



Utdanningsdirektoratet/FUG

# Sluttevaluering av utviklingsprosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"

Sluttrapport

Mars 2007

## Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Innledning</b>	<b>2</b>
<b>2.</b>	<b>Konklusjoner og anbefalinger</b>	<b>3</b>
2.1	Konklusjoner	3
2.2	Anbefalinger	4
<b>3.</b>	<b>Hovedtrekk i prosjektet og evalueringen</b>	<b>9</b>
3.1	Prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"	9
3.2	Evaluering av prosjektet	12
3.3	Vår analytiske tilnærming til evalueringen	12
<b>4.</b>	<b>Organisering og administrative rammer</b>	<b>14</b>
4.1	Sentral organisering og rammer	14
4.2	Kommunal organisering og rammer	15
4.3	Fredrikstad kommune	16
4.4	Skedsmo kommune	18
4.5	Bodø kommune	19
4.6	Bergen kommune	20
4.7	Oppsummering	22
<b>5.</b>	<b>Output, resultater og effekter</b>	<b>23</b>
5.1	Fredrikstad kommune	23
5.2	Skedsmo kommune	27
5.3	Bodø kommune	30
5.4	Bergen kommune	31
5.5	Oppsummering	33
<b>6.</b>	<b>Læringsutbytte og etablerte rutiner</b>	<b>35</b>
6.1	Kommunenes læringsutbytte	35
6.2	Virksomhetenes læringsutbytte	36
6.3	Læringsutbytte sett i lys av nyere forskning på skole-hjem samarbeid	37
<b>7.</b>	<b>Metoder og datakilder</b>	<b>40</b>
7.1	Dokumentstudier	40
7.2	Casestudier	40
7.3	Refleksjonsseminar	41

## 1. Innledning

Rambøll Management fikk i november 2006 i oppdrag fra Foreldreutvalget for Grunnskolen (FUG) og Utdanningsdirektoratet å utarbeide en evaluering av utviklingsprosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen".

Rambøll Management presenterer i denne rapporten funn og vurderinger fra evalueringen. Den bygger på innsamlet datamateriale gjennom casestudier og refleksjonsseminar. Rambøll Management står alene ansvarlig for de vurderinger og anbefalinger som gjøres på basis av datamaterialet.

Rapporten er strukturert som følger:

- I kapittel 2 presenterer vi våre overordnede konklusjoner og anbefalinger på bakgrunn av evalueringen.
- I kapittel 3 beskriver vi hovedtrekk i prosjektet og den foreliggende evaluering, samt vår analytiske tilnærming til evalueringen
- I kapittel 4 beskriver vi våre funn og vurderinger knyttet til evalueringstemaet *organisering og administrative rammer*
- I kapittel 5 beskriver vi våre funn og vurderinger knyttet til evalueringstemaet *output, resultater og effekter*
- I kapittel 6 beskriver vi våre funn og vurderinger knyttet til evalueringstemaet *læringsutbytte*
- I kapittel 7 gis en kortfattet oversikt over metoder og datakilder anvendt i evalueringen

## 2. Konklusjoner og anbefalinger

I dette kapitlet presenterer Rambøll Management sine konklusjoner og anbefalinger på bakgrunn av den gjennomførte evalueringen.

### 2.1 Konklusjoner

Våre konklusjoner presenteres i henhold til våre tre evalueringstemaer; organisering og administrative rammer; output, resultater og effekter, samt læringsutbytte. Vi har i tillegg etablert et fjerde tema; etablerte strukturer og veien videre, i tråd med evalueringens prosessfokus.

#### 2.1.1 *Organisering og administrative rammer*

Den sentrale prosjektledelsen i FUG har fungert godt i prosjektet. Styringsgruppen har sikret at viktige aktører innenfor utdanningsfeltet og kommunesektoren har et ansvarsforhold til prosjektet. Den operative prosjektleder i FUG vurderes å ha fungert godt, både sett fra styringsgruppens side og fra de involverte kommunenes side.

Den kommunale organiseringen har variert fra kommune til kommune. Noen kommuner har hatt en svært god organisering av prosjektet, med god struktur og planlegging, som vi vurderer har gitt seg utslag i de oppnådde resultater. Andre kommuner har ikke hatt tilsvarende god struktur og organisering, noe som også har hatt konsekvenser for de oppnådde resultater. Samlet sett vurderer vi at organiseringen har vært et sentralt suksesskriterium for prosjektenes gjennomføring.

#### 2.1.2 *Output, resultater og effekter*

Output, resultater og effekter handler henholdsvis om omfanget av de igangsatte tiltak og aktiviteter, opplevde resultater av disse aktivitetene, både for lærere, elever og foreldre. Effekter handler om de mer langsiktige virkningene disse aktivitetene kan tenkes å ha. Vi vil understreke at dette ikke er en effektevaluering. Det er metodisk umulig å måle effekt av en innsats som har hatt såpass begrenset virketid, og våre kvalitative data er ikke tilstrekkelig til å si noe kvalifisert om effekt. Det ligger også i evalueringens mandat at fokus fortrinnsvis skal være på prosess.

Samlet sett kan man imidlertid si at de aktivitetene som har vært iverksatt i prosjektkommunene har medført en rekke *opplevde* effekter for de som har deltatt. For lærernes del dreier det seg om bedret kommunikasjon, økt kompetanse og kunnskap, og økt trygghet i møte med foreldre. For foreldre dreier det seg ofte om å ha fått en trygg arena å møte skolen på, at terskelen har blitt lavere for å kontakte skolen, og at de i større grad følger opp på elevenes skolehverdag. Det er imidlertid vanskelig å si med sikkerhet at dette følger av prosjektet, og ikke ville ha forekommet uansett. Vi mener imidlertid at våre data helt tydelig indikerer positive *opplevde* effekter både for foreldre, elever og lærere.

#### 2.1.3 *Læringsutbytte*

Det er vår overordnede konklusjon at kommunene og skolene har hatt et stort læringsutbytte av prosjektet, på flere nivå. Et nivå dreier seg om prosjektstyring. Både kommunalt ansvarlige og deltakende skoler har lært mye om hvordan et prosjekt av denne typen bør styres, og hva som er suk-

sesskriterier i prosjektorganiseringsen. Dette dreier seg blant annet om forankring i ledelse, forankring i plandokumenter, avsetting av ressurser og tid.

På et faglig nivå har involverte prosjektdeltakere lært mye om arbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og hvilke utfordringer og muligheter som ligger i dette. En av de sentrale erfaringene er at minoritetsspråklige foreldre ikke er en ensartet gruppe, og at behovene varierer sterkt. Skolen må derfor tilpasse seg den enkeltes behov, samtidig som den skal iverksette kollektive tiltak. En annen sentral erfaring er at dette er et arbeid som tar tid. Endringer skjer ikke over natten, og ofte må det stor innsats til før man ser resultater. Imidlertid er erfaringen den at ekstra innsats lønner seg, når man til slutt ser resultatene.

#### 2.1.4 Etablerte strukturer og veien videre

Kommunene som har deltatt i prosjektet har hatt ulike forutsetninger i forhold til allerede etablerte rammeverk. En kommune hadde allerede en del erfaringer fordi den hadde deltatt i prosjektfase 1 (2002 – 2004), mens de tre andre kommunene startet opp i 2005. Det er derfor variasjon i graden av etablerte strukturer. Samlet sett har alle kommunene i den siste fasen av prosjektet arbeidet med å etablere strukturer som skal videreføre erfaringer fra prosjektet i drift, og det er vårt klare inntrykk at samtlige kommuner planlegger å holde fokus på dette også framover.

## 2.2 Anbefalinger

Denne evalueringen markerer prosjektets avslutning. Det ligger imidlertid i prosjektets intensjon at erfaringer skal spres og nyttiggjøres videre. Hensikten med prosjektet er å utvikle modeller og metoder som andre kommuner og skoler også kan dra nytte av.

Rambøll Management vil på basis av den utførte evalueringen fremsette noen anbefalinger som hovedsaklig er rettet mot både de kommunene som har deltatt i prosjektet og som ønsker å videreføre erfaringer i drift, og til nye kommuner som ønsker å iverksette tiltak for å bedre skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Anbefalingene er delt i tre hovedelementer:

- Suksesskriterier
- Risikomomenter
- Best practice- eksempler

#### 2.2.1 Suksesskriterier

Med suksesskriterier mener vi faktorer som vi anser som avgjørende for å sikre at erfaringer fra prosjektet videreføres i drift. Vi anser at de helt sentrale suksesskriteriene er følgende:



#### **Forankring i den kommunale ledelse**

Det synes å være bred enighet om at et suksesskriterium for at erfaringer fra prosjektet skal kunne videreføres i drift, er at kommunen tar ansvar for å føre erfaringer videre. Det er viktig at noen har ansvaret for å koordinere det videre arbeidet, ellers kan det lett bli til at ansvaret pulveriseres, og at prosjektet bare blir "enda et prosjekt". Rambøll Management anbefaler derfor at kommunen i

det videre forløp tar ansvar for å koordinere erfaringsspredningen til andre virksomheter i kommunen, og til andre kommuner.



### **Forankring i virksomhetsledelsen**

For at læring fra prosjektet skal kunne videreføres i virksomheten, er det viktig at ledelsen i virksomheten tar ansvar for å fortsatt prioritere dette arbeidet, og se til at de rutiner som er etablert ikke forsvinner med prosjektet. Vi anbefaler på dette grunnlag at virksomhetsledelsen nedfeller målsettinger for skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i virksomhetsplaner, og setter av tid og ressurser til å videreføre rutiner og praksis som er etablert i prosjektet.



### **Forankring i personalet**

I siste instans er det i skolehverdagen at den avgjørende innsatsen gjøres. Det er derfor avgjørende at personalet i virksomhetene har en opplevelse av at dette arbeidet er viktig og verdsatt også etter prosjektets slutt. Det å sette opp målsettinger i virksomhetsplaner er en ting, noe annet er det i praksis å legge til rette for at personalet opplever at dette er noe som er prioritert, og at hele personalet bidrar. Dette vil motvirke at det er noen "ildsjeler" som har dette arbeidet som "sitt" virkefelt. Vi anbefaler at virksomhetsledelsen legger til rette for at arbeidet synliggjøres og prioriteres, slik at hele personalet oppfatter skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre som en sentral oppgave.



### **Kontinuerlig evaluering av praksis/faglige nettverk**

For at læring skal kunne videreføres og metoder videreutvikles er det sentralt at det gjennomføres en kontinuerlig evaluering av tiltakene, og at det finnes faglige nettverk for erfaringsutveksling. Etter prosjektets slutt vil det ikke eksistere et slikt nettverk i regi av prosjektet lenger, og det blir i større grad opp til kommunene å etablere og opprettholde slike nettverk. Evaluering av praksis og spredning av resultater vil inngå som en del av formidlingsoppgavene til et slikt faglig nettverk. Vi anbefaler at kommunene tar ansvar for å opprettholde faglige nettverk.

#### *2.2.2 Risikomomenter*

Med risikomomenter mener vi faktorer som man bør være oppmerksomme på i overgangen fra prosjekt til drift, og som kan hindre at resultater og erfaringer fra prosjektet kommer til nytte i det videre arbeidet:



### **Avhengighet av eksterne ressurser**

Gjennom dette prosjektet har kommunene fått tildelt ressurser fra FUG til å arbeide med aktiviteter direkte rettet mot minoritetsspråklige foreldre. Med prosjektets slutt stopper også midlene. Det er nå opp til kommunene å avgjøre i hvilken grad de vil satse på dette arbeidet videre. Det må ses på muligheter til å inkludere en del av tiltakene i ordinær drift – som ledd i kommunenes plikt til å gi en individuelt tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Vi anbefa-

ler at kommunene også i framtiden avsetter midler til å videreføre innsatsen.



### **Å bli avhengig av ildsjeler**

Et klart risikomoment er å bli avhengig av ildsjeler i dette arbeidet. Det er derfor, som tidligere nevnt, nødvendig å sikre forankring på ledelsesnivå, slik at de som brenner for dette, ikke brenner seg ut. Som en gruppe formulerte det på refleksjonsseminaret; "Flere hjerter brenner lenger". Derfor er det også sentralt å plassere ansvar på funksjoner, og ikke på personer. På den måten sikres det at erfaringer fra arbeidet ikke forsvinner med personen, men bli i virksomheten/ i kommunen. Samtidig vektlegger flere at man trenger engasjement – det holder ikke bare med en plan. Vår anbefaling til kommunene blir dermed å sikre strukturer som ildsjele- ne kan jobbe innenfor, og som ivaretar engasjementet.



### **Å kjøpe "ferdigpakker" fra andre kommuner**

De involverte i prosjektet påpeker at man er nødt til å erfare problemstillingene på kroppen. Det er ikke alltid nok å "kjøpe" et tiltak fra en annen skole eller en annen kommune. Det er derfor sentralt at man tar utgangspunkt i egne behov, og eventuelt tilpasser tiltak til egen virksomhet. For eksempel passer mødregrupper på noen skoler, mens behovet for dette kanskje ikke er så stort på andre. Det er likevel vår klare anbefaling at kommuner og skoler kan lære av de erfaringene som er gjort i dette prosjektet, og at det er skapt noen gode eksempler for videreføring.



### **Å behandle minoritetsspråklige foreldre som én gruppe**

Mange av prosjektdeltakerne opplever å ha fått en ny innsikt i hvor mangfoldig gruppen "minoritetsspråklige foreldre" egentlig er. Mange vektlegger at minoritetsspråklige foreldre ofte er langt mer forskjellige seg i mellom enn norske foreldre. Det er naturlig, da gruppen representerer mennesker med ulik kulturbakgrunn fra alle deler av verden, mens den norske foreldregruppen har langt flere kulturelle fellestrekk. En naturlig konsekvens av denne realiseringen, er at tilbudene må tilrettelegges ut fra foreldrenes svært ulike behov og utgangspunkt. Dette er et synspunkt som foreldrene også kjenner seg igjen i; mange av foreldrene vi snakket med, var svært opptatt av at skolen ikke bør stemple dem som "en gruppe" med de samme behovene. På grunnlag av våre funn anbefaler vi derfor til virksomhetene å være bevisst på at tiltakene som iverksettes er tilpasset målgruppens faktiske behov.



### **Å tro at ting endrer seg over natten**

De involverte i prosjektet har hatt en sentral erfaring, og det er at ting tar tid. En prosjektdeltaker formulerte det slik: "*Ting tar tid, til tider kreves tålmodighet*". Flere prosjektskoler har erfart at de ofte må ringe både fire og fem ganger for å få tak i foreldrene, og at oppmøtet på aktiviteter ofte ikke blir som de håpet. Imidlertid er erfaringen at når de først oppnår kontakt, så er det verdt den ekstra innsatsen som er gjort. Budskapet er dermed klart; det ligger et klart risikomoment i å forvente for mye, og at man må være klar over at dette er et langsiktig arbeid. Men det betaler seg også på

sikt. Vi vil derfor gjøre oppmerksom på, overfor de som arbeider med tiltakene i praksis, at man ikke bør forvente resultater umiddelbart, men å akseptere at det tar tid å bygge opp et forhold basert på gjensidig tillit og dialog.

### 2.2.3 Best practice eksempler

Vi vil under trekke fram noen aktiviteter eller metoder som prosjektskolene har fremhevet som spesielt fruktbare. Vi vurderer at disse aktivitetene kan anbefales – med lokal tilpasning - til andre kommuner og virksomheter som ønsker å sette i gang tiltak for å bedre skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.



#### **Leksegrupper med foreldre**

Gjellerås skole i Skedsmo har hatt stor suksess med leksegrupper, tre ganger i uka, hvorav foreldre har vært forpliktet til å delta minst en gang i uka. Skolen opplever at elevene har fått bedre arbeidsvaner og faglig fremgang, og at de har fått styrket selvtillit på eget språk. Foreldrene får tro på at de kan hjelpe selv om de ikke er gode i norsk og at deres bidrag er viktig. Det er skapt et forum for tillit til skolen.

Samlet sett er både elevene, lærerne og foreldrene fornøyde. Rambøll Management mener at dette er et godt eksempel til etterfølgelse. Et suksesskriterium er at det er avsatt timeressurs til lærerne som skal være tilstede på leksegruppa, samt at det gjøres avtale med foreldre om å være tilstede en gang i uka.



#### **Samarbeid barnehage – skole – voksenopplæring**

Noen kommuner i prosjektet har lagt ekstra vekt på å samarbeide på tvers av nivåene i utdanningssystemet, fra barnehage til grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Det er vår vurdering at dette er en svært fruktbar tilnærming, og i tråd med den nasjonale strategiplanen "Likeverdige opplæring i praksis".

I Fredrikstad kommune har man for eksempel involvert både barnehage, barne- og ungdomsskoler, videregående skole, voksenopplæring og flyktningsavdeling. Man har gjennomført særlige møter for foreldre av minoritetsspråklige barn som skal fra barneskole til ungdomsskole. De foreldrene vi snakket med, fremhevet dette som svært positivt.



#### **Mødregupper**

Minoritetsspråklige mødre er en gruppe som mange skoler føler at det er ekstra vanskelig å komme i kontakt med. Mange gir uttrykk for at det her ligger en ubrukt ressurs. Flere skoler har derfor igangsatt mødregupper – uformelle møter hvor mødre kan komme til skolen og lage mat sammen, snakke om det som opptar dem og komme i bedre kontakt med lærere på skolen.

De aller fleste mødre vi snakket med opplevde mødregruppene som et svært positivt tiltak. Det ble fremhevet at treffene var både en sosial arena og en arena for læring. Rambøll Management erfarte imidlertid at



erfaringene for mødrenes del var noe ulike fra skole til skole.

Vi vurderer at et suksesskriterium er at lærerne som arrangerer mødregruppene er sikre på at det er et *følt behov* for aktiviteten. Hvis dette ikke er tilfelle kan det oppleves som stigmatiserende. Dette kan imidlertid sies å gjelde alle former for særtiltak. Samlet sett vurderer vi at mødregrupper er et svært godt tiltak, forutsatt at også mødrene – og ikke bare lærerne – opplever et behov for en slik arena.

### ✓ Foreldremøter – tenk nytt!

Mange skoler erfarer at tradisjonelle foreldremøter ofte er en arena der minoritetsspråklige foreldre ofte ikke møter opp. Man opplever også at de har lite utbytte av møtene. Dette kan være på grunn av ulike barrierer i tilknytning til språk, kultur etc. Mange skoler i prosjektet har derfor satset på å tilrettelegge særskilte møter for minoritetsspråklige foreldre; enten møter i forkant av det ordinære foreldremøtet, hvor det informeres om de viktigste tingene ved hjelp av tolk, eller som egne temamøter hvor minoritetsspråklige foreldre innkalles til møter der det informeres særskilt om norsk skole og kultur.

Skolenes erfaringer med dette er at det er viktig å ikke ha for mye informasjon på agendaen – og å la foreldrene slippe til. Ofte kan det også være hensiktsmessig å legge opp til en litt uformell setting, gjerne med mat osv., for at foreldrene skal føle seg hjemme. Som tidligere nevnt er det imidlertid viktig å tilpasse møtene etter behovet. En del foreldre vi snakket med trakk frem at slike møter ikke var nødvendige for alle. Skolen bør derfor differensiere målgruppen og tilpasse agendaen til foreldrenes behov. De foreldrene vi snakket med var som regel positive til slike møter, forutsatt nettopp at de får delta og at informasjonen er tilpasset deres behov og forkunnskaper.

### ✓ MIR (Minoritetsspråklige foreldrenettverk)

Oppbyggingen av MIR-nettverk har vært en hovedsatsing fra FUGs side i prosjektets siste fase 2005 – 2006. Det har vært ledd i en "bottom-up" strategi fra FUGs side, som har bygd på direkte kontakt mellom FUG og frivillige foreldre. MIR skal videreføres som frivillig organisasjon i etterkant av prosjektet.

I Bodø og Fredrikstad snakket vi med flere foreldre som var medlemmer av MIR-nettverk. Disse foreldrene hadde et sterkt ønske om å bidra til å bedre skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og bidra med sin tid og sine ressurser i forhold til dette. Dette var ofte foreldre som hadde vært en tid i Norge og som hadde tatt utdanning og var svært opptatt av og involvert i sine barns læring. De var også svært bevisste sin rolle som foreldre og potensielle rollemodeller for andre minoritetsspråklige foreldre.

MIR-nettverkene er nyopprettede og bærer preg av å være i startfasen. Det ble uttrykt ønske fra medlemmenes side om en fastere struktur for gruppene arbeid. Rambøll Management mener at MIR-nettverkene er en svært god mulighet til å sikre foreldrenes eget initiativ, og vi anbefaler derfor at relevante aktører støtter MIR-nettverkets videre arbeid. Slik vil MIR kunne etablere seg som reelle og tilgjengelige ressursgrupper både for skoler og foreldre i sine nærmiljøer.

### 3. Hovedtrekk i prosjektet og evalueringen

I dette kapitlet vil vi kort beskrive tankene bak utviklingsprosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen". Vi vil se på hva som har kjennetegnet de to ulike fasene, 2002 – 2004 og 2005 – 2006, og hva som har vært prosjektets fokus i den siste fasen. Videre vil vi gå inn på vår oppdragsbeskrivelse, analytiske tilnærming for evalueringen og de evalueringstemaer og premisser vi har lagt til grunn.

#### 3.1 Prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"

FUGs prosjekt "Minoritetsspråklige foreldre - en ressurs for elevenes opplæring i skolen" inngår både i regjeringens strategiplan "Likeverdig utdanning i praksis (2004-2009)" og handlingsplanen "Tiltak for å øke deltakelsen i samfunnet for barn og unge med innvandrerbakgrunn (2002)". Første fase i dette prosjektet ble startet opp i april 2002 og avsluttet desember 2004. Den andre fasen av prosjektet kom i gang i april 2005 og ble avsluttet desember 2006.

I strategi- og tiltaksplanene framheves betydningen av foreldrenes deltakelse og innflytelse i forhold til barnas læring. Det er videre foreldrene som er hovedansvarlige for opplæringen av sine barn. Målet med prosjektet var å øke integrering og inkludering av minoritetsspråklige elever og deres foreldre i skolen. Prosjektet har en helhetlig innfallsvinkel der det ble jobbet for å legge til rette for inkludering av minoritetsspråklige mot så vel lærere som foreldre og barn..

Mange skoler opplever en økning i antall minoritetsspråklige elever. I forbindelse med dette møter skolene nye utfordringer i forhold til skole-hjem samarbeid. Minoritetsspråklige foreldre har ofte andre referanserammer enn norske foreldre i forhold til skolen, og kultur- og språkbarrierer kan vanskeliggjøre kommunikasjon mellom skole og hjem. Minoritetsspråklige foreldre er en svært heterogen gruppe, og det er ikke de samme utfordringer som gjelder for denne gruppen som helhet. Likevel opplever mange skoler at skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre har noen spesielle utfordringer som de må være oppmerksomme på og arbeide med. Årsrapporten til FUG fra 2005 peker på sammenhengen mellom foreldrenes støtte og barnas skolerresultater, og at dette er en viktig del av skolegangen. Nettopp av denne grunn er fokus på skole-hjem samarbeid viktig.

En viktig forskjell på de to prosjektfasene er graden av inkludering av kommuneleddet. I den første fasen valgte FUG å ha direkte kontakt med skolene, uten noe forpliktende ansvar fra kommunalt nivå. Kommunene ble bare oppmuntret til å delta. I FUGs årsrapport fra 2005<sup>1</sup> peker FUG selv på at dette ikke var en ideell organisering. Årsaken til dette mener de selv å finne i at det ble vanskelig å oppnå kommunal støtte når kommunen ikke er tilstrekkelig involvert i prosjektet. Dette resulterte i sin tur i at skolene ble pålagt å jobbe med andre fokusområder.

---

<sup>1</sup> FUG (2005): Årsrapport - Videreføring av utviklingsprosjektet Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen.

Basert på erfaringene fra den første fasen ble det et naturlig valg å gå gjennom kommuneleddet da den andre fasen av prosjektet ble satt i gang i 2005. Det kommunale nivået ble dermed ansvarlig for oppfølging av prosjektet i de utvalgte virksomhetene. Med støtte fra dette nivået fikk prosjektet prioritet og større betydning ved virksomhetene.

Fire kommuner ble invitert til å delta i prosjektets andre fase, fra 2004 til 2006. Dette var Fredrikstad, Skedsmo, Bodø og Bergen. Fredrikstad hadde allerede deltatt i den første fasen, mens de tre andre kommunene meldte sin interesse for å delta. Kriteriene for å delta i prosjektet var blant annet en viss andel minoritetsspråklige elever i kommunen og at FUG hadde et nettverk å bygge på i kommunen. Av de fire kommunene er Skedsmo den med flest minoritetsspråklige elever, mens Bodø er den med færrest. Fredrikstad, som hadde deltatt i det forrige prosjektet, fungerte som forankringskommune i prosjektets andre fase.

### 3.1.1 *MIR-nettverk*

Et av hovedtiltakene i prosjektperioden 2005 – 2006 har vært å videreutvikle Minoritetsspråklig foreldrenettverk (MIR). Arbeidet med dette startet i 2002. Formålet med oppbyggingen av dette nettverket er å styrke foreldrenes egen kompetanse, samtidig som de skal være med å spre erfaringene gjennom sine egne, FUGs og prosjektkommunenes nettverk.

I løpet av 2006 har det blitt opprettet MIR-grupper i Oslo, Fredrikstad, Bodø og Bergen. Det har i tillegg vært møter med foreldregrupper i Skedsmo, Drammen og Kongsberg der målet har vært å starte MIR-grupper. Skedsmo startet MIR-opplæringen i januar 2007.

I løpet av 2006 hadde en gruppe aktive MIR-representanter møter for å planlegge videreføring av arbeidet etter at FUG har avsluttet sitt prosjekt. FUG har verken midler, kapasitet eller tilstrekkelig kompetanse til å følge opp nettverksgruppene. MIR har som følge av dette blitt etablert som selvstendig frivillig organisasjon med et valgt styre. MIR vil forstet- te sitt arbeid for å bevisstgjøre minoritetsspråklige foreldre i forhold til skole-hjem samarbeid, og et av områdene MIR skal arbeide videre med er familielæring.<sup>2</sup>

### 3.1.2 *Familielæring*

FUG har satset på *familielæring* som metode i prosjektets siste fase. Familielæring kan defineres som "*programmer som oppmuntrer familiemedlemmer til å lære sammen, i eller som en familie. De inkluderer muligheter for intergenerasjonslæring og leder ofte til at både voksne og barn fortsetter utdanning.*"<sup>3</sup>

Familielæring har med hell blitt brukt på grupper av foreldre i England, blant annet tenåringsmødre, arbeidsledige og innvandrere. Denne metoden har hatt god påvirkning både på barna og foreldre i forhold til barnas skoleresultater. Foreldre kommer oftere i jobb og tar videreutdanning.

---

<sup>2</sup> FUG (2006): Likeverdig utdanning i praksis – tiltak 19. Videreutvikling av Minoritetsspråklig ressursnettverk (MIR) og utprøving av familielæringsmetoden 2006. En del av FUGs utviklingsprosjekt Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen. Rapport.

<sup>3</sup> Ibid, s 3

FUG har i løpet av høsten 2006, med støtte fra Utdanningsdirektoratet, gjennomført kurs i familielæringsmetoden i Norge. Kursopplegget er hentet fra South Bank University i London. MIR har ansvar for å videreføre opplæringen i 2007.

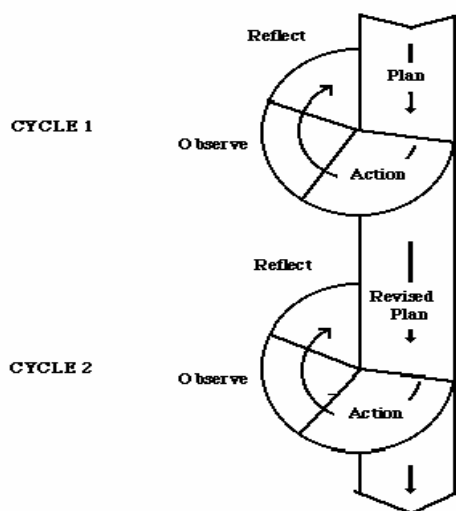
Satsingen på MIR og familielæring i 2006 har derfor fokusert på følgende to forhold:

- Utvikle MIR på flere nivåer (nasjonalt, kommunalt og lokalt på skolen), standardisere opplæringen av MIR og etablere MIR som selvstendig organisasjon etter at FUGs prosjekt er avsluttet
- Utvikle familielæring som en metode MIR kan benytte seg av for å styrke minoritetsspråklige familier<sup>4</sup>

### 3.1.3 Aksjonsforskningsmetoden

FUG har brukt aksjonsforskning som grunnmetodikk i prosjektet. Aksjonsforskning dreier seg om kritisk refleksjon i prosjektprosessen, hvor planlegging og gjennomføring av aktiviteter følges av kritisk refleksjon som igjen tilbakeføres til aktivitetene. FUG har lagt til rette for at prosjektdeltakerne selv har skullet planlegge, gjennomføre, observere og reflektere over sine tiltak før de reviderte tiltakene og utviklet nye og bedre. Prosjektledelsen i FUG har fokusert mye på aksjonslæring og bl.a. gitt kommunene i oppgaver på samlinger å begrunne og å tenke kritisk gjennom tiltak de har startet.

**Figur 3.1 Aksjonsforskningsmetoden<sup>5</sup>**



Prosjektledelsen i FUG har oppfordret alle prosjektkommunene til aktivt å benytte aksjonsforskningsmetoden. Det har imidlertid vært noe varierende i hvor stor grad kommunene har benyttet seg av metoden. I FUGs sluttrapport for prosjektet vurderes det at de kommunene som har benyttet seg av metoden har klart å utvikle tiltak som har fungert godt overfor målgruppen I tillegg vurderes det at aksjonsforskning har

<sup>4</sup> Ibid, s 3

<sup>5</sup> Jf. figur i internnotat fra FUG

vært et viktig virkemiddel for å oppnå et godt eierforhold og forankring av prosjektet.<sup>6</sup>

### 3.2 Evaluering av prosjektet

Det ble i 2005 foretatt en evaluering av prosjektets første fase, som ble gjennomført av NORUT samfunnsforskning. Denne baserte seg først og

fremst på kvantitative data, blant annet spørreskjemaundersøkelse blant foreldre. FUG var kritisk til datagrunnlaget for undersøkelsen. Det ble derfor bestemt at sluttevalueringen av prosjektet skulle ha et annet fokus, med mer vekt på prosess og større tyngde på kvalitativt materiale.

Rambøll Management ble kontaktet av Utdanningsdirektoratet/FUG med forespørsel om å komme med et tilbud på evalueringen i august/september 2006. Vårt design kvalifiserte kravene til evalueringen og vi fikk tilslag på prosjektet. Evalueringen ble igangsatt fra oktober 2006 med følgende mandat:

*”Sluttevalueringen vil være en kvalitativ prosessevaluering som inkluderer kasus fra de fire prosjektkommunene og et refleksjonsseminar. Evalueringen skal gi forslag til hvordan utdanningsmyndighetene, FUG, kommunene og skolene kan forankre erfaringer fra prosjektet og fortsette å spre kunnskap.”*

### 3.3 Vår analytiske tilnærming til evalueringen

Rambøll Management identifiserte tre evalueringstemaer som vi oppfattet som hensiktsmessige å fokusere på. Disse var:

**1. Organisering og administrative rammer:** Med dette menes organisering og administrative rammer for prosjektet både på sentralt og lokalt nivå.

**2. Output, resultater og effekter:** Her ser vi på ”output” av prosjektet i de fire kommunene, det vil si omfanget av de aktiviteter de har fått i stand, samt opplevde resultater og effekter av disse aktivitetene.

**3. Læringsutbytte for de involverte aktører:** Dette innebærer å se på hva de kommunene og skolene som har deltatt i prosjektet mener at de har lært av å delta, og i hvilken grad rutiner er etablert som kan videreføres etter prosjektets slutt.

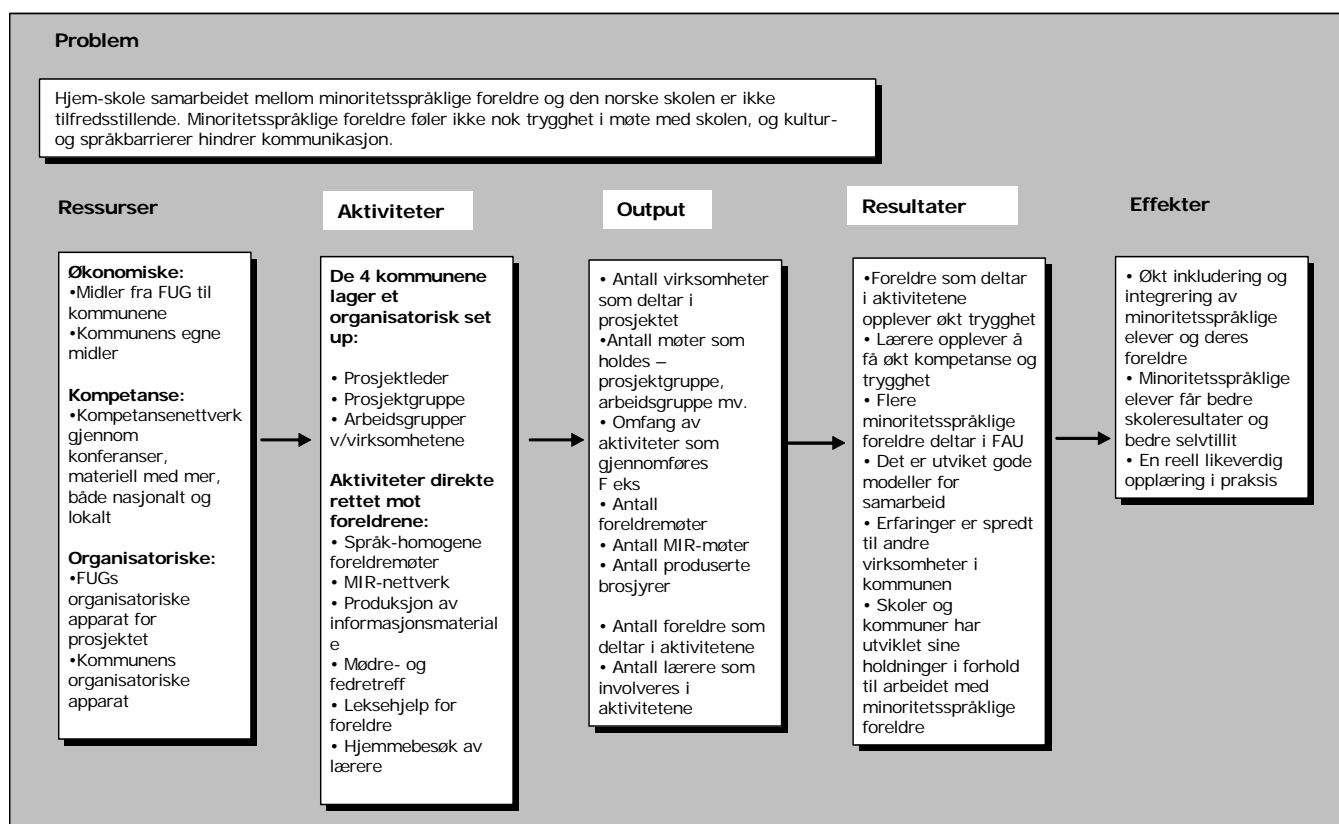
#### 3.3.1 Forandringslogikk for prosjektet

I oppstarten av evalueringen utarbeidet vi en forandringslogikk for prosjektet, det vil si en forventning om en årsakskjede; fra de ressurser man setter inn i et prosjekt til de aktiviteter som igangsettes, og de outputs, resultater og effekter dette forventes å ha. Denne forandringslogikken har i tillegg til de tre evalueringstemaene dannet Rambøll Managements rammeverk for datainnsamlingen og rapporteringen.

---

<sup>6</sup> FUG (2006): Sluttrapport. Minoritetsspråklige foreldre – En ressurs for elevenes opplæring i skolen. Videreføring av utviklingsprosjekt i 2005 og 2006. s. 9

Figur 3.2. Forandringslogikk



Rambøll Managements erfaring er at en slik forventning om en årsakskjede ofte ligger implisitt i de involverte aktørers tanker og handlinger i prosjektet, men at den ofte ikke er gjort eksplisitt. Vårt formål med å sette opp en forandringslogikk er å få gjort eksplisitt de forventninger vi har til prosjektets resultater og effekter, gitt de ressurser som settes inn og de aktiviteter som gjennomføres. For at prosjektet skal ha den ønskede effekt må de nødvendige ressurser anvendes slik hensikten er, og de planlagte aktiviteter gjennomføres. Bare slik kan man sikre at man får det ønskede output, resultater og effekter.

Vi vil understreke, at denne evalueringen *ikke er en effektevaluering*. Til det har prosjektet vart i for kort tid, og målgruppen for prosjektet er for liten til at man på noen som helst måte kan måle effekt. Vi vil derfor fortrinnsvis fokusere på de aktiviteter som er i gang og output av disse aktivitetene. Ut fra dette vil vi kunne si noe om opplevde resultater, både for foreldre, elever og lærere, men det er svært vanskelig å si noe om langsiktige effekter, selv om dette i siste instans er prosjektets formål.

Som presisert i mandatet har denne evalueringen et fokus på prosess vel så mye som resultat, nettopp fordi det er metodisk uholdbart å måle effekter på bred basis av et utviklingsprosjekt som er såpass kortvarig, og som har som formål å utvikle noen gode modeller for samarbeid som kan ha overføringsverdi til andre kommuner og skoler.

## 4. Organisering og administrative rammer

En god prosjektorganisering utgjør i mange tilfeller et suksesskriterium for et prosjekts oppnådde resultater. I dette kapitlet skal vi fokusere på organiseringen av prosjektet, både på sentralt og kommunalt nivå. Vi vil også se på de økonomiske rammene for prosjektet og hvordan midlene har blitt anvendt. Videre vil vi se på hvordan prosjektene har blitt planlagt og styrt i kommunene, og avslutningsvis drøfte hva slags effekt styring eller manglende styring kan ha hatt på output, resultater og effekter.

### 4.1 Sentral organisering og rammer

På sentralt nivå har prosjektet vært strukturert med en styringsgruppe og en prosjektledelse i FUG. I det følgende vil vi gå inn på styringsgruppens sammensetning, mandat og funksjon, og prosjektleders mandat og funksjon, samt de involverte aktørers opplevelse av den sentrale organiseringen og rammene.

#### 4.1.1 Styringsgruppas sammensetning

Ved prosjektets oppstart i den første fasen, ble det nedsatt en styringsgruppe. Den har vært sammensatt av følgende aktører:

- To representanter fra Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)
- En representant fra Utdanningsdirektoratet
- En representant fra Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring (NAFO)
- En representant fra Kommunenes Sentralforbund (KS)

Overveielserne som lå bak sammensetningen av styringsgruppa var å sikre en forankring både hos skolemyndighetene. Dette ble sikret gjennom å inkludere en representant fra Utdanningsdirektoratet. NAFO sikret det faglige perspektivet gjennom at representanten derfra har stor erfaring med hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. I prosjektets andre fase, da kommuneleddet ble involvert, ble styringsgruppen utvidet til å inkludere en representant fra KS. En av representantene fra FUG har fungert som styringsgruppens leder.

#### 4.1.2 Styringsgruppas mandat og funksjon

I følge mandatet for styringsgruppen skal den vedta budsjettfordeling innenfor de økonomiske rammene som er gitt av Kunnskapsdepartementet. Forslag til endringer i budsjett skal legges fram for styringsgruppa for godkjenning, og prosjektregnskap skal legges fram på hvert styringsgruppemøte til orientering. Styringsgruppa skal videre vedta retningslinjer for gjennomføring av prosjektet innenfor rammene av godkjent prosjektplan.

Styringsgruppen har møttes to ganger i halvåret. Prosjektledere i kommunene har deltatt i noen styringsgruppemøter. For respondentene i kommunene oppleves styringsgruppa som noe fjern for dem, og de har få direkte synspunkter på denne.

#### 4.1.3 Prosjektledelse

Den operative prosjektledelsen har ligget hos FUG. Prosjektleder har fungert som styringsgruppens sekretær og har rapportert til styringsgruppa om framdrift i prosjektet. Prosjektleder har hatt det operative ansvaret for prosjektet og for å følge opp prosjektkommunene.

Det vurderes fra prosjektkommunenes side at denne prosjektledelsen har fungert godt. Noen prosjektkommuner har hatt tettere kontakt med prosjektledelsen enn andre kommuner. Imidlertid vurderer respondentene på kommunalt nivå samlet sett at prosjektledelsen har fungert godt, både i forhold til styring, planlegging og faglig oppfølging.

#### 4.1.4 Økonomiske rammebetingelser

Kunnskapsdepartementet har bevilget midler til prosjektet. FUG har videre tildelt hver kommune 80 000 kroner som skal gå til å dekke en 20 % stilling. Videre spesifiserer tildelingsbrevet at kommunene skal bidra med en tilsvarende del, slik "at det er minst en koordinator i kommunen med 40 % stilling".<sup>7</sup> FUG har også tildelt hver kommune kr 10 000 i arrangementsstøtte og forpliktet dem til å ha minst en samling/konferanse og eller andre tiltak/strategier for kompetanseheving/spredning av erfaringer for prosjektskoler og andre i kommunen i løpet av året.

Kommunene har vært forpliktet til å rapportere til FUG ved utgangen av hvert år hvordan midlene har blitt anvendt.

### 4.2 Kommunal organisering og rammer

Kommunene er i følge tildelingsbrevet pålagt å tilsette en koordinator i 40 % stilling. Kommunene har imidlertid valgt noe ulike løsninger på dette. Noen kommuner har valgt å dele prosjektledelsen i en administrativ og en faglig prosjektleder. Noen har valgt å tildele midlene til prosjektkoordinatorer i virksomhetene. Andre har valgt å ikke ansette en prosjektleder, men heller å tildele midlene direkte til skolene i etterkant av gjennomførte aktiviteter. FUG har valgt å la dette være opp til kommunenes egen vurdering av hva som er mest hensiktsmessig.

Kommunene har videre valgt noe ulike prosjektorganisering, men de aller fleste har valgt en organisering med en kommunal styringsgruppe, en prosjektledelse (enten sentrert i kommunen eller fordelt på virksomhetene), en kommunal prosjektgruppe med representanter fra virksomhetene, og arbeidsgrupper ved hver enkelt virksomhet som har jobbet konkret med å iverksette aktivitetene.

Kommunene har hatt ulike grad av styring og planlegging av prosjektet. Noen har i stor grad latt det være opp til virksomhetene selv å bestemme hvilke målsettinger og aktiviteter de vil prioritere, mens andre har hatt sterkere grad av styring og føringer overfor virksomhetene. Som vi skal se senere synes grad av styring og planlegging å ha direkte virkning på prosjektets oppnådde resultater.

I det følgende vil vi gi korte beskrivelser av hvordan de fire prosjektkommunene har organisert prosjektene sine, og hvordan "implemente-

---

<sup>7</sup> Tildelingsbrev fra FUG til kommunene, datert 17.03.2005



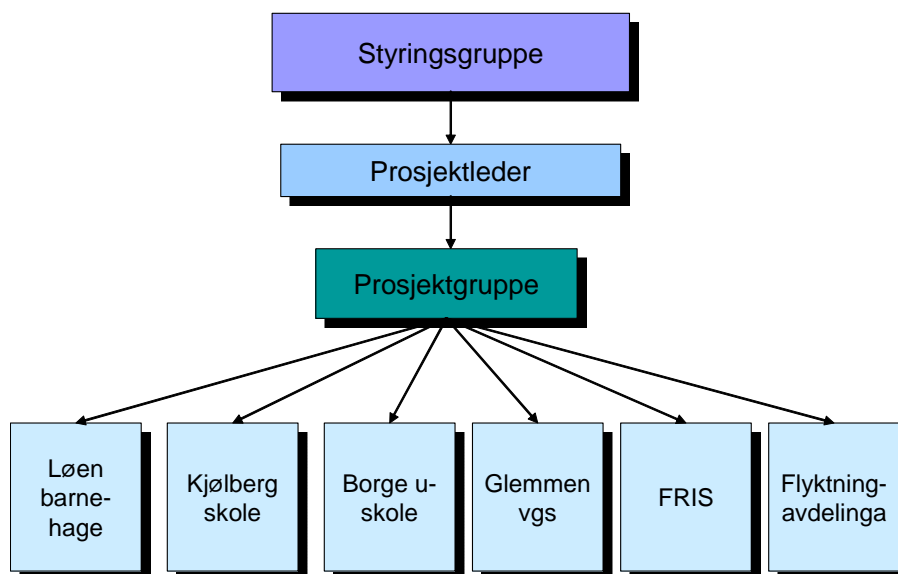
ringskjeden" har fungert fra styringsgruppe, via prosjektledelse og prosjektgruppe, til arbeidsgruppene i virksomhetene og til konkrete aktiviteter.

### 4.3 Fredrikstad kommune

Siden Fredrikstad kommune også deltok i den første fasen av prosjektet, fra 2002 og 2004, hadde man gjort seg noen erfaringer når man skulle inn i den andre fasen. Det ble lagt vekt på å sikre god forankring i kommuneleddet. Dette ga seg utslag i en gjennomtenkt styring og prosjektorganisering.

Det ble valgt å ta en bred tilnærming i tråd med strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis", og det var utformet en lokal strategiplan for inkludering av minoritetsspråklige i utdanningssystemet. FUG-prosjektet inngikk som en del av denne strategiplanen. Det ble satt opp et prosjektdirektiv for prosjektet hvor det ble spesifisert prosjektgruppe, styringsgruppe og referansegruppe. Prosjektdirektivet inneholdt effektmål, objektmål/resultatmål og hovedtiltak. Det ble satt opp tiltaksplaner for hvert år, med milepæler og ansvarsområder. Fredrikstad kommune har også brukt aksjonsforskningsprinsippet aktivt i prosjektet.

Prosjektorganiseringen i Fredrikstad kommune kan illustreres grafisk slik:



#### 4.3.1 Styringsgruppe

Ledelsen for alle virksomhetene i prosjektet har sittet i styringsgruppa. Bakgrunnen for dette er å sikre forankring i virksomhetsledelsene, da det erfaringsmessig er vanskelig å få gjennomført prosjekter i skolen

hvis ikke ledelsen er engasjert og involvert. Dessuten representerer styringsgruppa det økonomiske ansvaret i virksomhetene, noe som også er viktig i forhold til å sikre prosjektet den nødvendige oppmerksomhet, tid og ressurser i virksomheten. Styringsgruppa har hatt det overordnede ansvaret. De har møttes to ganger i semesteret og tilrettelagt for prosjektet på arbeidsplassen. Alle involverte aktører er enige om at sammensetningen av styringsgruppa har vært hensiktsmessig i forhold til prosjektets suksess.

#### *4.3.2 Prosjektleder*

Prosjektleder har hatt det som en 40 % stilling å styre dette prosjektet i kommunen. Prosjektleder har hatt det administrative, faglige og operative ansvaret for prosjektets gjennomføring. Hun har forberedt saker og fungert som styringsgruppas sekretær, fulgt opp arbeidsgruppene ved virksomhetene og også deltatt i ulike aktiviteter. Alle intervjuede aktører fremhever prosjektleders effektivitet, faglige tyngde og engasjement som et helt sentralt suksesskriterium for prosjektet. Prosjektleder har en utdanningsbakgrunn innenfor flerkulturell opplæring og har også jobbet i skolen. Prosjektleder skal også etter prosjektets slutt, våren 2007, ha koordineringsansvaret for å spre erfaringer fra prosjektet til andre virksomheter i kommunen.

#### *4.3.3 Prosjektgruppa*

Prosjektgruppa har bestått av ledere for arbeidsgruppene ved de ulike virksomhetene. Gruppa har møttes til faste datoer en gang i måneden. En foreldrerepresentant har også deltatt på møtene. På møtene har man en oppdatering av de ulike aktivitetene ved virksomhetene og man gjennomgår hvor man står i forhold til tiltaks målsettingene. De intervjuede aktørene fremhever at det har vært svært positivt at møtene har vært godt strukturert. Prosjektleder har skrevet referater for hvert møte som har blitt formidlet til gruppa.

#### *4.3.4 Virksomhetsnivå*

Ved hver virksomhet har det vært nedsatt en arbeidsgruppe som har hatt det konkrete ansvaret for å gjennomføre aktiviteter ved sin virksomhet. Vi snakket med medlemmer av arbeidsgruppene ved Kjølberg skole og Borge ungdomsskole. Medlemskap i arbeidsgruppa har vært tilknyttet funksjon fremfor person. På den måten har man skapt en god forankring i virksomheten. Ved Borge ungdomsskole var for eksempel både inspektør, sosiallærer, flere kontaktlærere og norsk som andrespråkslærer medlem av arbeidsgruppa, og den fungerte som en ressursgruppe for det øvrige personalet.

#### *4.3.5 Konklusjon*

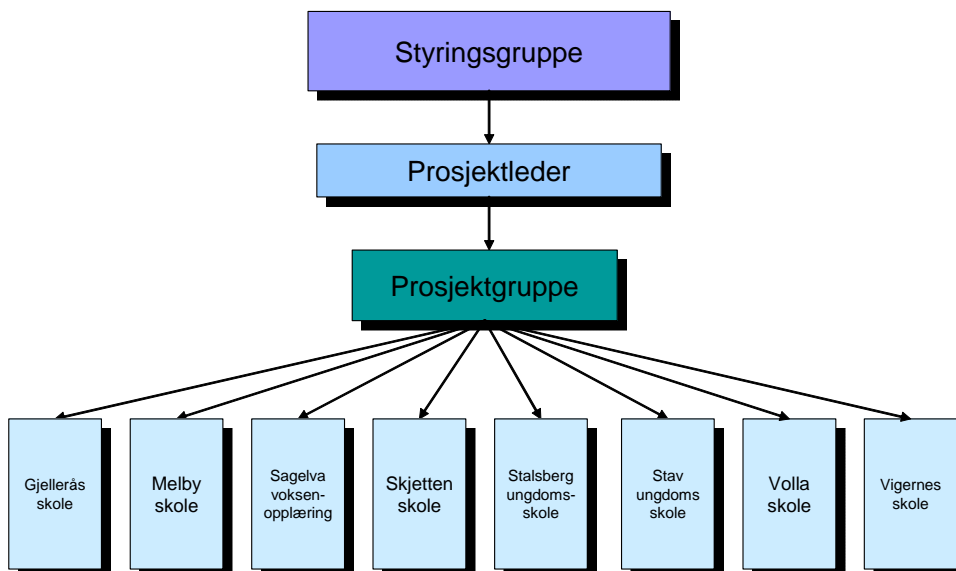
Vår vurdering er at Fredrikstad kommune har hatt en svært hensiktsmessig organisering av dette prosjektet. Det har vært en høy grad av strukturert gjennomføring, noe som utvilsomt har bidratt til prosjektets suksess. Vi mener at dette har hatt en direkte virkning på output, resultater og effekter av prosjektet, noe vi vil komme tilbake til i kapittel 5.

#### 4.4 Skedsmo kommune

Skedsmo kommune var blant de kommunene som kom inn i fase 2 av prosjektet. Man valgte en relativt ambisiøs tilnærming ved å gå bredt ut til mange virksomheter med prosjektet. Skedsmo kommune har den høyeste andelen av minoritetspråklige elever av alle kommunene som deltar i prosjektet. De kommunalt ansvarlige understreker at for skolesektoren i Skedsmo er dette et høyt prioritert arbeidsområde.

Det ble satt opp en prosjektbeskrivelse med hovedmål og en aktivitetsplan med faser og sentrale milepæler. Virksomhetene har også hatt egne prosjektplaner med fokusområder, mål og tiltak. Skedsmo kommune har i likhet med Fredrikstad brukt aksjonsforskningsmetoden aktivt i prosjektarbeidet.

Prosjektorganiseringen i Skedsmo kan illustreres grafisk slik:



##### 4.4.1 Styringsgruppa

Styringsgruppa har i praksis bestått av sektorsjefen for skoleområdet og prosjektleder. Denne gruppa har ikke egentlig hatt betydning utover at den har sikret forankring på kommunenivået. Prosjektleder har møttes med sektorsjefen etter behov. Forankringen i virksomhetene har blitt sikret ved at virksomhetsleder har sittet i prosjektgruppa.

##### 4.4.2 Prosjektledelse

Prosjektledelsen i Skedsmo har vært todelt; det har vært en administrativ prosjektleder i kommunen som har hatt ansvar få sammenkalle til møter, skrive referater osv, men som ikke har hatt det faglige ansvaret. En prosjektarbeider har hatt 40 % stillingsressurs avsatt til prosjektet og har hatt den faglige oppfølgingen av skolene. Alle involverte gir uttrykk for at denne delte prosjektledelsen har fungert godt, og sikret både god struktur og god faglig oppfølging.

#### 4.4.3 Prosjektgruppa

Ledere fra de 8 virksomhetene som deltar i prosjektet har sittet i prosjektgruppa sammen med kommunens faglige prosjektmedarbeider. Det at virksomhetslederne har deltatt har vært ansett som helt sentralt for å sikre forankring og for å forplikte virksomhetene til aktivitet. Prosjektgruppa har møttes ca en gang i måneden.

#### 4.4.4 Virksomhetene

Hver virksomhet skal ha en arbeidsgruppe som arbeider med prosjektet. Vi har gjennomført intervjuer ved Melby skole og Gjellerås skole. Arbeidsgruppene har bestått av lærere som enten har norsk som andrespråksundervisning eller har en generell interesse for feltet. Arbeidsgruppene har møttes regelmessig og har hatt ansvar for å tilrettelegge de konkrete aktivitetene. Vårt inntrykk er at arbeidsgruppene har fungert godt ved virksomhetene. At det har vært avsatt to timer i uka til arbeidsgruppas aktiviteter har bidratt til å skjerme den fra andre prioriteringer i skolen.

#### 4.4.5 Konklusjon

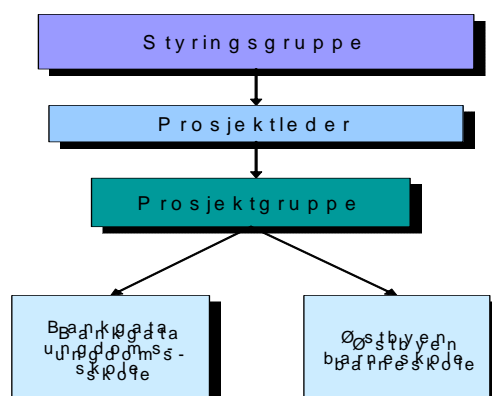
Skedsmo kommune har etter vår vurdering hatt en svært god prosjektorganisering. Den todelte prosjektledelsen har fungert godt og man har sikret forankring i virksomhetene gjennom at ledere for virksomhetene har sittet i prosjektgruppa. Forankring i kommunen har vært sikret gjennom at sektorsjefen har vært "styringsgruppe". Skolene er svært fornøyd med den oppfølgingen de har fått fra faglig ansvarlig i kommunen. Vi anser at organiseringen har bidratt til å sikre resultater i kommunen.

### 4.5 Bodø kommune

Bodø kommune var en av de kommunene som kom inn i prosjektets andre fase, fordi kommunen selv meldte interesse for å delta. Bodø kommune er den kommunen i prosjektet som har lavest andel minoritetsspråklige elever. I kommunen er det imidlertid mange nyankomne innvandrere og de to skolene vi besøkte var mottaksskoler.

Det ble satt opp en prosjektplan ved prosjektets start, hvor organiseringen ble fastsatt med styringsgruppe, prosjektleder og prosjektgruppe. Det ble satt opp hovedmål, delmål, strategi, ansvarlig og tidsramme. Bodø har også brukt aksjonsforskningsprinsippet, men ikke så aktivt og strukturert som de to foregående kommunene.

Organiseringen av prosjektet i Bodø kan illustreres slik:



#### 4.5.1 *Styringsgruppa*

"Styringsgruppa" har fungert slik at prosjektleder har kontaktet undervisningssjefen etter behov. Det har ikke vært en reell styringsgruppe slik sett, men det vurderes at dette har sikret gjennomslag og tyngde for prosjektet innad i kommunen.

#### 4.5.2 *Prosjektledelse*

Bodø kommune har valgt å dele prosjektledelsen på den måten at det har vært en administrativ prosjektleder i kommunen, mens stillingsressursen har vært fordelt på prosjektkoordinatorer i de to skolene. Prosjektleder har hatt ansvar for å innkalle til møter i prosjektgruppa og har skrevet referat etter hvert møte. Koordinatorene på skolene har hatt det faglige ansvaret for prosjektet.

#### 4.5.3 *Prosjektgruppa*

Prosjektgruppa består av prosjektkoordinatorene ved skolene, samt ledelse ved de to skolene. Slik har ledelsesforankringen ved virksomhetene vært sikret. Prosjektgruppa har hatt møter ca en gang i måneden, og på møtene har man gått gjennom gjennomførte tiltak og utfordringer i prosjektet. Prosjektleder i kommunen har hatt ansvar for å skrive referat og formidle til relevante aktører.

#### 4.5.4 *Virksomhetene*

Arbeidsgruppa ved virksomhetene har i praksis bestått av de to prosjektkoordinatorene ved Bankgata og Østbyen som har hatt ansvar for den konkrete gjennomføringen av aktiviteter i samarbeid med skoleledelsen. De involverte aktører vurderer at dette har fungert godt. I våre intervjuer med øvrige lærere kom det imidlertid frem at forankringen blant personalet som helhet nok ikke var helt optimal, idet enkelte lærere hadde lite kjennskap til prosjektet. Dette gjaldt i større grad ungdomstrinnet enn barnetrinnet.

#### 4.5.5 *Konklusjon*

Det er vår vurdering at Bodø kommune har hatt en god organisering av prosjektet. Det synes hensiktsmessig å gi det faglige ansvaret for prosjektet til prosjektkoordinatorer ved skolene, da det er her både den faglige og praktiske kompetansen finnes. De involverte aktører mener at prosjektorganiseringen og informasjonsflyten har vært god. Vi har imidlertid sett tegn til at prosjektet kan synes å være noe "ildsjeldrevet" på skolene, og at det mangler noe på forankringen og kjennskapet til prosjektet hos personalet for øvrig.

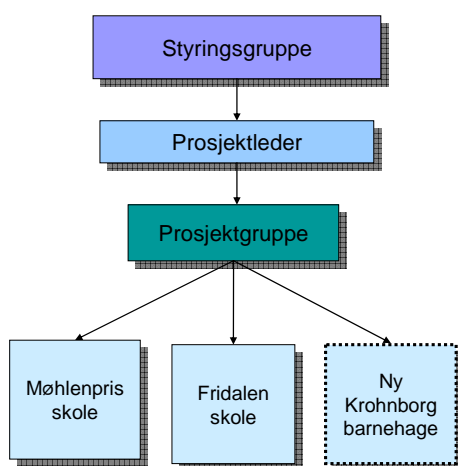
### 4.6 **Bergen kommune**

Bergen kommune kom inn i prosjektets andre fase i 2005. De involverte aktørene både på kommunalt nivå og skolenivå understreker at kommunen har hatt betydelige utfordringer, både i forhold til organisering, planlegging, gjennomføring og forankring av prosjektet, og at man kom skjævt ut i starten. Det har vært en viktig læringsprosess for kommunen i dette - både i forhold til å styre prosjekter, og i forhold til å oppdage at

skolene har hatt større utfordringer i dette arbeidet enn antatt på forhånd.

I motsetning til de andre kommunene som har deltatt i prosjektet har det ikke vært noen skriftlig plan for prosjektet i Bergen. Det var opp til skolene selv å formulere målsettinger og tiltak innenfor prosjektets formål. Dette har vist seg å ha konsekvenser for gjennomføringen. Dette omtales senere. Kort fortalt har det vært en utfordring å få skolene til å gjennomføre aktiviteter som er i henhold til prosjektets formål.

Prosjektorganiseringen i Bergen kommune kan illustreres grafisk slik (Ny Krohnborg barnehage kom først inn i slutten av prosjektet, og er derfor markert med stiplet linje):



#### 4.6.1 Styringsgruppe

Styringsgruppen har bestått av oppvekstetatenes ledere, det vil si ledere for skole- og barnehageområdet. De har møttes med prosjektleder i kommunen ca hver 6. uke. Formålet med møtene har vært å orientere den kommunale ledelsen om gangen i prosjektet og å sikre støtte.

#### 4.6.2 Prosjektledelse

Prosjektleder i kommunen understreker selv at prosjektet har manglet den nødvendige koordinering. Prosjektleder hatt prosjektet som del av sine øvrige arbeidsoppgaver, og det har ikke vært avsatt en stillingsprosent til prosjektet. Dette har trolig hatt som konsekvens at prosjektet har blitt noe tilsidesatt i forhold til andre oppgaver. Prosjektleder har hatt ansvar for å sammenkalle til møter i prosjektgruppa og sikre gjennomføring av prosjektet.

#### 4.6.3 Prosjektgruppa

Prosjektgruppa har bestått av representanter fra ledelsen i hver virksomhet. Gruppa har hatt møter ca en gang i måneden. Etter uttalelse

fra aktørene har ikke denne gruppa fungert helt optimalt. Mulige årsaker som fremsettes er manglende engasjement i skoleledelsen og lite koordinering fra kommunal prosjektleder. Det kan også ha kommet som en konsekvens av prosjektets start at man kom i gang først etter at skolene hadde planlagt skoleåret 2005/2006. Skolene forteller at møter ofte har blitt avlyst og at møtene ofte har vært lite konstruktive. Det fremheves også at det har vært for få skoler med; det blir et stort gap dersom én skole er borte.

Fordi prosjektgruppen ikke fungerte, tok prosjektleder på et tidspunkt direkte kontakt til arbeidsgruppene i virksomhetene. Prosjektleder vurderer at kontakten til de som arbeider med å gjennomføre aktivitetene i virksomheten burde vært gjort på et tidligere tidspunkt, og at gjennomføringen av prosjektet gikk bedre etter at denne kontakten var opprettet.

#### *4.6.4 Virksomhetsnivå*

Ved Møhlenpris har inspektør og en lærer vært fast i arbeidsgruppen. Det har vært avsatt en time i uka til møte i arbeidsgruppen. Ved Fridalen har arbeidsgruppen bestått av inspektør og ansvarlig lærer for leksegruppen. Man har hatt møter etter behov. Ved begge skoler har det vært en utfordring å få forankret prosjektet i virksomhetene. Man møtte en større grad av motstand enn antatt. Mye tid har derfor gått med til arbeid for å endre holdninger blant personalet.

#### *4.6.5 Konklusjon*

Bergen kommune har ikke hatt en optimal organisering av dette prosjektet. Dette er noe de fleste av de intervjuede aktørene er enige om. Årsakene synes å være flere, men det handler om liten grad av koordinering, både fra kommunens side og fra virksomhetenes side. Dette har imidlertid vist bedring over tid, og det er vår oppfatning at det er skapt en langt bedre forankring av prosjektet i løpet av den siste tiden.

### **4.7 Oppsummering**

Som vi har sett, har kommunene hatt noe ulik tilnærming til organiseringen av prosjektet. Det har vært omtrent samme formelle struktur, med en styringsgruppe, en prosjektledelse, en prosjektgruppe og arbeidsgrupper ved virksomhetene. Imidlertid har sammensetningen og funksjonene av disse variert. Som oftest har styringsgruppen bestått av sektorsjefene, men i Fredrikstad valgte man å inkludere virksomhetsledere i styringsgruppa. I de øvrige kommunene har man sikret virksomhetsledernes deltakelse ved å inkludere dem i prosjektgruppa. Dette kan i mange tilfeller være hensiktsmessig, men ofte, som Bergen erfarte, holder det ikke kun å ha med ledernivået - man må også involvere de som arbeider med aktivitetene i praksis.

Et sentralt suksesskriterium for en god prosjektgjennomføring er god prosjektledelse. Vi vurderer at flere av kommunene har hatt en god prosjektledelse, og at det er flere alternative måter å gjøre dette på. Prosjektledelsen trenger ikke nødvendigvis å være samlet i en person, men kan deles på en administrativt ansvarlig og en fagansvarlig, som i Skedsmo, eller en administrativt ansvarlig og to fagansvarlige, som i Bodø. Det er avgjørende at man finner en organisering som sikrer at ansvarsområdene er klarert og at det ikke blir uklarhet rundt hvem som har ansvar for hva i prosjektet.

## 5. Output, resultater og effekter

Som vist i vår analytiske tilnærming og i forandringslogikken for prosjektet, skiller vi mellom output, resultater og effekter av et prosjekt eller en innsats. Under repeterer vi hva vi legger i de ulike begrepene og gir eksempler på hvert begrep:

Output	Resultat	Effekt
<ul style="list-style-type: none"><li>• Omfang av aktiviteter; f.eks hvor mange foreldremøter, mødregrupper etc, hvor mange har deltatt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opplevelse av økt trygghet, økt kunnskap, økt kompetanse</li><li>• Bedrede kommunikasjonsforhold</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Langsiktig; økt inkludering av minoritetsspråklige foreldre og elever, bedrede skolerresultater for elever</li></ul>

Vi vil i dette kapitlet gå gjennom output, resultater og effekter for de fire kommunene som har vært involvert i prosjektet. Vi vil behandle de fire kommunene helt overordnet i forhold til hva den enkelte kommune har fått til av aktiviteter. På bakgrunn av vår dokumentasjon har det ikke vært mulig å i detalj kvantifisere omfanget av de aktiviteter som har vært arrangert i kommunen. Vi vil derfor kun gi et oversiktsbilde over gjennomførte aktiviteter i kommunen som helhet, slik det kan leses ut fra tilgjengelige dokumenter.

Videre vil vi gå mer detaljert inn i de aktivitetene vi har studert ved de caseskolene vi har besøkt. Her har vi et bedre grunnlag for å si noe om opplevde resultater og mulige effekter, og vi vil belyse både lærerperspektivet og foreldreperspektivet i forhold til de aktuelle aktivitetene.

Avslutningsvis vil vi oppsummere ved å si noe om resultater og effekter av prosjektet samlet sett i de fire prosjektkommunene.

### 5.1 Fredrikstad kommune

Fredrikstad kommune har som vist i forrige kapittel hatt en gjennomført styring av prosjektet. Det har vært satt opp både overordnede effektmål og objekt/resultatmål som har vært planlagt å realisere i løpet av prosjektperioden. Objekt/resultatmålene har vært å få til følgende:

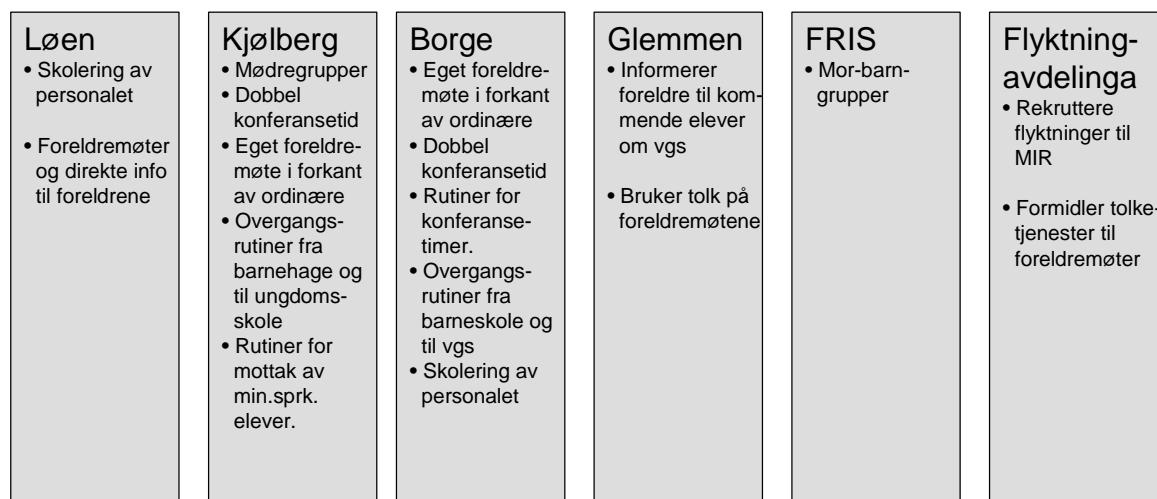
- Overgangsrutiner og informasjon i forbindelse med overganger
- Rutiner for dialog med minoritetsspråklige foreldre
- Egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre
- Legge til rette for at foreldrene blir inkludert i skolens foreldrefellesskap (FAU)
- Gi kunnskap til minoritetsspråklige foreldre om skolesamfunnet og om skole-hjem samarbeid
- Aktivt rekruttere minoritetsspråklige foreldre til MIR-gruppa
- Personalet skal få økt kompetanse i å se minoritetsspråklige foreldre som en ressurs



- Rutiner for samarbeid mellom flyktningavdelingen og barnehage/skolene

Det har blitt gjennomført evalueringer av hva de ulike virksomhetene har fått til. På basis av dette har vi satt opp en kortfattet oversikt (ikke uttømmende) med det vi oppfatter som virksomhetenes output i prosjektet. Vi vil i det følgende gå mer i detalj på de to skolene vi besøkte, Kjølberg skole og Borge ungdomsskole.

**Figur 5.1 Fredrikstad kommune, output**



### 5.1.1 Kjølberg skole

Kjølberg skole var med i den første fasen av prosjektet, fra 2002 til 2004. Skolen har dermed lenge vært oppmerksom på og arbeidet med problematikken. Blant de tiltakene skolen har iverksatt har vært følgende:

- Mødregupper for minoritetsspråklige mødre
- Dobbel konferansetid for minoritetsspråklige foreldre
- Eget foreldremøte i forkant av de ordinære foreldremøtene
- Overgangs-rutiner i forhold til ungdomsskolen
- Rutiner for mottak av nye minoritetsspråklige elever

#### 5.1.1.1 Mødregupper

Kjølberg skole har arrangert mødregupper to ganger i semesteret. Bakgrunnen for at man valgte dette tiltaket er at man anså mødrene som en viktig uutnyttet ressurs for barnas opplæring. Fedrene er ofte i jobb, mens mødrene er hjemme med barna. Skolen ønsket å få bedre kontakt med mødrene, å oppmuntre dem til å ta del i sine barns opplæring og vise interesse. Man valgte derfor å prioritere dette som et av hovedtiltakene innenfor prosjektet.

Arbeidsgruppa på skolen mener at dette har vært et svært vellykket tiltak. Det tok mye tid og ressurser å få mødrene med, bl.a. gjennom på-

minnelser og stadige oppfordringer. Etter hvert har imidlertid mødrene oppfattet dette som en trygg arena, og treffene har blitt en etablert rutine ved skolen. Laging av mat fra flere verdenshjørner, samtaler om kultur og ulike tema i forhold til norsk skolehverdag er blant de aktivitetene man har på mødretreffene. Lærerne som er ansvarlige for mødregruppa mener at treffene har gjort terskelen lavere for mødrene til å komme til skolen, noe som bekreftes av de mødrene vi snakket med.

Mødrene vi intervjuet vektla både hvordan treffene er en sosial arena og en arena for læring og kunnskap. De sa at man snakker om hverdagen i norsk skole, hvordan følge opp barna på skolen, og om samarbeid mellom skole og hjem. Det er positivt med aktiviteter som matlaging. Helsesøster er også med. Mødrene vektla det at de følte at alle kunne snakke med alle, og at ingenting var tabu eller feil. Man snakker om regler og rettigheter, om Ramadan og hytteturer. Mødrene påpekte at det var positivt at lærerne gikk inn og brøt opp de nasjonale gruppene, slik at man ikke bare ble sittende med "sin" språkgruppe.

#### 5.1.1.2 Øvrige aktiviteter

Kjølberg har brukt tid på å få inn rutiner for hvordan de tar imot nye elever med minoritetsbakgrunn og arrangerer velkomstmøter om høsten for nye minoritetsspråklige elever og foreldre. Dette er noe som har fungert godt, og de ser viktigheten av å ha et apparat som kan ta imot nye elever. Skolen har fått forespørsler fra andre skoler i Fredrikstad om å hjelpe dem i situasjoner der skolene har fått nye minoritetsspråklige elever. På grunn av disse klare rutinene har skolen fått god omtale for måten de møter nye elever på.

#### 5.1.2 Borge ungdomsskole

Borge ungdomsskole ligger i samme bydel som Kjølberg skole, og disse to skolene har et tett og godt samarbeid. De trekker mye på hverandres erfaringer og personalet mener at samarbeidet med Kjølberg gjør at fokus på prosjektet og de minoritetsspråklige opprettholdes. Skolen har fokusert på følgende tiltak:

- Egne møter for minoritetsspråklige foreldre i forkant av ordinære foreldremøter
- Dobbelt konferansetid med bruk av tolk
- Utarbeiding av rutiner for konferansetimer med minoritetsspråklige foreldre, egen mal som skal følges
- Overgangsordninger for elever og foreldre i forhold til å ta imot dem fra barneskolen, men også gi dem trygghet i forhold til videregående skole.

##### 5.1.2.1 Dobbelt konferansetid

Borge skole erfarte at minoritetsspråklige foreldre ofte benyttet seg av konferansetimene for å få informasjon om skolen og barna sine. Den tiden som da ble satt opp var for kort og man innså på skolen at å utvide konferansetiden ville være et godt tiltak. Dessuten har det blitt mer vanlig å ta med tolk på konferansetimene for de som har behov for dette.

Lærerne på sin side har en egen mal som de bruker på konferansene med minoritetsspråklige foreldre, noe som gjør dem tryggere i denne dialogen. Dette gjelder i forhold til informasjon rundt bl.a. svømming, turer og mat.

Både lærere og foreldre er godt fornøyde med den ekstra tiden de har på konferansetimene. Lærerne opplever at foreldrene i større grad åpner seg i mindre fora, og foreldrene føler at de kan snakke om det de lurer på med lærerne. Det skapes et tillitsforhold mellom skolen og foreldrene på denne måten.

#### 5.1.2.2 Egne foreldremøter

Borge ungdomsskole har arrangert egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre i forkant av ordinære foreldremøter. På disse har man i korte trekk orientert om hva som blir tatt opp på foreldremøtet etterpå.

De foreldrene vi intervjuet mente at dette var et svært godt initiativ fra skolen, fordi mange av de minoritetsspråklige foreldrene har problem med å få med seg alt som blir sagt på vanlige møter. Da er slike formøter et godt tilbud. Foreldrene mente videre at disse møtene også var positivt sosialt sett - mange føler seg tryggere og tar kontakt med andre foreldre.

Skolen har også god tro på slike møter, og kanskje nettopp derfor var oppmøtet på ca 50 % en skuffelse for personalet. Skolen hadde større forventning til oppmøtet etter at brev var sendt hjem og oversatt til mange ulike språk. Noe de ansatte selv reflekterer over og nevner, er om det i det hele tatt er realistisk å forvente 100 % oppmøte. Ikke alle foreldre til etnisk norske barn stiller opp heller. Kanskje er målene satt for høyt dersom man forventer 100 % oppmøte? En annen relevant bemerkning i denne forbindelse er at det i stor grad er de som uansett ville kommet på det ordinære foreldremøtet som stiller opp også på dette tilrettelagte møtet.

#### 5.1.3 Felles for begge skolene

For begge skolene gjelder rutinene som er i forbindelse med overgang til en ny virksomhet, enten det er fra/ til barnehage, barneskole, ungdomsskole eller videregående.

##### 5.1.3.1 Overgangsordninger

En av intensjonene med valget av virksomheter i Fredrikstad var at det er viktig å legge til rette for et helhetlig utdanningsløp for elevene. Når virksomheter blir knyttet til hverandre som gjennom dette prosjektet, forplikter dette til å jobbe sammen. Det legges også et godt grunnlag for å skape rutiner. Lærere vi snakket med fortalte om at det hadde blitt lettere å ta kontakt med skolene som elevene kom fra/evt. der de hadde søsken.

Stormøtene for kommende 1.klassinger og 8.klassinger fungerer veldig godt. Lærere både fra den nye og den gamle skolen er til stede for å skape trygge rammer. Lærerne fra den nye skolen presenterer seg og dette skaper tidlig et tillitsforhold både til foreldrene og barna. Foreldrene er godt fornøyde med denne innføringen. "At Kjølborg og Borge

*samarbeider så godt sammen er veldig positivt, det skaper trygghet for oss" (somalisk far).*

*"Jeg tror at de lærerne på Kjølberg og Borge skole er mer sosiale enn på andre skoler. De jobber aktivt for de minoritetsspråklige elevene og vi i MIR har snakket om det gode samarbeidet her" (kurdisk far).*

#### 5.1.3.2 MIR

Fredrikstad kommune har lyktes med å få etablert et MIR-nettverk. Det er pr januar 2007 11 foreldre som er med i nettverket. Både Kjølberg og Borge har foreldre som er med i dette nettverket.

Det har vært kommunens prosjektleder som har vært pådriver for denne gruppa og har innkalt til møter to ganger i semesteret. Hun innser at gruppa i for liten grad er selvdreven, og at utfordringen ligger i å få oppgaver til nettverket som gjør at den er selvdreven. På sikt er det også ønskelig at noen av disse kan ha tid til å sitte i kommunalt foreldreutvalg. Samtidig er det en balansegang i forhold til at det ikke er ønskelig å drive "rovdrift" på de som har ressurser og som engasjerer seg.

Foreldrene vi intervjuet mener at det er positivt å være med i nettverket. De har bidratt som tolker, hjulpet andre fra samme språkgruppe med å oversette informasjon og vært på møter. På møtene gjennom MIR har de tatt opp tema som relasjonen mellom hjem og skole, fritidsaktiviteter, integrasjon av barn og kontakt med skolen.

#### 5.1.4 Konklusjon

Fredrikstad har lyktes i å gjennomføre en stor del av det man satte seg fore ved prosjektets start. Det er gjennomført aktiviteter ved samtlige virksomheter. Vi mener at den gode prosjektorganiseringen har bidratt til dette, men også det at en del av virksomhetene hadde deltatt i den første prosjektfasen og hadde gjort seg noen erfaringer å bygge videre på.

I forhold til opplevde resultater og effekter har vi sett at ved de skolene vi har besøkt, så opplever både lærere og foreldre at de igangsatte tiltakene har skapt bedre kommunikasjon, økt trygghet for foreldrene og økt kunnskap hos lærerne. Det er vanskelig å måle langsiktige effekter som økt integrering, men noen av våre respondenter ga klart uttrykk for at de mente at prosjektet på lang sikt ville styrke integreringen i kommunen.

## 5.2 Skedsmo kommune

Skedsmo kommune har i likhet med Fredrikstad kommune gått bredt ut i forhold til å inkludere virksomheter fra flere nivåer i utdanningssystemet. 8 virksomheter har deltatt i prosjektet. Ut fra skolenes prosjektbeskrivelser ble det formulert fire fokusområder:

1. Informasjon - kommunikasjon; språklige og kulturelle utfordringer, gjensidig avklaring av forventninger hjem – skole
2. Kartlegging av elevenes ståsted og bakgrunn. Leksehjelp

3. Mottaksrutiner og mottakssamtalen – overgang fra innføringsklasse til hjemmeskole
4. Foreldremøter; inkludering og medvirkning, fadderordninger

Ut fra prosjektleders rapport om hva skolene i Skedsmo har fått til (per oktober 2006), er følgende gjennomført i kommunen:

- Leksegrupper med foreldre og pensjonister
- Lesedager med minoritetsspråklige foreldre
- Mødregrupper
- Etnisk aften med underholdning og mat fra mange land
- Forenkling av skriv og informasjon – også for SFO
- Samarbeid med SFO - leksegrupper
- Synliggjøring av mangfold
- Foreldremøter for minoritetsspråklige i forkant av vanlige foreldremøter
- Utvidede samtaletimer med ledelsen tilstede
- Temamøter for minoritetsspråklige foreldre
- Foreldres deltakelse i undervisningen
- Fadderordninger for nye foreldre
- Samarbeid mellom skolene og Sagelva VO -senter
- Temauke: Samarbeid hjem- skole

Ut fra skolenes egen rapportering har vi satt opp følgende oversikt over eksempler på aktiviteter som har vært gjennomført ved hver skole. Vi vil i det følgende gå mer i detalj inn på aktivitetene ved de skolene vi besøkte, Gjellerås og Melby.

**Figur 5.2. Skedsmo kommune, output**

<p>Stalsberg</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Egne foreldremøter i forkant av ordinære møter</li> </ul>	<p>Vigernes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forenkling av skriv til minoritetsspråklige foreldre</li> <li>• Spesiell oppfølging på 1. trinn</li> </ul>	<p>Volla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Synliggjøring av det flerkulturelle</li> <li>• Etnisk aften</li> </ul>	<p>Skjetten og Stav</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To felles foreldremøter</li> </ul>	<p>Sagelva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temauke</li> </ul>	<p>Gjellerås</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leksegrupper</li> <li>• Workshop</li> </ul>	<p>Melby</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mødregrupper</li> <li>• Lesedager</li> <li>• Forenkling av skriv</li> <li>• Velkommenskit på mange språk</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.2.1 Gjellerås skole

Gjellerås skole har hatt en økende andel minoritetsspråklige elever i løpet av de siste årene og har opplevd noen utfordringer i skolehverdagen knyttet til dette. Av denne grunn valgte Gjellerås skole en tilnærming til FUG-prosjektet som fokuserte både på elevene og foreldrene. Gjellerås har fokusert på følgende tiltak:

- Leksegruppe 3x uken, med deltakelse av foreldre minst en gang i uken

#### 5.2.1.1 Leksegruppe

Hovedfokuset på Gjellerås skole har vært på leksegruppene. Dette tiltaket ble valgt ut etter tilbakemeldinger fra noen foreldre. Det var i tillegg av avgjørende betydning at mange kunne dra nytte av prosjektet - elever så vel som foreldre og lærere. Med bakgrunn i dette ble valget på leksegruppene og oppslutningen og støtten fra personalet var god.

Leksegruppene blir arrangert tre ganger i uken og for at elevene skal få delta er en av foreldrene nødt til å stille opp minst en gang i uken. I begynnelsen var det krevende å få foreldre til å stille, og mange telefoner har blitt tatt for å få dem til å komme. Gjellerås skole har erfart at dersom skolen ikke gjør en ekstra innsats for å få foreldrene til de minoritetsspråklige elevene til å komme til skolen, så kommer de ikke. Sykdom, barnepass og besøk er hindre for å få dem til å være med på leksegruppene. Til tross for noen utfordringer har oppmøtet fra foreldrene vært godt, og det har blitt etablert et godt forhold mellom skolen og foreldrene.

De faste lærerne som har leksegruppene melder om at leksegruppene har blitt et naturlig kontaktpunkt i forhold til skolen. Lærerne opplever at foreldrene kommer med henvendelser som gjelder svømming, leirskole osv. Terskelen for foreldrene for å ta kontakt med skolen oppleves som lavere fra skolen sin side. Man har lykket med å få foreldrene til å føle seg trygge på det å komme til skolen. Et annet gledelig resultat av leksegruppene er at flere mødre selv også har lært å lese og skrive.

Foreldrene opplever at det er lettere å følge med i barnas skolehverdag og på leksene etter at de begynte å være med på leksegruppene. Som en mor med arabisk opprinnelse sa: *"Det har blitt mye lettere å følge med på barnas ukeplaner, jeg vet hva leksene er og hvordan jeg kan følge opp"*. En pakistansk mor sier også at hun følger mer med på hvordan barna gjør leksene sine og leser oftere igjennom leksene nå enn før. Foreldrene hører også fra barna sine at det har blitt lettere følge med i timene når leksene er gjort.

#### 5.2.2 Melby skole

Melby skole er en grendeskole, men likevel med høy andel minoritetsspråklige. Fra høsten 2007 skal Gjellerås og Melby skole slås sammen. Skolen har valgt å fokusere på følgende:

- Mødregupper to ganger i semesteret på ettermiddagene.
- Lesegrupper

##### 5.2.2.1 Mødregupper

Melby skole har to ganger i semesteret arrangert mødregupper for mødrene på ett trinn. Skolen opplever ofte at det er fedrene som kommer på foreldremøtene, mens mødrene er hjemme. Det var dermed et bevisst valg å satse på mødrene. Flere av mødrene har begrensede norskkunnskaper og det har derfor ofte vært tolker som har kommet sammen dem. Skolen tror dette har vært positivt for flere. Mellom fem og ti mødre har kommet på disse arrangementene sammen med en eller flere av skolens kvinnelige ansatte. Fra skolens side oppleves dette

som et positivt tiltak og som at man har fått bedre kontakt med mødre til flere av elevene.

Når de møtes har de tatt opp ulike temaer etter ønske fra mødre. Blant annet har de lært seg tyrkisk dans. Enkelte ganger har de hatt med mat, og dette har løst opp stemningen.

Noen av de mødre vi intervjuet syntes at det var synd at det ikke var noen mødre til de etnisk norske barna i klassen. Dette indikerer ulike opplevelser for foreldrene og skolens representanter rundt tiltaket, og at skolens intensjoner om økt trygghet og inkludering gjennom mødretreff ikke nødvendigvis blir oppfattet slik.

### 5.2.3 Konklusjon

Det har blitt arrangert en rekke tiltak i Skedsmo kommune. Det er likevel vårt inntrykk at ikke alle virksomhetene har fått til det som i utgangspunktet var planlagt. Overordnet sett må imidlertid output ses å være relativt stort tatt i betraktning den korte tiden prosjektet har vart. Vi er av den oppfatning at prosjektets gode organisering og planlegging i stor grad har bidratt til dette.

Når det gjelder vurdering av resultater og effekter er det vår erfaring at dette varierer noe. Leksegruppene på Gjellerås skole er etter vår oppfatning det som kan sies å ha gitt best resultater både i form av oppslutning og opplevde effekter for lærere, foreldre – og for den saks skyld elever. Når det gjelder mødregruppene på Melby er det vår vurdering at disse i mindre grad kan sies å ha ført til den ønskede effekt, idet en del mødre uttrykte at de følte seg noe stigmatisert som resultat av tiltaket. Her er det viktig, som vi også spesifiserer innledningsvis, at aktiviteten gjenspeiler et behov og et ønske hos foreldrene.

## 5.3 Bodø kommune

Bodø kommune har valgt en noe "smalere" tilnærming i prosjektet og har inndratt to mottaksskoler; Bankgata ungdomsskole og Østbyen barneskole. I den senere tid har også Hunstad barneskole blitt inkludert i prosjektet. Vi vil i det følgende behandle Bankgata og Østbyen skole samlet, da de har samarbeidet om å gjennomføre de fleste aktivitetene og det ikke vil være hensiktsmessig å behandle dem hver for seg.

Bodø kommune har i likhet med Fredrikstad og Skedsmo satt opp en prosjektplan med delmål og strategier. Av de tiltakene som er gjennomført, er følgende:

- Minoritetsspråklig representant i FAU
- Mottaksmøter i forhold til nyankomne foreldre
- Temakvelder om norsk skole og kultur
- Bruk av tolk på møter
- Overgangsrutiner fra barneskole til ungdomsskole
- MIR-nettverk etablert

### 5.3.1 Deltakelse i FAU

Et bevisst satsningsområde både for Østbyen og Bankgata har vært å få minoritetsspråklige med i FAU. Det å få inn minoritetsspråklige er viktig fordi FAU fungerer som et talerør fra foreldrene, og det er viktig å ha et foreldreutvalg som i stor grad gjenspeiler elevene ved skolen. Medlemmene bør representere flest mulig interesser og kulturer.

Østbyen har hatt fokus på nettopp denne deltakelsen og hadde tidligere en mor med minoritetsbakgrunn som satt i FAU, men etter at hun flyttet har de ikke fått inn noen nye. Bankgata har to minoritetsspråklige representanter i FAU, en kvinne og en mann. Deltakelsen her har kommet som et resultat av at de har blitt direkte spurt om å sitte i FAU. Kvotering har dermed blitt løsningen for å få minoritetsspråklige til å delta.

Bodø er den eneste kommunen som har tatt i bruk kvotering som virkemiddel for å få minoritetsspråklige inn i FAU. Dette er det ledelsen ved de to skolene som har stått for, og gjennom denne bevisste strategien har de lyktes med å rekruttere nye medlemmer.

Representantene opplevde det som en tillitserklæring å bli spurt om representere i FAU, og hevder selv at de ikke ser det som problematisk å bli rekruttert gjennom kvotering. De setter pris på å være med i FAU, og de bidrar på en positiv måte inn i utvalget.

### 5.3.2 Øvrige aktiviteter

MIR har i Bodø kommune fått forankring i det kommunale foreldreutvalget. Det er med andre ord et tiltakende aktivt nettverk oppe og går. Skolene kjenner til nettverket og benytter seg av de ressursene som finnes der. Det er rundt 10 foreldre som er med i gruppa. En av de foreldrene vi snakket med er aktivt med der og hadde fått tilbud om å reise til Oslo på konferanse, men kunne ikke delta pga jobb. Flere av MIR-medlemmene synes at gruppa er litt for usynlig, og kunne ønske noen var med og tok litt "tak".

### 5.3.3 Konklusjon

Til å være en kommune med relativt sett få minoritetsspråklige elever, mener vi at Bodø kommune har fått til mye på kort tid. Kommunen har valgt en aktiv strategi for å få minoritetsspråklige foreldre inn i FAU, og de har fått til et MIR-nettverk. De foreldrene vi snakket med, uttrykte stor tilfredshet med begge skolene, og ga uttrykk for at de satte pris på de gjennomførte aktivitetene.

## 5.4 Bergen kommune

Bergen kommune har valgt en mer desentralisert tilnærming enn de øvrige kommunene. Skolene fikk selv anledning til å formulere målsettinger og tiltak innenfor prosjektets overordnede formål. Møhlenpris skole og Fridalen skole har vært med fra prosjektets start i kommunen, mens Ny Krohnborg barnehage har kommet til i senere tid. Vi vil beskrive de to førstnevnte skolenes tiltak for seg.



#### 5.4.1 Møhlenpris skole

Møhlenpris er en sentrumsskole med en høy andel minoritetsspråklige elever (30 %). Skolen har fokusert på følgende tiltak i regi av prosjektet:

- Eget foreldremøte for minoritetsspråklige foreldre
- Innkjøp av litteratur på forskjellige språk
- Kompetansehevende aktiviteter for personalet
- Brukt FUG sine skriv på ulike språk for å informere om norsk skole

##### 5.4.1.1 Kompetansehevende aktiviteter for personalet

På Møhlenpris skole innså ledelsen at den hadde uventede utfordringer i forhold til å få til et godt prosjekt på skolen. Utfordringen innebar mer motstand fra personalet enn det ledelsen i innledningen var klar over. Før skolen kunne begynne å se nærmere på hva som kunne gjøres for minoritetsspråklige elever og foreldre satset de på kursing og kompetanseheving av personalet.

##### 5.4.1.2 Innkjøp av litteratur på ulike språk

Møhlenpris skole har brukt mye ressurser på å utvide utvalget av bøker på minoritetsspråk som er ved skolen. Skolen skal opplyse om dette på foreldremøte og håper at det vil føre til at foreldrene leser høyt for barna og at dette har en effekt på foreldrenes verdsetting av egen kompetanse. Skolen har stor tro på dette initiativet og håper at det i framtiden også kan lede til lesegrupper på skolen, hvor foreldrene leser for elevene på ulike språk.

##### 5.4.1.3 Egne foreldremøter

Det har også vært arrangert egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre, ett om høsten og ett om våren. For å få foreldrene til å komme satte skolen i gang med en omfattende ringerunde. Dette var svært vellykket og nesten alle kom. Dessverre var agendaen omfattende, noe de lærte av til neste gang. Mange foreldre må ha tolk på disse møtene, så der er viktig at det ikke er for mye som skal taes opp. På senere møter har skolen holdt en introduksjon, hvoretter foreldrene selv fått mulighet til å diskutere hvordan de kan bidra til barnas opplæring.

#### 5.4.2 Fridalen skole

Fridalen har en andel på omkring 15 % minoritetsspråklige elever. Dette er de tiltakene skolen har valgt å fokusere på:

- Leksegrupper 2 ganger i uka
- Mødrecafe, arrangert to ganger
- Holdningsskapende arbeid blant personalet ved hjelp av to informasjonstimer og en planleggingsdag

#### 5.4.2.1 Leksegruppe

Fridalen skole satset på leksegrupper som et tiltak i FUGs prosjekt, med henblikk på et mål om "hjelp til selvhjelp". Tiltaket satset i første omgang på å få minoritetsspråklige elever til å komme på leksegruppene og så i andre omgang håpet de at foreldrene skulle delta. Med unntak av to mødre som har deltatt jevnlig, har foreldrene uteblitt. Leksegruppene har dermed ikke hatt den ønskede effekten – at foreldrenes selvtillit og norskkunnskaper skulle øke. Et resultat har likevel vært at en større andel av de minoritetsspråklige elevene gjør leksene sine og kommer forberedt til timene. De foreldrene vi snakket med påpekte at leksegruppene var svært nyttige for deres barn.

Med valget av leksegrupper som prosjektaktivitet har Fridalen skole valgt å ikke direkte gå til foreldrene. I så måte har ikke Fridalen fulgt prosjektets intensjon, nemlig et fokus på de minoritetsspråklige *foreldrene*. Det at de ønsket at aktiviteten skulle ha effekt på foreldrene kan ikke sies å være det prosjektet hadde som intensjon.

#### 5.4.2.2 Øvrige aktiviteter

To ganger i løpet av prosjektperioden har Fridalen arrangert mødrecafe, med et godt oppmøte. Skolens rektor og andre kvinnelige lærere har vært med sammen med mødrene. På disse treffene har de tatt opp ulike tema, spist mat sammen og snakket uformelt med hverandre. Mødrene vi har snakket med ga uttrykk for at de satte pris på dette tiltaket. Det ga dem en uformell anledning til å bli bedre kjent med skolen og lærerne. Utfordringen i forhold til videreføring av mødrecafeen ligger i at det ikke er noen fra Fridalen skole som har spesielt ansvar for møtene. Dermed blir for mye basert på personlig initiativ og for lite institusjonalisert.

#### 5.4.3 Konklusjon

Hovedutfordringen i Bergen kommune har vært å få skolene til å gjennomføre aktiviteter som er i tråd med prosjektets intensjon. Det at Fridalen gjennomfører leksegrupper, uten foreldres involvering, kan ikke sies å være i tråd med prosjektets intensjon, selv om leksegruppene i seg selv har mange positive effekter på elevenes læring. Utover dette vil vi påpeke at de foreldrene vi snakket med ved skolene, var svært fornøyd med skolens innsats for å inkludere dem. En av mødrene hadde som resultat av mødregruppene fått så god kontakt med skolen at hun nå var ansatt i SFO, og både lærere og foreldre vektla at kommunikasjonen var blitt bedre den senere tiden. Samlet sett vurderer vi at skolene har fått til en hel del, på tross av at man kom skjevt inn i prosjektet i starten.

### 5.5 Oppsummering

Som foregående gjennomgang viser har det vært arrangert en rekke aktiviteter i kommunene. De kommunene som har involvert flest virksomheter, har naturlig nok det største omfanget av aktiviteter. Tre av fire kommuner har fått etablert MIR-nettverk, det har blitt satset på foreldremøter, mødregrupper og leksegrupper, for å nevne noe. Når det gjelder opplevde effekter, så er inntrykket at foreldrene i stor grad opplever aktivitetene som positive og at det har skapt arenaer hvor de føler seg trygge på lærerne og skolesystemet. Ikke alle foreldre har noe for-

hold til aktivitetene, men av de som har det, så ønsker det store flertallet at skolene skal opprettholde slike aktiviteter. Et lite mindretall er skeptiske til særtiltak, og oppfatter dette som stigmatiserende. Det må imidlertid understrekes at dette ikke er den gjengse oppfatning.

## 6. Læringsutbytte og etablerte rutiner

I dette kapitlet beskriver vi i hovedtrekk ved hva som har vært læringsutbytte for de som har arbeidet med prosjektet i kommunene. Hva er det viktigste de har lært gjennom arbeidet? Videre går vi inn på i hvilken grad det er etablert varige strukturer og rutiner, endring i praksis, som trolig vil bestå etter prosjektets slutt. Avslutningsvis ser vi på våre funn om læringsutbytte i forhold til nyere forskning på skole-hjem samarbeid i Norge.

### 6.1 Kommunenes læringsutbytte

Kommunene er relativt samstemmige i sin vurdering av hva som har vært læringsutbytte på kommunalt nivå. Det har blitt skapt en økt bevissthet og kunnskap om arbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Man anerkjenner at dette er et arbeid som tar tid, og at det er viktig å få på plass rammer og strukturer for at dette samarbeidet kan bli bedre.

Det er som regel kun en person på kommunalt nivå som har vært direkte tilknyttet prosjektet. Det er derfor noe begrenset hva slags utbytte resten av administrasjonen på skole- og barnehagefeltet har fått ut av prosjektet. Likevel har flere av kommunene strukturert prosjektorganiseringen slik at sektorsjef for henholdsvis skole og barnehage har sittet i styringsgruppa, og dette har sikret en ansvarliggjøring og en legitimitet i forhold til prosjektet.

Fokus på minoritetsspråklige elever på politisk nivå er naturlig nok et element som letter arbeidet med denne type prosjekter. Både Fredrikstad kommune og Skedsmo har vært tydelige på sin prioritering av dette feltet i handlingsplaner mv, og det har vært en kommunal ambisjon å følge opp strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis". Et politisk fokus har gitt prosjektet en plass i en større samlet satsing.

#### 6.1.1 *Bevisstgjøring og kunnskap*

Kommunene er samstemte i at prosjektet har skapt en økt bevissthet og kunnskap om muligheter og utfordringer i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Man har erkjent at det ikke finnes noe entydig svar på hvordan man skal nå frem til denne foreldregruppa, og at det som er viktig er å komme frem til ulike verktøy og metoder som man kan bruke for å komme i dialog. Det å gjøre lærerne trygge er sentralt, og lærerne får opparbeidet trygghet gjennom kunnskap.

#### 6.1.2 *Etablerte rutiner og endring i praksis*

Samtlige av kommunene som har deltatt i prosjektet, har planer om å sikre at rutiner fra prosjektet opprettholdes i virksomhetene, og at erfaringer spres til andre virksomheter i kommunen. Våren 2007 er satt av til å planlegge dette arbeidet. Bergen kommune skal sette i gang et nettverk for erfaringsspredning fra prosjektet. Bodø kommune skal avklare veien videre i løpet av våren 2007, og prosjektgruppa fortsetter å møtes inntil dette er avklart, men ikke så ofte som hittil. I Fredrikstad forsetter prosjektleder i sin 40 % stilling fram til sommeren 2007, og Pedagogisk Senter har ansvaret for erfaringsspredning mellom skolene. I Skedsmo kommune skal man gå inn i en spredningsfase, og det skal være tatt inn i virksomhetsplanene til de deltakende virksomhetene i

prosjektet. Slik forplikter man skolene til å spre kunnskap og de andre skolene til å lære.

## **6.2 Virksomhetenes læringsutbytte**

### *6.2.1 Større utfordringer enn antatt*

Noen skoler som har deltatt i prosjektet har oppdaget at de har hatt større utfordringer i forhold til dette arbeidet enn de antok på forhånd. Dette kan for eksempel ha dreid seg om negative holdninger i personalgruppen. Dette har utgjort en ekstra barriere som har gjort at man har kommet senere i gang med de konkrete aktivitetene, fordi man måtte bruke tid på å legitimere og forankre prosjektet i personalet. For skolene har dette vært en verdifull erfaring. Det er først etter å ha gjennomgått denne prosessen at man kan ta problemene og utfordringene på alvor.

### *6.2.2 Viktigheten av forankring blant personalet*

Flere skoler har erfart viktigheten av forankring i personalet. Det har også vært nødvendig å skape en følelse av at dette er noe som hele personalet skal arbeide med - ikke kun de i arbeidsgruppa. Dette er en utfordring i alle prosjekter, nemlig å sikre at arbeidet ikke baserer seg på ildsjeler.

### *6.2.3 Kunnskap*

Mange av de som har sittet i arbeidsgruppene ved virksomhetene har deltatt i seminarer og samlinger i regi av prosjektet. Det trekkes fram at det har vært bra å kunne dele erfaringer med andre virksomheter som har likende utfordringer, og få tips og eksempler på hva som fungerer godt. Mange nevner også gode faglige opplegg fra de andre prosjektkommunene og gode foredrag fra internasjonale foredragsholdere, blant annet Sverige og Storbritannia. Flere trekker fram "Family Learning" som svært interessant og lærerikt.

### *6.2.4 Etablerte rutiner og endring i praksis*

Noen av virksomhetene i prosjektet har kommet langt med å etablere rutiner i dette arbeidet. Det er ikke alltid så mye tid som skal til; det kan rett og slett bare være å få utviklet noen metoder som gjør kvaliteten på kommunikasjonen bedre. Et eksempel på dette kan være maler for konferansetimer som er tatt i bruk ved Borge ungdomsskole i Fredrikstad. Dette er en standardmal som kontaktlærere bruker på konferansetimer med minoritetsspråklige foreldre. Ofte var kontaktlærerne i tvil om hvordan de skulle lede slike timer, men etter å ha fått opplæring og innføring i dette, så synes de at disse konferansetimene har blitt langt enklere. Dette er eksempel på en rutine som er enkel å videreføre i praksis.

Mange skoler har også fått bedre rutiner på bruk av tolketjenester. Man innkaller tolk når det er nødvendig, både i forbindelse med foreldremøter og konferansetimer. Ikke alle foreldre har behov for tolketjenester, men å ha en god rutine på dette forenkler kommunikasjonen både for foreldre og skolen.

Mange av prosjektskolene har etablert rutiner i forhold til gjennomføring av egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre. Man har

også gjort seg en rekke erfaringer om hvordan slike møter bør gjennomføres; hva som bør stå på agendaen, grad av interaktivitet, uformelle innslag mv.

For flere skoler er leksegrupper et tiltak de planlegger å videreføre uavhengig av prosjektet, og som det anses at minoritetsspråklige elever har spesielt godt utbytte av. Ved Gjellerås skole i Skedsmo har man for eksempel nå fått midler fra Utdanningsdirektoratet for å utvide sitt leksehjelpsprosjekt.

Overordnet sett er det etter vår vurdering skapt en rekke rutiner som kan videreføres i praksis. Det er imidlertid en reell fare for at prosjektets avslutning fører til at noen av disse rutinene blir nedprioritert. Nettopp derfor er det sentralt å fokusere på de suksesskriteriene og risikomomentene som vi har skissert innledningsvis i rapporten.

### **6.3 Læringsutbytte sett i lys av nyere forskning på skole-hjem samarbeid**

Forskning viser at hjemmets betydning for hva elevene tilegner seg på skolen er av vesentlig større betydning for deres kunnskapstilegning enn det som skjer på skolen. En gruppe faktorer som synes å være av betydning er de verdier som formidles fra foreldrenes side, de forventninger som stilles til barnet og de aktiviteter barnet engasjerer seg i som følge av forventninger i hjemmemiljøet.<sup>8</sup>

Siden foreldre har stor betydning for barns og unges læring, vil det være i skolens interesse å tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet som preges av likeverd og gjensidighet. Imidlertid viser studier at det faktiske skole-hjem samarbeidet i Norge bygger på liten grad av gjensidig samarbeid, og mer på skolens premisser.

Forsker Thomas Nordahl ved NOVA evaluerte forholdet mellom målsettingene i Reform 97 og det faktiske hjem-skole samarbeidet.<sup>9</sup> Hovedfunnene var at skolen i stor grad legger vekt på å informere foreldrene, men at drøftinger og reell medvirkning fra foreldrenes side foregår i langt mindre grad. Nordahl konkluderer med at i forhold til intensjonene i Reform 97 om foreldrenes medansvar i skolen, ser det ut til å være en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole. Skolen har stor grad av institusjonell makt, mens foreldrenes situasjon preges i større grad av avmakt.

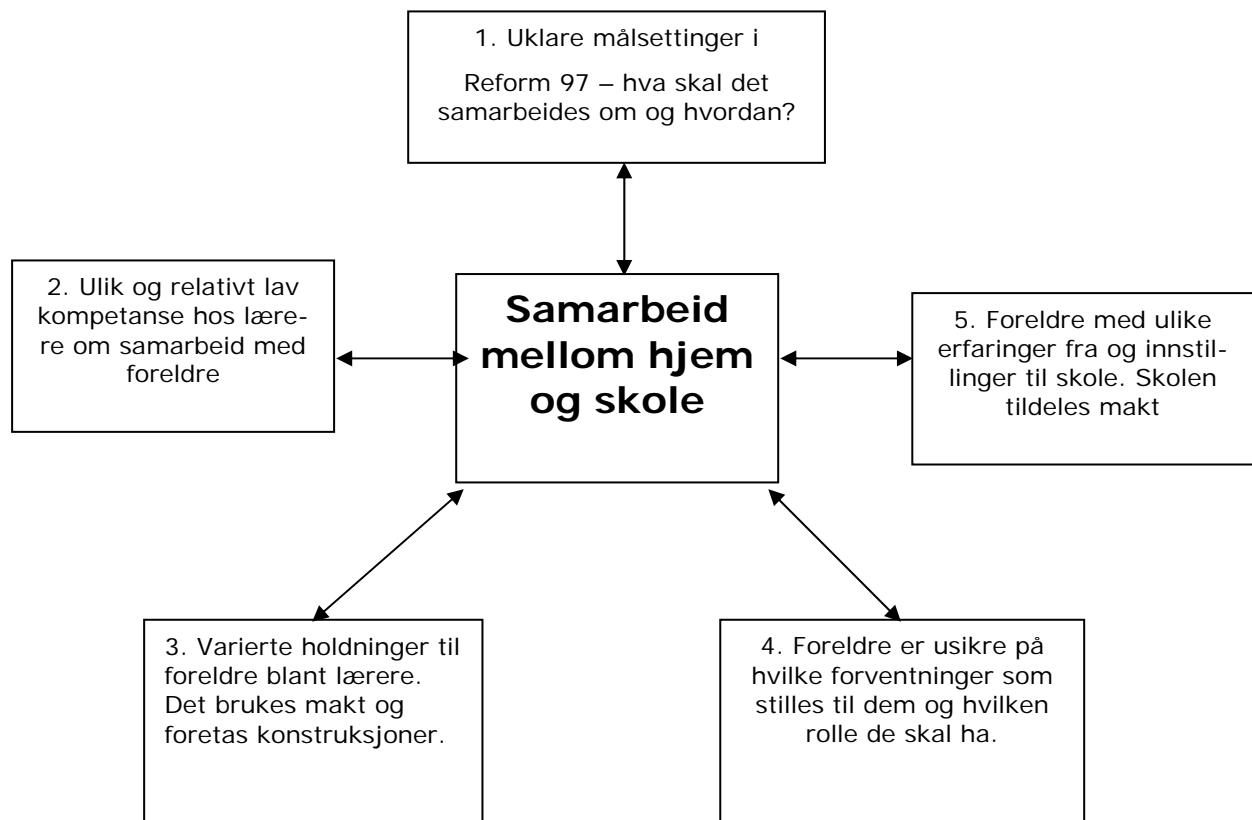
Ut fra undersøkelsen kan foreldre deles inn i to grupper; de med relativt gode erfaringer med samarbeid, og de med relativt dårlige erfaringer med samarbeid. De med dårlige samarbeidserfaringer kjennetegnes av at de opplever å ikke bli hørt av lærerne. Foreldre med gode erfaringer med samarbeid, opplever dialog og reell medvirkning, og i større grad et *kommunikativt maktforhold*. Nordahls undersøkelser blant lærerne viser at lærerne ofte baserer sitt syn på foreldre på *konstruksjoner* av sosial og kulturell kapital.

Nordahl anvender følgende figur for å illustrere betingelser for samarbeidet mellom hjem og skole: (Vi har nummerert boksene for å enklere å kunne henvise til dem i teksten)

---

<sup>8</sup> Birkemo, Asbjørn (2002): Læringsmiljø og utvikling. Unipub AS

<sup>9</sup> Nordahl, Thomas: Synteserapport: Foreldre i skolen – Evaluering av R97 (2003)



I forhold til vår evaluering kan vi bekrefte at de overfor illustrerte betingelser i høy grad gjør seg gjeldende, og kanskje i enda sterkere grad overfor minoritetsspråklige foreldre. Nordahl vektlegger hvordan lærere konstruerer oppfatning av foreldres sosiale og kulturelle kapital på basis av relativt lite informasjon. Våre undersøkelser av dette prosjektet viser at de lærerne som har deltatt opplever at de har fått økt kunnskap om minoritetsspråklige foreldres sosiale og kulturelle kapital. Gjennom uformelle møteplasser som mødregrupper etc, opplever lærerne at de får et helt annet innblikk i foreldrenes kultur, behov og ressurser. På denne måten kan man si at i forhold til boks 2 og 3 har prosjektet bidratt til å styrke lærernes forutsetninger for å danne sosiale konstruksjoner som i større grad er bygget på kunnskap.

Når det gjelder boks 4, om foreldrenes usikkerhet på forventninger og rolle, så mener vi, som tidligere nevnt, at det er svært vanskelig å si hvorvidt prosjektet har bidratt til *i større skala* å endre på minoritetsspråklige foreldres selvtillit og trygghet i forhold til skolen. Men vi mener å kunne se tydelige indikasjoner på at de foreldrene som har deltatt aktivt i aktiviteter som er initiert gjennom prosjektet, for eksempel mødregrupper og leksegrupper, opplever en økt trygghet og en økt involvering. For dem har det ført til at det er enklere å ta kontakt med læreren, de er blitt bedre kjent, og de er også blitt kjent med andre minoritetsspråklige foreldre. Skolen har i økt grad blitt en trygg arena.

Gjennom at foreldre inngår i sosiale aktiviteter på skolen, som for eksempel mødre- eller fedregrupper, øker også foreldrenes kunnskap om skolen. På denne måten reduseres skolens institusjonelle makt, og det skapes et bedret grunnlag for å realisere kommunikativ makt, som Nordahl mener er betegnende for et godt skole-hjem samarbeid.

Oppsummert kan det sies at utviklingsprosjektet Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen, har bidratt til å skape arenaer for realisering av kommunikativ makt, økt lærernes kunnskap og kompetanse, gitt lærerne et bedre grunnlag slik at man unngår å gjøre feilaktige sosiale konstruksjoner, samt bidratt til å gi økt trygghet og kunnskap til foreldrene og dermed redusere skolens institusjonelle makt. Det må imidlertid presiseres at disse effektene ikke kan måles i en stor skala, siden utviklingsprosjektet har involvert et begrenset antall aktører. For de som har vært involvert, er det imidlertid vår klare oppfatning at det har blitt skapt bedre betingelser for et vellykket skole-hjem samarbeid, og det er skapt modeller som kan videreutvikles og videreføres i andre sammenhenger.



## 7. Metoder og datakilder

Evalueringen bygger på følgende metoder og datakilder:

### 7.1 Dokumentstudier

Det har vært gjennomført studier av sentrale dokumenter i prosjektet, herunder årsrapporter, FUGs egen kartlegging av prosjektet, NORUTs evaluering av prosjektets første fase 2002 – 2004, kommunenes rapportering til FUG og virksomhetenes rapportering til kommunene.

### 7.2 Casestudier

Det har vært gjennomført casestudier i samtlige fire prosjektkommuner, som er:

- Bergen
- Bodø
- Fredrikstad
- Skedsmo

I de kommunene der det er flere enn to virksomheter som er med, har Rambøll management i samarbeid med de kommunalt ansvarlige valgt ut to virksomheter for casestudiene. I hver kommune besøkte vi to skoler. Det ble gjennomført kvalitative intervjuer med følgende respondentgrupper:

- Prosjektansvarlig i kommunen
- Leder av arbeidsgruppa ved skolene
- Medlemmer av arbeidsgruppa ved skolene
- Lærere
- Foreldre som har deltatt i aktiviteter tilknyttet prosjektet

Intervjuene med medlemmer av arbeidsgruppa samt lærere ble som regel gjennomført som gruppeintervju. Intervjuene med foreldre ble gjennomført med tolk der det var nødvendig. De ble også gjennomført som gruppeintervju i flere tilfeller.

**Tabell 7.1 Oversikt over antall intervjupersoner**

<b>Fredrikstad kommune</b>	Kommunal prosjektleder (1)  Kjølberg skole: Rektor (1) Arbeidsgruppeleder (1) Medlemmer av arbeidsgruppa (3) Foreldre (4)  Borge ungdomsskole: Inspektør (1) Arbeidsgruppeleder (1) Medlemmer av arbeidsgruppa (3) Foreldre (3)
	<b>Til sammen 17 intervjupersoner</b>
<b>Skedsmo kommune</b>	Kommunal prosjektleder (1) Kommunal prosjektmedarbeider (1)

	<p>Gjellerås skole:  Rektor (1)  Arbeidsgruppeleder (1)  Arbeidsgruppemedlem (1)  Foreldre (4) – med barn</p> <p>Melby skole:  Arbeidsgruppeleder (1)  Arbeidsgruppemedlem (1)  Foreldre (3)</p>
	<b>Til sammen 16 intervjupersoner</b>
<b>Bodø kommune</b>	<p>Kommunal prosjektleder (1)</p> <p>Østbyen skole:  Rektor (1)  Arbeidsgruppeleder (1)  Lærere (3)  Foreldre (3)</p> <p>Bankgata ungdomsskole:  Inspektør (1)  Arbeidsgruppeleder (1)  Lærere (3)  Foreldre (3)</p>
	<b>Til sammen 17 intervjupersoner</b>
<b>Bergen kommune</b>	<p>Kommunal prosjektleder (1)</p> <p>Fridalen skole:  Rektor (1)  Inspektør (2)  Arbeidsgruppeleder (1)  Foreldre (3)</p> <p>Møhlenpris skole:  Rektor (1)  Arbeidsgruppeleder (1)  Lærer (1)  Foreldre (2)</p>
	<b>Til sammen 13 intervjupersoner</b>
<b>Totalt for hele evalueringen</b>	<b>Til sammen 63 intervjupersoner</b>

### 7.3 Refleksjonsseminar

I etterkant av casestudiene ble det gjennomført et refleksjonsseminar med følgende deltakere:

- Representanter fra styringsgruppa, herunder
  - Utdanningsdirektoratet
  - FUG
  - NAFO
- Representanter fra prosjektkommunene, herunder
  - 2 representanter fra Bergen
  - 5 representanter fra Fredrikstad

- 3 representanter fra Bodø
- 10 representanter fra Skedsmo

Blant representantene fra kommunene inngikk både prosjektleder i kommunen samt representanter fra virksomhetene som har deltatt i prosjektet.

På refleksjonsseminaret fikk deltakerne anledning til å komme med innspill til våre foreløpige funn og vurderinger fra evalueringen. Deltakerne ble også plassert i grupper, hvor de skulle diskutere seg frem til suksesskriterier og risikomomenter i forhold til å nyttiggjøre seg læring fra prosjekt til drift, samt å komme med eksempler på foreldrerelaterte aktiviteter som har gitt spesielt gode resultater. Disse innspillene inngår også som en del av data-materialet for evalueringen.