

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Delrapport

Dato
31. januar 2012

DELRAPPORT 2

EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG



INNHALDSFORTEGNELSE

1.	Innledning	5
1.1	Om forsøk med Helhetlig skoledag	5
1.2	Formålet med evalueringen	5
1.3	Status for evalueringen	6
1.4	Leserveiledning	6
2.	Sammendrag	7
2.1	Sammendrag	7
2.2	Foreløpige vurderinger og anbefalinger	9
3.	Metode og datakilder	11
3.1	Dokumenter	11
3.2	Kartleggingsprøver	11
3.3	Spørreundersøkelser blant forsøksskoler og referanseskoler	11
3.4	Mini-elevundersøkelse blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene	12
3.5	Casestudier ved forsøksskoler	12
4.	Resultater og utvikling i perioden 2010-2011	13
4.1	De tre modellene i Helhetlig skoledag	13
4.2	Forutsetninger for læring: Læringshemmende og læringsfremmende forhold	15
4.3	Forståelse og forankring av prosjektet	16
4.4	Læringsmiljø, læringsutbytte og konsentrasjon	20
4.5	Vurderinger av prosjektdeltagelsen	30
4.6	Oppsummering	33
5.	Resultater fra minielevundersøkelsen	37
5.1	Overordnede resultater	37
5.2	Resultater fordelt på de tre modellene	37
5.3	Sammenligning av elever som går/ikke går på SFO/AKS	43
5.4	Oppsummering	47
6.	Tilbud og aktiviteter ved forsøksskolene	49
6.1	Leksehjelp	49
6.2	Fysiske, kulturelle og læringsstøttende aktiviteter	52
6.3	Skolemåltid	58
7.	Samarbeid og kompetanseutvikling	62
7.1	Tilgang på veiledning og nødvendig kompetanse	62
7.2	Ledelsens vurderinger av samarbeidet mellom SFO/AKS og skole	63
7.3	Utvikling av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS	64
7.4	Kompetanseutvikling	65
7.5	Oppsummering	67
8.	Veien videre i helhetlig skoledag	69
9.	Referanseliste	70

Figurer

Figur 4-1: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringshemmende på 1.-4. trinn (forhold som hemmer elevenes læringsutbytte)?	15
Figur 4-2: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringsfremmende (forhold som fremmer elevenes læringsutbytte) på 1.-4. trinn?"	16
Figur 4-3: "I hvilken grad oppfatter du at følgende er formål med Prosjekt Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå?"	17
Figur 4-4: "Hvilke målsettinger har prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO/AKS?	18
Figur 4-5: Lærernes vurdering av påstander om det psykososiale læringsmiljøet.....	21
Figur 4-6: Lærernes vurdering av hvorvidt det finnes mobbing	21
Figur 4-7: "Lærernes vurdering av påstander om tilrettelagte områder/lokaler.....	23
Figur 4-8 Lærernes vurdering av elevenes mestring av grunnleggende ferdigheter	24
Figur 4-9: Lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, fordelt på de seks svarkategoriene.	26
Figur 4-10: Oversikt over læreres vurdering av elevenes konsentrasjon i løpet av en gjennomsnittstime	27
Figur 4-11: Oversikt over SFO/AKS ansattes vurderinger av elevenes konsentrasjon i løpet av en organisert SFO/AKS-aktivitet.	28
Figur 4-12: Oversikt over lærernes vurdering av elevenes utholdenhet, utvikling fra 2010 til 2011.	29
Figur 4-13: "Oversikt over SFO/AKS-ansattes vurdering av elevenes utholdenhet	30
Figur 4-14: Vurdering av om prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte for elevene på 1.-4.trinn blant lærere og ansatte i SFO/AKS /fordelt på modell.	31
Figur 4-15:I hvilken grad vurderer du at prosjekt Helhetlig skoledag har bidratt til: Bedre kvalitet på opplæringen på 1.-4. trinn	32
Figur 4-16: I hvilken grad vurderer du at prosjekt Helhetlig skoledag har bidratt til: Mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS	32
Figur 5-1: Trives du på skolen?.....	38
Figur 5-2: "Trives du i friminuttene?".....	38
Figur 5-3: "Trives du i midttimen?".....	39
Figur 5-4: Er du interessert i det dere lærer på skolen	39
Figur 5-5: "Forteller læreren din hva dere skal lære i norsktimene?	40
Figur 5-6: "Forteller læreren din hva dere skal lære i matematikktimene?"	40
Figur 5-7: Får du god hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?.....	41
Figur 5-8: "Bli du forstyrret av andre elever i skoletimene?"	41
Figur 5-9: "Gjør du leksene dine?".....	42
Figur 5-10: Går du på SFO/AKS?.....	43
Figur 5-11: "Trives du på SFO?	44
Figur 5-12: Trivsel på skolen, fordelt på elever som går og ikke går på SFO/AKS	45
Figur 5-13: Trives du i midttimen?	45
Figur 5-14: Får du god hjelp av læreren din hvis det er noe du ikke forstår?.....	46
Figur 6-1: "Har skolen og/eller SFO noen av følgende tilbud som del av skolemåltidet(ene) til elever på 1.-4. trinn?.....	59
Figur 7-1: "I hvilken grad vurderer du at du har tilgang på:"	62
Figur 7-2: Skole- og SFO/AKS-ledelsens vurderinger av gevinsten av prosjektdeltagelsen ved forsøksskolene	63

Tabeller

Tabell 3-1: Skoler som omfattes av spørreundersøkelsen	11
Tabell 4-1: Om de tre modellene.....	14
Tabell 5-1: Oversikt hvor elevene gjør lekser, fordelt på de tre modellene.....	42
Tabell 5-2: "Hvor får du hjelp til å gjøre leksene dine? Fordelt på modell.....	43
Tabell 6-2: "hvem er leksehjelpere?" (flere kryss mulig)	51
Tabell 6-3: "Har skolen og/eller SFO/AKS tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvingfaget til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?"	53
Tabell 6-4: Frekvensfordeling "Hvor ofte blir det gjennomført uteskole for elever på 1.-4. trinn der fysisk aktivitet inngår i opplegget?".....	53
Tabell 6-5: Antall skoler som tilbyr kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn, fordelt på år og skoletype.....	55
Tabell 7-1: Oversikt over kompetanse blant forsøksskoler og referanseskoler, samt utviklingen fra 2010 til 2011	65
Tabell 7-2: Oversikt over kompetanse blant modellene i 2011	66
Tabell 7-3: Oversikt over kompetanse blant de ansatte ved SFO/AKS i 2010 og 2011	66

1. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting presenterer med dette delrapport 2 i evalueringen av forsøk med Helhetlig skoledag. Rambøll gjennomfører en følgeevaluering av prosjektet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden januar 2010 til desember 2012. Evalueringen gjennomføres i samarbeid med professor Oddrun Samdal ved HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen (UiB).

Formålet med delrapport 2 er å belyse hvilken utvikling som har funnet sted ved forsøksskolene siden forrige rapportering på sentrale områder som læringsutbytte, læringsmiljø og trivsel, samt erfaringer og vurderinger av ulike aktiviteter og tiltak som er iverksatt ved forsøksskolene. I tillegg presenteres funn fra den såkalte "minielevundersøkelsen" som ble gjennomført blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene høsten 2011, samtidig som eventuelle forskjeller knyttet til de ulike modellene kort drøftes. For en nærmere redegjørelse for sentrale begreper, modeller og analyseramme vises det til delrapport 1 (januar 2011). Rambøll står alene ansvarlig for samtlige analyser, konklusjoner og anbefalinger.

1.1 Om forsøk med Helhetlig skoledag

Med bakgrunn i Soria Moria-erklæringen og som et resultat av Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens behandling av statsbudsjettet skal det utvikles og prøves ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng – i form av godt pedagogisk og annet samarbeid – mellom skole og skolefritidsordningen (SFO). Prosjekt Helhetlig skoledag skal prøve ut hvorvidt en tettere tilknytning mellom skole og SFO eller andre ikke-faglige aktiviteter kan føre til økt læringsutbytte og et bedre læringsmiljø på 1-4. trinn i grunnskolen ved utvalgte forsøksskoler. Høyere kvalitet i SFO og bedre utnyttelse av skolens totale personell og ressurser, er også formål med prosjektet. Utprøvingen skjer i 9 skoler over 3 skoleår. Oppstart for utprøvingen var skolestart 2009. Det er utarbeidet tre ulike modeller som skal utprøves. Rambøll gjennomfører en følgeevaluering av prosjektet, og følger dermed prosjektet gjennom hele utprøvsperioden.

Sentrale komponenter i forsøk med Helhetlig skoledag er tilbud om leksehjelp, fysisk aktivitet, skolemat og sosiale og kulturelle aktiviteter. Ved en mer helhetlig organisering av skoledagen, hvor skole og SFO i større grad integreres og utnytter hverandres ressurser på en bedre måte, skal slike tiltak kunne gjennomføres i større grad og/eller på en bedre måte. Det ligger også til grunn at andre aktører i skolens nærmiljø skal kunne bidra inn i skolen med kompetanse eller andre ressurser.

1.2 Formålet med evalueringen

Evalueringen har som formål å belyse effekten av forsøket på læringsutbytte, læringsmiljø og helse. Det er nødvendig å presisere at det er visse utfordringer knyttet til det å belyse effekten av denne typen forsøk, og til det å isolere effekten av forsøket fra andre forhold som påvirker elevers læringsutbytte, læringsmiljø og helse. Vi har lagt en todelt strategi til grunn for å best mulig å kunne belyse effekten av forsøket på disse forholdene:

- For det første vil vi benytte forskningsbasert kunnskap og teori for å drøfte sammenhengen mellom de tiltakene som iverksettes og observerbare forhold på skolene
- For det andre vil vi benytte oss av referanseskoler som likner forsøksskolene når det gjelder geografisk lokalisering, elevsammensetning, skolestørrelse og faglige prestasjoner

En sammenligning vil vise om skolene som deltar i Helhetlig skoledag oppnår bedre resultater når det gjelder elevenes læringsutbytte, læringsmiljø og helse enn skoler som ikke deltar i forsøket, men som kan antas å ha tilnærmet like forutsetninger som forsøksskolene. Når det gjelder kriterier for utvelgelse av referanseskoler er det lagt vekt på å inkludere skoler:

- fra samme kommune som forsøksskolene befinner seg i
- som har en skolestørrelse tilnærmet lik forsøksskolene
- som har en elevsammensetning tilnærmet lik forsøksskolene
- som har et utgangspunkt med hensyn til faglige prestasjoner (målt ved resultater på nasjonale prøver 2009) tilnærmet lik forsøksskolene

Evalueringen baserer seg på en kombinasjon av dokumentstudier, spørreundersøkelser rettet mot personale ved forsøks- og referanseskoler, samt casestudier ved samtlige forsøksskoler. Høsten 2011 er det også gjennomført en såkalt "mini-elevundersøkelse" blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene, hvor målsettingen er å kartlegge elevenes trivsel i skole og SFO og hvorvidt det synes å være forskjeller i besvarelser blant gutter og jenter og blant elever ved forsøksskoler innenfor de tre ulike modellene.

1.3 Status for evalueringen

Rambøll har i fase 3 (vår 2011) og fase 4 (høst 2011) gjennomført følgende aktiviteter:

- Spørreundersøkelser rettet mot forsøks- og referanseskoler
- Casestudier ved samtlige forsøksskoler
- Innhenting av data fra kartleggingsprøver ved forsøks- og referanseskoler
- Gjennomføring av "minielevundersøkelse" blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene
- Deltakelse på prosjektsamlinger

1.4 Leserveiledning

Delrapport 2 er strukturert på følgende måte:

- Kapittel 2 presenterer et sammendrag av rapporten
- Kapittel 3 redegjør for metode og datakilder som er anvendt i evalueringen
- Kapittel 4 belyser resultater og utvikling i perioden 2010-2011. Først presenteres de ansattes vurderinger av forutsetninger for læring, samt forankringen og forståelsen av prosjektets nasjonale og lokale målsetninger. Deretter presenteres resultatene og utviklingen innen de tre hovedområdene læringsmiljø, læringsutbytte og helseutbytte. Kapitlet avsluttes med ansattes egenvurdering av prosjektet.
- Kapittel 5 beskriver resultatene fra minielevundersøkelsen som er gjennomført ved forsøksskolene.
- Kapittel 6 redegjør for tilbudene og aktivitetene ved forsøksskolene, og ser nærmere på organiseringen, den praktiske gjennomføringen, og skolenes erfaringer med disse.
- Kapittel 7 belyser hva slags samarbeid og kompetanseutvikling som har funnet sted ved forsøksskolene
- Kapittel 8 er kort beskrivelse av barrierer og suksesskriterier.

2. SAMMENDRAG

Rambøll Management Consulting presenterer med dette delrapport 2 i evalueringen av forsøk med Helhetlig skoledag. Rambøll gjennomfører evalueringen i perioden januar 2010 – desember 2012, på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

Formålet med delrapport 2 er å belyse hvilken utvikling som har funnet sted ved de ni skolene som deltar i forsøket, herunder hvilke tiltak og aktiviteter som er iverksatt og hvorvidt deltakelse i forsøket vurderes å styrke elevenes læringsutbytte, læringsmiljø og helse.

Rapporten bygger på funn og analyser av spørreundersøkelser rettet mot personale ved både forsøks- og referanseskoler, funn fra spørreundersøkelse rettet mot elever på 4. trinn ved forsøksskolene, samt funn og analyser fra casestudier ved samtlige forsøksskoler.

2.1 Sammendrag

Forsøk med Helhetlig skoledag har store og ambisiøse målsettinger. Gjennom utprøving og utvikling av tre såkalte "idealmodeller" skal de ni forsøksskolene arbeide med å styrke grunnleggende og sosiale ferdigheter, elevens helse og trivsel og identifisere og iverksette gode grep og tiltak for å redusere eller motvirke sosiale forskjeller. Begrepet "helhetlig" står i denne sammenheng sentralt og henspiller på målsettingen om bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS, sammenhengen mellom fysisk aktivitet, mat og læringsutbytte, men også på en holistisk tilnærming til hva det vil si å lære, og at læring kan foregå på flere måter og på flere arenaer.

- 2.1.1 Forankring og forståelse for forsøkets målsettinger og vurdering av læringsfremmende forhold
Evalueringen tyder på at forsøket er godt forankret på de fleste nivåer og at forankringen blant enkelte personalgrupper (da særlig lærerne) er noe styrket siden 2010.

De ansatte ved skolene vurderer at formålet med prosjektet på nasjonalt nivå først og fremst er å fremme økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø og å styrke grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid en tendens til at de ansatte ved skolene i modell 2 i større grad enn ansatte ved skolene i modell 1 og 3 oppfatter bedre helse som en nasjonal målsetting. Respondentene i modell 2 vurderer også i større grad at prosjektets lokale formål er "å forbedre elevers spisevaner og øke inntak av sunn mat", "styrke elevers holdninger til mat og ernæring", "bedre fysisk arbeidsmiljø" og "økt fysisk aktivitet". Dette er i tråd med modellens fokus på fysisk aktivitet og helse.

Det fremkommer av spørreundersøkelsen at tid er den faktoren som vurderes av de ansatte for å ha størst betydning for elevenes læringsutbytte. I tillegg trekkes manglende kompetanse, svak pedagogisk ledelse og mindre godt psykososialt læringsmiljø frem som læringshemmende forhold. Av læringsfremmende forhold er det kompetanse hos pedagogisk og SFO-/AKS-personale, samt tid til å trene på grunnleggende ferdigheter som fremheves som viktige. Disse forholdene understøttes også av funn fra casestudiene, hvor spesielt mangel på kompetanse blant SFO/AKS-ansatte som gjennomfører læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp anses for å være lite læringsfremmende. Prosjektets fokus på kompetanseheving av SFO/AKS passer slik sett godt med ansattes oppfatning om hva som er viktige faktorer for å øke læringsutbyttet.

- 2.1.2 Resultater og utvikling i perioden 2010-2011

I delrapport 1 ble det konkludert med at forsøksskolene hadde et relativt godt utgangspunkt når det gjelder læringsmiljø, læringsutbytte og helse. Dette er også inntrykket fra datainnsamlingen i 2011.

Funn fra spørreundersøkelsen i 2011 tyder på at både det psykososiale og fysiske læringsmiljøet ved forsøksskolene er godt, selv om det fysiske læringsmiljøet vurderes som noe mindre godt enn det psykososiale. Videre er det en tendens til at lærere ved skoler i modell 3 vurderer det psykososiale og det fysiske læringsmiljøet som noe mindre godt enn lærere ved skoler i de andre modellene, uten at dette forklares i særlig grad av det kvalitative datamaterialet. Det er ingen signifikante endringer fra 2010 til 2011 i lærernes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet. I vurderingen av det fysiske læringsmiljøet er det en svak tendens til at lærere i større grad vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for skolemåltider i 2011 enn det som var tilfelle i 2010.

Når det gjelder elevenes læringsutbytte, vurderer lærere ved forsøksskolene at elevene i stor grad mestrer både kognitive og sosiale ferdigheter. Det er ingen signifikant endring i læreres vurdering av elevenes mestring av ferdigheter fra 2010 til 2011, noe som kan indikere at prosjektet ikke bidrar i retning av økt læringsutbytte. På den andre siden er lærernes vurderinger av elevenes ferdigheter en nokså usikker indikator på elevenes faktiske læringsutbytte. Forsøkets effekt på elevenes læringsutbytte vil derfor være et sentralt tema i evalueringens sluttrapport, som skal foreligge høsten 2012. Funn fra casestudier tyder på at ansatte finner det vanskelig å vurdere hvorvidt forsøket i seg selv bidrar til å styrke læringsutbyttet blant elevene, men at ulike læringsstøttende aktiviteter kan ha positive virkninger på elevenes faglige så vel som sosiale læring. Det er en tendens til at lærerne ved skoler i modell 3 i mindre grad enn lærerne ved skoler i de andre modellene vurderer at elevene mestrer de grunnleggende ferdighetene. En mulig forklaring kan være trekk ved elevsammensetningen ved skolene i modell 3.

Funn fra spørreundersøkelsen tyder på at lærerne vurderer at elevene jevnt over har god helse. Flertallet av lærerne vurderer at elevene har god konsentrasjon og utholdenhet. Det er en svak tendens til at ansatte på SFO/AKS i noe mindre grad enn lærerne vurderer at elevene har god konsentrasjon. Det er ingen signifikante endringer fra 2010 til 2011, og ingen signifikante forskjeller mellom respondenter fra skoler i de tre modellene når det gjelder vurderingen av elevenes konsentrasjon. Når det gjelder elevenes utholdenhet er det imidlertid en tendens til at lærerne i mindre grad er omforent i sin vurdering, det vil si at det er større variasjon i lærernes svar i 2011 enn det som var tilfelle i 2010.

I egenvurderingen av prosjektdeltagelsen fremstår modell 2 som den modellen hvor de ansatte i størst grad vurderer at prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte for elevene, bedre kvalitet i utdanningen, samt mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS.

I 2011 er det i tillegg gjennomført en "minielevundersøkelse" blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene i forbindelse med evalueringen. Funn fra minielevundersøkelsen vitner samlet sett om høy grad av trivsel blant elevene og gjennomgående interesse for det de lærer på skolen. Det er imidlertid en tendens til at elever i modell 3 i mindre grad enn elever i de andre modellene opplever god arbeidsro i timen. Dette samsvarer med lærernes vurderinger av læringsmiljøet, hvor lærerne i modell 3 i noe mindre grad vurderte at det var god arbeidsro.

2.1.3 Tilbud og aktiviteter ved forsøksskolene

Når det gjelder innhold og organisering av tilbud og aktiviteter, viser funn fra spørreundersøkelsen at samtlige skoler tilbyr leksehjelp i 2011, noe som blant annet må ses i lys av endring til forskrift i opplæringsloven som trådte i kraft i 2011. Her heter det at alle kommunale og private skoler plikter å tilby gratis leksehjelp til elever på 1. – 4- trinn, mens organisering og dimensjonering av tilbudet er opp til den enkelte skole. Nær alle forsøksskolene tilbyr også ulike kulturelle og fysiske aktiviteter. Når det gjelder skolemåltid viser funn fra spørreundersøkelsen at melk og frukt/grønnsaker tilbys i samme omfang som i 2010, mens tilbudet om brødmat og varm lunsj er noe redusert siden 2010. Funn fra casestudiene tyder på at nedgangen i stor grad er knyttet til praktiske utfordringer når det gjelder tilberedning og servering av maten.

Samlet sett viser funnene fra casestudiene at skolene i stor grad har videreført arbeidet siden i fjor. Det er kun gjort mindre endringer og justeringer i tilbudene ved skolene. Skolene i modell 1 har fortsatt fokus på å implementere Aktivitetsskolen (AKS) og rammeplan for AKS. Dette innebærer blant annet et utstrakt plan- og dokumentasjonsarbeid, som skolene i de andre modellene i mindre grad gjør. Planene skal bygge på temaene i skolen og bidrar slik sett til en helhetlig skoledag for elevene. Det legges vekt på at de ansatte skal benytte sin egen kompetanse i utviklingen av aktiviteter, og mange av de ansatte har i forbindelse med dette fått mulighet til å delta på kurs for å styrke sin kompetanse. Samtidig er det flere av skolene som tilbyr kurs arrangert av eksterne samarbeidspartnere som for eksempel kulturskolen.

Tilbudet i modell 2 er også mer eller mindre uendret fra året før. Tilbudet bygger på erfaringer fra "utvidet skoledag" med fokus på skolemat, fysisk aktivitet og leksehjelp innenfor skolens kjerne-tid. De ansatte på SFO har ansvar for skolemåltid (det er kun én av de to skolene som tilbyr (varmt) skolemåltid) og arrangering av aktiviteter i en utvidet midttid, mens de pedagogisk an-

satte får tid til samarbeid og lunsj. Slik får SFO en utvidet og mer integrert rolle i skolehverdagen, noe som er ment å styrke både skolen og SFO. Aktivitetene i midttimen skal støtte opp under læringen i skolen og utarbeides av SFO-ansatte med veiledning av en pedagog.

Modell 3 har lagt vekt på utvikling av internt og eksternt samarbeid for å øke læringsutbyttet, skape et bedre læringsmiljø og bidra til sosial utjevning. Den ene skolen i modellen har knyttet seg til et eksternt kompetansemiljø og har flere ulike samarbeid med lokalmiljøet og har således fokusert på et eksternt samarbeid. Samtidig har skolen fokusert på utviklingen av kulturelle og fysiske aktiviteter. Den andre skolen i modellen har i større grad fokusert på det interne samarbeidet ved å opprette en felles ledelse, et felles personalrom og felles verdier og regler. Videre har skolen også vektlagt utvikling av læringsstøttende aktiviteter på SFO og fysiske aktiviteter i midttimen.

2.1.4 Samarbeid og kompetanseutvikling

Funn fra spørreundersøkelsen tyder på at ledelsen ved skole og SFO/AKS vurderer at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er styrket på *ledelsesnivå*. Flertallet mener også at samarbeidet er styrket på *praksisnivå*.

Funn fra casestudiene tyder på at samarbeidet er styrket og da særlig på ledelsesnivå. Alle skoler i prosjektet har arbeidet med å styrke samarbeidet mellom SFO/AKS, og flere skoler har forsøkt å skape samarbeidsarenaer og opprettet samarbeidstid for lærere og SFO-/AKS-ansatte. Skolene i modell 1 utpeker seg som en modell som er kommet langt i å utvikle et tettere samarbeid, gjennom sitt arbeid med felles temaplaner. Mangelen på samarbeidsarenaer oppgis å være en utfordring for prosjektets måloppnåelse, og skolenes arbeid med å øke samarbeidet synes å være sentralt i prosjektets videreføring.

I tråd med intensjonen viser funn fra evalueringen at forsøket fokuserer på SFO-/AKS-ansatte når det gjelder kompetanseutvikling hos personalet. Funn fra spørreundersøkelsen viser imidlertid at ikke er noen signifikant utvikling i SFO-/AKS-ansattes høyeste formelle utdanning siden 2010. Det at funnene fra spørreundersøkelsen ikke tyder på noen utvikling, kan skyldes at kompetansehevingen som skjer ved skolene i liten grad medfører en formell utdanning. Den vanligste formen for kompetanseheving er at de ansatte deltar på kurs innenfor spesifikke aktiviteter eller temaer.

2.2 Foreløpige vurderinger og anbefalinger

Vi presenterer her våre foreløpige vurderinger og anbefalinger for veien videre i forsøket. Det overordnede inntrykket er at prosjektet er i en driftfase og at flere allerede har begynt å tenke på videreføringen uten prosjektmidler. Prosjektet går nå inn i sin siste fase og enkelte områder fremstår som særlig viktige for å sikre en videreføring av prosjektets gevinster og erfaringer i tiden etter prosjektets slutt.

På bakgrunn av funn fra evalueringen vurderer vi at følgende fokusområder bør få en sentral rolle i prosjektets avsluttende fase:

- **Dokumentasjon og egevaluering** – det fremgår at enkelte skoler i større grad enn andre har innført rutiner for dokumentasjon og egevaluering av eksisterende aktiviteter i SFO/AKS eller i skolens midttime. Vi vurderer at dette er noe som i større grad bør gjennomføres ved flere av skolene, som et ledd i å utvikle skolene til en lærende organisasjon som evaluerer enkeltaktiviteter og lærer av tidligere erfaringer.
- **Videreutvikling av leksehjelptilbudet** – det fremgår av evalueringen at flere skoler har utfordringer knyttet til organisering og gjennomføring av leksehjelptilbudet, og at flere av disse utfordringene skyldes uklarheter i leksehjelpens funksjon og mål. Det synes å være et behov for en avklaring av hva leksehjelptilbudet skal/bør være, og dermed også en tydeliggjøring av hva lekser er/skal være ved den enkelte skole. Videre er det et behov for å avklare hvem leksehjelptilbudet skal være for, særlig hvis hovedmålet med leksehjelptilbudet er å virke sosialt utjevne. Til slutt synes det å være et behov for en tydeligere rollefordeling mel-

lom lærere og SFO/AKS-ansatte i organiseringen og gjennomføring av leksehjelptilbudet.

- **Fortsette med og styrke kompetansehevingen hos de ansatte ved SFO/AKS** – SFO-/AKS-ansatte har gjennom prosjektet blitt tildelt flere oppgaver som i større grad enn tidligere forventes å bidra til elevenes læring. Særlig i utviklingen og organiseringen av læringsstøttende aktiviteter og i gjennomføringen av leksehjelp står de ansatte på SFO/AKS overfor nye forventninger, som de i enkelte tilfeller ikke opplever å ha kompetanse til å gjennomføre. Mangel på kompetanse blant ansatte i skole og SFO/AKS fremheves også som det forholdet som i størst grad vurderes som læringshemmende. Det bør derfor vektlegges å fortsette kompetansehevingen og utvikle en strategi for videre kompetanseheving etter prosjektets slutt.
- **Fortsatt fokus på etablering av felles møtearenaer for lærere og SFO-/AKS-ansatte** – evalueringen viser at flere av prosjektskolene har etablert møtearenaer for lærere og SFO-/AKS-ansatte og at flere nå har avsatt tid til samarbeid. For å skape en helhetlig skoledag er det nødvendig at de ansatte på SFO/AKS og lærerne har arenaer hvor de utveksler informasjon om hvilke aktiviteter/temaer som det arbeides med, og har mulighet til å diskutere/utveksle informasjon om enkeltelevers behov. Vi anbefaler derfor at flere av skolene jobber med å etablere faste møtearenaer.

3. METODE OG DATAKILDER

I det følgende redegjøres det for hvilke metoder og datakilder som ligger til grunn for analysene i delrapport 2.

3.1 Dokumenter

Vi benytter en rekke ulike dokumenter i forbindelse med evalueringen. Dette omfatter relevant forskning, aktuelle policydokumenter (herunder Stortingsmeldinger), ulike typer dokumentasjon fra Utdanningsdirektoratet, samt prosjektplaner og prosjektrapporter fra forsøksskolene.

3.2 Kartleggingsprøver

I fase 4 er det samlet inn data fra kartleggingsprøver fra flere av forsøks- og referanseskoler. Målsettingen med dette er å undersøke om det er en utvikling i elevenes kognitive ferdigheter på 1. – 4. trinn. Det oversendte materialet er uensartet og kan imidlertid ikke benyttes til analyser uten videre bearbeiding. Vi har derfor etterspurt dette på nytt.

3.3 Spørreundersøkelser blant forsøksskoler og referanseskoler

Spørreundersøkelsene ble gjennomført våren 2011 ved hjelp av spørreskjemaet fra forrige runde, med mindre endringer. Skjemaet har i stor grad omhandlet samme temaer som tidligere, men har i tillegg tatt sikte på å avdekke eventuell endring fra 2010 til 2011. Spørsmål om hva prosjektet vurderes å ha bidratt til er lagt til skjemaet.

Kort oppsummert belyser spørreundersøkelsen følgende temaer:

- Formål med prosjektet
- Målgrupper ved den enkelte skole/SFO
- Målsettinger ved den enkelte skole/SFO
- Vurderinger av hvilke forhold som er læringsfremmende og -hemmende
- Utforming av ulike tilbud ved den enkelte skole/SFO, herunder leksehjelp, skolemåltid, fysisk aktivitet, kulturelle aktiviteter og svømmeopplæring
- Vurderinger av forhold knyttet til læringsmiljø, læringsutbytte og helse
- Vurderinger av hva prosjekt Helhetlig Skoledag har bidratt til i forsøksskolene så langt

3.3.1 Utvalg og representativitet

Spørreundersøkelsen er distribuert til lærere, SFO-ansatte, skoleledere og SFO- ledere ved både forsøksskoler og referanseskoler. I annen runde av undersøkelsen er til sammen 439 respondenter blitt invitert til å delta i spørreundersøkelsen og av disse kommer 259 fra forsøksskoler og 180 fra referanseskoler. Tabell 3-1 viser hvilke skoler som omfattes av alle tre rundene av spørreundersøkelsen:

Tabell 3-1: Skoler som omfattes av spørreundersøkelsen

Forsøksskoler	Referanseskoler
Søbakken skole	Frydenlund skole
Kilde/Fossen/Skarpsno	Nes barneskole
Saupstad	Kattem skole
Tromsdalen	Reinen skole
Sten-Tærud	Åsenhagen skole
Gjellerås	Sagdalen skole
Ammerud	Ellingsrudåsen skole
Uranienborg	Marienlyst skole
Ila	Ruseløkka skole

Av de 439 respondentene som er blitt invitert til å delta i spørreundersøkelsen våren 2011, har 336 besvart. Dette gir en samlet svarprosent på **76,5 prosent**. Dersom vi legger til besvarelsene som ikke er komplette får vi en samlet på svarprosent på **80,8 prosent**. Våren 2010 ble 447

respondenter invitert til å delta i spørreundersøkelsen og av disse besvarte 275. Den samlede svarprosenten på spørreundersøkelsen våren 2010 var 62 prosent. Svarprosenten har med andre ord økt fra 2010 til 2011.

Svarprosenten er lavere blant referanseskoleene enn blant forsøksskolene. I spørreundersøkelsen som ble gjennomført våren 2011 var svarprosenten blant forsøksskoler og referanseskoler er på hhv 86 og 62 prosent.

Det er gjennomført signifikanstesting av eventuelle forskjeller mellom modellene, mellom referanseskoler og forsøksskoler, samt endringer fra 2010 til 2011. Dette er gjort ved hjelp av en test av homogenitet mellom prosentandeler, med et signifikansnivå på 5%. Dette gjelder også resultatene fra mini-elevundersøkelsen.

3.4 Minielevundersøkelse blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene

Minielevundersøkelsen inneholdt til sammen 14 spørsmål som belyser trivsel og læringsmiljø. Spørsmålene ble utformet etter inspirasjon fra den nasjonale elevundersøkelsen og papirspørreskjema ble sendt ut til samtlige forsøksskoler, hvor elever fikk utdelt skjema for utfylling etter mottatt samtykke fra foreldre/foresatte. Utfylte papirskjemaer ble oversendt Rambøll for registrering og analyse. Av 447 inviterte elever, besvarte 381 undersøkelsen. Dette utgjør en svarprosent på 85 prosent.

3.5 Casestudier ved forsøksskoler

Det er gjennomført casestudier ved alle skolene som er bevilget midler fra Utdanningsdirektoratet i prosjektet. Casestudiene er gjennomført som todagers besøk ved den enkelte skole og ble gjennomført i september-oktober 2011. Formålet med casestudiene er å få bedre innsikt i hvordan forsøket og modellene implementeres ved skolene, og hvilke utfordringer som oppleves lokalt. Det er lagt vekt på å innhente data fra ulike aktører ved hver skole, for å få et helhetlig bilde av hvordan forsøket fungerer sett ut fra de ulike involverte ståsteder.

Følgende aktører ved den enkelte skole omfattes av de kvalitative casestudiene:

- Skoleleder
- Leder for SFO/Aktivitetsskole
- Lærere
- Ansatte ved SFO/Aktivitetsskole
- Elever
- Foresatte/foreldre

I tillegg er det gjennomført intervjuer med representant for skoleeier og koordinatorene for de ulike modellene.

Intervjuformen har blitt tilpasset de enkelte aktørene som er involvert i prosjektet. Med skoleledere, skoleeiere og ledere for SFO/aktivitetsskole er det gjennomført semistrukturerte intervjuer fordi denne intervjuformen gir en mulighet til å stille flere oppfølgingsspørsmål og gjør det lettere for evaluator å få en dypere forståelse og oversikt over den enkelte skoles arbeid med prosjektet, samt den enkelte aktørers rolle i arbeidet. Semistrukturerte intervjuer er gjennomført som personlige intervjuer med 1 informant.

Med lærere, ansatte ved SFO/aktivitetsskolen, elever og foresatte/foreldre er det gjennomført fokusgruppeintervjuer fordi dette gir en mulighet til å få frem de ulike perspektivene og synspunktene som finnes blant de ansatte. Fokusgruppeintervjuer gir intervjuobjektene en mulighet til å diskutere seg i mellom, og til å tenke over hva de selv mener om det som blir diskutert mens andre prater. Slik bidrar dette til å få frem perspektiver som i et semistrukturert individuelt intervju kunne ha blitt utelatt. Fokusgruppeintervjuene er gjennomført med 4-8 informanter innenfor samme informantgruppe (jfr. aktørene i punktene over). I de fleste tilfellene er intervjuene gjennomført av to konsulenter fra Rambøll.

Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte i forkant av fokusgruppeintervjuer med elever.

4. RESULTATER OG UTVIKLING I PERIODEN 2010-2011

I dette kapitlet ser vi nærmere på de foreløpige resultatene av forsøket, basert på funn fra spørreundersøkelser og casestudier. Kapitlet presenterer først de tre modellene i prosjektet, for deretter å beskrive respondentenes vurderinger av læringshemmende og læringsfremmende forhold. Dette gir en pekepinn på hvilke forhold de ansatte ved skolene selv mener er sentrale for å styrke elevenes læringsutbytte. Deretter presenteres de ansattes forståelse av prosjektets nasjonale og lokale målsettinger og forankringen av prosjektet.

Videre presenteres de foreløpige resultatene når det gjelder vurderinger av læringsmiljø, læringsutbytte og helse, og eventuelle forskjeller mellom de tre modellene. Før vi til slutt presenterer de ansattes vurdering av prosjektdeltagelsen.

Kapitlet bygger både på funn fra spørreundersøkelsene og funn fra årets casebesøk.

4.1 De tre modellene i Helhetlig skoledag

Tre modeller utgjør utgangspunktet for modellutprøvingen i prosjekt Helhetlig skoledag, og burde således ha en betydning for utviklingen av tiltakene ved prosjektskolene. Felles for modellene er at samtlige bygger på skolens tidligere engasjement og eventuell deltagelse i tidligere prosjekter. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt modellene har tilført noe ut over en videreføring av det de enkelte prosjektskolene allerede arbeidet med før oppstart av Helhetlig skoledag.

Muligheten for lokal tilpasning og erfaringsdeling på tvers av modellene kan medføre at modellene har utviklet seg i samme retning, og bidrar til at det er utfordrende å se på modellenes betydning for prosjektets måloppnåelse og resultater. Dette kapitlet har blant annet fokus på ulikheter mellom modellene, og innledes derfor med en kort beskrivelse av de tre modellene.

Tabell 4-1 redegjør for hovedtrekkene ved de tre modellene slik de ble fremstilt i delrapport 1.

Tabell 4-1: Om de tre modellene

Modell 1

Modell 1 har fokus på å heve den pedagogiske kvaliteten i SFO/AKS og har tatt utgangspunkt i "Rammeplan for Aktivitetsskolen" i Oslo Kommune. Her fremgår at Aktivitetsskolen skal bidra til å styrke barnas faglige kompetanse og gi mulighet for læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp. Det legges til rette for planlagte og organiserte aktiviteter med rom for ulike læringsmetoder, og modellen skal sikre en helhetlig organisering og kvalitativt godt lekse- og aktivitetstilbud for elevene. Modell 1 kjennetegnes av at aktivitetsskolen skal¹:

- være en del av et helhetlig tilbud til elevene i samarbeid med skolen
- være en alternativ læringsarena som støtter opp om elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling
- ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart
- gi gode muligheter for leksearbeid
- ha en sterk forankring i skolens ledelse

Aktivitetstilbudet tilrettelegges innenfor fem områder: "natur, teknikk og miljø", "fysisk aktivitet og lek", "kunst, kultur og kreativitet", "lekser og fordypning" og "mat og helse".

Modell 1 favner i prosjektet over tre skoler i Oslo kommune, en skole i Tromsø kommune og en skole i Ringsaker kommune.

Modell 2

Utgangspunktet for modell 2 er erfaringer fra Skedsmo kommunes arbeid med utvidet skoledag, der fysisk aktivitet og skolemat er sentrale elementer. Modellen har særlig fokus på kommunens satsing på helhetlig skoledag, og organisering av skoledagene og skolens personell i et utvidet og styrket samarbeid med SFO/AKS. Dette innebærer at SFO/AKS ses som en integrert del av skolehverdagen. Modell 2 refereres også til som Skedsmo-modellen. Felles for skolene i modellen er som følger¹:

- gratis kjernetid for alle elever på 1.- 4. trinn mellom kl 08.30 og 14.00
- kjernetiden inkluderer den obligatoriske undervisningen, fysisk aktivitet, felles måltid og veiledning fra lærer/leksehjelp
- foreldrene betaler kun for tilbudet før 08.30 og etter kl. 14.00
- samarbeid skole – SFO for å sikre at SFO blir en integrert del av skoledagen

Modell 2 prøves ut av to skoler i Skedsmo kommune. Disse skolene betegnes som 2a og 2b i denne rapporten.

Modell 3

Modell 3 har fokus på samarbeid med lokalmiljøet i utvikling av skoledagen, inkl SFO/AKS. Utgangspunktet for modellen er erfaringer fra skoleåret 2007/2008 da en av skolene deltok i "utprøving av ulike modeller for utvidet skoledag". Utprøvingen inneholdt blant annet styrking av fagene norsk, engelsk og matematikk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skolemat¹. Modellen legger vekt på å realisere tilpasset opplæring med systematisk språkopplæring.

Målsettingen for modell 3 har vært å øke læringsutbyttet til alle elever, og skape sosial utjevning, i tillegg til å samarbeide med lokalsamfunnet som en ressurs og arena for å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter. Kjennetegn ved modell 3 er som følger:

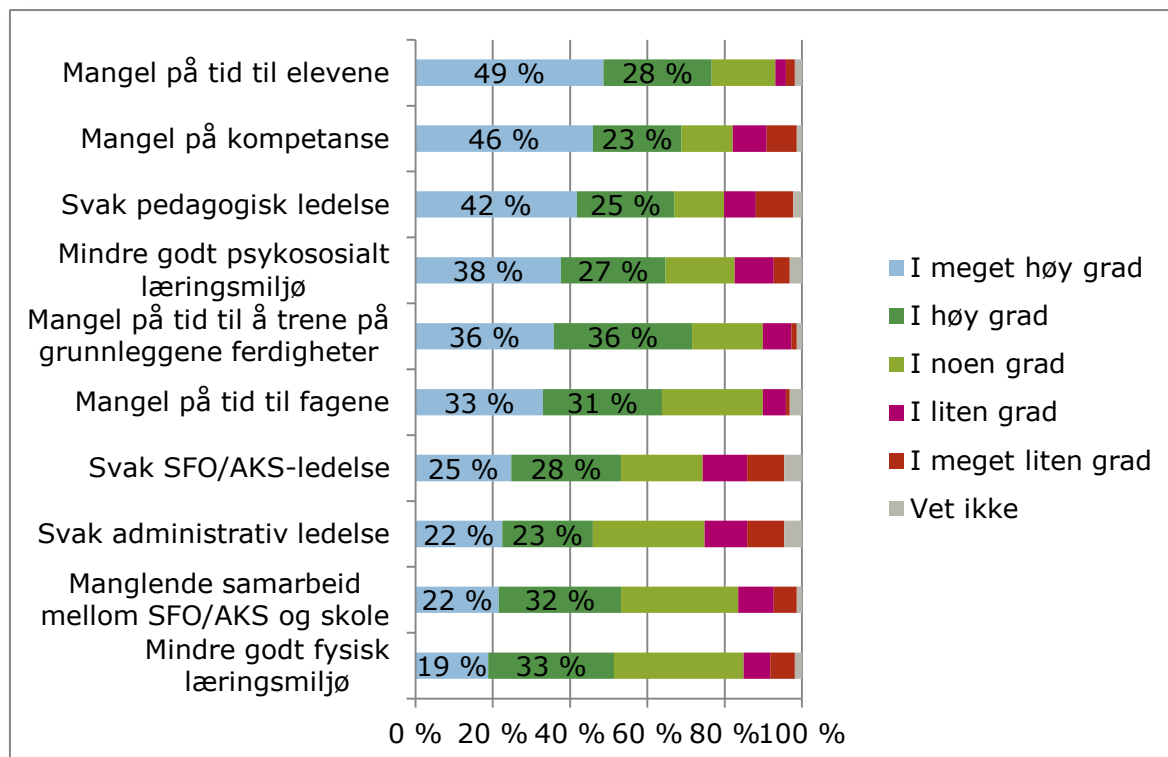
- alle elever har et tilbud midt på dagen som inneholder fysisk aktivitet, kulturtilbud og skolemat
- samarbeid med lokalmiljøet og ressurspersoner på ulike områder
- SFO-ansatte har fått mer ansvar for aktiviteter i midttimen

Modell 3 prøves ut av en skole i Trondheim kommune og en skole i Elverum kommune.

4.2 Forutsetninger for læring: Læringshemmende og læringsfremmende forhold

I de to spørreundersøkelsene har lærere, ansatte i SFO/AKS og ledere ved skolene blitt spurt om hva de anser å være læringshemmende og læringsfremmende forhold. Disse vurderingene gir en pekepinn på hvilke variabler ansatte ved skolene anser å ha betydning for elevenes læringsutbytte. Figur 4-1 viser andelen som vurderer de ulike forholdene som læringshemmende:

Figur 4-1: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringshemmende på 1.-4. trinn (forhold som hemmer elevenes læringsutbytte)?" (n = 218)



Figur 4-1 viser at de forhold som i størst grad vurderes som læringshemmende er mangel på tid til elevene, mangel på kompetanse, svak pedagogisk ledelse, mindre godt psykososialt læringsmiljø og mangel på tid til å trene på grunnleggende ferdigheter. Disse vurderes av et klart flertall å i "høy" eller i "meget høy" være læringshemmende forhold. Videre er det en relativt sett lavere andel som vurderer manglende samarbeid mellom skole og SFO/AKS som læringshemmende: 54 prosent av respondentene oppgir at de i "meget høy" eller "høy" grad vurderer dette som læringshemmende.

Det at mangel på tid til elevene, mangel på kompetanse og svak pedagogisk ledelse er de forhold som i størst grad vurderes å være læringshemmende betyr ikke nødvendigvis at respondentene opplever dette som problemer ved sin skole. Samtidig er det rimelig å anta at de utfordringene som lærere og andre ansatte står overfor i hverdagen vil være de forholdene som i størst grad vurderes å være læringshemmende.

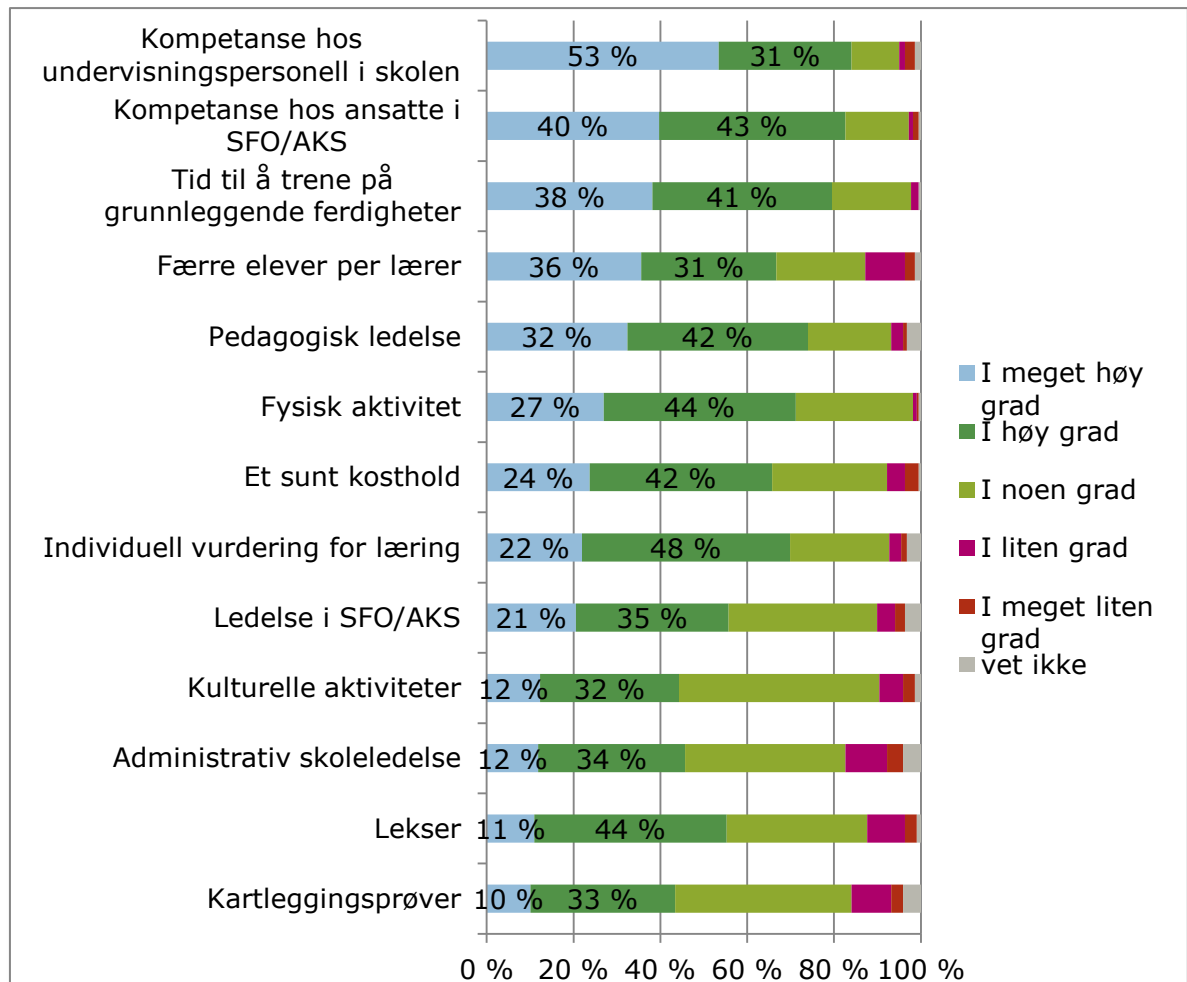
Det at relativt få (litt over halvparten) mener manglende samarbeid mellom skole og SFO/AKS er læringshemmende kan dermed indikere at de ansatte i liten grad opplever at prosjektets mål om styrking av dette samarbeidet som viktig for læringsutbytte, men det kan også tyde på at manglende samarbeid oppleves som et lite problem ved de skolene som inngår i prosjektet.

Når det gjelder læringsfremmende forhold skiller kompetanse og tidsmessige/ressursmessige forhold seg ut. Kompetanse hos undervisningspersonell, kompetanse hos ansatte i SFO/AKS, tid til å trene på grunnleggende ferdigheter, samt pedagogisk ledelse er de forhold flest respondenter angir at i meget høy/høy grad virker læringsfremmende. Vurderingen av nevnte forhold vitner om at respondentene opplever det som viktig at skolen har tilstrekkelig kompetanse, og at lærere og ansatte ved SFO/AKS har tid til elevene.

Fysisk aktivitet og et sunt kosthold vurderes også som viktige læringsfremmende forhold. Dette kan tyde på at fokuset på disse områdene i prosjekt Helhetlig skoledag stemmer godt overens med de ansattes oppfatninger om hvilke forhold som er viktig for elevenes læringsutbytte.

Vurderingen av læringsfremmende forhold og fordelingen på de ulike svarkategoriene presenteres i figur 4-2, rangert etter svarkategorien "i meget høy grad":

Figur 4-2: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringsfremmende (forhold som fremmer elevenes læringsutbytte) på 1.-4. trinn?" (n = 218)



4.3 Forståelse og forankring av prosjektet

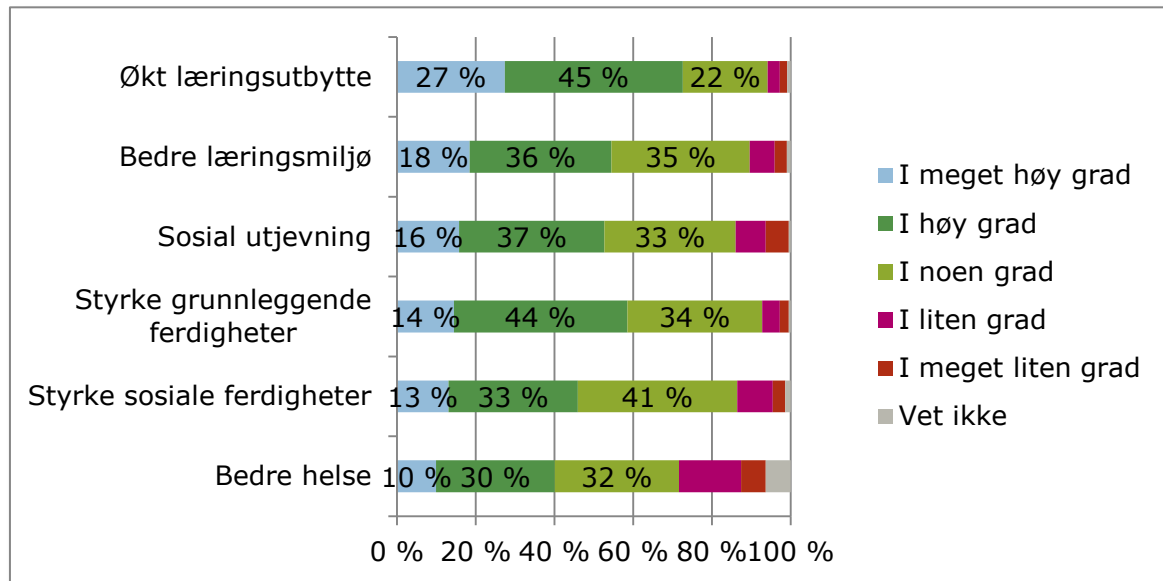
Siden forståelse av prosjektets målsettinger kan ses som en indikator på forankring av prosjektet blant ansatte, vil det videre gås nærmere inn på respondentenes forståelse av prosjektets målsettinger. Avsnittet bygger både på det kvantitative og det kvalitative datamaterialet.

4.3.1 Forståelse av prosjektets målsettinger.

I dette avsnittet rettes fokus mot hvordan prosjektets nasjonale og lokale målsettinger oppfattes blant respondentene, dvs. ansatte og ledelse ved forsøksskolene, samt evt. forskjeller mellom de tre modellene.

Figur 4-3 viser hvordan respondentene oppfatter Helhetlig skoledags nasjonale målsettinger:

Figur 4-3: "I hvilken grad oppfatter du at følgende er formål med Prosjekt Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå?" (n = 222)



Figur 4-3 viser at ansatte og ledelse ved forsøksskolene oppfatter at formålet med prosjekt Helhetlig skoledag først og fremst er å skape økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø, samt styrke grunnleggende ferdigheter blant elevene. Respondentene vurderer i noe mindre grad at formålet er å styrke sosiale ferdigheter og å virke sosialt utjevne. Respondentene vurderer i minst grad at bedre helse blant elevene er formålet med prosjektet på nasjonalt nivå. Respondentenes oppfatning av prosjektets nasjonale målsettinger har i liten grad endret seg fra 2010 til 2011.

Forskjeller mellom modellene

Det er en tendens til at ansatte ved skoler i modell 2 i større grad enn de ansatte i de andre modellene mener at formålet med prosjektet er bedre helse: 54 prosent av ansatte i modell 2 oppgir i "meget høy" eller "høy" grad at formålet på nasjonalt nivå er bedre helse, mot 35 prosent i modell 1 og 44 prosent i modell 3. Forskjellen mellom modell 1 og 2 er signifikant, og interessant fordi dette gjenspeiler fokuset på skolemat og fysisk aktivitet i modell 2. En mulig årsak til dette kan være at skolene i modell 2 har bedre helse som en av skolens lokale målsettinger for prosjektet. Modell 1 har fokus på å skape et "helhetlig tilbud" og en alternativ læringsarena som støtter opp under elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling, og legger noe mindre vekt på elevenes helseutbytte enn det modell 2 gjør.

Ut over dette er det kun små forskjeller mellom de tre modellene i respondentenes vurdering av hva som er formålet med prosjektet på nasjonalt nivå. Funn indikerer at respondenter i modell 2 i større grad enn respondenter i modell 1 og 3 mener at økt læringsutbytte er en viktig nasjonal målsetting. Blant respondentene i modell 2 oppgir 40 prosent at de i "meget høy" grad oppfatter at formålet på nasjonalt nivå er økt læringsutbytte, mot 29 prosent i modell 3 og 23 prosent i modell 1. Forskjellen er signifikant, og tyder på at respondentene i modell 2 i større grad enn respondenter i de andre modellene anser økt læringsutbytte som et viktig nasjonalt mål i Helhetlig skoledag.

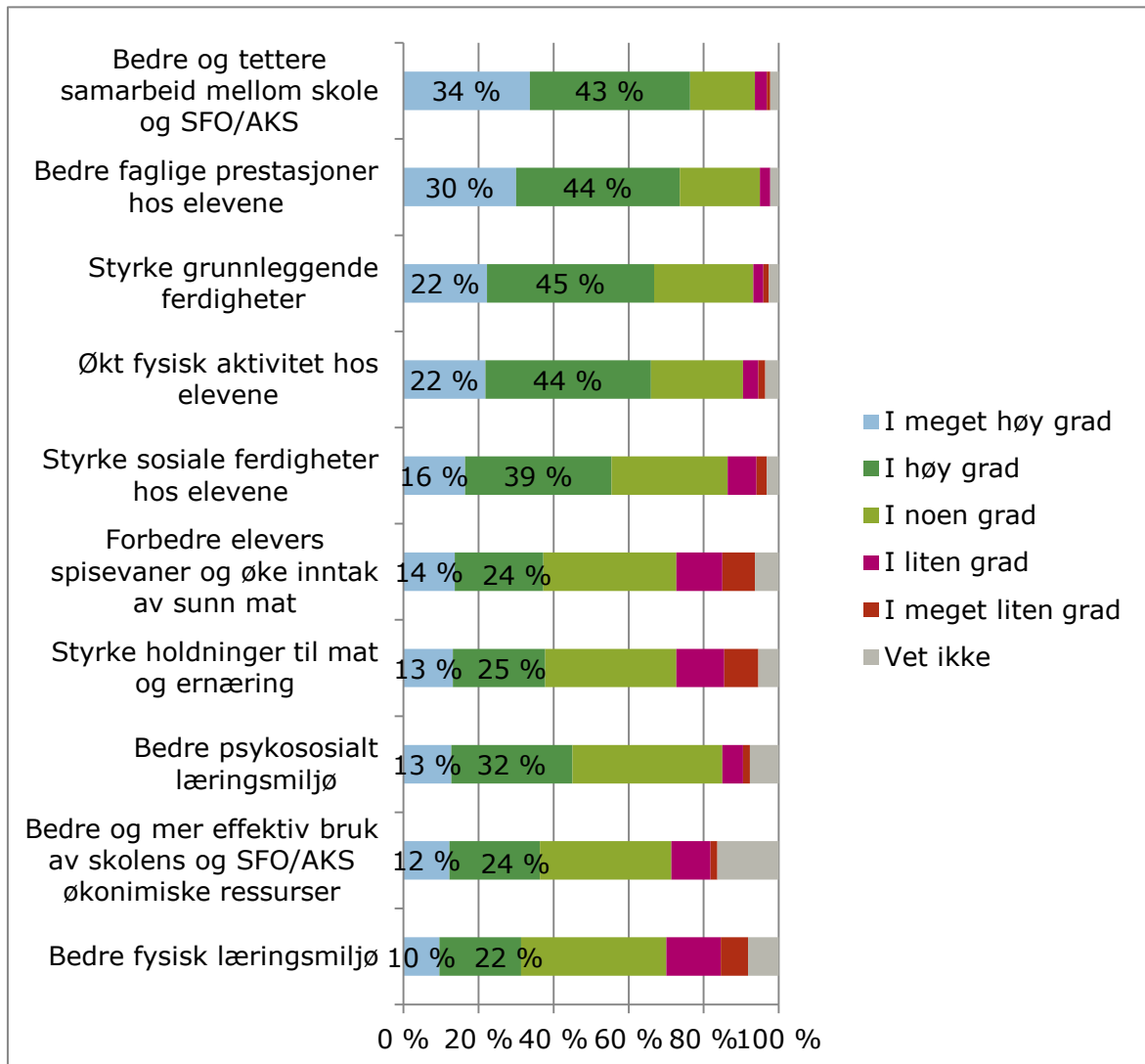
Funn indikerer også at respondentene i modell 1 i mindre grad enn i modell 2 og 3 vurderer at prosjektets målsetting på nasjonalt nivå er sosial utjevning, samt at flere i modell 2 opplever at formålet med prosjektet er bedre læringsmiljø. Disse forskjellene er kun signifikante når en ser på svarkategoriene "i meget høy grad" og "i høy grad" hver for seg, og forsvinner hvis en slår kategoriene sammen. Modellene skiller seg altså bare fra hverandre når det gjelder fordelingen på de to kategoriene "i meget høy" og "i høy grad", og det kan diskuteres hvorvidt dette er en forskjell av betydning eller ikke.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene i de ansattes vurdering av hvorvidt styrking av sosiale eller grunnleggende ferdigheter er nasjonale målsettinger.

4.3.2 Vurderinger av prosjektets lokale målsettinger

Respondentenes vurderinger av prosjektets lokale målsettinger sier noe om hvordan skolene lokalt har tilpasset seg nasjonale målsettinger. Figur 4-4 presenterer respondentenes vurderinger av skolens lokale målsettinger:

Figur 4-4: "Hvilke målsettinger har prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO/AKS? (n=220)



Figur 4-4 viser at respondentene i hovedsak vurderer at den lokale målsettingen med prosjektet er bedre og tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS, bedring av elevenes faglige prestasjoner, styrking av grunnleggende ferdigheter, samt økt fysisk aktivitet hos elevene. Respondentenes vurdering av lokale målsettinger har i liten grad endret seg fra 2010 til 2011.

Forskjeller mellom modellene

Skolene i modell 2 skiller seg fra skolene i de andre modellene ved at en høyere andel i "meget høy" og "høy grad" vurderer det "å forbedre elevers spisevaner og øke inntak av sunn mat", "styrke elevers holdninger til mat og ernæring", "bedre fysisk arbeidsmiljø", samt "økt fysisk aktivitet" som lokale målsettinger. Disse forskjellene er statistisk signifikante og stemmer innholdsmessig overens med modellens fokus på fysisk aktivitet og skolemat. Forskjellene indikerer videre at de ansatte ved skoler i modell 2 i stor grad er kjent med prosjektets lokale målsettinger.

Modell 1 skiller seg ut med færre respondenter som "i meget høy grad" eller "i høy grad" vurderer "bedre psykososialt læringsmiljø" som en lokal målsetting, enn de to andre modellene: I modell 1 oppgir 37 prosent dette, mens de tilsvarende tallene for modell 2 og 3 er hhv 58 og 55 prosent. Forskjellen er signifikant, men det er lite i det kvalitative datamaterialet som gir en forklaring på hvorfor respondentene i modell 1 i mindre grad enn respondentene i de andre modellene oppfatter "bedre psykososialt læringsmiljø" som en lokal målsetting.

Tilsvarende oppgir færre i modell 3 enn de to andre modellene at de "i meget høy" eller "i høy grad" har bedre og tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS som en lokal målsetting. Forskjellen er signifikant, og tyder på at respondentene i modell 3 i mindre grad ser på tettere samarbeid som en målsetting. Samtidig er det ingenting i det kvalitative datamaterialet som tyder på

at skolene i modell 3 har mindre fokus på å bedre samarbeidet mellom skole og SFO/AKS enn ved skolene i de andre modellene.

Utover dette er det ingen signifikante forskjeller mellom modellene i vurdering av lokale målsettinger.

4.3.3 Prosjektets forankring ved forsøksskolene

Samlet sett vurderer Rambøll at prosjekt Helhetlig skoledag er godt forankret blant de ansatte ved skolene i samtlige tre modeller. Samtidig er det en tendens til at lærerne i mindre grad opplever at de er en del av prosjektet enn de ansatte på SFO/AKS.

Funn fra casestudiene tyder på at prosjekt Helhetlig skoledag gjennomgående er godt forankret ved skolene i alle tre modeller. Ledelsen og prosjektledelsen ved samtlige skoler oppgir å ha større eierskap og kjennskap til prosjektet enn ansatte for øvrig, noe som kanskje er naturlig da det er ledelse/prosjektledelse som i hovedsak har ansvar for implementering og gjennomføring av prosjektet. Ledelsen ved flertallet av skolene opplever at Helhetlig skoledag er et prosjekt hvor "alle er med", og opplever videre at ansatte i stor grad er med på de endringene og vurderingene som gjøres underveis i prosjektet. En SFO-/AKS-leder berømmer prosessen i prosjektet og påpeker videre at gode forberedelser i prosjektet gjør at det ikke føles som om prosjektet ble "tredd nedover hodet på oss".

Ansatte på SFO/AKS gir jevnt over inntrykk av å være godt fornøyd med prosjektet og at de har god kjennskap til hva prosjektet innebærer. Samlet sett tyder funnene på at de ansatte ved SFO/AKS opplever å være en del av prosjektet, og i enkelte tilfeller deltar de i planlegging av nye tilbud og aktiviteter. Svært mange ansatte på SFO/AKS har deltatt på kurs i forbindelse med prosjektet, og flere har deltatt på skolebesøk. Enkelte ansatte på SFO/AKS er svært tilfredse, og opplever at ledelsen har vært tydelig/hatt klare mål med prosjektet. Enkelte opplever også at elementene i Helhetlig skoledag er så integrert at de ikke lenger tenker på det som et prosjekt. Dette kan sannsynligvis knyttes til skolenes deltagelse i tidligere prosjekter, men kan også indikere at prosjektet er godt forankret blant de ansatte på SFO/AKS.

Forankringen ser ut til å være bedre blant ansatte på SFO/AKS enn blant lærerne. Funn fra case-studier viser at både lærere og ansatte på SFO/AKS mener at prosjektet i stor grad handler om utvikling av SFO/AKS, og det finnes flere eksempler på at lærerne i mindre grad føler seg som en del av prosjektet: Eksempelvis har det ved en av skolene vært en del frustrasjon blant lærerne knyttet til manglende/for lite informasjon om prosjektet og de gir uttrykk for at de savner oppdateringer på målsettinger fra prosjektledelsen. Disse opplever også at de har for lite tid og at de ikke klarer å se hva som er en del av prosjektet og hva som er utenfor. Ledelsen ved denne skolen er derimot av den oppfatning at de har informert godt nok om prosjektet, og påpeker at "det er noe motstand mot prosjektet blant enkelte". Motstanden har, slik Rambøll vurderer det, en sammenheng med lærernes opplevelse av å få for lite informasjon om prosjektet.

Ved andre skoler opplever lærerne å kjenne til prosjektet, men at de i liten grad deltar i det daglige prosjektarbeidet. Enkelte lærere ønsker å i større grad ha mulighet til å delta på kurs i forbindelse med prosjektet. Flere av lærerne er misfornøyd med at det ikke er satt av mer ressurser til styrking av det faglige arbeidet – dette til tross for at faglig utbytte er en av prosjektmålsettingene. Disse lærerne anerkjenner at de har fått kurs gjennom prosjektet, men de ønsker mer faglig påfyll, og en mer systematisk kompetanseheving. De opplever videre at prosjektet er toppstyrt, og at de kunne tenke seg å i større grad bli tatt med på råd. Samtidig opplever enkelte skole- og prosjektledere at prosjektet er bedre forankret i år enn i fjor – da særlig blant lærerne, og hevder at lærerne i større grad har kommunisert respekt overfor den kompetanse barneveilederne besitter. Slik sett har noen av skolene sett en positiv utvikling.

Skolene som oppgir å ha opplevd utfordringer med forankring av prosjektet har iverksatt flere tiltak for å gjøre noe med dette. Blant annet har flere skoler invitert alle ansatte på studieturer eller skolebesøk knyttet til prosjektet. Ved en skole der lærerne opplevde at de ble pålagt mer ansvar og arbeid "ovenfra", har to av lærerne nå blitt med i prosjektgruppen i tillegg til å inkluderes i planarbeidet til SFO/AKS. Inntrykket er at disse grepene har fungert, og at lærerne ved disse skolene opplever forankringen som bedre.

Funn fra casestudiene viser at foreldrenes kjennskap til prosjektet er relativt lav: Ved enkelte skoler kjenner foreldrene til prosjektets navn og at det arbeides litt annerledes ved deres skole

enn andre skoler, men flertallet kjenner i liten grad til prosjektets målsettinger. Foreldrene kjenner derimot gjerne til de enkelte aktivitetene i prosjektet, som for eksempel leksehjelptilbud og skolemåltid, uten at de nødvendigvis knytter dette til prosjektet. Skolene har i stor grad fått positive tilbakemeldinger på slike enkeltelementer i prosjektet. Det kan stilles spørsmålsteget ved om forankring av prosjektet blant foresatte er et mål i seg selv, eller om det er tilstrekkelig at foresatte har kjennskap til enkeltaktiviteter som gjennomføres i forbindelse med prosjektet, og at de er informert om/har hørt om Helhetlig skoledag.

Et eksempel på en god forankringsprosess finnes ved en av skolene i modell 1:

Ledelsen ved skolen har vektlagt:

- Å ha en overordnet plan og visjon
- Å utvikle mål som er så konkrete at en ser resultater av arbeidet, og at en greier å lage noe sammen på tvers av skole og SFO/AKS
- Å få med alle parter i prosessen.
- Å involvere lærerne i prosjektgruppen,
- Å være åpne for samarbeid om planer og utnyttelse av kompetanse

Som et ledd i arbeidet har skolen i forbindelse med skolens planarbeid arrangert et felles seminar for lærere og SFO/AKS-ansatte.

Skoleledelsen erfarer at dette har skapt bedre forankring og dermed bedre fremdrift i prosjektet enn slik prosjektet var i starten. Ledelsen ved SFO/AKS opplever på sin side at skolen nå jobber mer systematisk med helhetlig skoledag i tillegg til at det nå er tydeligere hvorfor og hva de skal gjøre.

Lærere og ansatte i SFO/AKS uttrykker videre at prosjektet nå er bedre forankret. Lærerne inkluderes i prosjektgruppen, og har deltatt i utvikling av temaplaner på SFO/AKS. SFO/AKS-ansatte synes organiseringen er bedre, forventningene er klarere, og de føler seg mer likestilt med lærerne enn tidligere.

4.4 Læringsmiljø, læringsutbytte og konsentrasjon

Dette avsnittet belyser lærere og kontaktlæreres vurderinger av læringsmiljø, læringsutbytte og elevenes konsentrasjon og utholdenhet¹. Disse tre temaene tilsvarer de tre indikatorene læringsmiljø, læringsutbytte og helse som benyttes i evalueringen for å vurdere effekten av prosjektet. Videre undersøkes det hvorvidt læreres vurderinger har utviklet seg fra 2010 til 2011, fordi denne utviklingen gir en indikasjon på den faktiske utviklingen ved skolene. I tillegg undersøkes eventuelle forskjeller mellom de tre modellene.

Avsnittet bygger både på det kvantitative datamaterialet fra spørreundersøkelsene og funn fra det kvalitative datamaterialet.

4.4.1 Læringsmiljø

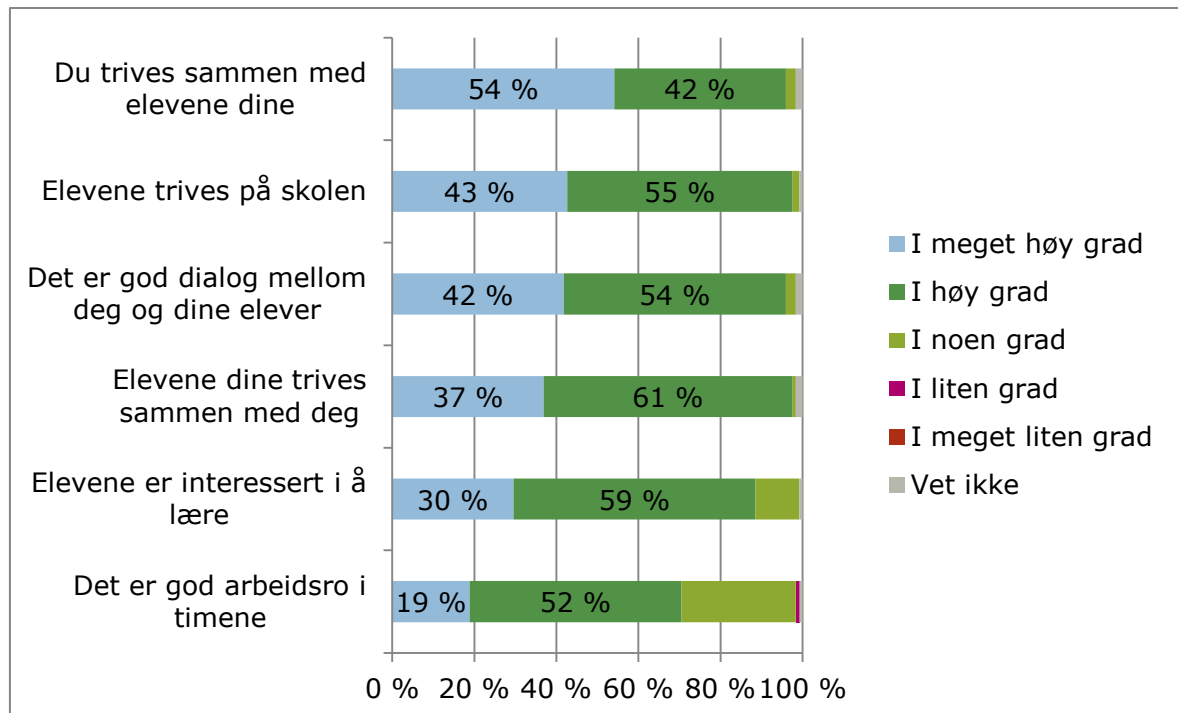
Læringsmiljø forstås ofte som betingelser som "fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læringsmiljø". Dette er en meget bred definisjon, og Rambøll har i sin operasjonalisering av begrepet (se metodenotat) definert et skille mellom psykososialt og fysisk læringsmiljø. Det psykososiale læringsmiljøet referer til indikatorer som trivsel, motivasjon og arbeidsro, mens fysisk læringsmiljø referer til hvorvidt skolens lokaler eller områder er tilrettelagt for læring, fysisk aktivitet og skolemåltider.

4.4.2 Lærernes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet

Lærerne har i spørreundersøkelsene i 2010 og i 2011 blitt bedt om å vurdere en rekke påstander om læringsmiljøet ved skolen, da med fokus på undervisningssituasjonen og det psykososiale læringsmiljøet. I figur 4-5 presenteres respondentenes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet i sin elevgruppe:

¹ I vurderingen av elevenes konsentrasjon og helse er også de ansatte på SFO/AKS inkludert.

Figur 4-5: Lærernes vurdering av påstander om det psykososiale læringsmiljøet (n₂₀₁₁ = 122)

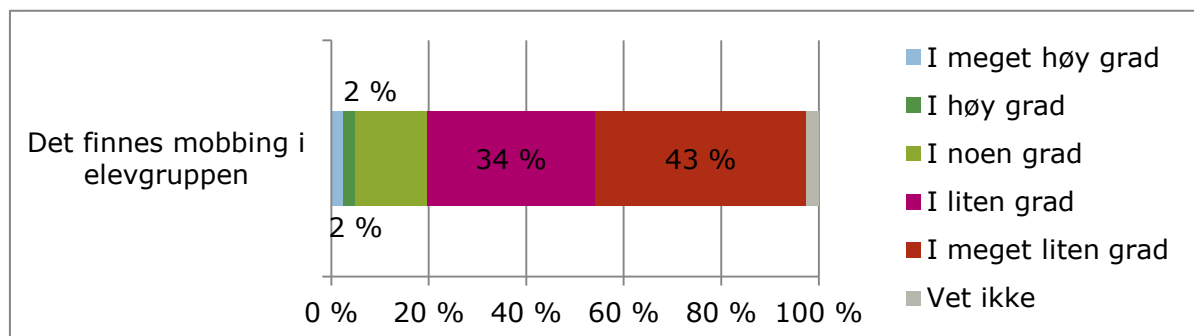


Av figur 4-5 fremgår at lærerne jevnt over vurderer læringsmiljøet ved skolene som godt, med stor grad av trivsel blant elevene: 98 prosent av respondentene vurderte i "meget høy" eller "høy" grad at elevene trives på skolen. Lærerne opplever også forholdet mellom lærer og elev som godt: Mellom 96 og 98 prosent oppgir at det i "meget høy" eller "høy" grad er en god dialog mellom lærere og elever, at elevene trives med læreren, og at læreren trives med elevene.

Lærerne vurderer også elevenes læringsvilje som høy og at det er god arbeidsro i timene: 89 prosent av respondentene vurderer i "meget høy" eller "høy" grad at elevene er interessert i å lære, og 71 prosent oppgir at det i "meget høy" eller "høy" grad er god arbeidsro i timene.

Lærerne ble bedt om å vurdere hvorvidt det finnes mobbing i elevgruppen. Figur 4-6 viser lærernes vurdering av hvorvidt det finnes mobbing i elevgruppen:

Figur 4-6: Lærernes vurdering av hvorvidt det finnes mobbing (n₂₀₁₁ = 122)



Vi ser av figur 4-6 at 4 prosent av lærerne oppgir at det "i meget høy" eller "høy grad" finnes mobbing, mens 77 prosent vurderer at det "i liten" eller "i meget liten grad" finnes mobbing i elevgruppen.

Det er ingen signifikante endringer fra 2010 til 2011 når det gjelder lærernes vurderinger av elevenes interesse for læring, elevenes trivsel på skolen og hvorvidt det er god arbeidsro i timene².

² I første runde av spørreundersøkelsen var det kun påstandene "det finnes mobbing i elevgruppen", "elevene er interessert i å lære", "elevene trives på skolen" og "det er god arbeidsro i timene" som var formulert likt som i undersøkelsen i 2011. Det er derfor bare for disse påstandene at vi kan se på en utvikling over tid.

Det er imidlertid en liten, men signifikant, nedgang i andelen som oppgir at det "i meget høy grad" finnes mobbing i elevgruppen. 8 prosent av lærerne mente i 2010 at det i "meget høy grad" fantes mobbing i elevgruppen, mens det i 2011 kun var 2 prosent som mente det samme. Disse seks prosentpoengene ser ut til å ha fordelt seg på kategoriene "i noen grad" og "i liten grad".

Funn fra casestudiene vitner om utstrakt tro på at Helhetlig skoledag bidrar til økt trivsel blant elevene: Skoleledere, lærere og ansatte på SFO/AKS ved samtlige skoler oppgir at elevene trives på skolen og SFO/AKS, og flere oppgir at de har fått gode tilbakemeldinger fra foresatte om elevenes trivsel. Generelt er de ansatte ved skolene forsiktige med å slå fast at prosjektet har ført til økt trivsel og bedre læringsmiljø, men flertallet oppgir at de *tror* prosjektet bidrar i denne retningen, og enkelte mener de merker en forskjell. Kun et fåtall blant informantene, i dette tilfellet SFO/AKS-ansatte, mener at prosjektet i liten grad fører til økt trivsel. Slik evaluator oppfatter det, har dette sammenheng med at disse ansatte opplever særskilte utfordringer i forbindelse med gjennomføringen av aktiviteter og tilberedning av skolemåltid. De ansatte mener lokalene ikke er tilpasset matlaging til 40 elever, og at det er for få ansatte til å igangsette aktiviteter samtidig som det tilberedes mat.

En analyse av funn for psykososialt læringsmiljø brutt ned på de tre modellene viser at modell 3 utpeker seg i negativ retning: En relativt lav andel lærere i modell 3 (23 prosent) vurderer i "meget høy" grad at elevene trives på skolen. Tilsvarende tall for modell 1 og 2 er henholdsvis 49 og 46 prosent. Forskjellen reduseres imidlertid til 4 og 8 prosent dersom kategoriene "i meget høy grad" og "i høy grad" slås sammen. Dette innebærer at forskjellen ikke lenger er signifikant. Forskjellen mellom modellene i vurderingen av trivsel varierer med andre ord mellom de to kategoriene i "meget høy" og "høy" grad.

Videre finner evaluator at lærerne i modell 1 i større grad enn lærerne i modell 3 vurderer at det er god arbeidsro: I modell 1 oppgir kun 19 prosent at det i "noen grad" er arbeidsro, mens tilsvarende tall for modell 3 er 46 prosent. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

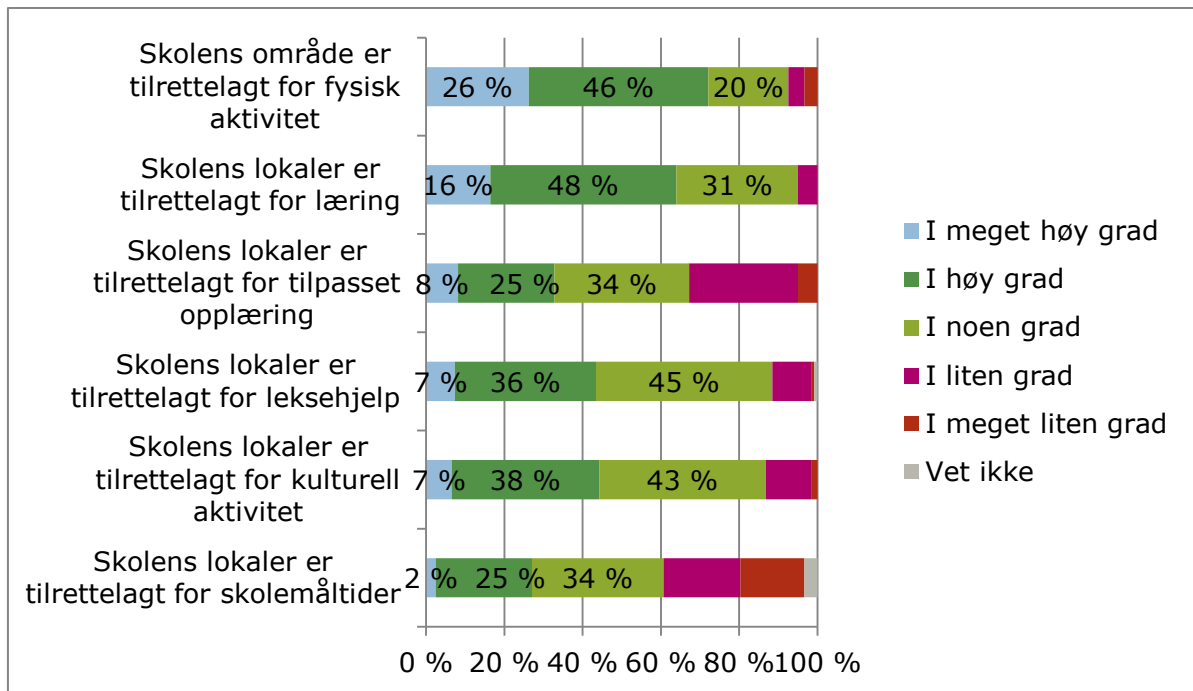
Modell 2 utpeker seg når det gjelder lærernes vurdering av forekomst av mobbing: Det er en signifikant forskjell mellom modell 1 og 2 i andelen lærere som i "liten grad" vurderer at det finnes mobbing i elevgruppen. Denne forskjellen er fremdeles signifikant ved en sammenslåing av kategoriene i "liten grad" og i "meget liten" grad; modell 2 er fortsatt signifikant forskjellig fra de andre modellene med en andel på 96 prosent. Dette indikerer at lærerne i modell 2 i mindre grad opplever at det finnes mobbing enn lærerne i de to andre modellene.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene når det gjelder lærernes vurderinger av elevenes interesse for læring, om det er god dialog mellom lærer og elevene, om elevene trives med lærer og hvorvidt lærer trives med elevene.

4.4.3 Lærernes vurderinger av det fysiske læringsmiljøet

Lærerne ble i spørreundersøkelsene bedt om å ta stilling til en rekke påstander om skolens områder og lokaler. I figur 4-6 presenteres lærernes vurderinger av hvorvidt områdene/lokalene er tilrettelagt for ulike aktiviteter:

Figur 4-7: "Lærernes vurdering av påstander om tilrettelagte områder/lokaler (n = 122)



Figur 4-6 viser at lærerne i størst grad vurderer at skolene er tilpasset fysisk aktivitet og læring, mens de i mindre grad vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring og skolemåltider. Videre vurderer relativt mange i "meget høy grad" og "høy grad" at skolens lokaler er tilrettelagt for leksehjelp og kulturell aktivitet.

Lærernes vurderinger av skolens fysiske læringsmiljø har i liten grad endret seg fra 2010 til 2011³: Endringene varierer kun mellom 0 og 4 prosentpoeng for tre av de fire påstandene, og ingen av disse er statistisk signifikante. Andelen lærere som vurderer at skolen i "høy" grad er tilrettelagt for skolemåltider har derimot økt 11 prosentpoeng (fra 14 prosent til 25 prosent). Denne økningen er statistisk signifikant, men noe overraskende, da funn i det kvalitative datamaterialet tyder på at skolene har gjort lite når det gjelder å tilrettelegge for skolemåltider. Det kvalitative datamaterialet viser derimot at det særlig er i forbindelse med tilberedelse av mat de ansatte ved skolene opplever problemer. Dette gjelder spesielt skoler med eldre skolebygg, da disse i mindre grad er tilrettelagt for matservering til et stort antall elever om gangen.

Samlet sett opplever lærerne i modell 3 i mindre grad at skolens områder/lokaler er tilrettelagt for de ulike aktivitetene. En høyere andel lærere i modell 3 enn de andre modellene oppgir at de "i noen grad" mener skolens områder er tilrettelagt for fysisk aktivitet, skolemåltider og læring. Videre oppgir færre lærere i modell 3 enn i de andre modellene at de i "høy" eller "meget høy" grad vurderer skolens lokaler å være tilrettelagt for tilpasset opplæring, leksehjelp og kulturelle aktiviteter. Med unntak av forskjellen mellom modell 1 og 3 i vurderingen av kulturelle aktiviteter er disse forskjellene statistisk signifikante.

En signifikant større andel lærere i modell 2 enn de andre modellene oppgir at skolens lokaler "i meget høy grad" er tilrettelagt for fysisk aktivitet. Det er også en høyere andel lærere i modell 2 som mener skolens lokaler i "høy grad" er tilrettelagt for skolemåltider. Denne forskjellen er også statistisk signifikant, men kun når det gjelder forskjellen mellom modell 2 og 3, ikke mellom modell 2 og 1. Igjen ser vi at disse resultatene kan knyttes til trekk ved modellens fokusområder og funn fra casestudier: Skolene i modell 2 har større fokus på fysisk aktivitet og skolemåltider. En av skolene i modell 2 opplever i særlig stor grad at de har en god skolemåltidsordning hvor de ansatte på SFO/AKS organiserer et måltid i midttimen. Slik sett kan det tenkes at det er naturlig at lærerne ved disse skolene, som har en velfungerende skolemåltidsordning og et høyt fokus på fysisk aktivitet, opplever at skolens lokaler er tilrettelagt for dette. Samtidig kan det tenkes at skolens fokus på skolemåltider og fysisk aktivitet er et resultat av at skolen er tilrettelagt for slik aktivitet.

³ Lærerne har i første og andre runde vurdert påstandene om fysisk aktivitet, tilpasset opplæring, læring og skolemåltider. Dette innebærer at vi for disse påstandene kan se på endringer fra det ene året til det andre.

En statistisk signifikant høyere andel lærere i modell 1 enn i de andre modellene oppgir at de i "meget høy grad" mener skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring. Forskjellen kan skyldes fokuset i modell 1 på læringsstøttende aktiviteter og tilrettelegging for planlagte og organiserte aktiviteter med rom for ulike læringsmetoder. Samtidig er det lite i det kvalitative data-materialet som tilsier at skolene i modell 1 har et større fokus på tilpasset opplæring enn skolene i modell 2 og 3.

4.4.4 Læringsutbytte

Begrepet læringsutbytte kan forstås som "det en elev oppnår" eller "what a learner knows or can do as a result of learning"⁴. Det er en tendens til en økende vektlegging av grunnleggende kognitive ferdigheter, fremfor sosiale ferdigheter i bruken av begrepet⁵. Likevel vektlegger Rambøll i denne evalueringen et begrep om læringsutbytte som omfatter både kognitive og sosiale ferdigheter, fordi flere av komponentene i Helhetlig Skoledag har utvikling av elevenes sosiale ferdigheter som målsetting.

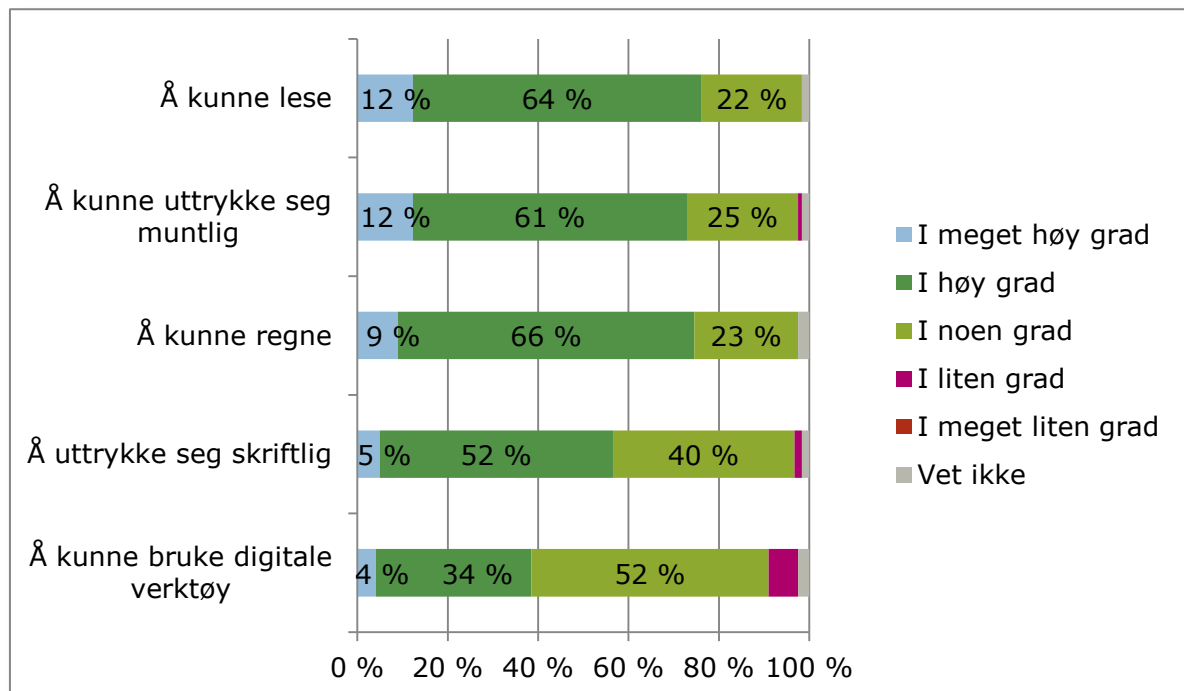
Rambøll har operasjonalisert begrepet kognitive ferdigheter som "elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanverket". Det vil si elevenes evne til *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. I delrapport 2 benyttes lærernes vurderinger av elevenes kognitive ferdigheter som en indikator på den faktiske utviklingen. Sluttrapporten vil i tillegg benytte flere andre indikatorer på utvikling i elevenes kognitive ferdigheter.

Rambølls operasjonalisering av begrepet "sosiale ferdigheter" er basert på en forståelse av at det kan skilles mellom 5 ferdighetsdimensjoner: *samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, ansvar og empati*⁶. Også her benytter delrapport 2 lærernes vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter som indikator på reell utvikling.

4.4.5 Kognitive ferdigheter

Lærernes vurderinger av hvordan deres elever samlet sett mestrer grunnleggende ferdigheter presenteres i figur 4-7:

Figur 4-8 Lærernes vurdering av elevenes mestring av grunnleggende ferdigheter (n = 122)



⁴ Otter i Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine Sophie Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn. *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 (2007) Oslo.

⁵ Lødding, Berit, Markussen, og Vibe, Nils (2005). "...utnytte sine evner og realisere sitt talent"? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. RAPPORT 5/2005

⁶ Ogden og Sørli (2001): Sosial kompetanse i et empirisk og funksjonelt perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53, 209-222

Figur 4-7 viser at flertallet lærere opplever at elevene i "meget høy" eller "høy" grad mestrer det å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne regne. Lærerne vurderer i noe mindre grad at elevene mestrer bruk av digitale verktøy.

Modell 1 utpeker seg som den modellen der lærerne i størst grad vurderer at elevene mestrer "å kunne bruke digitale verktøy", "å kunne regne" og "å kunne lese". Andelen lærere i modell 1 som i "høy" grad vurderer at elevene kan bruke digitale verktøy og regne er signifikant større enn i modell 3. Videre er andelen i modell 1 som i "meget høy" grad vurderer at elevene kan lese signifikant større enn i modell 2. Samtidig er det flere lærere i modell 2 enn i modell 1 som oppgir at elevene i "liten grad" mestrer det å uttrykke seg skriftlig. Dette indikerer at lærerne i modell 1 i større grad vurderer at elevene kan uttrykke seg skriftlig, enn lærerne i modell 2.

Modell 3 utpeker seg som en modell hvor lærerne i mindre grad enn lærerne i de andre modellene, mener at elevene mestrer de grunnleggende ferdighetene: Det er signifikant flere lærere i modell 3 enn i modell 1 som oppgir at elevene i "noen grad" kan regne. Videre er det signifikant flere lærere i modell 3 enn i de andre modellene som oppgir at elevene i "noen grad" kan bruke digitale verktøy. Det er også signifikant færre lærere i modell 3 enn i modell 1 som vurderer at elevene mestrer det å kunne uttrykke seg muntlig enn det er i de andre modellene. Det er rimelig å anta denne forskjellen kan ha sammenheng med elevsammensetningen ved skolene i modell 3 og modell 1. Funn fra casestudiene tyder på at særlig en av de to skolene i modell 3 oppgir å ha elever med utfordringer, for eksempel mange fremmedspråklige elever og medfølgende språklige utfordringer. Skolene i modell 1 opplever i mindre grad utfordringer knyttet til språk, selv om flere av skolene har mange fremmedspråklige elever. Selv om en skal være forsiktig med å trekke konklusjoner kan det tenkes at forskjellen mellom modell 1 og 3 i lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter kan ha sammenheng med språklige utfordringer.

Det er kun små, ikke-signifikante endringer fra 2010 til 2011 i lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter, og disse kommenteres derfor ikke.

Funn fra casestudiene viser at ansatte, ledelse så vel som lærere og SFO-/AKS-ansatte, mener det er for tidlig å vurdere om prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte for elevene. Samtidig oppgir flere at de er sikre på at det de gjør nå, vil gi økt læringsutbytte på sikt. Informanter fra enkelte skoler mener at de har klare indikasjoner på at det foregår en positiv utvikling over tid, men påpeker da at det er vanskelig å si om dette kan tilskrives prosjektet eller andre forhold. Enkelte lærere er imidlertid kritiske til hvorvidt prosjektet gir faglige resultater. De mener mer bemanning i leksetiden og i opplæringen for øvrig er det som bidrar til faglige resultater, og de opplever ikke at dette er en del av prosjektet Helhetlig skoledag. Disse lærerne føler seg i mindre grad som en del av prosjektet, og skoleleder opplever at de utøver en form for motstand mot prosjektet. Lærernes skepsis til prosjektets bidrag må derfor tolkes i sammenheng med en manglende forankring av prosjektet ved den aktuelle skolen.

Flertallet av de ansatte som er intervjuet har tro på at arbeidet med læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp vil bidra til økt læringsutbytte. Samtidig er det en usikkerhet knyttet til hvorvidt leksehjelp og utvikling av aktiviteter i SFO/AKS medfører økt læringsutbytte for alle, eller om det kun vil styrke de ressurssterke elevene, da det er disse elevene som i størst grad oppgis å benytte tilbudene. Samtidig peker enkelte lærere på at læringsstøttende aktiviteter kan bidra til at de svake elevene opplever mestring og tør å være aktive i timene, som på lang sikt kan bidra til økt læringsutbytte.

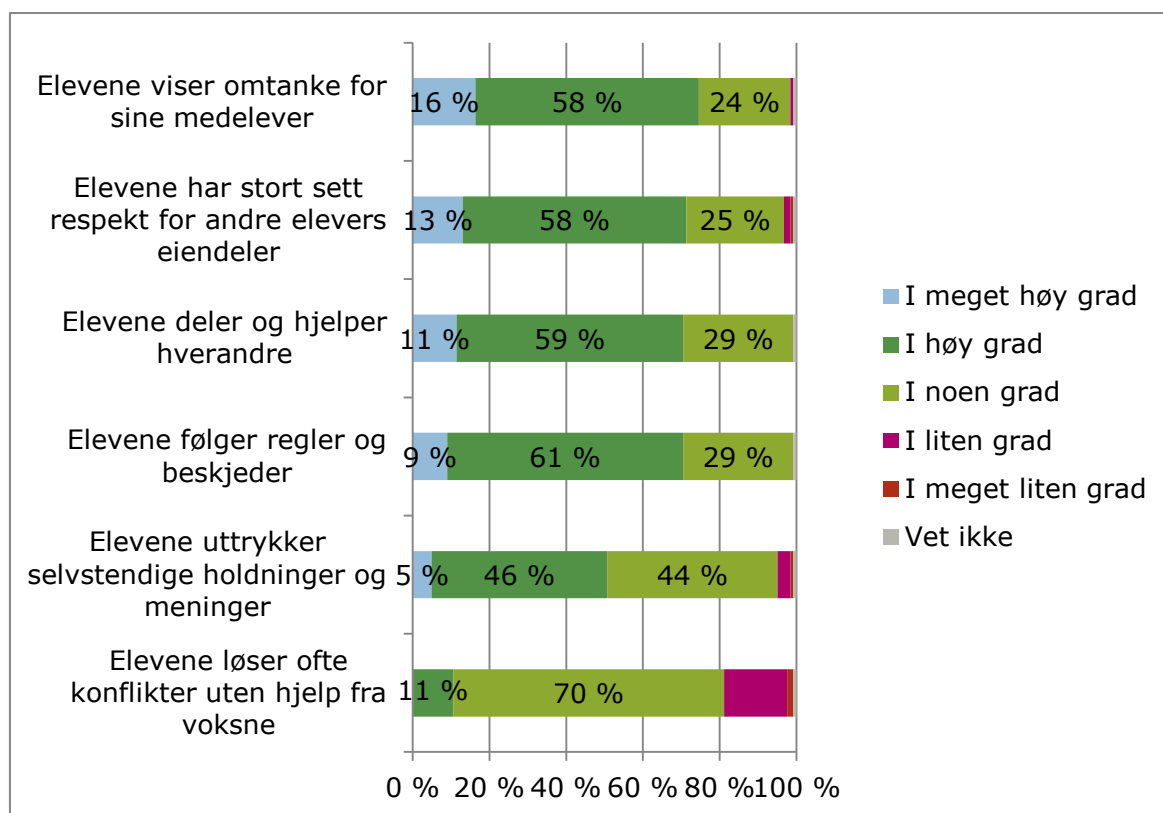
4.4.6 Sosiale ferdigheter

Rambøll har operasjonalisert sosiale ferdigheter basert på 5 ferdighetsdimensjoner: *samarbeid*, *selvkontroll*, *selvheldelse*, *ansvar* og *empati*⁷. I spørreundersøkelsen har lærerne vurdert en rekke påstander som omhandler disse ferdighetsdimensjonene, blant annet om elevene hjelper hverandre (samarbeid), om de følger regler og beskjeder (selvkontroll), om de tar initiativ til å løse konflikter (selvheldelse), om de viser omtanke for medelever (empati), og om de viser respekt for andres arbeid (ansvar).

⁷ Ogden og Sørli (2001): Sosial kompetanse i et empirisk og funksjonelt perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53, 209-222

Figur 4-9 viser lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter.

Figur 4-9: Lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, fordelt på de seks svarkategoriene. (n₂₀₁₁ = 122)



Samlet sett viser resultatene at lærerne i stor grad vurderer at elevene mestrer de sosiale ferdighetene, og viser empati, evne til samarbeid og selvkontroll. Det fremgår av figur 4-9 at 74 prosent av lærerne mener at elevene i høy eller meget høy grad viser omtanke for sine medelever. Videre mener 71 prosent av lærerne at elevene i "meget høy" eller "høy" grad har respekt for andre elevers eiendeler, og 70 prosent mener at elevene i "meget høy" eller "høy" grad deler og hjelper hverandre og følger regler og beskjeder.

Lærerne vurderer at elevene i minst grad uttrykker selvstendige holdninger og meninger og at elevene ofte løser konflikter uten hjelp fra voksne. 51 prosent av lærerne mener at elevene i "høy" eller "meget høy" grad uttrykker selvstendige holdninger og meninger og kun 11 prosent mener at elevene i "høy" grad løser konflikter uten hjelp fra voksne.

Modell 1 utpeker seg som modellen hvor flest lærere mener at elevene deler og hjelper hverandre. Lærere i modell 1 oppgir i større grad enn lærere i de to andre modellene at elevene i "meget høy" grad deler og hjelper hverandre. Forskjellen er imidlertid bare signifikant mellom modell 1 og 3.

Modell 3 fremstår som den modellen hvor lærere i mindre grad enn i de andre modellene opplever at elevene mestrer sosiale ferdigheter: Lærere i modell 3 mener elevene i "liten grad" deler og hjelper hverandre, sammenlignet med de to andre modellene. Modell 3 har en betydelig høyere andel lærere som mener at elevene kun i "noen" grad deler og hjelper hverandre. Forskjellene er signifikant forskjellige fra de to andre modellene. Modell 3 har og en høyere andel lærere som mener elevene i "noen" grad følger regler og beskjeder, og en høyere andel lærere som i "liten" grad vurderer at elevene ofte løser konflikter uten hjelp fra voksne, enn modell 1 og 2.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene når det gjelder lærernes vurderinger av elevenes evne til å uttrykke selvstendige holdninger og meninger, om elevene viser omtanke for sine medelever, og om elevene stort sett viser respekt for andre elevers eiendeler.

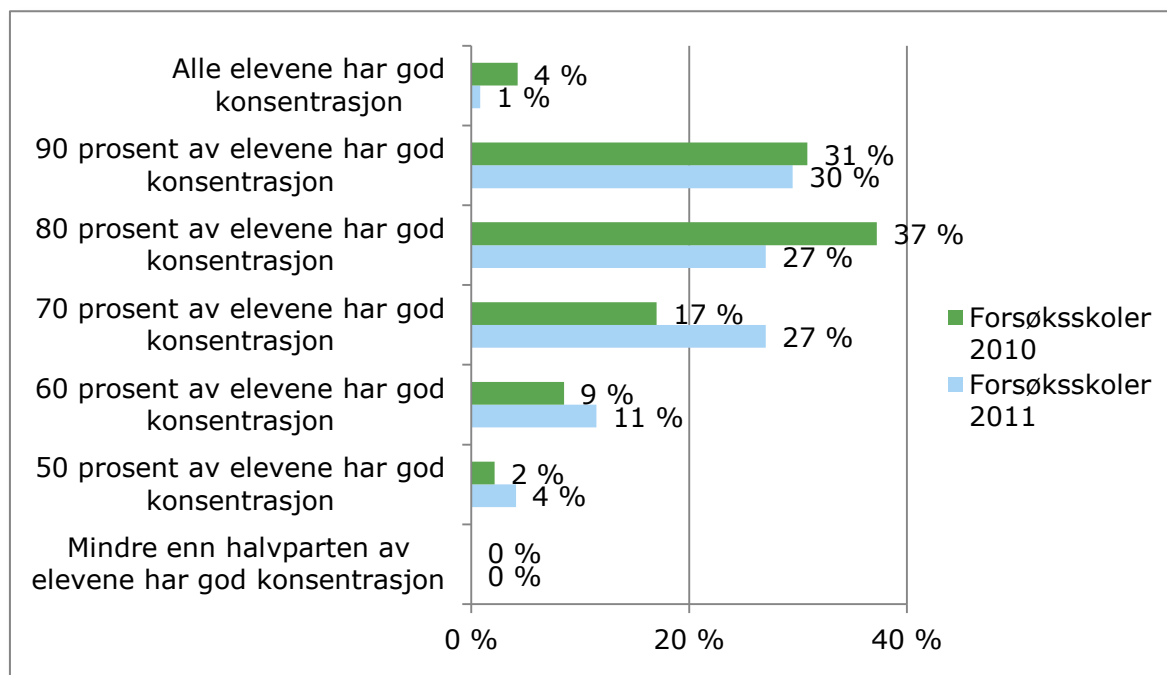
Det er kun små forskjeller mellom læreres vurdering av elevers sosiale ferdigheter i 2010 og 2011, og ingen av endringene er signifikante. Funn i det kvalitative datamaterialet tyder likevel på at lærere og SFO-/AKS-ansatte mener at organiserte aktiviteter, både fysiske, kulturelle og læringsstøttende, bidrar til å styrke sosiale ferdigheter hos elevene. Arbeidet med læringsstøttende aktiviteter er bygget på en slik forventning, og mange av aktivitetene er derfor rettet inn mot å styrke sosiale ferdigheter, som for eksempel det å vente på tur. På den andre siden er lærere og ansatte på SFO/AKS opptatt av at det er for tidlig å si noe om en utvikling.

4.4.7 Elevenes konsentrasjon og utholdenhet

Bedret helse blant elever er en målsetting i Helhetlig skoledag som søkes realisert gjennom sunne skolemåltider og fysisk aktivitet. Det foreligger imidlertid ingen statistikk som gjør det mulig å måle utviklingen i elevenes helsetilstand gjennom forsøket. Rambøll har derfor vurdert at de beste indikatorene som kan si noe om elevenes helsetilstand, er omfanget av fysisk aktivitet, måltider og spisevaner, elevenes utholdenhet og konsentrasjon. Omfanget av fysisk aktivitet og skolemåltider vil bli behandlet nærmere i kapittel 6 i beskrivelsen av tilbud og aktiviteter ved forsøksskolene, og fokus her vil kun være på lærernes vurderinger av elevenes konsentrasjon og utholdenhet.

Figur 4-10 viser utviklingen i læreres vurdering av elevenes konsentrasjon fra 2010 til 2011.

Figur 4-10: Oversikt over læreres vurdering av elevenes konsentrasjon i løpet av en gjennomsnittstid (n lærere 2010 = 94, n lærere 2011 = 122)



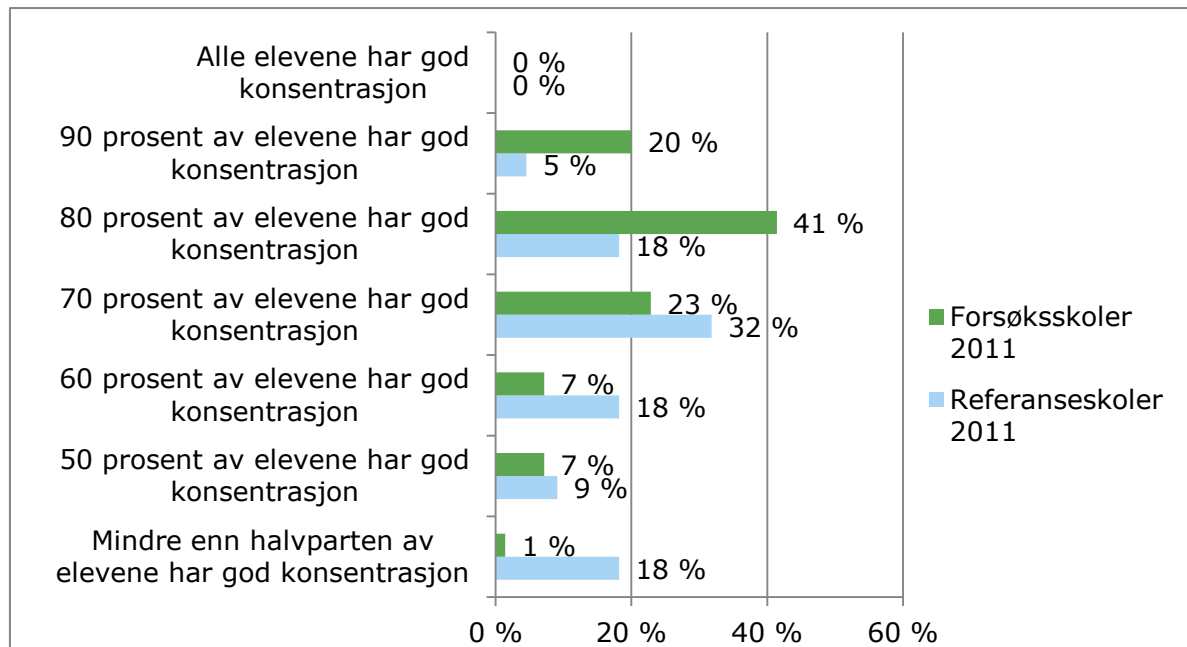
Av figur 4-10 ser vi at andelen lærere som vurderer at 80 prosent av elevene har god konsentrasjon har gått noe ned, mens andelen som anser at 70 prosent av elevene har god konsentrasjon har gått opp. Det er en liten forskyvning i lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon, hvor lærerne i 2011 vurderer at en lavere andel av elevene har god konsentrasjon enn det lærerne vurderte i 2010. Forskjellen mellom de to årene er imidlertid så liten at den ikke utgjør en signifikant endring og vi har derfor ikke noe grunnlag for å si at det er en faktisk utvikling i lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon.

Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom de tre modellene i lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon i skoletimene.

Mens det i første runde av spørreundersøkelsen kun var lærere som ble bedt om å vurdere elevenes konsentrasjon og utholdenhet, ble de ansatte på SFO/AKS bedt om å vurdere dette i andre runde av spørreundersøkelsen, da dette kan være en indikator på hvorvidt elevene er slitne etter en lang skoledag. Ettersom spørsmålet ikke var inkludert i første runde i spørreundersøkelsen fo-

kuserer vi her på forskjellen mellom referanse- og forsøksskolene. Figur 4-11 viser SFO/AKS-ansattes vurdering av elevenes konsentrasjon i løpet av en organisert SFO/AKS-aktivitet.

Figur 4-11: Oversikt over SFO/AKS ansattes vurderinger av elevenes konsentrasjon i løpet av en organisert SFO/AKS-aktivitet. (n referanseskoler = 22 n forsøksskoler = 70)



Figur 4-11 viser at 41 prosent av de ansatte ved SFO/AKS mener at 80 prosent av elevene har god konsentrasjon i løpet av en organisert aktivitet. På referanseskolene er den tilsvarende andelen 18 prosent. Denne forskjellen er statistisk signifikant og det er med andre ord flere SFO-/AKS-ansatte ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som mener 80 prosent av elevene har god konsentrasjon. Forskjellen kan likevel skyldes tilfeldigheter, da antallet respondenter ved referanseskolene er svært lavt.

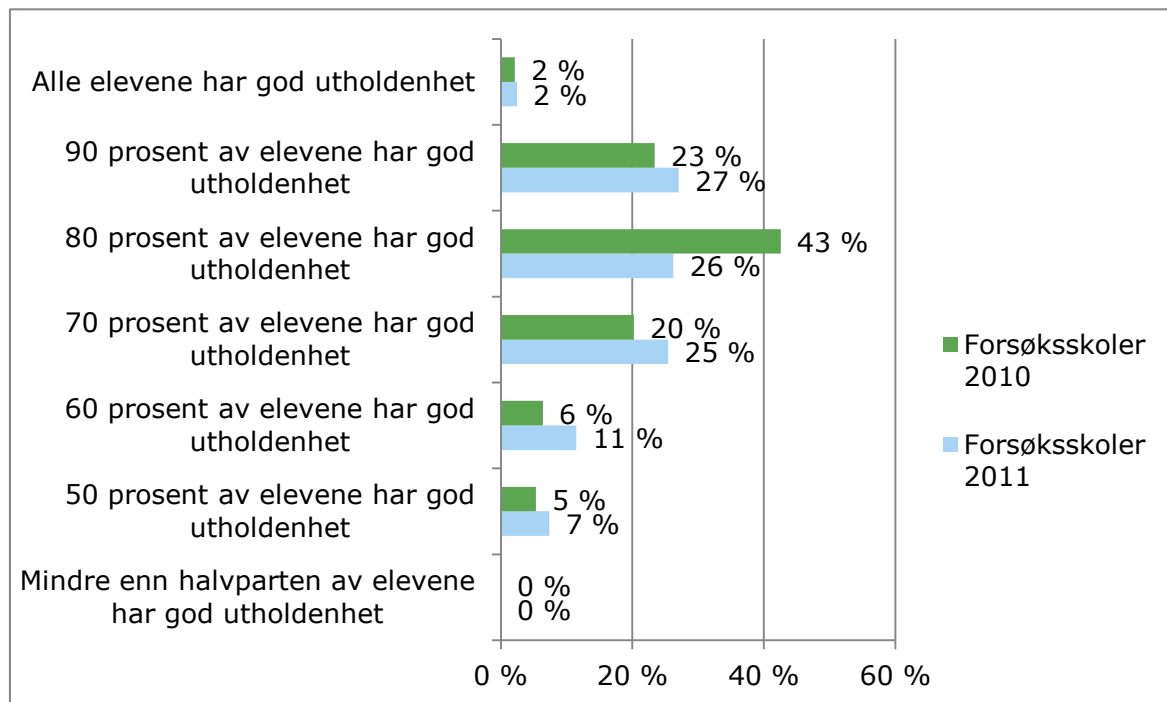
Andelen SFO-/AKS-ansatte som vurderer at *over* 80 prosent av elevene har god konsentrasjon er noe lavere enn andelen lærere som mener det samme. Denne forskjellen kan skyldes at de ansatte på SFO/AKS møter elevene etter skoletiden og at elevene da er mer slitne og ukonsentrerte enn tidligere på dagen når lærerne møter dem.

Funn fra casestudiene tyder på at et fåtall erfarer at elevene er mer konsentrerte nå enn tidligere. Enkelte SFO-/AKS-ansatte og lærere erfarer at elevene er mer konsentrerte etter å ha vært aktive og inntatt skolemåltid i midttimen. Dette gjelder spesielt skolene som i sin modell har fokus på mat og fysisk aktivitet i en utvidet midttime. Dette kan både tolkes som et uttrykk for at elevene faktisk har bedre konsentrasjon, men det kan også tolkes som et uttrykk for en sterk forankring av modellen blant de ansatte ved disse skolene.

4.4.8 Utholdenhet

Elevenes utholdenhet er også en indikator på elevenes helsetilstand. Lærere og ansatte på SFO/AKS har derfor vurdert elevenes utholdenhet i spørreundersøkelsene. Det ser ut til å være liten utvikling i lærernes vurderinger fra 2010 til 2011. Figur 4-12 viser endringene i lærernes vurdering av elevenes utholdenhet fra 2010 til 2011.

Figur 4-12: Oversikt over lærernes vurdering av elevenes utholdenhet, utvikling fra 2010 til 2011. (n₂₀₁₀ = 94, n₂₀₁₁ = 122)

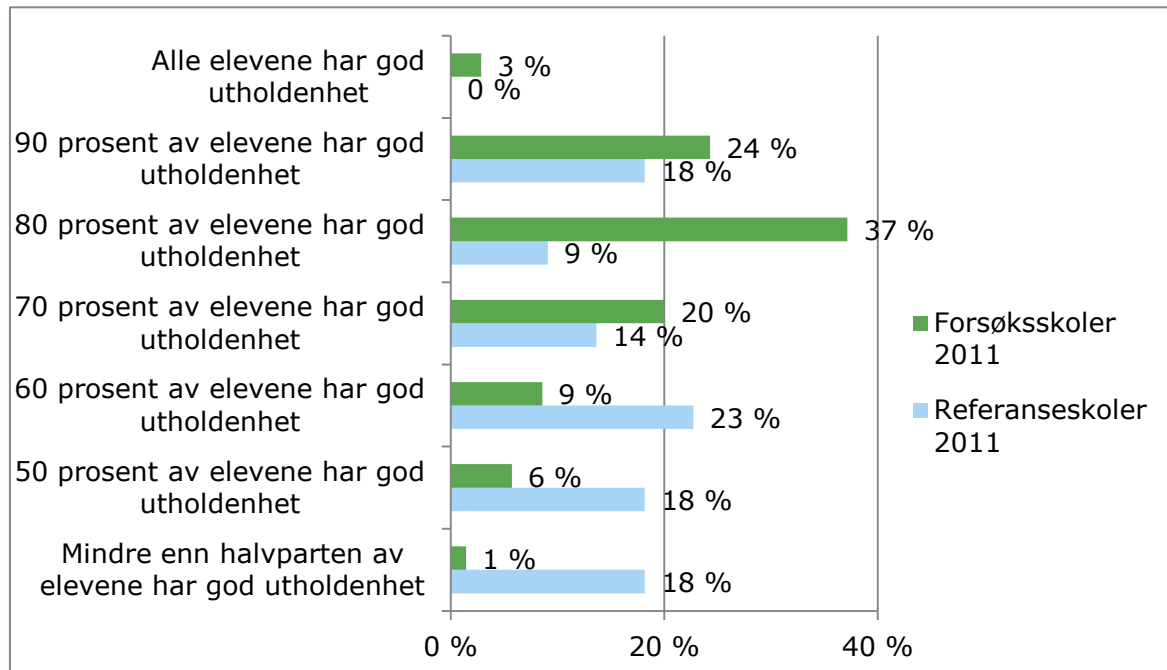


Figur 4-12 viser at andelen lærere som vurderer at 80 prosent av elevene har god utholdenhet har sunket med 17 prosentpoeng fra 2010 til 2011. Forskjellen mellom de to årene er statistisk signifikant. Samtidig er det en liten økning innen flere av de andre svaralternativene. Det er med andre ord flere som mener 90 prosent av elevene har god utholdenhet, samtidig som det er flere som mener 70 prosent av elevene har god utholdenhet. Respondentene er med andre ord mindre omforent i sin vurdering av elevenes utholdenhet, uten at dette medfører en negativ eller positiv utvikling i elevenes utholdenhet.

Det er ingen signifikant forskjell mellom de tre modellene, eller mellom referanseskolene og forsøksskolene, når det gjelder læreres vurdering av elevers utholdenhet.

I andre runde av spørreundersøkelsen har ansatte ved SFO/AKS vurdert elevenes utholdenhet i løpet av SFO/AKS-tiden. Figur 4-13 viser deres vurdering av elevenes utholdenhet. Ettersom vi her ikke har muligheten til å se på utvikling, er fokus er på forskjellen mellom referanseskolene og forsøksskolene.

Figur 4-13: "Oversikt over SFO/AKS-ansattes vurdering av elevenes utholdenhet (n referanseskole =22, n forsøksskoler =70)



Samlet sett indikerer figur 4-13 at over halvparten av de ansatte på SFO/AKS ved forsøksskolene mener at 80 prosent av elevene har god utholdenhet.

Det er flere ansatte ved forsøksskolene som mener at 80 prosent av elevene har god utholdenhet enn ansatte ved referanseskolene. Det er også flere ansatte ved referanseskolene som mener at mindre enn halvparten av elevene har god utholdenhet. Disse forskjellene er statistisk signifikante og antyder at det er flere SFO-/AKS-ansatte ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som vurderer at elevene har god utholdenhet. Samtidig er det viktig å notere seg at antallet respondenter er svært lavt blant referanseskolene og at dette kan ha gjort utslag på signifikanstesten.

Det er enkelte forskjeller mellom modellene i SFO-/AKS-ansattes vurdering av elevenes utholdenhet: Modell 2 har en høyere andel (42 prosent) som vurderer at 90 prosent av elevene har god utholdenhet enn modell 1 og 3, med andeler på hhv. 20 og 0 prosent. Forskjellen er statistisk signifikant og kan ha sammenheng med fokuset på fysisk aktivitet og kosthold i modell 2. Kvalitative funn viser at de ansatte ved SFO/AKS ved skolene i modell 2 i særlig grad bidrar til skolemåltider og arrangement av fysisk aktivitet, noe som kan ha innvirkning på elevenes utholdenhet. Samtidig kan det hende at de SFO-/AKS-ansattes arbeid med fysisk aktivitet og skolemåltider medfører at de i høyere grad vurderer at dette har betydning for elevene.

Videre tyder funn fra casestudiene på at de ansatte ved skolene mener at økt fysisk aktivitet har et helseutbytte for elevene. Organisert fysisk aktivitet bidrar, slik lærere og ansatte på SFO/AKS vurderer det, til å aktivisere elevene som i mindre grad er aktive utenom skolen. Det samme gjelder for skolemåltidene, som de mener fører til at elevene som ikke har matpakke og/eller ikke spiser frokost hjemme, får i seg mat og næring, noe som igjen bidrar til roligere og mer konsentrerte elever. De ansatte ved skolene mener med andre ord at fysisk aktivitet og skolemåltid bidrar til bedret helse og medfører økt konsentrasjon og utholdenhet.

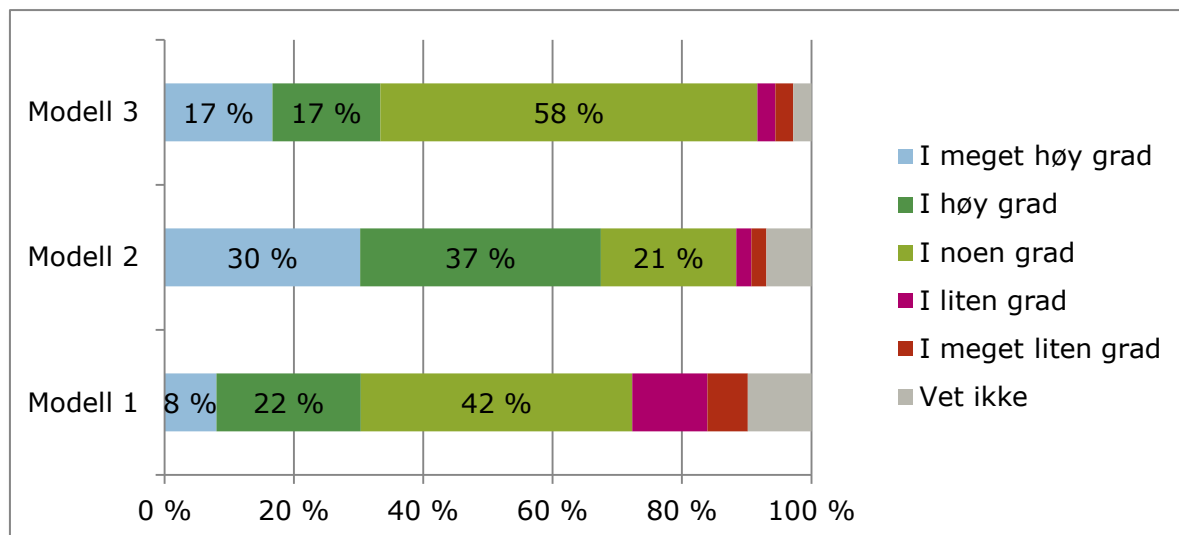
4.5 Vurderinger av prosjektdeltagelsen

Samlet sett tyder resultatene i spørreundersøkelsen på små forskjeller mellom modellene i egen-vurderingen av forsøkets bidrag til prosjektets målsettinger, samt at respondenter fra skoler i modell 2 er mest positive til forsøkets bidrag. Samtidig tyder funn fra casebesøk på at skolene innad i modellene har noen fellestrekk, og at tiltakene og endringene som skolene har gjennomført har hatt litt forskjellig retning. I det følgende presenteres resultater fra spørreundersøkelsen fordelt på modell når det gjelder vurdering av forsøkets bidrag til hhv. læringsutbytte, kvalitet i opplæringen og helhet/sammenheng mellom skole/SFO.

Det skal her bemerkes at det er ulikt antall skoler innenfor hver modell og følgelig variasjon i antall besvarelser knyttet til hver modell, noe det må tas høyde for i tolkningen av resultatene.

Figur 4-14 presenterer resultater fordelt på modell når det gjelder respondentenes vurdering av forsøket bidrag til læringsutbytte.

Figur 4-14: Vurdering av om prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte for elevene på 1.-4.trinn blant lærere og ansatte i SFO/AKS /fordelt på modell (n modell 1 =112, modell 2 = 43, modell 3 = 36).

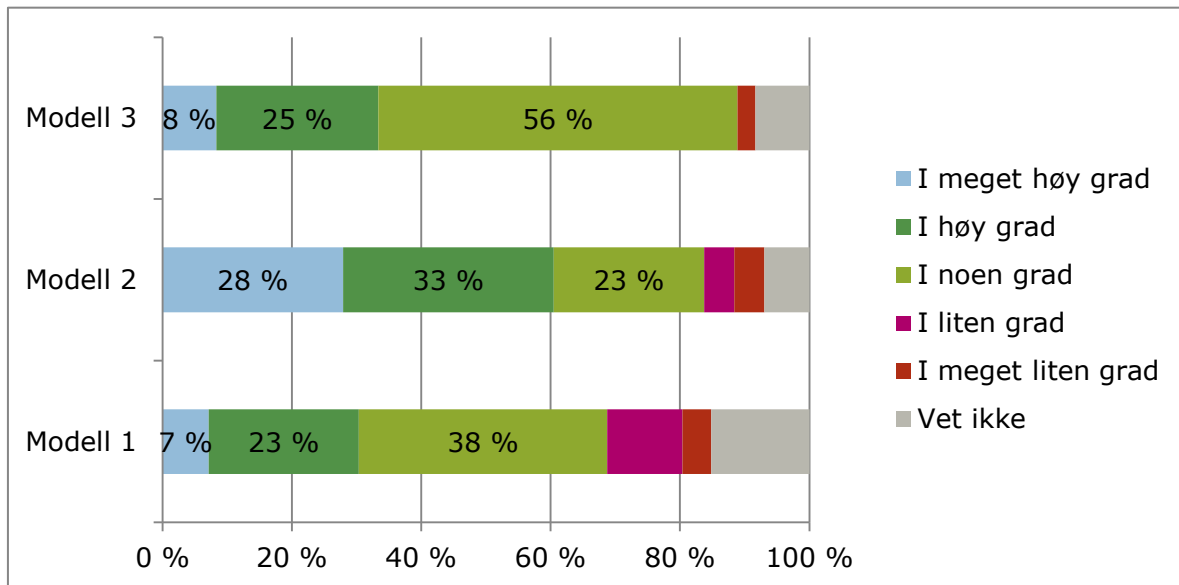


Figur 4-14 viser at respondenter fra skoler tilhørende modell 2 er de som i størst grad vurderer at forsøket har bidratt til økt læringsutbytte for elevene, idet andelen som vurderer at dette i "meget høy" eller "høy" grad er tilfelle er størst her. Denne forskjellen mellom modellene er statistisk signifikant. En mulig tolkning er at dette skyldes modell 2 sin betoning av leksehjelp og integrasjon av SFO i skolehverdagen. De ansatte ved SFO/AKS ved en av de to skolene i modell 2 står for eksempel for organisering og gjennomføring av skolemåltider og læringsstøttende aktiviteter i midttimen, noe som frigjør tid som lærerne benytter til samarbeid seg i mellom. Dette fremheves av lærerne som svært nyttig og kan ha betydning for deres vurdering av om prosjektet bidrar til økt læringsutbytte.

Respondenter fra skoler i modell 1 er de som i minst grad mener at forsøket bidrar til økt læringsutbytte. Denne forskjellen er statistisk signifikant mellom modell 1 og 2 for svaralternativet "i meget høy grad". Det er ingen åpenbar forklaring på denne forskjellen i det kvalitative datamaterialet.

Når det gjelder hvorvidt respondentene vurderer at forsøket bidrar til å heve kvaliteten på opplæringen, illustreres dette i figur 4-15.

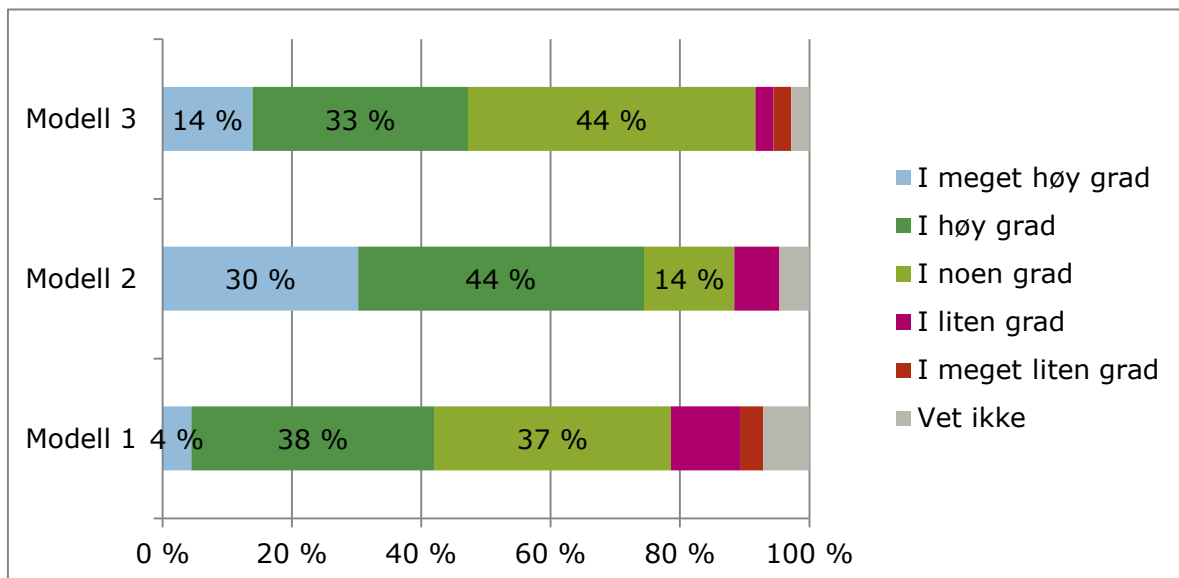
Figur 4-15: I hvilken grad vurderer du at prosjekt Helhetlig skoledag har bidratt til: Bedre kvalitet på opplæringen på 1.-4. trinn (n modell 1 =112, modell 2 = 43, modell 3 = 36)



Figur 4-15 viser at respondenter fra skoler i modell 2 skiller fra de andre modellene ved i høyere grad å oppfatte at forsøket bidrar til bedre kvalitet på opplæringen. Forskjellen mellom modell 2 og de to andre modellene er statistisk signifikant. En mulig tolkning er igjen at modell 2 har et sterkt fokus på leksehjelp og integrering av SFO/AKS i skolen. For øvrig er mønsteret det samme som over: Skolene i modell 1 synes å være mindre omforent om forsøkets bidrag til kvalitet i opplæringen.

Videre belyser figur 4-16 respondentenes vurdering av hvorvidt forsøket har bidratt til mer helhet og bedre sammenheng skole/SFO.

Figur 4-16: I hvilken grad vurderer du at prosjekt Helhetlig skoledag har bidratt til: Mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS (n modell 1 =112, modell 2 = 43, modell 3 = 36)



Det er et lignende mønster i svarfordelingen som i de to foregående spørsmålene. Respondentene i modell 2 opplever i større grad at forsøket har bidratt i retning av prosjektets målsettinger enn det respondentene i modell 3 og (særlig) modell 1 gjør. Forskjellen mellom modell 1 og 2 er signifikant for svaralternativet i "meget høy grad".

Samlet sett er det flere i modell 2 enn i de to andre modellene som opplever at prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte, bedre kvalitet på opplæringen og mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS. Dette kan kanskje sees i sammenheng med de ansattes kjennskap til

prosjektets målsettinger hvor det kom frem at de ansatte i modell 2 i særlig grad hadde kjennskap til de lokale målsettingene.

4.6 Oppsummering

4.6.1 Forutsetninger for læring

De ansatte ved skolene anser mangel på tid til elevene, mangel på kompetanse, svak pedagogisk ledelse, mindre godt psykososialt læringsmiljø og mangel på tid til å trene på grunnleggende ferdigheter, som de mest sentrale læringshemmende forholdene. Relativt få ser på manglende samarbeid mellom SFO/AKS og skole som læringshemmende. I vurderingen av læringsfremmende forhold er det særlig forhold knyttet til kompetanse og tid til læring som fremheves, dvs kompetanse hos undervisningspersonell og ansatte i SFO/AKS, og tid til å trene på grunnleggende ferdigheter.

4.6.2 Forståelse av prosjektets nasjonale og lokale målsettinger og forankring

Ansatte ved skolene vurderer at formålet med prosjektet på nasjonalt nivå først og fremst er å skape økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø, samt styrke grunnleggende ferdigheter. De ansatte vurderer i mindre grad at bedre helse blant elevene er prosjektets nasjonale målsetting. Sammenlignet med fjorårets resultater har respondentenes oppfatninger om prosjektets nasjonale målsettinger i liten grad endret seg.

Det er imidlertid en tendens til at ansatte ved skoler i modell 2 i større grad enn ansatte ved skoler i de andre modellene mener at formålet med prosjektet er bedre helse. En mulig årsak til dette kan være at skolene i modell 2 har bedre helse som en av skolens lokale målsettinger for prosjektet. Ut over dette er det kun marginale forskjeller mellom de tre modellene i respondentenes vurdering av hva som er formålet med prosjektet på nasjonalt nivå.

Ansatte ved skolene vurderer at de lokale målsettingene med Helhetlig skoledag er bedre og tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS, bedring av elevenes faglige prestasjoner, styrking av grunnleggende ferdigheter, samt økt fysisk aktivitet hos elevene. Respondentene har i liten grad endret sin oppfatning av prosjektets lokale målsettinger fra 2010 til 2011, noe som kan indikere en god forankring blant de ansatte.

Respondentene i modell 2 vurderer i høyere grad at det "å forbedre elevers spisevaner og øke inntak av sunn mat", "styrke elevers holdninger til mat og ernæring", "bedre fysisk arbeidsmiljø", samt "økt fysisk aktivitet" er lokale målsettinger. Dette stemmer innholdsmessig med modellens fokus på fysisk aktivitet, og indikerer at de ansatte ved skoler i modell 2 i stor grad er kjent med prosjektets lokale målsettinger.

Samlet sett vurderer Rambøll at prosjektet er godt forankret blant de ansatte ved skolene i samtlige modeller, og at det er en svak tendens til at lærere i mindre grad enn ansatte på SFO/AKS opplever at de er en del av prosjektet.

4.6.3 Læringsmiljø

Bedre læringsmiljø er en av målsettingene i Helhetlig skoledag. Læringsmiljø forstås ofte som betingelser som "fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læringsmiljø". Rambøll opererer med et skille mellom psykososialt og fysisk læringsmiljø. Det psykososiale læringsmiljøet referer til indikatorer som trivsel, motivasjon og arbeidsro, mens fysisk læringsmiljø referer til hvorvidt skolens lokaler eller områder er tilrettelagt for læring, fysisk aktivitet og skolemåltider.

Funn fra spørreundersøkelsen viser at lærerne jevnt over vurderer at det psykososiale læringsmiljøet ved skolene er godt. Lærerne opplever at det er høy grad av trivsel blant elevene, god dialog mellom lærere og elever, at elevene trives med lærer, og at lærer trives med elevene. Videre vurderer lærerne at elevenes læringsvilje er høy og at det er god arbeidsro i timene. Lærerne oppgir at det i noen grad eksisterer mobbing, men vi ser også at det er en liten nedgang i andelen lærere som i "meget høy grad" mener dette. Utover dette er det ingen endring fra 2010 til 2011. De kvalitative funnene vitner imidlertid om en utstrakt tro på at Helhetlig Skoledag bidrar til økt trivsel blant elevene. De ansatte er likevel forsiktige med å slå fast at prosjektet har ført til økt trivsel og bedre psykososialt læringsmiljø.

Det er noen mindre forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av det psykososiale læringsmiljøet. Lærere i modell 3 vurderer i noe mindre grad at elevene trives på skolen, lærere i

modell 1 vurderer i større grad enn lærere i modell 3 at det er god arbeidsro, og lærere i modell 2 opplever i mindre grad at det finnes mobbing i elevmassen enn lærerne i de to andre modellene. Ut over dette er det ingen signifikante forskjeller mellom modellene i vurderingen av det psykososiale læringsmiljøet.

Når det gjelder det fysiske læringsmiljøet vurderer lærerne dette som mindre godt enn det psykososiale læringsmiljøet. Lærerne vurderer i størst grad at skolene er tilpasset fysisk aktivitet og læring, mens de i mindre grad vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring og skolemåltider. Samlet sett opplever lærerne i modell 3 i mindre grad enn lærere i de andre modellene at skolens områder/lokaler er tilrettelagt for fysisk aktivitet, skolemåltider, læring, tilpasset opplæring, leksehjelp og kulturelle aktiviteter. Videre oppgir lærere i modell 2 i større grad enn lærere i de andre modellene at skolens lokaler er tilrettelagt for fysisk aktivitet og skolemåltider. Forskjellen kan knyttes til trekk ved modellens fokus på skolemåltid og fysisk aktivitet. Lærere i modell 1 oppgir i større grad at skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring. Denne forskjellen kan kanskje skyldes fokuset i modell 1 på læringsstøttende aktiviteter og tilrettelegging for planlagte og organiserte aktiviteter med rom for ulike læringsmetoder. Samtidig er det lite i det kvalitative datamaterialet som tilsier at skolene i modell 1 har et større fokus på tilpasset opplæring enn skolene i modell 2 og 3.

Det er en høyere andel som vurderer at skolene er tilrettelagt for skolemåltider i 2011 enn i 2010, noe som er overraskende da det kvalitative datamaterialet tyder på at skolene har gjort lite når det gjelder å tilrettelegge for skolemåltider. Ut over dette har lærernes vurderinger av skolens fysiske læringsmiljø i liten grad endret seg fra 2010 til 2011.

4.6.4 Læringsutbytte

Økt læringsutbytte blant elevene er en sentral målsetting i Helhetlig skoledag. Rambøll har i evalueringen lagt til grunn et begrep om læringsutbytte som omfatter både kognitive og sosiale ferdigheter. Kognitive ferdigheter viser til "elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanverket". Det vil si elevenes evne til *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Sosiale ferdigheter viser til elevenes evne til *samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati*.

Kognitive ferdigheter

Flertallet av lærere opplever at elevene i "meget høy" eller "høy" grad mestrer det å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne regne. Lærerne vurderer i noe mindre grad at elevene mestrer bruk av digitale verktøy.

Modell 1 utpeker seg som den modellen der lærerne i størst grad vurderer at elevene mestrer "å kunne bruke digitale verktøy", "å kunne regne" og "å kunne lese". Modell 3 utpeker seg som en modell hvor lærerne i mindre grad enn lærerne i de andre modellene, mener at elevene mestrer de grunnleggende ferdighetene "å kunne regne", "å kunne bruke digitale verktøy" og "å kunne uttrykke seg muntlig". Det er óg indikasjoner på at lærerne i modell 2 i mindre grad vurderer at elevene kan uttrykke seg skriftlig, enn lærerne i de to andre modellene.

Det er kun små, ikke-signifikante endringer fra 2010 til 2011 i lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter og dette antyder at lærerne i liten grad ser noen utvikling. På bakgrunn av funn fra spørreundersøkelsen er det ikke grunnlag for å si at prosjektet bidrar i retning av økt læringsutbytte. Funn fra casebesøk antyder at ansatte og ledelse mener det er for tidlig å vurdere om prosjektet har bidratt til økt læringsutbytte for elevene. Samtidig uttrykker de en stor tro på at arbeidet de gjør nå, vil føre til økt læringsutbytte på lang sikt. Informanter fra enkelte skoler mener at de har klare indikasjoner på at det foregår en positiv utvikling over tid, men påpeker da at det er vanskelig å si om dette kan tilskrives prosjektet eller andre forhold.

Sosiale ferdigheter

Samlet sett viser resultatene fra spørreundersøkelsen at lærerne i stor grad opplever at elevene mestrer de grunnleggende sosiale ferdighetene. Lærerne vurderer at elevene i stor grad viser omtanke for sine medelever, at det har respekt for andre elevers eiendeler, hjelper hverandre, samt følger regler og beskjeder. Lærerne vurderer i mindre grad at elevene i uttrykker selvstendige holdninger og meninger og at elevene ofte løser konflikter uten hjelp fra voksne.

Modell 3 fremstår som den modellen hvor lærere i mindre grad enn i de andre modellene opplever at elevene mestrer sosiale ferdigheter: Lærere i modell 3 mener elevene i liten grad deler og hjelper hverandre, i noen grad følger regler og beskjeder, og i liten grad vurderer at elevene ofte løser konflikter uten hjelp fra andre. Modell 1 utpeker seg på den andre siden som modellen hvor flest lærere mener at elevene deler og hjelper hverandre. Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene i vurderingene av elevenes evne til å uttrykke selvstendige holdninger og meninger, elevenes omtanke for medelever, og hvorvidt elevene viser respekt for andre elevers eiendeler.

Det er ingen signifikante endringer i læreres vurdering av elevers sosiale ferdigheter fra 2010 til 2011. Funn i det kvalitative datamaterialet tyder imidlertid på at lærere og SFO/AKS-ansatte mener at organiserte aktiviteter, både fysiske, kulturelle og læringsstøttende, bidrar til å styrke sosiale ferdigheter hos elevene.

4.6.5 Helse

Styrket helse blant elevene er en målsetting i prosjekt Helhetlig skoledag, som hovedsakelig søkes realisert gjennom sunne skolemåltider og fysisk aktivitet. Læreres og SFO-/AKS-ansattes vurdering av elevenes konsentrasjon og utholdenhet utgjør en av indikatorene for helseutbytte.

Funn fra spørreundersøkelsen viser at flertallet av lærerne vurderer at *over 80* prosent av elevene har god konsentrasjon. Det er imidlertid ingen signifikant endring i andelen lærere som vurderer at elevene har god konsentrasjon, fra 2010 til 2011. Det er med andre ord ikke grunnlag for å si at elevenes konsentrasjon er blitt bedre fra 2010 til 2011. Det kvalitative datamaterialet tyder på at kun et fåtall lærere erfarer at elevene er mer konsentrerte nå enn tidligere. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom de tre modellene i lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon i skoletimene.

Blant de ansatte ved SFO/AKS vurderer 41 prosent at 80 prosent av elevene har god konsentrasjon i løpet av en organisert aktivitet. Den tilsvarende andelen ved referanseskolene er 18 prosent og er signifikant forskjellig fra forsøksskolene. Dette kan indikere at det er en forskjell i elevenes konsentrasjon på forsøksskolene og referanseskolene. Forskjellen kan på tross av å være signifikant skyldes en tilfeldighet, da antallet respondenter ved forsøksskolene er svært lavt.

55 prosent av lærerne ved forsøksskolene vurderer at *over 80* prosent av elevene har god utholdenhet. Lærerne er imidlertid mindre omforent i sin vurdering av elevenes utholdenhet i 2011 enn i 2010. Det er en nedgang i andelen som vurderer at 80 prosent av elevene har god utholdenhet, men en økning både i andelen som vurderer at 90 prosent av elevene har god konsentrasjon og andelen som vurderer at 70 prosent har god konsentrasjon.

Det er ingen signifikant forskjell mellom de tre modellene, eller mellom referanseskolene og forsøksskolene, når det gjelder læreres vurdering av elevers utholdenhet.

Samlet sett vurderer *over* halvparten av de ansatte på SFO/AKS at 80 prosent av elevene har god utholdenhet. Det er signifikant flere ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som mener at 80 prosent av elevene har god konsentrasjon, samt flere ved referanseskolene enn ved forsøksskolene som mener mindre enn halvparten av elevene har god utholdenhet. Dette indikerer at flere SFO-/AKS-ansatte ved forsøksskolene enn ved referanseskolene vurderer at elevene har god konsentrasjon. Igjen er det viktig å notere seg at antallet respondenter er svært lavt blant referanseskolene, og at dette har betydning for signifikanstesten.

De ansatte ved SFO/AKS i modell 2 vurderer at flere elever har god utholdenhet enn det de ansatte på SFO/AKS i de andre modellene vurderer. Dette kan ha sammenheng med modellens fokus på fysisk aktivitet og kosthold. Funn fra casestudiene tyder på at de ansatte på SFO/AKS mener at økt fysisk aktivitet har et helseutbytte for elevene.

4.6.6 Egenvurdering av prosjektdeltagelsen.

Resultatene i spørreundersøkelsen tyder på at det kun er små forskjeller mellom modellene når det gjelder de ansattes egenvurdering av forsøkets bidrag til prosjektets målsettinger. Respondenter fra skoler i modell 2 mener i størst grad at prosjektet bidrar til økt læringsutbytte for elevene, bedre kvalitet på opplæringen, samt mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og

SFO/AKS. Dette kan kanskje knyttes til modell 2s betoning av leksehjelp og integrasjon av SFO i skolehverdagen, men det kan også knyttes til den sterke forankringen av prosjektet ved skolene i modell 2.

5. RESULTATER FRA MINIELEVUNDERSØKELSEN

Høsten 2011 er det gjennomført en egen minielevundersøkelse rettet mot elever på 4. trinn ved samtlige forsøksskoler. Målsettingen med undersøkelsen var å få et bilde av hvordan elevene vurderer trivsel og læringsmiljø ved sin skole. Elevene ble bedt om å besvare til sammen 14 spørsmål om trivsel, læringsmiljø og interesse for det å lære. Spørsmålene tok utgangspunkt i spørsmålsstillinger fra den nasjonale elevundersøkelsen.

447 elever ble invitert til å delta i undersøkelsen etter at det var innhentet samtykke fra foreldre/foresatte. Totalt 381 besvarelser ble oversendt Rambøll, noe som utgjør en svarprosent på 85 prosent. Det skal bemerkes at det er til dels store forskjeller i deltakelse mellom skolene, hvor laveste svarprosent er 34 prosent og høyeste svarprosent er 100 prosent.

5.1 Overordnede resultater

Samlet sett viser resultatene at elevene som har besvart undersøkelsen trives godt på skolen, i friminuttene og i midttimen, og at de gjennomgående er interessert i det de lærer på skolen. Flertallet oppgir at læreren forteller hva de skal lære i skoletimene og at de får god hjelp av læreren dersom det er noe de ikke forstår. 19 prosent oppgir at de "ofte" eller "alltid" blir forstyrret av medelever. Videre oppgir 40 prosent at de "noen ganger" blir forstyrret av medelever. I alt oppgir 84 prosent av elevene at de alltid gjør leksene sine. Krysstabulering viser at det er marginale forskjeller mellom besvarelser fra gutter og jenter.

Ettersom minielevundersøkelsen kun er rettet mot 4. klassinger på forsøksskolene og ikke på referanseskolene, vites det ikke hvorvidt de overveiende positive resultatene kan tilskrives forsøket i seg selv, trekk ved den enkelte skole eller om funnene er representative. Det vil imidlertid kunne være interessant å gjennomføre undersøkelsen på nytt i forbindelse med datainnsamlingen i 2012, og at undersøkelsen også rettes mot elevene ved referanseskolene. Når det gjelder å fange opp deltakelse og trivsel på SFO bør det vurderes å rette undersøkelsen mot flere elever enn kun elevene på 4. trinn, da det fremkommer at en god del elever på fjerde trinn ikke deltar på, eller syns å ha særlig utbytte av, SFO. Det kunne eksempelvis være interessant å rette undersøkelsen mot elever på 2. eller 3. trinn, evt både 3. og 4. trinn.

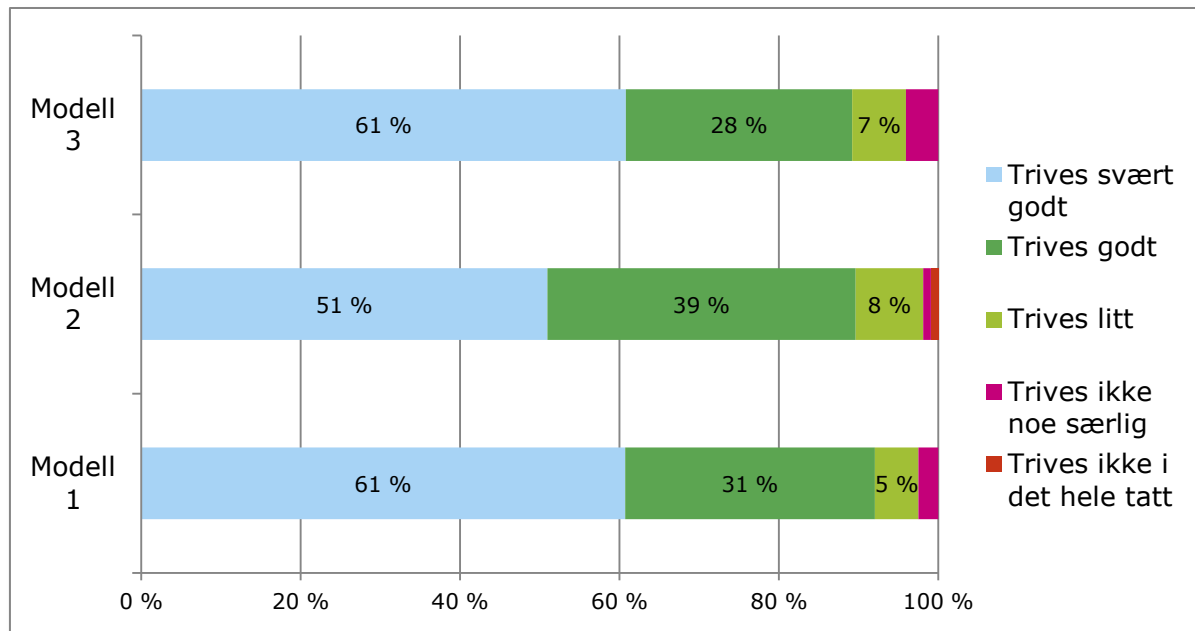
5.2 Resultater fordelt på de tre modellene

I det følgende presenteres resultatene for samtlige spørsmål i undersøkelsen fordelt på de tre modellene. Først beskrives spørsmål som angår elevenes trivsel, deretter presenteres spørsmål som relateres til læringsmiljøet og gjennomføring av lekser. Til slutt sammenlignes svarene fra elever som går på SFO/AKS med svarene fra elever som ikke går på SFO/AKS.

5.2.1 Elevenes trivsel

Elevene har svart på flere spørsmål angående deres trivsel på skolen. Figur 5-1 belyser elevenes trivsel på skolen.

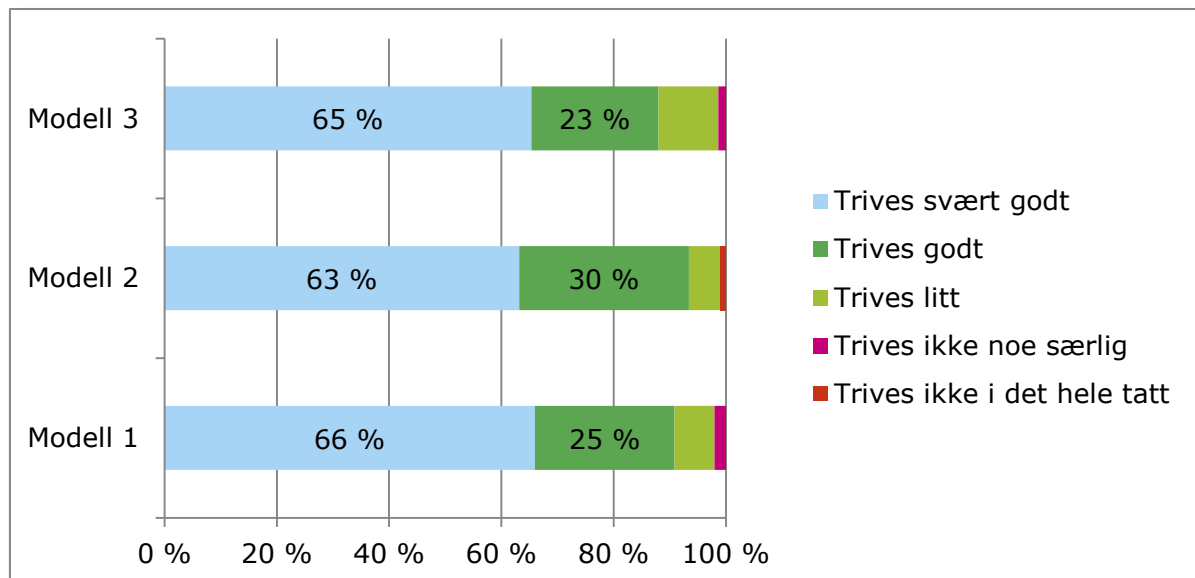
Figur 5-1: Trives du på skolen? (n modell 1 = 201, n modell 2 = 106, n modell 3 = 74)



Figur 5-1 viser at elevene ved skolene i alle de tre modellene trives godt på skolen, 89, 91 og 92 prosent av elevene ved hhv modell 3, 2 og 1 oppgir at de trives "svært godt" eller "godt" på skolen. Det er relativt små forskjeller mellom elevbesvarelser fordelt på de ulike modellene, men elever fra skoler i hhv. modell 1 og modell 3 er de som i størst grad oppgir at de trives svært godt. Det er imidlertid ingen statistisk signifikante forskjeller og det kan følgelig skyldes tilfeldigheter.

Figur 5-2 viser elevenes trivsel i friminuttene.

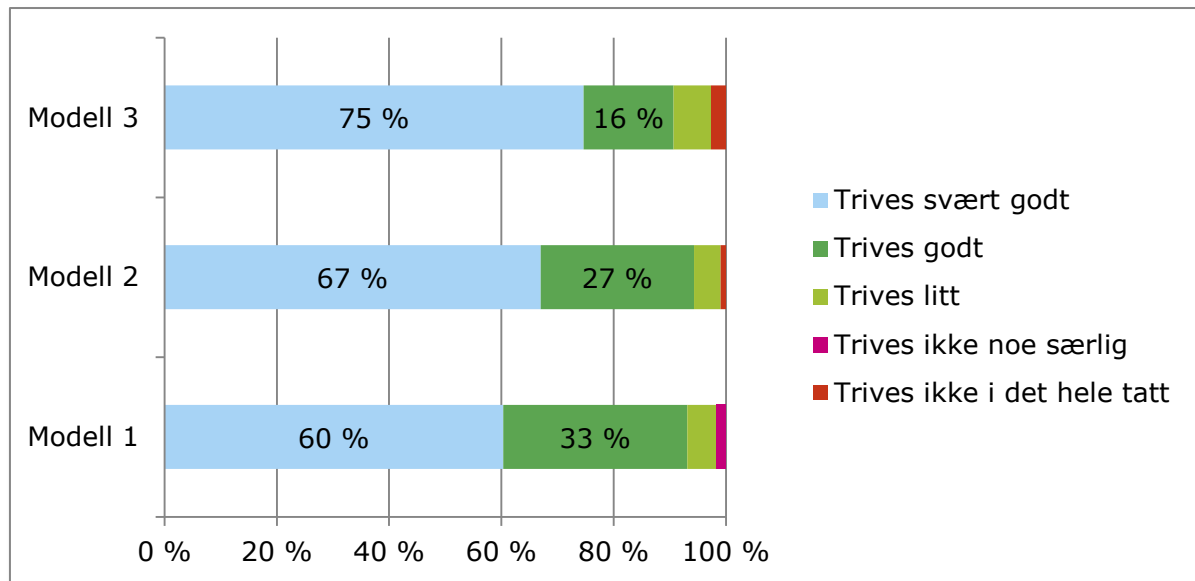
Figur 5-2: "Trives du i friminuttene?" (n modell 1 = 197, n modell 2 = 106, n modell 3 = 74)



Figur 5-2 viser at elevene i stor grad trives i friminuttene: Mellom 88 og 93 prosent av elevene innen hver modell oppgir at de trives "svært godt" eller "godt". Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene og de marginale forskjellene kan skyldes tilfeldigheter.

Videre har elevene blitt spurt om de trives i midttimen. Figur 5-3 viser at elevene innen alle de tre modellene trives godt i midttimen, da andelen som har oppgitt at de trives "svært godt" eller "godt" varierer mellom 91 og 94 prosent i de tre modellene.

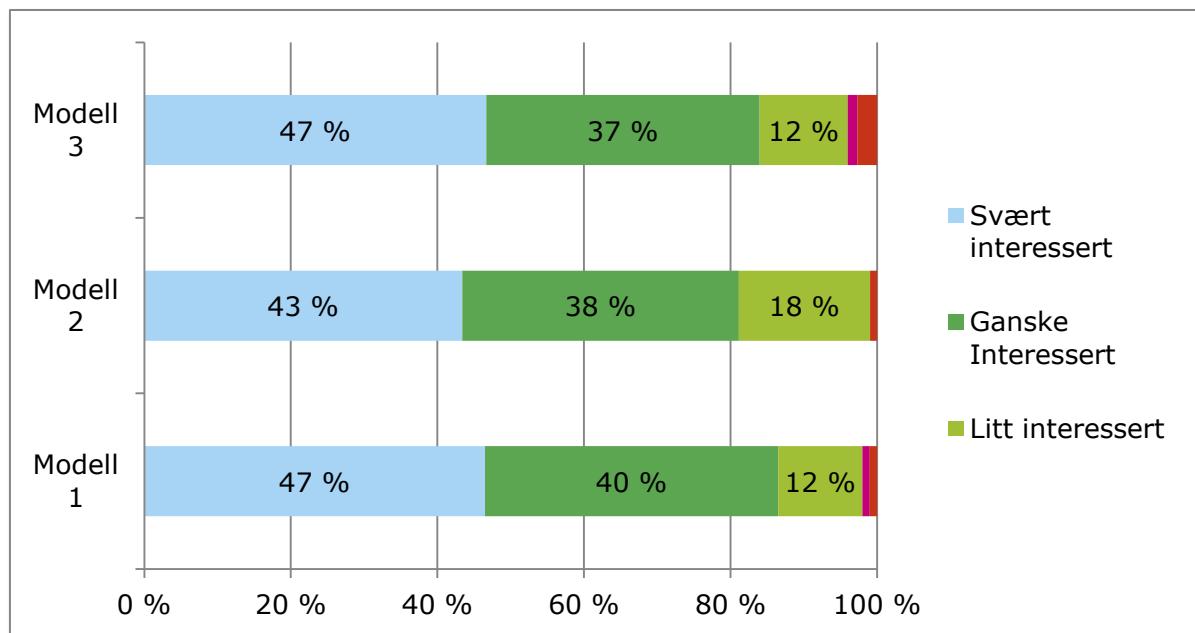
Figur 5-3: "Trives du i midttimen?" (n modell 1 = 174, n modell 2 = 106, n modell 3 = 75)



Det er flere elever i modell 3 enn i modell 1 som oppgir at de trives "svært godt" i midttimen, og flere i modell 1 enn i modell 3 som oppgir at de trives "godt" i midttimen. Forskjellen mellom modell 1 og 3 er signifikant for svaralternativene "svært godt" og "godt", men det kan diskuteres om denne forskjellen er av særlig betydning ettersom begge svaralternativene indikerer god trivsel i midttimen.

Elevene har også blitt spurt om de er interessert i det de lærer på skolen. Figur 5-4 belyser elevenes interesse for det de lærer på skolen fordelt på de tre modellene.

Figur 5-4: Er du interessert i det dere lærer på skolen (n modell 1 = 200, n modell 2 = 106, n modell 3 = 75)



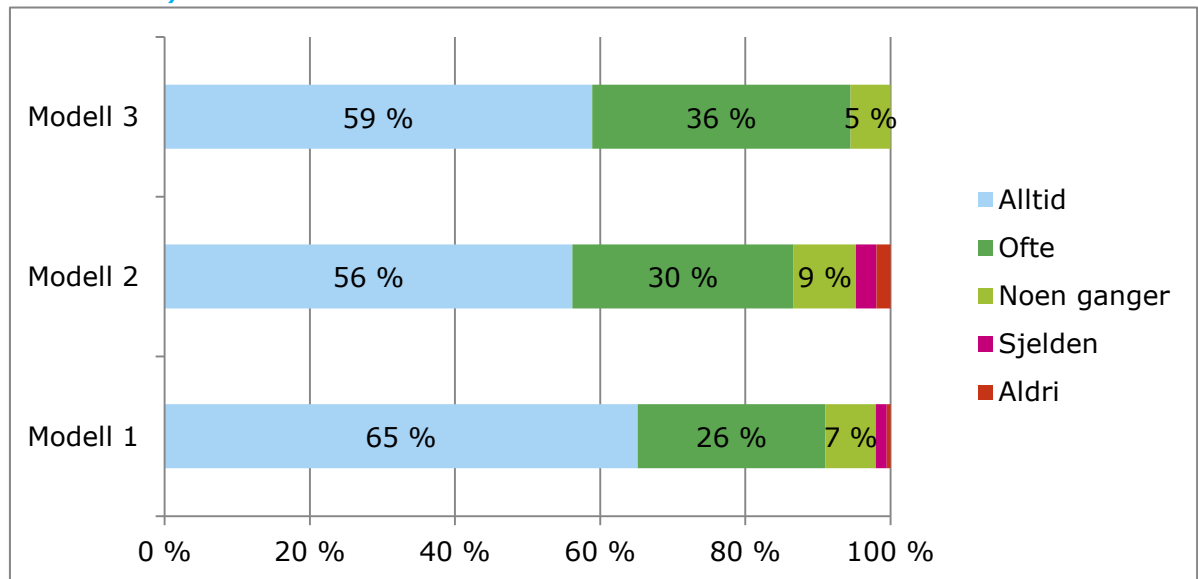
Figur 5-4 indikerer at elevene i jevnt over er interessert i det de lærer på skolen, mellom 81 og 87 prosent av elevene innen hver av de tre modellene oppgir at de er "svært" eller "ganske" interessert i det de lærer på skolen. Forskjellene mellom de tre modellene er marginale og ingen er statistisk signifikante.

5.2.2 Læringsmiljø

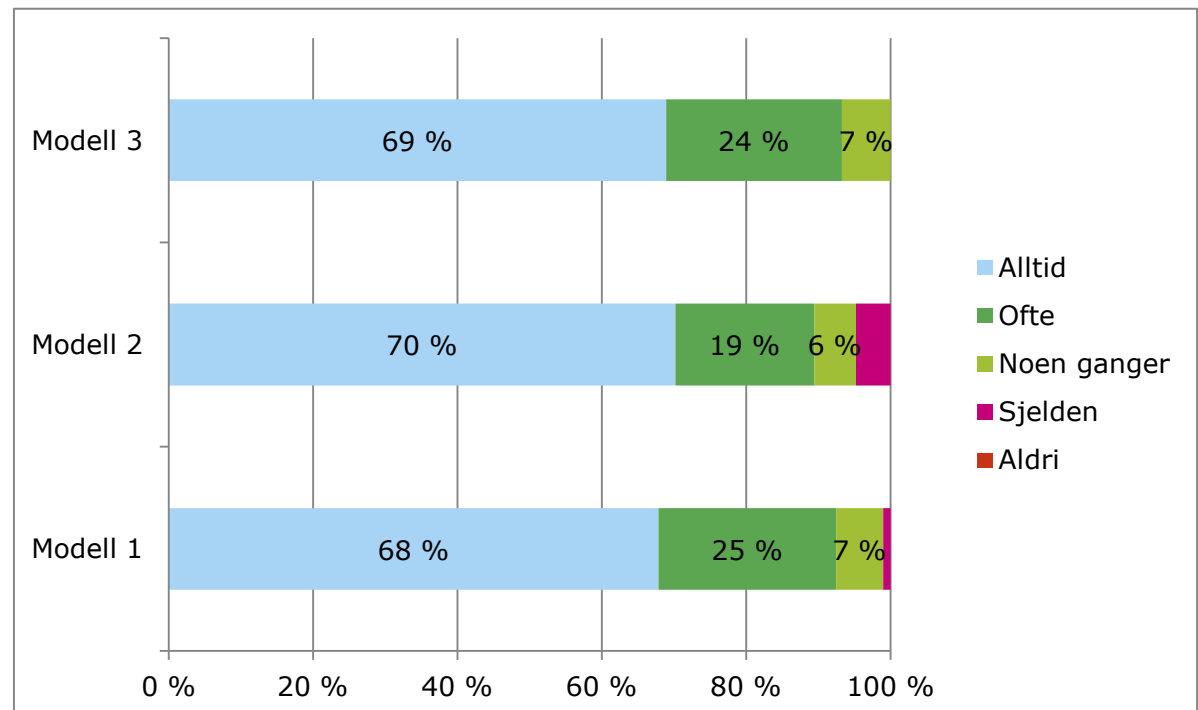
I minielevundersøkelsen ble elevene stilt flere spørsmål angående læringsmiljøet ved skolen, inkludert spørsmål som omhandlet elevenes kontakt med læreren i undervisningssituasjonen. Figur

5-5 og 5-6 viser elevenes opplevelse av hvorvidt læreren forteller dem hva de skal lære i henholdsvis norsktimene og matematikktimene.

Figur 5-5: "Forteller læreren din hva dere skal lære i norsktimene? (n modell 1=201, n modell 2 = 105, n modell 3 = 73)



Figur 5-6: "Forteller læreren din hva dere skal lære i matematikktimene?" (n modell 1 = 199, n modell 2 = 104, n modell 3 = 74)

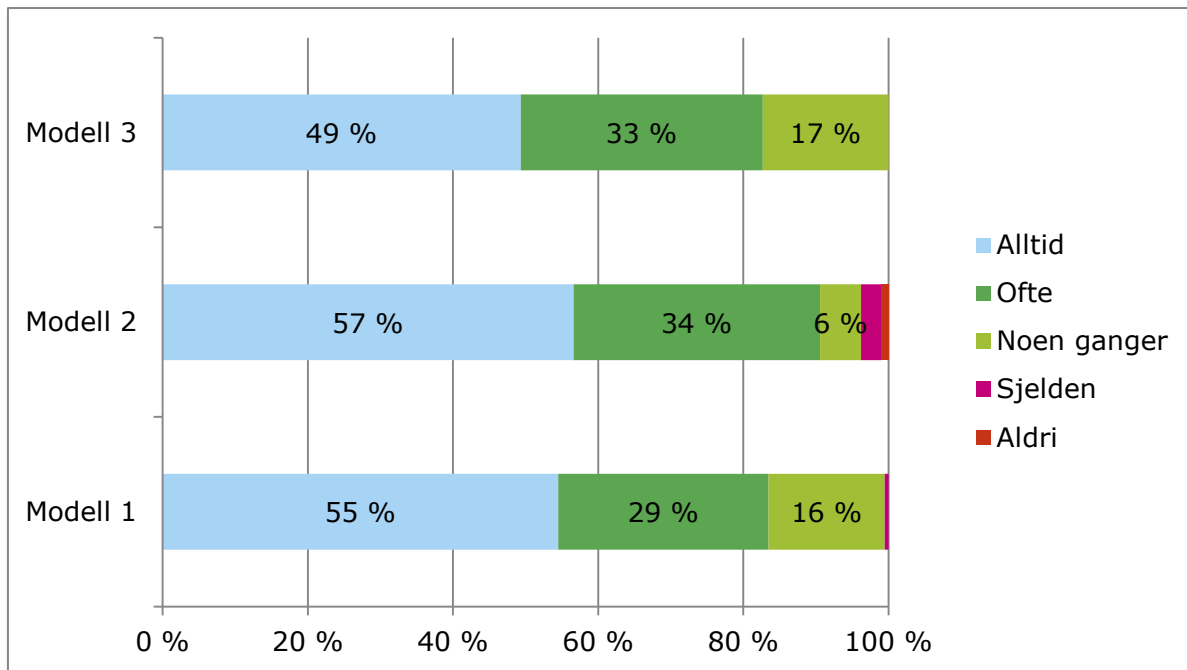


Figur 5-5 og 5-6 viser at flertallet av elevene opplever at læreren forteller dem hva de skal lære i timene. Mellom 86 og 95 prosent av elevene innen de tre modellene oppgir at læreren "alltid" eller "ofte" forteller dem hva de skal lære i norsktimene. Tilsvarende oppgir mellom 89 og 93 prosent av elevene at læreren "alltid" eller "ofte" forteller dem hva skal lære i matematikktimene.

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom modellene i elevenes vurdering av hvorvidt de blir fortalt hva de skal lære i timene. Det er med andre ord ikke grunnlag for å si at modellene skiller seg fra hverandre.

Figur 5-7 belyser elevenes svar på hvorvidt de opplever å få hjelp av læreren hvis det er noe de ikke forstår.

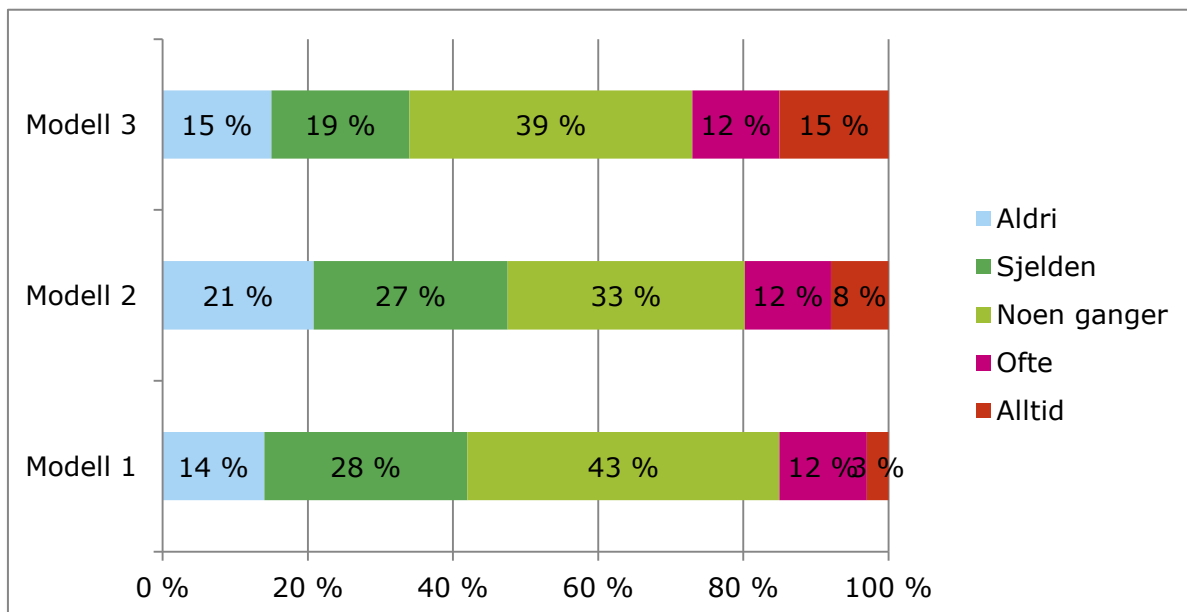
Figur 5-7: Får du god hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår? (n modell 1 = 200, n modell 2 = 106, n modell 3 = 75)



Figur 5-7 viser at elevene gjennomgående opplever å få hjelp av læreren hvis det er noe de ikke forstår. Det er signifikant flere elever i modell 2 som oppgir at de "noen ganger" får hjelp av læreren, enn i de to andre modellene. Elevene i modell 2 er mindre omforent i sitt svar på hvorvidt de får hjelp av læreren, da modell 2 også har flere elever som oppgir at de "sjelden", "ofte" eller "alltid" får hjelp. Det er med andre ord større variasjon blant elevene i modell 2 enn blant elevene i de andre modellene.

Videre har elevene blitt spurt om de ofte blir forstyrret av andre elever i skoletimene. Figur 5-8 viser at om lag 40 % av samtlige elever opplever at de "noen ganger" blir forstyrret av andre elever i skoletimene.

Figur 5-8: "Blir du forstyrret av andre elever i skoletimene?" (n modell 1 = 198, n modell 2 = 101, n modell 3 = 74)



Figur 5-8 viser også at elevene i modell 2 i størst grad oppgir at de "aldri" eller "sjelden" opplever å bli forstyrret av medelever. Elevene i modell 3 oppgir i størst grad at de "ofte" eller "alltid" blir

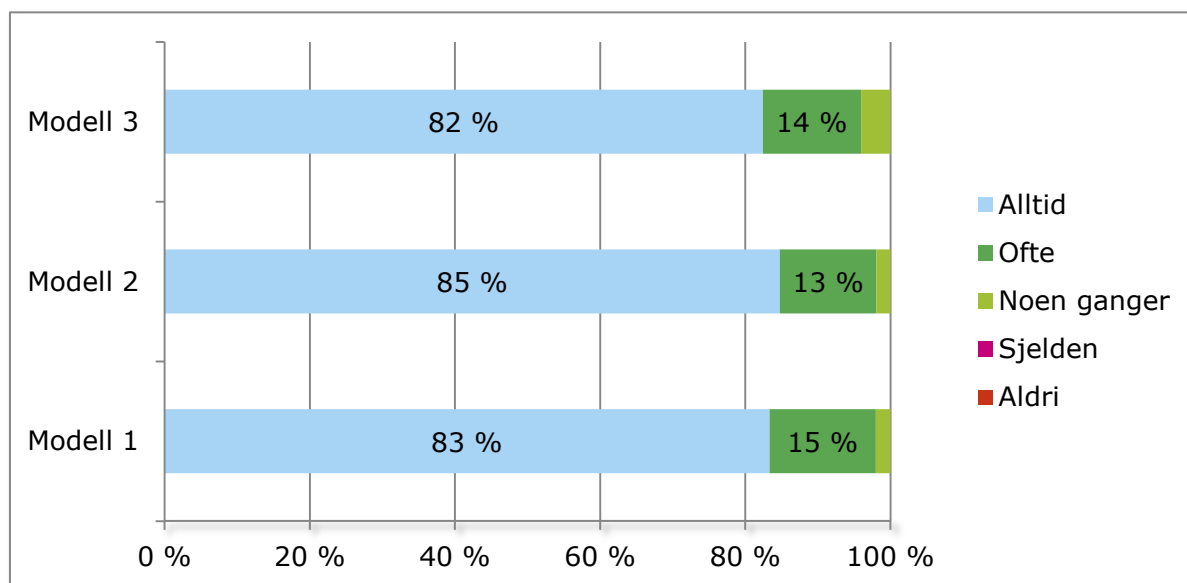
forstyrret i skoletimene. Modell 3 er signifikant forskjellig fra modell 1 i svarkategorien "alltid". Det er med andre ord flere elever i modell 3 enn i modell 1 som "alltid" opplever å bli forstyrret av andre elever.

Det kan se ut til at både elever og lærere i modell 3 opplever at det er dårlig arbeidsro i timene. I avsnitt 4.4.1 kom det frem at lærerne i modell 3 i større grad vurderer at det i "noen grad" er god arbeidsro enn lærerne i modell 1. Sett sammen tyder disse funn på at både elever og lærere ved skolene i modell 3 opplever større utfordringer med arbeidsro i timene, enn det elevene og lærerne ved skolene i modell 1 gjør.

5.2.3 Om lekser.

Elevene har i minielevundersøkelsen besvart spørsmål angående lekser. Figur 5-9 viser elevenes svar på om de gjør lekser, fordelt på de tre modellene.

Figur 5-9: "Gjør du leksene dine?" (n modell 1 = 198, modell 2 = 105, modell 3 = 74)



Mellom 82 og 85 prosent av elevene i hver modell oppgir at de "alltid" gjør lekser, og mellom 13 og 15 prosent oppgir at de "ofte" gjør lekser. Det er med andre ord en svært høy andel som "alltid" eller "ofte" gjør leksene sine innen alle de tre modellene, og det er ingen signifikante forskjeller mellom dem.

Videre har elevene blitt spurt om hvor de gjør lekser. Her har elevene hatt muligheten til å kryssse av for flere svaralternativer, svarene fremstilles derfor i tabellform. Antallet svar vil av samme grunn overstige antallet respondenter. Tabell 5-1 viser fordelingen av elevenes svar på hvor de gjør lekser, fordelt på de tre modellene.

Tabell 5-1: Oversikt hvor elevene gjør lekser, fordelt på de tre modellene. (n modell 1 = 201, modell 2 = 106 og modell 3 = 75)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Totalt
På skolen/i skoletimene	168	20	45	233
Hjemme	189	105	73	367
På SFO/AKS	5	19	10	34
Jeg gjør sjelden lekser	2	1	2	5
Totalt	364	145	130	639

Det fremgår av tabell 5-1 at det vanligste blant elevene er å gjøre leksene hjemme. Svært mange elever, og da spesielt innen modell 1, gjør også leksene sine på skolen/i skoletimene. Relativt få gjør leksene sine på SFO/AKS. Det er viktig å huske på at antallet skoler er forskjellig i de tre modellene og at tallene i tabellen derfor ikke er direkte sammenlignbare på tvers av modellene.

Tabell 5-2 viser en oversikt over hvor elevene får hjelp til å gjøre lekser.

Tabell 5-2: "Hvor får du hjelp til å gjøre leksene dine? Fordelt på modell (n modell 1 =201, modell 2= 106, modell 3 = 75)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Total
På skolen/ i skoletimene	170	24	46	240
På SFO/AKS	4	13	9	26
Hjemme	187	104	72	363
Jeg gjør sjelden lekser	0	1	1	2
Total	361	142	128	631

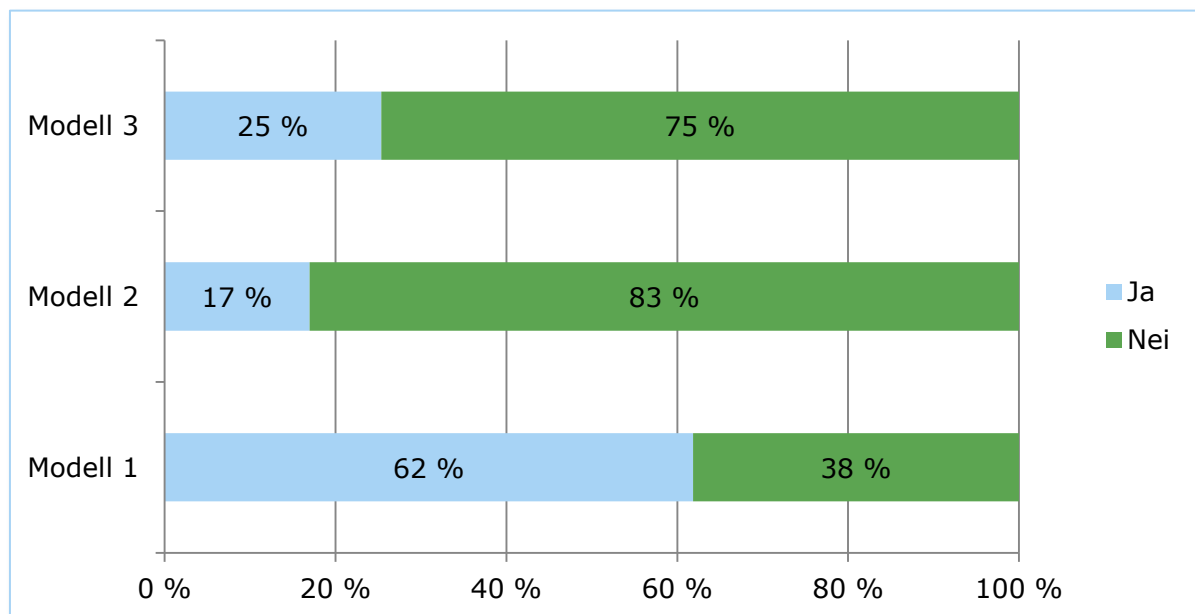
Tabell 5-2 viser at flertallet av elevene i samtlige modeller får hjelp til å gjøre lekser hjemme. Svært mange elever i modell 1 oppgir å få hjelp til å gjøre lekser på skolen eller i skoletimene. Blant elevene i modell 2 og 3 er det færre som oppgir å få hjelp til leksene på skolen eller i skoletimene. En svakhet ved dette spørsmålet er imidlertid at elevene ikke har hatt noen mulighet til å rapportere at de ikke får hjelp til å gjøre lekser, uten at de samtidig må rapportere at de ikke gjør lekser.

5.3 Sammenligning av elever som går/ikke går på SFO/AKS

Det er interessant å undersøke hvorvidt det er forskjell i trivselsnivå, opplevelse av læringsmiljø og forhold til lekser blant elever som går på og ikke går på SFO/AKS. I dette avsnittet presenteres først andelen elever som går på SFO/AKS fordelt på de tre modellene og deres trivsel på SFO/AKS. Deretter undersøkes det om det er forskjell mellom elevene som går og ikke går på SFO/AKS i forhold til trivselsnivå, oppfatning av læringsmiljø og gjennomføring av lekser.

Figur 5-10 viser andelen elever som oppgir at de deltar/ikke deltar på SFO/AKS, fordelt på de tre modellene.

Figur 5-10: Går du på SFO/AKS? (n modell 1 = 194 ,modell 2 =106, modell 3 = 71)



Figur 5-10 viser at det samlet sett er en relativt lav andel som oppgir å gå på SFO/AKS. Det er flere årsaker til dette. For det første var minieleverundersøkelsen rettet mot elever på 4. trinn, og funn fra casebesøk tilsier at det er vanlig at elever slutter på SFO/AKS etter hvert som de blir eldre, blant annet på grunn av det økonomiske aspektet for foreldrene (særlig hvis eleven har yngre søsken).

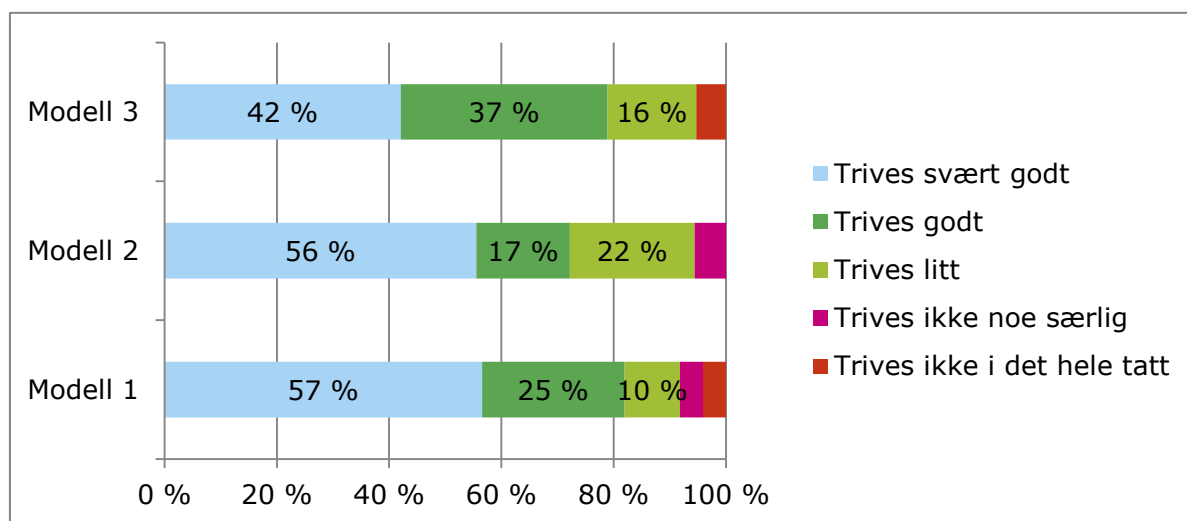
Det er flere elever ved skoler i modell 1 som går på SFO/AKS enn i de to andre modellene. Mulige forklaringer på dette kan være elevsammensetningen ved skolene og foreldrenes sosioøkonomiske status, deltakelse i arbeidslivet mv., men datamaterialet gir ikke noe sikkert svar på dette. Skolene i modell 1 befinner seg imidlertid (med unntak av én) i større byer og hvor det trolig er

en større andel elever med foreldre hvor begge er i arbeid. Det kan dermed tenkes at disse i større grad benytter seg av SFO/AKS.

Den lave andelen elever som går på SFO/AKS i modell 2 kan ha sammenheng med modellens fokus på integrering av SFO/AKS i midttimen. Alle elevene får et tilbud om aktivitet i midttimen, og tiden på SFO/AKS etter skolen kortes ned fordi skoledagen utvides. Dette kan bidra til at færre elever benytter SFO/AKS etter skolen, da prisen er uendret selv om tilbudet er kortet ned. Det kan imidlertid ikke utelukkkes at forhold av sosial/sosio-økonomisk karakter også spiller inn deltakelse på SFO/AKS.

Elevene på SFO/AKS har blitt spurt hvorvidt de trives på SFO/AKS. Figur 5-11 viser elevenes trivsel fordelt på de tre modellene.

Figur 5-11: "Trives du på SFO? (n modell 1 = 122, n modell 2 = 18, n modell 3 = 19)



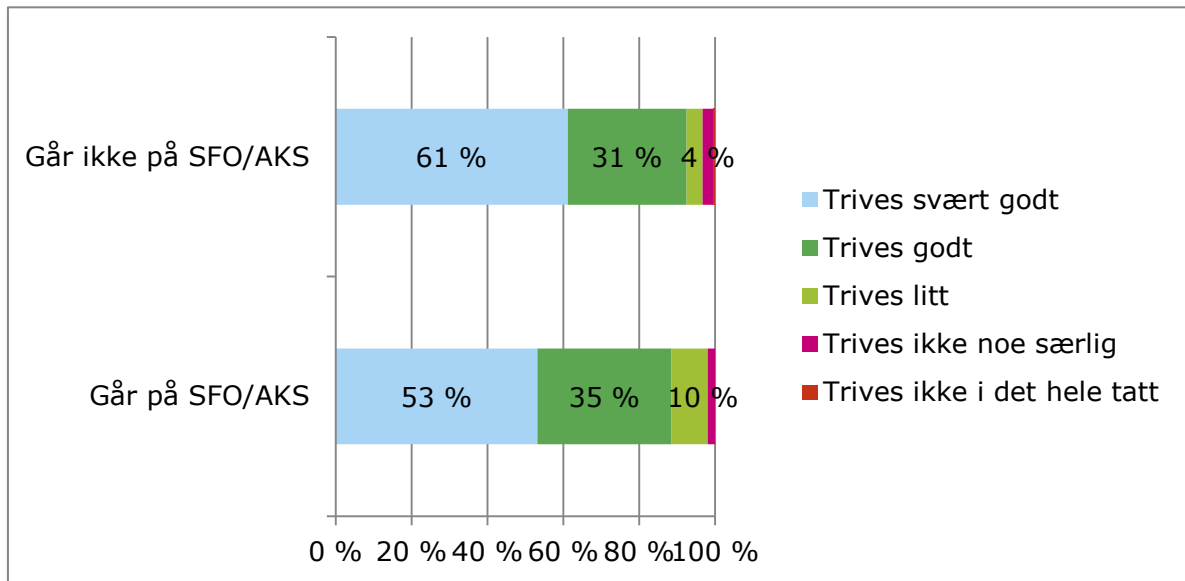
Samlet sett ser vi at en relativt høy andel oppgir at de trives "svært godt" eller "godt" på SFO/AKS. Blant elevene i modell 1, 2 og 3 oppgir henholdsvis 82, 73 og 79 prosent at de trives "svært godt" eller "godt" på SFO/AKS. Det er ingen signifikante forskjeller mellom de tre modellene, men dette kan skyldes det svært lave antallet respondenter i modell 2 og 3.

5.3.1 Elever som går og ikke går på SFO/AKS

Det er viktig å merke seg at 122 av de totalt 159 elevene som går på SFO/AKS tilhører skoler i modell 1. Dermed sier denne fremstillingen mer om elevene som går på SFO/AKS i modell 1 enn om elevene som går på SFO/AKS i modell 2 og 3.

Det er enkelte forskjeller mellom de to gruppene i svarene på spørsmålene om trivsel. Figur 5-12 viser elevenes trivsel på skolen fordelt på elever som går og ikke går på SFO/AKS.

Figur 5-12: Trivsel på skolen, fordelt på elever som går og ikke går på SFO/AKS (n går på SFO/AKS = 156, n går ikke på SFO/AKS = 214)

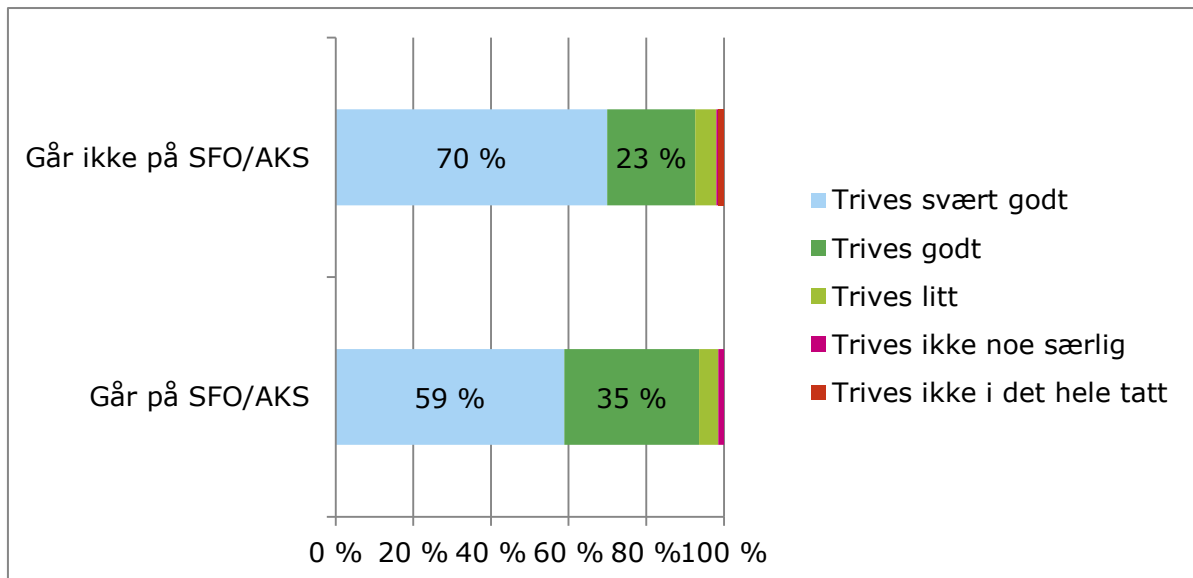


Figur 5-12 viser at det kun er små forskjeller mellom elevene som går på SFO/AKS og de som ikke går på SFO/AKS når det gjelder elevenes trivsel på skolen. Det er signifikant flere elever som oppgir at de "trives litt" blant elevene som går på SFO/AKS, enn blant dem som ikke går på SFO/AKS: 4 prosent av elevene som ikke går på SFO/AKS mot 10 prosent blant elevene som går på SFO/AKS. Ut over dette er det ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene.

Elevene som går på SFO/AKS trives med andre ord noe dårligere enn elevene som ikke går på SFO/AKS. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette ikke nødvendigvis skyldes at de går på SFO/AKS, det vil si at det ikke nødvendigvis er en kausal sammenheng, men at dårligere opplevd trivsel kan ha flere andre årsaker.

Figur 5-13 viser elevenes trivsel i midttimen.

Figur 5-13: Trives du i midttimen? (n går på SFO/AKS = 141 og n går ikke på SFO/AKS = 203)

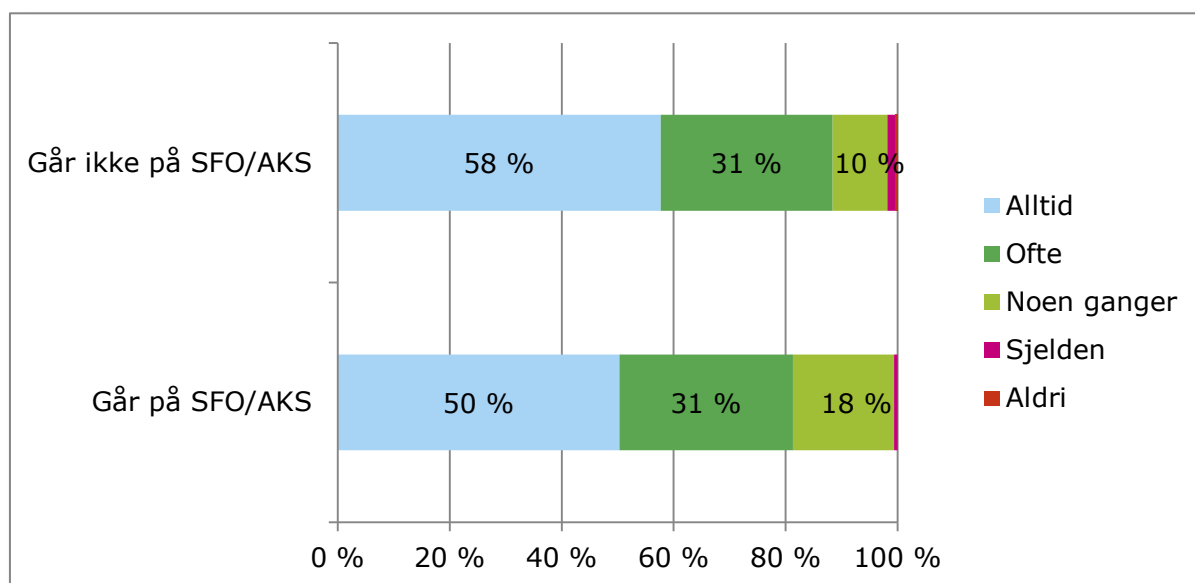


Figur 5-13 viser at elevene som *ikke* går på SFO/AKS i større grad enn elevene som går på SFO/AKS trives "svært godt" i midttimen. Samtidig trives flere av elevene som går på SFO/AKS "godt" i midttimen, enn de som ikke går på SFO/AKS. Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante, men det kan diskuteres hvor stor betydning en slik forskjell har, da forskjellen er å finne mellom elever som trives "svært godt" og "godt"; to kategorier som begge indikerer god trivsel i midttimen.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom elever som går og ikke går på SFO/AKS når det gjelder trivsel i friminuttene og interesse for det de lærer på skolen.

Når det gjelder elevenes oppfatninger om læringsmiljøet er det få signifikante forskjeller mellom elevene som går og elevene som ikke går på SFO/AKS. Det er ingen signifikant forskjell i elevenes oppfatning av hvorvidt de blir fortalt hva de skal lære i norsk- og matematikktimene, og hvorvidt de blir forstyrret av andre elever. Derimot er det en liten forskjell i elevenes oppfatning av hvorvidt de får hjelp av lærer. Figur 5-14 viser hvorvidt elevene får hjelp hvis det er noe de ikke forstår.

Figur 5-14: Får du god hjelp av læreren din hvis det er noe du ikke forstår? (n går ikke på SFO/AKS =215, n går på SFO/AKS =155)



Figur 5-14 viser at det er flere elever som går på SFO/AKS som mener de "noen ganger" får hjelp hvis det er noe de ikke forstår, enn elever som ikke går på SFO/AKS. Forskjellen er statistisk signifikant og tyder på at elever som går på SFO/AKS i noe mindre grad opplever at de får hjelp av læreren hvis det er noe de ikke forstår.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom elevene som går og ikke går på SFO/AKS når det gjelder gjennomføring av lekser.

5.3.2 Multivariat analyse og test av sammenheng mellom variablene (gamma-test)

Multivariate analyser er en gruppe analysemetoder som kan anvendes til å analysere flere variabler samtidig, det vil si at de kan belyse flere av spørsmålene i spørreskjemaet samtidig. I vårt tilfelle har vi en rekke spørsmål som måler elevenes selvvalgte trivsel i skolen. Utover dette har vi to variabler (om eleven går på SFO/AKS eller ikke, samt hvilken modell eleven tilhører). Vi ønsker å undersøke om det er en forskjell på elevenes trivsel blant elevene som går og ikke går på SFO/AKS, og mellom modellene. Begrunnelsen for å gjøre en slik test er at det kan være tilfeller hvor det ikke er en forskjell mellom modellene når vi ser på ett spørsmål av gangen, men forskjeller hvis vi ser på alle spørsmålene samlet.

Det er gjennomført MANOVA-analyser på samtlige trivselsvariabler fra spørreskjemaet og relevante subgrupper av disse (for eksempel spørsmål 4, 5 og 6 som omhandler forholdet til læreren). Ingen av analysene viser signifikante forskjeller på et akseptabelt signifikansnivå mellom elever som går/ikke går på SFO/AKS, eller mellom de tre modellene. Det er med andre ord ingen forskjell mellom elever som går og ikke går på SFO/AKS, eller mellom de tre modellene, når vi ser på grupperinger av spørsmålene sammen.

Videre er det gjennomført en gamma-test (Goodman og Kruskals gamma) for variablene i minielevundersøkelsen. Gamma er et mål som kan anvendes til å belyse sammenhengen mellom to

variabler. I dette tilfellet har testen blitt benyttet til å undersøke hvorvidt det er sammenheng mellom elevenes svar på de ulike spørsmålene i minielevundersøkelsen.

Samlet sett har mange av variablene i minielevundersøkelsen en sammenheng med hverandre. Dette skyldes først og fremst at de måler mye av det samme. For eksempel er det en relativt sterk sammenheng mellom trivsel på skolen og trivsel i midttimen og i friminuttene. Elevene som trives på skolen, oppgir også å trives i midttimen og friminuttene. Videre er det en sammenheng mellom elevenes trivsel på skolen og hvorvidt elevene opplever å få god hjelp når det er noe de ikke forstår. Alle de tre trivselsvariablene har en positiv sammenheng med elevenes opplevelse av å få hjelp, det vil si at elevene som opplever å få hjelp også trives i friminuttene, midttimen og på skolen generelt.

Det er en positiv sammenheng mellom elevenes interesse for det de lærer på skolen og elevenes trivsel. Elevene som er interessert i det de lærer på skolen, trives både i midttimen og på skolen generelt. Det er i mindre grad en sammenheng mellom elevenes interesse for det de lærer og elevenes trivsel i friminuttene.

Det er en sammenheng mellom elevenes leksearbeid, det vil si om de gjør lekser eller ikke, og om elevene trives på skolen og har en interesse for det de lærer. Elevene som gjør lekser oppgir også å være interessert i det de lærer og trives godt på skolen. Analysen viser videre at elevene som opplever at læreren forteller dem hva de skal gjøre i matematikk- og norsktimene, også er interessert i det de lærer på skolen.

Det at det er en stor grad av sammenheng mellom variablene i minielevundersøkelsen skyldes antageligvis at de i stor grad måler det samme. Det er rimelig å tro at elever som trives på skolen også er interessert i det de lærer, opplever å ha et godt forhold til lærer og trives i friminuttene og midttimene. Det er også viktig å huske på at denne testen kun viser om det er en sammenheng mellom svarene på de to variablene, men ikke forteller noe om variablene påvirker hverandre.

5.4 Oppsummering

Funn fra minielevundersøkelsen tyder på at elevene som har besvart undersøkelsen i stor grad trives på skolen, i friminuttene og i midttimen. Elevene er jevnt over interessert i det de lærer på skolen og flertallet av elevene oppgir at læreren forteller hva de skal lære i timene, samt får god hjelp hvis det er noe de ikke forstår. 40 prosent opplever imidlertid at de "noen ganger" blir forstyrret av medelever, og 19 prosent oppgir at de "ofte" eller "alltid" blir forstyrret.

I alt oppgir 84 prosent av elevene at de alltid gjør leksene sine. Det vanligste blant elevene er å gjøre leksene hjemme eller på skolen/i skoletimene. Kun et fåtall gjør lekser på SFO/AKS, men dette kan ha sammenheng med den lave andelen elever på 4. trinn som deltar på SFO/AKS. Flertallet av elevene får hjelp til å gjøre leksene hjemme, men mange får også hjelp til dette på skolen/i skoletimene.

Det er få, men noen forskjeller mellom de tre modellene. Det er ingen signifikant forskjell mellom de tre modellene når det gjelder trivsel på skolen og trivsel i friminuttene. Derimot er det signifikant flere elever i modell 3 enn i modell 1 som trives "svært godt" i midttimen.

Det er ingen forskjell mellom modellene i elevers interesse for det de lærer, og elevenes vurdering av hvorvidt de blir fortalt hva de skal lære i timene. Det er imidlertid flere elever i modell 2 enn i de andre modellene som opplever at de "ofte" eller "alltid" får hjelp hvis det er noe de ikke forstår. Modell 3 har signifikant flere elever som oppgir å "alltid" bli forstyrret av andre elever. Dette funnet samsvarer med lærernes vurderinger av hvorvidt det er god arbeidsro i timene, hvor lærerne i modell 3 i mindre grad vurderte at det var god arbeidsro enn i de andre modellene. Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene når det gjelder hvor ofte elevene gjør lekser.

Videre er det få elever i modell 2 og 3 som går på SFO/AKS, sammenlignet med modell 1, noe som kanskje kan tilskrives elevsammensetningen ved skolene. Elevene som går på SFO/AKS trives jevnt over godt med dette tilbudet. Det er ingen signifikant forskjell mellom modellene i elevers trivsel på SFO/AKS, men dette kan skyldes et svært lavt antall respondenter i modell 2 og 3.

Elever som ikke går på SFO/AKS oppgir i større grad enn de som går på SFO/AKS at de trives på skolen. Det er også flere elever som ikke går på SFO/AKS som oppgir at de trives "svært godt" i midttimen, enn de som går på SFO/AKS. Det er også signifikant flere elever som ikke går på SFO/AKS som oppgir at de ofte får hjelp av lærer, enn elever som går på SFO/AKS.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom elever som går på SFO/AKS og de som ikke går på SFO/AKS, når det gjelder elevenes gjennomføring av lekser, trivsel i friminuttene, interesse for det de lærer på skolen, hvorvidt de opplever at læreren forteller hva de skal lære i timene og hvorvidt de blir forstyrret av andre elever i timene.

Multivariat analyse av variablene i minielevundersøkelsen finner ingen signifikante forskjeller mellom elever som går og ikke går på SFO/AKS, eller mellom de tre modellene, når en ser på variablene samlet.

Samlet sett er det en sammenheng mellom de fleste av variablene i minielevundersøkelsen. Elevene som oppgir at de trives på skolen, oppgir også at de trives i friminuttene og i midttimen. Elevene som oppgir å få god hjelp når det er noe de ikke forstår, oppgir også at de trives på skolen. De som oppgir at de har en interesse for det de lærer på skolen, oppgir også å trives på skolen. Elevene som trives på skolen oppgir også at de gjør ofte gjør lekser.

Det at det er en stor grad av sammenheng mellom variablene i minielevundersøkelsen skyldes antageligvis at de i stor grad måler det samme.

6. TILBUD OG AKTIVITETER VED FORSØKSSKOLENE

I dette kapittelet ser vi nærmere på tilbudene og aktivitetene ved de ni skolene som er med i prosjektet. Hensikten med kapittelet er først og fremst å gi et dypere innblikk i hvilke aktiviteter og tilbud som tilbys ved skolene, samt hvordan skolene arbeider med disse, for på denne måten å beskrive faktorer som kan ha betydning for prosjektets resultater. Kapittelet bygger hovedsakelig på intervju materialet innhentet ved casebesøkene og informasjonsdokumenter som beskriver aktivitetene og tilbudene ved den enkelte skole.

6.1 Leksehjelp

Et tilbud om leksehjelp skal bidra til å styrke skolens rolle som verktøy for sosial utjevning, og blir ansett av Kunnskapsdepartementet som et målrettet tiltak for elever og foreldre som ønsker støtte i læringen⁸. Hensikten med leksehjelptilbudet i prosjekt "Helhetlig skoledag" er først og fremst å bidra til økt læring og bidra til sosial utjevning. SINTEF fremhevet følgende suksesskriterier for vellykket leksehjelp i evalueringen av prosjekt leksehjelp⁹:

- Skolen har et avklart forhold til lekser og hvilken funksjon leksene skal ha
- Rekrutteringen av elever til leksehjelp er gjennomtenkt slik at man også når elevene med størst behov for læringsstøtte. Leksehjelpen oppfattes som et tilbud til alle
- Forholdet mellom leksehjelp, skole og hjem preges av gjensidig kontakt og tillit
- Leksehjelperne er kjent med skolens arbeid og planer
- Leksehjelperne besitter god fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse

Disse kriteriene utgjør et godt grunnlag for å vurdere leksehjelptilbudet i forsøk med Helhetlig skoledag.

Vi ser av funnene fra spørreskjemaundersøkelsen at leksehjelptilbudet på prosjekt- og referanse-skolene er utvidet det siste året. Samtlige av skolene, både prosjektskoler og referanseskoler, tilbyr nå leksehjelp til elever på 1. til 4. trinn. Dette kan være en økning fra våren 2010 hvor 15 av 16 skoleledere og inspektører (ved forsøksskolene) oppga at de hadde et leksehjelptilbud for sine elever. Denne økningen må imidlertid sees i sammenheng med endringen i opplæringsloven høsten 2010, hvorpå alle kommunale og private skoler ble forpliktet til å tilby gratis leksehjelp til elever på 1. – 4. trinn¹⁰.

Det fremgår også at leksehjelptilbudet ved forsøksskolene i hovedsak er frivillig for alle elevene på 1. – 4. trinn, men og at enkelte skoler har et obligatorisk tilbud for alle elever. Funnene fra casebesøkene viser at flere av skolene arbeider med å få opp andelen elever som deltar på leksehjelp fordi de ønsker at flest mulig skal benyttes seg av tilbudet. På den andre siden er det flere lærere, ansatte ved SFO/AKS og ledere ved forsøksskolene som er skeptiske til om tilbudet kan virke sosialt utjevne hvis flertallet av elevene benytter seg av det og det dermed blir en "utvidelse" av skoledagen. Samtidig vitner erfaringene fra skolene med frivillige tilbud om leksehjelp at dette heller ikke virker sosiale utjevne da elevene som deltar på leksehjelpen ikke er de som trenger det mest. Da risikerer en at leksehjelpen blir en styrking av allerede ressurs- og skolesterke elevene. Flere skoler jobber derfor aktivt med å hente inn elever de mener bør benytte seg av leksehjelptilbudet. En skole har for eksempel skrevet kontrakter med kontaktlærerne, hvor kontaktlærer forplikter seg til å rekruttere elever som vurderes å ha behov for det. En annen skole tar også ut elever fra leksehjelptilbudet i samråd med foreldrene, hvis eleven ikke har behov for det.

Ved de fleste skolene blir det også diskutert hvorvidt leksehjelptilbudet bør inkludere de yngste elevene. Både lærere og ansatte ved SFO/AKS stiller spørsmålstegn ved om leksehjelp er et tilbud som bør gjelde for elevene på 1. trinn, ettersom de i mindre grad har lekser, og at de i mindre grad evner å arbeide selvstendig enn de eldre elevene. Flere av lærerne og de ansatte ved SFO/AKS mener derfor at elevene på 4. trinn og oppover ville få mer ut av leksehjelptilbudet enn

⁸ Utdanningsdirektoratet (2010) Rundskriv Udir - 6 - 2010

⁹ SINTEF (2007): Evaluering av prosjekt leksehjelp (2006-2008).

¹⁰ "Leksehjelp fra høsten 2010". URL: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Leksehjelp-fra-hosten-2010/>

elevene på 1. og 2. trinn, ettersom de som gjennomfører leksehjelptilbudet i liten grad har mulighet til å følge opp hver enkelt elev.

6.1.1 Tidspunkt og sted for leksehjelptilbudene

Endringen i Opplæringsloven høsten 2010 fastslo at alle skoler skulle ha et leksehjelptilbud, men skoleeierne står fortsatt fritt til å organisere leksehjelptilbudet slik de mener er mest hensiktsmessig, enten tilbudet organiseres av SFO/AKS eller skolen.

Funnene fra spørreundersøkelsen viser at leksehjelptilbudet først og fremst gjennomføres i skolens lokaler, både på forsøksskolene og referanseskolene. Samtlige av forsøksskolene gjennomfører leksehjelp i skolens lokaler eller samlokaliserte lokaler.

Videre viser funnene at flertallet av skolene, både forsøksskoler og referanseskoler, gjennomfører leksehjelp på slutten av dagen, enten i AKS/SFO tid eller etter ordinærundervisning. Samtidig ser vi at flere av forsøksskolene har plassert leksehjelptilbudet før skolestart og i skolens midttid. Her har det skjedd en utvikling det siste året. I delrapport 1 kom det frem at de fleste skolene tilbød leksehjelp etter skoletid i en times bolk etter ordinær undervisningstid, med unntak av enkelte skoler som tilbød 30 minutter leksehjelp på morgenen. Det ble oppgitt at årsaken til dette var at skolene erfarte at de hadde størst deltagelse på leksehjelpen om ettermiddagen.

Funnene fra årets casebesøk bekrefter at flere av skolene har gjort endringer i tidspunktet leksehjelptilbudet gjennomføres på, og noen mindre endringer i lengden på leksehjelptilbudet. En av skolene har for eksempel endret både dag og tidspunkt for leksehjelptilbudet, fordi skolens erfaringer fra året før var at elevene flere ganger enten var ferdige med eller ikke hadde fått leksene. Tilbudet ble da gjennomført på mandag og torsdag etter undervisningstiden, og er nå flyttet til tirsdag og onsdag morgen fra klokken kvart på åtte til halv ni.

En annen skole har forkortet leksehjelptilbudet for elevene på 1. trinn, fordi skolen erfarte at 2 timer i uken var litt i meste laget for de yngste elevene, da de har mindre lekser og dårligere forutsetninger for å arbeide selvstendig. Elevene på 1. trinn har derfor kun 1 time leksehjelp i uken, mens elevene på de andre trinnene fortsatt har 2 timer i uken.

Funnene fra casebesøkene vitner om varierende erfaringer med å arrangere leksehjelp på slutten av skoledagen. De ansatte som gjennomfører leksehjelpen forteller ofte om slitne og ukonsentrerte elever, og om elever som blir fort ferdig med leksene sine og deretter skaper uro for de andre elevene. Disse erfaringene har blant annet ført til at leksehjelptilbudets størrelse og plassering er blitt et sentralt diskusjonstema ved skolene, og at flere av skolene har gjort endringer i tilbudet. Leksehjelptilbudet ved skolene er med andre ord fortsatt under utvikling og kontinuerlig vurdering.

6.1.2 Hva skal leksehjelptilbudet være og hvem skal gjennomføre det?

Endringen i opplæringsloven medførte ingen endringer i skolens frihet til å bestemme om og hvor mye lekser som skal gis. Flere av skolene har diskutert hvorvidt de skal legge opp til flere lekser eller ikke, ettersom mange elever blir ferdig med leksene tidlig i leksehjelptilbudet. Samtlige av skolene som har diskutert dette har kommet frem til at det vil virke mot sin hensikt, og at de ikke ønsker å pålegge elevene mer arbeid.

Dette bringer oss inn på hvem som gjennomfører leksehjelptilbudet og hvilke roller disse innehar. Funnene fra spørreundersøkelsen viser at det har vært en økt involvering av lærere eller pedagoger i leksehjelptilbudet ved skolene.

Skolelederne, det vil si både rektorer og undervisningsinspektører, ved skolene er blitt bedt om å oppgi hvem som er leksehjelpere. Fordelingen av deres svar presenteres i tabell 6-1.

Tabell 6-1: "hvem er leksehjelpere?" (flere kryss mulig), respondentene er skoleledere og undervisningsinspektører

	Forsøksskoler 2010	Forsøksskoler 2011
Lærer(e)	9	16
Assistenten i skolen	11	14
Ansatte i SFO/AKS	13	14
Frivillig organisasjon	1	0
Andre	1	1
Vet ikke	0	0
n =	15	17

Vi ser av tabell 6-1 at i alt 16 av de 17 respondentene ved forsøksskolene i 2011 oppgir at lærere er leksehjelpere. Tilsvarende tall fra spørreundersøkelsen i 2010 var 9 av 15 respondenter. Det er med andre ord en økning i antallet som oppgir at lærere er leksehjelpere ved forsøksskolene. Samtidig ser vi at assistentene i skolen og ansatte på SFO/AKS fortsatt er med i gjennomføringen av leksehjelptilbudet ved mange av skolene.

Inntrykkene fra casebesøkene er at i den grad lærerne deltar i leksehjelptilbudet har disse en mer koordinerende rolle, med overordnet ansvar og ansvar for veiledning av elever som har behov for utvidet hjelp. De ansatte på SFO/AKS har derimot en mer praktisk rolle med å opprettholde ro og orden under leksehjelptilbudet, slik at elevene får ro til å gjøre leksene på egenhånd. Dette kan i enkelte tilfeller by på praktiske utfordringer. Ved en av skolene har for eksempel 1 pedagog ansvaret for den pedagogiske veiledningen av alle elevene som deltar på leksehjelptilbudet, mens de ansatte på SFO/AKS har ansvar for at det er ro og orden i hvert enkelt klasserom. Pedagogen må forflytte seg mellom klasserommene for å veilede elevene.

Videre forteller funnene om et generelt ønske om å ha flere voksne tilstede i leksehjelpen. Flere, både lærere, SFO-/AKS-ansatte og foreldre, ønsker en større pedagogtetthet i leksehjelptilbudet. Det viser seg at både lærere og SFO-/AKS-ansatte stiller spørsmål til hvorvidt de ansatte ved SFO/AKS har tilstrekkelig kompetanse til å drive leksehjelpen i tråd med de forventningene de selv har til tilbudet. Erfaringene fra både lærere og ansatte ved SFO/AKS er at det kan være utfordrende å gjennomføre leksehjelp på slutten av dagen, med ukonsentrerte og slitne barn. En av skolene har som en følge av dette, og på oppfordring fra de ansatte på SFO/AKS, sendt alle SFO-/AKS-ansatte på kurs i klasseledelse, noe som har medført svært gode tilbakemeldinger fra de ansatte, som mener det har bidratt til at de i større grad har den kompetansen som skal til for å holde ro og orden i leksehjelpen.

I evalueringen av Prosjekt Leksehjelp ble det å finne "de rette leksehjelperne" beskrevet som en av suksessfaktorene for et vellykket leksehjelptilbud¹¹. Evalueringen beskrev leksehjelp som en krevende oppgave, som forutsatte at de som skal være ansvarlig må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Den økte involveringen av lærere i leksehjelptilbudet kan skyldes et opplevd behov ved skolene for økt kompetanse blant leksehjelperne, og kan tyde på at skolene beveger seg i retning av anbefalingene i evalueringen. Det kan med andre ord stilles spørsmålsteget ved om de ansatte på SFO/AKS, særlig de uten fagutdanning eller annen relevant bakgrunn, innehar den nødvendige kompetansen til å opprettholde et godt leksehjelptilbud.

¹¹ Haugsbakken, Halvdan, Buland, Trond, Valenta, Marko og Molden, Thomas Hugaas (2009) *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt Leksehjelp*. Oslo: SINTEF

En av skolene i modell 1 har differensiert sitt leksehjelptilbud mellom trinnene.

- 1. trinn har totalt en time leksehjelp, som er fordelt på to halve timer. En halvtime på morgenen før undervisningen og en halvtime etter undervisningslutt.
- 2. - 3. trinn har 2 timer leksehjelp, fordelt på tre halve timer før undervisningen, og en halv time etter undervisningslutt.
- 4. trinn har totalt 3 timer leksehjelp, fordelt på to halve timer og to halve timer etter undervisningstid, pluss en time etter undervisningstiden.

I leksehjelpen får elevene mulighet til å jobbe med arbeidsplanene/ukeplanene, i tillegg til at det legges opp til læringsstøttende aktiviteter. Ansvaret for tilbudet er delt mellom SFO/AKS og skolen, hvor en lærer har ansvaret for organisering av læringsstøttende aktiviteter og SFO/AKS-ansatte har ansvar for organisering av lekseplanarbeidet. Elevene deles da inn i to grupper som fordeles på to rom.

De læringsstøttende aktivitetene består av to aktiviteter per leksehjelpsøkt og er i hovedsak praktiske øvelser. Lærer har utviklet en ressursperm for aktiviteter som kan brukes. Det er også ønske om å ha 5 minutter fysisk aktivitet før leksehjelptilbudet starter.

De foresatte har fått tydelig informasjon om at leksehjelptilbudet ikke erstatter deres ansvar for å følge opp skolearbeidet.

Lærerne og de ansatte ved SFO/AKS har gode erfaringer med tilbudet, og nærliggende skoler har vært interessert i å lære av skolen. Tilbakemeldingene fra foreldrene er også gode.

6.1.3 Oppsummering

Det er stor forskjell mellom de enkelte skolene når det gjelder gjennomføring og organisering av leksehjelptilbudet. Diskusjonene og uenighetene rundt tilbudet vitner om et fortsatt behov for en avklaring av hva leksehjelptilbudet skal være. Skal leksehjelptilbudet hovedsakelig være et verktøy for sosial utjevning og dermed kun tilbys de svake elevene, eller skal leksehjelp være et tilbud for alle som ønsker det? Per i dag har de fleste skolene et tilbud som er åpent for alle, men som i stor grad er frivillig. På den andre siden jobber flere av skolene med å øke andelen som benytter seg av tilbudet, og da særlig for å trekke inn de ressursvake elevene.

Videre er det behov for en avklaring rundt det praktiske ved gjennomføringen og organiseringen av leksehjelptilbudet. Hvordan skal det organiseres og hvilke roller skal henholdsvis lærere og SFO-/AKS-ansatte ha? Gjennom avklaringen av hva leksehjelptilbudet skal være og rollefordelingen i gjennomføringen, vil en også måtte vurdere hvorvidt det er behov for en større kompetanseheving av de ansatte på SFO/AKS.

6.2 Fysiske, kulturelle og læringsstøttende aktiviteter

6.2.1 Fysiske aktiviteter

Tidligere studier har vist at økt fysisk aktivitet i løpet av skoledagen har en positiv påvirkning på elevers fysiske og psykiske helse¹². Prosjektskolenes fokus på å arrangere fysiske aktiviteter for elevene i løpet av skoledagen, er bygget på en slik forventning.

Funnene fra breddeundersøkelsene viser at det er en økning i antallet skoler som rapporterer at de har et tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elevene på 1. til 4. trinn. 16 av de 17 respondentene som har besvart spørsmålet i 2011 oppgir å ha et slikt tilbud, mot 12 av 16 i 2010. Blant referanseskolene er de tilsvarende tallene 4 av 5 i 2011 og 5 av 7 i 2010.

Tabell 6-2 viser antallet respondenter blant referanseskolene og forsøksskolene, og totalt. Ettersom det både er skoleledere og inspektører ved skolene som har besvart spørsmålet overgår antallet respondenter antallet skoler.

¹² Nordahl og Gjerustad (2005: 32). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport. og Mjaavtn og Skisland (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet

Tabell 6-2: "Har skolen og/eller SFO/AKS tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?"

	Forsøksskoler		Referanseskoler		I alt	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Ja, vennligst spesifiser:	12	16	5	4	17	20
Nei	4	1	2	1	6	2
Vet ikke	0	0	0	0	0	0
n =	16	17	7	5	23	22

Videre viser funnene i breddeundersøkelsen at flertallet av skolene oppgir å ha svømmeopplæring for 3. og 4. trinn, mens et færre antall skoler oppgir det samme for 1. og 2. trinn. Skolene i modell 2 er de som i minst grad har svømmeopplæring på 1. og 2. trinn.

Som vi ser av tabell 6-3 oppgir 6 av respondentene ved prosjektskolene at skolen gjennomfører uteskole 2 – 3 ganger i måneden. Det samme antallet rapporterer at de gjennomfører uteskole 1 gang i måneden. Det er noe variasjon mellom skolene i de tre modellene når det gjelder arrangement av uteskole. Skolene i modell 3 arrangerer uteskole 1 gang i måneden eller 1 gang i uken. Mens flere av respondentene i modell 1 oppgir at de arrangerer uteskole 1 gang i uken og 2 – 3 ganger i måneden. Her er det imidlertid viktig å merke seg at antallet respondenter i denne tabellen ikke samsvarer med antallet skoler, da det er flere respondenter fra hver skole og at antallet respondenter er svært lavt.

Tabell 6-3: Frekvensfordeling "Hvor ofte blir det gjennomført uteskole for elever på 1.-4. trinn der fysisk aktivitet inngår i opplegget?"

	Modelltype 1	Modelltype 2	Modelltype 3	I alt
Sjelden eller aldri	-	-	0	0
1 dag i måneden	3	2	1	6
2 – 3 dager i måneden	5	1	0	6
1 dag i uken	4	-	1	5
2 eller flere dager i uken	-	-	0	0
I alt	12	3	2	17

Det er en stor bredde i typen fysiske aktiviteter som tilbys ved skolene. Noen skoler rapporterer om det de kaller for "fysakstund" og andre faste aktiviteter på SFO/AKS. Andre skoler rapporterer om fysisk aktivitet i storefri/midttid, og flere av skolene har blitt med i trivselslederprogrammet. Videre rapporterer skolene om både frie og organiserte aktiviteter i gymsalen, og om kurs som i større grad bærer preg av opplæring, som for eksempel basketballkurs og yogakurs. Flere av disse kursene arrangeres i samarbeid med eksterne aktører som lokale idrettslag og videregående skoler.

6.2.2 Organisering og gjennomføring av fysiske aktiviteter

Funnene fra casebesøkene bekrefter at det er store lokale variasjoner i hvilken type aktiviteter som gjennomføres ved skolene, men at det er noen svake tendenser til forskjeller mellom de tre modellene. Felles for alle skolene er at det i hovedsak er de ansatte på SFO/AKS som står for gjennomføringen av de fysiske aktivitetene ved forsøksskolene.

Skolene i modell 1 har gjennom sin modelltilknytning et fokus på planlegging og organisering av aktiviteter med rom for ulike læringsmetoder. Gjennom fokusområdet "fysisk aktivitet og lek", har modellen også et fokus på arrangement av fysiske aktiviteter. I funnene fra casebesøkene kommer det frem at det varierer mellom skolene hvilke type aktiviteter de arrangerer og hvordan de gjennomføres. En av skolene benytter for eksempel gymsalen svært mye på SFO/AKS, og elevene er mye ute og leker. Skolen tilbyr forskjellige kurs, for eksempel basketballkurs, men elevenes aktivitet er utenom kurstilbudene preget av fri lek. En av de andre skolene i modell 1 har i større grad lagt vekt på et midttimetilbud og har lagt opp en midttid på 90 minutter hvor det arrangeres ulike leker, en gang i uken. Skolen har i tillegg et tilbud om organisert lek i gymsalen tre

ganger i uken, hvor de benytter "røris" mot slutten¹³. Et siste eksempel skiller seg noe fra de andre og kan sies å ha et høyere fokus på fysisk aktivitet enn de andre. Skolen har som mål at elevene skal ha mulighet for å delta i fysisk aktivitet hver dag og arrangerer aktiviteter som passer ulike grupper på samme tid, slik at elevene kan velge hva de ønsker å være med på. Aktivitetene gjennomføres i SFO/AKS tiden og skolen nyter godt av at AKS-/SFO-leder har sin utdanning fra idrettshøgskolen.

Skolene i modell to har i sin modell et fokus på en gratis kjernetid, som også skal innebære fysiske aktiviteter. En av de to skolene har rendyrket denne modellen ved å gjennomføre organisert lek i midttimen fire dager i uken. Skolen trekkes frem som et praksiseksempel mot slutten av avsnittet og beskrives ytterligere der. Den andre skolen gjennomfører en såkalt "midtøkt" for alle elever som inngår i forsøket, dvs. en lengre pause midt på dagen som innbefatter spising og fysisk aktivitet, men alle har ikke midtøkt på de samme dagene.

Skolene i modell 3 har i større grad et fokus på samarbeid med lokalmiljøet i utviklingen av skoledagen og SFO/AKS, og har fokus på fysisk aktivitet som en et område de ønsker å styrke. En av skolene i denne modellen har for eksempel gode erfaringer med å arrangere strukturerte og fysiske aktiviteter i midttimene. Skolen er en av skolene som har blitt med i trivselslederprogrammet, hvor elevene får ansvar for å arrangere og gjennomføre aktiviteter i midttimen. De ansatte ved SFO/AKS ser på trivselslederprogrammet som svært positivt fordi økt bruk av elever til å organisere aktiviteter frigir kapasitet til å følge opp elever som har behov for det, og fordi elevene bringer inn nye ideer og innspill til nye aktiviteter. Også den andre skolen med denne modellen er med i trivselslederprogrammet. Her arrangerer trivselslederne aktiviteter 3 ganger i uken, og skolen har i tillegg valgfag for elever fra 3-7. trinn med fysisk aktivitet. Valgfagene er frivillige, og elevene har mulighet til å velge ikke å delta. SFO-/AKS-ansatte har ansvaret for midttimen og for trivselslederne.

En av skolene i modell 2 har organisert fysisk aktivitet og læringsstøttende aktiviteter som en del av midttimeordningen ved skolen:

Midttimen består av:

- 20 minutter med organisert fysisk aktivitet
- 20 minutter spisetid
- 20 minutter til fri lek

Elevene deles inn i to grupper med elever fra 1. og 4. trinn sammen, og 2. og 3. trinn sammen. Gruppene bytter på å ha obligatorisk aktivitet og tid til fri lek.

Den organiserte aktiviteten er obligatorisk, men består av to ulike aktiviteter som elevene kan velge mellom. De organiserte aktivitetene skal være fysiske, men også læringsstøttende aktiviteter som støtter opp under det de gjør i skolen. Det er trinnansvarlig på SFO/AKS som har ansvaret for utarbeiding av plan og gjennomføring av aktivitetene.

De ansatte ved skolen erfarer at elevene ofte fortsetter aktiviteten inn i den frie leken. Lærerne mener i tillegg at undervisningstiden på slutten av dagen er blitt en bedre læringsøkt etter innføringen av midttime og obligatorisk aktivitet. De ansatte ved SFO/AKS mener at den organiserte leken gir dem en mulighet til å fange opp elever som ellers vandrer alene i midttimen. Samlet sett mener skolen at de ved å legge til rette for fysisk aktivitet i midttimen gir elever som ellers er inaktive og som for eksempel ikke har råd til å delta på SFO/AKS, en mulighet til å delta.

6.2.3 Kulturelle aktiviteter

Hensikten med å arrangere kulturelle aktiviteter for elevene er i følge prosjektets målsettinger å bidra til å understøtte læring og utvikling hos elevene, samtidig som deltakelse i kulturelle aktiviteter har en verdi i seg selv utover det rent læringsfremmende.

¹³ "Røris" er et bevegelsesprogram for barn i barneskolen som bygger på et konsept der musikk inspirerer til bevegelse.

Breddeundersøkelsen viser at det er en økning i andelen skoler som oppgir at de tilbyr kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer i opplæringen i skoledagen.

16 av de 17 respondentene blant forsøksskolene oppgir at de har et tilbud om kulturelle aktiviteter utenom opplæringen til elever på 1. til 4. trinn. 13 av 16 oppga det samme i 2010. Blant referanseskolen var det 3 av 5 som oppga at de har et tilbud om kulturelle aktiviteter utenom opplæringen.

Tabell 6-4 viser antallet respondenter som oppgir at skolen tilbyr kulturelle aktiviteter. Igjen er antallet respondenter høyere enn antall skoler, da både skoleledere og inspektører ved skolene har besvart spørsmålet.

Tabell 6-4: Antall skoler som tilbyr kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn, fordelt på år og skoletype.

	Forsøksskoler		Referanseskoler		I alt	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Ja	13	16	5	3	18	19
Nei	3	1	1	1	4	2
Vet ikke	0	0	1	1	1	1
n =	16	17	7	5	23	22

Respondentenes spesifisering av hvilken type kulturelle aktiviteter de tilbyr viser at det er snakk om tilbud som for eksempel sjakk, kor, maling, tilbud fra den kulturelle skolesekken, drama, sirkus, animasjon, samt ulike aktiviteter innen mat og helse.

Funnene fra casebesøkene tyder på at det er skolene i modell 1 som i størst grad arrangerer ulike kulturelle aktiviteter for elevene. En skole i modell 1 har for eksempel gitarkurs, yogakurs, male- og dansekurs. En annen skole oppgir å ha teater, dans, matlaging, maling og tegning og kor. Ved den sistnevnte skolen er tilbudene spredd utover ukedagene, slik at elevene har et tilbud hver dag og mulighet til å velge forskjellige aktiviteter.

På den andre siden er det store variasjoner innad i modellene når det gjelder antallet aktiviteter og type aktiviteter. Selv om vi ser en svak tendens til at skolene i modell 1 gjennomfører flere aktiviteter enn skolene i de andre modellene, finnes det enkelte unntak. En skole i modell 1 har for eksempel relativt få aktiviteter, og stort fokus på frilek. En annen skole har bevisst kuttet ned på kurstilbudet fordi elevene ga tilbakemelding om at det ble for mange aktiviteter og for lite tid til fri lek. Den samme variasjonen finner man mellom skolene i modell 2 og 3. Enkelte skoler har gjennomført svært mange aktiviteter, mens andre kun har ett enkelt tilbud, som for eksempel et samarbeid med kulturskolen om musikkundervisning.

6.2.4 Samarbeid med eksterne aktører i arrangementen av fysiske og kulturelle aktiviteter

I det store og hele ser det ut til at skolene i prosjektet organiserer fysiske og kulturelle aktiviteter på to måter. Noen skoler har et stort fokus på å benytte de ansattes kompetanse og interesser for å arrangere aktiviteter for elevene. Mens andre har et større fokus på å knytte til seg eksterne samarbeidspartnere i lokalmiljøet. Igjen ser det ut til at modelltilhørighet har mindre betydning enn skolens lokale planer. Flere av skolene har opprettet et samarbeid med lokale idrettslag eller andre relevante aktører, selv om det i utgangspunktet er skolene i modell 3 som vektlegger samarbeid med lokalmiljøet i sin modell.

Blant skolene i modell 1 er det spesielt mange som har opprettet et samarbeid med lokale idrettslag i arrangementen av fysiske aktiviteter og kurs i forskjellige idrettsgrener. Men de tilbyr også kulturelle aktiviteter, som for eksempel kor, dansekurs og sjakkurs, arrangert av eksterne. Samtidig har de et ønske om å benytte de ansattes kompetanse, fordi kursene som arrangeres av eksterne ofte koster noe ekstra for elevenes foresatte. Skolene i modell 2 og 3 har på mange måter det samme fokuset, men har kanskje fokusert mer på samarbeid med lokale idrettslag, kulturskole eller andre foreninger, enn på å benytte de ansattes kompetanse.

En av skolene i modell 3 skiller seg imidlertid ut fra de andre skolene når det gjelder samarbeid med lokalmiljøet. Skolen har opprettet et samarbeid med ulike arbeidsplasser hvor elevene kan utplasseres som praktikanter, og som gir elevene en mulighet til å prøve seg i arbeidslivet. Denne ordningen er kun for elever på 5.-7. trinn, men inngår i skolens valgfagordning, og er derfor indirekte en del av prosjektet. Den samme skolen har også knyttet til seg Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, for å heve skolens kompetanse på skriveopplæring, på grunn av en elevmasse med mange fremmedspråklige elever. Ingen av de andre prosjektskolene har et tilsvarende samarbeid med et kompetansesenter.

En av skolene i modell 1 har gode erfaringer med samarbeid med eksterne samarbeidspartnere:

Skolen har arrangert flere kurs i samarbeid med kulturskolen, blant annet male- og dansekurs. Skolen har i tillegg et samarbeid med en lokal sjakkklubb som arrangerer sjakkkurs. Kursene gjennomføres i SFO-/AKS-tiden.

Elevene på 1. trinn har færre kurstilbud det første halvåret på skolen, fordi skolen mener de trenger tid på å tilpasse seg skolehverdagen. Etter dette har alle trinnene like mange kurstilbud.

Kursene er svært populære blant elevene og skolen opplever selv at de har et godt samarbeid med de eksterne partene i forbindelse med aktivitetene.

Et ankepunkt ved ordningen er imidlertid at kursene koster noe i tillegg til den vanlige betalingen for SFO/AKS. De ansatte på SFO/AKS ønsker derfor at skolen på sikt kan ta på seg kostnadene for kurstilbudene slik at det blir et gratistilbud, som inkluderer de elevene som har foresatte med dårlig råd.

6.2.5 Læringsstøttende aktiviteter

Det varierer betydelig hva informantene ser på som læringsstøttende aktiviteter, enkelte benytter ikke begrepet i det hele tatt, mens andre benytter det hyppig uten å definere det. Rambøll velger derfor å forstå læringsstøttende aktiviteter som enhver aktivitet som er ment å støtte opp under elevenes læring i skolen. Det kan være spill, lek eller andre typer aktiviteter, som på direkte eller indirekte kan relateres til elevenes læring, og som er i gangsett med den hensikt å bidra til økt læringsutbytte.

Funnene fra casebesøkene tyder på at skolene har noe forskjellige innfallsvinkler når det gjelder utvikling av og gjennomføring av læringsstøttende aktiviteter, og variasjonen er slik Rambøll vurderer større mellom de enkelte skolene, enn mellom modellene. Enkelte skoler har i dag kommet lenger i utviklingen og gjennomføringen av læringsstøttende aktiviteter, og har et større fokus på dette, enn andre.

Det vanligste blant prosjektskolene er at SFO-/AKS-ansatte gjennomfører de læringsstøttende aktivitetene, og at disse gjennomføres i SFO-/AKS-tiden. De ansatte ved SFO/AKS får da mer eller mindre veiledning av en pedagog i forbindelse med dette. Enkelte skoler har imidlertid lagt inn læringsstøttende aktiviteter i midttimen. Andre har lagt inn læringsstøttende aktiviteter som en del av leksehjelptilbudet. Ved en av skolene er det lærerne som står for de læringsstøttende aktivitetene i leksehjelptilbudet.

Det varierer også hvem som utarbeider planene og de læringsstøttende aktivitetene. Ved enkelte skoler utarbeider baseleder eller SFO-/AKS-leder planene, mens de ansatte gjennomfører dem. Andre steder er de SFO-/AKS-ansatte med å utforme aktivitetene og også evaluere dem i ettertid. Dette ser ut til å ha sammenheng med de ansattes kompetansenivå. Enkelte SFO-/AKS-ansatte etterlyser også kurs om læringsstøttende aktiviteter, selv om de ikke opplever de største utfordringene fordi de ved denne skolen har en høy andel fagarbeidere.

Slik Rambøll oppfatter det er det flere uavklarte elementer i forbindelse med utviklingen og organiseringen av læringsstøttende aktiviteter. Det er med andre ord et behov for å avklare hva læringsstøttende aktiviteter er, hvem som skal gjennomføre det og når det skal gjennomføres. Hvis de læringsstøttende aktivitetene skal gjennomføres av SFO-/AKS-ansatte krever dette en løsning

hvor de ansatte enten innehar kompetansen til å utvikle disse selv, eller at det opprettes et samarbeid med lærere/pedagoger i utviklingen av aktivitetene.

6.2.6 Dokumentasjon og videreføring av aktiviteter

De fleste skolene arbeider systematisk med utvikling og planlegging av aktiviteter, men det er noe variasjon i dokumenteringen og dermed videreføringen av aktivitetene. Ved mange av skolene er dokumentasjon og egevaluering en viktig del av arbeidet med aktiviteter. En del av skolene i modell 1 har for eksempel gjennom sitt arbeid med såkalte temaplaner et stort fokus på dokumentasjon og egevaluering. Temaplanene i SFO/AKS knyttes opp til innholdet i skolen og utarbeides i flere tilfeller sammen med eller samtidig med skolens planer. Dette er gjort for å sikre at innholdet i SFO/AKS er i samsvar med innholdet i skolen. Samtidig oppnår skolene gjennom arbeidet med temaplaner et svært systematisk arbeid med dokumentasjon og muligheter for videreføring. Ved en av skolene samles alle aktiviteter som evalueres som gode i en perm, som så utgjør en database til fremtidig planlegging.

Ved en av de andre skolene i modell 1 har de ansatte på SFO/AKS avsatt egen tid til planlegging av aktiviteter, og diskuterer ukentlig hva som fungerer og ikke fungerer. Skolen har ikke noe system for å videreføre gjennomførte aktiviteter, men det er derimot opp til den enkelte SFO-/AKS-ansatte å utarbeide en "ressursperm".

Ved en av skolene i modell 2 har to av lærerne ved skolen fått avsatt tid til å utarbeide en oversikt over læringsstøttende aktiviteter som de ansatte i SFO/AKS kan benytte seg av. I tillegg til at lærerne har samarbeidstid med klasseansvarlig på SFO/AKS, som blant annet benyttes til å diskutere de læringsstøttende aktivitetene. Ved den andre skolen er det lagt til rette for noe samarbeidstid mellom lærere og ansatte ved SFO for på denne måten å kunne planlegge og legge til rette for ulike læringsstøttende aktiviteter.

En av skolene i modell 3 legger derimot en månedsplan, hvor aktivitetene presenteres og hvor hver aktivitet har et læringsmål. I tillegg har skolen dagsplaner som de ansatte ved SFO/AKS benytter seg av og som henges opp til informasjon til foreldrene. Hver måned diskuterer de ansatte ved SFO/AKS hvilke aktiviteter som fungerer og ikke fungerer. Ved denne skolen ligger dokumentasjonene kun i SFO-/AKS-leders hender og er slik sett mer sårbar enn den førstnevnte ordningen. Slik sett varierer det mellom skolene hvorvidt det er SFO-/AKS-ansatte, baseleder eller SFO-/AKS-leder som planlegger aktivitetene.

En av skolene i modell 1 har et svært godt utarbeidet dokumentasjons- og planarbeid:

Planarbeidet består av flere faser, med systematisk dokumentasjon og egevaluering:

- De ansatte på SFO/AKS utarbeider planer for aktivitetene som gjennomføres i SFO/AKS-tiden.
- Planene skal inneholde konkrete mål for aktiviteten, og det skal foreligge en mal for aktiviteten slik at den kan brukes senere.
- Planene skal benyttes i gjennomføringen, og aktiviteten og planen evalueres av de ansatte i ettertid.
- Er aktiviteten bra, legges den inn i permen med gode aktiviteter, til fremtidig bruk. Hvis aktiviteten ikke vurderes som bra, skal de ansatte vurdere hva som skal gjøres annerledes.
- Sterkt fokus på at planene skal være verktøy som kan brukes.

Tanken bak dokumentasjons- og planarbeidet er å skape en videreføring til senere. SFO/AKS- leder forteller at de arbeidet med planer, også før prosjektet, men at det da i større grad var leder som utarbeidet planene.

Skolen har brukt ressurser på å få til planleggingstid for de ansatte ved SFO/AKS, og forsøker å få de ansatte på SFO/AKS til å møtes minst 1 time, hver fjortende dag.

6.2.7 Organisert lek versus fri lek

En av diskusjonene som går på samtlige skoler i prosjektet handler om det å finne balansen mellom fri lek og organisert fysisk, kulturelle eller læringsstøttende aktiviteter. Det er særlig lærerne

og de ansatte på SFO/AKS som stiller spørsmålstegn ved det å ha svært mange organiserte aktiviteter i midttimen og på SFO/AKS etter en lang dag på skolen. De er enige i at det er gunstig hvis aktivitetene som gjennomføres bygger opp under skolens læring, men er bekymret for at antallet aktiviteter blir for høyt og går på bekostning av elevenes frie lek.

En av skolene i modell 1 har for eksempel fått tilbakemeldinger fra elevene selv om at SFO/AKS ble "for mye skole", og har derfor valgt å justere tilbudene slik at de nå er mer praktisk rettet. Inspektør på skolen mener det må være en mild tvang til å delta i organiserte aktiviteter, mens SFO-/AKS-leder mener de ikke kan tvinge noen til å være med og at de bør få lov til å leke fritt og ha muligheten til å delta på kurs eller aktiviteter. Flere er opptatt av at elevene fort kan bli overaktivisert og blir stresset av alle aktivitetene.

Denne motsetningen mellom organiserte aktiviteter og fri lek er noe som opptar ansatte på alle skolene. Debatten handler ikke bare om antallet aktiviteter, men er også et spørsmål om sosial utjevning. På den ene siden blir det hevdet at obligatoriske aktiviteter gir lærerne og SFO-/AKS-ansatte en mulighet til å inkludere elever som ofte faller utenfor, og dermed sørge for at disse elevene ikke går glipp av viktig læring innen for eksempel sosiale ferdigheter. På den andre siden blir det hevdet at elevene må få tid til fri lek, fordi dette *også* innebærer viktig læring innen sosiale ferdigheter. Slik sett blir diskusjonen om fri vs organisert lek til en større diskusjon om hva som fører til et økt læringsutbytte innen sosiale ferdigheter. Den praktiske utfordringen er imidlertid å finne en balanse mellom obligatoriske aktiviteter og tid til fri lek.

6.2.8 Oppsummering

Alle skolene i prosjekt Helhetlig skoledag har arbeidet med å utvikle tilbudet av fysiske, kulturelle og læringsstøttende aktiviteter. Når det gjelder de fysiske aktivitetene ser vi en liten økning i andelen skoler som tilbyr fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elevene på 1. til 4. trinn. Flertallet av skolene oppgir å ha svømmeopplæring for 3. og 4. trinn, mens et fåtall skoler oppgir å ha svømmeopplæring for 1. og 2. trinn. Når det gjelder arrangering av uteskole ser vi at skolene i stor grad arrangerer dette 1 dag i måneden eller 2- 3 dager i måneden. Gjennomføringen av de fysiske aktivitetene ser vi at enkelte skoler har fokusert på å gjennomføre fysisk aktivitet i SFO-/AKS-tiden, mens andre har fokusert på å arrangere fysisk aktivitet i midttimen. I de tilfellene hvor noen skoler utpeker seg som særlig gode på fysisk aktivitet tilsier funn fra casebesøk at dette i stor grad skyldes skolens lokale kompetanse i større grad enn skolens modelltilhørighet eller prosjektets fokus.

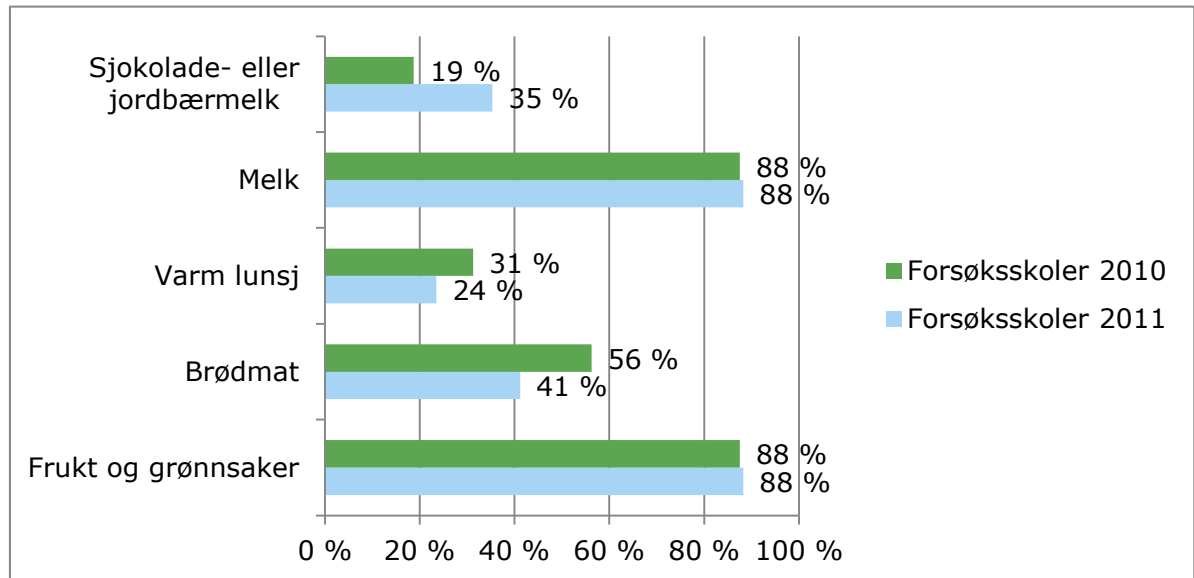
Antallet skoler som oppgir at de tilbyr kulturelle aktiviteter til elevene på 1. – 4. trinn har økt fra 2010 til 2011, og det er svært stor variasjon i hvilke typer aktiviteter som arrangeres ved de enkelte skolene. Skolene i modell 1 fremstår som de som i størst grad arrangerer kulturelle aktiviteter for elevene, selv om det også blant disse skolene finnes unntak som i mindre grad tilbyr kulturelle aktiviteter. Flertallet av skolene arrangerer nå også læringsstøttende aktiviteter for elevene på 1.- 4. trinn. Det er noe variasjon i tidspunktet for gjennomføringen av disse aktivitetene, og det er i hovedsak de ansatte på SFO/AKS som har ansvar for å gjennomføre aktivitetene. Det fremstår for Rambøll at det gjenstår en avklaring av hva læringsstøttende aktiviteter er og bør være, samt hvordan dette gjennomføres best i praksis.

Flere av prosjektskolene har nå også gode erfaringer med samarbeid med lokalmiljøet i arrangering av kurs og aktiviteter, og flere har igangsatt gode rutiner for dokumentasjon og videreføring av aktivitetene. Vi ser også at flere av skolene i stor grad evaluerer aktivitetene underveis. Rambøll vurderer at skolene i større grad har fått på plass ordninger for videreføring av aktivitetene som gjennomføres.

6.3 Skolemåltid

Fysisk aktivitet og tilrettelegging for sunne måltider er grunnleggende elementer i en helhetlig skolehverdag. I delrapport 1 kom det frem at nær samtlige av forsøksskolene hadde tilbud om melk og frukt og grønnsaker. Et flertall av skolene hadde tilbud om brødmat, og en tredjedel hadde tilbud om varm mat. Figur 6-1 viser endringer i tilbudet om skolemat ved forsøksskolene fra 2010 til 2011.

Figur 6-1: "Har skolen og/eller SFO noen av følgende tilbud som del av skolemåltid(ene) til elever på 1.-4. trinn? (Her spørres det kun om måltider som blir gitt i løpet av skoledagen)?" (n₂₀₁₀ = 16, n₂₀₁₁ = 17)



Resultatene fra første runde i spørreundersøkelsen viste at nær samtlige av forsøksskolene har tilbud om melk og tilbud om frukt/grønnsaker. Tallene fra siste undersøkelse viser at tilbud om melk og frukt/grønnsaker er tilnærmet lik det samme i dag, ettersom antallet respondenter er så lavt at ingen av endringene er signifikante. På den andre siden fremgår det av de kvalitative funnene at tilbudet om brødmat og varm lunsj er redusert noe fra i fjor.

Funnene fra casebesøkene viser at det er stor variasjon i skolemåltidstilbudet ved skolene i prosjektet. Samtidig ser vi at det ved alle skolene er de ansatte ved SFO/AKS som har hovedansvaret for gjennomføringen av skolemåltidene. Det er også en del variasjon mellom de tre modellene i måten skolemåltidene organiseres og gjennomføres. I utgangspunktet er det kun modell 2 som har skolemåltid som en del av sin modell, men skoler i alle modellene har arbeidet med skolemåltider.

Selv om skolemåltid ikke er en del av modell 1 har flertallet av skolene i modellen likevel et tilbud om brødmat/varm mat og/eller frukt til elevene på SFO/AKS. Det er som oftest de voksne som lager maten, med unntak av elevene som ved én skole deltar i matlagingen på SFO/AKS i ferier og fridager. Elevene ved disse skolene spiser hovedsakelig i andre lokaler enn de vanligvis befinner seg i, med unntak av en av skolene hvor elevene spiser i baseområdene de benytter både i skolen og SFO/AKS-tiden. De ansatte ved den sistnevnte skolen mener dette har ført til en tids- og kostnadsbesparing.

Flere av skolene i modell 1 opplever problemer med lokaler som ikke er tilpasset matlaging og servering. Dette fremstår som den mest sentrale utfordringen som alle prosjektskolene står overfor når det gjelder gjennomføring av skolemåltider, uavhengig av modell. En av skolene har for eksempel særlige utfordringer med små SFO/AKS-lokaler. Ved denne skolen spiser elevene på 1. og 2. trinn i puljer fordi det ikke er plass til alle samtidig. En av de ansatte ved SFO/AKS har ansvaret for matlagingen og setter frem mat til elevene, som så kommer i to omganger. Skolen mener denne ordningen fungerer godt, og at det på tross av puljeinndelingen fungerer som et fellesmåltid.

Ved en annen skole i modell 1 opplever de ansatte på SFO/AKS (som har ansvaret for matlaging) at de har mindre gode forutsetninger med små lokaler, få ansatte og høye forventninger til mat og organiserte aktiviteter. De opplever det som svært utfordrende å lage varmmat til over 40 barn på en komfyr og med to ansatt, særlig hvis de skal lage variert og sunn mat. En tredje skole har midlertidig sluttet med skolemåltid fordi ordningen ikke fungerte da den ble utvidet fra bare å gjelde 1. og 2. trinn, til å gjelde alle elever på 1. til 4. trinn. Heller ikke for denne skolen er skolemåltidet en del av modellen, men er derimot en lokal tilpasning. Skolen fikk først på plass en

skolemåltidsordning midt på dagen med 1. og 2. trinn, noe som fungerte godt det første halvåret, og besluttet å utvide tilbudet. Utvidelsen medførte en del problemer som gjorde at ordningen ble satt på vent. Slik de involverte opplevde løsningen ble det for mange "sceneskift", for mange elever og mye stress i elevenes hverdag. Samtidig opplevde lærerne og miste en rolig stund, som ofte ble benyttet til å lese for elevene. De mistet nærheten til ungene, og klarte ikke lenger å holde oppsyn med hvem som spiste og ikke spiste. I tillegg var det svært mange elever som skulle spise samtidig, og de ansatte ved SFO/AKS som hadde ansvaret for maten hadde ingen erfaring med å lage mat til 140 elever på kort tid. Skolen leter nå etter en ny løsning og ønsker å gjeninnføre et felles skolemåltid for alle trinnene.

Modell 2 er den av modellene som i utgangspunktet legger størst vekt på skolemåltidet, men funn fra casestudiene tyder på at det er relativt store forskjeller mellom de to skolene.

Den ene skolen i modell 2 har varmt måltid som en del av sin midttid, men midttidordningen ved skolen, og dermed skolemåltidet, er blitt kuttet ned med én dag fordi dette ble for kostbart. Utover dette er det ingen endringer fra tidligere år i skolens skolemåltidsordning. Skolen har fokus på hjemmelaget mat, og det meste lages fra bunnen av. Alle SFO-/AKS-ansatte har vært på ernærings- og kostholdskurs. Elevgruppen er delt opp i to grupper som spiser på forskjellige områder og forskjellig tidspunkt. Gruppen som ikke spiser er opptatt med læringsstøttende aktiviteter eller annen fysisk aktivitet, før maten serveres. Skolemåltidet var en del av skolens organisering før prosjekt Helhetlig skoledag og de ansatte ved skolen opplever at varmmattilbudet fungerer bra nettopp fordi de er rutinerne og klarer å sette sammen gode sunne måltider. Lærerne opplever at barna er mer motiverte og opplagte i økten etter midttimen, og skolen har fått svært gode tilbakemeldinger fra de foresatte.

Når det gjelder den andre skolen som inngår i modell 2, ser en derimot at skolemåltidet har en mindre fremtredende plass i den forstand at det ikke tilbys varmt skolemåltid. Funn fra casestudiene viser at informantene ikke oppfatter dette som særskilt viktig, men understreker at det ikke er det samme som at det mangler fokus på opplæring i sunne matvaner og hva som kjenner seg ut som sunt kosthold. Til tross for at utgangspunktet på mange måter oppgis å være det samme, viser funnene at det er ganske store forskjeller mellom de to skolene i modell 2, idet varmt skolemåltid fremheves som svært viktig av den skolen som tilbyr det og likeledes mindre viktig av den skolen som ikke tilbyr det.

Den ene av de to skolene i modell 3 har, slik de ansatte ser det, hatt fokus på mat og kosthold i mange år. Barna tilbys frokost, frukt, samt varmmat en gang i uken på SFO/AKS. Annenhver fredag har skolen også et tilbud om vafles, mens de andre fredagene serveres det pastasalat. Sunn matpakke og kosthold skal være tema på skolen.

Også den andre av de to skolene i modell 3 har organisert skolemåltidet som et frokosttilbud. Her serveres elevene brødmat i SFO-/AKS-tiden før undervisningen på morgenen, og måltidet serveres i lokalene som elevene ellers benytter i undervisningen og SFO-/AKS-tiden. Denne skolen har sett seg nødt til å gjøre noen innskrenkninger på mattilbudet, det vil si at de har valgt bort noe dyrt pålegg til fordel for noe billigere. Skolen benytter interne midler på skolemåltidet, og innskrenkingen er et ledd i arbeidet med å tilpasse seg den økonomiske situasjonen etter prosjektets slutt. Ved denne skolen er det tidligvakt på SFO/AKS som ordner med frokost og som er hovedansvarlig for måltidet. Frokostordningen beskrives som godt innarbeidet og velfungerende. Skoleleder mener ordningen er en god måte å se elevene på, og lager en logg over hvilke elever som er tilstede, for slik å vite om de når de som trenger det mest. Frokosttilbudet benyttes av en del elever, men det er en viss usikkerhet rundt spørsmålet om man når ut til dem som trenger det mest. Skoleleder og lærerne mener likevel at de når ut til en god del av dem som trenger det.

6.3.1 Oppsummering

Skolene i prosjektet står overfor en del praktiske utfordringer når det gjelder organiseringen av skolemåltidet. Flere av skolene har ikke lokaler som er tilrettelagt for matlaging, og har dermed store utfordringer med å servere brødmat eller varmmat til et stort antall elever. Dette gjelder særlig for skolene i modell 1 som ikke har skolemåltid som en del av sin modell, men som serverer mat på SFO/AKS. En av disse skolene har også sett seg nødt til å midlertidig stoppe ordningen fordi den i praksis ikke fungerte som ønsket.

Skolene i modell 3 har begge organisert skolemåltidet som et frokosttilbud, hvor elevene får mat før de undervises på morgenen. Årsaken til valget av en frokostordning er at det er mange, særlig blant elever fra ressursvake familier, som ikke spiser frokost. Tanken er med andre ord at skolen ved å servere frokost kan bedre den første undervisningsøkten på morgenen for de elevene som kanskje har størst behov for det, og dermed bidra i retning av en sosial utjevning.

Videre er lærere, SFO-/AKS-ansatte og ledelsen ved skolen som over lengre tid har servert varmmat i midttimen, overbevist om at dette medfører en bedre kvalitet i form av mer konsentrerte og fokuserte elever i undervisningsøkten etter midttimen.

Skolene har mer eller mindre blitt nødt til å tilpasse skolemåltidet til sin lokale situasjon, som er begrenset av lokalenes utforming og skolens økonomi. Samtidig har de ansatte stor tro på at skolemåltidet potensielt kan bidra i retning av bedre helse og virke læringsfremmende, på tross av at de praktiske utfordringene i mange tilfeller er svært store.

7. SAMARBEID OG KOMPETANSEUTVIKLING

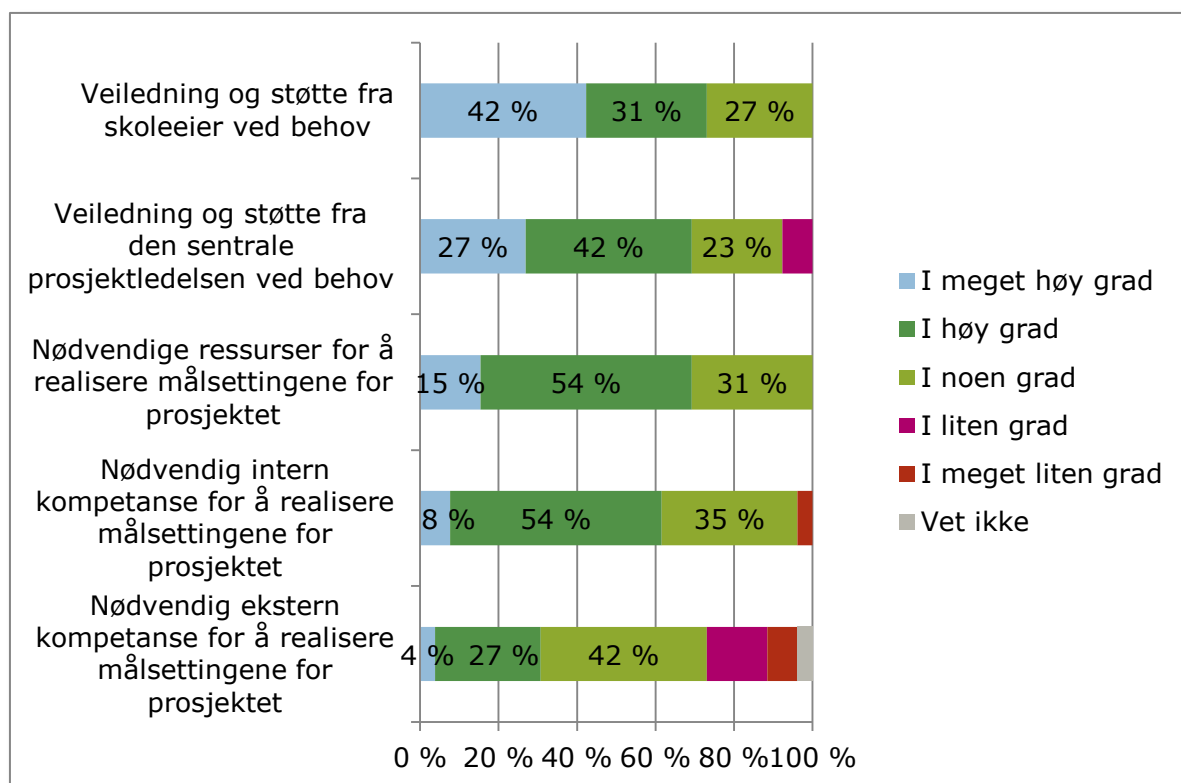
Sentralt i forsøket med Helhetlig skoledag står målsettingene om å styrke samarbeidet mellom skolen og SFO/AKS, og bidra til kompetanseutvikling i SFO/AKS. I det følgende kapittelet vil vi først ta for oss skoleleders tilgang på oppfølging og støtte, samt vurdering av sin tilgang på nødvendig kompetanse. Dette avsnittet bygger i hovedsak på funnene fra det kvantitative datamaterialet, da dette i mindre grad var et tema i årets intervjurunde. Deretter vil vi presentere skoleleders vurdering av hvorvidt samarbeidet har blitt styrket som en konsekvens av prosjektdeltagelsen, før vi beskriver skolenes arbeid med å styrke samarbeidet og heve kompetansen ved SFO/AKS. I disse avsnittene benyttes i stor grad både det kvantitative og det kvalitative datamaterialet.

7.1 Tilgang på veiledning og nødvendig kompetanse

Ledelsen ved skolene og ved SFO/AKS ble i de to spørreundersøkelsene bedt om å vurdere hvorvidt de har tilgang nødvendig kompetanse og veiledning i forbindelse med prosjektet. Deres vurderinger sier noe om situasjonen ved de enkelte skolene, og beskriver således skolenes forutsetninger for nå prosjektets målsettinger, samt deres opplevde behov for kompetanseheving.

Figur 7-1 viser skole- og SFO-/AKS-ledelsens vurdering av tilgangen på veiledning og nødvendige ressurser.

Figur 7-1: "I hvilken grad vurderer du at du har tilgang på:" (n =26)



I år som i fjor vurderer flertallet blant ledelsen ved skolene og SFO/AKS at de i "meget høy" eller "høy" grad har tilgang på veiledning og støtte både fra skoleeier og den sentrale prosjektledelsen. Flertallet mener også at de har de nødvendige ressursenes som skal til for å realisere målsettingene i prosjektet. De vurderer i noe mindre grad at de har tilgang på nødvendig intern og ekstern kompetanse for å realisere målsettingene i prosjektet. Samtidig er det svært få som vurderer at de i liten grad har tilgang på den nødvendige interne kompetansen for å realisere målsettingene i prosjektet.

Det er vanskelig å si noe om hvorfor det er slik at skoleledelsen føler at de har de nødvendige ressursene for å realisere målsettingene. Etersom spørreskjemaet ikke har differensiert mellom

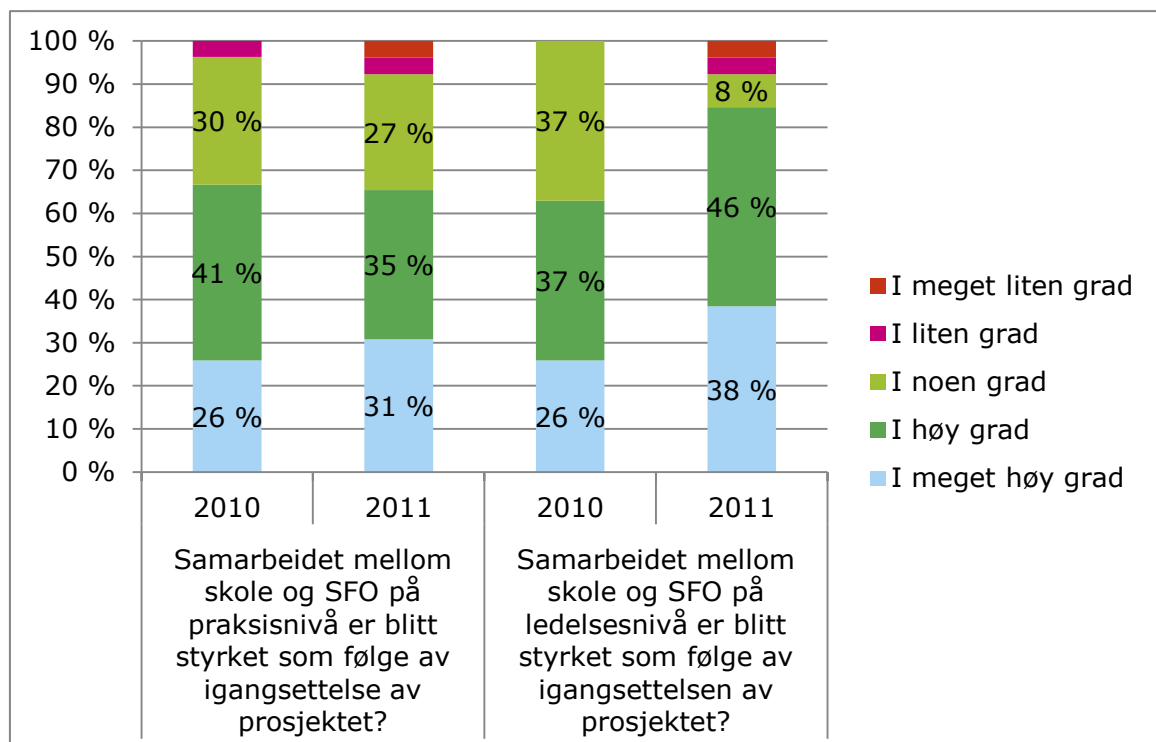
pedagogiske og økonomiske ressurser, er det heller ikke mulig å si om skolene opplever at de har nok pedagogiske ressurser eller økonomiske ressurser.

Det er ingen signifikante endringer fra 2010 til 2011 i skoleledelsens vurderinger av tilgang på nødvendig ressurser og veiledning.

7.2 Ledelsens vurderinger av samarbeidet mellom SFO/AKS og skole

I spørreundersøkelsen ble ledelsen ved prosjektskolene bedt om å vurdere om deltagelsen i prosjektet har medført et styrket samarbeid mellom skole og SFO/AKS på praksisnivå og ledelsesnivå. Figur 7-2 viser skole- og SFO-/AKS-ledelsens vurderinger i 2010 sammenlignet med 2011.

Figur 7-2: Skole- og SFO-/AKS-ledelsens vurderinger av gevinsten av prosjektdeltagelsen ved forsøkskolene (n₂₀₁₀ = 27 og n₂₀₁₁ = 26)



Figur 7-2 viser at ledelsen ved skolene og SFO/AKS vurderer at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS har blitt styrket på *ledelsesnivå*. I 2010 rapporterte 63 prosent av skole- og SFO-/AKS-ledelsen i "meget høy" eller "høy" grad at samarbeidet har blitt styrket på *ledelsesnivå*, det tilsvarende tallet for 2011 var 84 prosent. Forskjellen mellom de to årene er ikke signifikant, og det er ikke grunnlag for å hevde at dette er en faktisk økning i andelen som opplever at samarbeidet er styrket på ledelsesnivå. Likefullt er det en betydelig andel som mener at samarbeidet er styrket.

I vurderingen av samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen på *praksisnivå* ser vi at 67 prosent av skole- og SFO-/AKS-lederne rapporterte at de i meget høy eller i høy grad mener prosjektdeltagelsen har styrket samarbeidet, i 2010. Den tilsvarende andelen for 2011 er 66 prosent. Dette utgjør en minimal og ikke-signifikant nedgang. Det er med andre ord ikke grunnlag for å si at skole- og SFO-/AKS-ledelsens oppfatninger om prosjektets gevinst i forhold til et styrket samarbeid, har endret seg fra 2010 til 2011.

Funnene fra casebesøkene tyder derimot på at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er styrket, og da særlig på ledelsesnivå. Flere av skolene har arbeidet med å skape samarbeidsarenaer og opprette samarbeidstid mellom SFO-/AKS-ansatte og lærere. Både lærere og SFO-/AKS-ansatte opplever at de i større grad har kjennskap til det som gjøres i SFO/AKS og skolen. Enkelte oppgir også at det viktigste læringsbidraget i prosjektet er samarbeidet som er opprettet mellom skole og SFO/AKS. Det er likevel en tendens til at SFO-/AKS-leder og skoleledelsen i større grad enn

ansatte og lærere opplever et styrket samarbeid. Dette skyldes blant annet utfordringer med å finne tid og arenaer til samarbeid mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte.

7.3 Utvikling av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS

Utviklingen av samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen står sentralt i prosjektets målsettinger, og er forventet å bidra til at elevene i større grad står overfor en helhetlig skoledag hvor også aktivitetene på SFO/AKS bygger opp under læringen i skolen. Alle skolene i prosjektet har på hver sin måte arbeidet med å styrke samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen.

Noen av skolene har i større grad benyttet assistenter fra SFO/AKS som assistenter i skolen enn det de har gjort tidligere. Det typiske er da at de ansatte i SFO/AKS får ansvaret for midttimen og skolemåltidet, og i enkelte tilfeller bistår lærerne i undervisningen. Erfaringene med dette tilsir at det å benytte de ansatte på SFO/AKS i arbeidet i skolen har flere positive virkninger. Blant annet fører dette til en høyere stillingsprosent for de ansatte på SFO/AKS, som ledelsen ved skolene mener fører til at de i større grad får muligheten til å rekruttere engasjerte og mer motiverte ansatte.

Flere skoler har også arbeidet med å opprette felles samarbeidstid mellom lærere og SFO/AKS. En av skolene har for eksempel kuttet ned på antallet organiserte aktiviteter for å frigi tid til samarbeid med lærerne og til fri lek for elevene. Andre skoler har ordninger hvor enkelte ansatte har samarbeidstid, mens de resterende ansatte tar ansvar for elevene. Ved å rullere på denne måten får de ansatte ved SFO/AKS og lærerne mulighet til å møtes i en kortere periode. Samarbeidstiden som er opprettet mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte benyttes i hovedsak til å diskutere enkeltelevers behov, eventuelt andre ting som er relevant for begge parter. Enkelte skoler har også valgt å samlokalisere kontorene og/eller personalrommene til lærere og ansatte på SFO/AKS, noe som anses for å være et viktig ledd i prosessen med å bryte ned skillet mellom skole og SFO/AKS. Flere av skolene har og en felles ledelse som deltar i møter både med skolens og SFO/AKS' ansatte, og ved noen skoler er SFO-/AKS-leder invitert med på lærernes foreldremøter.

Skolene som har klart å innføre en økt tid til samarbeid opplever at det er positivt at lærerne og de SFO-/AKS-ansatte i større grad har mulighet til å prate sammen. Tidligere har det i hovedsak vært SFO-/AKS-leder som har vært bindeleddet mellom SFO/AKS og skolen. Nå foregår mer av kommunikasjonen direkte mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte.

Hva gjelder forskjeller mellom de tre modellene ser vi at skolene i modell 1 i større grad enn de andre modellene har arbeidet med å sørge for at SFO/AKS' planer ligger tett opp i mot skolens temaer. Utviklingen av såkalte temaplaner har stått sentralt i dette arbeidet. Erfaringene med temaplanarbeidet er at de fungerer bra, og gir en bedre oversikt, samt at det er lettere å fullføre det en har planlagt, i tillegg til at det skaper en mer helhetlig skoledag for elevene. Planarbeid fremstår slik sett som en sentral del av styrkingen av samarbeidet mellom skolen og SFO/AKS ved enkelte skoler. Skolene i modell 2 og 3 har i større grad fokusert på å opprette felles regler, samarbeidstid og samarbeidsarenaer, og på å benytte SFO/AKS ansatte i skolen.

7.3.1 Utfordringer i arbeidet med å styrke samarbeidet

Den største utfordringen skolene står overfor når det gjelder å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er å finne tidspunkter for samarbeid. Som regel er det slik at SFO/AKS har ansvar for elevene i den tiden lærerne har pauser, og motsatt. Dette medfører at det er vanskelig å finne tidspunkter som passer for begge parter. Samarbeidstiden som er opprettet ved de enkelte skolene er derfor svært begrenset. En av skolene har for eksempel 15 minutter samarbeidstid ca hver 14. dag. På tross av dette opplever informantene at det er bedre enn ingenting, selv om det ikke nødvendigvis er nok. Enkelte informanter mener på den andre siden at dette er tilstrekkelig.

En av skolene har i tillegg hatt en del utfordringer i forbindelse med sambruk av rom. Ledelsen ved skolen har opplevd at de har måttet gå noen runder med lærerne for å benytte klasserommene i SFO/AKS. Dette kan sees på som en form for motstand eller en form for profesjonskamp, som i enkelte tilfeller eksisterer blant lærere.

Mange av informantgruppene uttrykker at overgangen mellom skole og SFO er mindre enn tidligere, og at endringene, blant annet innføringen av samarbeidstid medfører at det er de kjenner noe bedre til hva de andre arbeider med. Samarbeidstiden bidrar således til å bygge ned skillet mellom SFO/AKS og skolen, og utfordrer lærere og ansatte på SFO/AKS til å samarbeide. I tilfellene hvor skolene ikke har opprettet noen form for samarbeid, mener Rambøll at det kan stilles spørsmål ved om ikke det blir for sårbart at mye av kontakten går gjennom SFO-/AKS-leder. Temaplanarbeidet og tilpassingen til innholdet i skolen er ment som en styrking av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Samtidig oppfatter Rambøll at det i mange tilfeller er de ansatte på SFO/AKS og planene på SFO/AKS som tilpasses til skolen og at lærerne i mindre grad kjenner til innholdet i SFO/AKS. Slik sett er det ikke snakk om et styrket samarbeid, men mer om en asymmetrisk tilpasning til skolen.

Et eksempel på en god samarbeidsstruktur er å finne på en av skolene i modell 3:

- Skoleleder og SFO-lederne møtes hver 14.dag.
- SFO-ledere deltar på teammøter med alle lærere på småskolen, og informerer så SFO/AKS-ansatte.
- Det er satt av felles samarbeidstid hver 14.dag og barneveiledere deltar på trinnmøter.
- Både lærere og SFO/AKS-ansatte er ansatt på skolen, de har felles pauserom, og SFO/AKS-ansatte deltar på morgenmøte hver dag.
- Mange SFO/AKS-ansatte er inne i undervisningen på ulike trinn, og de har leksehjelp.
 - I forbindelse med leksehjelpen er det avsatt tid der lærerne veileder SFO/AKS-ansatte.

Temaer under samarbeidstiden er:

- Rolleavklaring
- Felles regler
- Leksehjelptilbudet og andre timer der SFO/AKS-ansatte er tilstede.

7.4 Kompetanseutvikling

Kompetanseheving blant de ansatte på SFO/AKS er et sentralt aspekt ved prosjekt Helhetlig skoledag. Kompetanse trekkes også frem av de ansatte ved forsøksskolene som et av forholdene som i særlig grad vurderes å virke både læringsfremmende og læringshemmende. I dette avsnittet presenterer vi utviklingen i de ansattes kompetanse ved forsøksskolene og referanseskolene. Deretter presenteres forsøksskolenes arbeid med kompetanseutvikling.

7.4.1 Utvikling i de ansattes kompetansenivå

Tabell 7-1 viser utviklingen i respondentenes kompetanse ved forsøksskolene og referanseskolene. Det fremgår av tabellen at det er en økning i andelen ansatte med videregående opplæring som sin høyeste utdanning, ved forsøksskolene. Økningen er statistisk signifikant og kan like gjerne skyldes en nedgang i antallet ansatte med høyere universitets- og høgskoleutdanning som en økning i antall ansatte med videregående opplæring.

Tabell 7-1: Oversikt over kompetanse blant forsøksskoler og referanseskoler, samt utviklingen fra 2010 til 2011

	Forsøksskoler		Referanseskoler	
	2010	2011	2010	2011
Høyere universitets- og høgskoleutdanning	54 %	48 %	56 %	59 %
Lavere universitets- og høgskoleutdanning	27 %	28 %	29 %	26 %
Videregående opplæring	13 %	22 %	13 %	12 %
Ikke fullført videregående opplæring	6 %	3 %	2 %	3 %
n =	168	218	98	110

Med unntak av endringen i andelen med videregående opplæring ved forsøksskolene er det ingen andre signifikante endringer fra 2010 til 2011. Det er heller ingen statistisk signifikant forskjell mellom referanseskolene og forsøksskolene, og det er ikke noe grunnlag for å si at forsøksskolene skiller seg fra referanseskolene når det gjelder kompetansenivået blant de ansatte.

Tabell 7-2 presenterer de ansattes utdanningsnivå fordelt på de tre modellene.

Tabell 7-2: Oversikt over kompetanse blant modellene i 2011

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Høyere universitets- og høyskoleutdanning	52 %	40 %	46 %
Lavere universitets- og høyskoleutdanning	26 %	27 %	33 %
Videregående opplæring	18 %	29 %	21 %
Ikke fullført videregående opplæring	4 %	4 %	0 %
n =	130	48	39

Det er kun små forskjeller mellom de tre modellene og ingen av forskjellene er statistisk signifikante. Det er med andre ord ikke noe grunnlag for å hevde at de tre modellene er forskjellige når det gjelder de ansattes kompetansenivå.

En av målsettingene i prosjekt Helhetlig skoledag er å bidra til kompetanseheving i SFO/AKS. Det er derfor interessant å se nærmere på kompetansenivået blant de ansatte på SFO/AKS. Tabell 7-3 presenterer SFO/AKS-ansattes kompetansenivå for årene 2010 og 2011.

Tabell 7-3: Oversikt over kompetanse blant de ansatte ved SFO/AKS i 2010 og 2011

	Ansatt ved SFO		Ansatt ved både skole og SFO/AKS	
	2010	2011	2010	2011
Høyere universitets- og høyskoleutdanning	23 %	14 %	42 %	10 %
Lavere universitets- og høyskoleutdanning	23 %	25 %	8 %	17 %
Videregående opplæring	41 %	55 %	25 %	59 %
Ikke fullført videregående opplæring	12 %	6 %	25 %	14 %
n =	73	51	12	29

Det fremgår av tabell 7-3 at det er en nedgang i andel ansatte med høyere universitets- og høyskoleutdanning blant de ansatte ved SFO. Det er også en økning ansatte med videregående opplæring som høyeste utdanning. Endringene er imidlertid ikke statistisk signifikante, og det finnes ikke noe grunnlag for å si at det er en reell endring i kompetansenivået ved SFO/AKS. På den andre siden finnes det heller ikke noe grunnlag for å si at det *ikke* er en endring, da det lave antallet respondenter kan ha medført at vi har gjort en såkalt type 2 feil.

Som vi skal se i det følgende avsnittet viser funn fra det kvalitative datamaterialet at kompetansen som de ansatte på SFO/AKS opparbeider seg i forbindelse med kompetanseutviklingsarbeidet ved skolene, i liten grad fører til formell kompetanse. En slik kompetanseheving vil ikke fanges opp av spørsmålet om deres høyeste fullførte utdanning.

7.4.2 Forsøksskolenes arbeid med kompetanseutvikling

For skolene i prosjektet har dette medført at mange SFO-/AKS-ansatte har deltatt på ulike kurs, og enkelte skoler har også ansatte som enten tar eller har tatt fagutdanning. Det er en tendens til at skolene i modell 1 i større grad har ansatte på kurs, mens skolene i de andre modellene i flere tilfeller har ansatte som tar utdanning. Kompetansehevingstiltakene er slik Rambøll ser det i stor grad rettet inn mot de ansatte ved SFO/AKS, selv om lærere i enkelte tilfeller også har blitt tilbudt kurs.

Skolene i modell 1 har et sterkt fokus på å benytte de ansattes kompetanse i utviklingen og gjennomføringen av fysiske, kulturelle og læringsstøttende aktiviteter. Dette innebærer at en god del av de ansatte ved skolene deltatt på forskjellige typer kurs. Ved enkelte skoler har ledelsen vært opptatt av å forankre kursene gjennom en åpen dialog med de ansatte. Ledelsen har forhørt seg med de ansatte om hva de ønsker å lære, men også hva de kan fra før. Slik har ledelsen fått en bedre oversikt over kompetansen som den enkelte besitter, og samtidig tilrettelagt for en videre utvikling. Sammenlignet med de andre skolene har de ansatte ved skolene i modell 1 vært på svært mange forskjellige kurs. Noen eksempler er kurs i mer læringsrettede aktiviteter, som

for eksempel "forskerpermen", praktisk matematikk og veiledet lesing, og kurs i fysisk aktivitet, som for eksempel "røris". En skole har også hatt ansatte på kurs i klasseledelse og førstehjelpskurs, etter ønske fra de ansatte på SFO/AKS. Kursene blant modell 1 skolene er slik Rambøll ser det i stor grad rettet mot SFO-/AKS-ansattes arbeid med temaplaner og utvikling av aktiviteter i SFO/AKS.

Ved en av skolene i modell 2, som har et kostholdsfokus som utgangspunkt for sin modell, har alle de ansatte på AKS/SFO hatt mulighet til å delta på et ernærings- og kostholdskurs. Ettersom de ansatte på SFO/AKS har ansvaret for matlagingen, har dette vært et ledd i arbeidet med å skape et bevisst forhold til mat og skape et grunnlag for å lage gode og sammensatte måltider. De ansatte har også tidligere vært på kurs i regi av husflidslaget og kurs i fysisk aktivitet. I tillegg har skolen en høy andel fagutdannede SFO-/AKS-ansatte, noe ledelsen mener skyldes at de har hatt mulighet til å tilby høyere stillingsprosenter ettersom SFO-/AKS-ansatte har fått en utvidet rolle i forbindelse med midttimen.

Hvis en kun ser på kompetanseheving som deltagelse på kurs, kan det virke som om skolene i modell 2 og 3 i mindre grad har fokusert på kompetanseheving enn skolene i modell 1. På den andre siden har skolene i modell 2 og 3 flere SFO-/AKS-ansatte som er fagutdannede fra før, og enkelte ansatte tar nå også videreutdanning. En av skolene i modell 3 har også knyttet til seg et eksternt kompetansemiljø som veileder de ansatte, både lærere og SFO-/AKS-ansatte, innen temadet skriveferdigheter. Dette er kanskje en mer langsiktig kompetansehevingsstrategi enn å sende ansatte på enkeltstående kurs.

Funn fra casestudier tyder på at ledelsen ved skolene oppfatter at det finnes en interesse for å lære og utvikle seg blant de ansatte på SFO/AKS. Også de ansatte ved SFO/AKS er positive til kurs og kompetansehevings tiltakene. Spesielt de ansatte som var på kurs i klasseledelse opplever at dette var svært nyttig. Skoleledelsen ved enkelte skoler opplever også at de ansatte på SFO/AKS er mer positive til utarbeiding av aktiviteter etter å ha vært på kurs. Og det er særlig i utviklingen og organiseringen av aktiviteter at de ansatte mener de får bruk for kompetansen de har opparbeidet seg. Skoleledelsen ved skolene peker på at det er en styrke at de ansatte i SFO/AKS får anerkjennelse og mulighet til å utvikle seg, og flere opplever at en høy andel fagarbeidere gjør det lettere å planlegge og gjennomføre gode, læringsstøttende aktiviteter i SFO/AKS. Ledelsen ved en av skolene mener at det å tilby kurs og oppfordre til utdanning blant SFO/AKS-ansatte, har ført til mindre gjennomtrekk og en mer stabil personalgruppe. På den andre siden opplever flere SFO/AKS-ledere at det er en stor utfordring at de ikke har noen planleggingsdager, og dermed verken har tid til å planlegge eller mulighet til å sende ansatte på kurs uten at det går ut over tilbudet til elevene.

7.5 Oppsummering

Funn fra spørreundersøkelsen tyder på at ledelsen ved skolene og SFO/AKS vurderer at de har tilgang på veiledning og støtte fra både skoleeier og den sentrale prosjektledelsen. Flertallet mener også at de har tilgang til de nødvendige ressursene som skal til for å realisere prosjektets målsettinger. Spørsmålene i spørreundersøkelsen har imidlertid ikke differensiert mellom økonomiske og pedagogiske ressurser, og det er uvisst hva respondentene har vektlagt i sin besvarelse. Ledelse ved skolene og SFO/AKS vurderer i mindre grad å ha tilgang på nødvendig intern og eksternt kompetanse for å realisere målsettingene. Det er ingen signifikante endringer fra 2010 til 2011.

Funn fra spørreundersøkelsen tyder på at ledelsen ved skole og SFO/AKS i stor grad vurderer at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er styrket på *ledelsesnivå*. Flertallet blant ledelsen ved skoler og SFO/AKS mener også at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er styrket på *praksisnivå*, selv om denne andelen er noe lavere enn andelen som vurderte at samarbeidet på *ledelsesnivå* var styrket. Det er ikke grunnlag for å si at flere vurderer at samarbeidet er styrket i 2011 enn i 2010.

Funn fra casestudier tyder på at samarbeidet faktisk er styrket, og da særlig på ledelsesnivå. Alle skoler i prosjektet har arbeidet med å styrke samarbeidet mellom SFO/AKS og skole. Flere skoler har forsøkt å skape samarbeidsarenaer og å opprette samarbeidstid mellom SFO-/AKS-ansatte og lærere. Både lærere og ansatte ved SFO/AKS opplever det som positivt at det i større grad tilrettelegges for samarbeid. Modell 1 utpeker seg som en modell som har kommet langt i arbeidet med å utvikle et tettere samarbeid, og har fokusert på utvikling av felles temaplaner. Skolene står imidlertid overfor flere utfordringer i utviklingen av samarbeidsarenaer, først og fremst er det utfordrende å finne tidspunkter hvor både lærere og SFO-/AKS-ansatte kan møtes for å sam-

arbeide. Arbeidet med å styrke samarbeidet medfører likevel at skillet mellom skole og SFO/AKS blir mindre, blant annet gjennom større kjennskap til hverandres arbeid.

Funn fra spørreundersøkelsen tyder på at det er liten endring i de ansattes kompetansenivå, målt ved respondentenes høyest fullførte utdanning, fra 2010 til 2011. Det er heller ikke grunnlag for å si at det er forskjeller mellom de tre modellene. Analyse av SFO-/AKS-ansattes tyder på at det ikke har skjedd noen betydelig endring i de ansattes kompetansenivå. Det er imidlertid knyttet en usikkerhet til dette resultatet. Funn fra casebesøk tyder også på at kompetansehevingen som skjer ved forsøksskolene i stor grad er kurs og andre kompetansehevingstiltak som ikke medfører en formell utdanning. Spørsmålet rundt de ansattes høyeste fullførte kompetanse vil ikke fange opp denne kompetansehevingen.

Forsøksskolenes arbeid med kompetanseheving innebærer først og fremst kursing av de ansatte. Modell 1 utpeker seg som modellen hvor de ansatte i størst grad deltar på kurs, noe som kan ha sammenheng med at 3 av skolene har en svært aktiv skoleeier med tilgang på høy kompetanse. Modell 2 og 3 har på sin side flere fagarbeidere ansatt i SFO/AKS enn skolene i modell 1.

8. VEIEN VIDERE I HELHETLIG SKOLEDAG

I det følgende presenteres noen sentrale barrierer og suksesskriterier for videreføringen av prosjektet. Alle skolene i prosjektet står overfor flere utfordringer som utgjør barrierer for prosjektets måloppnåelse.

Av sentrale utfordringer fremstår følgende som de mest sentrale:

- Manglende tid til samarbeid, arbeidstiden til lærere og ansatte i SFO/AKS gir i liten grad muligheter for samarbeid.
- Manglende ressurser til planleggingstid for ansatte på SFO/AKS.
- Praktiske utfordringer i forbindelse med lokalenes utforming, særlig i forbindelse med skolemåltid.
- Manglende kompetanse blant SFO-/AKS-ansatte, særlig hvis denne ansattgruppa i større grad skal benyttes i skolen, for eksempel i forbindelse med leksehjelp og gjennomføring av læringsstøttende aktiviteter.

Ovennevnte fremstår som de mest sentrale utfordringene som skolene står overfor. For å oppnå prosjektets målsetning om tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS er det sentralt å overkomme utfordringene i forhold til SFO/AKS ansattes tid til planlegging og samarbeid. Enkelte skoler har løst dette med å utvide stillingsprosentene til de ansatte, men dette krever da ekstra økonomiske ressurser.

På bakgrunn av de sentrale utfordringene på skolene kan en fremheve følgende suksesskriterier for måloppnåelse i forsøket:

- Forankring av prosjektet blant alle involverte parter
- Tydeliggjøring og avklaring av leksehjelptilbudets hensikt og praktiske løsninger for gjennomføring på den enkelte skole. Dette innebærer også en rolleavklaring mellom lærere og SFO/AKS-ansatte.
- Fokus på generell kompetanseheving av de ansatte i SFO/AKS, særlig i forbindelse med eventuell gjennomføring av læringsstøttende aktiviteter.
- Fortsatt arbeid med å finne tid til samarbeid og gode samarbeidsformer.
- Utarbeide praksiser for mer systematisk dokumentasjon og videreutvikling av aktiviteter i SFO/AKS.

Kompetanseheving av de ansatte på SFO/AKS er en sentral forutsetning for måloppnåelse når det gjelder økt læringsutbytte. Bedre sammenheng mellom de kulturelle, fysiske og læringsstøttende aktivitetene i SFO/AKS og læringen i skolen, forutsetter videre at de ansatte i større grad innehar pedagogisk kompetanse slik at de kan iverksette og tilrettelegge hensiktsmessige aktiviteter. Videre er det sentralt at også lærerne ser sin rolle i prosjektet, og at de i større grad kjenner til arbeidet som blir gjort på SFO/AKS.

9. REFERANSELISTE

Haugsbakken, Halvdan, Buland, Trond, Valenta, Marko og Molden, Thomas Hugaas (2009) *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt Leksehjelp*. Oslo: SINTEF

Lødding, Berit, Markussen, og Vibe, Nils (2005). *“...utnytte sine evner og realisere sitt talent”?* Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet. RAPPORT 5/2005

Mjaavattn og Skisland (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet

Nordahl og Gjerustad (2005: 32). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport. Oslo: NOVA

Ogden og Sørli (2001): Sosial kompetanse i et empirisk og funksjonelt perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53, 209-222.

Otter i Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine Sophie Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn. *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 (2007) Oslo

SINTEF (2007): *Evaluering av prosjekt leksehjelp (2006-2008)*.

Utdanningsdirektoratet (2010) *Rundskriv Udir - 6 - 2010 "Leksehjelp fra høsten 2010*. URL: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Leksehjelp-fra-hosten-2010/>

VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA MINIELEVUNDERSØKELSE

1. Er du..?

Jente

Gutt

2. Trives du på skolen?



Jeg trives svært godt



Jeg trives godt



Jeg trives litt



Jeg trives ikke noe særlig



Jeg trives ikke i det hele tatt

3. Er du interessert i det dere lærer på skolen?



Jeg er svært interessert



Jeg er ganske interessert



Jeg er litt interessert



Jeg er ikke noe særlig interessert



Jeg er ikke interessert i det hele tatt

4. Forteller læreren din hva dere skal lære i norsktimene?



Alltid



Ofte



Noen ganger



Sjelden



Aldri

5. Forteller læreren din hva dere skal lære i matematikktimene?



Alltid



Ofte



Noen ganger



Sjelden



Aldri

6. Får du god hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?



Alltid



Ofte



Noen ganger



Sjelden



Aldri

7. Blir du forstyrret av andre elever i skoletimene?



Alltid



Ofte



Noen ganger



Sjelden



Aldri

8. Gjør du leksene dine?



Alltid



Ofte



Noen ganger



Sjelden



Aldri

9. Hvor gjør du leksene dine? Du kan sette flere kryss



På skolen/i skoletimene



På SFO



Hjemme



Jeg gjør sjelden lekser

10. Hvor får du hjelp til å gjøre leksene dine? Du kan sette flere kryss



På skolen/i skoletimene



På SFO



Hjemme



Jeg gjør sjelden lekser

11. Trives du i friminuttene?



Jeg trives svært
godt



Jeg trives godt



Jeg trives litt



Jeg trives ikke noe
særlig



Jeg trives ikke i
det hele tatt

12. Trives du i midttimen?



Jeg trives svært
godt



Jeg trives godt



Jeg trives litt



Jeg trives ikke noe
særlig



Jeg trives ikke i
det hele tatt

13. Går du på SFO?



Ja



Nei

14. Trives du på SFO?



Jeg trives svært
godt



Jeg trives godt



Jeg trives litt



Jeg trives ikke noe
særlig



Jeg trives ikke i
det hele tatt

VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA

EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG
Spørreskjema til skolene og SFO/AKS

Tema 1: Bakgrunnsopplysninger (til alle respondentgrupper)

1. Vennligst kryss av for din stilling:

- (1) Kontaktlærer
- (2) Lærer
- (3) Skoleleder
- (4) Ansatt i SFO/aktivitetsskolen (AKS)
- (5) SFO-ledere/leder av aktivitetsskolen (AKS)
- (6) Skoleleder og SFO-leder/leder av aktivitetsskolen (AKS)
- (7) Annet

Tema 2: Om skolen (til skoleledere)

2. Vennligst kryss av for type skole:

- (1) Barneskole
- (2) Kombinert barne- og ungdomsskole

3. Vennligst skriv inn antallet elever som benytter seg av SFO/AKS på ulike trinn?

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

- (1) 1. trinn : _____
- (1) 2. trinn : _____
- (1) 3. trinn : _____
- (1) 4. trinn : _____
- (1) 5.-7. trinn : _____

4. Vennligst anslå prosentandelen av elever på 1.-4. trinn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk?

- (1) 0-10 %
- (2) 11-20 %
- (3) 21-30 %
- (4) 31-40 %
- (5) 41-50 %
- (6) 51- 60 %
- (7) 61- 70 %
- (8) 71-80 %
- (7) 81- 90 %
- (8) 91-100 %

5. Vennligst anslå prosentandelen av elever som får spesialundervisning med enkeltvedtak på 1.-4. trinn?

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

- (1) 1. trinn : _____ %
- (1) 2. trinn : _____ %
- (1) 3. trinn : _____ %
- (1) 4. trinn : _____ %

6. Vennligst angi antall elever per lærer i den ordinære undervisningen ved skolen (ikke inkludert spesialundervisning):

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

Skriv inn antall på trinn 1.: _____

Skriv inn antall på trinn 2.: _____

Skriv inn antall på trinn 3.: _____

Skriv inn antall på trinn 4.: _____

7. Har skolen tidligere deltatt i utviklingsprosjekt? Flere kryss mulige.

- (1) Ja, Forsøk med utvidet skoledag
- (1) Ja, Prosjekt Leksehjelp
- (1) Ja, Prosjekt Fysisk aktivitet og måltider i skolen
- (1) Ja, Fleksitid Leksehjelp
- (1) Ja, Språkløftet og Utviklingsprosjekt for minoritetsspråklige elever
- (1) Ja, annet spesifiser: _____
- (2) Nei, skolen har ikke deltatt i noen utviklingsprosjekter

8. Deltar skolen på nåværende tidspunkt i andre utviklingsprosjekter foruten helhetlig skoledag?

- (1) Ja, vennligst spesifiser: _____
- (2) Nei

9. Har skolen noen særskilte innsatsområder i det inneværende skoleåret (for eksempel språkstimulering, idrett, eller annet)?

- (1) Ja, hvilke: _____
- (2) Nei

Tema 3: Forsøk med Helhetlig skoledag (til alle respondentgrupper)

10. I hvilken grad oppfatter du at følgende er formål med Prosjekt Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Sosial utjevning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Økt læringsutbytte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre helse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Styrke sosiale ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Styrke grunnleggende ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

11. Hvem er målgruppe/r for prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO/AKS? Flere kryss mulige.

- (1) Elever
- (1) Lærere
- (1) Assistenter i skolen

- (1) Ansatte i SFO/AKS
- (1) Foreldre/Foresatte
- (1) Annen målgruppe, vennligst spesifiser: _____
- (1) Vet ikke

12. Hvilke målsettinger har prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO/AKS?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Bedre faglige prestasjoner hos elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Økt fysisk aktivitet hos elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre og tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre og mer effektiv bruk av skolens og SFOs/AKS økonomiske ressurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre psykososialt læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre fysisk arbeidsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Styrke sosiale ferdigheter hos elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Styrke elevenes holdninger til mat og ernæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Forbedre elevers spisevaner og øke inntak av sunn mat	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Styrke grunnleggende ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Tema 3.1 – Læringsfaktorer

13. Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringsfremmende (forhold som fremmer elevenes læringsutbytte) på 1.-4. trinn?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Tid til å trene på grunnleggende ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Pedagogisk skoleledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Administrativ skoleledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ledelse i SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fysisk aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Færre elever per lærer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Et sunt kosthold	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kompetanse hos undervisningspersonell i skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kompetanse hos ansatte i SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lekser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Individuell vurdering for læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kartleggingsprøver	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kulturelle aktiviteter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

14. Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringshemmende på 1.-4. trinn (forhold som hemmer elevenes læringsutbytte)?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Mangel på tid til elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mangel på tid til fagene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mangel på tid til å trene på grunnleggende ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mindre godt psykososialt læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mindre godt fysisk læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Svak pedagogisk ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Svak administrativ ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Svak SFO/AKS-ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Manglende samarbeid mellom SFO/AKS og skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mangel på kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

15. I hvilken grad bidrar følgende faktorer til å bedre samarbeidet mellom skole og SFO/AKS?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE/ IKKE RELEVANT
Tydelig ansvar og rollefordeling i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
En leder med ansvar for både skole og SFO/AKS (eks inspektør/SFO-leder)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Prioritert tid til formelt samarbeid mellom lærere og SFO/AKS-ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Utvikling av felles målsettinger for samarbeidet mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Utvikling av felles forståelse for innhold i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Samlokalisering av skolens ansatte og ansatte i SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

15. 1. Tilbyr skole og/eller SFO/AKS leksehjelp til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?

- (1) Ja
 (2) Nei
 (3) Vet ikke

15.a Vennligst angi prosentandel elever som benytter seg av leksehjelpstilbudet på ulike trinn skoleåret 2010/2011.

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

- (1) 1. trinn : _____ %
 (1) 2. trinn : _____ %
 (1) 3. trinn : _____ %
 (1) 4. trinn : _____ %
 (1) 5.-7. trinn : _____ %

15.b Hvor mange timer leksehjelp gis det per trinn i løpet av en uke?

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

Skriv inn antall på trinn 1.: _____

Skriv inn antall på trinn 2.: _____

Skriv inn antall på trinn 3.: _____

Skriv inn antall på trinn 4.: _____

15. c Når på dagen tilbys elevene leksehjelp? Flere kryss mulig

- (1) Før skolestart (ordinær undervisning) - får 15.c.1
- (2) I SFO/AKS tid før skolestart – får 15.c.1
- (3) I skolens midtttime
- (4) På slutten av skoledagen (ordinær undervisning)
- (5) I SFO/AKS tid etter skoleslutt – Får 15.c.1
- (6) Annet, vennligst spesifiser: _____
- (7) Vet ikke

15.c.1 Er leksehjelpstilbudet gratis? Flere kryss mulig

- (1) Ja, tilbudet før skolestart (ordinær undervisning) er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet i SFO/AKS tid før skolestart er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet i SFO/AKS tid etter skoleslutt er gratis/delvis gratis
- (1) Nei, ingen av disse tilbudene er gratis/delvis gratis
- (1) Annet, vennligst spesifiser _____
- (1) Vet ikke

15.d Hvor gis det leksehjelp?

- (1) I skolens lokaler
- (2) I SFO/AKS lokaler
- (3) I lokaler til frivillig organisasjon
- (4) Annet lokale, vennligst spesifiser: _____
- (5) Vet ikke

15.e Hvem er leksehjelpere? Flere kryss mulige

- (1) Lærer (e)
- (1) Assistenter i skolen
- (1) Ansatte i SFO/AKS
- (1) Frivillig organisasjon
- (1) Andre, vennligst spesifiser: _____
- (2) Vet ikke

15.f. Hvordan er leksehjelpstilbudet innrettet for målgruppen på din skole? To kryss mulig

- (1) Tilbudet er frivillig for alle elever på 1.-4. trinn
- (1) Tilbudet er obligatorisk for alle elever på 1.-4. trinn
- (1) Tilbudet er frivillig for en utvalgt gruppe elever

- (1) Tilbudet er obligatorisk for en utvalgt gruppe elever etter samtykke fra foreldre/foresatte
- (1) Andre, vennligst spesifiser: _____
- (2) Vet ikke

15.2. Har skolen endret leksehjelpstilbudet som følge av det nye lovvedtaket fom høsten 2010 om leksehjelp til elever på 1.-4. Trinn?

(1)	<input type="checkbox"/>	Ja, vennligst beskriv kort endringene i tilbudet ved din skole; _____
(2)	<input type="checkbox"/>	Nei
(3)	<input type="checkbox"/>	Vet ikke

16. Har skolen og/eller SFO/AKS noen av følgende tilbud som del av skolemåltid (ene) til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011? (Her spørres det kun om måltider som blir gitt i løpet av skoledagen)?

	JA	NEI	VET IKKE
Tilbud om frukt/grønnsaker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Tilbud om brødmat	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Tilbud om varm lunsj	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Tilbud om melk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Tilbud om sjokolade- eller jordbærmelk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

16.a Er alle disse tilbud gratis? Flere kryss mulig

- (1) Ja, tilbudet om frukt/grønnsaker er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet om brødmat er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet om varm lunsj er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet om melk er gratis/delvis gratis
- (1) Ja, tilbudet om sjokolade- eller jordbærmelk er gratis/delvis gratis
- (2) Nei, ingen av disse tilbud er gratis/delvis gratis
- (3) Annet, vennligst spesifiser: _____
- (4) Vet ikke

17. Tilbyr skolen og/eller SFO/AKS annen mat og/eller drikke 1.-4. trinn?

Ja, vennligst spesifiser: _____

Nei

Vet ikke

18. Hvem organiserer skolemåltid(ene) til elever på 1.-4. trinn?(Med organiserer mener vi de som planlegger og tilrettelegger måltidet for elevene. Flere kryss mulig)

- (1) Lærere
- (1) Assistenter i skolen
- (1) Førskolelærere fra SFO/AKS
- (1) Assistenter/barneveiledere med relevant fagutdanning i SFO/AKS
- (1) Assistenter/barneveiledere uten relevant fagutdanning i SFO/Aks
- (1) Andre, vennligst spesifiser: _____
- (1) Vet ikke

19. Hvem har tilsyn under skolemåltid(ene) til elever på 1.-4. trinn? Flere kryss mulige

- (1) Lærere
- (1) Assistenter i skolen
- (1) Førskolelærere fra SFO/AKS
- (1) Assistenter/barneveiledere med relevant fagutdanning i SFO/AKS
- (1) Assistenter/barneveiledere uten relevant fagutdanning i SFO/AKS
- (1) Andre, vennligst spesifiser: _____
- (1) Vet ikke

20. Tilbyr skole og/eller SFO/AKS noen kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?

- (1) Ja, vennligst spesifiser: _____
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

21. Har skolen og/eller SFO tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?

- (1) Ja , vennligst spesifiser: _____
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

22. I hvilke fag inngår fysisk aktivitet i undervisningen utover kroppsøvingstimene til elever på 1.-4. trinn? Du kan krysse av for flere fag.

- 1) Inngår ikke i undervisningen
- 2) Matematikk
- 2) Natur- og miljøfag
- 2) Kristendoms- og religionslære (KRL)
- 2) Samfunnsfag
- 2) Musikk
- 2) Mat og helse
- 2) Kunst- og håndverk
- 2) Norsk og/eller engelsk

23. Tilbyr skole og/eller SFO/AKS svømmeopplæring til elever på 1.-4. trinn skoleåret 2010/2011?

	JA	NEI	VET IKKE
1. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
2. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
3. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
4. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

24. Hvordan har skolen organisert/ lagt til rette for fysisk aktivitet til elever på 1.-4. trinn? Flere kryss mulige

- (1) Midtttimeordning (lenger enn 40 min)
- (1) Prosjektuker- / perioder
- (1) Aktiviteter før skoletid
- (1) Aktiviteter etter skoletid
- (1) Utvidet friminutt (20-40 min)
- (1) Fellesturneringer (for eksempel volleyball, fotball, håndball)
- (1) Felles aktivitetsdager
- (1) Fysisk aktivitet er integrert i undervisningsopplegget i ulike fag

(1) Har ingen av ordningene

25. Hvor ofte har skolen midttimeordning som elevene på 1.-4- trinn kan bruke til fysisk aktivitet?

(2) Midttime 4 – 5 dager i uken

(3) Midttime 2 – 3 dager i uken

(4) Midttime 1 dag i uken

(5) Midttime i perioder

26. Hvor ofte blir det gjennomført uteskole for elever på 1.-4. trinn der fysisk aktivitet inngår i opplegget?

(1) Sjelden eller aldri

(2) 1 dag i måneden

(3) 2 – 3 dager i måneden

(4) 1 dag i uken

(5) 2 eller flere dager i uken

27. Gir skole og/eller SFO/AKS i prosjekt helhetlig skoledag tilbud til elever på 1.-4. trinn om andre aktiviteter foruten leksehjelp, skolemåltid, kulturelle aktiviteter og fysisk aktivitet?

(1) Ja, vennligst spesifiser: _____

(2) Nei

(3) Vet ikke

Tema 5: Vurderinger av læringsmiljø i skole (til lærere og kontaktlærere)

28. I hvilken grad vurderer du at:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Det er god arbeidsro i timene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene trives på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene er interessert i å lære	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Det finnes mobbing i elevgruppen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene dine trives sammen med deg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du trives sammen med elevene dine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Det er god dialog mellom deg og dine elever	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

29. I hvilken grad vurderer du at følgende påstander stemmer for de elevene du underviser?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Elevene deler og hjelper hverandre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene følger regler og beskjeder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene løser ofte konflikter uten hjelp fra voksne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene formidler aggressive følelser gjennom ord fremfor aggressive handlinger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene uttrykker selvstendige holdninger og meninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene viser omtanke for sine medelever	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Noen elever mangler forståelse for elever som er annerledes dem selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene har stort sett respekt for andre elevers eiendeler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

30. I hvilken grad vurderer du at:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Skolens område er tilrettelagt for fysisk aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolens lokaler er tilrettelagt for læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolens lokaler er tilrettelagt for leksehjelp	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolens lokaler er tilrettelagt for skolemåltider	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolens lokaler er tilrettelagt for kulturell aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Tema 6: Vurderinger av elevers skolefaglige prestasjoner og læringsutbytte (til lærere og kontaktlærere)

31. I hvilken grad vurderer du at elevene du underviser samlet sett mestrer de grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålene satt i læreplanverket?

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
å kunne uttrykke seg muntlig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
å kunne lese	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
å kunne uttrykke seg skriftlig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
å kunne regne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
å kunne bruke digitale verktøy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

31.1 I hvilken grad vurderer du at følgende påstander stemmer for lærings situasjonen til elevene dine?

	HELT ENIG	LITT ENIG	HELT UENIG	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Jeg bruker læreplanen aktivt i læringsarbeidet med elevene mine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg trener elevene i grunnleggende ferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevene er kjent med hvilke kompetansemål de jobber mot og hva de vurderes ut i fra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg forklarer den enkelte elev hva som skal til for å nå kompetansemålene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevene får begrunnet tilbakemelding om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg kartlegger elevenes forutsetninger for å lære, og vurderer deres faglige utvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg følger opp resultater fra kartlegginger og prøver i det daglige arbeidet med hver enkelt elev	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elever med svake faglige forutsetninger får utfordringer og opplever mestring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elever med sterke faglige forutsetninger får oppgaver de kan bryne seg på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Elevene er motivert og viser utholdenhet i det faglige arbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
På foreldremøter og i utviklingssamtaler diskuterer vi ofte måten det undervises på og hva som fører til god læring for elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Tema 7: Vurderinger av elevers konsentrasjon (SPM. 32, 33 til lærere og kontaktlærere) (SPM. 33.1 OG 33.2 til SFO-ansatte]

32. Hvordan vurderer du elevene du underviser sin konsentrasjon i løpet av en gjennomsnittstime? Kryss av for det som passer best.

- (1) Alle elevene har god konsentrasjon
- (2) 90 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (3) 80 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (4) 70 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (5) 60 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (6) 50 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (7) Mindre enn halvparten av elevene har god konsentrasjon

33. Hvordan vurderer du elevene du underviser sin utholdenhet i løpet av skoledagen? Kryss av for det som passer best.

- (1) Alle elevene har god utholdenhet
- (2) 90 prosent av elevene har god utholdenhet
- (3) 80 prosent av elevene har god utholdenhet
- (4) 70 prosent av elevene har god utholdenhet
- (5) 60 prosent av elevene har god utholdenhet
- (6) 50 prosent av elevene har god utholdenhet
- (7) Mindre enn halvparten av elevene har god utholdenhet

33.1 Hvordan vurderer du konsentrasjonen til elevene du har ansvar for i løpet av en organisert SFO-aktivitet? Kryss av for det som passer best.

- (1) Alle elevene har god konsentrasjon
- (2) 90 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (3) 80 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (4) 70 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (5) 60 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (6) 50 prosent av elevene har god konsentrasjon
- (7) Mindre enn halvparten av elevene har god konsentrasjon

33.2 Hvordan vurderer du utholdenheten til elevene du har ansvar for i løpet av SFO-tiden? Kryss av for det som passer best.

- (1) Alle elevene har god utholdenhet

- (2) 90 prosent av elevene har god utholdenhet
- (3) 80 prosent av elevene har god utholdenhet
- (4) 70 prosent av elevene har god utholdenhet
- (5) 60 prosent av elevene har god utholdenhet
- (6) 50 prosent av elevene har god utholdenhet
- (7) Mindre enn halvparten av elevene har god utholdenhet

34. Hvordan vurderer du følgende påstander:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Elevene har sunne matvaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene har god kunnskap om hva som er sunn og usunn mat	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

34.1 I hvilken grad vurderer du at prosjekt helhetlig skoledag har bidratt til:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Økt læringsutbytte for elevene på 1.-4.trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre læringsmiljø for eleven	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av elevenes matvaner i retning av et sunt kosthold	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av elevenes fysiske aktivitetsnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bevisstgjøring hos foreldre/foresatte om betydningen av barns sunne matvaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bevisstgjøring hos foreldre/foresatte om betydningen av barns fysiske aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS på praksisnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS på ledelsesnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Bedre kvalitet på aktiviteter og innhold i SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre kvalitet på opplæringen på 1.-4. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

34.1a Hva har vært særlig viktig for å skape denne utviklingen? Vennligst spesifiser _____

Tema 8: Om prosjekt Helhetlig skoledag (til skoleleder og SFO-leder)

35. Er det opprettet en prosjektgruppe for prosjekt Helhetlig skoledag?

- (1) Ja – får spm 35.1 og 35.2
 (2) Nei
 (3) Vet ikke

35.1 Hvem består denne gruppen av? Flere kryss mulige.

- (1) Skoleleder
 (1) SFO-leder/AKS-leder
 (1) En eller flere lærere
 (1) En eller flere assistenter i skolen
 (1) En eller flere SFO/AKS-ansatte
 (1) Representant for lokal samarbeidsaktør, vennligst spesifiser: _____
 (1) Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)
 (1) Tillitsvalg fra arbeidstakerorganisasjon
 (1) Andre, vennligst spesifiser: _____
 (1) Vet ikke

35.2 Beskriv kort prosjektgruppens rolle og oppgaver i arbeidet med prosjekt helhetlig skoledag _____

36. I hvilken grad vurderer du at:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Du har tilgang på veiledning og støtte fra skoleeier ved behov?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har tilgang på veiledning og støtte fra den sentrale prosjektledelsen ved behov?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Du vurderer skolens målsettinger og tiltak for prosjektet underveis i prosjektperioden?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har tilgang på nødvendige ressurser for å realisere målsettingene for prosjektet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har tilgang på nødvendig intern kompetanse (ved skole og/eller SFO) for å realisere målsettingene for prosjektet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har tilgang på nødvendig ekstern kompetanse (samarbeidspartnere for eksempel forskermiljø) for å realisere målsettingene for prosjektet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Samarbeidet mellom skole og SFO/AKS på ledelsesnivå er blitt styrket som følge av igangsettelsen av prosjektet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Samarbeidet mellom skole og SFO/AKS på praksisnivå er blitt styrket som følge av igangsettelse av prosjektet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

36.1 I hvilken grad vurderer du at prosjekt helhetlig skoledag har bidratt til:

	I MEGET HØY GRAD	I HØY GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN GRAD	I MEGET LITEN GRAD	VET IKKE
Økt læringsutbytte for elevene på 1.-4. trinn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre læringsmiljø for elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av elevenes matvaner i retning av et sunt kosthold	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av elevenes fysiske aktivitetsnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bevisstgjøring hos foreldre/foresatte om betydningen av barns sunne matvaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bevisstgjøring hos foreldre/foresatte om betydningen av barns fysisk aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS på praksisnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS på ledelsesnivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mer helhet og bedre sammenheng mellom skole og SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre kvalitet på aktiviteter og innhold i SFO/AKS	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Bedre kvalitet i opplæringen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

på 1.-4. trinn						
----------------	--	--	--	--	--	--

36.1a Hva har vært særlig viktig for å skape denne utviklingen? Vennligst spesifiser

Tema 9: Generell bakgrunnsinformasjon (til alle respondentgrupper)

37. Hvor gammel er du?

- (1) Under 25
- (2) 25-29
- (3) 30-39
- (4) 40-49
- (5) 50-59
- (6) 60 eller mer
- (7) Ønsker ikke å opplyse

38. Er du kvinne eller mann?

- (1) Kvinne
- (2) Mann

39. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- (1) Høyere universitets- og høgskoleutdanning
- (2) Lavere universitets- og høgskoleutdanning
- (3) Videregående opplæring
- (7) Ikke fullført videregående opplæring

40. Hva er din formelle praktisk-pedagogiske kompetanse? Flere kryss mulige

- (1) PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)
- (1) Allmennlærerutdanning
- (1) Fagskolelærerutdanning
- (1) Adjunkt
- (1) Master lektorutdanning
- (1) Førskolelærerutdanning
- (1) Barne- og ungdomsarbeiderutdanning
- (2) Ingen formell pedagogisk utdanning

41. I hvor stor grad studerte du følgende emner som del av din formelle utdanning og/eller opplæring?

	IKKE I DET HELE TATT	OVERSIKT ELLER INTRODUKSJON TIL EMNET	DET VAR ET OMRÅDE SOM BLE VEKTLAGT 60 STUDIEPOENG ELLER MER	VET IKKE

Norsk språk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Litteratur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Grunnleggende leseopp- læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Psykologi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Støtteopplæring innen le- sing	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Leseteori	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Barns språkutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Spesialpedagogikk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Opplæring i andrespråk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Migrasjonspedagogikk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Grunnleggende matema- tikkopplæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk matema- tikkutdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk norskutdan- ning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk fremmed- språkutdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

42. Hvor mange år har du jobbet i skolen og/eller SFO/AKS til sammen ved avslutningen av dette skoleåret?

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

Sett inn antall år: _____

43. Hvor mange år har du jobbet med elever på 1.-4- trinn i skolen og/eller SFO/AKS til sammen ved avslutningen av dette skoleåret?

Hvis du ikke kjenner til det eksakte tallet, vennligst gi et anslag.

Sett inn antall år: _____

Spm 44. til kontaktlærer og lærer, ikke de andre respondentgruppene

44. Hvilket trinn underviser du på? Flere kryss mulige

- (1) 1. trinn
- (1) 2. trinn
- (1) 3. trinn
- (1) 4. trinn
- (1) 5.-7. trinn
- (1) 8.-10. trinn

VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDER

Evaluering av Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Utkast intervjuguide skoleeier

<p>Redegjøre for status i evalueringen, formålet med denne runden med casebesøk, (utvalget av skoler), osv.</p>	<p>Fokus i denne runden: Erfaringer så langt Endringer og justeringer i forsøket Utvikling og læring i forsøket Foreløpige resultater</p>
Innledning	
<p>Kan du <i>kort</i> gjøre rede for status på forsøket med Helhetlig skoledag på din(e) skole(r)?</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer/justeringer i forsøket i løpet av det siste året?	
Modell	
<p>Forståelse for modellutprøving, målene med forsøket og i den enkelte modell:</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer når det gjelder hva dere ønsker å oppnå i forsøket, er målsetningen den samme?- hvilken modell er valgt på din(e) skole(r), hva er modellens mest sentrale elementer?- Hvis ansvar for flere skoler: Er det noen forskjeller i satsningen på forsøket/modellen på de ulike skolene du har ansvar for?- Hvordan er modellen forankret på ulike nivåer i kommunen/skolen?<ul style="list-style-type: none">o Hvordan er modellen forankret på skoleeiernivå?o Hvordan er modellen forankret på den enkelte skole?o Er det gjort endringer i arbeidet med å forankre modellen?- Hvilken rolle har skoleeier hatt i eventuelle justeringer/endringer av modellen/forsøket? <p>Hvordan er modellen strukturert? Begrunnelse for valg av struktur?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke lokale målsettinger skolen(e) er utviklet for forsøket, eventuelle endringer?- Kjenner du til hva som er de viktigste strategiene/elementene for å nå disse målsettingene?	

<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forhold vurderer du videre som særlig viktig med hensyn til å nå målsetting om økt læringsutbytte? (<i>Nasjonalt mål</i>) - Hvilke forhold vurderer du videre som særlig viktig med hensyn til å nå målsetting om bedre læringsmiljø/helse? <p>Hvordan dokumenterer/evaluerer du/ dere erfaringer av metodeutprøvingen? Evt. Hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er din rolle i forsøket med Helhetlig skoledag på din(e) skole(r) per i dag? - Kontakt med Utdanningsdirektoratet? - Styring av forsøket/skolene? - Er det gjort endringer i din rolle, kontakten med Utdanningsdirektoratet, og/eller styring av forsøket/skolene? 	
Organisering	
<p>Innholdet i modellen/forsøket:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det gjort justeringer i tilbudene/aktivitetene skolen(e) har utviklet og iverksatt innenfor modellen? (<i>For eksempel fysisk aktivitet, leksehjelp, skolemat, kulturelle og sosiale aktiviteter</i>) - Hvordan er disse tilbudene forankret i skolen, i SFO, eller begge? - Hvem har ansvar for gjennomføringen av tilbudene/aktivitetene? - I hvilken grad stilles det krav til kompetanse hos de som skal gjennomføre aktivitetene? - Hvordan fungerer tilbudene/aktivitetene i praksis? For elever, ansatte, foreldre.. - Kan du identifisere videre suksesskriterier/barrierer (utfordringer) ved gjennomføring av forsøket? - Opplever du at skolen(e) har tilstrekkelig med ressurser til gjennomføringen? Eventuelt årsaker til mangler? <p>Samarbeid internt og eksternt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du dialogen/samarbeidet med skoleleder(ne), har denne 	

<p>endret seg i løpet av det siste året?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vurderer du samarbeidet mellom skole og SFO på forsøksskolen(e) per i dag, har det endret seg? - Hva er suksesskriterier og barrierer for samarbeid mellom skole og SFO? 	
Resultater	
<p>Litt overordnet om foreløpige resultater</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva fungerer godt/mindre godt i modellen/forsøket så langt? Bør det gjøres justeringer i modellen etter din vurdering? - Hva er ditt inntrykk av de involverte parters erfaringer med forsøket med helhetlig skoledag så langt? Elever, ansatte på skole / i SFO? Er det gjort noen justeringer på bakgrunn av erfaringene? - Hvilke tanker gjør du deg om måloppnåelse i forsøket på nåværende tidspunkt? Noen særskilte utfordringer ved din(e) skole(r)? - Har du noen tanker om institusjonaliseringsmessige grep/konsekvenser – med tanke på varig drift? <ul style="list-style-type: none"> o Overføringsverdi til øvrige skoler? <p>Hvilke aktivitet(er) mener du har hatt størst betydning for elevenes læringsmiljø? Læringsutbytte? Helse?</p>	
Øvrig	
<p>Oppsummert sett:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er forsøkets viktigste bidrag ved din(e) skole(r) så langt slik du ser det? - Hva er de største utfordringene når det gjelder å nå målsettingene til forsøk med Helhetlig skoledag? - Hva er/ bør være de viktigste fokusområdene på veien videre for forsøket på din(e) skole(r)? <p>Har du noen øvrige innspill/kommentarer? Noe vi ikke har spurt deg om?</p> <p>Tusen takk for din tid!</p>	

Evaluering av Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Utkast intervjuguide skoleleder

<p>Redegjøre for status i evalueringen, formålet med denne runden med casebesøk, (utvalget av skoler), osv.</p>	<p>Fokus i denne runden: Erfaringer så langt Endringer og justeringer i forsøket Utvikling og læring i forsøket Foreløpige resultater</p>
Innledning	
Kan du <i>kort</i> gjøre rede for status på forsøket med Helhetlig skoledag på din skole? - Er det gjort noen endringer/justeringer i forsøket i løpet av det siste året?	
Modell	
<p>Forståelse for modellutprøving, målene med forsøket og i den enkelte modell:</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer når det gjelder hva dere ønsker å oppnå i forsøket, er målsetningen den samme?- Hva ønsker dere å oppnå i forsøket og med modellutprøvingen?- Hva er de mest sentrale elementene i modellen, slik du forstår den? <p>Hvordan er modellen strukturert? Begrunnelse for valg av struktur?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke lokale målsettinger har dere utviklet for forsøket, er det gjort justeringer/endringer i disse?- Hva er de viktigste strategiene for å nå disse målsettingene?- Hvilke strukturelle og innholdsmessige elementer antas å fremme måloppnåelsen ved din skole?- Hvilke forhold vurderer dere som særlig viktig med hensyn til å nå målsetting om økt læringsutbytte? (<i>Nasjonalt mål</i>)- Hvilke forhold vurderer dere som særlig viktig med hensyn til å nå målsetting om bedre læringsmiljø/helse? <p>Hvordan dokumenterer du/ dere erfaringer av modellutprøvingen? Evt. Hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva er din rolle i forsøket med Helhetlig skoledag på din(e) skole(r) per i dag?- Endringer i din rolle?	

Organisering	
<p>Kan du beskrive organiseringen av den valgte modellen?</p> <p><u>Endringer/justeringer i organiseringen?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem leder forsøket ved skolen? - Hvordan fungerer styringen av forsøket? - Hvordan involveres ansatte i skolen/SFO/foresatte/andre relevante aktører i forsøket? - Hvordan er kontakten og dialogen med skoleeier? <p>Innholdet i modellen/forsøket:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tilbud/aktiviteter har skolen utviklet og iverksatt innenfor modellen? - Er det gjort justeringer i tilbudene aktivitetene? I så fall hvorfor og hva? - Hvor mange og hva slags type aktivitetstilbud gis? <i>(For eksempel fysisk aktivitet, leksehjelp, skolemat, kulturelle og sosiale aktiviteter)</i> - Kan du si noe om varighet/tid knyttet til det enkelte tilbud? - Er disse tilbudene forankret i skolen, i SFO, eller begge? - Hvem har ansvar for gjennomføringen av disse? - Stilles det krav til kompetanse hos de som skal gjennomføre aktivitetene? - Hvordan fungerer tilbudene/aktivitetene? - Hvilke suksesskriterier/barrierer (utfordringer) kan du identifisere ved gjennomføring av forsøket/aktivitetene? - Opplever du at dere har tilstrekkelig med ressurser til gjennomføringen? Årsaker til mangler eventuelt? <p>Samarbeid internt og eksternt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger har du til samhandlingen mellom skolen og SFO i forsøket? - Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og SFO? - Hvilke utfordringer og suksesskriterier kan du identifisere i samarbeidet med SFO? - Samarbeides det med andre eksterne parter? Hvilke? Hvordan fungerer det? <p>Er det gjort endringer/justeringer når det gjelder samarbeid?</p> <p>Forankring:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er modellen forankret på ulike nivåer i kommunen/skolen? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan er modellen forankret blant skolens ansatte? o Hvordan er modellen forankret blant SFOs ansatte? - Har de ansatte blitt involvert i utformingen av modellen/forsøket? 	
Resultater	
<p>Litt overordnet om resultater</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva fungerer godt/mindre godt i modellen/forsøket så langt? Er det gjort noen justeringer i modellen så langt? Bør det gjøres videre justeringer i modellen etter din vurdering? - Hva er ditt inntrykk av de involverte parters erfaringer med forsøket med helhetlig skoledag så langt? Elever, ansatte på skole / i SFO? Er det gjort noen justeringer på bakgrunn av erfaringene? - Hvilke tanker gjør du deg om måloppnåelse i forsøket på nåværende tidspunkt? Noen særskilte utfordringer ved din skole? - Har du noen tanker om institusjonaliseringsmessige grep/konsekvenser – med tanke på varig drift? <ul style="list-style-type: none"> o Overføringsverdi til øvrige skoler? <p>Hvilke aktivitet(er) mener du har hatt størst betydning for elevenes læringsmiljø? Læringsutbytte? Helse?</p>	
Øvrig	
<p>Oppsummert sett:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er forsøkets viktigste bidrag ved din skole og SFO så langt slik du ser det? - Hva er de største utfordringene når det gjelder å nå målsettingene til forsøk med Helhetlig skoledag? - Hva er/ bør være de viktigste fokusområdene på veien videre for forsøket på din skole? <p>Har du noen øvrige innspill/kommentarer? Noe vi ikke har spurt deg om?</p> <p>Tusen takk for din tid!</p>	

Evaluering av Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Utkast intervjuguide SFO-leder

<p>Redegjøre for status i evalueringen, formålet med denne runden med casebesøk, (utvalget av skoler), osv.</p>	<p>Fokus i denne runden: Erfaringer så langt Endringer og justeringer i forsøket Utvikling og læring i forsøket Foreløpige resultater</p>
Innledning	
<p>Kan du <i>kort</i> gjøre rede for status på forsøket med Helhetlig skoledag på din skole?</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer/justeringer i forsøket i løpet av det siste året?	
Modell	
<p>Forståelse for modellutprøving, målene med forsøket og i den enkelte modell:</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer når det gjelder hva dere ønsker å oppnå i forsøket, er målsetningen den samme?- Hva ønsker dere å oppnå i forsøket og med modellutprøvingen?- Hva er de mest sentrale elementene i modellen, slik du forstår den? <p>Hvordan er modellen/forsøket strukturert? Begrunnelse for valg av struktur?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kjenner du til den nasjonale målsettingen for forsøket?(Økt læringsutbytte)- Kjenner du til lokale målsettinger for forsøket? Hva er de viktigste strategiene for å nå disse målsettingene?- Er det noen forhold ved forsøkets struktur som du tror er særlig viktig med hensyn til å nå målsettingen om økt læringsutbytte? (<i>Nasjonalt mål</i>)- Er det noen forhold ved forsøkets struktur som du tror er særlig viktig med hensyn til å nå målsetting om bedre læringsmiljø/helse og samhandling skole-SFO? <p>Hvordan dokumenterer du/ dere erfaringer av modellutprøvingen? Evt. Hvorfor ikke?</p> <p>Er det gjort noen endringer i måten modellen/forsøket er strukturert?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva er din rolle i forsøket med Helhetlig skoledag på din(e) skole(r) per i dag?- Endringer i din rolle?	
Organisering	
<p>Kan du beskrive organiseringen av den valgte modellen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan fungerer styringen av forsøket?	

<ul style="list-style-type: none"> - Involveres ansatte i SFO/skole/foresatte/andre relevante aktører i forsøket på en tilfredsstillende måte etter din mening? (Hvorfor/hvorfor ikke)? - Endringer? <p>Innholdet i modellen/forsøket:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du si noe om hvilke tilbud/aktiviteter som er utviklet og iverksatt innenfor modellen/forsøket som er forankret i SFO? - Hvor mange og hva slags type aktivitetstilbud gis? (For eksempel fysisk aktivitet, leksehjelp, skolemat, kulturelle og sosiale aktiviteter) - Kan du si noe om varighet/tid knyttet til det enkelte tilbud? - Hvem har ansvar for gjennomføringen av disse? - Stilles det krav til kompetanse hos de som skal gjennomføre aktivitetene? - Hvordan fungerer tilbudene/aktivitetene? For elevene, for ansatte ved SFO/skole, foresatte...? - Hvilke suksesskriterier/barrierer (utfordringer) kan du identifisere ved gjennomføring av forsøket/aktivitetene? - Opplever du at dere har tilstrekkelig med ressurser til gjennomføringen? Årsaker til mangler eventuelt? <p>Er det gjort noen endringer i innholdet i modellen det siste året?</p> <p>Samarbeid internt og eksternt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger har du til samhandlingen mellom SFO og skole i forsøket? - Hvordan fungerer samarbeidet mellom SFO og skole så langt? - Hvilke utfordringer og suksesskriterier kan du identifisere i samarbeidet med SFO og skole i forsøket? - Samarbeides det med andre eksterne parter? Hvilke? Hvordan fungerer det? <p>Er det gjort endringer/justeringer når det gjelder samarbeid?</p> <p>Forankring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er modellen forankret på ulike nivåer i kommunen/skolen? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan er modellen forankret blant skolens ansatte? o Hvordan er modellen forankret blant SFOs ansatte? - Har de ansatte blitt involvert i utformingen av modellen/forsøket? 	
<p>Resultater</p>	
<p>Litt overordnet om foreløpige resultater</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva fungerer godt/mindre godt i modellen/forsøket så langt? Er det gjort 	

<p>noen justeringer i modellen så langt? Bør det gjøres justeringer i modellen etter din vurdering?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er ditt inntrykk av de involverte parters erfaringer med forsøket med Helhetlig skoledag så langt? Elever, ansatte i SFO / på skole? Er det gjort noen justeringer på bakgrunn av erfaringene? - Hvilke tanker gjør du deg om måloppnåelse i forsøket på nåværende tidspunkt? Noen særskilte utfordringer for SFO ved din skole? <p>Hvilke aktivitet(er) anser mener du har hatt størst betydning for elevenes læringsmiljø? Læringsutbytte? Helse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen tanker om institusjonaliseringsmessige grep/konsekvenser – med tanke på varig drift? <ul style="list-style-type: none"> o Overføringsverdi til øvrige skoler? 	
<p>Øvrig</p>	
<p>Oppsummert sett:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er forsøkets viktigste bidrag ved din SFO og skole så langt slik du ser det? - Hva er de største utfordringene når det gjelder å nå målsettingene til forsøk med Helhetlig skoledag? - Hva er/ bør være de viktigste fokusområdene på veien videre for forsøket på din SFO/skole? <p>Har du noen øvrige innspill/kommentarer? Noe vi ikke har spurt deg om?</p> <p>Tusen takk for din tid!</p>	

Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Intervjuguide fokusgruppe med ansatte (lærere/SFO)

<p>Redegjøre for status i evalueringen, formålet med denne runden med casebesøk, (utvalget av skoler), osv.</p> <p>Presentasjon av intervjuer og deltakere, litt om formålet med fokusgruppen</p>	<p>Fokus i denne runden: Erfaringer så langt Endringer og justeringer i forsøket Utvikling og læring i forsøket Foreløpige resultater</p>
Innledning	
<p>- Identifiser hvor mange som var med i forrige intervjurunde. Kan dere kort gjøre rede for status på forsøket med Helhetlig skoledag på deres skole? - Er det gjort noen endringer/justeringer i forsøket i løpet av det siste året?</p>	
Modellutprøving	
<p>Forståelse for modellutprøving, målene med forsøket og i den enkelte modell:</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det gjort noen endringer når det gjelder hva dere ønsker å oppnå i forsøket, er målsetningen den samme?- (Hva ønsker dere å oppnå i forsøket og med modellutprøvingen?)- Hva er de mest sentrale elementene i modellen, slik du forstår den? <p>Prosessen med å bestemme valg av modell:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vet dere hvilken modell som er valgt ut for prosjektet med Helhetlig skoledag på deres skole? (Modell 1, 2 eller 3?)- Hva er innholdet i modellen ved deres skole? Eventuelle endringer i modellen?- Ble dere tatt med i prosessen med å bestemme hvilken modell som skulle velges? Hvis ja; på hvilken måte? Hvis nei – hadde dere ønsket å bli tatt med / opplever dere dette som et problem?- Har dere vært involvert i utviklingen av innholdet i modellen? Hvordan? (Hvorfor ikke) <p>Modellens struktur</p> <ul style="list-style-type: none">- Kjenner dere til nasjonale mål for forsøket?- Hvilke lokale målsettinger er etablert for forsøket med Helhetlig skoledag, er det gjort noen justeringer i forhold til dette? Fikk dere være med på å bestemme disse?- Kjenner dere til viktige modellelementer relatert til mål om bedre læring og læringsmiljø? <p>Er dere med på å dokumentere erfaringer av metodeutprøvingen? Hvis ja: Hvordan? (Hvorfor ikke?)</p>	

Organisering av forsøket	
<p>Helhetlig skoledag i praksis - organiseringen av den valgte modellen:</p> <p>Innhold/struktur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tilbud/aktiviteter har skolen/SFO utviklet og iverksatt innenfor modellen? Hvor mange og hva slags type aktivitetstilbud gis? (For eksempel fysisk aktivitet, leksehjelp, skolemat, kulturelle og sosiale aktiviteter) - Har det blitt utviklet og iverksatt noen nye tiltak etter i fjor? - Kan dere si noe om varighet/tid knyttet til det enkelte tilbud? - Hvordan fungerer tilbudene? For dere ansatte? For elevene? - Er det noen tilbud som bør kuttes? Er det noen andre tilbud som bør iverksettes? - Hvilke utfordringer kan identifiseres mht organiseringen og gjennomføringen av tilbudene/aktivitetene i forsøket? <p>Struktur for samhandling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ledelse, organisering av personalressurser og samordning av kompetanse; hva synes dere om dette? Opplever dere å ha tilstrekkelig med ressurser til de oppgavene som skal gjennomføres? (Økonomisk/personal-/kompetansemessig) - Samarbeid SFO- skole? Hvilke endringer i samhandlingen har funnet sted etter iverksetting av Helhetlig skoledag? Drivkrefter og barrierer i samhandlingen? - Hvilke aktører samarbeider dere med i forsøket? Hvordan fungerer samarbeidet? 	
Foreløpige resultater	
<p>Litt overordnet om foreløpige resultater</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tanker gjør dere om foreløpige resultater i forsøket? - Kan dere peke på noen suksesskriterier og barrierer i forsøket: - Hva fungerer godt/mindre godt? - Hva er deres inntrykk av elevenes erfaringer med forsøket med Helhetlig skoledag? Positivt eller negativt? - Er det behov for å justere modellen på nåværende tidspunkt for å nå målene i forsøket? Er det gjort noen justeringer så langt? <ul style="list-style-type: none"> o Hvilke justeringer bør foretas? - Hvilken overføringsverdi har forsøket til øvrige skoler? 	

Hvilke aktivitet(er) tenker dere har størst betydning for elevenes læringsmiljø? Læringsutbytte? Helse?	
Øvrig	
<p>Oppsummert sett:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er forsøkets viktigste læringsbidrag så langt? - Hva er/ bør være de viktigste fokusområdene på veien videre for forsøket på deres skole? <p>Har dere noen øvrige innspill/kommentarer?</p> <p>Tusen takk for deres tid!</p>	

Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Intervjuguide fokusgruppe med foreldre

<p>Redegjøre for status i evalueringen, formålet med denne runden med casebesøk, (utvalget av skoler), osv.</p> <p>Presentasjon av intervjuer og deltakere (alder på barna som inngår i Helhetlig skoledag), litt om formålet med fokusgruppen</p> <p>- Identifiser hvor mange som var med i forrige intervjurunde</p>	<p>Fokus i denne runden: Erfaringer så langt Endringer og justeringer i forsøket Utvikling og læring i forsøket Foreløpige resultater</p>
Innledning	
<p>Kjenner dere til forsøket med Helhetlig skoledag på deres skole? Hvis ja:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kjenner dere til nasjonale mål for forsøket?- Kjenner dere til lokale målsettinger som er etablert for forsøket med Helhetlig skoledag?- <p>Hvis nei: Forklare hva Helhetlig skoledag er</p>	
Organisering	
<p>Helhetlig skoledag i praksis - organiseringen av den valgte modellen: Innhold/struktur</p> <ul style="list-style-type: none">- Kjenner dere til hvilke tilbud/aktiviteter skolen og SFO har utviklet og iverksatt innenfor modellen? (For eksempel fysisk aktivitet, leksehjelp, skolemat, kulturelle og sosiale aktiviteter)- Hvordan fungerer tilbudene? For dere foreldre? For elevene?- Er det noen tilbud som bør kuttes? Er det noen andre tilbud som bør iverksettes?- Er dere med på å dokumentere erfaringer av modellutprøvingen? Hvis ja: Hvordan? <p>Struktur for samhandling</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan blir dere som foresatte involvert i forsøket av skolen/SFO?<ul style="list-style-type: none">o Fordeler/ulempene ved involveringen?- Hvordan opplever dere samarbeidet mellom SFO- skole?- Har det skjedd en endring etter iverksetting av Helhetlig skoledag? (presisere tidspunkt for iverksetting av Helhetlig skoledag om dette er ukjent)	
Resultater	
<p>Litt overordnet om resultater</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke erfaringer har dere med forsøket med Helhetlig skoledag så langt?- Hvilke erfaringer/opplevelse har barna med Helhetlig skoledag?- Bør modellen/forsøket justeres på nåværende tidspunkt for å nå målene	

<p>med forsøket etter deres vurdering?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken overføringsverdi har modellen / forsøket til øvrige skoler? <p>Hvilke aktivitet(er) tenker dere har størst betydning for elevenes læringsmiljø? Læringsutbytte? Helse?</p>	
<p>Øvrig</p>	
<p>Oppsummert sett:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke suksesskriterier og utfordringer kan dere identifisere for forsøket med Helhetlig skoledag ved skolen/SFO? - Hva er/ bør være de viktigste fokusområdene på veien videre for forsøket på deres skole? <p>Har dere noen øvrige innspill/kommentarer til det vi har snakket om?</p> <p>Tusen takk for deres tid!</p>	

Helhetlig skoledag, fase 4 høsten 2011: Intervjuguide fokusgruppe med elever

<p><i>Presentasjon av intervjuer og deltakere, forklare litt enkelt om formålet med fokusgruppen</i></p> <p><i>- Identifisere hvor mange som var med i forrige intervjurunde.</i></p>	<p><i>Fokus i denne runden:</i></p> <p><i>Erfaringer så langt</i></p> <p><i>Endringer og justeringer i forsøket</i></p> <p><i>Utvikling og læring i forsøket</i></p> <p><i>Foreløpige resultater</i></p>
Innledning	
<p>Har dere hørt om Helhetlig skoledag? Hvis ja: Vet dere hva det er? Hvis nei: Forklare helt enkelt hva Helhetlig skoledag er ...</p>	
Vurdering av innhold i Helhetlig skoledag (Skole/SFO)	
<p>Fortell litt om hva gjør dere på skolen/SFO til vanlig (oppvarming)</p> <p><i>Leksehjelp:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Gjør dere lekser på skolen?- Hvor gjør dere lekser?- Er det noen som hjelper dere med leksene på skolen? Hvem?- Synes du det er fint å få hjelp til leksene på skolen? Hvorfor / hvorfor ikke? <p><i>Måltider/mat:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Får dere mat på skolen/SFO?- Hvor ofte får dere mat?- Hva er det dere får?- Hva synes dere om maten?- Lærer dere noe om mat på skolen? (for eksempel om ulike lands matkultur, eller hva som er sunt/usunt) <p><i>Fysisk aktivitet:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hender det at dere er ute i skoletiden/ på SFO uten at det er friminutt? Hva er det dere gjør da? (Leker? Spiller ballspill? Annet?)- Hender det at dere er i gymsalen i skoletiden/på SFO uten at det er gymtime? Hva gjør dere da? Er det gøy? Hvorfor / hvorfor ikke?- Hender det at dere drar på tur i skoletiden bort fra skolen (ut i skogen / på gårdsbesøk, på teater/kino eller lignende)? Hvor er det dere drar da? Er det gøy å dra på tur? Hvorfor / hvorfor ikke? <p><i>Kulturelle aktiviteter:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hender det at dere driver med musikk på skolen?	

<ul style="list-style-type: none"> - Lærer dere å synge eller spille instrumenter? - Synes dere at det er gøy? - Hender det at dere driver med dans på skolen? - Er det gøy? - Hender det at dere lager skuespill eller noe sånt? - Er det gøy? <p><i>Skole/SFO:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Synes du det er gøy på skolen? Hvorfor/ hvorfor ikke? - Synes du det er gøy på SFO? Hvorfor/hvorfor ikke? - Er det noe dere skulle ønske dere kunne gjøre mer av på SFO/skolen? Er det noe dere skulle ønske dere kunne gjøre mindre av? 	
<p>Tusen takk for at vi fikk snakke med dere!</p>	