hvem som er ressursperson i deres kommune. NIFUs ansattundersøkelse viser videre at det likevel er puljevise forskjeller i hvorvidt skolene har hatt kontakt med ressurspersonen, med flere i pulje 1 som oppgir å ha hatt kontakt med ressurspersonene på ulike måter. Gitt det lave antallet skoleledere i pulje 2 som har besvart dette spørsmålet, kan dette tyde på at man i pulje 2 på tidspunktet for undersøkelsen ikke har kommet i gang med tiltaket.

Det kvantitative datamaterialet viser også at ressurspersoner i både barnehage og skole innehar ulike oppgaver, slik som å opprette og delta i lærende nettverk, delta på planleggingsmøter, lede arbeider med kompetanseutviklingspakkene og være diskusjonspartner for den pedagogiske staben i arbeidet med språk, lesing og skriving.

Casestudiene våre belyser ytterligere flere sentrale momenter rundt 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 synlighet

og legitimitet av ressurspersoner 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 inngår også 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.

Til tross for ulike opplevelser og erfaringer med det å være språkkommune, var det på tvers av våre caser tydelig at dette er et tiltak som det er både interesse og vilje til å bygge videre på. I case 1 har språkkommunetiltaket ifølge ledersjiktet bidratt til en fokusendring, og dermed en start på noe større. I case 2 var intensjonen å fortsette utviklingen gjennom sterkere fokus på andre overganger mellom trinn enn de overgangene som har hatt prioritet så langt i satsingene. For kommunen i case 3, og særlig kommuneledelsen, var språkkommunetiltaket ansett som avgjørende for deres innsats og fremtidsplaner:

Språkløyper uten strukturen med språkkommune hadde hatt mye mindre gjennomslagskraft i x-kommune tror jeg. For det har legitimert en bred satsing.

Det var enighet i alle tre casekommunene at tid var det som må til for å forankre arbeidet som ble lagt inn i prosjektperioden, neste erfaringer og på sikt se effekter av dette i bredere forstand.

6.5 Anbefalinger knyttet til eventuelle justeringer av strategien

På bakgrunn av de foreløpige resultatene vi har presentert i denne underveisrapporten mener vi at det er grunnlag for å hevde at mye i Språkløyper er på riktig spor. Vi ser likevel behov for å vurdere noen justeringer som kan styrke strategiens implementering. Nedenfor oppsummerer vi punktvis våre anbefalinger knyttet til eventuelle justeringer av strategien.

- **Oppstartssamlinger:** Både i barnehagen og skolen er det generell tilfredshet med oppstartssamlingene. Likevel etterlyses mer konkrete råd og tips for arbeidet med språk, lesing og skriving generelt og ulike elevgrupper spesielt. Utvikling av mer informasjonsmateriale til bruk forut for og på oppstartssamlingene kan derfor vurderes i det videre arbeidet.

- **Kompetansepakker:** Det ble gitt uttrykk for noe misnøye med både innhold og antall kompetansepakker for ungdomsskole og videregående skole. Det kan derfor vurderes hvorvidt man i resten av prosjektperioden bør prioritere kompetansepakker rettet særskilt mot disse opplæringsnivåene. Målgruppens behov for flere pakker om flerspråklighet generelt, samt samisk og nynorsk spesielt kan også vurderes som et potensielt satsingsområde i det videre arbeidet.
- **Begrepsbruk:** Som særlig våre casestudier belyser, oppleves begrepet «Språkløyper» som noe diffust. Det anvendes gjerne som en felles betegnelse på både strategien og kompetansepakkene. Innføring av et eget navn for kompetansepakkene kan derfor vurderes for 1) å tydeliggjøre skillene mellom strategien som sådan og tiltak 2; 2) å markere ytterligere at kompetansepakkene er et eget tiltak i strategien og 3) å bidra til at de ulike betegnelse fester seg bedre hos målgruppen.
- **Språkkommuner – lokale strategier:** Våre analyser av de lokale dokumentene viser variasjoner i hvordan språkkommuner arbeider med sine lokale strategier. Ytterligere støtte til språkkommuner i utformingen av innhold i deres lokale strategier kan vurderes, eksempelvis gjennom vektlegging av aktiviteter som imøtekommer lokale behov og med ytterligere fokus på de særskilte målgruppene i Språkløyper.
- **Språkkommuner – ressurspersoner:** Gitt den viktige rollen ressurspersoner innehar i iverksettelsen av lærende felleskap og lærende nettverk i språkkommuner, kan det også vurderes hvorvidt det bør vektlegges at ressurspersoner har formell/uformell faglig ledererfaring innen språk, lesing og skriving. Dette kan bidra til at man skaper de beste vilkår for utnyttelsen av denne ressursen.
- **Språkkommuner – implementeringstid:** Tid synes å være en viktig faktor i implementeringen av tiltaket. Utvidelse av prosjektperioden kan derfor vurderes for å imøtekomme tidsbehov kommunene har gitt uttrykk for i forbindelse med implementeringsarbeidet.

6.6 Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis ønsker vi å påpeke at selv om det er kommet frem mange positive erfaringer og opplevelser av Språkløyper, er det likevel viktig å være oppmerksom på metodiske begrensninger i vår evaluering, slik vi også har understreket i ulike deler av denne underveistrapporten. Vi vet for eksempel ikke hva viktige deler av målgruppen for Språkløyper som ikke har svart på våre undersøkelser, mener om satsingen, og hvorfor de har valgt å ikke svare. Likeså er våre kvalitative data basert på et begrenset antall informanter i hver kommune, særlig blant pedagoger. Det kan derfor tenkes at vi ikke har nådd et metningspunkt i tilfanget av nye momenter og at våre data dermed ikke fanger opp viktige nyanser, som ellers måtte finnes blant den pedagogiske staben i kommunene. Vi anser likevel funnene som presenteres i denne delrapporten som et viktig springbrett til NIFUs videre evalueringsarbeid og til arbeidet med Språkløyper som sådan.

Referanser

- Baklien, B. (1993). Evalueringsforskningens historie og utvikling i Norge. *Politica*, 1. Tilgjengelig på <https://tidsskrift.dk/politica/article/view/67701>
- Ball, S.J. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215 – 228
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
<https://doi.org/10.2307/258557>
- Engelsen, B.U. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H.; Haugset, A.S.; Nilsen, B. T. & Stene, M.. *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling 2018
- Federici, R, A., Gjerustad, C., Vaagland, K., Larsen, E. H., Rønsen, E., & Hovdhaugen, E. (2017). [*Spørsmål til Skole-Norge våren 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere*](#). (114). Rapport. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Fuglestad, U. (2016). Språkløyper som utviklingsarbeid, i: Andersen, J.K., Billington, M.G., Birkedal, I.K. mfl. (2016) *Utprøving av Språkløyper. Intern rapport på Lesesenteret*. Stavanger: Lesesenteret.
- Goodlad, J.I. mfl. (1979) *Curriculum Inquiry, The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2012). Ny GIV i skolen: *Heftig begeistring – organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet – Delrapport*. Rapport 6- 2012. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfellesskap: Kompetanseutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole nr. 1*, 2014
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, California: Sage.

- Midré, G. (2010). Dataprogrammer i kvalitativ forskning: Administrativ bistand eller positivistisk tvangstrøye? [Software in qualitative research: administration help or positivist straightjacket?]. *Sosiologisk Tidsskrift*, 18(03). <http://www.idunn.no/ts/st/2010/03/art04>
- Mossige, M., Njå, M. & Toft, T.E. (2016) *Håndbok. Kompetansepakker Språkløyper*. Stavanger: Lesesenteret.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. HLS-förlag.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: a practical guide*. Los Angeles: Sage.
- 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*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M (red). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles, California: Sage.
- 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. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Tabelloversikt

| | |
|--|----|
| Tabell 1.1 Antall og typer informanter i casestudiene | 25 |
| Tabell 3.1. Utvalg og svarprosent for spørringene..... | 56 |
| Tabell 3.2. Oversikt over utvalget i ansattundersøkelsen..... | 58 |
| Tabell 3.3. «Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?» Barnehageeiere (N=382), styrere (N=921). Flere kryss er mulig. Antall (prosent)..... | 59 |
| Tabell 3.4. Hva forbinder du med Språkløyper. Flere kryss er mulig. Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommune (N=454) og ikke-språkkommune (N=185)..... | 60 |
| Tabell 3.5 Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartssamlingene? Flere svar er mulig..... | 63 |
| Tabell 3.6 Om øktene i kompetanseutviklingspakkene. Hele utvalget i ansattundersøkelsen. N= 526..... | 72 |
| Tabell 3.7 "Vet du hvem ressurspersonene i din kommune er/har vært?" Pulje 1 (N=195) og pulje 2 (N=206). Prosent..... | 77 |
| Tabell 3.8 "I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?" Ansatte i språkkommuner (N=215). Antall (prosent)..... | 80 |
| Tabell 4.1 Bruttoutvalg og svarprosent på Spørringene til Skole-Norge..... | 86 |
| Tabell 4.2 Antall respondenter relatert til om de representerer en språkkommune Pulje 1, Pulje 2 eller ikke representerer en språkkommune..... | 86 |
| Tabell 4.3 Antall respondenter fordelt på språkkommuner og ikke språkkommuner, og svarprosent | 87 |
| Tabell 4.4 Antall respondenter fordelt på stillingskategori og grunnskole eller videregående..... | 87 |

| | |
|---|-----|
| Tabell 4.5 "Kjente dere til strategien Språkløyper før denne undersøkelsen?" Skoleeiere kommune (N=101), skoleeiere fylkeskommune (N=15), skoleledere grunnskole (N=554) og skoleledere videregående (N=85). Flere kryss mulig. Antall (prosent)..... | 88 |
| Tabell 4.6 "Hva forbinder du med Språkløyper?". Flere kryss mulig. Språkkommuner (N= 306) og ikke språkkommuner (N=139)..... | 89 |
| Tabell 4.7 Deltakelse på oppstartsamlinger blant respondentene. Antall..... | 91 |
| Tabell 4.8 "Har skolen eller lærere ved skolen benyttet seg av de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som inngår i Språkløyper?" Skoleledere i grunnskolen (N=290) og skoleledere i videregående (N=12). Antall (prosent) | 94 |
| Tabell 4.9 "Har din skole brukt kompetanseutviklingspakker?" Antall..... | 95 |
| Tabell 4.10 "I hvilken grad opplever du at refleksjonsoppgavene fører til faglige samtaler i personalgruppen?". Alle brukere av refleksjonsoppgaver (N= 323) Prosent..... | 98 |
| Tabell 4.11 «Mellom øktene skal det utføres utprøving i egen praksis. I hvilken grad opplever du at mellomarbeidet gjennomføres?» Språkkommuner (N= 259) og Ikke språkkommuner (N= 98). Prosent..... | 99 |
| Tabell 4.12 «I hvilken grad opplever du mellomarbeidet som nyttig?» Språkkommuner (N= 257) og Ikke språkkommuner (N=99). Prosent..... | 99 |
| Tabell 4.13 «Har skolen hatt kontakt med kommunens/fylkeskommunens ressursperson i Språkløyper?» Flere kryss mulig. Skoleledere i grunnskolen språkkommuner Pulje 1 (N= 28) og Pulje 2 (N=3). Antall..... | 105 |
| Tabell 4.14 «Hva forbinder du med å være en språkkommune?» Lærere (N= 205) og skoleledere (N= 100). Flere kryss mulig. Prosent..... | 106 |
| Tabell 4.15 "Vet du hvem ressurspersonen(e) i din kommune er/har vært?" Lærere (N=176) og skoleledere (N=88). Prosent..... | 106 |
| Tabell 4.16 «I hvilken grad er/har ressurspersonen(e) vært til hjelp for deg og ditt arbeid med språk, lesing og skriving?» Lærere i grunnskole og videregående (N=108). Prosent..... | 108 |
| Tabell 4.17 Kjenner du til den lokale strategien? Lærere og skoleledere i pulje 1 (N=107) og pulje 2 (N= 156). Antall..... | 108 |
| Tabell 4.18 «I løpet av de siste seks månedene, hvor mange møter har det lærende nettverket hatt?» Samlet fordeling over lærere og skoleledere i språkkommuner (N= 179). Antall (prosent) | 109 |

| | |
|--|-----|
| Tabell 4.19 Hvordan har skolen forankret arbeidet med Språkløyper? Flere avkryssninger mulig. Skoleledere grunnskolen (N= 158) og skoleledere videregående (N= 7) Antall (prosent) | 112 |
|--|-----|

Figuroversikt

| | |
|---|----|
| Figur 3.1 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartssamlingene? Spørringene. Prosent. N= 160 styrere. | 61 |
| Figur 3.2 Hva var hovedgrunnen(e) til at du ikke deltok på oppstartssamling? Ansattundersøkelsen. Flere svar er mulig. Prosent. Språkkommuner (N=257). | 62 |
| Figur 3.3 I hvilken grad gav oppstartssamlingen et godt grunnlag for videre arbeid med kompetanseutviklingspakker? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N=167) og ikke-språkkommuner (N=140). | 64 |
| Figur 3.4 I hvilken grad synes du at du fikk ny faglig kunnskap om språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N=157) og ikke-språkkommuner (N= 135). | 64 |
| Figur 3.5 I hvilken grad synes du oppstartssamlingen gav mulighet til faglige diskusjoner? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommune (N= 151) og ikke-språkkommune (N= 134). | 65 |
| Figur 3.6 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene. Spørringene. Prosent. N= 214 styrere..... | 68 |
| Figur 3.7 Hvordan har din barnehage vanligvis brukt kompetanseutviklingspakker? Ansattundersøkelsen. Prosent. N =526. | 70 |
| Figur 3.8 I hvilken grad opplever du kompetanseutviklingspakkene som nyttige for barnehagens arbeid med språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Språkkommuner (N= 376) og ikke-språkkommuner (N= 148)..... | 71 |
| Figur 3.9 Opplever du noen av disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene? Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget (N= 468)..... | 73 |
| Figur 3.10 I hvilken grad opplever du at ... Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget. N= 515..... | 74 |

| | |
|--|----|
| Figur 3.11 Har barnehagen hatt kontakt med kommunens ressursperson i Språkløyper? Spørringene. Flere svar mulig. Prosent. N= 139 styrere..... | 76 |
| Figur 3.12 Hva forbinder du med å være språkkommune. Ansattundersøkelsen. Flere kryss er mulig. Prosent. N: Pulje 1=220. Pulje 2=233..... | 77 |
| Figur 3.13 Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass? Ansattundersøkelsen. Prosent. Hele utvalget (N= 229)..... | 78 |
| Figur 3.14 Hvem er det lærende nettverket sammensatt av? Ansattundersøkelsen. Flere svar mulig. Prosent. N= 215. | 80 |
| Figur 3.15 I hvilken grad opplever du at deltakelse i lærende nettverk utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om barns språk, lesing og skriving? Ansattundersøkelsen. Prosent. Pulje 1 (N = 106) og Pulje 2 (N= 101)..... | 81 |
| Figur 3.16 Hvordan har barnehagen forankret arbeidet med Språkløyper? Spørringene. Flere svar mulig. Prosent. N=109 styrere..... | 82 |
| Figur 3.17 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)? Ansattundersøkelsen. Prosent. Pulje 1 (N=119) og Pulje 2 (N=105). | 82 |
| Figur 4.1 I hvilken grad stemmer følgende utsagn om oppstartsamlingene som arrangeres av Lesesenteret? Skoleledere i grunnskolen (N=234). Prosent. | 90 |
| Figur 4.2 "Hva var hovedgrunnen(e) til at du deltok på oppstartsamling? Flere kryss mulig." Skoleledere (N=85) og lærere (N=181) i grunnskolen og videregående skole. Antall respondenter. | 91 |
| Figur 4.3 "I hvilken grad synes du disse utsagnene passer om oppstartsamling?" Alle respondenter som har deltatt på oppstartsamling (N= 266). Prosent..... | 92 |
| Figur 4.4 «I hvilken grad stemmer følgende utsagn: 1) De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene er relevante for skolens arbeid og 2) De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene brukes som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon blant lærere» Skoleledere i grunnskolen (N=145). Prosent. | 95 |

| | |
|--|-----|
| Figur 4.5 "Hvem i personalgruppen på din skole har arbeidet med kompetanseutviklingspakker?» Brukere av kompetanseutviklingspakker (N=380) Flere kryss mulig..... | 96 |
| Figur 4.6 «I hvilken grad opplever du 1) Kompetanseutviklingspakkene som nyttige for skolens arbeid med språk, lesing og skriving (N=361) 2) at strukturen i øktene fungerer? (N=360) 3) at den estimerte tiden til hver økt er tilstrekkelig (N=359).» Prosent..... | 97 |
| Figur 4.7 Læreres (N=228) opplevelse av arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Prosent..... | 100 |
| Figur 4.8 «I hvilken grad opplever du disse utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene?» Prosent..... | 101 |
| Figur 4.9 Utfordringer i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Skoleledere. Prosent..... | 102 |
| Figur 4.10 "Skolelederes (N=114) opplevelse av arbeidet med kompetanseutviklingspakker. Prosent..... | 103 |
| Figur 4.11 «Hvordan er/har ressurspersonen(e) vært involvert i kompetanseutviklingsarbeidet på din arbeidsplass?» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent..... | 107 |
| Figur 4.12 «I hvilken grad opplever du at deltakelse i det lærende nettverket utvikler/har utviklet din kompetanse og kunnskap om elevers språk, lesing og skriving?» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent..... | 110 |
| Figur 4.13 «I hvilken grad opplever du at det å være en språkkommune bidrar til bedre koordinering og samlet innsats blant deltakerne i kommunen» Lærere og skoleledere i språkkommuner. Prosent..... | 111 |

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no