

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Sluttrapport

Dato
11. januar 2013

EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG

SLUTTRAPPORT



EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG SLUTTRAPPORT

Ramboll Management Consulting
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo

Besøksadresse: Hoffsvæien 4

www.ramboll-management.no

INNHOILDSFORTEGNELSE

1.	English summary	1
1.1	National objectives and model development within the piloting of the comprehensive school day initiative	1
1.2	Organising physical and cultural activities	2
1.3	School meals	3
1.4	Homework support	3
1.5	Increased cooperation between schools and after school activity schemes	3
1.6	Increasing competence in the after school activity schemes	4
1.7	Has the pilot lead to better learning outcomes?	4
1.8	Improved learning outcomes as a result of the pilot?	5
1.9	Improved health as a result of the pilot?	6
1.10	Learning points	6
2.	Sammendrag	8
2.1	Nasjonale målsettinger og modellutviklingen i forsøk med helhetlig skoledag	8
2.2	Organisering av fysiske og kulturelle aktiviteter	9
2.3	Skolemåltid	9
2.4	Leksehjelp	10
2.5	Styrket samarbeid mellom skole og SFO/AKS	10
2.6	Kompetanseheving i SFO/AKS	11
2.7	Har forsøket bidratt til økt læringsutbytte?	11
2.8	Bedre læringsmiljø som en følge av forsøket?	12
2.9	Økt helseutbytte som en følge av forsøket?	12
2.10	Læringspunkter	13
3.	Innledning	14
4.	Bakgrunn	15
4.2	På vei mot heldagsskolen: Forsøk med utvidet skoledag	16
4.3	Om forsøk med Helhetlig skoledag	16
5.	Metode og datakilder	20
5.1	Utvalg av referanseskoler	20
5.2	Dokumenter	20
5.3	Nasjonale prøver	20
5.4	Kartleggingsprøver	21
5.5	Spørreundersøkelser blant forsøksskoler og referanseskoler	22
5.6	Mini-elevundersøkelse blant elever på 3. og 4. trinn	22
5.7	Om signifikanstesting av resultatene	23
5.8	Casestudier ved forsøksskoler	23
6.	De nasjonale målsettingene og utviklingen av modellene	25
6.1	Nasjonal målsetting for forsøk med helhetlig skoledag	25
6.2	Modellutviklingen	27
6.3	Oppsummering	33
7.	Utviklingen av lokale målsettinger og organiseringen ved forsøksskolene	34
7.1	Utviklingen av lokale målsettinger	34
7.2	Organisering av forsøket på lokalt nivå	35

7.3	Forankring ved forsøksskolene	37
7.4	Oppsummering	38
8.	Kultur for samarbeid mellom skole og SFO/AKS	39
8.1	En organisasjons formelle og uformelle elementer	39
8.2	Forsøksskolenes tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS	40
8.3	Tiltak rettet inn mot skolens formelle elementer	41
8.4	Tiltak rettet inn mot skolens uformelle elementer	47
8.5	Har forsøksskolene styrket samarbeidet mellom skole og SFO/AKS og hva har styrket samarbeid med "Helhetlig skoledag" å gjøre?	51
8.6	Oppsummering	55
9.	Utvikling av innhold i SFO/AKS, skolemåltider og kompetanseheving	57
9.1	Innholdet i SFO/AKS	57
9.2	Skolemåltid som en del av Helhetlig skoledag	63
9.3	Kompetansehevingstiltak som virkemiddel for å styrke innholdet i SFO/AKS	63
9.4	Oppsummering	65
10.	Utvikling av leksehjelptilbudet ved forsøksskolene	68
10.1	Organisering av leksehjelptilbudet ved forsøksskolene	68
10.2	Hva er lekser? Om innholdet i leksehjelpen ved forsøksskolene	69
10.3	Leksetid og leksehjelp	70
10.4	Hvem gjennomfører leksehjelptilbudet? Om leksehjelperne	71
10.5	Hvem deltar i leksehjelpen?	72
10.6	Bidrar leksehjelp til økt læringsutbytte og sosial utjevning?	73
10.7	Oppsummering	73
11.	Forsøkets betydning for elevenes læringsutbytte	75
11.1	Innledning	75
11.2	Nasjonale prøver	76
11.3	Kartleggingsprøver	84
11.4	Lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter	87
11.5	Elevenes sosiale ferdigheter	88
11.6	For tidlig å si noe om læringsutbytte?	93
11.7	Oppsummering	93
12.	Læringsmiljø og helseutbytte	96
12.1	Innledning	96
12.2	Lærernes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet	96
12.3	Lærernes vurderinger av det fysiske læringsmiljøet	100
12.4	Mini-elevundersøkelsen	103
12.5	Helseutbytte	108
12.6	Oppsummering: Har forsøket hatt effekt på læringsmiljøet og elevenes helse?	112
13.	Referanseliste	115

1. ENGLISH SUMMARY

Ramboll Management Consulting hereby presents the final report from the evaluation of the pilot scheme *Helhetlig skoledag* (the comprehensive school day). The pilot scheme was initiated on the basis of the Ministry of Education and Research Committee's desire to try out different models for a school day with quality interplay between the schools and after school activity schemes (SFO/ AKS). The main objective of the pilot scheme has been to examine possible correlations between closely connected school and after school activity schemes or other non-academic activities, and learning outcomes. Within three years, nine pilot schools tried out three different models for the comprehensive school day.

The evaluation is conducted on behalf of the Directorate for Education and Training during the period of January 2010 to September 2012. The evaluation is based on an extensive data set consisting of a literature review, three annual surveys of employees at nine pilot schools and nine reference schools, case visits to all pilot schools, a student mini survey at the pilot schools in 2011 and pilot and reference schools in 2012, as well as analyses of student performance at national tests for Year 5 in English, numeracy and literacy and Year 1-3 mapping tests for the school years 2008/2009 to 2011/2012.

1.1 National objectives and model development within the piloting of the comprehensive school day initiative

As seen in the Terms of Reference for this contract, the stated national objective for piloting the comprehensive school day initiative is both very specific and very broad. It is specific in the sense that the pilot is intended to test models with a set of predefined elements. On the other hand, the objective is broad in the sense that there is little specificity to what constitutes a "good link" between schools and after school activity schemes, and in the sense that there are many elements to be included in the model testing.

The evaluation shows that the Ministry of Education and Research envisioned the pilot as a form of model implementation, where models with limited content would be implemented at the pilot schools. However, the model development within the pilot is characterised by a combination of both model implementation and organisation initiated implementation, which to a greater extent is based on the needs of the individual schools. This can be explained by the following factors: 1) the Ministry's description of the initiative was both broad and specific at the same time, 2) the Directorate needed to entrench the changes and the elements of the models at the pilot schools, and 3) the development of the models was to a certain degree a process managed by both the Directorate and the schools themselves, as the models were based on the schools' past experiences in similar development projects.

By consequence the initial phase of the pilot was characterised by uncertainty with regards to the limits and conditions of the pilot. To what extent should the models be adapted to the individual schools' pursuits? To what extent should the schools adapt to the predefined models? And finally, what is a model? The uncertainty in the initial phase of the pilot led to the schools largely defining the content of the pilot locally at the individual school, and to insufficient discussion about what items should and had to be included in the models to create a "comprehensive school day." This has ultimately led to the pilot showing limited success in developing three unified models. The models are rather characterised by individual schools' past experiences, and an emphasis on individual elements as opposed to new "holistic" models.

Similarly, the design of the local objectives of the pilot reflects limited attention to operationalising the concept of the "comprehensive school day." Analysis of the local objectives at the pilot schools shows that these are to a limited degree specific, measurable or time-specific, and often describe activities rather than objectives. The local objectives are often formulated by making small textual adjustments to the overall national objectives of increased learning outcomes, improved learning environments, improved health and social cohesion. Moreover, the vague objectives at the pilot schools make it difficult to assess the effectiveness of the pilot scheme. On the other hand, the evaluation shows that the pilot schools have in general successfully tried out the elements described in the letter of assignment and they are likely to have gained useful experi-

ences in doing so, particularly related to improving cooperation between schools and the after school activity schemes, developing activity schemes offers and testing homework support offers, even before it was required by law.

1.2 Organising physical and cultural activities

The evaluation shows that the schools in the three models differ in their organisation of activities in the school and the after school activity schemes. Schools in model 1 have mainly focused their activities on students in the activity scheme, while the schools in model 2 and 3 have to a greater extent directed activities at all students by adding activities to the middle session of the day or to the general teaching time. During the pilot period, changes have been made to the after school activity schemes, which may indicate that the pilot schools have indeed operationalised the "comprehensive school day". In these instances, the activities have been adapted to the school and their teaching content by adding numeracy and literacy to the activities of the after school scheme. Several of the pilot schools have developed plans for the content and the activities of the after school scheme, and ensured that these plans support the topics of the school. Other schools have to a greater extent emphasised the organisation of activities during the school day, either in an extended middle session or as part of an elective in an extended school day.

Overall, the experience with a middle session solutions has generally been good, although some are critical of such an extension of the school day. Those who are sceptical about the introduction of an extended middle session argues that this extends the school day for the students, which they regard as negative, particularly for the youngest students at the school. However, the evaluation shows that such a solution could generate opportunities for the involvement of after school scheme staff, provide more room for cooperation between teachers and contribute to co-operation across professional groups.

The evaluation shows that the majority of the pilot participants are positive about the emphasis on physical and cultural activities. At the schools where students have engaged in physical activity as part of their middle session, employees see this as positive and feel that the students concentrate better in subsequent lessons. Others believe physical activity in middle sessions contributes to fewer conflicts and to better work.

School participants were all in favour of the emphasis on cultural activities in the pilot. There is however a difference in the organisation of these activities, with some placing emphasis on activities in the after school activity schemes and others on the school day itself. Within this context, it is important to note that the activity scheme is financed by subscribing parents, resulting in an uneven implementation as the offer is limited to students participating in the activity scheme. Participating schools report that many students do not attend the activity scheme due to difficult financial situations; in particular students with many siblings, as there are no reductions in the payment of the scheme for siblings.

The pilot schools disagree on the balance between organised activity and the time students need to play freely. At some schools, there are few objections to the introduction of organised play in the after school schemes, whereas at other schools, many oppose such an introduction as it provides fewer opportunities for free play. The question of free play versus organised activities touches on several issues. On the one hand, it touches on the right for children to play freely without interference from adults, on their self-determination and the development of social skills and creativity. On the other hand, adult related activities (such as supportive learning activities) promote learning and ensure inclusion of students who struggle to find their place or are not invited to join other students' playing. The discussion of spontaneous play versus organised play is a normative question of what is best for the students and how much organised activity they should be exposed to. The evaluation shows disagreement among pilot school staff in terms of what constitutes an appropriate balance between free and organised play. This is not necessarily related to the professional groups to which the employees belong, but relates to the experience, age and personal attitudes of the staff. Moreover, students are themselves divided in their views on organised activities. Some state for example that it is fun to participate in the activities and consider their participation as playing, while others feel there are too many activities and too little time to play on their own.

1.3 School meals

Three of the nine pilot schools tested different solutions for school meals during the pilot. At the end of the project, only two of the pilot schools offer school meals, one with hot lunches four days a week, the other common breakfast for all students. One of these two schools will close down their school meal offer from the autumn of 2012, on the grounds that it is too expensive to prioritise staff resources for such an offer.

The evaluation shows that the offering of school meals is difficult to implement, partly because of the practical problems associated with cooking and dining. The testing of school meals has also been difficult because the schools could not use pilot funds for food. As a result most schools have not prioritised school meals, because the funds had to come from the school's own budget or grant. The introduction of school meals at the schools requires both physical adaptations of the facilities and additional staff resources.

1.4 Homework support

During the course of the pilot all the schools have introduced homework support for students for Year 1–4 students. The content of the homework support services range from what could be described as "leksetid" (homework time), where students first and foremost set aside the time to do their homework, to "homework support" where support staff have an expanded program for the students, with for example supportive learning activities or other forms of teaching. The evaluation suggests that the homework support is to a limited degree is carried out by teachers, as recommended by SINTEF in their evaluation of homework support. The support offer is largely managed by activity scheme staff, although the majority of the schools have tried to include teachers in the offer as they believe it is important to ensure a quality offer. However, this is a question of prioritising teacher resources, as the schools have not been awarded funds for the implementation of homework support offers.

Interviewees at the pilot schools disagree on whether the homework support offer leads to better learning outcomes. The pilot schools find it difficult to ensure a decent offer within the existing framework. Schools with a high participation in the homework support offer highlight challenges related in particular to providing conducive working environments and time to help students who need it. All participants question whether the offer is targeted at the appropriate age group. Findings from the case studies suggest that homework support should be directed at students with the greatest needs and that the groups should not be too large if the offer is to contribute to social cohesion. The evaluation shows that all schools see it as challenging that the offer should be offered to all students at Year 1-4, and ensure social cohesion.

1.5 Increased cooperation between schools and after school activity schemes

Findings from the case studies show that participants at the pilot schools consider the cooperation between the schools and after school activity schemes to have improved during the pilot. This is supported by findings from the quantitative data, where the majority of teachers and activity scheme staff believe that the pilot has led to improved cooperation both at the management and practical levels.

Over the course of the pilot, the schools have implemented several measures to strengthen cooperation between the activity schemes and the schools. The pilot schools tend to have a formalised cooperation at management and/or the practical level, including specific planning time for the activity schemes and joint planning days. Additionally, there has been an increased use of activity scheme staff in the schools, as well as co-location of the school and activity schemes. Moreover, some schools have worked specifically on changing attitudes, implemented initiatives for better working conditions and joint training programs.

The evaluation shows that efforts to strengthen cooperation between the school and the activity schemes have resulted in closer contact between the activity schemes and the schools than prior to the pilot, particularly as it has created multiple contact points between the two. Defining the timing of the collaboration has led to a direct change in the division of labour in the schools and has contributed to a clarification of the school's common objectives, and put cooperation between the units on the agenda. Moreover, defining the timing for cooperation has resulted in a greater degree of coordination of activities in the school and the activity schemes, as employees are

more aware of what "the others" do than before. On the other hand, there are still some issues to be solved related to the content of the cooperation between schools and activity schemes. Overall, the measures aimed at increasing cooperation between schools and activity schemes have led to a greater degree of shared norms and rules, a more cohesive staff, and greater knowledge of each other's work, and helped to challenge and change the attitudes and perceptions of each other's occupations, and thus challenged the informal power relations at the school. The evaluation shows that the measures and focus on cooperation has helped challenge attitudes and perceptions among employees at several of the pilot schools, and thus contributed to both activity schemes staff and teachers opening up to collaboration as beneficial. On the other hand, some attitude related issues remain, both in the activity schemes and in the schools, in order to develop effective and sustainable cooperation.

1.6 Increasing competence in the after school activity schemes

At several of the pilot schools, the pilot has contributed to enhancing the expertise of staff in the after school activity schemes. Increased competence has primarily consisted of staff participation in various courses related to specific activities or various educational initiatives. Moreover, some schools have established cooperation with external centres or arranged for further training as child and youth workers.

There are several positive effects of the competence raising initiatives. Firstly, the training has helped strengthen the individual's competence and potentially improved the quality of the activities in schemes. Secondly, the training has allowed for better use of the school's overall human resources, using activity scheme staff in teaching, such as assistants for children with special needs. Thirdly, as the training has had a positive effect on activity scheme staff, this influence in turn their motivation to remain in the job, which means fewer turnovers. Fourthly, the training has a positive effect on the cooperation between schools and the after school activity schemes, as several consider activity scheme staff and teachers increasingly "speaking the same language."

1.7 Has the pilot lead to better learning outcomes?

Interviewees from all the pilot schools believe it is too early to say anything about the impact of the pilot on learning outcomes. However, the majority of participants in the pilot schools believe that the pilot can be effective in the long term. Several interviewees believe that supportive learning activities, the middle session of physical activity and school meals and homework support, are beneficial to students' learning outcomes. Some also point out that more activities in the after school schemes and the schools can contribute to increased job satisfaction, which in turn can contribute to better learning outcomes.

The evaluation finds no trends in students' learning outcomes, and there is only marginal growth during the pilot period in the results from the national tests in English, numeracy and literacy, as well as the mapping tests in numeracy and literacy. The same goes for teachers' ratings of students' cognitive and social skills during the pilot period. There is neither an increase nor a reduction of differences between pilot and reference schools with regards to students' results in national tests in literacy and English, or in the mapping tests in literacy and numeracy. In 2012, teachers at the pilot schools actually consider students mastering the ability to read and certain social skills to a lesser degree than teachers at the reference schools. This may indicate an increasing difference between the schools over the course of the project, but it is also likely that teachers at the pilot schools are more critical of students' capabilities than earlier as a result of the pilot, emphasising those elements.

The students' results in national tests in numeracy and English, and mapping tests in numeracy and literacy have changed little from the start of the pilot. Immigrant students in the pilot schools are an exception, as they in fact perform worse in the national tests in literacy than at the start of the pilot. The development for this group of students is significantly different compared to national developments, but this may be due to changes to the groups itself, for example in relation to parents' education level, which the analysis cannot control for due to few observations. In the teachers' assessment of students' social skills, some negative changes can be detected from 2010 to 2012 at the pilot schools in the assessment of students' ability to self-control, empathy and ability to take responsibility. The decline in teachers' ratings can be ex-

plained by teachers becoming more rigorous in their assessments as a result of the emphasis on social skills in the pilot, such as by learning through supportive activities, rather than an actual development of students' social skills.

1.7.1 Differences between models

There is little evidence to suggest that one model is more effective in improving learning outcomes than the other models. There are no systematic differences between the three models in the students' results in national tests in literacy and English, or teachers' assessments of students' numeracy skills. There are some differences between the models in teachers' assessment of students' social skills, but there are no systematic changes or a clear pattern.

However, analysis of students' results in national tests in numeracy shows that students in Model 1 perform better than students in the other two models. Furthermore, analysis of the results of the mapping tests in literacy and numeracy shows that model 1 has fewer underperforming students than model 2. However, these differences are likely linked to their social background, operationalised by parents' educational background, rather than the pilot, as neither the analysis of mapping tests nor analysis of national test results can verify this. It is reasonable to assume that parents' educational background explains differences between models. Three of the schools in Model 1 are located in the Oslo region, which generally have a higher proportion of students with parents with higher education. These students generally do better on national tests than other students.

Based on the analysis of national tests in numeracy, English and literacy there is little evidence to suggest dissimilar developments of student learning outcomes between the three models. Although certain group results varied considerably from year to year, this may be due to changes in the composition of the pupil groups. When looking at students at or below the threshold of concern of the mapping tests in numeracy or literacy, there are no significant trends in the teachers' assessment of students' abilities or development.

1.8 Improved learning outcomes as a result of the pilot?

The evaluation indicates that there have been few changes in the learning environment at the schools during the pilot period. The analysis of the pupil mini survey indicates that the students at the pilot schools thrive more in school in 2012 than in 2011. However, there are no differences between the pilot and reference schools in 2012, which indicates that the trend is not necessarily related to the pilot. Teachers in the pilot schools experience less bullying of peers than earlier. Qualitative findings also suggest a high degree of satisfaction among students. There is a high level of satisfaction among students and little bullying at all the schools. It is difficult to assess whether this correlates with the comprehensive school day pilot, but it is nevertheless a positive finding.

Compared to the reference schools in 2012, teachers at the pilot schools are more negative about the student working environment. This difference between pilot and reference schools could not be found in the other years, and is possibly related to the comprehensive school day pilot. Students in the pilot schools report, to a lesser degree than students in the reference schools, that the teacher is likely to explain numeracy assignments or that they get the help of a teacher if there is anything they do not understand. Moreover, in 2012, pilot school students feel that they are distracted by other students in class to a greater extent than students in the reference schools. On the other hand, pilot school students report that they are less likely to be disturbed by their classmates than before.

Findings from case study visits suggest that pilot participants find it hard to confirm whether the pilot has had an impact on the learning environment in schools. It is stated that it is difficult to say whether this has changed over time and also difficult to connect any development to the comprehensive school day pilot. The majority of schools have participated in other initiatives that may be of importance during the course of the pilot, such as the welfare management program and the Olweus program against bullying and antisocial behaviour.

On the other hand, those who believe that the pilot has had an effect are more likely to report improved cooperation between schools and the after school activity schemes, which makes it

easier for pupil follow ups and to identify bullying. In addition, increased cooperation results in teachers and activity scheme staff increasingly operating with the same rules, as they know what is happening in both arenas. Some employees also point out that more diversity in activities in the activity schemes and school day intersessions have contributed to less bullying and students thriving more. Schools that have emphasised participatory decision-making for students also highlight this as leading to students thriving more.

1.9 Improved health as a result of the pilot?

There is little evidence of changes to students' health as a result of the pilot. The assessment by teachers and activity scheme staff of students' concentration and endurance has changed little during the pilot period. There is little to suggest that there is a reduced or increased difference between the pilot and reference schools. The qualitative data also suggest that only a minority of the interviewees believes to have seen a trend with regards to pupil health during the last three years. On the other hand, staff at a school in Model 2 - which has emphasised school meals and physical activity - has reported that they have fewer obese students than before.

However, the majority believe that increased physical activity and good nutrition is conducive to students' health. At several of the schools, students engage in more physical activity than before, and more teachers organise what is known as "røris" with their students, which is a short program of activities before, after or during the teaching. The schools that have tested school meals as part of the pilot perceive that this has a positive impact on students' health. Participants at the schools that have offered breakfast report that it provides nutrition for students who do not eat breakfast at home. At one school, which has maintained the provision of hot and cold meals, they also state that it trains students in proper diet, in addition to serving healthy food.

1.10 Learning points

The following learning points can be deduced on the basis of findings from the evaluation of the comprehensive school day pilot:

➤ **Improvement of the after school activity schemes is possible, but requires a national effort**

The evaluation shows that there are opportunities to develop services in the after school activity schemes further, and to strengthen cooperation between the school and activity schemes. However, this requires national guidelines for what the activity schemes should offer and what the nature of the activity schemes should be. Important clarification points include how much organised play and how much free play time students should have, and to what degree the contents of the activity schemes should reflect the teaching content in the schools. Further development and emphasis on the schemes will likely result in the need for competence raising of employees.

➤ **Strengthening cooperation between schools and after school activity schemes is possible and beneficial**

The evaluation shows that the pilot schools gained useful experiences with regards to strengthening cooperation between the school and after school activity schemes, primarily as this contributes to a better service to students. For example, enabling closer cooperation makes individual student follow ups easier and react to unwanted behaviour and bullying in a joint manner. However, increased cooperation requires specification of the purpose of cooperating and what the cooperation should consist of. In addition, it is important that the cooperation is sufficiently entrenched with the key players in both the school and activity schemes, and that this is supported by formal structures, such as fixed time collaboration meetings.

➤ **Homework support offers must evolve if it is to contribute to improved learning outcomes and social cohesion.**

The evaluation of the comprehensive school day pilot supports NOVA's evaluation of the homework support scheme in that the objective of increased learning outcomes and social cohesion is inconsistent, as long as support is offered to all students in Years 1 to 4. The majority of respondents at the pilot schools also believe that the offer is directed at the wrong age group, as the support staff experiences suggest that pupils in Years 1 to 4 have limited benefit from homework support offer as it is offered today. A good homework support offer requires increased adult den-

sity and adequate educational resources, as well as the targeting and reassessment of the age group that receives the offer.

➤ **Future school-based trials should have a clearer focus**

The evaluation shows that the comprehensive school day pilot has faced challenges related to the objective of the initiative in developing and testing models consisting of predefined elements, with the goal of increased learning outcomes, better learning environments and improved student health. Findings from the evaluation show that the pilot schools have tested a wide range of initiatives and activities, without clear operationalisation of the pilot objectives. It is therefore recommended that future attempts to a greater extent limit testing to a few, priority elements and objectives in such a way that makes it possible to assess whether the measures have helped achieve the intended results and the desired effect.

2. SAMMENDRAG

Rambøll Management Consulting presenterer med dette sluttrapport for evaluering av forsøk med Helhetlig skoledag. Forsøk med helhetlig skoledag ble iverksatt på bakgrunn av Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens ønske om å prøve ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng mellom skole og Skolefritidsordningen/Aktivitetsskolen (SFO/AKS). Forsøkets hovedmål har vært å se på sammenhenger mellom tettere tilknytning mellom skole og SFO/AKS / andre ikke-faglige aktiviteter og læringsresultater. I løpet av 3 år har totalt ni forsøksskoler prøvd ut tre ulike modeller for en helhetlig skoledag.

Evalueringen er gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden januar 2010 til september 2012. Evalueringen bygger på et svært omfattende datamateriale bestående av dokumentstudier, tre årlige spørreundersøkelser blant ansatte ved ni forsøksskoler og ni referanseskoler, casebesøk ved samtlige forsøksskoler, en mini-elevundersøkelse ved forsøksskolene i 2011 og forsøks- og referanseskolene i 2012, samt analyser av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk, regning og lesing på 5. trinn og kartleggingsprøver på 1. 2. og 3. trinn fra og med skoleåret 2008/2009 til og med 2011/2012.

2.1 Nasjonale målsettinger og modellutviklingen i forsøk med helhetlig skoledag

Av oppdragsdokumentene fremgår det at den nasjonale målsettingen med forsøk med helhetlig skoledag både er svært konkret og meget vid. Den er konkret i den forstand at forsøket skal prøve ut *modeller* med et sett *forhåndsdefinerte elementer*. På den andre siden er målsettingen vid fordi det i liten grad er definert hva en "god sammenheng mellom SFO/AKS" innebærer og fordi det er svært *mange* elementer som skal inngå i modellutprøvingen.

Evalueringen viser at Kunnskapsdepartementet så for seg forsøket som en modellimplementering, hvor modeller med et avgrenset innhold skulle implementeres ved forsøksskolene. Modellutviklingen i forsøket er imidlertid preget av en kombinasjon av en *modellimplementering* og en *organisasjonsinitiert* implementering, som i større grad tar utgangspunkt i skolenes behov. Bakgrunnen for denne kombinasjonen var 1) at Kunnskapsdepartementets beskrivelse av oppdraget både var vid og konkret på samme tid, 2) at Utdanningsdirektoratet hadde behov for å forankre endringene og elementene i forsøket ved forsøksskolene og 3) at utviklingen av modellene delvis var en prosess i regi av Utdanningsdirektoratet og skolene selv, da modellene bygget på flere av skolenes tidligere erfaringer fra lignende utviklingsprosjekter.

Konsekvensen av disse forholdene er at det oppsto en usikkerhet i oppstartsfasen knyttet til forsøkets rammer og betingelser. I hvilken grad skulle modellene tilpasses skolens virksomhet? I hvilken grad skulle skolene tilpasse seg de forhåndsdefinerte modellene? Og ikke minst, hva er en modell? Usikkerheten i oppstartsfasen medførte at skolene i stor grad definerte innholdet i forsøket lokalt ved sin skole, og at det i for liten grad ble diskutert hvilke elementer som bør og skal inngå i modellene for å skape en "helhetlig skoledag". Dette har i sin ytterste konsekvens ført til at forsøket i liten grad har lyktes med å utvikle tre enhetlige modeller. Modellene er derimot preget av enkeltskolers tidligere erfaringer, og en vektlegging av enkeltelementer fremfor utvikling av nye "helhetlige" modeller.

På samme måte er utformingen av lokale målsettinger for forsøket preget av at det i oppstarten ble lagt for liten vekt på å operasjonalisere begrepet "helhetlig skoledag". Analyse av forsøksskolenes lokale målsettinger viser at de i liten grad er spesifikke, målbare, eller tidsbestemte og i mange tilfeller beskriver aktiviteter fremfor mål. De lokale målsettingene er gjerne formulert ved å foreta små, tekstlige justeringer i de overordnede nasjonale målsettingene om økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø, bedre helse og sosial utjevning. Forsøksskolenes vage mål gjør det også vanskelig å vurdere måloppnåelse i forsøket. Evalueringen viser imidlertid at forsøksskolene i stor grad har lyktes med å *prøve ut elementene* som beskrives i oppdragsbrevet og at de har gjort seg mange nyttige erfaringer, kanskje særlig knyttet til utvikling av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS, utvikling av innholdet i SFO/AKS og utprøving av leksehjelpstilbud, også før det ble pålagt i lovs form.

2.2 Organisering av fysiske og kulturelle aktiviteter

Evalueringen viser at skolene i de tre modellene har ulik organisering av aktiviteter i skole og SFO/AKS. Skolene i modell 1 har i hovedsak rettet aktivitetene mot elever i AKS, mens skolene i modell 2 og 3 i større grad har rettet aktivitetene inn mot alle elevene ved å legge aktiviteter i midttimen eller i den ordinære undervisningstiden. I løpet av forsøksperioden er det gjort endringer i SFO/AKS som kan tyde på at forsøksskolene har operasjonalisert "helhetlig skoledag" i retning av at SFO/AKS skal tilpasse seg skolen og skolens innhold, noe som gjenspeiles i at regning og lesing utgjør en del av aktivitetene i SFO/AKS. Flere av forsøksskolene har utarbeidet planer for innhold og aktiviteter i SFO/AKS, og sikret at disse planene bygger opp under temaene i undervisningen. Ved andre skoler har de i større grad vektlagt organisering av aktiviteter i skoledagen, enten i en utvidet midttime eller som en del av et valgfag i en utvidet skoledag.

Samlet sett er erfaringene med en midttime-løsning generelt gode, selv om enkelte også er kritiske til en slik utvidelse av skoledagen. Aktørene som er skeptiske til en innføring av en utvidet midttime knytter dette til at en utvidet midttime bidrar til å forlenge skoledagen for elevene, noe de anser som negativt, særlig for de yngste elevene ved skolen. Evalueringen viser imidlertid at en slik løsning kan åpne for muligheter for involvering av SFO/AKS-ansatte i skolen og gi mer rom for samarbeid mellom lærerne, samt bidra til samarbeid på tvers av yrkesgruppene.

Evalueringen viser at flertallet av aktørene er positive til vektleggingen av fysiske og kulturelle aktiviteter i forsøket. Ved skolene hvor elevene har fysisk aktivitet i midttimen, opplever de ansatte dette som svært positivt fordi de opplever at elevene er mer konsentrerte i påfølgende undervisning. Andre mener at fysisk aktivitet i midttimen bidrar til færre konflikter og bedre arbeidsro. Aktørene ved skolene er også positive til vektleggingen av kulturelle aktiviteter i forsøket. Forskjellen i organiseringen, hvor noen vektlegger aktiviteter i SFO/AKS og andre i skoledagen, er viktig da SFO-/AKS-tilbudet er et foreldrebetalt tilbud. Dette gjør at elevene i SFO/AKS får et tilbud som de øvrige elevene ikke får. Erfaringene fra skolene er at mange elever ikke går i SFO/AKS på grunn av dårlig økonomi, dette gjelder særlig elever med mange søsken da det ikke er noen søskenmoderasjon i betalingen av SFO/AKS.

Evalueringen viser at det ved forsøksskolene er uenighet om hvor mye organisert aktivitet det bør legges til rette for og hvor mye tid elevene trenger til å leke fritt. Ved enkelte skoler er det få motforestillinger mot å innføre organisert lek i SFO/AKS, mens det ved andre skoler er mange motstandere fordi dette gir færre muligheter til fri lek. Spørsmålet om fri lek versus organiserte aktiviteter handler om flere ting. På den ene siden handler det om barns rett til fri/egen lek uten innblanding av voksne, om selvbestemmelse og utvikling av sosiale ferdigheter og kreativitet. På den andre siden kan voksenstyrte aktiviteter (for eksempel læringsstøttende aktiviteter) fremme læring og sørge for inkludering av elever som ikke finner seg til rette eller som ikke inviteres inn i elevenes frie lek. Diskusjonen om frilek versus organisert lek er et normativt spørsmål om hva som er bra for elevene og hvor mye organisert aktivitet de bør eksponeres for. Evalueringen viser at ansatte ved forsøksskolene er uenige om hva en god balanse mellom fri lek og organisert lek er. Dette handler ikke nødvendigvis om hvilken yrkesgruppe de ansatte tilhører, men om erfaring, alder og personlige holdninger. Også elevene er delt i sitt syn på organiserte aktiviteter. De oppgir for eksempel at det er gøy å delta i aktivitetene og ser på deltagelsen som lek, samtidig opplever enkelte at det er for mange aktiviteter og for lite tid til å leke på egenhånd.

2.3 Skolemåltid

Tre av ni forsøksskoler har i løpet av forsøket prøvd ut ulike løsninger for skolemåltid. Ved prosjektslutt er det kun to forsøksskoler som tilbyr skolemåltid, den ene med varmmat til lunsj fire dager i uka, den andre med felles frokost for alle elevene. Den ene av disse to skolene vil legge ned mattilbudet fra høsten 2012, med den begrunnelse at det er for dyrt å prioritere personaleressurser til dette.

Evalueringen viser at skolemåltid er vanskelig å innføre ved skolene, blant annet på grunn av praktiske problemer knyttet til tilberedning og bespising. Utprøvingen av skolemåltidet har også vært vanskelig fordi skolene ikke har hatt mulighet til å benytte midler tilknyttet forsøket til mat. Resultatet er at de fleste skolene ikke har prioritert skolemattilbudet, fordi midlene har måttet

komme fra skolens eget budsjett eller andre tilskuddsordninger. En innføring av skolemåltider ved skolene krever fysisk tilrettelegging av lokaler og ekstra personalressurser.

2.4 Leksehjelp

Samtlige skoler har i løpet av forsøksperioden innført leksehjelp for elever på 1. – 4. trinn. Innholdet i leksehjelptilbudet spenner fra det en kan beskrive som "leksetid", hvor elevene først og fremst har avsatt tid til å gjøre lekser, til "leksehjelp" hvor leksehjelper har et utvidet opplegg for elevene, med for eksempel læringsstøttende aktiviteter eller annen undervisning. Evalueringen tyder på at leksehjelp i liten grad gjennomføres av pedagoger, slik SINTEF anbefaler i sin evaluering av leksehjelp. Leksehjelptilbudet ved skolene gjennomføres i stor grad av SFO-/AKS-ansatte, selv om flertallet av skolene har forsøkt å inkludere lærere da de mener dette er viktig for å sikre et kvalitativt godt tilbud. Dette er imidlertid et spørsmål om prioritering av lærerressurser, ettersom skolene ikke har fått tildelt midler til bruk av pedagoger i gjennomføringen av leksehjelptilbudet.

Informeranter ved forsøksskolene er uenige i hvorvidt leksehjelptilbudet fører til bedre læringsutbytte eller ikke, og forsøksskolene opplever det som vanskelig å gjennomføre et godt tilbud innenfor eksisterende rammer. Det er særlig utfordringer knyttet til arbeidsro og mangel på tid til å hjelpe elevene som trenger det, i tilfellene hvor skolene har høy deltagelse i leksehjelpen. Samtlige aktører stiller spørsmål til om tilbudet er rettet inn mot riktig aldersgruppe. Funn fra casestudiene tyder på at leksehjelpen må rettes mot elever med størst behov og at gruppene ikke bør være for store dersom tilbudet skal bidra til sosial utjevning. Evalueringen viser at samtlige skoler opplever det som utfordrende at tilbudet *både* skal være et tilbud til alle elever på 1. til 4. trinn og at det skal virke sosialt utjevne.

2.5 Styrket samarbeid mellom skole og SFO/AKS

Funn fra casestudiene viser at aktørene ved forsøksskolene vurderer at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er blitt bedre i løpet av forsøksperioden. Dette understøttes av funn i det kvantitative datamaterialet som viser at flertallet av lærere og SFO-/AKS-ansatte mener at forsøket har bidratt til et bedre samarbeid både på ledelses- og praksisnivå.

Forsøksskolene har i løpet av forsøksperioden gjennomført flere tiltak for å styrke samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen. Forsøksskolene har i større grad et formalisert samarbeid på ledelses- og/eller praksisnivå, herunder særskilt planleggingstid for SFO/AKS og felles planleggingsdager. I tillegg registreres økt bruk av SFO-/AKS-personalet i skolen og samlokalisering av skolens og SFO/AKS' lokaler. Enkelte skoler har også arbeidet med holdningsskapende arbeid, tiltak for et bedre, felles arbeidsmiljø og felles kompetansehevingstiltak.

Evalueringen viser at arbeidet med å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS har medført at det er tettere kontakt mellom SFO/AKS og skolen enn tidligere, fordi det er opprettet flere kontaktpunkter mellom de to arenaene. Tidfestingen av samarbeidet har medført en direkte endring i arbeidsdelingen ved skolene og har bidratt til en tydeliggjøring av skolens felles målsettinger, fordi samarbeid mellom enhetene er på dagsorden. Videre har tidfestingen av samarbeidet ført til en økt grad av koordinering av aktiviteter i skole og SFO/AKS, fordi de ansatte i større grad kjenner til hva "de andre" gjør enn før. På den andre siden gjenstår noe arbeid knyttet til innholdet i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Samlet sett har tiltakene rettet inn mot samarbeidet mellom skole og SFO/AKS ført til en større grad av felles normer og regler, et mer samlet personale og større kjennskap til hverandres arbeid, samt bidratt til å utfordre og endre holdninger og oppfatninger om hverandres yrker, og på den måten utfordret de uformelle maktforholdene ved enkelte av skolene. Evalueringen viser at tiltakene for og vektleggingen av samarbeid har bidratt til å utfordre holdninger og oppfatninger blant de ansatte ved flere av forsøksskolene, og således bidratt til at både SFO-/AKS-ansatte og lærere har åpnet øynene for at et samarbeid kan være gunstig. På den andre siden fremkommer det at det gjenstår en del arbeid med holdninger, både i SFO/AKS og i skolen, for å utvikle et godt og bæredyktig samarbeid.

2.6 Kompetanseheving i SFO/AKS

Forsøket har ved flere av forsøksskolene bidratt til kompetanseheving hos personalet i SFO/AKS. Kompetansehevingen har først og fremst bestått av at SFO-/AKS-ansattes deltagelse på ulike kurs knyttet til konkrete aktiviteter eller ulike pedagogiske tiltak. Enkelte skoler har også opprettet samarbeid med eksterne kompetansesentre eller tilrettelagt for videreutdanning som barne- og ungdomsarbeider.

Det følger flere positive effekter av arbeidet med kompetanseheving. For det første har kompetansehevingen bidratt til å styrke den enkeltes kompetanse, og potensielt til økt kvalitet på aktivitetene i SFO/AKS. For det andre har kompetansehevingen muliggjort en bedre bruk av skolens totale personalressurs ved å benytte SFO-/AKS-ansatte i undervisningen, for eksempel som assistenter for barn med særskilte behov. For det tredje har kursene hatt en positiv effekt for SFO-/AKS-ansatte, som forteller om økt motivasjon til å stå i jobben, noe som medfører mindre gjennomtrekk og et mer stabilt personale. For det fjerde har kompetansehevingen en positiv effekt på samarbeidet mellom skole og SFO/AKS, da flere opplever at SFO/AKS-ansatte og lærere i større grad "snakker samme språk".

2.7 Har forsøket bidratt til økt læringsutbytte?

Informanter ved samtlige forsøksskoler mener det er for tidlig å si noe om forsøkets effekt på elevenes læringsutbytte. Samtidig har flertallet av aktørene ved forsøksskolene *tro* på at forsøket kan ha effekt på lang sikt. Flere viser til læringsstøttende aktiviteter, midttid med fysisk aktivitet og skolemåltid og leksehjelp som gunstig for elevenes læringsutbytte. Enkelte viser også til at flere aktiviteter i SFO/AKS og skolen kan bidra til økt trivsel, som igjen kan bidra til bedre læring.

Evalueringen finner ingen utvikling i elevenes læringsresultater. Det er marginal utvikling i resultater på nasjonale prøver i engelsk, regning og lesing og kartleggingsprøver i regning og lesing i perioden. Det samme gjelder for lærernes vurderinger av elevenes kognitive og sosiale ferdigheter i løpet av forsøksperioden. Det er ingen *økende eller reduserte forskjeller* mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing og engelsk, eller på kartleggingsprøver i lesing og regning. Lærere ved forsøksskolene vurderer faktisk i mindre grad enn lærere ved referanseskolene at elevene mestrer det å kunne lese og enkelte sosiale ferdigheter i 2012. Dette kan indikere en økende forskjell mellom skolene i løpet av prosjektperioden, men det er også sannsynlig at lærere ved forsøksskolene vurderer elevenes evner mer kritisk enn tidligere som en følge av forsøkets vektlegging av disse elementene.

Elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning og engelsk, samt kartleggingsprøvene i regning og lesing, har i liten grad endret seg fra forsøkets oppstart til forsøkets slutt. Elever med innvandrerbakgrunn ved forsøksskolene presterer imidlertid dårligere på nasjonale prøver i lesing enn ved forsøkets oppstart. Utviklingen for denne gruppen elever er betydelig sett i forhold til den nasjonale utviklingen på prøvene, men kan skyldes endringer i elevgrunnlaget, for eksempel knyttet til foreldrenes utdanningsnivå, som analysen på grunn av for få observasjoner ikke kan kontrollere for. I lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter er det enkelte negative endringer fra 2010 til 2012 ved forsøksskolene når det gjelder elevenes evne til selvkontroll, empati og evne til å ta ansvar. Den negative utviklingen i lærernes vurderinger kan imidlertid skyldes at lærerne er blitt strengere i sine vurderinger som en følge av vektleggingen av sosiale ferdigheter gjennom for eksempel læringsstøttende aktiviteter i forsøket, fremfor en faktisk negativ utvikling i elevenes sosiale ferdigheter.

2.7.1 Forskjeller mellom modellene

Det er lite som tyder på at en modell har bedre effekt på læringsresultater enn de øvrige modellene. Det er ingen systematisk forskjell mellom de tre modellene i elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing og engelsk, eller i lærernes vurdering av elevenes regneferdigheter. Det er enkelte forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, men det er ingen systematiske endringer eller et tydelig mønster.

Analysen av elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning viser derimot at elever i modell 1 presterer bedre enn elever i de to øvrige modellene. Videre viser analysen av

kartleggingsprøvene i lesing og regning at modell 1 har færre svake elever enn modell 2¹. Forskjellen kan imidlertid skyldes elevenes sosiale bakgrunn, operasjonalisert ved foreldres utdanningsbakgrunn, da verken analysen av kartleggingsprøvene eller nasjonale prøver kan kontrollere for dette. Det er rimelig å anta at foreldrenes utdanningsbakgrunn har betydning for forskjellen mellom modellene.

Det er lite som tyder på en ulik utvikling i elevenes læringsresultater ved de tre modellene i analysen av nasjonale prøver i regning, engelsk og lesing. Derimot er det når det gjelder enkelte grupper stor variasjon fra år til år, noe som kan skyldes endringer i elevgrunnet. Det er ingen signifikant utvikling i lærernes vurdering av elevenes ferdigheter eller utvikling i andelen elever på eller under bekymringsgrensen på kartleggingsprøvene i regning eller lesing

2.8 Bedre læringsmiljø som en følge av forsøket?

Evalueringen tyder på at det har skjedd få endringer i læringsmiljøet ved skolene i løpet av forsøksperioden. Analysen av mini-elevundersøkelsen tyder på at elevene ved forsøksskolene trives bedre på skolen i 2012 enn i 2011. Det er imidlertid ingen forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i 2012, noe som indikerer at utviklingen ikke nødvendigvis har sammenheng med forsøket. Lærere ved forsøksskolene opplever i mindre grad enn før at det finnes mobbing i elevgruppen. De kvalitative funnene tyder også på høy grad av trivsel blant elevene. Ved samtlige skoler rapporteres det om god trivsel blant elevene og lite mobbing. Det er vanskelig å si hvorvidt dette har sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag eller ikke, men det er uansett et positivt funn.

Lærere ved forsøksskolene mener i mindre grad at det er god arbeidsro i timene, sammenlignet med lærere ved referanseskolene i 2012. Denne forskjellen mellom forsøksskolene og referanseskolene var ikke til stede de øvrige årene og kan ha sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag. Elever ved forsøksskolene oppgir at de i mindre grad enn elever ved referanseskolene opplever at læreren forteller dem hva de skal gjøre i matematikktimene og at de får god hjelp av lærer hvis det er noe de ikke forstår. I tillegg opplever elevene ved forsøksskolene i større grad at de blir forstyrret av andre elever i skoletimene enn elever ved referanseskolene i 2012. På den andre siden oppgir elevene ved forsøksskolene at de blir mindre forstyrret av medelever enn før.

Funn fra casebesøkene antyder at aktørene opplever det som vanskelig å si om forsøket har hatt en betydning for læringsmiljøet ved skolene. Det oppgis at det er vanskelig å si noe om dette har endret seg over tid og i tillegg vanskelig å koble en eventuell utvikling til forsøk med helhetlig skoledag. Flertallet av skolene har i løpet av forsøksperioden deltatt i andre satsninger som kan ha betydning, som for eksempel trivselslederprogrammet og Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd.

På den andre siden oppgir de som mener at forsøket har en effekt at de i større grad enn tidligere har et godt samarbeid mellom skole og SFO/AKS, noe som gjør det lettere å følge opp elevene og enklere å identifisere mobbing. I tillegg medfører det økte samarbeidet at lærere og SFO-/AKS-ansatte i større grad opererer med samme regler og vet hva som skjer i begge arenaene. Enkelte ansatte peker også på at økt variasjon i aktiviteter både i SFO/AKS og i friminutter har bidratt til mindre mobbing og bedre trivsel. Skolen som har vektlagt elevenes medbestemmelse trekker også frem dette som noe som fører til økt trivsel.

2.9 Økt helseutbytte som en følge av forsøket?

Det er lite som tyder på endringer i elevenes helse som en følge av forsøket. Lærernes og SFO-/AKS-ansattes vurderinger av elevenes konsentrasjon og utholdenhet har i liten grad endret seg i løpet av forsøksperioden. Det er lite som tyder på redusert eller økt forskjell mellom forsøks- og referanseskolene. Det kvalitative datamaterialet tyder også på at det kun er et fåtall som mener å se en utvikling i elevenes helsetilstand de tre siste årene. Ansatte ved en skole i modell 2 - som har vektlagt skolemåltid og fysisk aktivitet - oppgir på sin side at de har færre overvektige elever enn tidligere.

¹ På grunn av kvaliteten på datamaterialet inngår ikke modell 3 i analysen av kartleggingsprøvene.

Flertallet har imidlertid *tro* på at økt fysisk aktivitet og god ernæring er positivt for elevenes helse. Ved flere skoler vises det til at elevene har mer fysisk aktivitet enn tidligere, og flere viser til at de i løpet av undervisningen arrangerer "røris" med elevene, dvs.. et kort opplegg med aktivitet før, etter eller underveis i undervisningen. De skolene som har gjennomført utprøving av skolemåltider oppfatter at dette virker positivt for elevenes helse. Aktører ved skolene som har hatt et frokosttilbud oppgir at det bidrar til at mange elever som ikke spiser frokost hjemme, nå får i seg næring før undervisningen tar til. Ved den ene skolen som har opprettholdt tilbud om varmmat oppgis det at en gjennom dette tilbudet gir elevene opplæring i godt kosthold, i tillegg til at elevene tilbys sunn og god mat.

2.10 Læringspunkter

På bakgrunn av funn fra evalueringen av forsøk med helhetlig skoledag kan det utledes følgende læringspunkter:

➤ **Videreutvikling av SFO/AKS er mulig, men krever nasjonal satsning**

Evalueringen viser at det er gode muligheter for å videreutvikle tilbudet i SFO/AKS og styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Dette krever imidlertid nasjonale føringer for hva SFO/AKS skal være og hva innholdet i SFO/AKS skal bestå i. Viktige avklaringspunkter handler om hvor mye organisert lek og hvor mye fri lek elevene bør ha, og i hvilken grad innholdet i SFO/AKS skal gjenspeile innholdet i opplæringen. En videreutvikling eller satsning av SFO/AKS vil sannsynligvis også medføre behov for kompetanseheving blant de ansatte.

➤ **Styrking av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er mulig og gunstig**

Evalueringen viser at forsøksskolene kan vise til gode erfaringer med å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS, først og fremst fordi dette kan bidra til et bedre tilbud til elevene. For eksempel muliggjør et styrket samarbeid bedre oppfølging av enkeltelever og felles reaksjoner på uønsket atferd og mobbing. Et styrket samarbeid fordrer imidlertid konkretisering av hva som er hensikten med samarbeidet og hva samarbeidet skal bestå i. I tillegg er det viktig at samarbeidet er tilstrekkelig forankret blant sentrale aktører i både skole og SFO/AKS og at dette understøttes av formaliserte strukturer, eksempelvis fast tid til samarbeidsmøter.

➤ **Leksehjelptilbudet må videreutvikles hvis det skal bidra til økt læringsutbytte og sosial utjevning.**

Evalueringen av forsøk med Helhetlig skoledag finner i likhet med NOVAs evaluering av leksehjelppordningen at målsettingen om økt læringsutbytte og sosial utjevning er preget av motsetninger, så fremt tilbudet skal være et tilbud til alle elever på 1.-4. trinn. Flertallet av informantene ved forsøksskolene mener i tillegg at tilbudet er rettet inn mot feil aldersgruppe, da leksehjelpenes erfaringer tilsier at elever på 1. – 4. trinn i liten grad har utbytte av leksehjelptilbudet slik det er per i dag. Et godt leksehjelptilbud fordrer økt voksentetthet og tilstrekkelig pedagogiske ressurser, samt målretting og revurdering av aldersgruppen som mottar tilbudet.

➤ **Fremtidige skolebaserte utprøvinger bør ha et tydeligere fokus**

Evalueringen viser at forsøk med helhetlig skoledag har hatt utfordringer knyttet til oppdragets målsetting om å utvikle og prøve ut modeller bestående av forhåndsdefinerte elementer, med mål om økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø og bedre helse. Funn fra evalueringen viser at dette handler om at forsøksskolene har prøvd ut svært mange elementer og aktiviteter, uten at målsettingene med forsøket er tydelig operasjonalisert. Det anbefales derfor at fremtidige forsøk i større grad avgrenses til utprøving av få, prioriterte elementer og at målsettinger operasjonaliseres på en slik måte at det er mulig å vurdere hvorvidt forsøket bidrar til å oppnå intenderte resultater og ønsket effekt.

3. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting presenterer med dette sluttrapport for evaluering av forsøk med Helhetlig skoledag. Evalueringen er gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden januar 2010 til september 2012. Professor Oddrun Samdal ved HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen har medvirket i evalueringen som faglig sparringspartner og veileder.

Bakgrunnen for forsøket er Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens ønske om å prøve ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng mellom skole og SFO. I Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet fremgår det at *”Utprøvingen har som hovedmål å se på sammenhenger mellom tettere tilknytning skole – SFO/andre ikke-faglige aktiviteter og læringsresultater.*

- *Det skal utvikles og prøves ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng mellom skole og skolefritidsordning (SFO).*
- *Kvaliteten i SFO skal styrkes og SFO-aktivitetene skal bygge opp under læringsprosessene i skolen.*
- *Det skal prøves ut ulike modeller for å inkludere leksehjelp i SFO, tid til måltider og fysisk aktivitet, kulturelle aktiviteter o.a.*
- *God sammenheng mellom skole og SFO skal også innebære systematisk og kunnskapsbasert arbeid med læringsmiljøet.*
- *Kompetanseheving hos SFO-personalet bør inngå i arbeidet.”*(Kunnskapsdepartementet 2009)

Målsettingen med evalueringen har vært å belyse hvordan forsøket har blitt implementert ved de ni skolene som har inngått i forsøket, herunder deres erfaringer med modellutvikling og modellutprøving. Det har videre vært viktig å undersøke hvorvidt forsøket har bidratt til en kvalitativt bedre SFO, og hvilke erfaringer skolene har med leksehjelp, skolemåltid, fysiske og kulturelle aktiviteter. I forlengelsen av dette forsøker evalueringen å besvare om og på hvilken måte forsøket har bidratt til å styrke elevenes læringsutbytte og –resultater, og hvilke forhold som har bidratt til å fremme og hemme måloppnåelsen.

Sluttrapporten oppsummerer hvilken utvikling som har funnet sted ved forsøksskolene i perioden 2010-2012. Dette handler både om hvordan skolene har arbeidet med å definere og utvikle ”sin” helhetlige skoledag og hvilke elementer de har vektlagt. Forsøket innebærer at en prøver å forene ulike prosesser, aktører og elementer og sluttrapporten forsøker å si noe om hvordan skolene har tolket mandatet fra Utdanningsdirektoratet, hvordan de har arbeidet med forankring og utvikling av tiltak og aktiviteter, og hvilke resultater de mener å ha oppnådd når det gjelder læringsutbytte, læringsmiljø, helse og trivsel. Forsøket har store ambisjoner, samtidig tilsier forsøksperioden at en bør ha nøkterne forventninger til hvilke resultater det er realistisk å oppnå, blant annet sett i lys av at de økonomiske midlene knyttet til forsøket er relativt begrenset.

Evalueringen baserer seg på et bredt datatilfang som omfatter analyse av statistikk og dokumenter, spørreundersøkelser i tre runder rettet mot personale i skole og SFO/AKS ved de ni forsøksskolene og ni referanseskoler, casestudier i tre runder ved samtlige forsøksskoler hvor også elever og foreldre/foresatte er intervjuet, samt en mini-elevundersøkelse rettet mot et utvalg elever ved forsøksskolene (2011 og 2012) og referanseskoler (2012).

Vi vil takke Utdanningsdirektoratet, forsøks- og referanseskolene for godt samarbeid underveis i evalueringen.

Rambøll står alene ansvarlig for samtlige analyser, konklusjoner og anbefalinger.

4. BAKGRUNN

Forsøk med Helhetlig skoledag kan ses i lys av flere forhold: På den ene siden er det uttrykk for en politisk ambisjon om utdanningssystemet som verktøy for sosial utjevning. På den andre siden representerer forsøket et ønske om å prøve ut "hva som fungerer" når det gjelder å styrke elevenes læring, trivsel og helse på en måte som tar høyde for forsøksskolenes egne ambisjoner og behov, samt lokal handlefrihet og rammebetingelser. Dette kapittelet redegjør for historikk, rammer og innhold i forsøk med Helhetlig skoledag.

4.1.1 Skolen som arena for læring og sosial utjevning

Den gjennomgående målsettingen for regjeringens utdanningspolitikk er å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for deltakelse og læring, og bidra til å utjevne sosial ulikhet (St.meld 16, 2006-2007). I Soria Moria-erklæringen fra 2005 satte regjeringen seg som mål å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning. I tillegg til å utjevne sosial ulikhet, har regjeringen som målsetting at skolen skal fremme gode levevaner. Regjeringens *Handlingsplan for fysisk aktivitet* (2005-2009) påpeker at mye tyder på at både fysisk aktivitetsnivå og fysisk form hos norske barn og ungdom har gått ned de siste 30 årene (Departementene 2004). Handlingsplanen oppfordrer skoler og skoleeiere til å tilrettelegge for økt fysisk aktivitet.

Gjennom *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen* (2007-2011) fremheves betydningen av skolemåltidene, som utgjør en betraktelig del av barns totale kosthold (Departementene 2007). Måltidene er en viktig læringsarena for hva som er et godt og variert kosthold, og tiltak rettet mot måltider i skolen vil kunne ha en utjevne effekt på sosiale ulikheter knyttet til elevenes helse. Fysisk aktivitet og et sunt kosthold vil i tillegg til bedre helse, også gi barn bedre forutsetninger for læring i skolen.

4.1.2 Økt timetall for å styrke læring og læringsutbytte

Regjeringen har også som målsetting at skoledagen skal utvides slik at timetallet i Norge kommer opp på gjennomsnittet i OECD-landene. Dette kan blant annet ses i lys av norske elevers skoleprestasjoner, som i følge Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) ligger under OECD-gjennomsnittet og på det laveste nivået i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag (St.meld. 31 2007/2008)². På bakgrunn av dette besluttet regjeringen å utvide timetallet på barnetrinnet i fagene norsk, matematikk og engelsk med til sammen fem timer fra høsten 2008 (St.meld. 31 2007/2008). Samme Stortingsmelding fastslår også at "utvidet timetall er et viktig element i en utvikling mot en mer helhetlig skoledag som inkluderer flere timer til fag, fysisk aktivitet og måltider for elevene" (St.meld 31 2007-2008). De siste årene er det utarbeidet ulike modeller for utvidet skoledag, heldagsskole eller helhetlig skoledag med den hensikt å forbedre læringsresultatene i skolen og forbedre barn og ungdoms helse. Innholdet i begrepet "helhetlig skoledag" er ikke definert, men essensielle elementer i helhetlig skoledag er en tettere sammenheng mellom skole og skolefritidsordning (SFO) og mer tid til undervisning (Nordahl og Gjerustad, 2005). Prosjekter og modeller som er gjennomført til nå i de nordiske landene inkluderer forskjellige aktiviteter og fokusområder. I flere av modellene er det imidlertid et fokus på skolemåltid og/eller fysisk aktivitet.

4.1.3 Kvalitetsutvikling og lokal handlefrihet

For at opplæringen skal tilpasses lokale behov og forutsetninger, praktiseres det i det norske utdanningssystemet en høy grad av lokal handlefrihet med hensyn til valg av løsninger og arbeidsmåter. Med dette følger også et vesentlig lokalt ansvar for å følge opp, sikre og utvikle kvaliteten i skolen. Det er skoleeier som besitter det overordnede ansvaret for opplæring og utdanning på lokalt nivå. Forskning viser imidlertid at skoleeierbegrepet er tvetydig og at grunnskoleopplæringen er preget av uklarheter med hensyn til styring og ansvars plassering. Variasjon i lokale forutsetninger og et lite entydig skoleeierbegrep har medført utfordringer i

² Den siste publiserte TIMMS-undersøkelsen (Trends in International Mathematics and Science Study) gjennomført i 2007 viste imidlertid tegn til bedring. Norske elever hadde fra 2003 til 2007 fremgang i prestasjoner i matematikk for elever på både 4. og 8. trinn. Til sammenligning hadde Sverige en tilbakegang i samme periode for elever på 8. trinn (Sverige deltok ikke på 4. trinn i TIMMS i 2004). Norske elever på 4. trinn viste også fremgang i naturfag i denne perioden (Grønmo og Onstad 2009).

forbindelse med utforming og implementering av skolepolitikk³. Skoleeier er imidlertid ikke alene om ansvaret for kvalitetsutvikling. Ved å fokusere på samhandling mellom skole- og kommunenivået viser Roald (2010) at innsats for kvalitetsutvikling kan fungere mot sin egen hensikt dersom resultater fra kvalitetsvurderinger og undersøkelser ikke blir bearbeidet på måter som gir økt innsikt og engasjement på tvers av aktører og nivåer i den enkelte kommune.

NIFU og ILS viser i sluttrapport for evaluering av Kunnskapsløftet (KL06) at sterkere nasjonal styring de siste årene har ført til en klarere rolle- og ansvarsfordeling mellom ulike nivåer i skolesektoren. Rapporten viser også at skoleeiere i begrenset grad oppgir at de har fått økt sitt lokale handlingsrom i løpet av reformen, hvilket indikerer at reformens intensjoner om desentralisering av ansvar og beslutningsmyndighet ikke er fullstendig oppnådd. Rektorer og lærere opplever på sin side at de gjennom større beslutningsmyndighet og ved å bli tillagt flere oppgaver har blitt ansvarliggjort i større grad (Aasen m.fl. 2012) Aktive og synlige skoleeiere samt viktigheten av å etablere et bedre kunnskapsgrunnlag for styring av skolene, blir angitt som en nøkkel til god skoleutvikling (PWC 2009). I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* påpekes det at det er behov for en kombinasjon av sterkere styring og mer aktiv støtte og veiledning til skoleeiere fra statlig hold (NOU 2010:7). Rambølls evalueringer av ulike innsatser som en følge av KL06 og evalueringen av programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (Rambøll 2008; 2010; 2011) viser blant annet at samlinger hvor skolene møtes og mottar veiledning og utveksler erfaringer oppleves som nyttig.

4.2 På vei mot heldagsskolen: Forsøk med utvidet skoledag

Forsøk med utvidet skoledag i 2007-2008 ble gjennomført på 34 skoler i 11 kommuner. Målgruppen var barn på 1.-4. trinn i grunnskolen. Målet med forsøket var å bidra til læring hos elevene samt motvirke reproduksjon av sosial ulikhet i skolen. Fordi heldagsskolen og ulike varianter av denne inneholder ulike aktiviteter og er til dels organisert forskjellig, er det nødvendig å se nærmere på effekten av de ulike elementene og sammenhengen mellom elementene som utgjør forsøket. Forsøk med utvidet skoledag inneholdt en kombinasjon av fire elementer: satsing på grunnleggende ferdigheter, skolemåltid, fysisk aktivitet og leksehjelp. SINTEF påpeker i sin evaluering at det ligger en mer helhetlig bakenforliggende forståelse av barnet til grunn for forsøket: en forståelse av "barnet som kommer til skolen med både hode og kropp. Hode og kropp er her ikke er motsetninger, men begge en del av det å lære." (Bungum og Haugsbakken 2008). Evalueringen viser at forsøket har gitt positive resultater ved skolene. Flertallet av informantene i evalueringen mener at utvidet skoledag kan fremme faglig utbytte, være positivt for læringsmiljøet og ha en positiv betydning for elever som hjemmefra har manglende sosiale, økonomiske og kulturelle ressurser. Samtidig kan ingen sikre konklusjoner om effekter trekkes, og SINTEF understreker at et skoleår er kort tid til å si om utvidet skoledag vil gi positive effekter på sikt. Noen av kommunene og skolene som deltok i forsøket deltar også i forsøk med Helhetlig skoledag.

4.3 Om forsøk med Helhetlig skoledag

Med bakgrunn i Soria Moria-erklæringen og som et resultat av Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens behandling av statsbudsjettet ble det besluttet at det skulle 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). Målsettingen med Helhetlig skoledag var å 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, var også formål med forsøket. Utprøvingen skulle foregå ved 9 skoler over 3 skoleår. Oppstart for utprøvingen var skolestart 2009. Det ble arbeidet med å utvikle tre modeller som skulle utprøves i forsøket, hvor sentrale komponenter var tilbud om leksehjelp, fysisk aktivitet, skolemåltid og sosiale og kulturelle aktiviteter.

I oppdragsbrevet fra KD til Utdanningsdirektoratet heter det at "*Utprøvingen har som hovedmål å se på sammenhenger mellom tettere tilknytning skole – SFO/andre ikke-faglige aktiviteter og læringsresultater (Kunnskapsdepartementet 2009).*

³ Se f.eks. Sandberg, og Aasen (2008)

- *Det skal utvikles og prøves ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng mellom skole og skolefritidsordning (SFO).*
- *Kvaliteten i SFO skal styrkes og SFO-aktivitetene skal bygge opp under læringsprosessene i skolen.*
- *Det skal prøves ut ulike modeller for å inkludere leksehjelp i SFO, tid til måltider og fysisk aktivitet, kulturelle aktiviteter o.a.*
- *God sammenheng mellom skole og SFO skal også innebære systematisk og kunnskapsbasert arbeid med læringsmiljøet.*
- *Kompetanseheving hos SFO-personalet bør inngå i arbeidet.”*

I de neste avsnittene redegjøres det kort for tidligere erfaringer og forskning som omhandler betydningen av leksehjelp, kosthold, fysisk aktivitet og SFO/AKS på elevenes læring og trivsel.

4.3.1 Leksehjelp

Tilbud om leksehjelp er tidligere prøvd ut som et tiltak for å styrke læring og forutsetningene for læring, og er også en sentral komponent i forsøk med Helhetlig skoledag. Overordnet sett viser ikke eksisterende forskning noen entydige resultater når det gjelder betydningen av lekser. Blant annet viser en amerikansk oversiktsstudie fra 2006 at lekser generelt har positiv betydning for elevers læringsutbytte (Cooper m. fl. 2006), mens en nyere syntetiserende studie fra 2009 viser at lekser som generelt virkemiddel har varierende effekt (Hattie 2009).

Resultatene fra den internasjonale TIMSS-undersøkelsen i 2007 viser at det er forskjeller i tiden elevene bruker på lekser og hvilket utbytte elevene har av arbeidet med lekser. Variasjonene kan blant annet forklares ved sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer, for eksempel ved at foreldre har ulike forutsetninger for å følge opp og støtte barnas arbeid med lekser. Resultatene viser også at norske lærere i mindre grad enn kollegaer i andre land følger opp leksene, noe som også kan bidra til at elevene i varierende grad får utbytte av å ha lekser. Det fremgår at hvor effektivt den enkelte utnytter tiden på leksearbeid, og hvordan lekser følges opp av læreren, er svært viktig for elevenes faglige resultater. Det er også en klar og positiv sammenheng mellom hvor ofte lekser blir gjennomgått i klassen, og hvor godt klassen presterer i både fysikk og matematikk (Utdanningsdirektoratet 2010d). Det presiseres at dette er funn som gjelder elever på videregående trinn. PISA-undersøkelsen har også vist at elever ved ungdomsskoler som presterte godt brukte ”betydelig mer tid på hjemmearbeid/ lekser” enn elever ved andre skoler (Turmo og Lie 2004).

Rapporten fra Prosjekt leksehjelp (2006-2008) om utprøving og evaluering av ulike former for leksehjelp viste at nesten alle deltagerne mente at elevene fikk økt læringsutbytte av leksehjelp, og da særlig elevene på 1. til 4. trinn (Haugsbakken og Buland 2009). Følgende suksesskriterier for et vellykket leksehjelptilbud fremheves i rapporten:

- 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.

Det fremgår av rapporten at god leksehjelp kan være en støtte i skolens arbeid for å skape sosial utjevning, men det viktigste arbeidet mot reproduksjon av sosial ulikhet i skolen skjer innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Det foreslås videre to felt der leksehjelp kan fungere, hvorav det ene er innenfor rammene av en helhetlig skoledag og det andre er i utviklingen av god og bedre læring for elevene.

2010: Skolenes plikt til å tilby leksehjelp

Høsten 2010, dvs.. ett år etter at forsøk med Helhetlig skoledag startet opp, vedtok KD endring til forskrift i opplæringsloven. Endringen innebærer at alle kommunale og private skoler nå plikter å tilby gratis leksehjelp til elever på 1.-4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet 2010a). Tilbudet skal i

likhet med annen opplæring i skolen, tilbys elevene uavhengig av foreldrenes betalingssevne (St. meld 31 2006/2007). Forslaget innebærer ingen endring i skolens frihet til å bestemme om og hvor mye lekser som skal gis, og skoleeierne står fritt til å organisere leksehjelptilbudet slik de mener det er mest hensiktsmessig, enten tilbudet organiseres i regi av skolefritidsordningen eller på skolen (Utdanningsdirektoratet 2010e). Formålet med retten til leksehjelp er å gi elevene støtte til læringsarbeidet, gi følelse av mestring, gode rammer for selvstendig arbeid, og medvirke til å utjevne sosiale forskjeller i opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2010a).

Våren 2012 kom NOVAs første rapport fra evalueringen av det lovpålagte leksehjelptilbudet (Seeberg og Hassan 2012). Rapporten påpekte et innbyrdes motsetningsforhold mellom målsettingene for leksehjelpen, hvor individuelle målsettinger knyttet til den enkelte elevs læring, mestring og selvstendighet står i kontrast til den kollektive målsettingen om sosial utjevning. Rapporten viser at leksehjelpen kan bidra til å forsterke forskjellene mellom sterke og svake elever, fordi sterke elever vil kunne nyttiggjøre seg hjelpen de får, mens knapphet på pedagogisk kompetanse og lav voksentetthet fører til at svake elever ikke får nok hjelp og således blir hengende lengre etter i leksearbeidet. Samtidig påpekes det at leksehjelpen kan fylle mange funksjoner på en god måte, bl.a. avlaste den travle foreldre og kan bidra til god mestringsfølelse som kan bidra positivt til opplæringen.

4.3.2 Fysisk aktivitet og kosthold

I forsøket Utvidet skoledag involverte man SFO-ansattes kompetanse bevisst inn i den utvidede dagen, blant annet i satsningen på mat og fysisk aktivitet (Bungum og Haugbakken 2008). Dette har bidratt til å skape et læringsmiljø der lærerne har fått konsentrert seg om elevene i undervisningssituasjonen, påpeker SINTEF. En sammenheng mellom måltider i skolen og bedre læringsutbytte og læringsmiljø er ikke vitenskapelig dokumentert (Kunnskapsdepartementet 2006:5). Imidlertid tilsier erfaringsbasert kunnskap, som forsøksordninger, at skolefrokost/lunsj kan bedre elevenes skoleprestasjoner og atmosfæren i klasserommet. Et ubalansert kosthold kan føre til aggresjon, urolighet og manglende konsentrasjon (Nordahl og Gjerustad, 2005). Sunne skolemåltider kan derfor tenkes å ha en positiv effekt på elevens forutsetning for læring.

Studier viser at innføring av økt fysisk aktivitet ved flere timer i kroppsøving eller andre måter, vil bidra til bedre fysisk helse hos elevene og mer fysisk aktivitet utenfor skolen (Mjaavatn og Skisland, 2004). Mjaavatn og Skisland (2004) finner at regelmessig fysisk aktivitet ser ut til å fremme barn og unges selvaktelse, og at unge som er fysisk aktive, er mindre plaget av psykiske helseproblemer. En nyere doktorgradsavhandling av Geir Kåre Resaland viser at regelmessig fysisk aktivitet blant barn og unge er nødvendig for normal vekst og utvikling av funksjonelle kvaliteter, og har stor betydning for fysisk og psykisk helse, både i oppveksten og senere i livet (Resaland 2008). Det er derfor vesentlig at barn og unge er i fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag med moderat til høy intensitet for barn i skolealder. Forsøk viser at fysisk aktivitet også kan føre til bedre klasseromsadferd. Prosjektet *Fysisk aktivitet og måltider i skolen*, som involverte 400 skoler, ble gjennomført i perioden 2005–2007. Evalueringen av prosjektet viser at det er vanskelig for skolene å få tid til en time daglig fysisk aktivitet innenfor rammen av skoledagen. Evalueringen pekte også på behovet for kvalifisert personell og kompetansehevingstiltak. På grunnlag av erfaringene fra prosjektet er det utviklet et veiledningshefte med gode modeller, og det er modellskoler i alle fylker (St.meld 31 2008-2009). Det er utarbeidet en handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen 2007-2011 som inneholder Regjeringens tiltak for å fremme helse og forebygge sykdom gjennom et sunnere kosthold (Departementene 2007). Planen er den første av sitt slag på ernæringsområdet og det legges vekt på å:

- Bidra til å gjøre det enklere å velge sunt
- Tilrettelegge for gode måltider i barnehager, skoler og blant eldre
- Styrke kunnskapen om mat, kosthold og ernæring

Tiltakene skal bidra til å utjevne sosial forskjeller i elevenes helse. Styrking av kunnskap og kompetanse er generelt et viktig tiltak i norsk skole. For eksempel fremgår det at det er lite forskning som tyder på at lærertetthet generelt har betydning for elevens læringsresultater. Lærernes kompetanse, og særlig fagdidaktisk kompetanse, er en mer sentral forklaringsfaktor for læringsresultater (Utdanningsdirektoratet 2010d).

4.3.3 Kvalitet i SFO og AKS

Gjennomganger av SFO har vist at den pedagogiske kvaliteten på aktivitetene i SFO er varierende og at det flere steder er tilfeldig om aktivitetene i SFO har en pedagogisk forankring (NOU 2003:16). Imidlertid viser forskning tegn på at skoler med en større andel elever i SFO presterer bedre enn skoler med en mindre andel (Grøgaard m.fl. 2008).

Betydningen av SFO, med hensyn til å nå målsettinger om helhetlige oppvekstmiljø, understrekes i økende grad. I NOU 2003:16 *I første rekke* ble en slik sammenheng fremhevet for å få "mer tid til læring". Fokus på sammenhengen mellom et helhetlig oppvekstmiljø og barns læring bygger blant annet på Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell som ser barnets utvikling i et helhetsperspektiv på tvers av ulike arenaer som for eksempel skole og fritid. SFO har likevel ikke vært forankret som en pedagogisk institusjon. Men mye tyder på at barnets fritid og fritidsaktiviteter også har betydning for læring. Kvalitetsutvalget foreslo derfor at skolefritidsordningen gjøres til en integrert del av skoledagen (NOU 2003:16). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vurderes det at et bedre samspill og samarbeid mellom SFO og skole kan være positivt. Det har i de senere år vært fokus på kvalitet i SFO, men i årets norske kundebarometers tilfredshetsmåling i offentlig sektor får SFO tilbudet 57,3 kundetilfredshetspoeng på en skala fra 0-100. Under 60 poeng betyr at brukerne av SFO/Aktivitetsskoletilbudet er misfornøyde med tilbudet de får (Norsk Kundebarometer 2010). En sentral målsetting i forsøk Helhetlig skoledag handler nettopp om å styrke dette tilbudet.

5. METODE OG DATAKILDER

I det følgende redegjøres det for hvilke metoder og datakilder som ligger til grunn for analysene evalueringen.

5.1 Utvalg av referanseskoler

For å kunne undersøke hvorvidt forsøket har en effekt inkluderer evalueringen data fra et utvalg referanseskoler. Formålet er å sammenlikne svar fra forsøksskoler og referanseskoler for å undersøke om forsøksskolene oppnår bedre resultater enn sammenliknbare skoler når det gjelder områder som læringsutbytte, læringsmiljø og helse. Referanseskolene er valgt ut fordi de kan antas å ha tilnærmet like forutsetninger som forsøksskolene.

I utvelgelsen 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

Referanseskolene inngår i analysen av nasjonale prøver, kartleggingsprøver, mini-elevundersøkelsen og i de tre spørreundersøkelsene. Tabell 5-1 viser en oversikt over hvilke skoler som deltar i forsøket og hvilke skoler som er utvalgt som referanseskoler:

Tabell 5-1: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

5.2 Dokumenter

Det er gjennomgått 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.

5.3 Nasjonale prøver

Det er gjennomført analyser av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning på 5. trinn, ved både forsøks- og referanseskolene. Hensikten med analysen er å undersøke om det i løpet av forsøksperioden har skjedd en utvikling i elevenes resultater og om forsøket har hatt betydning for elevenes læringsresultater. Dette benyttes som en indikator på endringer i elevenes læringsutbytte⁴.

Det er hentet inn data fra SSB om elevenes resultat på nasjonale prøver skoleårene 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 og 2011/2012 ved forsøks- og referanseskolene.

⁴ For ytterligere operasjonalisering av begrepet læringsutbytte, se avsnitt 11.1.1

Datamaterialet består av resultater på de nasjonale prøvene i engelsk, lesing og regning, samt informasjon om kjønn, innvandringskategori og foreldrenes utdanningsnivå. Bakgrunnsvariablene er benyttet i analysen for å forsøke å kontrollere for endringer i elevgrunnet, fra det ene året til det andre. Et lavt antall observasjoner for enkelt grupperinger medfører imidlertid at enkelte analyser ikke er mulige å gjennomføre innenfor denne evalueringens rammer og forutsetninger. Dette vil også bli kommentert underveis i rapporten i forbindelse med presentasjonen av resultatene av analysene.

I det følgende avsnittet beskrives bakgrunnsvariablene som inngår i analysen av nasjonale prøver.

5.3.1 Om bakgrunnsvariablene i analysen av nasjonale prøver

Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver benytter tre bakgrunnsvariabler: Elevenes innvandringskategori, foreldrenes høyeste utdanningsnivå/elevenes sosiale bakgrunn og kjønn. De tre variablene er koblet til elevenes resultater på nasjonale prøver av Statistisk sentralbyrå.

Elevenes innvandringskategori er kodet etter "Standard for innvandringskategori 2008" og er i analysen slått sammen til to grupperinger (Statistisk sentralbyrå 2012b). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre på den ene siden, og det som refereres til som "den øvrige befolkningen" på den andre siden. Den øvrige befolkningen består av elever som er født i Norge med to norskfødte foreldre, utenlandsfødte med én norskfødt forelder, norskfødte med én utenlandsfødt forelder og utenlandsfødte med to norskfødte foreldre.

Foreldrenes utdanningsnivå eller elevenes sosiale bakgrunn defineres av den av foreldrene som har høyest utdanningsnivå. Variablen er inndelt i fire grupperinger. Personer med grunnskoleutdanning, videregående utdanning, kort høyere utdanning og lang høyere utdanning. Personer med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning inkluderer alle som har fullført grunnskolen, og ikke har fullført videregående utdanning. Personer med videregående utdanning som høyeste utdanningsnivå inkluderer alle som har fullført videregående utdanning og har fullført mindre enn 120 studiepoeng på universitets- og høyskolenivå. Kort høyere utdanning referer til personer som har inntil fire år eller inntil 120 studiepoeng fra universitet eller høyskole. Lang høyere utdanning referer til personer med mer enn fire års utdanning fra universitet eller høyskole, samt alle med forskerutdanning (Statistisk sentralbyrå 2006).

Elevenes kjønn er kodet i kategoriene jenter og gutter.

5.4 Kartleggingsprøver

Det er samlet inn data om elevenes resultater på kartleggingsprøvene i leseferdighet og tallforståelse og regneferdighet ved 1. 2. og 3. trinn for skoleårene 2008/2009, 2009/2010 og 2010/2011. Hensikten med innhenting og analysen av resultatene på kartleggingsprøvene er å undersøke om det er en endring eller utvikling på skolenivå i elevenes kognitive ferdigheter på 1.-4. trinn, som en indikator på elevenes læringsutbytte.

Det har vært flere utfordringer knyttet til innhenting og sammenstillingen av resultatene fra kartleggingsprøvene. Skolene har i flere tilfeller hatt forskjellige måter å arkivere resultatene på, og i enkelte tilfeller har ikke resultatene blitt arkivert i det hele tatt. Dette skyldes at kartleggingsprøvene er et hjelpemiddel for den enkelte lærer og skole, og ikke er ment å bidra med styringsinformasjon til skoleeier, slik de nasjonale prøvene er. Resultatene på kartleggingsprøvene rapporteres derfor i varierende grad til skoleeier. Konsekvensen av dette er at datamaterialet i flere tilfeller har vært svært uensartet og ikke anvendelig til en sammenstilling og analyse. Rambøll har derfor valgt å utelate enkelte deler av datamaterialet i enkelte deler av analysen for å sikre et tilstrekkelig sammenligningsgrunnlag, for eksempel er skolene i modell 3 utelatt fra analysen av forskjeller mellom modellene.

Analysen av forskjeller mellom referanse- og forsøksskoler består kun av data hvor *både* forsøksskolen og den tilhørende referanseskolen har rapportert inn sine resultater. Tilfeller hvor *kun* forsøksskolen eller *kun* referanseskolen har rapportert inn resultater er ikke inkludert i analysen. Dette er gjort for å styrke sammenligningsgrunnet, men medfører en begrensning i utvalgets representativitet, da ikke alle skolene i forsøket er inkludert.

Begrensningene i datamaterialet medfører at analysen av forskjeller mellom modellene kun er en sammenligning av modell 1 og 2, da skolene i modell 3 ikke inngår i datagrunnlaget. Det er også en skjevhet i datamaterialet for modell 1 som medfører at resultatene i denne modellen i større grad representerer de tre skolene i Oslo, enn modellen som helhet. En av de to skolene i modell 1 som *ikke* er lokalisert i Oslo inngår ikke i analysen pga manglende eller svært uensartet datamateriale, mens den andre inngår, men kun har rapportert enkelte resultater på 2. og 3. trinn.

5.5 Spørreundersøkelser blant forsøksskoler og referanseskoler

Det er gjennomført spørreundersøkelser ved forsøks- og referanseskolene sommeren 2010, våren 2011 og våren 2012. Spørreundersøkelsene har blitt gjennomført med det samme spørreskjemaet fra år til år, med noen mindre justeringer og endringer. Skjemaet har omhandlet temaer som læringsmiljø, læringsutbytte, helse, samt spørsmål om hva forsøket vurderes å ha bidratt til.

Kort oppsummert belyser spørreundersøkelsen følgende temaer:

- Formålet med forsøket
- 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 forsøk med helhetlig skoledag har bidratt til i forsøksskolene så langt

5.5.1 Utvalg og representativitet i spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen er distribuert til lærere, SFO-ansatte, skoleledere og SFO- ledere ved både forsøksskoler og referanseskoler. I tredje runde av undersøkelsen er til sammen 420 respondenter blitt invitert til å delta. Av disse kommer 256 fra forsøksskoler og 164 fra referanseskoler.

Av de totalt 420 respondentene som er blitt invitert til å delta i spørreundersøkelsen våren 2012, har 286 besvart. Dette gir en samlet svarprosent på **68,1 prosent**. Dette er noe lavere svarprosent enn i 2011, men en høyere svarprosent enn i 2010. Våren 2011 besvarte 336 av i alt 439 respondenter, som ga en samlet svarprosent på 76,5 prosent. Våren 2010 ble 447 respondenter invitert til å delta i spørreundersøkelsen og av disse besvarte 275, som ga en samlet svarprosent på 62 prosent.

Svarprosenten er generelt lavere blant referanseskolene enn blant forsøksskolene. I spørreundersøkelsen som ble gjennomført våren 2012 var svarprosenten blant forsøksskoler og referanseskoler er på hhv 73,8 og 59,1 prosent. Forskjellen har vært tilsvarende i 2010 og 2011.

5.6 Mini-elevundersøkelse blant elever på 3. og 4. trinn

Mini-elevundersøkelsen besto av 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 og referanseskoler i 2012 og forsøksskoler i 2011. Elevene fikk utdelt skjemaet for utfylling etter mottatt samtykke fra foreldre/foresatte. Utfylte papirskjemaer ble oversendt Rambøll for registrering og analyse.

Mini-elevundersøkelsen er gjennomført i to omganger, hhv høsten 2011 og våren 2012. Høsten 2011 ble undersøkelsen sendt ut til 4. trinn ved forsøksskolene. Våren 2012 ble undersøkelsen utvidet til å inkludere både 3. og 4. trinn ved forsøks- og referanseskoler.

Våren 2012 besvarte 1359 av totalt 1969 elever undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 69. Høsten 2011 var det 447 inviterte elever og 381 besvarelser, dvs. en svarprosent på 85.

Noe av forskjellen i svarprosentene fra det ene året til det andre kan ha sammenheng med at det totale antallet respondenter våren 2012 er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI), mens det totale antallet ble rapportert inn direkte fra skolene høsten 2011.

Tabell 5-2 viser fordelingen av besvarelsene på forsøks- og referanseskoler våren 2012.

Tabell 5-2: Antall elever og svarprosent, fordelt på forsøks- og referanseskoler

	Antall elever	Antall besvarelser	Svarprosent
Forsøksskoler	1040	714	69 %
Referanseskoler	924	645	70 %
Totalt	1964	1359	69 %

5.7 Om signifikanstesting av resultatene

Det er gjennomført signifikanstesting av eventuelle forskjeller mellom referanseskoler og forsøksskoler, forskjeller mellom modellene, samt utviklingen over tid i elevenes resultater på nasjonale prøver, elevenes resultater på kartleggingsprøvene, og funn i de tre spørreundersøkelsene.

Signifikanstesting er gjort ved hjelp av en test av homogenitet mellom prosentandeler og en kji-kvadrattest. Testene er gjennomført med et valgt signifikansnivå på 0,05 eller 5 prosent. Dette innebærer at vi med 95 prosent sannsynlighet kan si at den observerte sammenhengen mellom variablene eller forskjellen i prosentandelene, utgjør en faktisk sammenheng eller forskjell og ikke er et tilfelle av tilfeldigheter.

I flere tilfeller er antallet observasjoner relativt lavt. Dette medfører en økt sannsynlighet for å få et signifikant resultat på signifikanstesten, selv om det ikke er en reell forskjell mellom gruppene eller utvikling over tid. Leseren vil bli gjort oppmerksom på dette i de tilfellene hvor testene viser et signifikant resultat som kan skyldes et lavt antall observasjoner.

I analysen av utvikling over tid i elevenes resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver er det i tillegg viktig å være oppmerksom på at elevene som måles ikke utgjør de samme elevene som året før. Det vil derfor være naturlige variasjoner fra et år til et annet, uten at dette nødvendigvis har sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag.

5.8 Casestudier ved forsøksskoler

Det er gjennomført casestudier i tre omganger ved alle skolene som er bevilget midler fra Utdanningsdirektoratet i forsøket. Casestudiene er gjennomført som todagers besøk ved den enkelte skole og ble gjennomført høsten 2010, høsten 2011 og våren 2012. 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/AKS
- Lærere
- Ansatte ved SFO/AKS
- 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 forsøket. Med skoleledere, skoleeiere og ledere for SFO/AKS er det gjennomført semistrukturerte intervjuer fordi denne intervjuformen gir en mulighet til å stille flere oppfølgingsspørsmål og gjør det lettere

for evaluatør å få en dypere forståelse og oversikt over den enkelte skoles arbeid med forsøket, samt den enkelte aktørers rolle i arbeidet. Semistrukturerte intervjuer er gjennomført som personlige intervjuer med 1 informant.

Med lærere, ansatte ved SFO/AKS, elever og foresatte/foreldre er det gjennomført fokusgruppeintervjuer fordi dette gir en mulighet til å få frem de ulike perspektivene og synspunktene som finnes i gruppen. 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 (jf. aktørene i punktene over).

Våren 2012 ble gjennomføringen av casebesøkene delvis rammet av streiken i offentlig sektor. Intervjuene ved én av forsøksskolene ble derfor gjennomført over telefon og da med et lavere antall lærere, SFO-ansatte og foreldre enn ved de øvrige skolene. Fokusgruppen med elever ble vurdert som vanskelig å gjennomføre over telefon, og ble derfor ikke gjennomført.

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

6. DE NASJONALE MÅLSETTINGENE OG UTVIKLINGEN AV MODELLENE

Endring og innføring av nye tiltak i skolen krever en god og tilpasset implementeringsprosess og en betydelig innsats over flere år. Enkelte mener at endringer i skolen skyldes 25 prosent kvaliteten på tiltakene som innføres og 75 prosent hardt arbeid relatert til initiering og gjennomføring (Fullan 2005). I forsøk med helhetlig skoledag har det vært et behov for en omstendelig og god implementeringsprosess både på nasjonalt plan og ved den enkelte skole. Det er imidlertid flere trekk ved implementeringen av forsøket på nasjonalt nivå som har ført til en rekke utfordringer i forsøkets måloppnåelse.

Hensikten med dette kapittelet er å se nærmere på de nasjonale målsettingene i forsøket, dvs. Kunnskapsdepartementets målsettinger og Utdanningsdirektoratets fortolkning av disse, samt utviklingen av modellene.

6.1 Nasjonal målsetting for forsøk med helhetlig skoledag

I KDs oppdragsbrev fremgår det at intensjonen med forsøk med helhetlig skoledag var å utvikle og prøve ut modeller for en skoledag med en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS". Modellene skulle prøve ut ulike måter å inkludere leksehjelp i SFO/AKS, skolemåltider og fysiske og kulturelle aktiviteter. Videre skulle forsøket bidra til å styrke kvaliteten i SFO/AKS, ved blant annet å sørge for at SFO-/AKS-aktivitetene i større grad bygger opp under læringsprosessene i skolen. Forsøket skulle også innebære systematisk og kunnskapsbasert arbeid med læringsmiljøet, og en kompetanseheving av SFO-/AKS-personalet.

På den ene siden var forsøkets nasjonale målsetting svært konkret fordi oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet fastslo at forsøket skulle være en *modellutprøving* og beskrev *hvilke* elementer som kunne inngå i modellene. I tildelingsbrevet slo Kunnskapsdepartementet fast at forsøket skulle innebære en utprøving av elementer som leksehjelp, skolemat, fysisk og kulturelle aktiviteter. I tillegg til å vektlegge kvalitet i SFO/AKS, utvikling av SFO/AKS' aktiviteter slik at disse i større grad bygget opp under læringsprosessene i skolen, og kompetanseheving i SFO/AKS.

På den andre siden var forsøkets nasjonale målsetting vid fordi det i liten grad fremgikk hva Kunnskapsdepartementet så på som en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS" eller hva de mente med en "helhetlig skoledag". Det var også svært mange elementer som skulle prøves ut. Slik sett ble det opp til Utdanningsdirektoratet og forsøksskolene selv å avgjøre hva en "helhetlig skoledag" innebærer, ut over leksehjelp, skolemåltider, fysiske og kulturelle aktiviteter, kompetanseheving og aktiviteter som bygger opp under læring. Det ble med andre ord lagt opp til at modellene skulle utvikles av Utdanningsdirektoratet og forsøksskolene selv.

6.1.1 Utdanningsdirektoratets fortolkning av den nasjonale målsettingen

Utdanningsdirektoratets forståelse av oppdraget fremstår i prosjektplanene som svært omfattende. Hovedmålet med modellutprøvingen er i følge prosjektplanen "å se nærmere på sammenhenger mellom en tettere tilknytning mellom skole og SFO/andre ikke-faglige aktiviteter og økt læringsutbytte". Samtidig fremgår det av samme dokument at formålet med utprøvingen er "å finne svar på en rekke normative spørsmål som alle omhandler kompetanse- og kvalitetsutvikling knyttet til skolens organisering, ressursutnyttelse og personalutnyttelse, med mål om å bedre helse, trivsel og læring".

I forlengelsen av dette beskriver prosjektplanen fem aktuelle problemstillinger som kunne besvares i løpet av forsøket:

1. Helhetlig organisering av skole og SFO

Hvordan kan skole og SFO organiseres på en helhetlig måte slik at dette bidrar til å styrke læringsmiljøet, til å bygge opp under gode læreprosesser i skolen, samt styrke kvaliteten i SFO?

2. Utforming av skoledagen

Hvordan kan skoledagen, inkludert SFO, utformes og organiseres på en helhetlig måte slik at den, i tillegg til skolefagene, gir tilbud om leksehjelp, måltider, daglig fysisk aktivitet og andre kultur- og fritidstiltak for alle elever?

3. Kompetanseutvikling for personalet

Hvordan kan det samlede personalet i skolen og SFO sammen utnytte og styrke kompetansen på en måte som bidrar til å forbedre kvaliteten i en helhetlig skoledag?

4. Optimal utnyttelse av personaleressursen

Hvordan kan man få en optimal utnyttelse av skolens totale personalressurs og samordnet bruk av ansatte med ulik fagbakgrunn i en helhetlig skoledag?

5. Virkning for læringsresultater

Hvilken virkning har en helhetlig skoledag, som inkluderer tilbud om leksehjelp, måltider, daglig fysisk aktivitet og andre kultur- og fritidstiltak, på skolens læringsmiljø, elevenes helse, skolefaglige resultater og sosial læring?

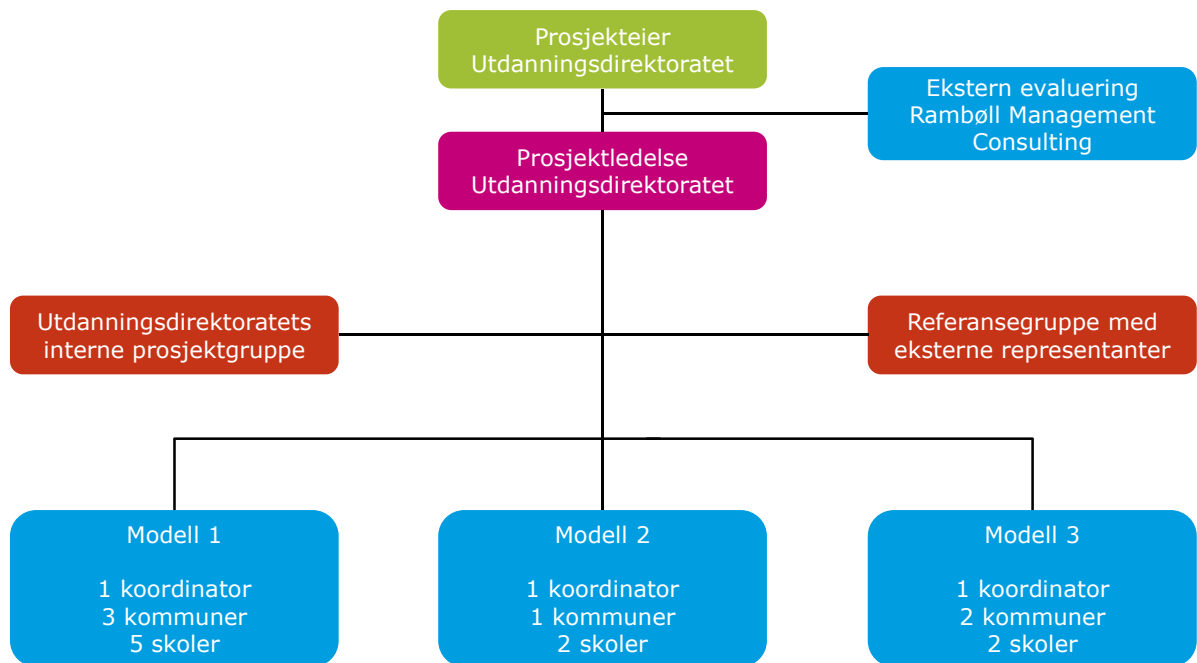
Samlet sett var de nasjonale målsettingene ambisiøse og svært omfattende. De aktuelle problemstillingene viser også at forsøket i stor grad er rettet inn mot aktiviteter og innholdet i SFO/AKS fremfor undervisningen og opplæringen. Sett opp i mot de overordnede målsettingene er dette interessant fordi forsøket slik sett bygger på en forventning om at elementene i forsøket kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, helse og skolens læringsmiljø.

6.1.2 Organiseringen av forsøket på nasjonalt nivå

På bakgrunn av oppdragsbrevet opprettet Utdanningsdirektoratet en prosjektledelse, en intern prosjektgruppe og en referansegruppe bestående av eksterne representanter. Det ble også bestemt at det skulle gjennomføres en ekstern evaluering av forsøket. Da forsøket handlet om modellutvikling og utprøving ved flere skoler ble det bestemt at hver modell skulle ha 1 koordinator i tillegg til prosjektledere fra forsøksskolene. Koordinatorene ble utpekt blant skoleeierne i de involverte kommunene.

Organiseringen med koordinatorene og prosjektledere kan på den ene siden bidra til forankring og tydelig styring, men kan også bidra til en uklar arbeidsdeling. Det fremgår ikke av evalueringen hvordan de ulike gruppene og møtearenaene er benyttet i forsøk med helhetlig skoledag. Figur 6-1 viser forsøkets organisering på nasjonalt plan:

Figur 6-1: Prosjektorganiseringen i Utdanningsdirektoratet



6.2 Modellutviklingen

Utviklingen av modellene i forsøk med helhetlig skoledag er preget av to forskjellige og dels motstridende tilnærminger til implementering. Forsøket var i utgangspunktet tenkt som en modellimplementering, dvs.. en innføring av en metode, arbeidsmåte eller en modell i skolen (Blossing m fl 2012). I retrospekt er forsøket imidlertid preget av å være en blanding av en modellimplementering og en organisasjonsinitiert implementering, hvor endringer i større grad tar utgangspunkt i skolenes behov. Denne blandingen av en modellimplementering og en organisasjonsinitiert implementering skyldes først og fremst tre, delvis overlappende, trekk ved forsøket og modellutviklingen i forsøket.

For det første var Kunnskapsdepartementets oppdrag preget av å være både vid (ga rom for fortolkning) og konkret. Den nasjonale målsettingen la opp til at Utdanningsdirektoratet og eventuelt forsøksskolene selv skulle utvikle modeller som de mente ga en "helhetlig skoledag" med en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS. Likevel var Utdanningsdirektoratets og skolenes handlingsrom begrenset til kombinasjonen av elementene og operasjonaliseringen av hva en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS" er, ettersom Kunnskapsdepartementet på forhånd hadde bestemt hvilke elementer som skulle inngå i forsøket og hva målsettingen med forsøket var.

For det andre har forsøkets blanding av implementeringstilnærminger bakgrunn i behovet for en lokal forankring av forsøket. Da Utdanningsdirektoratet i liten grad har mulighet til å pålegge enkeltskoler eller skoleeiere til å delta i et forsøk, er de nødt til å utforme forsøket på en slik måte at skolene selv ønsket å delta. Utdanningsdirektoratet la derfor opp til at skolenes selv skulle inngå i utviklingen av modellene, innenfor rammene fra Kunnskapsdepartementet.

For det tredje var utviklingen av modellene både en prosess i regi av Utdanningsdirektoratet og en prosess som forsøkte å legge opp til involvering fra forsøksskolene. På den ene siden var de tre modellene opprettet av Utdanningsdirektoratet selv, bygget på Kunnskapsdepartementets føringer for forsøkets utprøving. Videre *valgte* Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Kunnskapsdepartementet og skoleeiere, ut totalt 9 skoler til å delta i utprøvingen, fremfor at skolene selv leverte en søknad om deltagelse. På den andre siden hadde skolene et visst handlingsrom med hensyn til valg av hvilken modell de ville være en del av. Utvalget av skolene var en blanding av skoler som tidligere hadde deltatt i utviklingsprosjekter, skoler som tidligere hadde arbeidet med lignende problemstillinger og skoler som ikke hadde erfaringer fra utprøving av lignende tiltak. Dette ga enkelte skoler anledning til å bygge videre på tidligere erfaringer, mens andre i større grad har måttet tilpasse seg modellens innhold.

Disse trekkene ved forsøket og modellutviklingen har fått en sentral betydning for måloppnåelse i forsøket. I forsøket første år førte dette til en del usikkerhet knyttet til forsøkets rammer og betingelser. I oppstartsfasen fremgår det at tvetydige signaler fra Utdanningsdirektoratet har bidratt til en del usikkerhet ved de deltagende skolene. Prosjektleder i direktoratet forsøkte å definere forsøkets rammer og forståelsen for modellimplementeringsbegrepet på en samling. Det ble da presisert at modellene skulle tilpasses til forsøksskolenes virksomhet, samtidig som Utdanningsdirektoratet opprettholdt alle de forhåndsdefinerte innholdselementene som en del av modellene som skulle utprøves. Med så mange og store endringsinitiativ har det vært en utfordring for skolene å tilpasse forsøket til egen virksomhets behov.

Samtidig har den doble kommunikasjonen om en tilpasning til skolenes virksomhet, og fastholdelsen av modellenes innhold skapt rom for at skolene selv har definert innholdet i forsøket. Dette har i sin ytterste konsekvens ført til at modellene i liten grad er blitt modeller slik som først forespeilet. Rekrutteringen av både skoler med tidligere erfaringer og skoler som i liten grad hadde deltatt i utviklingsprosjekter, har bidratt til ulik grad av forankring av modellene lokalt. Tvetydigheten i kommunikasjonen fra Utdanningsdirektoratet har kommet til uttrykk i at noen skoler har valgt å videreføre forsøket slik det var før prosjektstart uten å ta modellrammen innover seg, mens andre skoler har valgt å redefinere rammene for modellen for å tilpasse den til skolens lokale behov. Et resultat av dette er at det i modell 3 ved avslutning av forsøket ser ut til å være to helt ulike modeller på de to skolene.

Videre har Kunnskapsdepartementets bestilling av utprøving av bestemte elementer bidratt til vektlegging av enkelte elementer fremfor fokusering på utforming av modeller, med en kombinasjon av elementer som utgjør en "helhetlig skoledag". Utdanningsdirektoratets fastholdelse av enkeltelementene har medført at det i for liten grad har blitt diskutert hvilke elementer som bør og skal inngå i en "helhetlig skoledag" og hvilke elementer som best skaper en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS".

I tillegg har Utdanningsdirektoratet i løpet av forsøksperioden forsøkt å stimulere til kreativ utfoldelse og frihet for skolene til selv og definere innhold, innenfor oppdragsbrevets rammer, ved å tilrettelegge for erfaringsdeling på tvers av modellene. Muligheten for erfaringsdeling på tvers av modellene har imidlertid bidratt ytterligere til at skolene har utviklet seg i samme eller ulik retning, uavhengig av modelltilhørighet. Det er med andre ord grunnlag for å si at enkelte av modellene fremstår som noe "kunstige" inndelinger, ettersom skolene i modellene skiller seg fra hverandre på flere sentrale punkter og samtidig ligner på skoler i andre modeller enn sin egen.

Funn fra evalueringen tyder på at prosessen med modellutvikling har betydning for resultatene av forsøket. Modellutviklingen og modellene er utgangspunktet for modellutprøvingen i forsøket og skulle slik sett hatt betydning for utviklingen av elementene ved forsøksskolene. En kan imidlertid stille spørsmål til om utviklingen av modellene har tilført noe ut over en videreføring av enkelte skolers pågående utviklingsarbeid, da de ble rekruttert inn i forsøket fordi de allerede hadde erfaringer med enkelte av tiltakene.

De påfølgende avsnittene redegjør for de tre modellene slik de fremsto ved forsøkets avslutning i 2012.

6.2.1 De tre modellene i forsøk med helhetlig skoledag

Konsekvensen av forsøkets både konkrete og vide målsetting og den todelte tilnærmingen til implementering i modellutviklingen har vært at forsøket på mange måter ikke har lyktes i å utvikle enhetlige modeller. Modellene er preget av enkeltskolers tidligere erfaringer og det er derfor vanskelig å si hvorvidt forsøket i seg selv har bidratt til nye modeller eller om de kun har medført en videreføring og videreutvikling av enkelte av tiltak fra tidligere prosjekter. Ulikheten mellom skolene i modellene er tydeligst i modell 2 og 3.

Vi vil i det følgende beskrive modellene slik de så ut i forsøkets siste halvår.

6.2.2 Modell 1 – Aktivitetsskolemodellen

Aktivitetsskolemodellen har sitt utspring i at Utdanningsetaten i Oslo 1. august 2008 overtok ansvaret for Aktivitetsskolen (AKS). Hensikten var å utvikle et likeverdig tilbud som styrket samordningen mellom skole, Aktivitetsskolen, leksetilbud og fritid. Med innføringen av AKS ble det utarbeidet en egen rammeplan for Aktivitetsskolen. Rammeplanen fastslår at tilbudet i AKS skal:

- være en alternativ læringsarena som understøtter skolens arbeid med elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling.
- ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart og det skal gis leksetilbud av god kvalitet
- gi rom for fysisk aktivitet og lek
- være et helhetlig tilbud til elevene i samarbeid med skolen, godt forankret i skolens ledelse
- bygge på lokale planer ved den enkelte skole

Evalueringen indikerer at de fem skolene i modell 1 i stor grad har konsentrert seg om å implementere *Aktivitetsskolens (AKS) innhold og organisering*. Aktiviteter i AKS sees i stor grad i sammenheng med læringen i skolen, ved for eksempel at elever arbeider med de samme temaene på skolen og på AKS. Det er også utarbeidet felles kvalitetsindikatorer og standarder for innholdet i AKS. Ved flere skoler i denne modellen er disse utarbeidet av skoleeier og implementert på skolene. Evalueringen tyder på at samtlige forsøksskoler i denne modellen har utformet en rammeplan eller arbeidet med innholdet knyttet til en eksisterende rammeplan for Aktivitetsskolens innhold og aktiviteter. Forsøksskolene har med utgangspunkt i rammeplanens fagområder utarbeidet lokale planer innen 2- 5 målområder:

- Fysisk aktivitet og lek
- Kunst, kultur og kreativitet
- Lekser og fordypning
- Mat og helse
- Natur, teknikk og miljø

Spesielt for arbeidet ved enkelte av skolene er at det utarbeides lokale planer for aktivitetene, med definerte mål, og tiltak, samt kontinuerlig evaluering av tiltakene og aktivitetene i AKS. Ved tre av forsøksskolene er det innført felles temaplaner for skolen og Aktivitetsskolen. Temaplanene skal skape tydeligere sammenheng mellom skoledagen og elevenes tid i Aktivitetsskolen. Ved skolene i Oslo er temaplanene utarbeidet av lærerne for elever på 1.-4. årstrinn etter kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Aktivitetsskolen har således tatt utgangspunkt i temaplanene til skolen i utformingen av sine lokale planer, og videreførte temaer fra skolen til aktiviteter i Aktivitetsskolen.

Ansatte i AKS ved flere av skolene har i prosjektperioden fått tid til å planlegge innholdet i aktivitetene, samt samarbeid innad på AKS. Det legges vekt på at ansatte i AKS skal kunne benytte egen kompetanse og egne interesser i utforming og valg av aktiviteter.

Evalueringen tyder på at modellen har lagt større vekt på *innholdet* i Aktivitetsskolen enn de to andre modellene, og dermed ikke i like stor grad har bidratt til økt samarbeid mellom skole og AKS, da endringene for lærerne i denne modellen har små.

Modellen har vært utprøvd av 3 skoler i Oslo kommune, 1 skole i Ringsaker og 1 skole i Tromsø.

6.2.3 Modell 2 – Midttimemodellen

Tilbudet i modell 2 fremgår å være basert på erfaringene fra utvidet skoledag i Skedsmo kommune. Modellen har vært utprøvd på 2 skoler i Skedsmo kommune. Modellen handler om å utvikle et tilbud med skolemat, fysisk aktivitet og leksehjelp innenfor skolens gratis kjernetid mellom kl. 0830 og 1400. Det er særlig fokus på styrking av samarbeidet mellom SFO og skole, og målet er at SFO anses som en integrert del av skolehverdagen slik at kvaliteten både i skole og SFO bedres. Modellen innebærer også en mer samordnet ressursutnyttelse ved en rendyrking

av yrkesgruppens roller i skolehverdagen. Pedagoger brukes til pedagogisk arbeid, mens SFO - ansatte i større grad gjennomfører andre oppgaver knyttet til gjennomføringen av skoledagen.

Tiltak som er blitt gjennomført i den helhetlige skoledagen i modell 2 er blant annet:

- Fysisk aktivitet
- Leksehjelp og andre læringsstøttende aktiviteter
- Varme måltider/gratis frukt
- Utvidet skoledag med gratis kjernetid 4 dager i uken.
- Sambruk av assistenter i skole/SFO
- Samarbeidsmøter og erfaringsutveksling skole/SFO
- Mer felles planleggingstid for pedagogene
- Pedagoger gir veiledning/opplæring til assistenter (SmartBoard, Røris, IKT)

Det har i kommunen vært utviklet og definert kvalitetsindikatorer for innholdet i SFO-tilbudet. Disse indikatorene har vært prøvd ut på forsøksskolene. Forsøket har også hatt en betydelig kompetanseutvikling blant de ansatte i SFO. Mye av kompetanseutviklingen har skjedd ved interne krefter, for eksempel kurs i konflikthåndtering gjennomført av skolens sosiallærere. Begge skolene rapporterer at barna er mer læringsmotiverte etter midttimen. Ved Sten-Tærud skole rapporteres det videre at lærerne, ved denne organiseringen, får frigjort inntil 5 timer i uken til faglig samarbeid og lignende.

Organiseringen ved skolene er imidlertid noe ulik. Ved en av skolene blir dagen delt inn i to undervisningsbolker, med en midtøkt på 60-90 minutter bestående av spising (felles, abonnementsbasert varmt skolemåltid) og fysisk aktivitet. I tillegg kommer leksehjelp, som blant annet inkluderer læringsstøttende aktiviteter i midttimen. Skolen har midttime hver dag unntatt torsdager. Ved den andre skolen satses det i større grad på leksehjelp og læringsstøttende aktiviteter samt fysisk aktivitet. Leksehjelpen legges inn i kjernetiden slik at den blir obligatorisk for alle elevene. Ved skolen har pedagoger hovedansvaret for opplegget i leksehjelpen og læringsstøttende aktiviteter, mens assistentene gjennomfører det.

Forskjellen mellom de to skolene i modell 2 illustreres godt i skolenes sluttrapporter, hvor de har beskrevet modellens 4 viktigste kjennetegn:

Skole 2a

De fire viktigste kjennetegn i skolens modell:

- Samarbeid mellom skolens og SFOs personale for å skape en helhetlig skoledag
- Midttime med varm mat og fysisk aktivitet/læringsstøttende aktivitet
- Utvidet skoledag for alle i 1. til 4. trinn
- Økte stillingsprosjenter for SFO-ansatte.

Skole 2b

De fire viktigste kjennetegn i skolens modell:

- Pedagog med ansvar for leksehjelp
- Gode tilbud med læringsstøttende aktiviteter
- Fysisk aktivitet for alle trinn
- Styrking av kompetanse, særlig for SFO-ansatte

6.2.4 Modell 3 - To skoler, to modeller.

Modell 3 tok utgangspunkt i en av skolenes erfaringer fra prosjekt "Utvidet skoledag" skoleåret 2007/2008. Den opprinnelige målsettingen for modellen var å øke læringsutbyttet til elevene, bidra til sosial utjevning og å utvikle et samarbeid med lokalsamfunnet, ved å se på lokalsamfunnet som en ressurs og arena for å utvikle og utvide elevenes kunnskaper og ferdigheter (Rambøll 2010). Skolen la således vekt på samarbeid med lokalmiljøet i utviklingen av skoledagen og SFO. Modellen la også vekt på å realisere tilpasset opplæring med systematisk språkopplæring.

Erfaringer fra casebesøkene tyder på at skolene i løpet av prosjektperioden har utviklet seg i så forskjellige retninger at det i liten grad er snakk om én modell. Aktører ved skolene opplever også at de ikke lenger inngår i én og samme modell. Denne utviklingen skyldes først og fremst at bakgrunnen for deltagelsen i forsøk med helhetlig skoledag var forskjellig. Mens skole 3a ble med i forsøk med helhetlig skoledag på bakgrunn av deltagelse i prosjekt "Utvidet skoledag", ble skole 3b med i forsøket på bakgrunn av deltagelse i et prosjekt om fysisk aktivitet og måltider i skolen.

For det andre har den lokale tilpasningen av modellen gått i svært forskjellige retninger. Allerede ved oppstarten av forsøket var det tydelig at den ene skolen vektla inkludering av lokalmiljøet, elever og foreldre, mens den andre skolen først og fremst vektla utvikling av samarbeidet internt ved skolen og SFO. Dette illustreres best ved å vise til skolenes egne målformuleringer i prosjektbeskrivelsene våren 2010, jfr. tabell 6-1:

Tabell 6-1: Målformuleringer skolene i modell 3, prosjektbeskrivelse 2010

Skole 3a	Skole 3b
<ul style="list-style-type: none"> • Øke læringsutbytte og sosial utjevning 	<ul style="list-style-type: none"> • Økt læringsutbytte for alle elever for 1.- 4.trinn.
<ul style="list-style-type: none"> • Utvide kunnskapsbegrepet i samarbeid med lokalsamfunnet 	<ul style="list-style-type: none"> • God sammenheng mellom skole og SFO
<ul style="list-style-type: none"> • Øke demokratiseringen, ved økt involvering av bl.a. elever og foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> • Større fokus på leksehjelp, fysisk aktivitet, måltider og skolefagene norsk, engelsk og matematikk.

Denne motsetningen i skolenes egne målsettinger har preget både modellutviklingen og modellutprøvingen, og dermed også resultatene av forsøket. Todelingen av modellen kan være en konsekvens av måten skolene ble rekruttert inn i forsøket og til dels manglende oppfølging fra Utdanningsdirektoratet i utviklingen av modellene, både i oppstartsfasen og underveis i prosjektperioden.

Forskjellene mellom de to skolene i modell 3 er fremtredende i forsøkets slutfase og kommer tydelig frem i skolenes beskrivelser av modellens kjennetegn i sluttrapporteringen. I det følgende beskrives de to skolenes tilnærminger til forsøket som modell 3a og modell 3b:

Modell 3a:

Modellen legger vekt på en helhetlig sammenheng fra 1. -7.trinn, men med særlig fokus på 1.-4.trinn og SFO. Modellen har som målsetting å øke læringsutbytte til alle elever, bidra til sosial utjevning, øke demokratiseringen av skolen og utvide kunnskapsbegrepet i samarbeid med lokalsamfunnet.

Sentrale kjennetegn ved modellen er:

- Samarbeid med lokalsamfunnet
- Medvirkning i alle ledd
- Helhet og variasjon i skoledagen
- Felles kompetanseheving og mål i personalet

Skole 3a er en skole med mange minoritetsspråklige elever, og har derfor fokus på systematisk leseopplæring, språk og teknologi. Skolen har stort fokus på tidlig innsats og et helhetlig arbeid for å oppnå bedre læringsresultater og lykkes med sosial utjevning. Systematisk arbeid i språkopplæringen er en viktig del av modellen, og arbeidet foregår i tett samarbeid med et Nasjonalt senter for skriving, både i skolen og SFO. Ambisjonen er å oppnå målbar forbedring i lese- og skriveferdigheter blant elevene.

Skolen har et nært samarbeid med lokalmiljøet på ulike områder og har inngått forpliktende samarbeid med relevante ressurspersoner og kompetansemiljø, som for eksempel idrettslag og andre virksomheter.

Skolen har som mål å lage god sammenheng i dagen mellom fri lek og styrte aktiviteter. Skolen har organisert dagene slik at de har en fast rytme hvor alle elever har et tilbud i skoledagen (*Fargerik fritid*) som inneholder ulike stasjoner med fysisk aktivitet ute, og valgfag fra 3. – 7.trinn. SFO er en læringsstøttende arena, med lek og medvirkning som de viktigste innfallsvinklene. I tillegg er sunn frokost og leksehjelp et tilbud til alle elever.

Skolen har vektlagt å benytte riktig kompetanse til riktig tid. Skole og SFO har avklarte ansvarsområder og drar nytte av hverandre i den helhetlige skoledagen. Ansatte ved SFO har ansvar for aktiviteter i

Modell 3b:

Modellen tok i utgangspunktet i målsettingene økt læringsutbytte, god sammenheng mellom skole og SFO og større fokusering på leksehjelp, fysisk aktivitet, måltider og skolefagene norsk, engelsk og matematikk. Slik støttet modellen seg på skole 3bs tidligere erfaringer med utprøving av fysisk aktivitet og skolemåltider.

Sentrale kjennetegn ved modellen er:

- Økt samarbeid mellom skole og SFO, blant annet gjennom felles virksomhetsplan
- Læringsstøttende aktiviteter i SFO,
- Fysisk aktivitet
- Leksehjelp.

Skolen har gjennom arbeidet med en felles virksomhetsplan vektlagt et felles fokus for alle ansatte, med felles regler, holdninger og vektlegging av språkbruk og mobbing.

Videre har skolen lagt vekt på en variert skoledag, hvor alle elevene skal ha minst en time fysisk aktivitet daglig (i gjennomsnitt), samt varierte aktiviteter i midttimene (arrangert ved hjelp av trivselslederprogrammet).

Videre har skolen arbeidet med kompetanseheving blant SFO-ansatte og gjennomføring av læringsstøttende aktiviteter i SFO. Det er også utviklet et styrket samarbeid mellom skolen og SFO blant annet gjennom samlokalisering av pauserom, opprettelse av kombinert SFO-leder og inspektør ved skolen i forsøksperioden og samarbeidsmøter mellom lærere og barneveiledere.

6.3 Oppsummering

Evalueringen viser at Kunnskapsdepartementets bestilling til Utdanningsdirektoratet var konkret og vid på samme tid, da det ble beskrevet hvilke elementer som skulle inngå i en helhetlig skoledag uten at begrepet om en "helhetlig skoledag" eller en "god sammenheng" ble ytterligere definert. På denne måten overførte Kunnskapsdepartementet definisjonsmakten til Utdanningsdirektoratet og forsøksskolene i prosessen med å utvikle modellene i forsøket.

Modellutviklingen er imidlertid preget av to forskjellige tilnærminger til implementering: En modellimplementering med fastlagte elementer som skulle prøves ut, og en organisasjonsinitiert tilnærming til implementering hvor endringsprosessen tar utgangspunkt i organisasjonenes behov. Denne blandingen av implementeringstilnærminger har sammenheng med 1) Kunnskapsdepartementets oppdrag som var både vidt og konkret, 2) Utdanningsdirektoratets behov for frivillig deltagelse for skolene og 3) utformingen av modellutviklingen som en prosess både med fastlagte elementer som skulle prøves ut og involvering av skoler både med og uten erfaringer med disse fastlagte elementene.

Rekrutteringen av både skoler som hadde tidligere erfaringer med utviklingsarbeid og skoler som ikke hadde slik erfaring har bidratt til en ulik forankring av forsøket. Det at modellene skulle tilpasses forsøksskolenes virksomhet, samtidig som modellene skulle innebære alle de forhåndsdefinerte innholdselementene har skapt et rom for at skolene selv definerte innholdet i forsøket. I sin ytterste konsekvens førte dette til at modellene ikke har blitt tre modeller, da enkelte skoler har valgt å videreføre tidligere erfaringer, mens skoler i samme modell har gått i en annen retning. Videre har Utdanningsdirektoratets fastholdelse av enkeltelementene medført at det i for liten grad har blitt diskutert hvilke elementer som bør og skal inngå i en "helhetlig skoledag" og hvilke elementer som best skaper en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS".

Modellutviklingsprosessen har samlet sett fått betydning for resultatet av forsøket, da hensikten med forsøket var å prøve ut modellene og undersøke hvorvidt modellene kunne føre til økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø og bedre helse blant elevene.

7. UTVIKLINGEN AV LOKALE MÅLSETTINGER OG ORGANISERINGEN VED FORSØKSSKOLENE

Forsøksskolene har på hver sin måte arbeidet med utprøving og utvikling av modeller for helhetlig skoledag. Det at skolene har hatt forskjellige utgangspunkt for å delta i forsøket og har hatt ulike rammer i forsøksperioden, har gjort at skolene har utviklet seg i ulikt tempo og også i ulik retning i løpet av forsøksperioden.

Det som opprinnelig var tre modeller er i løpet av forsøket innført og tilpasset ved de ni skolene, og har på en måte utviklet seg i retning av ni ulike modeller, som på hver sin måte har innført elementer på oppdrag av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Dette kapittelet har til hensikt å beskrive utviklingen av de lokale målsettingene og den lokale organiseringen av forsøket ved forsøksskolene. Skolenes erfaringer med de enkelte elementene vil bli beskrevet nærmere i kapittel 9 og 10.

7.1 Utviklingen av lokale målsettinger

De nasjonale målsettingene for forsøk med helhetlig skoledag har vært store og ambisiøse. Forsøket skulle gjennom utvikling og utprøving av tre modeller og svært mange elementer bidra til økt læringsutbytte, bedre helse og et bedre læringsmiljø, i tillegg til å virke sosialt utjevne. Som tidligere nevnt la Kunnskapsdepartementet opp til at Utdanningsdirektoratet og forsøksskolene selv skulle definere hva en "helhetlig skoledag" og "god sammenheng mellom skole og SFO" innebar, i prosessen utviklingen av modellene. Skolenes og skoleeieres målsettinger for forsøket tyder imidlertid på at det i for liten grad ble lagt vekt på å operasjonalisere disse begrepene og at modellutviklingen i for stor grad handlet om de ulike elementene beskrevet i oppdragsbrevet, fremfor en diskusjon om hvordan disse skulle kombineres for å skape en "helhet".

Samlet sett er skolenes lokale målsettinger lite spesifikke. Flere av skolene og/eller skoleeierne har beholdt de overordnede målsettingene om bedre læringsmiljø og bedre læringsutbytte. Forsøksskolenes prosjektbeskrivelser indikerer at bare 2 av 9 har definert resultat-, effektmål og objektmål eller tilsvarende. Målsettingene ved de fleste forsøksskolene er vide og er i liten grad operasjonalisert slik at de kan måles/etterprøves. For eksempel var målsettingen til en av skolene i modell 1 "å utvikle en mer helhetlig skoledag med økt læringsutbytte hos elevene både i skole og Aktivitetsskolen, [...]". Rundt halvparten av forsøksskolene har utformet lokale målsettinger for forsøket ved kun å gjøre små, tekstlige justeringer i de nasjonale målformuleringene. For eksempel har de ved en skole omformulert målsettingen om et økt læringsutbytte til "bedre faglige resultater".

Flere av målsettingene ved forsøksskolene beskriver aktiviteter, og ingen av målene ser ut til å være tidsbestemt. Ved én av skolene i modell 3 var målsettingen "å ha større fokus på leksehjelp, fysisk aktivitet, måltider og skolefagene norsk, engelsk og matematikk", i tillegg til en "god sammenheng mellom skole og SFO" og "økt læringsutbytte".

Målsettingene ved forsøksskolene er med andre ord lite konkrete, i liten grad målbare, ikke tidsbestemte og beskrev i mange tilfeller aktiviteter fremfor hensikten eller målet med aktiviteten. Målet om økt læringsutbytte kunne for eksempel vært konkretisert ved å definere om dette innebærer bedre resultater på prøver, færre elever under kritisk grense på kartleggingsprøver e.l.

Som et minimum burde forsøksskolenes lokale målsettinger ha vært tilpasset den enkelte skoles utfordringer, samt si noe om når og hvordan målene kan nås. Forsøksskolenes til dels utydelige målformuleringer har gjort det utfordrende for forsøksskolene å evaluere om forsøket har hatt effekt, noe som kommer frem i skolenes vurdering av egen måloppnåelse ved avslutningen av forsøket. Fravær av tydelige og kjente mål innebærer også en utfordring når det gjelder oppfølging og evaluering av tiltakene med tanke på videreutvikling av forsøket. Funn i evalueringen tyder på at skolene i større grad ville kunne definere måloppnåelse i forsøket dersom målformuleringene hadde vært *mer* spesifikke, målbare og tidsbestemte.

7.2 Organisering av forsøket på lokalt nivå

Ledelse og forankring av forsøket hos oppdragsgiver, skoleeier og skolene anses som avgjørende for å sikre fremdrift og resultater av forsøket. Svært mange endringer mislykkes nettopp fordi det ikke er mobilisert en sterk nok allianse bak endringen (Kotter 1996). For å få nok styrke må alliansen inneholde de mest sentrale, formelle maktthavere i og utenfor organisasjonene.

Forsøksskolene har strukturert og organisert prosjektene på ulike måter for å nå de målene som var satt for "helhetlig skoledag". Rambøll påpekte i delrapport 1 at eierskap til og forankring av forsøket og modellen(e) var et viktig suksesskriterium for et vellykket prosjekt ved skolene. I det følgende vil vi nærmere beskrive prosjektorganiseringen ved skolene og arbeidet med forankring av forsøket.

7.2.1 Skoleeiers rolle

Evalueringen tyder på at alle skoleeierne har vært involvert i forsøket. De har hatt ulike tilnærminger og roller, men alle har deltatt på samlinger og fulgt opp skolenes prosjekter. Skoleeierne har først og fremst fulgt opp skolenes arbeid gjennom dialog med skoleleder og ved enkelte skoler som deltager i prosjektgrupper. Videre har skoleeierne støttet skolene med for eksempel muligheter for kompetanseheving.

I modell 1 (Aktivitetsskolemodellen) har skoleeierne, og særlig koordinator i modellen, tatt ansvar for kompetanseheving, ved å invitere samtlige skoler til kompetansehevingstilbud for AKS-ansatte ved de fem forsøksskolene. Som skoleeier har vedkommende også bidratt til å arrangere studieturer, og var forut for forsøket en pådriver i etableringen av rammeplan for AKS i sin kommune. Skoleeier i Ringsaker har sittet som aktiv deltager i skolens prosjektgruppe, mens skoleeier i Tromsø utgjør styringsgruppen sammen med rektor og inspektør. Skoleeierne har i det store og hele oppfattet sin rolle som en pådriver for forsøket gjennom løpende oppfølging av skolene. Ved en skole ble en aktiv skoleeier trukket frem som nødvendig for å sikre måloppnåelse.

I modell 2 har skoleeier fulgt opp skolene gjennom hele forsøksperioden, både knyttet til innholdet og økonomien i forsøket. Skoleeier har også gjennomført en egen evaluering som et ledd i arbeidet med å vurdere utvidelse til de øvrige skolene i kommunen. Slik skoleeier selv beskriver det har skoleeiers involvering vært av avgjørende betydning for forsøket i oppstartsfasen og i alle overgangsfaser. I oppstartsfasen blant annet for å sikre en balanse mellom kommunens behov og forsøksskolens behov i utviklingsarbeidet, samt å sikre forankring av disse rammene. Videre mener skoleeierrepresentanten at involveringen har vært mindre merkbar etter hvert som forsøket har gått mer over i en driftsfase. Skoleeier i modell 2 har også hatt en aktiv rolle knyttet til informering og forankring av forsøket på politisk nivå, og da særlig i forbindelse med tildeling av økonomiske midler. Dette er spesielt for denne modellen da modellen krever ekstra ressurser til gjennomføring av skolemåltider.

I modell 3 har det vært to skoleeiere og to skoler. Utviklingsprosjektene i disse to kommunene har lite til felles utover de overordnede nasjonale målsettingene. Skoleeiers rolle har ved de to skolene bestått av oppfølging av forsøkets målsettinger. Skoleeier ved én av skolene oppgir å ha fulgt nøye med på forsøkets målsetting om økt læringsutbytte.

Betydningen av aktivt skoleeierskap fremheves av både skoleledere og skoleeier i sluttrapporter og dybdeintervjuer. Funn fra evalueringen indikerer at skoleeierne har vært relativt aktive i initieringsfasen av forsøket, men at de har inntatt en mer distansert rolle etterhvert. Skoleeiers mer perifere rolle utover i forsøksperioden kan sees på som en utfordring fordi forankring er avgjørende i hele endringsprosessen. I forsøk som helhetlig skoledag er det særlig behov for krav og støtte fra skoleeier noe tid ut i forsøket, da det ofte er slik at de involverte partene går litt lei og strever med å komme videre i prosessen. En slik periode kan beskrives som en "implementeringsdipp" hvor det er spesielt viktig med tett oppfølging (Fullan 1991).

7.2.2 Prosjektledelse

Funn fra casebesøkene tyder på at prosjektledelsen ved skolene har vært en del av eller har nær tilknytning til skoleledelsen ved samtlige skoler. Ved 6 av 9 forsøksskoler har skoleleder vært

prosjektleder, mens det ved 3 skoler har vært inspektør som har vært prosjektleder. Ved en av skolene hvor inspektør er prosjektleder har inspektør også vært leder for SFO.

Den nære koblingen mellom prosjektledelse og skoleledelse kan tyde på at forsøket i stor grad har vært prioritert ved forsøksskolene. Ved en skole (hvor inspektør var prosjektleder) opplevde imidlertid de ansatte ved skolen at forsøket i liten grad var prioritert fra skoleledelsens side og kun var et av mange utviklingsprosjekter ved skolen. De ansatte etterlyste at skoleleder satt i rollen som prosjektleder fordi skoleleder etter deres oppfatning burde fronte forsøket og kommunisere betydningen av arbeidet. Det er lite som tyder på at dette var tilfelle ved de andre forsøksskolene. Tvert i mot indikerer funn fra casebesøkene at ledelsen ved de fleste forsøksskolene selv så på aktiv og tydelig ledelse av forsøket som den viktigste strategien for sikre implementeringen av modellene.

Funn fra casebesøkene tyder på at en kombinasjon av interne drivkrefter, ledelse og driftige enkeltpersoner i skole og SFO/AKS har hatt avgjørende betydning for iverksetting og gjennomføring av endringene ved forsøksskolene. På den ene siden er dette positivt da enkeltpersoner kan bidra mye, særlig hvis enkeltpersonene utgjør en del av prosjektgruppen/prosjektledelsen. For eksempel har skoleleder vært en sentral endringsdriver ved flere skoler, mens SFO/AKS-leder utmerket seg som tydelig endringsdriver ved andre skoler, særlig ved skolen som har hatt felles inspektør/SFO-leder. På den andre siden er man avhengig av at andelen som driver forsøket og utviklingen fremover er større enn andelen motstandere mot endringen (Kotter 1996). Det er flere eksempler på at rammefaktorer som sykdom og utskifting av ansatte ved enkelte av skolene vært utfordrende for utviklingsarbeidet. Ved én av skolene har hyppige SFO/AKS-lederbytter i løpet av prosjektperioden resultert i at skolen stadig har måttet påbegynne utviklingsarbeidet. Slik skoleleder ser det, har dette ført til at de ikke kom helt i gang med forsøket før to år var gått (dvs. høsten 2011). Ved andre forsøksskoler har hyppig utskifting av personalet ført til at de har strevd med forankring, tap av kompetanse og restarting av utviklingsprosessen.

7.2.3 Prosjektgrupper ved skolene

Ved samtlige forsøksskoler har det vært nedsatt prosjektgrupper med ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av forsøket. Ved 6 av skolene har de hatt en prosjektgruppe bestående av både ledelse, lærere, ansatte i SFO/AKS, og i enkelte tilfeller også tillitsvalgte. Dette anses som gunstig da inkludering av ansatte kan bidra til å sikre forankring og involvering i endringsprosessen. Ved 3 av skolene var kun skoleledelsen og SFO/AKS-leder(e) involvert i prosjektgruppen og ved én av skolene har også *skoleeier* vært involvert i prosjektgruppen.

Evalueringen tyder på at de involverte aktørene opplever både fordeler og ulemper med de ulike prosjektstyringsmodellene. Løsningen hvor skoleeier er involvert i prosjektgruppen betegnes som positivt av de ansatte på skolen, fordi det signaliserer at skole og skoleutvikling er et prioritert område for kommunen. Fordelen med en prosjektgruppe som involverer skoleledere og SFO/AKS-ledere er at ledelsen blir en sentral driver av endringsprosessen *sammen*. Ved flere skoler har skoleleder og SFO/AKS-leder vært en sterk allianse og driver av forsøket. Både ledelse, ansatte og foreldre ved forsøksskolene som har en prosjektgruppe bestående av skolens ledelse fremhever betydningen av dette for forsøkets suksess. Lederteamene har således fungert som sentrale endringsdrivere ved skolene. Ulempen med en prosjektgruppe bestående av skoleledelsen er at den kan oppleves som toppstyrt. Ansatte på enkelte av skolene etterlyste også praksisnivåets deltagelse i prosjektgruppen. Slik de så det omhandler endringene i forsøket deres praksis og hverdag. De mente derfor de burde involveres i den overordnede planleggingen av forsøket, fordi de kjenner elevgruppen og ser hvordan tiltakene fungerer i praksis.

Ved skolene hvor de har hatt prosjektgrupper bestående av både ledelse og ansatte, er de involverte aktørene fornøyd med organiseringen fordi både ledelsen og de som skal utøve endringene i praksis er med og utvikler forsøkets retning. En slik organisering bidrar til at flere ansatte får eierskap til forsøket og kan fungere som motivatorer og inspiratorer i personalet. Tidligere forskning peker også på at det er større sjanser for lykkes med endringer hvis lederen og medarbeidere forstår de ulike fasene en endringsprosess består av (Yukl 2002). Involvering i prosjektgruppen kan slik sett bidra positivt til forsøkets måloppnåelse. På den andre side tyder

Rambølls funn på at denne prosjektorganiseringen tidvis kan være mindre effektiv fordi det er utfordrende å finne tid til å møtes.

7.2.4 Prosjektgruppens arbeid

En prosjektgruppe eller et lederteam som skal styre en endring bør ha ansvar for hele endringsprosessen fra oppstart og frem til endringene er institusjonalisert og gjort til en del av skolens virksomhet. Gruppen må gjennom hele endringsperioden bestrebe å planlegge, gjennomføre, samt jevnlig evaluere endringene.

Funn i det kvalitative datamaterialet tyder på at forsøksskolenes prosjektgrupper først og fremst har fokusert på planlegging av forsøket, og at gjennomføringen av tiltakene har ligget utenfor prosjektgruppens mandat. Det er en svakhet ved forsøksskolenes prosjektgrupper og deres arbeid at de i liten grad har evaluert effekter og resultater av tiltakene og aktivitetene underveis i forsøket. I delrapport 1 i evalueringen kom det frem at forsøksskolene i liten grad hadde en strategi for å sikre dokumentasjon og læring underveis i utviklingsarbeidet. Ved flertallet av forsøksskolene er det skoleledelsen, og ofte prosjektleder alene som har evaluert forsøket. Enkelte av skolene har imidlertid gjennomført spørreundersøkelser blant personalet og andre har hatt evaluering i SFO/AKS-personalet.

Prosjektgruppens til dels manglende vektlegging av et selvevalueringssystem har, i kombinasjon med lite spesifikke og vanskelig målbare mål, gjort at man ved forsøkets slutt har utfordringer med å påpeke tydelige effekter og resultater av forsøket. Rambøll anser det som sannsynlig at prosjektgruppens mangel på evalueringsrutiner har resultert i at enkelte av endringene har kommet av enkeltindividers engasjement, fremfor å være et resultat av planlagt endring.

7.3 Forankring ved forsøksskolene

7.3.1 Forskjellig rekruttering, ulik grad av forankring

Rambølls delrapport 1 antyder at modellene var bedre etablert og forstått ved enkelte skoler enn ved andre og så dette i sammenheng med måten modellutviklingen ble gjennomført på. Det at modellene og forsøkets rammer var forhåndsdefinert med spesifikke elementer og var utviklet på bakgrunn av enkelte skolers tidligere erfaringer har medført at forsøket i mindre grad ble forankret ved skolene som ikke var utgangspunkt for modellene.

Funn i evalueringen tyder på at modellimplementeringen skapte utfordringer i oppstartsfasen ved særlig 3 skoler. Dette skyldes for det første at modellens rammer og innhold ikke var tilpasset de øvrige forsøksskolens behov. Forsøket la ikke til rette for at de øvrige skolene fikk etablert en god analyse av egne behov og ståsted som grunnlag for forsøket. For det andre lyktes ikke skolelederne ved de nevnte skolene å etablere en tilstrekkelig forståelse blant personalet, for at elementene var nødvendige på skolen. Utfordringene knyttet til forankringen av modellene har bidratt til at elementer i forsøket delvis eller helt har uteblitt ved enkelte skoler.

7.3.2 Bedre forankring blant SFO/AKS-ansatte enn blant lærere

I delrapport 1 kom det frem at SFO/AKS-ansatte i større grad hadde kjennskap og eierskap til forsøket enn lærerne. Rambøll vurderte da at forsøkets vektlegging av kompetanseheving rettet mot personalet i SFO/AKS og vektlegging av innhold og planarbeid i SFO/AKS bidro til at ansatte i SFO/AKS i større grad opplevde å være involvert i forsøket enn lærere. Denne tendensen er også eksisterende i forsøkets slutfase.

Evalueringen tyder på at SFO/AKS-ansatte har hatt en bedre forståelse for forsøket og dets hensikt enn lærere. Dette skyldes først og fremst at forsøket har vært rettet inn mot aktiviteter i SFO/AKS, fremfor læres undervisning. De ansatte i SFO/AKS har vært mer involvert i utviklingsarbeidet gjennom planlegging, gjennomføring og på enkelte skoler også evaluering av forsøkets elementer enn lærere. For eksempel har AKS-leder og AKS-ansatte hatt den mest sentrale rollen i innføring av rammeplan for aktivitetsskolen (AKS) i modell 1 og gjennomføring av midttidsordningen i modell 2. Med unntak av leksehjelp har ingen av elementene i forsøket i særlig stor grad berørt lærernes virksomhet.

Enkelte lærere utviser også en motstand mot endringene som forsøket har medført. Lærere på flere skoler er skeptiske til om en utvidelse av skoledagen, i form av økt vektlegging av

læringsstøttende aktiviteter i SFO/AKS, er en fornuftig endring. Svært mange er også skeptiske til leksehjelptilbudet og rammene som er lagt for dette. Lærere ved en skole i modell 1 er skeptiske fordi de opplever at de "stadig får nye arbeidsoppgaver", og at forsøket bidrar til merarbeid uten at de ser nytten av det. Dette kan være noe av årsaken til at de ved enkelte skoler opplever en lav vilje til samarbeid blant lærere. Videre kan det tenkes at lærerne i for liten grad har fått informasjon om hensikten med forsøket og at skolene derfor ikke har lyktes med å kommunisere "behovet" for endring til lærergruppen. Forsøkets til dels utydelige målsetting og vektlegging av svært mange forskjellige elementer kan også ha bidratt til en uklarhet knyttet til hva forsøket egentlig innebærer for den enkelte. Den manglende forankringen blant lærere har til en viss grad gjort det utfordrende å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS, da dette elementet er særlig avhengig av forankring blant lærerne.

7.4 Oppsummering

De nasjonale målsettingene med forsøk med helhetlig skoledag var store og ambisiøse. Utdanningsdirektoratet og forsøksskolene skulle utvikle og prøve ut ulike modeller for en helhetlig skoledag som skulle føre til bedre læringsutbytte, bedre læringsmiljø og bedre helse, samt bidra til sosial utjevning. Utviklingen av modellene og utformingen av skolenes lokale målsettinger er imidlertid preget av at det i for liten grad ble definert og diskutert hva en "helhetlig skoledag" eller en "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS" innebærer. Skoleeierne og skolenes målsettinger besto i liten grad av en operasjonalisering av de nasjonale målsettingene. Samlet sett var forsøksskolenes målsettinger lite spesifikke, lite målbare og i liten grad tidsbestemte. I flere tilfeller beskrev målsettingene også aktiviteter fremfor mål/intensjon med aktiviteten. Dette har gjort det utfordrende for skolene å vurdere egen måloppnåelse da det er vanskelig å sette ord på hvordan forsøket og aktivitetene de har gjennomført skal føre til et bedre læringsutbytte, bedre læringsmiljø eller bedre helse hos elevene.

Skoleeierne i forsøket har først og fremst fulgt opp skolenes arbeid gjennom dialog med skoleleder og ved enkelte skoler som deltager i prosjektgruppene. Både skoleledere og skoleeiere anser skoleeier som en viktig støttespiller i forsøket. Evalueringen viser at skoleeierne har vært mest aktive i initieringen av forsøket og inntatt en mer distansert holdning i forsøkets slutfase, når skolene i større grad har kommet inn i en driftsfase.

Prosjektledelsen ved skolene har ved samtlige skoler vært en del av eller vært nært knyttet til skoleledelsen. Det fremkommer at ledelsen ved flertallet av forsøksskolene så på aktiv og tydelig ledelse som den viktigste strategien for å sikre implementering av modellene. Evalueringen viser at en kombinasjon av interne drivkrefter, ledelse og driftige enkeltpersoner har hatt avgjørende betydning for igangsetting og gjennomføring av forsøket. Ved enkelte skoler har dette gjort forsøket sårbart for sykdom og utskiftning, og således vært en utfordring for forsøkets måloppnåelse.

Prosjektgruppene ved skolene har først og fremst hatt ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av forsøket. Ved tre av skolene er det kun ledelsen som har sittet i prosjektgruppen, mens seks av skolene også har involvert andre ansatte. Evalueringen tyder på at det er fordeler og ulemper med begge løsninger. Fordelen med en prosjektgruppe bestående av ledelsen er at dette bidrar til en samlet ledelse som driver endringsprosessen. En prosjektgruppe bestående av både ledelse og ansatte bidrar på sin side til bedre forankring av forsøket, og deltagerne kan fungere som motivatorer og inspiratorer for andre i personalet.

Arbeidet i prosjektgruppene har først og fremst handlet om planlegging av forsøket. Det er en svakhet at prosjektgruppene i liten grad har evaluert effekter og resultater av tiltakene og aktivitetene underveis i forsøket. Ved flertallet av skolene er det skoleledelsen eller prosjektleder som har stått for evalueringen. Enkelte har imidlertid gjennomført spørreundersøkelser blant personalet og evaluering blant SFO-/AKS-ansatte. Samlet sett har prosjektgruppene fokusert på planlegging, i kombinasjon med lite spesifikke og vanskelig målbare mål, medført at man ved forsøkets slutt har utfordringer med å peke på tydelige effekter og resultater av forsøket.

Forankringen av forsøket har i hele forsøksperioden vært bedre blant SFO-/AKS-ansatte enn blant lærere. Dette skyldes først og fremst at forsøket har vektlagt elementer i SFO/AKS fremfor elementer i opplæringen. Forsøket har vært et forsøk i SFO/AKS og har i liten grad vært rettet

inn mot lærernes arbeid. Dette har medført at SFO-/AKS-ansatte har hatt bedre forståelse for forsøket og dets hensikt enn lærere og at det ved enkelte forsøksskoler har vært noe motstand mot forsøket blant lærere. Enkelte lærere er skeptiske til det de ser på som en utvidelse av skoledagen. Flere er også skeptiske til leksehjelptilbudet slik det kan organiseres innenfor lovforskriften. Den manglende forankringen blant lærere har i enkelte tilfeller gjort det utfordrende å for eksempel styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS.

8. KULTUR FOR SAMARBEID MELLOM SKOLE OG SFO/AKS

En sentral målsetting med forsøk med Helhetlig skoledag er å skape en helhetlig skoledag gjennom å styrke samarbeidet mellom skole og SFO. I løpet av forsøksperioden har skolene iverksatt flere tiltak for å bedre samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen både på leder- og ansattnivå. I dette kapittelet redegjøres det for hvordan forsøksskolene har arbeidet med å bedre samarbeidet, herunder hvilke tiltak som er iverksatt og hvilke resultater de har oppnådd.

Teori om organisasjoners formelle og uformelle elementer benyttes som et utgangspunkt for å belyse hvilke endringer skolene har gjort for å styrke samarbeidet og hvilke resultater disse endringene har medført for skolene. Kapittelet innledes med en kort beskrivelse av teori om formelle og uformelle elementer i organisasjoner. Deretter beskrives forsøksskolenes tilnærming til den overordnede målsettingen om å skape en "helhetlig skoledag", hvilke resultater de vurderer å ha oppnådd og hva som oppleves som drivkrefter og barrierer i dette arbeidet.

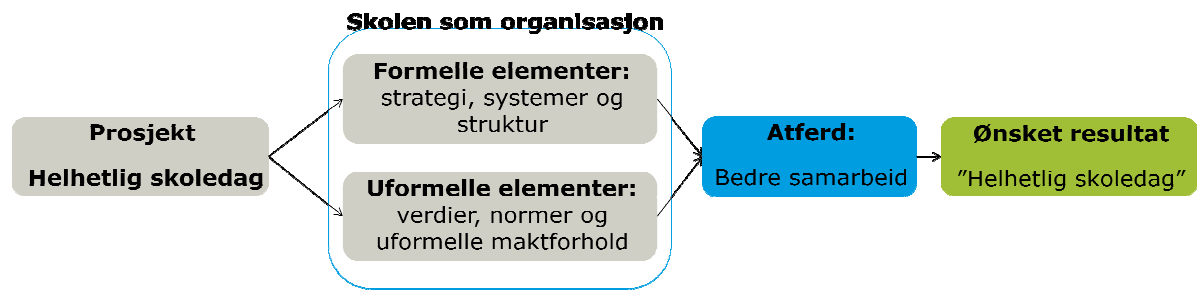
8.1 En organisasjons formelle og uformelle elementer

Den enkelte skole kan forstås som en organisasjon. Organisasjoner kan noe forenklet sies å bestå av formelle og uformelle elementer (Jacobsen 2004). De formelle elementene i en organisasjon er 1) organisasjonens målformuleringer og strategi, 2) organisasjonens formelle struktur som angir arbeidsfordelingen mellom mennesker og yrkesgrupper, samt fordelingen av beslutningsansvar og 3) systemer for å samordne og styre aktivitetene som foregår i organisasjonen. En skole består av et formelt hierarki med en skoleleder, inspektør(er), ledelse ved SFO/AKS og andre ansatte (lærere, SFO-/AKS-ansatte mfl). De har en bestemt arbeidsfordeling seg i mellom og ideelt sett et system for å samordne og koordinere alle skolens aktiviteter, herunder undervisning av og tilsyn med elevene på skolen. Eksempelvis vil ulike systemer for samarbeid mellom de ansatte, som for eksempel organisering av samarbeidstid inngå i skolens formelle struktur.

De uformelle elementene i en organisasjon henviser til organisasjonens "kultur" og de uformelle maktforholdene i organisasjonen. Jacobsen (2004) beskriver en organisasjonskultur som et sett med grunnleggende antakelser, normer og verdier blant menneskene i organisasjonen. I tillegg til organisasjonens formelle arbeidsfordeling finnes det uformelle maktforhold basert på eksempelvis ulik tilgang til informasjon og personlig utstråling. På en skole vil de uformelle elementene være de ansattes holdninger til hverandre, deres holdninger til samarbeid på tvers av yrkesgrupper og andre normer og "uskrevne regler" ved skolen.

Figur 8-1 illustrerer hvordan skolenes innsats i forsøk med helhetlig skoledag retter seg inn mot skolen som organisasjon, i et forsøk på å oppnå et styrket samarbeid mellom skole og SFO/AKS som et ledd i arbeidet for å oppnå en "helhetlig skoledag".

Figur 8-1: Formelle og uformelle elementers påvirkning på endringsprosessen.



Figur 8-1 viser at de formelle og uformelle elementene utgjør konteksten for atferden til de ansatte i organisasjonen. En må med andre ord gjøre endringer både i de formelle og uformelle elementene i en organisasjon for å forsøke å endre måten de ansatte opptrer på, som for eksempel måten de ansatte samarbeider på.

8.2 Forsøksskolenes tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS

Som nevnt er det verken i Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev eller i modellutviklingsprosessen definert hva en "helhetlig skoledag" innebærer. Forsøksskolene i modellene ser ut til å ha adoptert de overordnede nasjonale målsettingene om å "øke læringsutbytte", "bedre læringsmiljøet", "styrke elevenes helse" og "virke sosialt utjevnende", uten at disse har blitt operasjonalisert i konkrete og etterprøvbare mål. Det gjør det utfordrende å vurdere hvilke resultater som er oppnådd i forsøket.

Skolene i forsøket har imidlertid arbeidet med å styrke betingelsene for måloppnåelse, blant annet ved å fokusere på samarbeid. Særlig i forsøkets siste år er det fokusert på å styrke samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen, noe som indikerer at et bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS vurderes som avgjørende for å skape en "helhetlig skoledag".

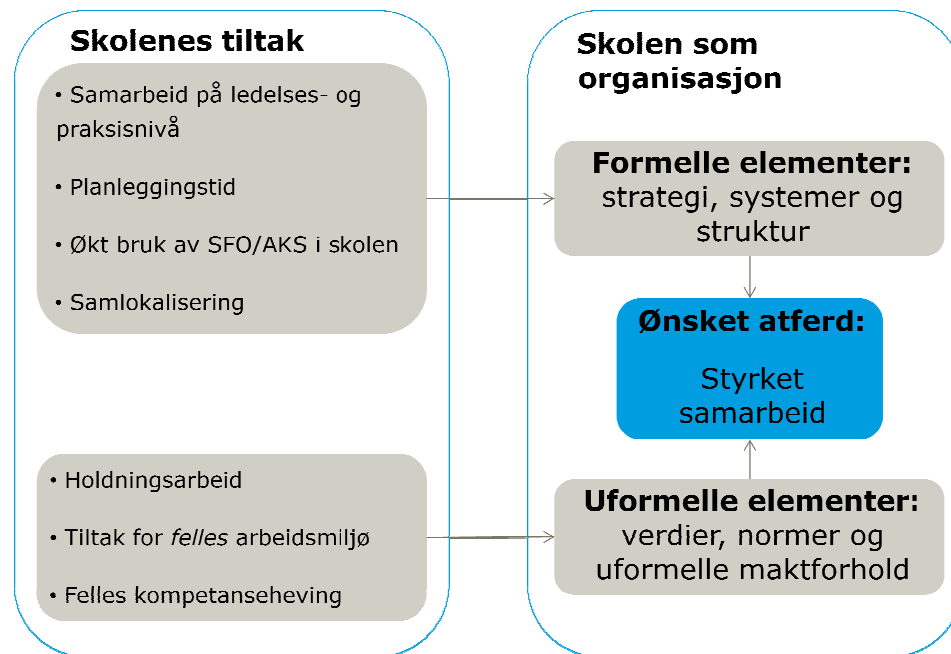
Selv om de enkelte tiltakene for å styrke samarbeidet i liten grad ser ut til å avhenge av skolenes modelltilhørighet, synliggjør den samlede innsatsen at det er enkelte forskjeller mellom de ulike modellene:

- Skolene i modell 1 har fokusert på å tilpasse aktivitetene i SFO/AKS til skolens innhold gjennom å utarbeide temaplaner i tråd med skolens læreplaner. De samkjører planene og ser på samarbeidet mellom skole og SFO/AKS som viktig for å samkjøre aktivitetene.
- Skolene i modell 2 har i større grad fokusert på å inkludere de ansatte ved SFO/AKS i arbeidet ved skolen som et ledd i en utvidet skoledag, og særlig skole 2a har i utstrakt grad benyttet SFO/AKS-ansatte til det praktiske arbeidet med skolens elever. Hensikten med samarbeidet er også her å samkjøre skole og SFO, og samarbeidet skal bidra til å koordinere ansatte og elevers hverdag.
- De to skolene i modell 3 har i større grad fokusert på å gi *elevene* en helhetlig dag. For den ene skolen innebærer det blant annet å skape "helhet og variasjon i skoledagen" med mål om å skape den "gode dagen". De har blant annet forsøkt å få en bedre utnyttelse av de ansattes kompetanse, gjennom tydelig ansvarsfordeling mellom SFO-ansatte og lærere. Den andre skolen i modellen har vektlagt at en helhetlig skoledag medfører å se "hele ungen, hele dagen" og på den måten gi elevene en god og helhetlig dag. De har derfor fokusert på å utvikle en felles virksomhetsplan og utfordre holdningene blant de ansatte⁵.

Figur 8-2 viser skolenes tiltak for å bedre samarbeidet mellom skole og SFO/AKS.

⁵ Igjen ser vi at skolene i modell 3 skiller seg noe fra hverandre, jf. diskusjonen om modellutviklingen.

Figur 8-2: Innsatsen ved skolene:



Figur 8-2 viser at forsøksskolenes tiltak først og fremst har vært rettet inn mot de *formelle* elementene i skolens organisasjon. Det er enklere for skoleledelsen å planlegge endringer i de formelle elementene, mens endringer i verdier, normer og uformelle maktforhold er mer krevende og vanskelig å planlegge. Funn fra evalueringen viser imidlertid at de forsøksskolene som har klart å rokke ved etablerte normer og tankesett angående samarbeidet har kommet lenger i endringsprosessen enn de øvrige forsøksskolene. Ved to skoler snakker elever, foreldre, lærere, SFO/AKS-ansatte og ledelsen helt likt om samarbeidet og betydningen av dette, og tilnærmet alle aktører opplever det som bedre enn tidligere, og at det er nødvendig og effektivt.

8.3 Tiltak rettet inn mot skolens formelle elementer

Dette avsnittet redegjør for hvilke tiltak skolene har iverksatt for å styrke de formelle elementene, herunder ulike former for formalisert samarbeid, med fokus på hva endringene innebærer og skolens erfaringer, herunder tiltak knyttet til samarbeid mellom skole- og SFO-/AKS på ledelses- og praksisnivå, innføring av planleggingstid, økt bruk av SFO-/AKS-ansatte i undervisningen og samlokalisering av ansatte i skole/SFO/AKS. Det gis også eksempler på tiltak som kan illustrere god praksis og hva som vurderes som styrker og svakheter ved tiltaket.

8.3.1 Samarbeid på ledelsesnivå

Felles lederteam mellom skole og SFO/AKS

Samtlige forsøksskoler har i prosjektperioden arbeidet med å styrke samarbeidet mellom ledelsen i SFO/AKS og ledelsen i skolen. Enkelte skoler har ikke fastlagt samarbeidsstrukturer for tiden etter forsøkets slutt, men har kun fokusert på forsøksperioden og samarbeid som kan knyttes til forsøket. Flere av skolene har definert SFO-/AKS-leder som del av skolens lederteam sammen med inspektør og skoleleder, og en av skolene har i slutfasen av forsøket bestemt at de ønsker å ha SFO-/AKS-leder med videre i lederteamet fra høsten 2012. Skoleleder oppgir at dette er viktig for å skape fokus på endringsprosessen og fortsette utviklingen av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS.

Formalisert samarbeid mellom baseledere/SFO-leder og lærerteamene

Ved flere skoler er baseledere og/eller SFO-/AKS-leder invitert inn i lærerteamene ved skolene. Ved én skole inngår ledere i SFO/AKS i lærerteamene på småskoletrinnet for å ivareta overgangen mellom skolen og SFO/AKS. Skoleleder ved skolen oppgir at dette er en løsning som alle skoler som ønsker å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS bør innføre. Ved en av skolene i modell 2 deltar SFO-leder på 1.-4. trinn "storteam", og ved én skole har ledelsen i SFO

og skoleledelsen faste møter for å sikre sammenheng i planer, håndhevelse av regler og rutiner og informasjonsflyt.

Én skole i modell 1 har opprettet et samarbeid mellom AKS-ledere og lærere fremfor samarbeid mellom AKS-ansatte og lærere, fordi de opplever det som vanskelig å skape samarbeidsarenaer mellom lærere og AKS-ansatte. Samarbeidet mellom AKS-leder og lærere består av felles utarbeidelse av temaplaner i AKS. Skoleleder oppgir at bakgrunnen for valget av en løsning med samarbeid på ledelsesnivå var lærernes og AKS-ansattes arbeidstidsavtale, som gjør det vanskelig å ta ut AKS-ansatte for samarbeidstid. Skoleleder mener likevel de har fått på plass flere samarbeidsarenaer og at de har blitt bedre kjent, ved blant annet å ha opprettet en arbeidsgruppe bestående av 2 lærere og 2 baseledere i AKS, som sammen skal utarbeide felles temaplaner.

Kombinert stilling som inspektør og SFO-leder

Én skole i modell 3 har i prosjektperioden kombinert stillingen som inspektør, SFO-leder og prosjektleder. Skoleleder ved skolen mener en slik kombinasjon har ført til at ledelsen i SFO og skolen er tettere knyttet sammen enn før. SFO-leder/inspektør har vært bevisst på å snakke om skole og SFO *samtidig* i møtet med lærere slik at de får et større innblikk i hva som skjer i SFO, og bevisst på å ta opp saker fra både skole og SFO i sine møter med SFO-ansatte. Løsningen med en kombinert SFO-leder og inspektør opphører imidlertid når forsøket avsluttes, da skolen så behovet for å ha en større ledelsesressurs i SFO. Skolen så heller ikke et like stort behov for en kombinert stilling etter forsøkets avslutning da tenkningen og elementene fra forsøket er innarbeidet ved skolen blant annet gjennom en felles virksomhetsplan. Lærerne ved denne skolen mener kombinert inspektør og SFO-leder har bidratt til et bedre samarbeid. Figur 8-3 oppsummerer skolens erfaringer med denne løsningen:

Figur 8-3: Praksiseksempel

Samarbeid på ledelsesnivå: SFO-leder og inspektør i én og samme stilling

Skole 3b har i løpet av prosjektperioden hatt en kombinert SFO-leder og inspektør ved skolen, som et ledd i arbeidet med å redusere avstanden mellom SFO og skolen. Dette handler om å formidle at SFO og skolen er en helhet og at lærerne gjøres mer bevisst på hva som skjer på SFO.

Slik vurderer ulike aktører denne løsningen:

- Skoleleder oppgir at denne løsningen har ført ledelsen mer sammen
- De ansatte på SFO oppgir at den har vært viktig for utvikling av samarbeidet mellom lærere og ansatte i SFO, for eksempel når det gjelder hvordan en forholder seg til elevene, felles regler og felles reaksjoner på regelbrudd
- Foreldre ved skolen oppgir at de opplever bedret samarbeid mellom SFO og skolen

Funn fra evalueringen viser at løsningen med en kombinert SFO -leder og inspektør, i tillegg til utarbeidelse av en felles virksomhetsplan, har bidratt til å bryte ned skillet mellom SFO og skolen

Styrkene ved denne løsningen er at den

- Sørger for at lærere og SFO-ansatte får samme informasjon
- Signaliserer at samarbeid mellom enhetene er viktig og at SFO er en del av skolen
- Bidrar direkte til å bryte ned skillet mellom de to enhetene, fordi de ansatte har samme leder

Svakhetene ved denne løsningen er at den

- Forutsetter at skolen har mulighet til å opprette en kombinert stilling innenfor skolens økonomiske og organisatoriske rammer.
- Kan medføre en utfordring knyttet til legitimitet og lojalitet
- Kan være utfordrende å være like mye til stede i både skolen og i SFO.

8.3.2 Samarbeidstid mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte

Forsøksskolene har på ulike måter opprettet eller videreutviklet samarbeidet mellom lærere og ansatte på SFO/AKS. Det er imidlertid svært stor variasjon i hvor ofte og når samarbeidstiden blir gjennomført og hvem som deltar, og evalueringen gir ingen indikasjoner på at dette kan tilskrives skolenes modelltilhørighet. Samtlige skoler har ved forsøkslutt timeplanfestet samarbeidstid for skole og SFO/AKS, men møtetiden er i ulik grad gjennomført på de enkelte skolene. Tid til samarbeid betyr ikke nødvendigvis at samarbeidet er av god kvalitet eller medfører en faktisk *endring* i samarbeidet mellom de to yrkesgruppene. Slik sett kan en skille mellom timeplanfestet samarbeid, planlagt samarbeid og gjennomført samarbeid. Evalueringen viser at de fleste skolene i løpet av forsøksperioden har tidfestet et samarbeid, at enkelte skoler har definert innhold, deltagelse og fastlagt dagsorden, og at de fleste aktørene vurderer samarbeidstiden som nyttig.

Timeplanfestet samarbeidstid

Blant skolene som har et samarbeid mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte har flere skoler et fast tidspunkt for samarbeidet. En skole har for eksempel timeplanfestet én time samarbeid hver 14. dag, mens en annen skole har 30 minutter samarbeidstid med lærere hver uke (i forbindelse med SFO/AKS-ansattes planleggingstid). En tredje skole har faste samarbeidsmøter annenhver uke på 1. og 2. trinn, og én gang i måneden på 3. og 4. trinn, og en fjerde skole (som består av 3 skoleenheter med en felles skoleleder) har fast samarbeidstid, men ulik hyppighet og ulikt antall deltagere avhengig av skole og trinn. SFO-leder ved en siste skole har erfart at fastlagt samarbeidstid ikke fungerte like bra for alle trinnene, og har derfor (sitat) *"gått litt bort fra dette med fast tid"* og forsøker å være litt mer fleksible.

Ved samtlige forsøksskoler oppgir informantene at det har vært eller er vanskelig å finne tid til samarbeid mellom de to yrkesgruppene, fordi lærere og SFO-/AKS-ansatte har et felles ansvar for elevene, men har ansvar på ulike tider og ulik arbeidstid. Samarbeidstiden er også sårbar for *fravær* blant de ansatte. Flere skoler har funnet tid til samarbeid ved å omorganisere slik at samarbeidstiden legges til et tidspunkt hvor elevene er ute og det er mindre behov for høy voksenteitet. Det fremkommer at tilsyn med elevene må prioriteres og at samarbeidstid derfor er det første som nedprioriteres, ved fravær blant de ansatte. På 2 av skolene oppgir ansatte i både skole og SFO/AKS at samarbeidstiden ikke gjennomføres som avtalt, fordi det ikke prioriteres av involverte parter. Ved én skole har samarbeidet fungert mindre bra det siste året som en følge av sykmeldinger og mangel på personalressurser. Det at samarbeidet er sårbart for fravær og ikke prioriteres kan indikere at de ansatte ikke ser behovet for og hensikten med samarbeidet, men det kan også handle om at de ikke er forpliktet til å delta fordi skoleledelsen ikke prioriterer dette samarbeidet.

Enkelte skoler har forsøkt å imøtekomme utfordringen med å finne et tidspunkt som passer for alle ved å rullere på deltagelsen i samarbeidstiden. Ved en skole har for eksempel lærere og SFO-/AKS-ansatte 30 minutter samarbeidstid en gang i måneden, fordelt slik at første tirsdag i måneden går til 1. trinn, andre tirsdag til 2. trinn, osv. Ved en annen skole går deltagelsen fra SFO/AKS på rundgang fordi (sitat) *"det alltid må være noen i SFO"*. Møtetiden ruller over tre uker hvor ett møte kun er med trinnets lærere, ett møte er med trinnets lærere og klasseansvarlig ved SFO/AKS, og ett møte hvor også inspektør deltar.

Aktørene i samarbeidet

De fleste skolene har samarbeid mellom kontaktlærer og klasse- eller trinnansvarlig ved SFO/AKS. En av skolene har imidlertid kun samarbeidstid for ansatte i SFO/AKS som arbeider både i skole og på SFO/AKS, ikke for ansatte som *kun* jobber i SFO/AKS. Samarbeidet handler da om bruken av de ansatte i SFO/AKS i opplæringen.

Noen skoler har opprettet faste kontaktpersoner som har et ekstra ansvar for samarbeidet mellom lærere og SFO-/AKS-ansatte. En skole har en fast SFO-/AKS-ansatt knyttet til lærerteamene på hvert trinn. En annen skole har faste kontaktpersoner på både lærer og SFO/AKS. En siste skole har opprettet en fast "kontaktperson" i SFO/AKS på hvert trinn, som har ansvar for henvendelser til lærere og som deltar på lærernes teammøter.

En av skolene har organisert samarbeidet slik at de ansatte i SFO har *mulighet* til å delta på lærernes teammøter, slik at de (sitat) *“kan få innblikk i planene og arbeidet til lærerne”*. Men både lærere og SFO-leder oppgir at de i liten grad opplever at de ansatte benytter denne muligheten. Den samme skolen beskriver også at de har forsøkt å ha SFO-møter med inspektør tilstede, men har kun gjennomført ett møte fordi de ikke opplever at det er behov for det.

Det er med andre ord like stor variasjon i *hvem* som deltar i samarbeidet, som *hvor ofte* og *når* skolene har samarbeidstid. Funn fra evalueringen tyder på at godt samarbeid fordrer at relevante aktører deltar, at deltakelsen er stabil, at samarbeidet oppleves som nyttig og forpliktende og at resultatene dokumenteres/referatføres.

Innhold i samarbeidet

Evalueringen tyder på at det varierer hvorvidt skolene har definert hva samarbeidstiden skal bestå av og på dette punktet har noen skoler kommet lenger enn andre. For eksempel har en av skolene en fast dagsorden med punkter om læringsstøttende aktiviteter, psykososialt læringsmiljø og samarbeid om enkeltelever. Den samme skolen har fastlagt at SFO-/AKS-ansatte har ansvaret for å innkalle til samarbeidsmøtet og at det skal skrives et referat fra hvert møte. En annen skole har organisert det slik at samarbeidstiden er styrt av SFO-leder, som har ansvaret for dagsordenen for møtet. Dagsordenen varierer da noe fra møte til møte, men tiden brukes til planlegging av ukeplaner og samarbeid rundt ulike temaer i skolen, samt informasjon om enkeltbarn.

Funn fra casestudiene tyder på at samarbeidstiden ved skolene først og fremst benyttes til utveksling av informasjon om enkeltelever og faglig samarbeid om enkeltaktiviteter og planer. Det er imidlertid en antydning til forskjell mellom modellene når det gjelder innholdet i samarbeidstiden.

Ved samtlige skoler benyttes samarbeidstid til utveksling av informasjon om enkeltelever. Skolene i modell 1 vektlegger faglig samarbeid om aktiviteter og planer i noe større grad enn de øvrige skolene. Det er rimelig å anta at dette henger sammen med modellens vektlegging av planarbeid og læringsstøttende aktiviteter i SFO/AKS. Enkelte av skolene i modell 1 har også frikjøpt både lærere og SFO-/AKS-ansatte for å utvikle årsplan og rammeplan for SFO/AKS, og har benyttet prosjektmidler til å samarbeide om utviklingen av dette.

Selv om skolene i modell 1 synes å ha størst fokus på faglig samarbeid, viser evalueringen at skoler i de andre modellene også samarbeider om planer og aktiviteter. For eksempel benyttes samarbeidstiden ved en skole både til overføring av informasjon om enkeltelever og til planlegging av konkrete aktiviteter og samarbeid rundt ukeplaner og temaer i skolen. Det er også enkelte skoler som benytter samarbeidstiden til å veilede SFO-/AKS-ansatte i leksehjelp. Ved disse skolene er lærerne som forbereder leksehjelpen, mens SFO-/AKS-ansatte utfører den. De ansatte opplever denne veiledningen som nyttig.

8.3.3 Planleggingstid for SFO/AKS og felles planleggingsdager

Samtlige forsøksskoler har prøvd ut ulike modeller for planleggingstid og samarbeidstid for de ansatte i SFO/AKS og enkelte skoler har forsøkt å innføre felles planleggingsdager for skole og SFO. Igjen er det stor variasjon mellom forsøksskolene. De har i ulik grad vektlagt planleggingstid eller samarbeidstid, og noen skoler er kommet lenger enn andre.

Tre skoler har innført planleggingstid for de ansatte på SFO/AKS. Én skole har innført 15 minutter planleggingstid for de ansatte på SFO/AKS, slik at de kan forberede aktivitetene de skal gjennomføre. En annen skole har innført 2 timer planleggingstid i uken for SFO-/AKS-ansatte som arbeider både ved skole og i SFO/AKS. Planleggingstiden har en fast dagsorden og 30 minutter benyttes til samarbeid med lærere om f.eks planlegging av ukeplan og temaer i tiden fremover, samt samarbeid om enkeltelever. Ved en tredje skole benyttes planleggingstiden til å utarbeide aktivitetsplaner med mål og tiltak, samt evaluere aktivitetene som er gjennomført. Skolen har planleggingstid hvor de arbeider i grupper fordelt på de ulike områdene i rammeplanen til SFO/AKS. De ansatte har også mulighet til å delta i flere grupper knyttet til ulike områder/temaer. SFO/AKS har mandagsmøter hvor de tar opp “alt” som angår SFO/AKS, og de

ansatte oppgir at de har mye mer tid til å planlegge enn før forsøket, uten at de spesifiserer *når* denne planleggingen gjennomføres.

Figur 8-4 oppsummerer erfaringer med 2-timers felles planleggingstid for SFO-/AKS-ansatte.

Figur 8-4:Praksiseksempel

Planleggings- og samarbeidstid for SFO/AKS

Skole 3a har i forbindelse med forsøk med Helhetlig skoledag fått på plass en kombinasjon av planleggingstid for de ansatte i SFO og samarbeidstid med lærere.

De ansatte i SFO har avsatt 2 timer planleggingstid hvor 1 ½ time benyttes til samarbeid seg i mellom og de resterende 30 minuttene er samarbeid med lærere ved skolen. Samarbeidstiden er organisert i det som ellers er "SFO"-tid, og er frigjort ved at enkelte SFO -ansatte (som ikke arbeider i skolen, men som kun arbeider i SFO) er ute med elevene.

Samarbeidstiden benyttes til planlegging av ukeplaner og temaer i tiden fremover, samt informasjon knyttet til elever med særskilte behov. Dette vurderes som nyttig av både lærere og SFO-ansatte, og begge informantgrupper vurderer at samarbeidstiden er tilstrekkelig.

Planleggingstiden blant SFO-ansatte ledes av SFO-leder og brukes til informasjonsutveksling og planlegging.

Styrkene ved dette samarbeidet er

- Fast samarbeidstid
- Fastlagt dagsorden for møtet
- Gir mulighet til å samkjøre aktiviteter i skole og SFO
- Gir mulighet for bedre samarbeid om elever med særskilte behov

Svakheterne ved dette samarbeidet er

- Samarbeidstiden er kun for SFO-ansatte som også jobber som assistenter i skolen.
- Gjennomføres i perioder hvor elevene er ute og behovet for voksne er lavt. Dette gjør tiden sårbar for sykdom eller annet fravær.

Felles planleggingsdager

Enkelte av skolene har i løpet av forsøksperioden forsøkt å få felles planleggingsdager for skole og SFO/AKS som et ledd i å styrke samarbeidet og skape en bedre helhet. Mangel på tid fremstår imidlertid som en sentral barriere, siden det er vanskelig å finne et tidspunkt hvor begge yrkesgruppene har mulighet til å delta. Dette skyldes at elevene ofte er på SFO/AKS når de ikke er på skolen. Dette er særlig vanskelig for skolene i Oslo hvor SFO/AKS skal ha åpent alle virkedager unntatt lørdag, søndag, helligdager og offentlige fridager, samt juli måned⁶.

Enkelte skoler har likevel fått til å organisere felles planleggingsdager. To skoler har gjennomført felles planleggingsdager for lærere og SFO-/AKS-ansatte. Dette har blitt organisert på den måten at lærerne har hatt en hel dag, mens SFO-/AKS-ansatte har deltatt deler av dagen. Ved en tredje skole har de ansatte i SFO/AKS nå 5 planleggingsdager, hvor 2 er felles med skolen. Det er også et mål at baseledere i SFO/AKS skal delta på skolens ekstra planleggingsdager⁷.

Planleggingsdagene er lagt til dager SFO/AKS er stengt. I forbindelse med forsøket har skolen også frikjøpt både lærere og ansatte for å utarbeide årsplan og rammeplan for skolen.

Ved én skole har lærere og SFO-/AKS-ansatte i forbindelse med forsøket vært på skolebesøk og gjennomført 3 felles personalseminarer som har handlet om innholdet i forsøket. Tanken bak disse samlingene har vært å videreutvikle måten skolen benytter SFO/AKS-ansatte i

⁶ Forskrift om standardvedtekter for kommunale skolefritidsordninger, Oslo kommune, § 8 om åpningstid.

⁷ Lærerne ved skolen har en ekstra planleggingsdag hver 7.uke, som hentes inn ved at elevene har 6 minutter lenger undervisning hver dag. Det fremkommer imidlertid at foreldre og elever ikke er spesielt fornøyd med denne løsningen.

stasjonsundervisning i opplæringen⁸, i tillegg til å arbeide med en felles virksomhetsplan, som ble innført med ny skoleleder i 2011 og utarbeidet ved hjelp av midler fra forsøket. Enkelte lærerinformanter oppgir imidlertid at felles plandager ofte blir *delt* planleggingsdager fordi lærere ønsker å fokusere på opplæringen, mens de ansatte i SFO/AKS er mest opptatt av elevene de er tilknyttet.

Oppsummert viser funn fra evalueringen at felles planleggingsdager for lærere og SFO-/AKS-ansatte vurderes som noe som kan være nyttig for å styrke samarbeid og et helhetlig tilbud, mens barrierene for dette kan være mangel på tid og ulikt fokus/interesseområde blant de to ansattgruppene.

Felles informasjon til foreldre/foresatte fra skole og SFO/AKS

Funn fra casestudiene viser at foreldreinformantene på forsøksskolene er opptatt av å få så mye informasjon som mulig om skole og SFO/AKS. Samtidig etterlyser flere av foreldrene at informasjon fra skole og SFO/AKS samordnes slik at de får samme informasjon fra rektor og SFO-/AKS-leder. Én informant foreslår felles foreldremøter for skole og SFO/AKS.

Flere av forsøksskolene har samkjørt informasjonen som sendes ut til foreldre og foresatte i et forsøk på å skape en helhet for foreldrene. En skole har utarbeidet *en felles virksomhetsplan* som gjelder for både skole og SFO og som inneholder informasjon om "hvordan det skal være" ved skolen. Dette kan, i tillegg til å være en plan for internt bruk, sees på som et virkemiddel for å skape en "helhet" for foreldre/foresatte og andre. SFO-leder ved skolen som har utarbeidet en felles virksomhetsplan mener dette har bidratt til at lærerne er mer positive til arbeidet som gjøres i SFO og i større grad er informert om det som skjer i SFO. De ansatte ved SFO ved samme skole mener det er viktig å samkjøre virksomheten, fordi de uten samarbeid om for eksempel felles regler for elevene, ikke vil få den stabiliteten som de ønsker.

Én skole har på sin side utarbeidet felles *ukeplaner/lekseplaner for skolen og SFO/AKS*, for å synliggjøre samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. To andre skoler har øremerket en egen kolonne på skolens ukeplan til informasjon fra SFO/AKS. Tiltaket har imidlertid vist seg å være svært personavhengig, og ved en av skolene fremheves lav digital kompetanse blant personalet som en barriere for å få dette til å fungere optimalt, ettersom planen distribueres digitalt til foreldre/foresatte. Foreldreinformanter ved skoler som har prøvd ut dette oppgir at de er veldig fornøyd med å få den informasjonen de trenger om elevenes helhetlige skoledag samlet på ett sted.

8.3.4 Økt bruk av de SFO-/AKS-ansatte som ressurs i skolen

Enkelte av skolene har gjennom forsøket økt bruken av assistenter i skolen. Dette innebærer at de har utvidet de SFO-/AKS-ansattes stillingsprosenter, slik at de ansatte både kan være i SFO-/AKS- og i skolen. Det innsamlede datamaterialet gir ikke en fullstendig oversikt over bruk av SFO-/AKS-ansatte som assistenter i skolen, men det fremgår at dette ved enkelte skoler anses som et viktig aspekt i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Fordi det innebærer en bedre utnyttelse av de ansattes kompetanse, endringer i lærernes holdninger til de ansatte i SFO/AKS og bedre kjennskap til skolen som organisasjon.

Én av skolene har i prosjektperioden organisert skolen rundt en midttime hvor SFO-/AKS-ansatte har ansvar for skolemåltid og fysisk aktivitet. Midttime er et sentralt element i modell 2 og har i følge informanter fra skolene medført økte stillingsprosenter for ansatte ved SFO/AKS.

Flere av de andre skolene oppgir å ha mange SFO-/AKS-ansatte som *både* arbeider i skolen og SFO/AKS. En av skolene benytter SFO-/AKS-ansatte i skolen som en følge av et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse, og benytter SFO-/AKS-ansatte som assistenter i tilfellene hvor elever er tildelt assistenttimer. En annen skole benytter SFO-/AKS-ansatte til å støtte opp under f eks stasjonsundervisning⁹. Lærere opplever at samarbeidet om stasjonsundervisningen fungerer i

⁸ Skolen har i løpet av prosjektet en økt bruk av SFO/AKS-ansatte i opplæringen ved blant annet å benytte assistenter i stasjonsundervisning, se 8.3.4 for mer om dette.

⁹ Stasjonsarbeid er en metode for å tilrettelegge for tilpasset undervisning. Metoden kan brukes innenfor de fleste fag og innebærer at elevene veksler mellom stasjoner med ulike læringsaktiviteter.

varierende grad, og at det særlig er vanskelig i klasser med stort behov for assistenter til enkeltelever. En siste skole mener de har blitt flinkere til å kontraktfeste den ansattes arbeidsforhold i henholdsvis skole og SFO, slik at det blir 50-50-fordeling mellom de to enhetene. SFO-/AKS-leder ved denne skolen oppgir at kontraktfesting gir en større forutsigbarhet i SFO/AKS og i skolen, selv om det ikke medfører noe mindre administrativt arbeid.

Oppsummert tyder funn fra evalueringen på at en gjennom forsøket har oppnådd økt utnyttelse av skolens totale personalressurs, og i enkelte tilfeller en økning i stillingsprosjenter blant SFO-/AKS-ansatte. Dette er å anse som et viktig aspekt for å styrke samarbeidet mellom de ulike yrkesgruppene.

8.3.5 Samlokalisering

Enkelte av skolene har i løpet av prosjektperioden samlokalisert skolens og SFO/AKS' lokaler for på denne måten å bidra til et tettere samarbeid mellom skole og SFO/AKS. Ved to skoler har lærere og baseledere kontor plass i samme arbeidsrom. Ved en av disse skolene har lærere og SFO-/AKS-ansatte også felles pauserom. En tredje skole har lokalisert SFO/AKS-leders kontor ved siden av skoleledelsens kontorer, og lærere og SFO-/AKS-ansatte deler pauserom. Ved én skole deler lærere og SFO-/AKS-ansatte både pauserom og kontorer.

Enkelte lærere oppgir at det er *enklere* å samarbeide med SFO-/AKS-personalet enn tidligere og at de generelt har fått et *bedre* samarbeid med SFO/AKS som en følge av at de deler arbeidsrom og pauserom, blant annet fordi de blir kjent med hverandre. Lærerne ved denne skolen oppgir at sambruk av lokaler gjør det lettere å bli enige om strategier for å ta tak i spesifikke gruppeutfordringer, og gir en mulighet til å samkjøre aktivitetene i skole og SFO/AKS. De oppgir videre at dette bidrar til at SFO-/AKS-ansatte føler seg som en del av skolen.

En lærer ved én skole omtaler seg som "heldig" på grunn av samlokalisering med SFO/AKS og oppgir at de hjelper hverandre i hverdagen, deler utstyr, og at begge parter drar nytte av dette. Tilsvarende oppgir lærere som deler lokaler med SFO/AKS at samarbeidet er tettere enn ved skoler som ikke deler lokaler. Ved en annen skole fremkommer det at lærere og SFO-/AKS-ansatte opplever det som vanskeligere å få et godt samarbeid hvis de ikke ser hverandre i løpet av dagen. Samarbeidet ved denne skolen oppgis å fungere bra på 1.-3.trinn på grunn av samlokalisering. På 4.trinn derimot oppgis det å være større utfordringer fordi elevene i skiftet mellom skole og SFO/AKS forflyttet seg fra klasserommet til SFO-/AKS-base i et helt annet bygg. Lærere og SFO-/AKS-ansatte har dermed ingen uformelle møteplasser eller rom for erfaringsdeling i løpet av dagen. Lærerinformerer ved en annen skole som benytter samme lokaler i undervisning og SFO/AKS-tid vurderer det som positivt at ansatte ved SFO/AKS kommer inn 5 minutter før skoletimens slutt er fordi dette bidrar til å sikre en god overgang til SFO.

Oppsummert tyder funn fra evalueringen på at samlokalisering av lærere og SFO-/AKS-personell oppleves som positivt, både fordi det danner en naturlig møteplass hvor en gjennom utveksling av informasjon og samarbeid blir bedre kjent med hverandre, hverandres arbeidsområder og slik sett får muligheten til å samkjøre aktiviteter og bli enige om hvordan en skal håndtere eventuelle utfordringer blant elevene.

8.4 Tiltak rettet inn mot skolens uformelle elementer

Mens de formelle elementene som nevnt viser til en organisasjons struktur, systemer og institusjonalisert makt, handler de uformelle elementene om verdier, normer og uformell makt. Enkelte forsøksskoler har i løpet av forsøksperioden gjennomført tiltak som kan sies å være rettet inn mot disse uformelle elementene ved organisasjoner i form av holdningsskapende og kulturbyggende arbeid.

8.4.1 Holdningsskapende arbeid

Flere av forsøksskolene har i prosjektperioden arbeidet med det de betegner som holdningsarbeid blant lærere og ansatte i SFO/AKS. Holdningsarbeidet har hatt ulike innfallsvinkler, men alle skolene har hatt som mål at alle ansatte ved skolen (herunder skole og SFO/AKS) skal bli enige om noen felles verdier og holdninger når det gjelder ansattssamarbeid og dialog med elevene.

Ved en av skolene i modell 2 har de vært opptatt av å utvikle et felles normsett for skole og SFO/AKS på 1.-10. trinn. De ansatte ved SFO/AKS ved skolen fremhever at de har vært særlig bevisste på begrepsbruken rundt midttimen (som organiseres av SFO/AKS), og at denne ikke skal omtales som SFO-/AKS-tid, men derimot skal omtales som en del av den "helhetlige skoledagen". Ved forsøkets slutt gir flere lærere og SFO-/AKS-ansatte ved skolen uttrykk for at de er "ett personale" og har en "vi-følelse" både faglig og sosialt. Det fremkommer at dette blant annet handler om at skoleledelsen har hatt fokus på å etablere en felles begrepsbruk om helhetlig skoledag og at dette arbeidet har hatt positiv effekt på samarbeidskulturen på skolen. Funn fra evalueringen tyder på at denne bevisste begrepsbruken også har nådd ut til elever og foreldre på skolen. Skolen har som nevnt utarbeidet en felles virksomhetsplan som skal bidra til at skole og SFO/AKS oppfattes og fungerer som en felles enhet. Skoleleder har vektlagt at alle voksne har ansvar for elevene til enhver tid, og at det ikke skal skilles på SFO-/AKS-tid og skolen. Videre oppgis det at det er viktig å arbeide sammen for å skape en gjensidig respekt og forståelse for hverandres oppgaver. Skoleleder oppgir å se en positiv utvikling i holdningene det siste året.

Ved en annen skole har skoleleder oppfordret lærere til å følge med på hva som "skjer i SFO/AKS" og det oppgis at det er arbeidet mye med å skape likeverdighet mellom lærere og SFO/AKS-ansatte. Skoleleder ved skolen mener dette har ført til økt status for de ansatte i SFO/AKS, som nå blir tatt med på råd i større grad enn før. De ansatte i SFO/AKS vurderer det imidlertid annerledes og oppgir at samarbeidet ikke nødvendigvis er så mye tettere enn før og at lærerne ikke er spesielt flinke til å komme innom SFO/AKS.

Funn fra evalueringen tyder på at utviklingen av en felles samarbeidskultur har vært en utfordring for forsøksskolene. Det handler blant annet om at ulike yrkesgrupper og profesjoner skal arbeide sammen, og at en ikke har tradisjon for å samarbeide. Mange av informantene ved forsøksskolene opplever imidlertid at det har skjedd endringer i kulturen ved skolene og de ansattes holdninger til hverandre i løpet av prosjektperioden. På den andre siden oppgis det ved enkelte skoler at lærere ikke ønsker å prioritere samarbeid med ansatte i SFO/AKS, at ansatte på SFO/AKS opplever at lærerne ikke ser på elevene som et felles ansvar. Flere mener det er behov for en endring av språkbruken blant de ansatte, samt et arbeid for å utvikle felles holdninger til elevene.

Ved en annen skole uttrykker lærere glede over at forsøket er i en avsluttende fase, blant annet fordi de er uenige i utformingen av leksehjelptilbudet. SFO-/AKS-leder ved skolen oppgir at de har "litt å jobbe med når det gjelder holdninger blant lærerne", og opplever at lærere ofte skylder på SFO/AKS hvis noe går galt. Utfordringene rundt samarbeidet knyttes til forskjeller i utdanningsnivå, som "medfører forskjeller i språk og arbeidsteknikker", og at lærerne ikke vurderer skole og SFO/AKS som en helhet. Samtidig oppgis det at lærerne i større grad enn tidligere har sett hva SFO/AKS faktisk kan/får til, og at de er blitt knyttet nærmere hverandre.

Selv ved en av skolene som i stor grad synes å ha lyktes med å skape et godt samarbeid mellom skole og SFO/AKS, blant annet gjennom en felles virksomhetsplan, opplever skoleledelsen at det er en utfordring å skape et felles fokus og en fellesskapsfølelse, fordi de ansatte tilhører to forskjellige yrkesgrupper med forskjellig utdanning og kompetanse. Dette krever slik skoleleder vurderer det en bevisst holdning til samarbeid fra ledelsens side.

Lærernes skepsis til et utvidet samarbeid kan ses i lys av flere forhold. På den ene siden kan den knyttes til faglig uenighet som en følge av profesjonsforskjeller (og profesjonskamp), men kan også forklares med at lærerne i mindre grad enn SFO-/AKS-ansatte er involvert i forsøket og derfor ikke ser nødvendigheten av et utvidet samarbeid.

Oppsummert viser funnene fra evalueringen at et vellykket holdningsarbeid fordrer ledelsesforankring og kontinuerlig arbeid med utvikling av felles begreper og planer, samt involvering av og dialog mellom ansattgruppene.

8.4.2 Tiltak for et bedre, *felles* arbeidsmiljø

Enkelte skoler har, som et ledd i arbeidet med å skape et felles arbeidsmiljø og utfordre holdninger hos personalet, hatt felles sosiale arrangementer ved skolene. Fire av skolene har hatt

felles avslutning for SFO/AKS og skole, der de tidligere (før oppstart av forsøket) hadde separate fester for SFO/AKS og skolen. De øvrige skolene har i mindre grad hatt felles sosiale arrangementer.

Enkelte skoler har i tillegg arrangert en felles studietur for enkelte lærere og ansatte i SFO/AKS. Målet med tiltaket har vært å skape mer samhold, tettere relasjoner og bygge ned skillet mellom de to yrkesgruppene/profesjonene. Én skole har også valgt å sette sammen team som inkluderer både lærerne på trinnet og en fast SFO-/AKS-ansatt. Skolens utvidede team har reist på tur for å bli kjent og skape relasjoner.

Felles sosiale arrangementer oppgis å bidra til et bedre samarbeid fordi en blir kjent med hverandre og fordi det bidrar til å (sitat) *“ta bort alt dette “småttjafset” som skaper problemer”*. Allikevel fremkommer det at det tidvis oppleves som nødvendig å ha separate sosiale arrangementer for lærere og SFO-/AKS-ansatte.

8.4.3 Felles kompetansehevingstiltak

Flertallet av skolene har i løpet av forsøksperioden arbeidet med å øke kompetansen til de ansatte i SFO/AKS¹⁰. Enkelte skoler har imidlertid også satset på en *felles* kompetansehevingsstrategi som et ledd i arbeidet med å endre holdninger, bygge ned skillet mellom SFO/AKS og skolen og styrke samarbeidet mellom ansattgruppene.

Én skole har for eksempel knyttet til seg et eksternt kompetansemiljø som har veiledet både lærere og SFO-ansatte. Andre skoler har sendt både lærere og SFO-/AKS-ansatte på kurs i for eksempel klasseledelse. Skoleeier ved skolen mener det er viktig med *felles* kompetanseheving for å motvirke en følelse av *“forskjellsbehandling”*. Enkelte lærere oppgir imidlertid at de har for lite tid til å evaluere det de holder på med, og at intern evaluering er viktigere for å gi et eierforhold til det de gjør enn felles kurs. Andre har hatt både lærere og SFO/AKS-ansatte på kurs i klasseledelse.

Funn fra evalueringen tyder på at skolene som kun har hatt en kompetanseheving blant SFO/AKS-ansatte også opplever at dette har hatt betydning for holdningene til samarbeid ved skolen. Flere aktører trekker frem at kompetansehevingen har bidratt til å gi de ansatte på SFO/AKS et *“statusløft”*, og lærerne ved en skole mener kompetansehevingen blant SFO-/AKS-ansatte har medført at de i større grad (sitat) *“snakker samme språk”* og har bedre forståelse for hverandre.

¹⁰ For mer om skolenes arbeid med kompetanseheving, se kapittel 9.

8.4.4 Suksesskriterier for å styrke samarbeidet

Figur 8-5 oppsummerer skolenes suksesskriterier for samarbeid og holdningsendring:

Figur 8-5: Suksesskriterier

Tydelig ledelse

- *En tydelig og engasjert ledelse trekkes frem som et viktig suksesskriterium for et godt samarbeid mellom skole og SFO/AKS. Det er viktig at ledelsen selv mener at et slikt samarbeid er viktig, og viser dette til de ansatte. Ledelsen bør selv samarbeide tett og må sette samarbeid på dagsorden. Det bør jobbes målrettet og systematisk, og da også med forankring av samarbeidet blant de ansatte.*

Fastlagt og forpliktende samarbeidsmøter

- *Samarbeidet bør bestå av fastlagte samarbeidsmøter, som er timeplanfestet og inkludert i arbeidstidsavtalene til begge parter. Det bør ikke gå for lang tid mellom møtene, og det må gjøres tydelig at samarbeidsmøtene skal gjennomføres. Flere av skolene opplever også et behov for felles planleggingsdager i tillegg til fastlagt samarbeidstid, for å gi rom for større grad av koordinering av skole og SFO/AKS enn tidligere.*

Fastlagt dagsorden

- *Timeplanfestet samarbeid krever imidlertid et innhold. Møtene bør ha en fastlagt dagsorden bestående av både dialog om elever og faglig innhold. Dette for å sikre at møtene bidrar til et faglig samarbeid. Dagsordenen kan defineres på forhånd eller i gruppen i fellesskap.*
- *Enkelte skoler har en løsning hvor møtene styres av ledelsen ved SFO/AKS eller skolen.*

Alle parter må se viktigheten og nødvendigheten av samarbeidet

- *Dagsordenen for møtene må bygge på faktiske behov for samarbeid og innholdet bør bestemmes i fellesskap. Samarbeidstid for samarbeidets skyld prioriteres ikke.*
- *Alle parter som er involvert i samarbeidet må se nødvendigheten av å samarbeide for å nå skolenes felles målsetting, dvs. å skape en "helhetlig skoledag" for elevene.*

Initiativ for å bedre samarbeidet også på det uformelle plan (Holdningsarbeid, samlokalisering, felles sosiale arrangementer)

- *Skolen må arbeide for å skape en gjensidig respekt og forståelse for hverandres oppgaver og en tydelig fordeling av oppgaver. Dette kan gjøres gjennom 1) en rendyrking av roller, dvs. en tydeligere ansvarsdeling, 2) en alternativ organisering av skoledagen med økt bruk av assistenter i opplæringen, og 3) evt. økt fokus på å utnytte den enkeltes kompetanse.*
- *I tillegg er det gunstig med samlokalisering av kontorer og pauserom og felles sosiale arrangementer, fordi tettere relasjoner bidrar til å bygge ned skillet mellom de to yrkesgruppene.*

Kompetanseheving

- *Planlagt og systematisk kompetanseheving av ansatte på SFO/AKS vil bidra til et statusløft for de ansatte i SFO/AKS. En slik kompetanseheving vil medføre at lærere og SFO-/AKS-ansatte i større grad snakker samme "språk".*
- *Det kan være en idé å gjennomføre felles kompetanseheving for lærere og SFO-/AKS-ansatte om noen sentrale tema. Dette vil være med på å sikre et felles utgangspunkt for dialog.*

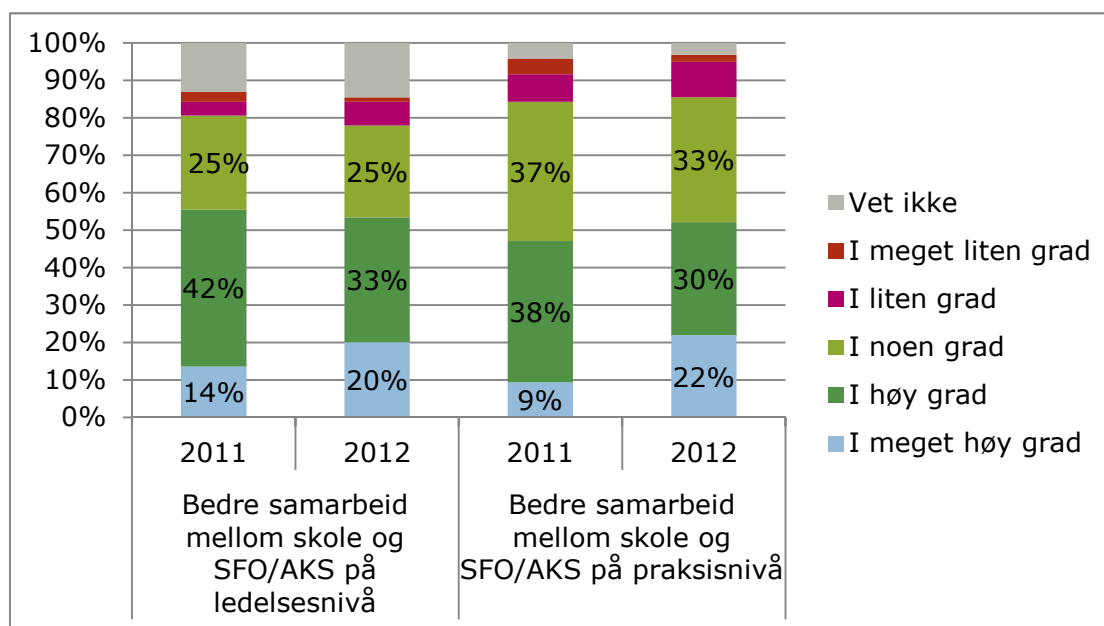
8.5 Har forsøksskolene styrket samarbeidet mellom skole og SFO/AKS og hva har styrket samarbeid med "Helhetlig skoledag" å gjøre?

8.5.1 Aktørenes egne oppfatninger om en utvikling i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS

Funn fra casestudiene viser overordnet sett at aktørene ved forsøksskolene vurderer at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er blitt bedre i løpet av forsøksperioden. En skoleleder oppgir at de gjennom arbeidet med en felles virksomhetsplan har fått en "bedre helhet" og at det (sitat) "har mindre betydning om en er ansatt i SFO/AKS eller i skolen". Skoleeier ved en annen skole mener forsøket har bidratt til en "rød tråd" mellom skolen og SFO/AKS, og samtlige aktører ved en skole forteller at samarbeidet er generelt blitt bedre i løpet av forsøket. En SFO/AKS-leder uttaler at de ikke vil (sitat) "gå tilbake til steinalderen" nå som de har prøvd et godt og velfungerende samarbeid.

Fortellingene om at forsøket har bidratt i retning av et bedre samarbeid, går igjen ved alle forsøksskolene. Det at aktørene ved skolene opplever et bedre samarbeid understøttes av funn i det kvantitative datamaterialet, hvor lærere og SFO-/AKS-ansatte både i 2011 og i 2012 er bedt om å vurdere forsøkets bidrag til et bedre samarbeid. Figur 8-6 viser lærernes og SFO-/AKS-ansattes samlede vurdering av forsøkets bidrag til et bedre samarbeid på ledelses- og praksisnivå.

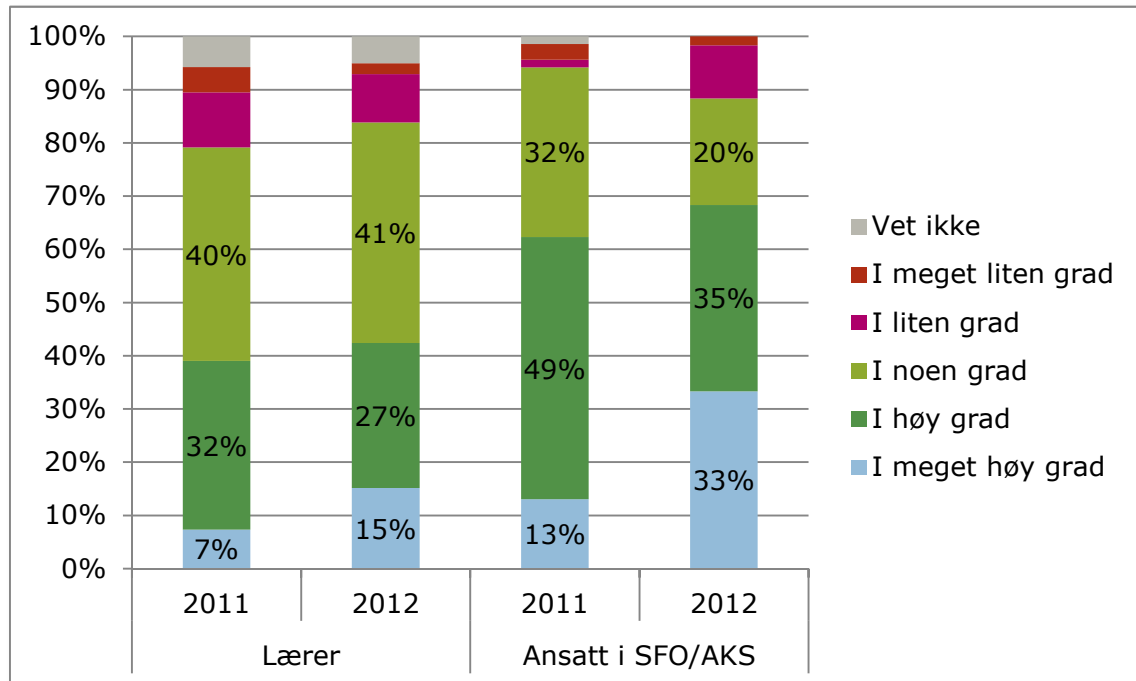
Figur 8-6: I hvilken grad vurderer du at forsøk med helhetlig skoledag har bidratt til bedre samarbeid: (n₂₀₁₁= 191, n₂₀₁₂=159):



Figur 8-6 viser at flertallet av lærere og SFO-/AKS-ansatte mener forsøket har bidratt til et bedre samarbeid både på ledelses- og praksisnivå. I 2012 mente 53 prosent at forsøket i "høy" eller i "meget høy" grad har bidratt til et bedre samarbeid på ledelsesnivå, mens 52 prosent mener det samme om samarbeidet på praksisnivå. Det er også et økt antall lærere og SFO-/AKS-ansatte fra 2011 til 2012 som mener forsøket i "meget høy" grad har bedret samarbeidet på praksisnivå. Forskjellen er statistisk signifikant og tyder på at de to yrkesgruppene i større grad enn før opplever at forsøket har bidratt til et bedre samarbeid dem i mellom. Denne økningen kan ha sammenheng med en økt vektlegging av tiltak rettet mot samarbeid på praksisnivå i forsøkets siste år. For eksempel har en skole det siste året etablert en arbeidsgruppe som skal utforme en felles plan for skole og SFO/AKS. Flere av skolene har nå også fått på plass samarbeidstid og opplever ikke like store utfordringer med dette som før.

Funn fra casestudier og spørreundersøkelser tyder på at SFO-/AKS-ansatte i større grad enn lærere mener forsøket har bidratt til et bedre samarbeid mellom de to enhetene. Figur 8-7 viser forskjellen mellom lærere og SFO/AKS-ansatte i deres vurdering av forsøkets bidrag til et bedre samarbeid på praksisnivå:

Figur 8-7: I hvilken grad vurderer du at forsøk med helhetlig skoledag har bidratt til bedre samarbeid mellom skole og SFO/AKS på praksisnivå: (n lærer₂₀₁₁ = 122, n lærer₂₀₁₂ = 99, n SFO/Aks-ansatte₂₀₁₁ = 69, n SFO/AKS-ansatte₂₀₁₂ = 60)



Figur 8-7 viser at de ansatte i SFO/AKS i 2012 i betydelig høyere grad enn i 2011 mener forsøket har bidratt til et bedre samarbeid på praksisnivå. For kategorien "i meget høy grad" er det en signifikant økning fra 13 prosent til 33 prosent. Blant lærere er det signifikant utvikling fra 2011 til 2012 i kategorien "i meget høy grad". Forskjellen mellom de to yrkesgruppene vurderinger er statistisk signifikant både i 2011 og 2012.

Forskjellen mellom yrkesgruppene kan på den ene siden forklares med forsøkets vektlegging av endringer i SFO/AKS og ulik grad av forankring av forsøket blant de to gruppene. Det kan for eksempel hende at lærere i mindre grad deler målsettingen om en "helhetlig skoledag" og ikke ser behovet for eller hensikten med et økt samarbeid, og som en følge av dette heller ikke opplever at samarbeidet er blitt bedre. På den andre siden kan det tenkes at utfordringene knyttet til samarbeidskulturen ved enkelte av skolene og lærernes til dels negative holdninger til et utvidet samarbeid har base i tidligere oppfatninger om hverandre, faglig uenighet og profesjonsforskjeller. Inntrykket fra evalueringen er at vektlegging av økt samarbeid bidrar til at lærere blir bevisste på hva et slikt samarbeid kan bidra med, da intervjumaterialet antyder at lærere ved skoler som er kommet langt i utviklingen av samarbeidsarenaer er mer positive enn lærere ved andre skoler.

8.5.2 Effekter/resultater i organisasjonenes formelle elementer

Samlet sett tyder funn fra evalueringen på at tiltakene rettet mot skolenes formelle elementer, herunder etablering av samarbeidsarenaer blant ledelsen og blant ansatte, økt bruk av SFO/AKS-ansatte i skolen og samlokalisering av lærere og SFO-/AKS-ansatte, har medført en styrking av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. I det følgende drøftes hvilke resultater som er oppnådd som en følge av de ulike tiltakene:

Tidfesting har ført til bedre samarbeid

Det er i større grad enn tidligere opprettet kontaktpunkter mellom SFO/AKS og skolen på ledelses- og praksisnivå. Det fremkommer i evalueringen at tidfestingen av samarbeid, både blant ledelsen og ansatte, har vært et konkret tiltak som har medført en direkte endring i arbeidsfordelingen ved skolene og bidratt til en tydeliggjøring av skolens felles målsetting fordi samarbeid mellom enhetene er blitt satt på dagsordenen. Selv om skolene i løpet av prosjektperioden har stått overfor flere utfordringer knyttet til tidfestingen av samarbeidet, har flertallet av skolene løst dette ved for eksempel å legge samarbeidstiden på et tidspunkt hvor

behovet for høy voksentetthet er lavere. Utfordringene med tidfesting av samarbeid vurderes å være løst ved flertallet av skolene, gjennom god timeplanlegging.

Tiltakene har ført til bedre koordinering av aktiviteter og innhold

Evalueringen viser videre at tiltakene rettet mot skolens formelle elementer har medført at SFO/AKS og skolen i større grad enn tidligere koordinerer aktivitetene som gjennomføres, og at SFO/AKS ved enkelte skoler i større grad planlegger og koordinerer aktivitetene som gjennomføres ved SFO/AKS. Både lærere og SFO/AKS-ansatte ved flere skoler oppgir at de nå i større grad enn før kjenner til hva de andre arbeider med og gjør i hverdagen. Samarbeidstiden benyttes blant annet til samarbeid om konkrete aktiviteter og planer, noe som medfører at skolene og SFO/AKS i større grad er samkjørte når de velger aktiviteter. Dette bidrar til at aktivitetene i skolen og SFO/AKS er relatert til hverandre, uten at aktivitetene overlapper eller gjentas to ganger i løpet av en og samme dag. Det er særlig skolene i modell 1 som har hatt dette som mål, og disse skolene har derfor kommet noe lenger i koordineringen av planer enn de andre skolene. Funn fra evalueringen tyder på at samarbeidstid bidrar til økt samkjøring av skole og SFO/AKS uavhengig av om samarbeidet skjer på ledelses- eller ansattnivå. Samtidig tyder funnene på at utbyttet av koordineringen og planleggingen er større hvis de ansatte selv utarbeider planene, fordi det bidrar til en enklere implementeringsprosess.

Det gjenstår noe arbeid knyttet til innholdet i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS

Mens skolene i modell 1 i stor grad har konkretisert innholdet i samarbeidet til å omhandle samkjøring av aktiviteter, utpeker en skole i modell 2 og en skole i modell 3 seg som skoler som i noe mindre grad har fastlagt et innhold for samarbeidet. Lærernes og SFO-/AKS-ansattes erfaringer om at yrkesgruppene "deler seg i to" på felles planleggingsdager, og til dels manglende deltagelse fra lærere og/eller SFO-/AKS-ansatte i planlagt samarbeidstid, kan indikere at ikke alle ansatte opplever at det er behov for å samarbeide. Dette kan også handle om manglende konkretisering av innholdet i samarbeidstiden, da skoler som har en fastlagt dagsorden for møtene i mindre grad vurderes å ha slike utfordringer, og understreker betydningen av at det kommuniseres tydelig hva det skal samarbeides om og hvorfor samarbeidet er viktig.

8.5.3 Effekter/resultater i organisasjonenes uformelle elementer

Funn fra evalueringen tyder på at forsøksskolenes tiltak rettet inn mot skolens uformelle elementer oppleves som viktige og nyttige siden både lærere, SFO/AKS-ansatte og ledelsen ved skolene oppgir at de ved å bli kjent med hverandre senker terskelen for å samarbeide. Samtidig har tiltakene rettet inn mot de *formelle* elementene medført en mer eller mindre utilsiktet virkning på kulturen for samarbeid. Samlet sett synes tiltakene rettet mot de uformelle og formelle elementene ved skolene å ha stor betydning for skolens kultur for samarbeid på tvers av yrkesgrupper.

For det første oppgir forsøksskolene i større grad enn før at de har *felles normer og regler for elevene*, og er mer samkjørte i måten regelbrudd håndteres på. Samarbeidstiden for lærere og SFO-/AKS-ansatte benyttes blant annet til å overføre informasjon om enkelte elever. Dette bidrar til at lærere og SFO-/AKS-ansatte kan utforme en felles strategi og ha en helhetlig tilnærming til enkelte elever. Enkelte ansatte opplever at de i større grad kjenner til om enkelte elever "har en dårlig dag", noe som gir mulighet for en koordinert innsats overfor elever som har behov for ekstra oppfølging. Denne økte kommunikasjonen mellom lærere og SFO-ansatte oppleves som spesielt viktig for skoler som har mange elever med særskilte behov.

Videre har tiltakene for å styrke samarbeidet bidratt til at *personalet i større grad ser på seg selv som en enhet og kjenner til hva som skjer på den andre arenaen*. Funn fra evalueringen viser at denne holdningsendringen i mer eller mindre grad er å finne ved alle skolene, selv om enkelte skoler har kommet kortere enn andre. For eksempel oppgir personalet ved én skole at de i løpet av forsøket har etablert en "vi-følelse" både faglig og sosialt, mens lærere ved en annen skole opplever at de har mer kontakt med SFO/AKS enn tidligere og bedre kjennskap til hva SFO/AKS holder på med. Flertallet av lærere ved forsøksskolene oppgir at de setter pris på den "nyopprettede" kontakten med SFO/AKS, og enkelte lærere knytter dette til en utvidet mulighet til å trekke på erfaringer fra SFO/AKS f eks i utviklingssamtaler med foreldre og at de gjennom

samtaler med SFO-/AKS-ansatte får innblikk i utfordringer knyttet til enkeltelever i begge arenaer.

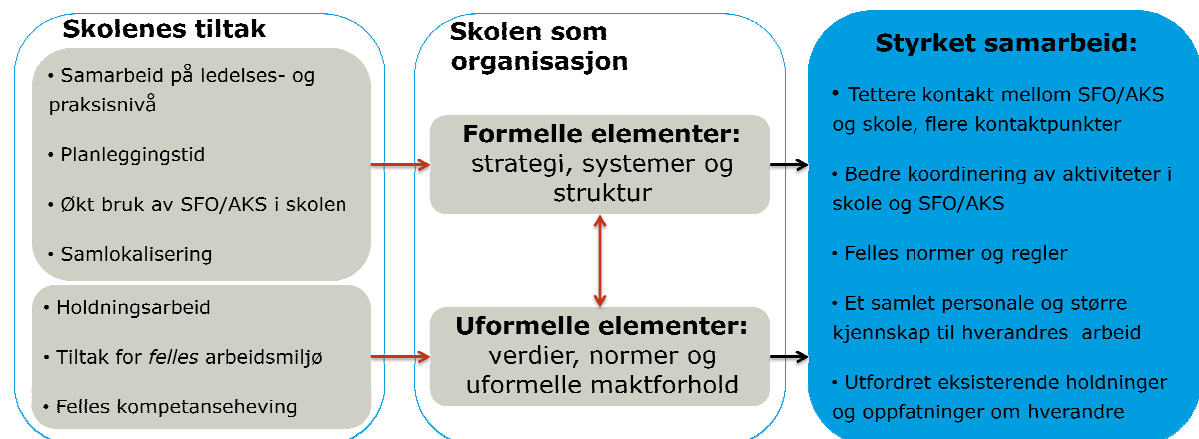
Funn fra evalueringen viser at tiltakene for økt samarbeid mellom skole og SFO/AKS har bidratt til å utfordre og endre holdninger og oppfatninger om hverandres yrker, og har på den måten utfordret de uformelle maktforholdene ved skolen. En skoleleder ved en skole mener for eksempel at (sitat) *“likeverdigheten mellom de to yrkesgruppene er mer synlig”* og at lærere oftere enn før (sitat) *“etterspør assistentenes mening og kompetanse”*. Dette handler om at skolen og SFO/AKS har fått større innsikt i hverandres hverdag og lært å samarbeide. Samtidig oppgis det at det er et stykke å gå frem til fullstendig aksept for hverandre kunnskap og kompetanse. Evalueringen viser at tiltakene og vektleggingen av samarbeid har utfordret kulturen for samarbeid mellom yrkesgruppene ved skolene og åpnet øynene for at et samarbeid kan være gunstig. På den andre siden fremkommer det at det gjenstår en del arbeid med holdninger, både i SFO/AKS og skolen, for å utvikle et godt og bæredyktig samarbeid.

8.5.4 Fører økt samarbeid til en mer helhetlig skoledag?

Funn fra evalueringen viser at forsøksskolene i løpet av forsøket gjennom ulike tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS til dels har oppnådd et styrket samarbeid.

Figur 8-8 illustrerer tiltakenes påvirkning på samarbeidet ved forsøksskolene:

Figur 8-8: Forsøkets effekt på samarbeidet ved forsøksskolene



Avhengig av hvor mange og hvilke tiltak som er gjennomført tyder evalueringen på at skolene i ulik grad har styrket samarbeidet mellom SFO/AKS og skolen. For eksempel har skolene som har arbeidet med tiltak rettet mot organisasjonens uformelle elementer, i tillegg til å innføre endringer rettet mot skolens formelle elementer, i større grad styrket samarbeidet enn skoler som bare har gjennomført endringer i organisasjonens formelle elementer.

Enkelte forsøksskoler er kommet noe kortere i utviklingen av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS enn andre. Ved én skole i modell 2 har for eksempel ikke formalisert samarbeidstid mellom lærerne og SFO/AKS. Skolens ledelse oppgir at mye av samarbeidet mellom skole og SFO/AKS foregår uformelt “i gangene”, med unntak av lærernes veiledning av SFO/AKS-ansatte i forbindelse med gjennomføring av leksehjelp. Skolen har frigjort tid til planlegging for de ansatte i SFO/AKS og oppfordret dem til å bruke denne tiden til å delta på lærernes teamtid, men skoleledelsen og lærere opplever at ansatte i SFO/AKS i liten grad benytter denne muligheten. Til tross for at deltakelse her er frivillig og ikke pålagt, oppgir ansatte i SFO/AKS og i skoleledelsen at det har skjedd en forbedring av samarbeidet i løpet av prosjektperioden, fordi det i større grad har vært rom for å si i fra hvis ting ikke fungerer. Funn fra evalueringen tyder også på at “motstanden” mot forsøket er størst blant lærerne ved denne skolen, noe som muligens kan knyttes til utformingen av innsatsen for å styrke samarbeidet ved skolen.

Ved én skole fremkommer det at det er intern uenighet om hvorvidt forsøket har medført en bedring av samarbeidet eller ikke. Skoleledelsen og en baseleder mener å se en forbedring, mens den andre baselederen mener det fortsatt er langt mellom skole og SFO/AKS. Lærere og de

ansatte ved SFO/AKS opplever *ikke* at det er blitt et bedre samarbeid. Skolen har ikke fått på plass samarbeidstid mellom SFO-/AKS-ansatte og lærere, men har noe samarbeid på ledelsesnivå om planer for skole og SFO/AKS. Den opplevde mangelen på endring i samarbeidet tilskrives blant annet uheldige rammefaktorer som utskiftning i ledelsen. Skolen har i en periode av forsøket vært uten SFO-/AKS-leder. Det fremkommer også at det er utfordrende å skape gode samarbeidsforhold fordi ansattgruppa i SFO/AKS er delt i synet på forsøket.

De nasjonale føringene for forsøk med Helhetlig skoledag har i liten grad bidratt til at skolene har utformet lokale målsettinger for hva en helhetlig skoledag er/skal være. Funn fra evalueringen tyder på at forsøksskolene i stor grad har vektlagt arbeid med samarbeid mellom skole og SFO/AKS. Ved enkelte skoler omtales arbeidet for et styrket samarbeid som et ledd i arbeidet mot å tilby elevene et helhetlig tilbud, og ta ansvar for eleven "hele dagen". Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved om styrket samarbeid bidrar til en helhetlig skoledag når det gjelder forsøkets målsettinger om bedre læringsutbytte, bedre helse og sosial utjevning.

8.6 Oppsummering

Det er i liten grad definert hvordan økt samarbeid mellom skole og SFO/AKS skal føre til bedre læringsutbytte, bedre læringsmiljø, bedre helse blant elevene og/eller virke sosialt utjevnende. Forsøksskolenes arbeid med å styrke samarbeidet indikerer likevel at dette har vært en sentral del av forsøket og anses som viktig for å skape en helhetlig skoledag.

Det er i løpet av forsøksperioden gjennomført mange tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. De enkelte tiltakene ser i liten grad ut til å avhenge av skolens modelltilhørighet, men den samlede innsatsen viser at det er enkelte forskjeller mellom de ulike modellene. Skolene i modell 1 har fokusert på å tilpasse aktivitetene i SFO/AKS til skolens læreplaner, gjennom samkjøring av aktiviteter og utarbeiding av planer for SFO/AKS. Modell 2 har i større grad fokusert på å inkludere ansatte på SFO/AKS i arbeidet med skolen, som et ledd i koordinering av elevenes og ansattes hverdag. Modell 3 har lagt vekt på å gi *elevene* en helhetlig skoledag, dvs. å skape en helhet og variasjon i skoledagen og se "hele ungen, hele dagen". Den ene av de to skolene har gjort dette ved å vektlegge bedre utnyttelse av ansattes kompetanse og en tydelig ansvarsfordeling mellom skole og SFO. Den andre skolen har arbeidet med en felles virksomhetsplan for skole og SFO, i tillegg til å utfordre holdningene blant de ansatte.

Tiltakene for å styrke samarbeidet har først og fremst vært rettet inn mot skolens formelle elementer. I løpet av forsøket har skolene arbeidet med å få på plass samarbeidstid på ledelses- og praksisnivå, planleggingstid (for SFO-/AKS-ansatte og felles for lærere og SFO-/AKS-ansatte), økt bruk av SFO-/AKS-ansatte i skolen og samlokaliserte lokaler. Evalueringen viser at det er stor variasjon i hva den enkelte skole har gjennomført og hva tiltakene innebærer. For eksempel har flertallet av skolene innført samarbeidstid, men det varierer når samarbeidstiden gjennomføres, hvem som deltar og hva samarbeidet består av. Evalueringen viser således at det er mange lokale løsninger for hvordan skolene kan styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Videre viser evalueringen at det er enkelte utfordringer knyttet til tiltakene. Det er for eksempel særlig utfordrende å få tidfestet samarbeid mellom ansatte i SFO/AKS og lærere, da deres felles ansvar for elevene gjør det vanskelig å finne tidspunkter hvor begge grupper kan delta.

Blant tiltak rettet inn mot skolens uformelle elementer er arbeid med holdninger blant de ansatte, tiltak for et *felles* arbeidsmiljø og felles kompetanseheving. Evalueringen tyder på at utviklingen av en felles samarbeidskultur er utfordrende for forsøksskolene, da dette handler om at ulike yrkesgrupper og profesjoner skal samarbeide og at det i liten grad er en tradisjon for samarbeid. Skolene som har arbeidet med dette opplever imidlertid å ha kommet et skritt på veien mot et bedre samarbeid.

Samlet sett vurderer aktørene ved forsøksskolene at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er bedre enn før, som en følge av tiltakene i helhetlig skoledag. Det kvantitative datamaterialet viser at flertallet av lærere og SFO-/AKS-ansatte mener forsøket har bidratt til et bedre samarbeid på både ledelsesnivå og praksisnivå. Det er imidlertid flere ansatte i SFO/AKS enn lærere som mener dette, noe som kan tenkes å skyldes forsøkets vektlegging av SFO/AKS og lærernes til dels negative holdninger til et utvidet samarbeid. Evalueringen viser at tiltakene rettet inn mot skolens formelle elementer har ført til bedre samarbeid ved blant annet bedre

koordinering av aktiviteter og innhold i skole og SFO/AKS. Tidsfesting av samarbeid oppleves som sentralt for å styrke samarbeidet. Tiltakene rettet inn mot skolens uformelle elementer har medført at skolene i større grad har felles normer og regler for elevene, at de i større grad ser på seg selv som en enhet og kjenner til hva som skjer i den andre arenaen, og har bidratt til å utfordre holdninger og oppfatninger om hverandres yrker og dermed utfordret uformelle maktforhold ved skolene.

9. UTVIKLING AV INNHOLD I SFO/AKS, SKOLEMÅLTIDER OG KOMPETANSEHEVING

Skolene har i løpet av forsøksperioden arbeidet med å implementere elementene som skulle inngå i en "helhetlig" skoledag. Funn fra evalueringen tyder imidlertid på at elementene er forsøkt implementert som enkeltelementer, fremfor å inngå i helhet. Dette har sammenheng med at det i utviklingen av modellene ikke ble definert hva en "helhetlig skoledag" eller "god sammenheng mellom skole og SFO/AKS" innebærer, og at den nasjonale målsettingen pekte ut konkrete elementer for utprøving og dermed gjorde det mulig å prøve ut enkeltelementer uten å definere hva eller hvorfor disse elementene skulle inkluderes i "helheten"¹¹.

Dette kapittelet ser nærmere på implementeringen og utviklingen av innhold i SFO/AKS ved skolene, herunder arbeidet med fysiske og kulturelle aktiviteter. Videre beskrives utprøvingen av skolemåltider ved forsøksskolene og kompetansehevingen som har funnet sted for å styrke innholdet i SFO/AKS.

9.1 Innholdet i SFO/AKS

Analyse av de ulike datakildene viser at det i forsøksperioden har skjedd endringer i SFO/AKS ved samtlige forsøksskoler. Dette innebærer at tilbudet i SFO/AKS er mer strukturert og organisert enn før forsøket startet opp. Med nasjonale retningslinjer som utgangspunkt er SFO/AKS lite regulert per i dag, både når det gjelder virke og innhold. Dette gir kommunene stort handlingsrom når det gjelder organisering av tilbudet. For å sette utviklingsarbeidet av innholdet i en nasjonal kontekst presenteres kort den nasjonale utviklingen i SFO-tilbudet i Norge.

9.1.1 Utviklingen av SFO – fra fritidshjem til aktivitetsskolen

Dagens skolefritidsordning opprinnelse kan spores tilbake til fritidshjem som ble brukt i etterkrigstiden, og fungerte som daginstitusjon for barn mellom 7 og 12 år. Fritidshjemmene ble i 50-, 60- og 70-årene i hovedsak drevet i Oslo og i enkelte andre større kommuner (St.meld nr. 40 (1992-93)). I 1991 ble forskrift om fritidshjem opphevet og betegnelsen skolefritidsordninger ble tatt i bruk som samlebegrep for tilsynsordninger for småskolebarn (ibid.).

I tråd med samfunnsutviklingen har behovet for et tilbud utenom skolens kjernetid blitt større. Opprettelsen av dagens SFO knyttes gjerne til andre familiebehov, den såkalte to-karrierefamilien, og dets behov for andres tilsyn med barna grunnet arbeidsdagens lengde sett opp mot skoledagen hos de minste skoleelevene (NOU 2003: 16). På midten av 1990-tallet ble det fremhevet at den daglige virksomheten i skolefritidsordningene vanligvis var organisert rundt felles samvær og aktiviteter. Gjøre målene var i første rekke lek ute og inne, lesing, spill og andre aktiviteter. Barna kunne også delta i det daglige arbeidet med innkjøp, tilberedning og servering av mat, og med å rydde og holde orden. I tillegg kunne barna også gjøre lekser (NOU 1996: 13).

Frem til Reform 97 var SFO, både i innhold og virksomhet, frivillig for kommunen. Med Reform 97 ble SFO et lovfestet tilbud for alle kommuner. Gjeldende lovtekst viser at kommunen skal ha et tilbud om SFO før og etter skoletid for 1.-4. årstrinn og for barn med særskilte behov for 1.-7. årstrinn, dette i tråd med Opplæringsloven § 13-7. St.meld. nr. 30 (2003-04) "Kultur for læring" viser den prinsipielle forskjellen mellom skole og SFO, hvor det fremgår at skolen er obligatorisk for alle barn, mens SFO er et frivillig tilbud til familier som har behov for det.

Der hvor grunnskolen i dag er regulert gjennom blant annet opplæringsloven og barnehager skal drives i tråd med barnehageloven og rammeplan, står kommunen derimot nokså fritt i utforming av innhold og virksomhet hva gjelder SFO. Som utgangspunkt skal kommunens lokale SFO-tilbud forholde seg til Opplæringsloven § 13-7. I tillegg til at kommunen skal ha et tilbud om SFO til nevnte aldersgrupper skal SFO også:

"leggje til rette for lek, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Skolefritidsordninga skal gi barna omsorg og tilsyn.

¹¹ Jf. beskrivelsen av modellutviklingen i kapittel 6.

Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår. Areal, både ute og inne, skal vere eigna for formålet. (Opplæringsloven § 13-7, andre ledd)

Alle skolefritidsordningene skal ha vedtekter som definerer eierforhold, opptaksmyndighet, opptakskriterium, foreldrebetaling, leke- og oppholdsareal, oppholdstid og bemanning (Opplæringsloven § 13-7, tredje ledd). Innenfor disse rammene er det opp til SFO å planlegge sin virksomhet og sine aktiviteter.

Aktivitetsskolen som SFO-modell

Med den lave reguleringen av sektoren har det utviklet seg flere ulike modeller og tilbud innen drifting og innhold av SFO. I Oslo kommune har Utdanningsetaten utviklet Aktivitetsskolen (AKS) som en egen modell for SFO-ordningen. Utdanningsetaten har utarbeidet en rammeplan for AKS som vektlegger fem målområder som skal prege innholdet i AKS. Hver enkelt skole har ansvar for å utarbeide lokale planer for AKS som sikrer samordning av skole, AKS, leksehjelp og fritid.

Rammeplan for AKS vektlegger særlig samarbeidsrutiner mellom AKS og skole og viktigheten av informasjonsflyt mellom de to enhetene. Videre stilles det krav om skoleleders interesse for AKS og forankring i skolens ledelse. Slik det uttrykkes i rammeplanen kan AKS på denne måten "følge opp og videreføre satsningsområder, temaer og regler som det arbeides med i skolen og innarbeide disse i lokale planer" (Utdanningsetaten, Oslo kommune, 2008). Målet er at AKS skal være preget av struktur og forutsigbarhet, noe som forutsetter en ukeplan for aktiviteter som er kjent og tilgjengelig for elever og foresatte.

Videre fremhever rammeplanen 5 målområder som målene og innholdet i AKS skal struktureres rundt. Målområdene er som følgende: natur, teknikk og miljø; fysisk aktivitet og lek; kunst, kultur og kreativitet; mat og helse (Utdanningsetaten, Oslo kommune, 2008).

I forsøk med helhetlig skoledag bygger en av de tre modellene på aktivitetsskolens erfaringer, og 3 av skolene ligger under Oslo kommune. Rammeplan for aktivitetsskolen har derfor hatt stor betydning for denne modellen. Ettersom SFO er et eksisterende begrep blant kommuner utenom Oslo, har Rambøll valgt å benytte AKS i sin omtale av SFO-tilbudet ved skolene i modell 1 og SFO i omtalen av SFO-tilbudet ved skolene i modell 2 og 3. Skoler fra flere modeller omtales blir begrepet SFO/AKS benyttet.

9.1.2 Organiseringen av fysiske og kulturelle aktiviteter i forsøk med helhetlig skoledag

I forsøk med helhetlig skoledag har det vært ulike tilnærminger til implementering og gjennomføring av fysiske og kulturelle aktiviteter. For mange av forsøksskolene har det vært sentralt å gjøre SFO-/AKS-tilbudet mer strukturert og organisert. Disse skolene har da i stor grad vektlagt aktiviteter i SFO/AKS, slik at SFO/AKS-tilbudet blir mer forutsigbart for elever, foreldre/foresatte og for ansatte. Ved andre skoler har det i større grad blitt vektlagt å arrangere aktiviteter for alle elevene, og de har derfor arbeidet med å øke mengden fysisk og kulturell aktivitet i skoledagen, og ikke bare for elevene som benytter SFO/AKS-tilbudet. Organiseringen av aktivitetene ser ut til å avhenge av skolens modelltilhørighet, og det er særlig forskjell mellom skolene i modell 1 og skolene i de to andre modellene.

Organiseringen av aktiviteter i modell 1

Skolene i modell 1 skiller seg fra skolene i modell 2 ved at de i større grad har vektlagt planarbeid i AKS. Skolene tilknyttet modell 1 har et innholds- og aktivitetstilbud tilknyttet retningslinjer opprettet hos Utdanningsetaten (UDE) i Oslo kommune. 3 av skolene er underlagt Oslo kommune, mens de to resterende skolene i noen grad har utviklet rammeplaner for sin egen skole. Forsøksskolene har gjennom en strukturert og systematisk oppbygning av AKS fokusert på å danne en plattform for alle. På et overordnet nivå ser det ut til at dette har bidratt positivt inn i planlegging og gjennomføring blant forsøksskolene under modell 1. Med utgangspunkt i rammeplanen utarbeidet av UDE har skolene utviklet egne planer, herunder plan for aktiviteter. Dette er noe som i stor grad har blitt møtt positivt blant lærere, ansatte og foreldre ved skolene.

Skolene i modell 1 har i stor grad vektlagt utvikling av planer for aktiviteter i AKS og har benyttet *Rammeplanen for Aktivitetsskolen* som utgangspunkt. Flere av skolene har utviklet såkalte temaplaner hvor for eksempel fire temaer skal gjennomgå i løpet av skoleåret. Ideen er at

temaene som preger undervisningen i et visst tidsrom, samtidig gjenspeiles i virksomheten i AKS innenfor samme periode. Et eksempel på et tema kan være verdensrommet.

Utviklingen av planene har imidlertid hatt noe ulik form ved skolene. Ved én skole har lærere blitt frikjøpt for å utarbeide temaplaner, mens en annen skole har frikjøpt *både* lærere og ansatte i AKS til å utarbeide planen sammen. Den sistnevnte måten synes å ha fungert best når det gjelder å sikre forankring og eierskap til planene, noe som har betydning for den praktiske gjennomføringen. Denne type planutvikling synes å være et sterkt virkemiddel for å øke samarbeidet mellom partene.

Ved en tredje skole har de forsøkt å utarbeide planverket på ledernivå, uten involvering av de ansatte i AKS eller lærere. Evalueringen viser at dette er en mindre gunstig måte å gjøre planarbeidet på da verken lærere eller ansatte får et eierskap til planene. Det fremkommer også at planene rent innholdsmessige ikke ble så konkrete som de kunne ha blitt ved å involvere ansattgruppen. Kombinasjonen av mangel på eierskap og lite konkrete planer har gjort det utfordrende å implementere planene. Skolens erfaringer med dette førte til at de i slutten av forsøksperioden endret taktikk, slik at planene nå utvikles i av lærere og ansatte ved AKS. Det fremkommer i intervjuer at dette har bidratt til at planene i større grad benyttes i det videre arbeidet, jfr. figur 9-1.

Figur 9-1: Praksiseksempel

Utvikling av innhold og aktiviteter i tråd med "Helhetlig skoledag"

Ved én skole har det skjedd en tydelig utvikling av innholdet i SFO/AKS i løpet av forsøksperioden. Resultatet er et mye mer variert innhold og flere aktiviteter, i følge flere informanter ved skolen.

Skolen utpeker seg gjennom sin systematiske gjennomføring av aktiviteter, hvor utarbeiding, gjennomføring og deretter evaluering av aktiviteter skjer på en måte hvor SFO-/AKS-ansatte i stor grad involveres. Kort oppsummert har en gått fra "oppbevaring av unger", til et sted hvor aktiviteter er satt i system, hvor det er helhet på tvers av skole og SFO/AKS, samt gode lærings- og lek-baserte aktiviteter i SFO/AKS. De ansatte gir uttrykk for at forutsigbarheten sikres gjennom godt planverk, som viser ansvarsdeling og tematikk i aktivitet og innhold. Samtidig presiseres det at planene ikke er rigide, men tvert imot er fleksible når det gjelder voksne og barns ønsker i skolehverdagen.

Mer variert innhold og flere aktiviteter handler også om økning i ansattes stillingsprosenter, noe som er viktig for fastholdelse. Jevnt over gir alle aktører (ansatte, foreldre, elever og ledelsen) uttrykk for at de er veldig godt fornøyd med innholdet i aktivitetsskolen.

Evalueringen tyder på at de skolene som lykkes med sitt planleggingsarbeid er de som involverer ansatte i planprosessen. Involveringen er viktig både for at de ansatte skal få kjennskap til planverket, men også for å skape eierskap, noe som kan være helt avgjørende for at personalets entusiasme og gjennomføringsevne. Informanter ved flere av skolene opplever utviklingen av temaplaner for aktiviteter i AKS som positivt. Særlig AKS-ansatte som deltar i planarbeidet er positive, da de føler at de får brukt sin kompetanse i større grad enn før.

Arbeidet med temaplaner og rammeplan i AKS har medført at aktivitetene i AKS i større grad har en sammenheng med opplæringen i skolen, og at det er definert læringsmål for aktivitetene. Flere opplever dette som en positiv utvikling. En skoleleder uttaler at (sitat) "*det er ikke lenger slik at det er aktiviteter for aktivitetenes skyld, men fokus på læring i AKS er en ny tanke som er kommet med forsøket. Samtidig at man er blitt flinkere i språket, dvs. til å snakke om læring og ikke så mye gjøring. Moduset er endret litt*". AKS-ansatte ved en annen skole opplever at de før forsøket hadde færre aktiviteter og at gjennomføringen var mer tilfeldig. De mener de i løpet av forsøksperioden har blitt mer bevisste på planlegging av og innholdet i aktivitetene.

Selv om skolene i modell 1 kan vise til gode og gjennomtenkte aktivitetstilbud, betyr ikke dette at tilbudene nødvendigvis støtter opp under forsøkets målsetting om sosial utjevning. Dette

skyldes at modellen i stor grad har vektlagt aktiviteter i AKS, som til dels er et tilbud som ikke alle familier har råd til, særlig ikke familier med flere/mange barn¹².

Organiseringen av aktiviteter i modell 2 og 3

Mens skolene i modell 1 i stor grad retter aktivitetstilbudet mot elever i AKS, er det slik at flertallet av skolene i modell 2 og 3 har lagt aktiviteter inn i skolens tilbud til alle elevene. Ved noen skoler har de gjort dette ved å arrangere aktiviteter i en utvidet midttime, mens de ved andre skoler har fokusert på å tilby aktiviteter på andre tidspunkter i skoledagen, for eksempel som et valgfag en dag i uken.

Ved én skole i modell 2 er midttimen og aktivitetene i midttimen et sentralt element i forsøket. Midttimen varer hele 1,5 time, og gjennom varmt skolemåltid blir elementer som sunn mat og en hyggelig ramme vektlagt. Den fysiske aktiviteten som tilbys består av en organisert del, med læringsstøttende og andre organiserte aktiviteter, samt en uorganisert del som åpner for frilek. SFO-ansatte ved skolen har et særlig ansvar for midttimen, mens lærerne har sin spisepause og tid til samarbeid. Ved en annen skole har de flyttet mye av den fysiske aktiviteten inn i midttimen. Lærere og SFO-ansatte oppgir at dette har medført økt fokus på selve aktivitetene. Midttimen er på 60 minutter og i løpet av denne tiden skal elevene spise og gjennomføre fysisk aktivitet. Aktivitetene kan være alt fra ballspill til aking og leking. De SFO-ansatte setter i gang aktiviteter, som etter hvert går over i frilek. Både elever og foreldre som er intervjuet oppgir at de er fornøyd med denne ordningen.

Ved én skole viste de ansatte i SFO til at det er en rød tråd mellom det som skjer på skolen og det som skjer på SFO gjennom praktisk lek. For eksempel inngår kulturelle aktiviteter i midttimen i form av ulike sangleker. Gjennom involvering av elevene og deres egne ønsker er det også etablert en egen *mattime*. Her er det fokus på kosthold, både ved å gjennomgå matpakker, samt det å lære hva som er sunt og usunt. Dette har i følge informanter ved skolen bidratt til en positiv utvikling på den måten at stadig flere elever har med frukt og grønnsaker i sin matpakke.

Ved en annen skole arrangeres det fysiske og kulturelle aktiviteter som en del av et valgfag en dag i uken. Skolen har et bredt spekter av aktiviteter som elevene kan delta i. Skolen har også opprettet et samarbeid med lokalmiljøet, og har slik muligheten til å presentere for eksempel kulturskolen for elever som ikke nødvendigvis ville deltatt i slik aktivitet utenfor skolen. Skolen har svært gode erfaringer med dette, fordi løsningen gir dem en mulighet til å inkludere alle elevene i tilbudet.

Samtlige skoler i modell 2 og 3 har i løpet av forsøksperioden tatt i bruk "Trivselslederprogrammet". Skolene er generelt fornøyde med trivselslederprogrammet da det bidrar til flere aktiviteter og skaper et engasjement blant elevene. Ved en skole oppgir både skoleleder, barneveiledere, foreldre og elever at de er godt fornøyd med bruk av trivselslederprogrammet, og skolen har utvidet målgruppen for programmet fra kun å gjelde mellomtrinnet til nå å gjelde alle trinnene ved den nevnte skolen. Trivselslederprogrammet bidrar til at aktivitetstilbudet for elevene blir bredere og siden elevene selv fungerer som trivselsledere og dermed styrer og bestemmer aktivitetene i større grad, oppgis det at de i større grad slutter opp rundt aktivitetene.

Samlet sett er erfaringene med en midttime-løsning generelt gode, selv om det også er noe uenighet knyttet til innføringen av en slik ordning. Ved én skole oppgir informantene at fysisk aktivitet i midttimen bidrar til færre konflikter og bedre arbeidsro. Også ved de andre skolene oppgir informanter at elevene blir mer konsentrerte etter å ha vært aktive i midttimen. På den andre siden er det enkelte aktører som ikke er positive til en midttimeordning. Enkelte informanter fremhever at midttimen er med på å forlenge skoledagen for elevene, noe som kan være negativt for særlig de yngste elevene. Dette har sammenheng med en grunnleggende debatt om hvor mye organisert aktivitet elevene skal delta i og hvor mye elevene få tid til å leke på egenhånd.

¹² Ved flertallet av skolene som inngår i forsøket er det ingen søskenmoderasjon i SFO/AKS.

Funn fra evalueringen viser at organiseringen av midttimen kan åpne for muligheter for involvering av SFO/AKS-ansatte i skolen og gi rom for felles møtetid for lærere. Ved å la lærere ha ansvar for læring, mens SFO/AKS-ansatte ivaretar mye av det praktiske knyttet til mat og organisering av elevene, utnytter man den enkeltes kompetanse på en bedre måte. Det at både lærere og SFO/AKS-ansatte bidrar inn i midttimen gir også tid og rom for at de to yrkesgruppene kan møtes og snakke sammen, noe som fremmer samarbeid og informasjonsdeling, jfr. figur 9-2.

Figur 9-2: Praksiseksempel

Aktiviteter for alle elever – et bidrag til sosial utjevning?

Skolene i modell 2 og 3 gir tilbud om fysiske aktiviteter til alle elever. Ved å fokusere på hele elevgruppen gir en også et tilbud til elever som ikke deltar i SFO eller andre aktiviteter utenfor skolen. Ved skole 2b spilles det for eksempel mye brettspill blant elevene på 1. trinn, blant annet for å sikre at elever som (sitat ansatt) *”aldri har spilt brettspill”*. Dette handler på den ene siden om spill som en læringsstøttende aktivitet som er relevant for skolearbeidet, men også om spill som en måte å øke elevenes sosiale og kulturelle kompetanse på. Dette er særlig aktuelt for skole 2b, hvor 40 prosent av elevene er fremmedspråklige og hvor svært mange elever kommer fra lavinntektshjem.

Erfaringer med økt fysisk aktivitet

Tidligere studier har vist at økt fysisk aktivitet i løpet av skoledagen har en positiv påvirkning på elevers fysiske og psykiske helse (Nordahl og Gjerustad, 2005:32, Mjaavatn og Skisland, 2004). Forsøksskolenes fokus på å arrangere fysiske aktiviteter for elevene i løpet av skoledagen, er bygget på en slik forventning. Delrapport 2 i evalueringen av Helhetlig skoledag (Rambøll 2011) viste at flertallet av skolene har hatt fokus på fysisk aktivitet og at gjennomføring av fysisk aktivitet i SFO/AKS har økt blant skolene i løpet av forsøksperioden.

Samlet sett synes forsøksskolene å være enige om at fysisk aktivitet er viktig og bidrar positivt i skole-/SFO-/AKS-dagen. Organisering av den fysiske aktiviteten har derimot vært noe ulik mellom skolene/modellene, særlig hva gjelder involveringsomfang av elever ved skolen. Blant forsøksskolene har noen skoler hatt fysisk aktivitet i midttimen hvor alle elevene på skolen deltar. Dette er for eksempel ved hjelp av, eller i regi av ansatte fra SFO/AKS. På andre skoler gjennomføres den fysiske aktiviteten i SFO-/AKS-tiden, etter skoletid. Forskjellen mellom de to måtene å organisere den fysiske aktiviteten på spiller en rolle for hvorvidt alle elever blir, eller har muligheten til å bli, involvert i de fysiske aktivitetene, eller om tilbudet kun gis elevene tilknyttet SFO/AKS.

Forsøksskolene som tilbyr aktiviteter for alle elevene i midttimen fokuserer på å involvere hele skolen og derfor tilbyr fysisk aktivitet til alle som ønsker å delta. Dette skjer innenfor normal skoletid og som nevnt kan ansatte i SFO/AKS være de som gjennomfører aktivitetene. Flere av skolene i forsøket har også knyttet seg til *”Trivselslederprosjektet”*, hvor elevene læres opp til å organisere aktiviteter for hverandre, jfr. figur 9-3.

Figur 9-3: Praksiseksempel

Fysisk aktivitet gjennom samarbeid med idrettslinja

Ved én skole i modell 1 har en forsøkt å gjennomføre den fysiske aktiviteten i AKS gjennom samarbeid med den lokale videregående skolen, hvor idrettslinja én gang i uken har regi på den fysiske aktiviteten for elevene i AKS. Samarbeidet og opplegget har fungert godt, og elevene er positive.

Likevel gikk deltakelsen noe ned i løpet av det første året, særlig blant de yngste barna. Dette handler om at aktivitetsnivået ble vurdert som (for) høyt, praktiske barrierer fordi den videregående skolen ligger et stykke unna skolen, og at dette i sum ble ganske slitsomt for barna. Flere foreldre ved skolen oppgir også at barna deltar i fysiske aktiviteter etter AKS. En løsning på utfordringen kan derfor være at VGS-elevene gjennomfører aktivitetene ved barnas egen skole.

Erfaringer med kulturelle aktiviteter

Oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet viser at kulturelle aktiviteter er en sentral komponent i forsøk med Helhetlig skoledag. Funn fra evalueringen viser at samtlige skoler på en eller annen måte har arbeidet med kulturelle aktiviteter. Delrapport 2 viste at samtlige av forsøksskolene oppga å ha et tilbud om kulturelle aktiviteter utenom opplæringen til elever på 1. til 4. trinn. Typiske eksempler på kulturelle aktiviteter er gitarkurs, yogakurs, maling, dans, matlaging og kor.

Flertallet av skolene arrangerer imidlertid kulturelle aktiviteter i SFO/AKS-tiden og ikke som et tilbud til alle elever. Én skole har imidlertid et tilbud om kulturelle aktiviteter for alle elevene ved skolen, en dag i uken. Denne skolen har også et utstrakt samarbeid med lokalmiljøet, hvor både kulturell og fysisk aktivitet vektlegges. Samarbeidet inkluderer en avtale med det lokale idrettslaget om ulike aktiviteter og lokale arbeidsgivere som tilbyr hospiterings-/praksisplasser til elevene. En sentral målsetting med dette samarbeidet er å bidra til sosial utjevning.

Aktørene ved skolene er i det store og hele positive til vektleggingen av kulturelle aktiviteter. Særlig ved skolene som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, ser en betydningen av å vektlegge kulturelle aktiviteter som spill og dans, da dette kan bidra positivt i utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter. Evalueringen viser at det er store variasjoner innad i modellene når det gjelder antallet aktiviteter som arrangeres. Dette skyldes at aktivitetene i stor grad gjennomføres av ansatte i SFO/AKS, og at aktivitetene som kommer på plass er avhengig av enkeltpersoners kompetanse og engasjement. Samtlige forsøksskoler oppga i oppstarten av forsøket å tilby kulturelle aktiviteter i SFO/AKS. Slik sett har ikke forsøk med helhetlig skoledag bidratt til en økning i antallet aktiviteter som gjennomføres, men har heller bidratt med en økt bevissthet om at kulturelle aktiviteter kan inngå som en del av en helhetlig skoledag.

9.1.3 Et spørsmål om fri lek versus organiserte aktiviteter

Et tilbakevendende tema i forsøket og evalueringen er balansen mellom elevenes mulighet til fri lek sett opp mot organisert aktivitet. Det har ved flere av forsøksskolene vært diskusjoner om dette i løpet av forsøksperioden. Ved enkelte skoler er det få motforestillinger mot å innføre organisert lek i SFO/AKS, mens det ved andre skoler er mange motstandere fordi dette gir mindre tid til fri lek og utfoldelse blant elevene. På bakgrunn av diskusjonene har enkelte skoler redusert omfanget av voksenstyrte aktiviteter/kurs, noe som oppgis å ha styrket kvaliteten på de resterende aktivitetene/kursene. Endringene begrunnes med tilbakemeldinger fra foreldre og elever, som etterlyste mer tid til fri lek ved SFO/AKS.

Spørsmålet om fri lek versus organiserte aktiviteter handler om flere ting. På den ene siden handler den om barns rett til fri/egen lek uten innblanding av voksne, om selvbestemmelse og utvikling av sosiale ferdigheter og kreativitet. På den andre siden kan voksenstyrte aktiviteter (eks læringsstøttende aktiviteter) fremme læring og sørge for inkludering av elever som ikke finner seg til rette eller som ikke inviteres inn i elevenes frie lek. Diskusjonen om fri lek versus organisert lek omhandler et normativt spørsmål om hva som er bra for elevene og hvor mye organisert aktivitet de bør eksponeres for.

Evalueringen tyder på at ansatte ved forsøksskolene er uenige om hvordan vektingen mellom aktivitetene bør være. Dette handler ikke nødvendigvis om hvilken yrkesgruppe de ansatte tilhører, men om erfaring, alder og personlige holdninger. Blant informantene ved en skole var det en tydelig todeling blant de ansatte i SFO/AKS. Den ene gruppen som oppgir at fri lek er svært viktig for elevene var ansatte med lang erfaring i SFO/AKS. Den andre gruppen som i større grad positive til organisert aktivitet var yngre ansatte, som ikke hadde erfaringer fra SFO/AKS da det kun var fri lek.

Enkelte elever opplever at det er slitsomt med mange aktiviteter og kurs, selv om de synes det er gøy å delta. Det fremkommer av delrapport 2 i evalueringen (Rambøll 2012) at enkelte elever mener at det er *for* mye organisert aktivitet i SFO/AKS, noe som går på bekostning av tid til å være ute og leke. På den andre siden fremkommer det at elevene ikke nødvendigvis skiller mellom hva som er organiserte aktiviteter og hva som er fri lek. En elev ved en skole som ofte

hadde organiserte aktiviteter i SFO/AKS svarte følgende på spørsmål om de får nok tid til å leke: *"Hva mener du? vi leker hele tiden mens vi er der, med unntak av når vi spiser."*

Omfanget av organisert aktivitet handler også om tid. Ved flere skoler ble det fremhevet at tiden i SFO/AKS var for kort for avanserte og komplekse aktiviteter. Innholdet i aktiviteten blir derfor ofte styrt ut fra hva som tidsmessig mulig å gjennomføre. Med innføringen av leksehjelptilbud oppgir flere SFO-/AKS-ansatte at de har fått mindre tid til å gjennomføre aktiviteter med barna. Flere oppgir at det er vanskeligere å ta med elevene ut på tur, fordi tiden mellom leksehjelpen og SFO-/AKS-slutt er for kort.

9.2 Skolemåltid som en del av Helhetlig skoledag

Fysisk aktivitet og tilrettelegging for sunne måltider er sentrale komponenter i forsøk med Helhetlig skoledag. I delrapport 1 og 2 kom det frem at nær samtlige av forsøksskolene hadde tilbud om melk og frukt og grønnsaker. Underveis i forsøket har det vært skolemåltid ved tre av de ni forsøksskolene, dette uavhengig av hvilken modell de har tilhørt. Ved forsøkets slutt er det kun to forsøksskoler som tilbyr skolemåltid, den ene med varmmat til lunsj fire dager i uka, den andre med felles frokost for alle elevene. Ved én av disse skolene, skolen med frokosttilbud, kom det frem under casebesøkene våren 2012 at tilbudet skulle legges ned fra og med høsten 2012. Årsaken til nedleggelsen av tilbudet er først og fremst økonomi. Skolen oppgir at det er kostbart å benytte en del av personalressursen fra SFO/AKS inn i frokosttilbudet.

Tross mangel på skolemåltid blant forsøksskolene, tilbyr de fleste frukt til elevene i løpet av skoletiden eller i SFO/AKS. Dette vurderes som et godt tilbud, blant annet fordi elevene får litt ekstra energi og blir mer våkne. Lærere og SFO/AKS-ansatte ved flere skoler oppgir at tilbudet gjør at elevene er mer opptatt av sunn mat som følge av fokus på frukt og grønt i skoledagen. Ved å gjøre mat og helse til tematikk i innhold og aktiviteter i SFO/AKS, i tillegg til å tilby frukt og grønt i skoledagen, presenteres elevene for en sunnere matkultur både teoretisk og praktisk.

Evaluerings delrapport 2 (Rambøll Management Consulting 2012) viste imidlertid at flere av forsøksskolene har opplevd problemer med lokaler tilknyttet matlaging og servering og dette oppgis som den største barrieren for å tilby skolemåltid, uavhengig av modelltilhørighet. Delrapport 2 viser at skolene har løst dette på ulike måter. En av skolene har delt elevgruppen i to grupper som spiser på forskjellige områder og forskjellig tidspunkt. Mens den ene gruppen spiser, er den andre gruppen sysselsatt med læringsstøttende aktiviteter eller annen fysisk aktivitet.

Funn fra evalueringen viser at skolemåltidet har vært vanskelig å innføre ved skolene. Selv om skolene har fått tilført midler i forbindelse med forsøket, er det i utlysningen presisert at penger ikke kan brukes på mat i skoledagen. Midlene har derfor måtte kommet fra et annet sted, dvs. fra skolens eget budsjett eller fra andre tilskuddsordninger. Resultatet er at de fleste skolene ikke har prioritert skolemåltidet.

9.3 Kompetansehevingstiltak som virkemiddel for å styrke innholdet i SFO/AKS

Flere av forsøksskolene har i perioden gjennomført ulike kompetansehevingstiltak rettet mot de ansatte. Blant skolene i modell 1 er det gjennomført flere kurs for AKS-ansatte av Utdanningsetaten ved Oslo. Personalet har mottatt kursing i aktiviteter som kan benyttes i AKS og har fått ansvar for temaer de har blitt kurset i ved skolene i etterkant. I perioden 2010-2012 er det gjennomført kurs i naturfag, matematikk, uteaktiviteter og mat og helse. Ved flere tilfeller har en hatt eksterne kursholdere, for eksempel bidro Høyskolen i Oslo med kurs om ernæring, kosthold og hygiene, mens Den norske turistforening bidro med kurs om aktiviteter knyttet til friluft, orientering og sunn turmat.

Også ved skolene i de andre modellene har de ansatte ved SFO deltatt på ulike kurs. Ved flere skoler har de ansatte deltatt i klasseledelseskurs, noe som vurderes som nyttig i gjennomføring av aktiviteter for elevene og som nødvendig for gjennomføringen av leksehjelptilbud med store grupper. Én skole i modell 3 har utstrakt samarbeid med Nasjonalt senter for skriving som har bidratt sterkt inn i opplæring og kompetanseheving i hele personalet. Her har arbeid med lesing og skriving vært i fokus, og lærere ved skolen har deltatt i kompetansehevingen på lik linje med de SFO-ansatte. Ikke bare har de SFO-ansattes deltakelse i lese- og skrivekursene økt deres

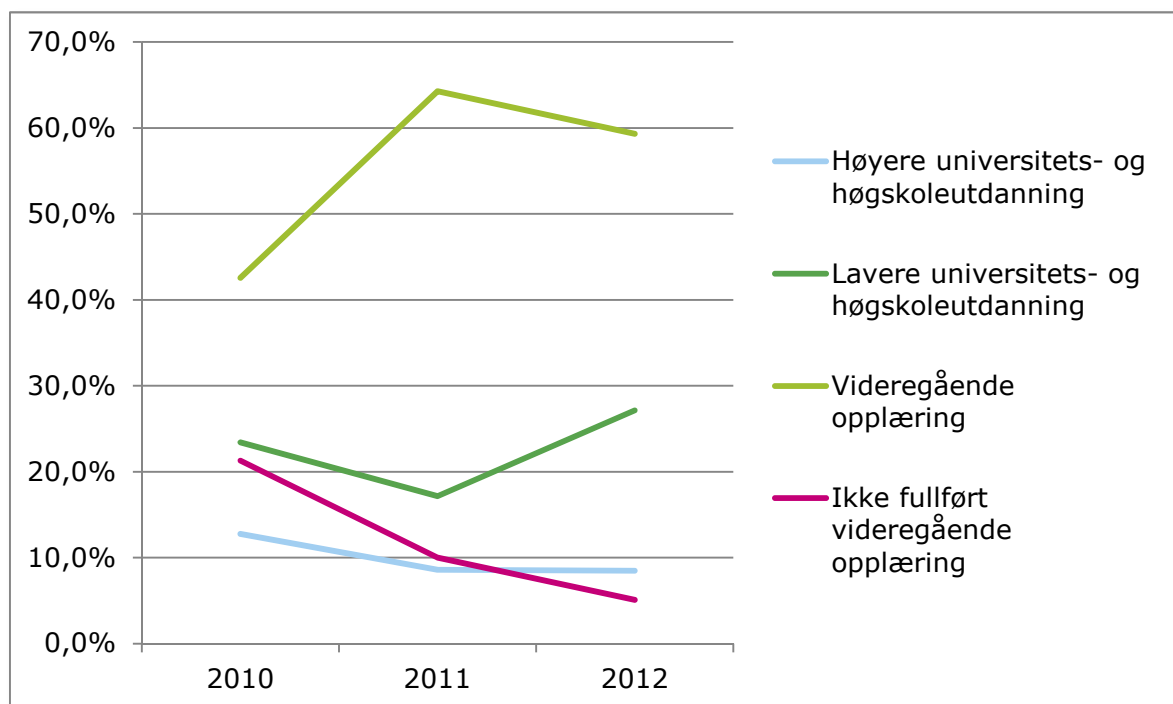
anseelse blant lærere, de oppgir også selv at kursene er nyttige for å forstå og følge med på barnas utvikling. Lærere ved skolen oppgir også at dette har hatt positiv virkning på resultater i kartleggingsprøvene blant elevene, og mente dette knyttet seg til det økte fokuset på skriving og lesning ved skolen.

Generelt opplever SFO-/AKS-ansatte som har deltatt på kurs i læringsstøttende aktiviteter dette som svært positivt, da dette er noe de raskt kan omsette i praksis og som styrker dem i sitt daglige arbeid.

Flertallet av forsøksskolene har sendt SFO-/AKS-ansatte på kurs, men kursene er gjennomgående av kort varighet og gir ikke studiepoeng eller formalkompetanse. Kursene har imidlertid en opplevd positiv effekt for SFO/AKS-ansatte, som oppgir økt motivasjon som følge av kompetansehevingen. I tillegg oppgir enkelte lærere at de i større grad enn før "snakker samme språk", og slik sett bidrar til bedre samarbeid.

Funn fra spørreundersøkelsene viser også at kompetansehevingen ikke har handlet om opparbeiding av formell kompetanse i form av studiepoenggivende kurs eller utdanning. Det er færre ansatte i SFO/AKS ved forsøksskolene som ikke har fullført videregående enn tidligere og flere SFO/AKS-ansatte som har videregående opplæring som sin høyeste utdanning fra 2010 til 2011. Det er ingen signifikant utvikling i andelen ansatte med lavere eller høyere universitets- og høyskoleutdanning. Figur 9-4 viser utviklingen i de ansattes kompetanse fra 2010 til 2012.

Figur 9-4: Oversikt over kompetanse blant de ansatte ved SFO/AKS i fra 2010 til 2012 (n2010 = 47, n2011 = 70, n2012 = 59)



Figur 9-4 viser at det er en svak økning i andelen ansatte med lavere universitets- og høyskoleutdanning ved skolene. Utviklingen er imidlertid ikke statistisk signifikant og kan skyldes tilfeldigheter. Ved referanseskolene er det ingen signifikant utvikling i SFO-/AKS-ansattes formelle utdanning. Dette kan imidlertid skyldes et svært lavt antall respondenter, og gjenspeiler ikke nødvendigvis den faktiske utviklingen ved referanseskolene.

Videre viser funn fra spørreundersøkelsene at det er svært liten eller ingen utvikling i SFO-/AKS-ansattes formelle praktisk-pedagogiske kompetanse fra 2010 til 2012. Tabell 9-1 viser at det i liten grad har skjedd noen endringer i SFO-/AKS-ansattes pedagogiske kompetanse fra 2010 til 2012.

Tabell 9-1: Andelen SFO/AKS-ansatte med formell praktisk-pedagogiske kompetanse (n₂₀₁₀ = 47, n₂₀₁₂ = 59)

	2010	2012
PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)	9%	7%
Allmennlærerutdanning	9%	5%
Fagskolelærerutdanning	0%	2%
Master lektorutdanning	0%	0%
Førskolelærerutdanning	4%	5%
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	51%	51%
Ingen formell pedagogisk utdanning	38%	34%

Samlet sett tyder funnene på at kompetansehevingen i liten grad har handlet om en økning av de ansattes formalkompetanse. Enkelte skoler har hatt ansatte som har startet på barne- og ungdomsarbeiderutdanning, men dette utgjør unntakene og ikke regelen. Kompetansehevingen i SFO/AKS har i større grad omhandlet kurs knyttet til konkrete aktiviteter eller pedagogikk. Dette handler nok i stor grad om at lengre, studiepoenggivende videreutdanningsløp krever tid og ressurser som den enkelte skole ikke kan forventes å bidra med.

Kompetansehevingen som har funnet sted synes dog å ha bidratt til å styrke den enkeltes kompetanse, og slik sett forbedre kvaliteten på innhold og aktiviteter SFO/AKS. I tillegg har kompetanseheving av ansatte gjennom utdanning til fagbrev i barne- og ungdomsarbeider bidratt til å bedre samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. Både lærere, SFO/AKS-ansatte og skole- og SFO-/AKS-ledelse ved flere skoler oppgir at SFO/AKS-ansatte gjennom kompetansehevingstiltakene har utviklet en kompetanse om barn og barns læring som gjør at de er bedre rustet til å ivareta sine arbeidsoppgaver og at de i større grad snakker "samme språk" som lærerne.

Kompetansehevingen oppgis også å ha bidratt til en bedre utnyttelse av skolens personale. En skoleleder påpeker at skolens fokus på å øke de SFO-/AKS-ansattes kompetanse og deretter utforme aktiviteter på SFO/AKS ut fra den opparbeidede kompetansen har vært gunstig da de skolen blir mindre avhengig av ekstern kompetanse. Samtidig har kompetansehevingen blant de ansatte bidratt til at flere opplever jobben som interessant, og er følgelig en hensiktsmessig fastholdelsesstrategi. Videre har kompetansehevingen muliggjort en større bruk av SFO-/AKS-ansatte i undervisningen, for eksempel som assistenter for barn med særskilte behov. Dette har igjen medført økte stillingsprosenten for de ansatte, som bidrar til fastholdelse og stabilitet blant personalet.

Forsøksskolene har også opplevd enkelte utfordringer knyttet til kompetansehevingen. Enkelte skoler har hatt utfordringer med å motivere de ansatte til å delta på kompetansehevende tiltak, fordi de ansatte er ansatt på deltid og i mange tilfeller er unge som kun er innom SFO/AKS i en kortere periode. Ved andre skoler opplevde de det som kostbart og utfordrende å sikre at alle har den samme kompetansen ved nyansettelser. En skole har derfor valgt et kompetansehevingstilbud som sikrer at alle ansatte har en basiskompetanse i blant annet klasseledelse, mens kompetanseheving utover dette tilpasses den enkeltes ønsker og behov.

9.4 Oppsummering

9.4.1 Innhold i SFO/AKS – organiseringen av fysiske og kulturelle aktiviteter

Det er en prinsipiell forskjell mellom skole og SFO/AKS. Mens skolen er obligatorisk for alle barn, er SFO/AKS et frivillig tilbud til familier som har behov for det. Videre er grunnskolen regulert gjennom blant annet opplæringsloven og det er sterke føringer for innholdet i undervisningen, mens kommunene står relativt fritt i utformingen av innhold og virksomhet i SFO/AKS. Det er flere ulike modeller og tilbud innen drift og innhold i SFO/AKS. Oslo kommune har gjennom aktivitetsskolen, AKS, utarbeidet en egen modell for SFO med en egen rammeplan med definerte målområder.

Modell 1 (aktivitetsskolemodellen) bygger på aktivitetsskolen i Oslo. Disse har vektlagt organisering av fysisk og kulturelle aktiviteter i SFO/AKS. De tre skolene i Osloområdet har

arbeidet med å utarbeide lokale planer knyttet til den eksisterende rammeplanen for AKS, mens de to skolene utenfor Osloområdet har arbeidet med å utvikle egne lokale planer, med inspirasjon av rammeplanen i AKS. Enkelte skoler har utarbeidet planer på ledernivå, mens andre har inkludert lærere og ansatte i SFO/AKS. Evalueringen tyder på at de skolene som best lykkes i planleggingsarbeidet er de som har involvert ansatte, fordi dette medfører en kjennskap til planene i tillegg til et eierskap til planene. Flere av de ansatte i SFO/AKS opplever det som positivt å få lov til å bruke sin kompetanse i planarbeidet.

Skolene i modell 2 og 3 har vektlagt utvikling av fysiske og kulturelle aktiviteter som en del av skoledagen, enten i en utvidet midttime eller som et valgfag i en utvidet skoledag. De fysiske og kulturelle aktivitetene er da i større grad et tilbud for alle elevene på 1.-4. trinn ved skolene. Ved en skole har elevene skolemåltid, aktiviteter og tid til fri lek i en utvidet midttime, mens de ved en annen skole først og fremst har fysisk aktivitet i midttimen. Ved skolen som har skolemåltid som en del av midttimen har SFO-ansatte ansvaret for gjennomføringen av aktivitetene og måltidet. Evalueringen viser at en slik arbeidsdeling frigjør tid til samarbeid mellom lærere og innebærer en bedre utnyttelse av SFO-ansattes kompetanse. Ved en tredje skole gjennomfører de fysiske og kulturelle aktiviteter en dag i uken, som et ledd i en utvidet skoledag. Skolen har opprettet et samarbeid med lokalmiljøet og tilbyr elevene ulike kulturtilbud. Samtlige av skolene i modell 2 og 3 har i løpet av forsøksperioden blitt med i "Trivselslederprogrammet". Skolene er generelt fornøyde med trivselslederprogrammet da det bidrar til flere aktiviteter og skaper et engasjement blant elevene. I delrapport 2 kom det også frem at Trivselslederprogrammet frigjorde tid for de ansatte til å ha et overblikk over elevenes aktivitet i stedet for selv å organisere aktiviteten.

Samlet sett er erfaringene med en midttime-løsning generelt gode, selv om enkelte også er kritiske til en slik "utvidelse" av dagen. Ansatte ved skolene som har et tilbud om fysisk aktivitet i midttimen opplever dette som svært positivt da de mener dette fører til at elevene er mer konsentrerte i undervisningen etter midttimen. Andre mener fysisk aktivitet i midttimen bidrar til færre konflikter og bedre arbeidsro. Aktørene som er skeptiske til en innføring av en utvidet midttime knytter dette til at en utvidet midttime bidrar til å forlenge skoledagen for elevene, noe de anser som negativt, særlig for de yngste elevene ved skolen. Evalueringen viser også at en organisering med en midttime kan åpne for muligheter for involvering av SFO/AKS-ansatte i skolen og gi mer rom for samarbeid mellom lærerne. En tydelig ansvarsfordeling mellom lærere og SFO/AKS-ansatte i organiseringen av midttimen, kan bidra til å utnytte den enkeltes kompetanse på en bedre måte. I tillegg kan et delt ansvar for gjennomføring av midttimen skape en arena for å møtes på tvers av yrkesgrupper og slik bidra til å styrke samarbeidet mellom de to.

Erfaringer med fysiske og kulturelle aktiviteter

Evalueringen viser at samtlige skoler mener fysisk aktivitet er viktig og bidrar positivt inn i skolehverdagen. Skolene i modell 1 har hatt særlig fokus på aktiviteter i AKS, mens skolene i modell 2 og 3 i større grad har vektlagt aktivitet i skoletiden. Forskjellen i måten å organisere fysiske aktivitet på har betydning for hvilke elever som deltar i aktivitetene. Arrangeringen av fysisk aktivitet i SFO/AKS innebærer at tilbudet blir eksklusivt for elevene som deltar i SFO/AKS og kan således bidra til å øke eller opprettholde sosial ulikhet. Erfaringene fra samtlige skoler er at mange elever ikke deltar i SFO/AKS pga. foreldrebetaling. Dette gjelder særlig familier med mange barn, fordi det ikke er noen søskenmoderasjon. Forsøksskolene som tilbyr aktiviteter for alle elevene i midttimen fokuserer på å involvere hele skolen og derfor tilbyr fysisk aktivitet til alle som ønsker å delta.

Aktørene ved skolene er i det store og hele positive til vektleggingen av kulturelle aktiviteter i forsøket. Særlig ved skolene med en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, ser de betydningen av å vektlegge kulturelle aktiviteter som spill og dans, da dette kan bidra positivt i utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter. Evalueringen viser at samtlige skoler har arbeidet med kulturelle aktiviteter. Typiske eksempler på kulturelle aktiviteter er gitarkurs, yogakurs, maling, dans, matlaging og kor. På samme måte som i organiseringen av fysiske aktiviteter har flertallet av skolene tilbud om kulturelle aktiviteter i SFO/AKS. Dette kan som nevnt bidra til en sosial forskjell mellom elever som går på SFO/AKS og elever som ikke gjør det. Modell 1 utpeker

seg som en modell som har mange kulturelle aktiviteter i AKS, noe som må sees i sammenheng med modellens vektlegging av planlegging og utvikling av aktiviteter i AKS.

Fri lek versus organisert lek

Det har ved flere av forsøksskolene vært diskusjoner om dette i løpet av forsøksperioden. Ved enkelte skoler er det få motforestillinger når det gjelder å innføre organisert lek i SFO/AKS, mens det ved andre skoler er mange motstandere fordi dette gir færre muligheter til fri lek. Spørsmålet om fri lek versus organiserte aktiviteter handler om flere ting. På den ene siden handler den om barns rett til fri/egen lek uten innblanding av voksne, om selvbestemmelse og utvikling av sosiale ferdigheter og kreativitet. På den andre siden kan voksenstyrte aktiviteter (for eksempel læringsstøttende aktiviteter) fremme læring og sørge for inkludering av elever som ikke finner seg til rette eller som ikke inviteres inn i elevenes frie lek. Diskusjonen om fri lek versus organisert lek er et normativt spørsmål om hva som er bra for elevene og hvor mye organisert aktivitet de bør eksponeres for. Evalueringen viser at ansatte ved forsøksskolene er uenige om hva en god balanse mellom fri lek og organisert lek er. Dette handler ikke nødvendigvis om hvilken yrkesgruppe de ansatte tilhører, men om erfaring, alder og personlige holdninger. Også elevene er delt i sitt syn på organiserte aktiviteter. De synes ofte det er gøy å delta i aktivitetene og ser på deltagelsen som lek, samtidig opplever enkelte at det er for mange aktiviteter og for lite tid til å leke på egenhånd.

9.4.2 Skolemåltider

I løpet av forsøksperioden har tre av de i alt ni skolene prøvd ut skolemåltider. Én skole har gjennomført varmmat i en utvidet midttide, én skole har hatt et tilbud om frokost til elevene og én tredje skole har hatt et tilbud om brødmatt i midttimen. I forsøkets slutfase er det kun to av disse som fortsatt hadde et slikt tilbud. Skolen som hadde et tilbud med brødmatt i midttimen la ned tilbudet midtveis i prosjektet på grunn av utfordringer knyttet til gjennomføringen, fordi de opplevde store problemer med å holde ro og orden når alle elevene skulle spise i samme rom. Av de to skolene som fortsatt hadde et tilbud i forsøkets slutfase, planla én av disse å legge ned tilbudet fra og med høsten 2012, p.g.a. stor bruk av personalressurser til gjennomføringen av tilbudet. Skolen med et varmmattilbud ønsker å videreføre dette, men er avhengig av bevilgninger fra skoleeier. Samlet sett viser evalueringen at det er store utfordringer knyttet til innføring av skolemåltider, da skolene i liten grad har midler til å innføre et slikt tilbud eller tilrettelagte lokaler for gjennomføring av skolemåltider.

9.4.3 Kompetansehevingstiltak

Flere av forsøksskolene har gjennomført kompetansehevingstiltak rettet mot ansatte i SFO/AKS. Kompetansehevingen består først og fremst av kurs av kort varighet, som ikke gir studiepoeng eller annen formalkompetanse. Funn fra spørreundersøkelsen viser da heller ingen utvikling i SFO-/AKS-ansattes formelle kompetanse i løpet av forsøksperioden, selv om enkelte er i gang med utdanning innen barne- og ungdomsarbeider. En av skolene har også et nært samarbeid med et kompetansesenter innen lese- og skriveferdigheter.

Særlig ansatte som har deltatt på kurs i læringsstøttende aktiviteter opplever dette som svært positivt, da dette er noe som raskt kan omsettes i praksis og styrker dem i sitt daglige arbeid. Kompetansehevingen har bidratt til å styrke den enkeltes kompetanse og således forbedre kvaliteten på innholdet og aktivitetene i SFO/AKS. Enkelte ansatte opplever også at det er lettere å samarbeide med lærere etter kompetanseheving fordi de i større grad snakker "samme språk". I tillegg bidrar kompetanseheving til en bedre utnyttelse av skolens personale, da skolene i mindre grad er avhengig av ekstern kompetanse for å gjennomføre aktiviteter.

10. UTVIKLING AV LEKSEHJELPTILBUDET VED FORSØKSSKOLENE

En sentral del av Helhetlig skoledag har vært utprøving av tilbud om leksehjelp blant elever på 1.- 4. trinn. Forsøksskolene ble i oppstarten av forsøket oppfordret til å prøve ut forskjellige måter å inkludere leksehjelp på som en del av en helhetlig skoledag, idet det var et ønske fra Kunnskapsdepartementet å få undersøkt hvordan leksehjelp kunne inkluderes som en del av skolens tilbud til alle elever. En av skolene ble også rekruttert inn i forsøk med helhetlig skoledag som en følge av tidligere deltagelse i "Prosjekt leksehjelp" (2006-2008).

Høsten 2010 vedtok imidlertid Kunnskapsdepartementet at leksehjelp skulle innføres som et tilbud ved *alle* norske skoler for elever på 1.-4. trinn. Gjennom endring i forskrift til opplæringsloven ble alle kommunale og private skoler forpliktet til å tilby gratis leksehjelp til alle elevene (utdanningsdirektoratet 2010a). Forslaget innebar ingen endring i skolens frihet til å bestemme om og hvor mye lekser som skal gis, og skoleeierne sto, i følge Utdanningsdirektoratet, "fritt til å organisere leksehjelptilbudet slik de mener er mest hensiktsmessig, enten det er i regi av skolen eller SFO/AKS" (Utdanningsdirektoratet 2010b).

I praksis medførte forskriftsendringen likevel enkelte begrensninger i skolenes frihet til å utvikle leksehjelptilbudet. For det første skulle *alle* elever ha tilbud om leksehjelp. For det andre fastlegger forskriften at det totale omfanget av leksehjelp på de fire klassetrinnene skulle være minimum 8 timer per uke, og hvert årstrinn skulle ha minst 1 time leksehjelp per uke. For det tredje var det ingen ekstra ressurser til utviklingen av eller driften av et leksehjelptilbud av god kvalitet. Rammebetingelsene begrenser følgelig skolenes mulighet til å utvikle et godt leksehjelptilbud og har hatt stor betydning for utviklingen av leksehjelptilbudet ved forsøksskolene i forsøk med helhetlig skoledag.

Hensikten med innføringen av leksehjelptilbudet på nasjonalt plan var å bidra til å styrke skolens rolle som verktøy for sosial utjevning, og tilbudet skal iflg. Kunnskapsdepartementet være et målrettet tiltak for elever og foreldre som ønsker støtte i læringen (Utdanningsdirektoratet 2010a). Også i forsøket er målsettingen med leksehjelptilbudet å bidra til økt læringsutbytte og sosial utjevning.

10.1 Organisering av leksehjelptilbudet ved forsøksskolene

Funn fra evalueringen viser at leksehjelptilbudet ved forsøksskolene er preget av stor variasjon. Evalueringen av leksehjelpordningen på nasjonalt nivå tyder på at dette også gjelder øvrige skoler som har innført leksehjelpordningen etter lovendringen i 2010 (Seeberg og Hassan, 2012). Blant forsøksskolene er det lite som tilsier at utformingen av tilbudet og aktørenes erfaringer med tilbudet har sammenheng med skolenes modelltilhørighet. Felles for forsøksskolene er imidlertid at de i perioden har prøvd ut ulike organiseringer av leksehjelp og har gjort justeringer underveis. Enkelte skoler mener også å ha landet på et tilbud som de mener fungerer relativt godt, sett i lys av rammebetingelsene. På den andre siden er det mange aktører, særlig lærere, som er kritiske til pålegget om leksehjelp fordi rammebetingelsene gjør det vanskelig å utforme et godt (nok) tilbud.

Leksehjelptilbudet ved samtlige forsøksskoler bestod våren 2012 av totalt to timer leksehjelp til elever på 1. – 4. trinn, i tråd med forskrift til opplæringsloven § 1A-1. I tillegg hadde to forsøksskoler tilbud om leksehjelp til elever på 5. – 7. trinn. Flertallet av forsøksskolene hadde organisert leksehjelptilbudet som et tilbud både før og etter ordinær undervisningstid, selv om samtlige med et slikt tilbud opplevde noe lavere oppmøte om morgenen. Blant de øvrige skolene hadde en skole integrert tilbudet i en utvidet midttid, mens de resterende kun hadde leksehjelp etter ordinær undervisningstid. Sett i forhold til funn fra delrapport 1 i evalueringen tyder dette på at flere skoler har endret leksehjelptilbudet i løpet av forsøksperioden og at flere har innført leksehjelp som et tilbud på morgenen. I forsøkets siste år har kun en skole endret tidspunktet for leksehjelpen, og det ser dermed ut til at skolene har funnet et tidspunkt de kan leve med.

Ved skolene hvor leksehjelptilbudet delvis gjennomføres før ordinær undervisningstid, begrunnes dette med at elevene er slitne på slutten av skoledagen og har vanskelig for å sitte stille en hel

time etter undervisningstiden. Andre begrunner organiseringen med at elevene, og da særlig elever på 1. og 2. trinn, sjelden har nok lekser til å fylle en hel time. Enkelte benytter derfor leksehjelptilbudet på morgenen til en lesestund for elevene, fremfor arbeid med hjemmelekser. Leksehjelptilbudet på morgenen er ofte bare et kvarter, men dette bidrar til å gjøre leksehjelptilbudet etter ordinær undervisningstid kortere, uten å gå på bekostning av det fastlagte timeantallet. Denne organiseringen kan forstås som en lokal tilpasning for løse en utfordring med uro blant slitne elever, innenfor rammene som er lagt for tilbudet. Det er bred oppslutning om at elevene, og da særlig de yngste elevene, har vanskelig for å konsentrere seg i en hel time etter ordinær undervisning.

Ved skolene som har organisert leksehjelptilbudet som et tilbud etter ordinær undervisningstid har de i mindre grad noen klar begrunnelse for hvorfor tilbudet gjennomføres på dette tidspunktet. Ved en skole har dette imidlertid vært et bevisst valg fra skoleledelsens side fordi de mener det er en god vane for elevene å gjøre lekser i forlengelse av skoledagen. Samtidig har et leksehjelptilbud om morgenen ikke vært aktuelt, fordi skolen tilbyr elevene frokost på dette tidspunktet. Skolene i modell 2 har som en del av sin modell en utvidet midttimeløsning og har derfor lagt noe av leksehjelpen inn i midttimen for å sikre at alle elever får et tilbud om leksehjelp innenfor ordinær skoletid.

Funn fra evalueringen viser at de ansatte ikke er enige om leksehjelptilbudet bør organiseres som et tilbud før og/eller etter ordinær undervisningstid. På den ene siden opplever leksehjelpere at tilbudet etter ordinær undervisning er preget av uro og slitne elever, på den andre siden opplever leksehjelpere at tilbudet før ordinær undervisning har lavere oppmøte. Det fremkommer at alle skolene opplever at leksetiden til dels er preget av elever som er slitne og eller blir fort ferdige med leksene og slik skaper uro for de øvrige elevene.

Til tross for utfordringene med konsentrasjonen til de yngste elevene har få skoler fordelt de 8 lovpålagte timene med leksehjelp på en annen måte enn 2 timer per trinn. Det er vanskelig å si noe om årsaken til dette. Funn fra evalueringen tyder på at det kan være hensiktsmessig at antall timer leksehjelp reduseres for de yngste elevene. På den andre siden kan dette medføre at timetallet øker for de eldste elevene, noe som ikke nødvendigvis er en fordel.

10.2 Hva er lekser? Om innholdet i leksehjelpen ved forsøksskolene

SINTEF anbefalte i Evaluering av prosjekt leksehjelp at skoler som ønsker å innføre et leksehjelptilbud av god kvalitet bør ha *"et bevisst forhold til lekser og hvilken funksjon leksene skal ha"*, i tillegg til å utforme *"riktig type lekser og vekt på innholdet i leksehjelpen"* (Haugsbakken og Buland, 2009). I delrapport 2 i Evaluering av helhetlig skoledag påpeker Rambøll at det er behov for en avklaring rundt leksehjelptilbudet ved forsøksskolene, herunder avklaring av hva lekser skal være og hvilken funksjon de skal ha (Rambøll 2012).

Ledelsen ved flere av forsøksskolene oppgir nå å ha jobbet med å definere hva lekser er og hva leksehjelp skal være ved sin skole, uten at evalueringen kan gi noe godt svar på hvordan dette arbeidet har foregått. I tillegg oppgir lærere ved flere skoler at de savner en felles debatt rundt hva lekser skal være. Det kan derfor virke som om debatten om lekser, i den grad det har vært en debatt, har blitt holdt på ledelsesnivå og i mindre grad har involvert lærere. På den andre siden fremkommer det at lærere ved flere av skolene har en klar oppfatning om hva lekser er og skal være. Lærerne fremhever da gjerne repetisjon (mengdetrening) og mestring som viktige elementer i lekser. Flere fremhever også betydningen av individuelt tilpassede lekser. Også ledere og SFO-/AKS-ansatte fremhever repetisjon og mestring hvis de blir spurt om hva lekser er. Slik sett synes forsøksskolene i stor grad å operere med en felles forståelse av hva lekser innebærer, uten at denne er uttalt og diskutert.

Enkelte skoler opererer med et skille mellom "hjemmelekser" og "skolelekser". Ved én skole i modell 3 fokuserer ledelsen på viktigheten av et klart definert innhold i leksehjelpen som gjennomføres på skolen og leksehjelpen som skjer hjemme. Skolen har i sin modell et sterkt fokus på inkludering av foreldre og lokalmiljøet, og fokuserer på skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med lekser. En skole i modell 2 opererer også med et slikt skille mellom "hjemmelekser" og "skolelekser". Dette fordi ledelsen oppgir at det er "urealistisk" at alle elevene skal gjennomføre alle lekser i løpet av den korte leksehjelptiden. "Skoleleksene" som gjøres i

leksehjelpen er ofte voksenstyrte, læringsstøttende aktiviteter, mens hjemmelekser gjerne er høytlesing og pugging av gloser. Ledelsen oppgir at de har fått gode tilbakemeldinger fra foreldre om at elevenes ukeplan viste hvilke lekser som skulle gjøres på skolen og hvilke som skulle gjøres hjemme. Dette står i motsetning til det som aktører ved de øvrige skolene oppgir, hvor flere har hatt utfordringer knyttet til foreldrenes forventninger til leksehjelptilbudet. Flere lærere oppgir at foreldre sa fra seg ansvaret for leksene da leksehjelptilbudet ble innført. Videre oppgir lærere ved en skole i modell 1 at leksehjelptilbudet ikke er i samsvar med hva foreldrene forventet, og at innføringen av leksehjelp har ført til forvirring om hvem som har ansvar for leksene. Dette medfører at leksene i mindre grad ble fulgt opp enn tidligere.

Funn fra evalueringen viser at det må arbeides mer med å definere hva lekser er og skal være for å kunne tilby et godt leksehjelptilbud ved forsøksskolene. Mange leksehjelpere oppgir utfordringer knyttet til elever som er tidlig ferdig med leksene, noe som kan indikere at mengden lekser og lekseformen ikke er godt nok utarbeidet sett i forhold til antallet timer leksehjelp. Det fremkommer videre at leksehjelptilbudet er preget av en motsetning mellom skolens frihet til selv å velge hvor mye og hva lekser skal bestå av og kravet om å gjennomføre 8 timer leksehjelp på 1.-4.trinn. Skolene har således blitt nødt til å innføre et leksehjelptilbud, uten på forhånd å ha en klar fordeling om hva lekser er. Lignende erfaringer gjenfinnes i NOVAs evaluering av leksehjelp, som finner at skolene ønsket debatt rundt lekseres rolle i skolen i forkant av innføringen av ordningen (Seeberg og Hassan, 2012).

10.3 Leksetid og leksehjelp

Innholdet i leksehjelptilbudet ved forsøksskolene spenner fra det en kan beskrive som "leksetid", hvor elevene først og fremst har avsatt tid til å gjøre lekser, til "leksehjelp" hvor leksehjelper har et utvidet opplegg for elevene, med for eksempel læringsstøttende aktiviteter eller annen undervisning. Innholdet i leksehjelpen ser ut til å være preget av et lokalt løsningsfokus. Enkelte skoler har forsøkt å tilpasse innholdet avhengig av trinn og elevenes mestringsnivå, og enkelte har tilpasset tilbudet på bakgrunn av atferdsrelaterte utfordringer som uro og lite konsentrerte elever. Lærere og SFO-/AKS-ansatte ved flere skoler oppgir at elever som blir fort ferdig med leksene skaper støy for de andre elevene, samtidig som flere oppgir at elevene ønsker å "bli fort ferdig" og slurver med leksene i leksehjelpen.

Lærere, SFO-/AKS-ansatte og ledere ved både skole og SFO/AKS stiller spørsmål ved om elever på alle trinn skal ha tilbud om leksehjelp, og oppgir at de yngste elevene i liten grad har utbytte av et leksehjelptilbud. Det er for eksempel ikke alltid at elevene på 1. trinn har nok lekser til å fylle opp tiden i leksehjelp. Lignende funn gjenfinnes også i NOVAs evaluering av leksehjelptilbudet ved 1.-4. trinn (Seeberg og Hassan 2012).

På bakgrunn av funn fra evalueringen kan vi snakke om tre ulike måter å gjennomføre leksehjelp på:

a) Leksetid

Fem skoler, på tvers av modellene i forsøket har det en kan beskrive som *leksetid*, hvor elevene først og fremst arbeider med det som står beskrevet på ukeplanene. Det er særlig ved skoler hvor SFO-/AKS-ansatte har ansvaret for leksehjelp at innholdet først og fremst består av leksearbeid. En av disse skolene hadde opprinnelig et leksehjelptilbud med læringsstøttende aktiviteter, men har over tid endret seg til å bli "tid til lekser". Ved to av skolene oppgir lærere at de ser på leksehjelptilbudet som "leksearbeid" fremfor leksehjelp. Lærerne knytter dette til at det er for mange elever i forhold til antall leksehjelpere, noe som gjør det vanskelig å gi god hjelp. De ansatte på SFO/AKS ved en av de to skolene (som gjennomfører leksehjelpen) opplever at det ofte er hektisk og at de ikke får hjulpet elevene. Ved en av skolene opplever også leksehjelperne at oppgavene ikke alltid er tilpasset nivået elevene befinner seg på og at de som leksehjelpere har måttet lære elevene nye ting, og dermed undervise.

b) Leksehjelp

To av skolene i forsøket har tilbud som kan beskrives som *leksehjelp*, for enkelte elever. En av skolene i modell 3 varierer innholdet i leksehjelpen på trinnene, men også fra gruppe til gruppe. Gruppene er inndelt etter behovet for leksehjelp og skolen er opptatt av å tilpasse innholdet til elevenes mestringsnivå. En annen skole i modell 1 har tilpasset innholdet i leksehjelpen for elever på 1. trinn fordi leksehjelpen har vært preget av uro og ukonsentrerte elever.

Leksehjelperne ved skolen opplever at elevene er for små til å jobbe konsentrert og selvstendig og mener det er viktig at foreldrene får inn en rutine for å ta ansvar for lekselesing. Leksehjelpen på 1. trinn består derfor av et felles opplegg med fordykning innen forskjellige tema. Som en følge av utfordringer knyttet til ukonsentrerte elever og uro i leksehjelpen har to skoler (i modell 1 og 3) innført fysisk aktivitet eller en kort matpause i oppstarten av leksehjelpen. Den ene skolen har forsøkt med både fysisk aktivitet og frukt i oppstarten av leksehjelptilbudet, mens den andre skolen kun serverer frukt. Leksehjelpere ved begge skolene opplever at dette bidrar til bedre arbeidsro i leksehjelpen. En skole i modell 1 har også god erfaring med nivåinndelt leksehjelp på et av trinnene, for å tilrettelegge for ulike elevers behov.

c) Todelt løsning

To av skolene har delt leksehjelptilbudet i to, og har både leksetid og leksehjelp. Ved en av skolene (i modell 1) har foreldrene mulighet til å velge ett eller begge tilbudene. De ansatte ved SFO/AKS, som gjennomfører leksetiden, opplever *leksehjelpen* som lærerne gjennomfører som et bedre tilbud da den er mer organisert med et innhold enn leksetiden.

10.4 Hvem gjennomfører leksehjelptilbudet? Om leksehjelperne

SINTEF anbefaler i evalueringen av prosjekt leksehjelp at leksehjelperne må besitte god fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Samtidig må leksehjelptilbudet ha god forankring i skolen og være en integrert del av skolens virksomhet.

Forsøksskolene har i løpet av forsøk med helhetlig skoledag utviklet leksehjelptilbud som i ulik grad vektlegger bruk av pedagoger i tilbudet. Det er ingen av skolene som *kun* har pedagoger som leksehjelpere, på tross av at flere aktører ved samtlige skoler ønsker å ha lærere som leksehjelpere og at foreldre/foresatte i intervjuene oppga et ønske om å ha lærere som leksehjelpere for "å sikre best mulig kvalitet". Mangelen på lærere som leksehjelpere kan til dels skyldes mangel på ressurser til leksehjelp, da enkelte skoleledere viser til at de ikke er tildelt midler ut over den ordinære lærerressursen. Det er derfor vanskelig for skolene å finne ressurser til leksehjelptilbudet, uten at dette går ut over den ordinære undervisningen og skolene har derfor sett på alternative løsninger for å bemanne leksehjelptilbudet.

Tre skoler i modell 1 og 3 har delt leksehjelptilbudet i to, slik at 1 time gjennomføres av lærer og 1 time av SFO-/AKS-ansatte. Ved to av disse skolene har SFO-/AKS-ansatte ansvaret for grupper med elever som kun trenger litt støtte i leksehjelpen, mens lærere har leksehjelp for elever som trenger ekstra oppfølging. Slik har skolene et leksehjelptilbud for alle, samtidig som ressursene fordeles etter elevenes behov for oppfølging. En av skolene har i tillegg lagt vekt på at lærer eller SFO-/AKS-ansatte som gjennomfører leksehjelp skal ha en relasjon til elevene fra annen undervisning eller fra SFO/AKS. Skoleleder ved den ene skolen oppgir at løsningen med delt leksehjelptilbud er gunstig fordi den deler ansvaret og således kostnaden av leksehjelpen mellom skolen og SFO/AKS.

Tre av skolene i modell 1 har et leksehjelptilbud som gjennomføres i samarbeid mellom SFO-/AKS-ansatte og lærere. Ved to av skolene i modell 1 har lærere ansvaret for leksehjelptilbudet, men SFO-/AKS-ansatte er med i gjennomføringen og hjelper elevene på lik linje med lærerne. En skole har på sin side en løsning hvor leksehjelpen gjennomføres av SFO-/AKS-ansatte, med *støtte* av en pedagog per trinn. Her har de ansatte i SFO/AKS ansvar for hver sin klasse, mens lærer har et overordnet ansvar for veiledning av elevene i flere klasser på hvert trinn samtidig. Både lærere og SFO-/AKS-ansatte ved denne skolen opplevde leksehjelpen som oppstykket og mente det var forstyrrende for elevene at lærer løp inn og ut av klasserommet. I tillegg mente lærere og SFO-/AKS-ansatte ved skolen at det ikke er en tydelig rollefordeling og ansvarsavklaring mellom leksehjelperne. SFO-/AKS-ansatte ved skolen mente også at de hadde for lite kompetanse innen klasseledelsen til å gjennomføre leksehjelpen, og at det var mye støy som en følge av mange elever. Det fremkommer at dette er en lite gunstig løsning, da samtlige leksehjelpere oppgir at det er vanskelig å hjelpe elevene og forstyrrende at lærer har ansvar for flere klasser samtidig. Ved en av de andre skolene oppgir en lærer at de bruker ressurser på leksehjelp som de tidligere brukte på annen undervisning.

Ved tre skoler, i modell 1 og 2 gjennomføres leksehjelpen av SFO-/AKS-ansatte, mens lærere har ansvar for å forberede innholdet i leksehjelpen. Ved en av skolene i modell 2 består innholdet av

arbeid med lekser, og lærer lager da en lekseplan for leksehjelpen. SFO-/AKS-ansatte har da ansvar for å følge opp og veilede elevene i arbeidet med leksene. Ved de to andre skolene består leksehjelpen i tillegg av læringsstøttende aktiviteter, og lærer har ansvaret for å lage aktivitetene som de ansatte i SFO/AKS skal gjennomføre. Ved alle skolene benyttes samarbeidstiden som skolene har opprettet til veiledning om leksehjelp. Det varierer imidlertid om veiledningen er organisert som gruppeveiledning eller en-til-en-veiledning. Ved enkelte skoler er det ikke fastlagt et fast tidspunkt for samarbeid. Ved én skole hvor det ikke er fastlagt et tidspunkt for samarbeid oppgir lærerne at de er svært kritisk til leksehjelptilbudet, da de opplever at SFO-/AKS-ansatte ikke følger opp eller forbereder seg til gjennomføringen av leksehjelp. De samme lærerne oppgir også at leksehjelptilbudet medfører ekstra jobb for dem fordi de må forberede timer som andre skal gjennomføre, og er usikre på om arbeidet nedlagt i planleggingen blir fulgt opp i leksehjelpen. SFO-leder ved skolen oppgir på sin side at det er vanskelig å gjennomføre leksehjelp når en ikke vet hva lærer har undervist i og hva elevene har lært.

Samlet sett tyder funnene fra evalueringen på at leksehjelptilbudet ved skolene i liten grad gjennomføres av personer med kompetanse på det nivået SINTEF anbefaler i sin evaluering av leksehjelp. I tillegg er leksehjelptilbudet ved skolene i varierende grad forankret blant de ansatte ved skolene. Det er en uenighet blant aktørene ved skolene rundt hvem som bør gjennomføre leksehjelp, men flere anbefaler at leksehjelperen må kjenne elevene og ha kompetanse på klasseledelse. Flertallet oppgir at leksehjelptilbudet derfor bør gjennomføres av lærer. Flere lærere oppgir at de er kritiske til at SFO-/AKS-ansatte gjennomfører leksehjelp, spesielt ved skoler hvor lærere har ansvaret for innholdet og ikke gjennomfører det selv.

10.5 Hvem deltar i leksehjelpen?

Alle forsøksskolene har i siste halvår av forsøket et leksehjelptilbud åpent for alle elever på 1-4. trinn, i tråd med forskriften for leksehjelp. Forsøksskolene har imidlertid ulike synspunkter på hvem som bør rekrutteres til tilbudet. Ved 7 skoler er det et ønske om høyest mulig deltagelse blant elevene og målet er 100 prosent deltagelse. Ved tre av disse skolene er det obligatorisk leksehjelptilbud, hvor en opererer med såkalt "mild tvang". De resterende 2 forsøksskolene har i motsetning til de andre et målrettet tilbud, og arbeider aktivt med rekruttering av elever som "trenger det mest", selv om alle elevene ved skolene har rett til et tilbud hvis de ønsket det.

Ved skolene som først og fremst har arbeidet med et tilbud for alle elever, har mange en svært høy deltagelse blant elevene. Ved en av skolene i modell 1 deltar ca. 90 prosent av elevene på 1.- 4. trinn i leksehjelp i forsøkets siste halvår, mens de ved en annen har full deltagelse på 1. trinn og 3. trinn, men noe færre deltagere på 2 og 4. trinn. Leksehjelpere ved flere av disse skolene oppgir imidlertid at det er vanskelig å gi god hjelp til elevene på grunn av et høyt antall elever fordelt på få leksehjelpere. Ved 4 skoler oppgir både lærere og SFO-/AKS-ansatte at det er (sitat) *"utfordrende å gi god hjelp når det er så mange som trenger det"*. Det høye antallet elever medfører at leksehjelperne ikke klarer å hjelpe eller følge med på om elevene gjør leksene sine eller ikke. Videre oppgir ansatte (både lærere, SFO-/AKS-ansatte og ledelse) ved disse skolene at elevene som "trengte det mest" ikke deltok. Lærere ved en skole oppgir at det er de faglig sterke elevene som deltok og fikk utbytte av tilbudet. De faglig svake elevene deltar ikke, fordi de ikke får god nok hjelp. Lærere ved flere skoler opplever at foreldre/foresatte som melder elevene på leksehjelp, gjerne er de samme som hjelper elevene med lekser hjemme. Lærere ved en skole i modell 2 oppgir derfor at de er svært misfornøyde med at tilbudet ikke rettes inn mot elever som har behov for ekstra hjelp.

Ved to av skolene (en i modell 1 og en i modell 3) arbeider de ansatte aktivt med å rekruttere elever med behov for ekstra hjelp, på tross av at tilbudet er åpent for alle. Ved begge skolene har kontaktlærer ansvar for å hente inn elever som de vurderer har behov for leksehjelp, ved å kontakte foreldre/foresatte og anbefale bruk av leksehjelptilbudet. Ved den ene skolen oppgir de ansatte at de har løst utfordringen knyttet til stigmatisering ved å tilby forskjellig antall timer med leksehjelp til elever med stort behov og elever med lite behov for leksehjelp. Ledelsen oppgir at dette har ledet til en felles oppfatning om at *"alle gjør lekser, noen gjør det hjemme og andre deltar på leksehjelp"*.

SINTEF anbefaler i sin evaluering at leksetilbudet bør være et målrettet tilbud med rekruttering av elever som har størst behov for et slikt tilbud (Haugsbakken og Buland, 2009). I tillegg

anbefaler de at leksehjelptilbudet ikke må oppleves som et tilbud til de faglig svake, fordi man på den måten risikerer å støte fra seg både de faglig sterke og de mindre sterke elevene. Forskriftsendringen, som ble vedtatt høsten 2010, kan forstås i lys av denne siste anbefalingen, hvor det spesifiseres at *alle* elever har rett til leksehjelp. Spesifiseringen av at leksehjelptilbudet er for *alle*, samtidig som målsettingen med tilbudet er at det skal være sosialt utjevne fremtrer som problematisk, siden leksehjelpere og lærere har vanskelig for å se at tilbudet kan virke sosialt utjevne når alle er tilstede og alle får den samme hjelpen. Lignende vurderinger finnes i "Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn" (Seeberg og Hassan, 2012), som konkluderer med at de fire målsettingene for leksehjelptilbudet står i et spenningsforhold til hverandre fordi tre av målsettingene er individuelle målsettinger for elevenes læring og mestring, mens fjerde og siste målsettingen er et samfunnsmessig, langsiktig og politisk mål om sosial utjevning (ibid.).

Funn fra casestudiene tyder på at dersom leksehjelpen skal bidra til sosial utjevning, må den rettes mot elever med størst behov og gruppene bør ikke være for store slik at leksehjelperne evner å tilby elevene god hjelp. Spørsmålet er imidlertid om et målrettet tilbud er i strid med forskriften.

10.6 Bidrar leksehjelp til økt læringsutbytte og sosial utjevning?

Utprøvingen av leksehjelptilbudet ved forsøksskolene er preget av en "tilpasningslogikk", hvor det oppleves som vanskelig å gjennomføre et godt tilbud innenfor eksisterende rammer. NOVA påpeker at målsettingene for ordningen oppleves som konfliktfylt fordi en både ønsker et tilbud som skal styrke den enkelte elevens læringsutbytte, samtidig som det skal virke sosialt utjevne (Seeberg og Hassan, 2012). Denne motsetningen mellom målet om å styrke elevenes individuelle ferdigheter og målsettingen om sosial utjevning oppleves også ved forsøksskolene.

SINTEF fant i sin evaluering av leksehjelp at elever, foreldre og lærere som var involvert i leksehjelpen mente leksehjelp førte til bedre læringsutbytte for elevene (Haugsbakken og Buland, 2009). Informanter ved forsøksskolene, herunder foreldre, er ikke like entydige i sin vurdering. Mange trekker imidlertid frem at økt tid til mengdetrening og alternative læringsformer gjennom læringsstøttende aktiviteter har betydning for elevenes læring. Påstanden om mengdetrening støttes delvis av tidligere forskning, som har vist at elever ved skolene som presterte beste i PISA-undersøkelsen brukte "betydelig mer tid på hjemmearbeid/lekser" (Turmo og Lie 2004).

Samtidig påpeker annen forskning at de positive effektene av lekser er relatert til mengden lekser som *fullføres*, fremfor mengden tid brukt på lekser eller mengden lekser som tildeles (se for eksempel Marzane og Pickering 2007). Utfordringene knyttet til arbeidsro og mangel på tid til å hjelpe elever som trenger hjelp kan medføre at leksene ikke blir gjort ordentlig og dermed ikke fører til økt læringsutbytte. Flere leksehjelpere som er intervjuet ved forsøksskolene oppgir at elevene slurver fordi de ønsker å bli fortrest mulig ferdig. Flere oppgir store utfordringer knyttet til organiseringen og gjennomføringen av leksehjelpen ved forsøksskolene. Samtlige aktører stiller spørsmålsteget til om tilbudet er rettet inn mot riktig aldersgruppe og enkelte lærere oppgir at leksehjelp ikke fører til økt læringsutbytte fordi det mangler en prinsipiell diskusjon om hva lekser er og hva "vi vil med lekser".

Videre oppgir samtlige leksehjelpere som er intervjuet at tilbudet ikke er sosialt utjevne så lenge tilbudet rettes mot alle elever. I de tilfellene hvor tilbudet er åpent for alle og svært mange deltar, opplever leksehjelperne at de ikke klarer å hjelpe alle og at de derfor ikke når de som "trenger det mest". En av skolene i modell 3 har gjennomført en undersøkelse blant foreldrene om leksehjelp. Resultatene viser at elevene som benytter leksehjelptilbudet bruker like mye tid på lekser hjemme som elever som *ikke* benytter seg av tilbudet og skoleleder oppgir at tilbudet særlig benyttes av skoleflinke elever, fremfor elever som trenger ekstra støtte. Enkelte skoler har derfor valgt å målrette rekrutteringen til leksehjelp, samtidig som tilbudet er åpent for alle.

10.7 Oppsummering

Evalueringen viser at organiseringen av leksehjelptilbudet er preget av stor variasjon. Enkelte skoler har leksehjelp på morgenen, andre har leksehjelp etter undervisningen, og atter andre har delt tilbudet i to med leksehjelp både før og etter undervisningen. I tillegg varierer leksehjelptilbudenes innhold. Enkelte skoler har et leksehjelptilbud som best beskrives som

leksetid, hvor elevene har avsatt tid til å arbeide med lekser. Andre har i større grad et tilbud som kan beskrives som leksehjelp, hvor det i større grad gjennomføres læringsstøttende aktiviteter og fordypning innen ulike temaer. Enkelte skoler har også en todelt løsning med både leksetid og leksehjelp. Det er lite som tilsier at valg av organisering har sammenheng med skolenes modelltilhørighet, derimot er leksehjelptilbudene preget av erfaringsdeling på tvers av modellene.

Et bevisst forhold til lekser og leksenes funksjon er en forutsetning for et godt leksehjelptilbud. Ledelsen ved flere av forsøksskolene oppgir å ha jobbet med å definere hva lekser er og skal være. Enkelte lærere oppgir imidlertid at de savner en felles debatt. Ved enkelte skoler opereres det med et skille mellom hjemmelekser og skolelekser, som et ledd i å tydeliggjøre hva som skal gjøres hvor. Skolelekser er også i større grad læringsstøttende aktiviteter som organiseres av leksehjelper. Evalueringen viser at det fortsatt kan arbeides mer med å definere hva lekser er og hva lekser skal være ved den enkelte skole. Utfordringer med elever som blir tidlig ferdig med leksene i leksehjelpen kan indikere at mengden lekser og formen på leksene ikke er utarbeidet godt nok, sett i forhold til antallet timer leksehjelp.

Et godt leksehjelptilbud bør, ifølge SINTEFs anbefalinger, gjennomføres av personer med god fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Ved flere av forsøksskolene ønsker flere aktører at lærere skal ha ansvaret for leksehjelpen. Likevel har ingen av forsøksskolene et leksehjelptilbud som gjennomføres av kun pedagoger. Enkelte skoler har et leksehjelptilbud hvor lærer og SFO/AKS-ansatte har 1 time leksehjelp hver. Ved andre skoler gjennomføres leksehjelptilbudet i samarbeid mellom SFO/AKS-ansatte og lærere. Mangelen på pedagoger i leksehjelptilbudet må sees i sammenheng med skolenes personalressurser. Enkelte skoleledere peker på at det ikke er tildelt ekstra midler til gjennomføring av leksehjelp.

Elevenes deltagelse i leksehjelptilbudet varierer også mye mellom de enkelte skolene. Samtlige skoler tilbyr leksehjelp til alle elever på 1.-4. trinn, i tråd med lovforskriften. Aktørene ved skolene opplever det som utfordrende at tilbudet skal virke sosialt utjevne, samtidig som tilbudet skal være for alle. Dette har medført at skolene har tatt i bruk ulike strategier for rekruttering til tilbudet. Ved enkelte skoler har de arbeidet aktivt med å få flest mulig til å delta og flere har nå en svært høy deltagelse i tilbudet. På den andre siden følger det enkelte utfordringer knyttet til høy deltagelse. Leksehjelpere ved flere av disse skolene opplever utfordringer knyttet til det å ha leksehjelp for store grupper. Flere opplever at det er vanskelig å gi god hjelp og at det er vanskelig å følge med på om elevene gjør det de skal. Skolene opplever også at elevene som vurderes å ha størst behov for leksehjelp ikke nødvendigvis deltar, selv om andelen elever som deltar er høy. Som en følge av målsettingen om å virke sosialt utjevne har enkelte skoler valgt å aktivt rekruttere elever som har "behov for det", gjennom tett dialog med foreldrene. Tilbudet er fortsatt åpent for alle, men kontaktlærer kommer med anbefalinger om deltagelse i dialogen med foreldrene.

Evalueringen viser at det er vanskelig å gjennomføre et godt tilbud innenfor de eksisterende rammene. De opplever en motsetning mellom målet om å styrke elevenes læringsutbytte og målsettingen om sosial utjevning. Flertallet av aktørene er kritiske til lovforskriftens krav om leksehjelp til alle elever på 1.-4. trinn, da de mener tilbudet burde være rettet inn mot elevene som har størst behov for det og mener denne aldersgruppen i liten grad har utbytte av leksehjelp. Enkelte lærere oppgir at de ikke mener leksehjelp fører til et økt læringsutbytte fordi det mangler en prinsipiell diskusjon om hva lekser er og hva hensikten med leksene er.

11. FORSØKETS BETYDNING FOR ELEVENES LÆRINGSUTBYTTE

11.1 Innledning

Målsettingen med forsøk med helhetlig skoledag har vært å utvikle ulike modeller for å skape en "helhetlig organisering" mellom skole og SFO/AKS som skal føre til økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø og bedre helse blant elevene. Det er derfor sentralt i evalueringen å undersøke hvorvidt forsøket har hatt effekt på disse forholdene. Dette kapittelet ser nærmere på elevenes læringsutbytte, mens læringsmiljøet og elevens helse belyses i kapittel 12.

Kapittelet innledes med en begrepsavklaring og evalueringens operasjonalisering av begrepet læringsutbytte, samt en presentasjon av hovedproblemstillingene. Videre presenteres analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver, resultater på kartleggingsprøver, læreres vurderinger av elevenes kognitive ferdigheter, og læreres vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter. Kapittelet avsluttes med funn fra det kvalitative datamaterialet.

11.1.1 Hva menes med læringsutbytte?

Begrepet læringsutbytte kan forstås som "det en elev oppnår" eller "what a learner knows or can do as a result of learning" (Otter i Aamodt m. fl 2007). Evalueringen tar utgangspunkt i et begrep om læringsutbytte som omfatter både kognitive og sosiale ferdigheter, selv om vektleggingen av grunnleggende kognitive ferdigheter ofte betones fremfor sosiale ferdigheter (Lødding og Vibe 2005). Vår vektlegging av sosiale ferdigheter skyldes at flere av tiltakene i helhetlig skoledag har utvikling av elevenes sosiale ferdigheter som målsetting.

Kognitive ferdigheter refererer i evalueringen til elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanverket. Det vil si elevenes evne til *å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy*. Utviklingen i elevenes kognitive evner vurderes på bakgrunn kvalitative intervjuer med lærere og andre ved forsøksskolene, lærernes vurdering av elevenes ferdigheter i de tre spørreundersøkelsene, elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk, samt elevenes resultater på kartleggingsprøver i leseferdighet og tallforståelse og regneferdighet. Elevenes læringsresultater, dvs.. deres resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver, benyttes med andre ord som en indikator på elevenes læringsutbytte - "det en elev oppnår som et resultat av læring".

Sosiale ferdigheter er i evalueringen operasjonalisert på grunnlag av 5 ferdighetsdimensjoner: *Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati* (Ogden og Sørli 2001). Siden evaluator ikke har hatt tilgang til registerdata om sosiale ferdigheter, bygger evalueringens beskrivelse av elevenes sosiale ferdigheter på data fra evalueringens spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer. I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å vurdere en rekke påstander som omhandler de fem ferdighetsdimensjonene, blant annet om elevene hjelper hverandre (samarbeid), om de følger regler og beskjeder (selvkontroll), om de tar initiativ til å løse konflikter (selvhevdelse), om de viser omtanke for medelever (empati) og om de viser respekt for andres arbeid (ansvar).

11.1.2 Hovedproblemstillinger

For å undersøke hvorvidt forsøk med helhetlig skoledag har hatt effekt på elevenes læringsutbytte har evalueringen inkludert referanseskoler med et tilnærmet likt utgangspunkt som forsøksskolene. Referanseskolene er valgt ut på grunnlag av antall elever ved skolen, antall elever i SFO/AKS, antall årsverk i skolen, antall årsverk i SFO/AKS, antall elever med morsmåls- eller tospråklig opplæring, samt informasjon fra skoleeier og evt. skoleleder vedrørende elevsammensetning og sosioøkonomiske forhold ved skolen.

Analysen av elevenes læringsutbytte ved forsøksskolene kan forstås som utprøving av hypoteser som skulle bekreftes hvis forsøket har hatt effekt. Hvis helhetlig skoledag har hatt effekt på elevenes læringsutbytte skulle en for det første forvente å se en redusert eller økt forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i forsøkets siste år, sammenlignet med forsøkets oppstartsår. Det må med andre ord være en tydelig tendens til en økt eller redusert forskjell

mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater på nasjonale prøver, kartleggingsprøver, og/eller læreres vurdering av elevenes ferdigheter i løpet av forsøksperioden, for at en skal kunne konkludere med at forsøket har hatt effekt. For det andre skulle en forvente en signifikant utvikling fra oppstart til avslutning ved forsøksskolene, som en ikke finner ved referanseskolene.

På bakgrunn av dette er det utledet følgende problemstillinger:

1. Er det redusert eller økt forskjell mellom forsøks- og referanseskolene nå enn før forsøket startet?
2. Er det utvikling i elevenes resultater over tid ved forsøksskolene som vi ikke ser ved referanseskolene?

Videre er det sentralt i evalueringen å undersøke hvorvidt de tre modellene i prosjektet har hatt ulik effekt på elevenes læringsutbytte. En tredje problemstilling blir derfor:

3. Er det mindre eller større forskjell mellom modellene nå enn før og er det ulik utvikling innad i modellene?

Hver av disse tre problemstillingene vektlegges i de påfølgende analysene av nasjonale prøver, kartleggingsprøver, lærere vurderinger av elevenes ferdigheter.

11.2 Nasjonale prøver

11.2.1 Om nasjonale prøver

De nasjonale prøvene er et mål på elevenes læringsresultater. Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i regning, lesing og i deler av faget engelsk (Utdanningsdirektoratet 2012c). De nasjonale prøvene gjennomføres på høsten, kort tid etter at elevene har påbegynt 5., 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet 2012e).

Elever kan få fritak fra de nasjonale prøvene, hvis elevene har rett på spesialundervisning eller har særskilt opplæring etter § 2-8 (dvs.. særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter), og det er klart at prøvene ikke vil ha mye å si for opplæringen til eleven (ibid.). Det er derfor sannsynlig at elever med innvandrerbakgrunn i større grad er fritatt for nasjonale prøver enn øvrige elever.

I etterkant av prøvene fordeles elevene på ulike mestringsnivå, avhengig av poengsummen de har oppnådd. På 5. trinn fordeles elevene på tre mestringsnivåer. Mestringsnivå 1 tilsvarer et mindre godt resultat, mens mestringsnivå 3 utgjør et godt resultat. Mestringsnivåene ble fastsatt i 2007 på bakgrunn av innholdet i mestringsbeskrivelsene og statistiske analyser. Poenggrensene blir imidlertid fastsatt hvert år med utgangspunkt i at de på nasjonalt nivå skal gi tilnærmet samme gjennomsnitt og fordeling på nivåer som tidligere år. Bakgrunnen for dette er at mestringsnivåene skal gi best mulig sammenligningsgrunnlag på lokalt nivå fra år til år (Utdanningsdirektoratet 2012a).

Ettersom de nasjonale prøvene og mestringsnivåene varierer fra år til år, må resultatene på prøvene ved en eller flere skoler sees i forhold til det nasjonale snittet for det gjeldende skoleåret. Videre må en i tolkningen av utviklingen over tid ta hensyn til at elevgruppen som måles varierer fra år til år. Antallet observasjoner medfører at det er begrensede muligheter til å kontrollere for bakgrunnsvariabler som elevenes kjønn, innvandringsbakgrunn og/eller sosiale bakgrunn¹³. For eksempel er det ikke mulig å kontrollere både for elevenes innvandringskategori og foreldrenes utdanningsnivå. I tillegg medfører datamaterialets størrelse, med relativt få observasjoner, en større usikkerhet knyttet til signifikanstesting. Tolkningen av resultatene må derfor ses i lys av denne usikkerheten.

¹³ For mer informasjon om bakgrunnsvariablene som er benyttet, se avsnitt 5.3.1

11.2.2 Resultatutvikling mellom forsøks- og referanseskoler på nasjonale prøver

Hvis forsøk med helhetlig skoledag har hatt effekt på elevenes læringsresultater på nasjonale prøver skulle en forvente å se en mindre eller større forskjell mellom forsøks- og referanseskolen i forsøkets siste år, sammenlignet med oppstartsåret. I det følgende presenteres resultatene av analysen av de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk på 5. trinn fra skoleåret 2008/2009 til og med skoleåret 2011/2012. Samlet sett er det lite som tyder på en mindre eller større forskjell i elevenes resultater på de nasjonale prøvene i forsøkets siste år, sammenlignet med oppstartsåret.

Nasjonale prøver i lesing

Analysen av elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn viser at elevene ved forsøks- og referanseskolen presterer tilnærmet like bra skoleårene 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 og 2011/2012. Tabell 11-1 presenterer andelen elever på de tre mestringsnivåene ved forsøksskolene, referanseskolen og på nasjonalt nivå for de fire skoleårene.

Tabell 11-1: Andel elever på mestringsnivå 1, 2 og 3 på nasjonale prøver i lesing ved forsøksskolene, referanseskolen og på nasjonalt nivå, skoleårene 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 og 2011/2012.

		Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3	n =
2008/2009	Forsøksskoler	24 %	52 %	23 %	426
	Referanseskoler	26 %	50 %	24 %	385
	Nasjonalt	25 %	49 %	27 %	55 284
2009/2010	Forsøksskoler	21 %	57 %	22 %	475
	Referanseskoler	27 %	50 %	23 %	386
	Nasjonalt	27 %	50 %	24 %	56 318
2010/2011	Forsøksskoler	24 %	49 %	28 %	439
	Referanseskoler	29 %	45 %	26 %	498
	Nasjonalt	27 %	47 %	27 %	54 832
2011/2012	Forsøksskoler	29 %	46 %	25 %	480
	Referanseskoler	25 %	52 %	23 %	472
	Nasjonalt	25 %	48 %	27 %	54 850

Tabell 11-1 viser at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolen når det gjelder i elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing varierer noe fra år til år. Det er imidlertid ingen statistisk signifikant forskjell mellom forsøksskolene og referanseskolen for noen av skoleårene.

Forskjellene som fremgår av tabellen kan med andre ord skyldes statistiske tilfeldigheter, fremfor en faktisk forskjell mellom skolene. Dette gjelder også hvis en sammenligner jenter med jenter og gutter med gutter, dvs.. at man kontrollerer for elevenes kjønn.

En analyse av elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing kontrollert for både kjønn og innvandringskategori viser på den ene siden at elever ved forsøksskolene presterer bedre på de nasjonale prøvene i lesing enn elever ved referanseskolen de fire skoleårene, da forskjellene mellom forsøks- og referanseskolen er statistisk signifikant for både gutter med innvandringsbakgrunn og jenter med innvandringsbakgrunn for de fire skoleårene, med unntak av "jenter med innvandringsbakgrunn" skoleåret 2008/2009 og 2011/2012, samt gruppen "gutter med innvandringsbakgrunn" skoleåret 11/12¹⁴. På den andre siden er antallet observasjoner i hver gruppe svært lavt (varierer mellom 32 og 201, fordelt på tre mestringsnivåer), noe som medfører at relativt små endringer gir utslag på en signifikanstest og bidrar til en økt usikkerhet rundt resultatet. Samlet sett viser analysen ingen tegn på redusert eller økt forskjell i forsøkets oppstartsår enn i forsøkets siste år og kan ikke tolkes i retning av en effekt av forsøket.

Derimot er det rimelig å anta at forskjellene mellom disse forsøksskolene og referanseskolen for disse elevgruppene kan ha sammenheng med andre bakgrunnsvariabler. Ettersom det ikke er mulig å kontrollere for elevenes sosiale bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) samtidig som det kontrolleres for elevenes kjønn og innvandringskategori, kan det være at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolen skyldes forskjeller i elevenes sosiale bakgrunn. Analyser av

¹⁴Disse tre gruppene har for få respondenter til å kunne signifikant testes.

elevenes resultater på nasjonalt nivå tyder på en klar positiv sammenheng mellom prøveresultater og foreldrenes utdanningsnivå (SSB 2012), en sammenheng som også er til stede i vårt datamateriale. Det at forskjellene mellom forsøks- og referanseskolene varierer fra år til år, i både positiv og negativ favør, tyder på at det i liten grad er en systematisk økt forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, slik en skulle forvente hvis forsøket har hatt stor betydning for læringsutbyttet ved skolene. Derimot kan det tenkes at variasjonen skyldes andre faktorer, som for eksempel endringer i elevgrunnet.

Nasjonale prøver i regning

Det er lite som tyder på en økende eller redusert forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i løpet av forsøksperioden når det gjelder elevenes resultater på nasjonale prøver i regning på 5. trinn. Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i regning viser at det er en forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, men at denne er relativt stabil over tid. Det er en signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater skoleårene 2008/2009, 2010/2011 og 2011/2012, men ikke for skoleåret 2009/2010, hvis en ikke kontrollerer for elevenes kjønn, innvandringskategori og foreldrenes utdanningsnivå.

Tabell 11-2 viser andelen elever på de tre mestringsnivåene ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå, fra og med skoleåret 2008/2009 til og med skoleåret 2011/2012.

Tabell 11-2: Andelen elever på de tre mestringsnivåene på nasjonale prøver i regning på 5. trinn ved forsøks- og referanseskolene, samt nasjonalt nivå, fordelt på skoleår.

		Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3	n =
2008/2009	Forsøksskoler	31 %	47 %	22 %	432
	Referanseskoler	23 %	48 %	29 %	384
	Nasjonalt	27 %	49 %	24 %	55 644
2009/2010	Forsøksskoler	24 %	49 %	27 %	487
	Referanseskoler	23 %	50 %	27 %	422
	Nasjonalt	27 %	47 %	26 %	57 121
2010/2011	Forsøksskoler	31 %	49 %	21 %	486
	Referanseskoler	25 %	48 %	27 %	527
	Nasjonalt	28 %	46 %	26 %	57 768
2011/2012	Forsøksskoler	32 %	46 %	21 %	481
	Referanseskoler	19 %	50 %	31 %	466
	Nasjonalt	28 %	47 %	25 %	58 077

Tabell 11-2 viser at elever ved forsøksskolene har svakere resultater enn elever ved referanseskolene, med en høyere andel elever på mestringsnivå 1 i samtlige skoleår. Det er noe variasjon fra år til år, men inntrykket er at forskjellen er relativt stabil over tid. Andelen elever på mestringsnivå 2 er tilnærmet lik ved forsøks- og referanseskolene, noe som betyr at forskjellen først og fremst er å finne blant elever som presterer sterkt (på mestringsnivå 3) og svakt (på mestringsnivå 1). Dette indikerer at elever ved forsøksskolene presterer svakere enn elever ved referanseskolene i regning.

På den andre siden kan forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene skyldes forskjeller i elevgrunnet, som for eksempel ulik andel jenter og gutter. Både resultater på nasjonalt nivå og en egen analyse av kjønn blant forsøks- og referanseskolene, viser at gutter har en tendens til å prestere bedre på nasjonale prøver i regning enn jenter (SSB 2012). Kontrollerer en for forskjeller i andelen gutter og jenter, forsvinner også forskjellene mellom forsøks- og referanseskolene, samtlige skoleår. Kontrollert for både kjønn og innvandringsbakgrunn viser analysen likevel at elever ved forsøksskolene presterer svakere enn tilsvarende elever ved referanseskoler¹⁵. Forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene dukker med andre ord opp igjen. Samtidig varierer forskjellen mye fra år til år. Det er derfor rimelig å tenke at utslaget på signifikanstesten har sammenheng med et lavt antall observasjoner, eller har sammenheng med endringer i elevenes sosiale bakgrunn, dvs.. foreldrenes utdanningsnivå, som en ikke kan

¹⁵ Gruppen jenter med innvandrerbakgrunn har for få observasjoner til å kunne signifikant testes skoleåret 2008/2009.

kontrollere for pga. for få observasjoner. Uavhengig av hva variasjonen skyldes viser analysen ingen tydelig tendens til en systematisk mindre eller større forskjell mellom forsøks- og referanseskolene og forskjellen kan derfor ikke tilskrives skolenes deltagelse i forsøk med helhetlig skoledag.

Nasjonale prøver i engelsk

Det er lite som tyder på mindre eller større forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk på 5. trinn. Samlet sett viser analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk at det ikke er noen forskjell mellom elever ved forsøksskolene og elever ved referanseskolene. Tabell 11-3 viser andelen elever på mestringsnivå 1, 2 og 3 på nasjonale prøver i engelsk ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå fra og med skoleåret 2008/2009 til og med 2011/2012.

Tabell 11-3: andelen elever på mestringsnivå 1, 2 og 3 på nasjonale prøver i engelsk ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå for skoleårene 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 og 2011/2012.

		Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3	n =
2008/2009	Forsøksskolene	25 %	46 %	29 %	461
	Referanseskolene	27 %	50 %	23 %	382
	Nasjonalt	26 %	49 %	26 %	56 495
2009/2010	Forsøksskolene	25 %	48 %	27 %	485
	Referanseskolene	23 %	50 %	27 %	407
	Nasjonalt	24 %	52 %	25 %	57 173
2010/2011	Forsøksskolene	25 %	53 %	22 %	479
	Referanseskolene	26 %	49 %	25 %	525
	Nasjonalt	25 %	51 %	25 %	57 357

Tabell 11-3 viser relativt små forskjeller mellom forsøksskolene og referanseskolene når det gjelder fordelingen av elever på de tre mestringsnivåene. Det er ingen statistisk signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk.

Dette gjelder også hvis en kontrollerer for elevenes kjønn og hvis en kontrollerer for elevenes innvandringsbakgrunn. En analyse kontrollert for elevenes kjønn og innvandringskategori samtidig, finner imidlertid en signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene for samtlige skoleår, med unntak av gruppen gutter med innvandringsbakgrunn skoleåret 2008/2009. Forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene varierer mellom 3 og 11 prosentpoeng, og går både i positiv og negativ retning for forsøksskolene. De store variasjonene fra år til år indikerer at forskjellen kan skyldes endringer i elevgrunnlaget, for eksempel knyttet til elevenes sosiale bakgrunn. Men ettersom antallet observasjoner er *svært* lavt for hver av gruppene i denne analysen er det sannsynlig at utslaget på signifikanstesten har sammenheng med det lave antallet observasjoner og ikke nødvendigvis skyldes en faktisk forskjell¹⁶.

11.2.3 Utvikling over tid i elevenes resultater på nasjonale prøver

Analysen av de nasjonale prøvene så langt har vist at det ikke er noen større eller mindre forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i slutten av forsøksperioden, sammenlignet med oppstartsåret. Dette tyder på at forsøket har hatt liten betydning for elevenes resultater på nasjonale prøver. Det er likevel nødvendig å undersøke hvorvidt det er en utvikling over tid i resultatene ved forsøksskolene som ikke er å finne ved referanseskolene. I det følgende presenteres analyser av *utviklingen over tid* ved forsøksskolene og referanseskolene, sammenlignet med utviklingen på nasjonalt nivå for de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk på 5. trinn¹⁷.

Utvikling over tid - nasjonale prøver i lesing

¹⁶ n varierer mellom 32 og 201 avhengig av gruppe og år, fordelt på de 3 mestringsnivåene.

¹⁷ Det er viktig å påpeke at de nasjonale prøvene ikke måler utviklingen til én elevgruppe, men derimot måler et nytt klassetrinn fra år til år. Det vil derfor være noe variasjon fra år til år, avhengig av sammensetningen av elevgruppen.

Analysen av elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing viser på den ene siden at elever ved forsøksskolene presterer både svakere og sterkere enn tidligere, mens det ved referanseskolene ikke er noen statistisk signifikant endring over tid. Utviklingen i elevenes resultater ved forsøksskolene er statistisk signifikant, og kan tyde på en faktisk utvikling fra skoleåret 2008/2009 til og med skoleåret 2011/2012 for forsøksskolene. Tabell 11-4 viser andelen elever på de tre mestringsnivåene ved forsøksskolene, referanseskolene, samt på nasjonalt nivå fra og med skoleåret 2008/2009 til og med skoleåret 2011/2012.

Tabell 11-4: Utviklingen over tid i andelen elever på mestringsnivå 1, 2 og 3 på nasjonale prøver i lesing ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå fra 2008/2009 t.o.m.20 11/2012. (For antall observasjoner se vedlegg 1)

		2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Mestringsnivå 1	Forsøksskolene	24 %	21 %	24 %	29 %
	Referanseskolene	26 %	27 %	29 %	25 %
	Nasjonalt	25 %	27 %	27 %	25 %
Mestringsnivå 2	Forsøksskolene	52 %	57 %	49 %	46 %
	Referanseskolene	50 %	50 %	45 %	52 %
	Nasjonalt	49 %	50 %	47 %	48 %
Mestringsnivå 3	Forsøksskolene	23 %	22 %	28 %	25 %
	Referanseskolene	24 %	23 %	26 %	23 %
	Nasjonalt	27 %	24 %	27 %	27 %

Tabell 11-4 viser at det blant elever ved forsøksskolene har vært en liten økning i andelen elever på mestringsnivå 3 (2 prosentpoeng), en noe større økning i andelen elever på mestringsnivå 1 (5 prosentpoeng) og en nedgang i andelen elever på mestringsnivå 2 (6 prosentpoeng). På den ene siden indikerer det at det både er flere elever ved forsøksskolene som presterer svakt og flere elever som presterer sterkt på de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn i 2011/2012, sammenlignet med foregående år. På den andre siden viser tabell 11-4 at endringene i resultatene blant elever ved forsøksskolene fra et år til et annet relativt små og peker i forskjellig retning de ulike årene. Enkelte år presterer elevene ved forsøksskolene bedre enn andre år, andre år presterer elevene svakere. Variasjonen og den statistisk signifikante utviklingen i resultatene blant elever ved forsøksskolene kan ha sammenheng med endringer i elevgrunnet, knyttet til andelen jenter og gutter, andelen elever med innvandringsbakgrunn, og andelen elever med høyt utdannede foreldre. Både analyser av resultatene ved forsøks- og referanseskolene og analyser på nasjonalt nivå tyder på at kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har betydning for elevenes resultater på nasjonale prøver (SSB 2012). Det er derfor rimelig å anta at utviklingen i elevenes resultater på de nasjonale prøvene ved forsøksskolene kan ha sammenheng med at elevene som måles ikke er de samme fra år til år.

En analyse kontrollert for elevenes kjønn og innvandringskategori viser på sin side en signifikant utvikling blant gutter med innvandringsbakgrunn og jenter med innvandringsbakgrunn ved forsøksskolene. Blant de øvrige elevene ved forsøksskolene, og blant samtlige elever ved referanseskolene, er det ingen slik utvikling. Analyser av utviklingen blant jenter og gutter med innvandrerbakgrunn ved forsøksskolene fra skoleåret 2008/2009 t.o.m. 2011/2012 viser at andelen elever som presterer svakt på de nasjonale prøvene i lesing (på mestringsnivå 1) har steget i løpet av prosjektperioden, mens andelen elever som presterer sterkt (på mestringsnivå 3) har sunket betraktelig både blant jenter og gutter med innvandrerbakgrunn ved forsøksskolene. Dette kan indikere at både jenter og gutter med innvandrerbakgrunn presterer svakere på de nasjonale prøvene enn tidligere. Samtidig må utviklingen sees i sammenheng med utviklingen på nasjonalt nivå, da de nasjonale prøvene er relative sett i forhold til et nasjonalt snitt og prøvene varierer fra år til år. På nasjonalt nivå var endringen i andelen elever på mestringsnivå 3 på 3 prosentpoeng fra 2008/2009 til 2009/2010 og sank med 3,4 og 0,1 prosentpoeng fra hhv. 2009/2010 til 2010/2011 og 2010/2011 til 2011/2012. Utviklingen ved forsøksskolene har endret seg i takt med utviklingen på nasjonalt nivå, selv om utviklingen ved forsøksskolene er noe sterkere enn utviklingen på nasjonalt nivå. Dette kan imidlertid skyldes at antallet observasjoner er lavt og dermed gir større utslag i prosentueringen, noe som også kan slå positivt ut på en signifikanstest. Samlet sett er det derfor ikke grunnlag for å konkludere at det er en negativ utvikling i elevenes leseferdigheter ved forsøksskolene som kan tilskrives forsøk med helhetlig skoledag, til tross for at utviklingen vi ser kun er å finne ved forsøksskolene.

Utvikling over tid - nasjonale prøver i regning

Når det gjelder elevenes regneferdigheter viser analysen at det heller ikke her er betydelige endringer fra oppstarten av forsøket og frem til skoleåret 2011/2012. Analysene av elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning viser at det ikke er noen signifikant utvikling i elevenes resultater f.o.m. skoleåret 2008/2009 t.o.m. skoleåret 2011/2012, verken ved forsøksskolene eller referanseskolene. Tabell 11-5 viser andelen elever fordelt på de tre mestringsnivåene ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå, for de fire skoleårene, på nasjonale prøver i regning.

Tabell 11-5: Andel elever fordelt på de tre mestringsnivåene på nasjonale prøver i regning ved forsøksskolene, referanseskolene og nasjonalt nivå for skoleårene 2008/2009 til og med 2011/2012 (For antall observasjoner se vedlegg 1)

		2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Mestringsnivå 1	Forsøksskolene	31 %	24 %	31 %	32 %
	Referanseskolene	23 %	23 %	25 %	19 %
	Nasjonalt	27 %	27 %	28 %	28 %
Mestringsnivå 2	Forsøksskolene	47 %	49 %	49 %	46 %
	Referanseskolene	48 %	50 %	48 %	50 %
	Nasjonalt	49 %	47 %	46 %	47 %
Mestringsnivå 3	Forsøksskolene	22 %	27 %	21 %	21 %
	Referanseskolene	29 %	27 %	27 %	31 %
	Nasjonalt	24 %	26 %	26 %	25 %

Tabell 11-5 viser at det er noe variasjon fra år til år i fordelingen på de tre mestringsnivåene. Men ettersom endringene ikke er statistisk signifikante er det ikke grunnlag for å utelukke at endringene kan skyldes statistiske tilfeldigheter. Det er også sannsynlig at endringene har sammenheng med endringer i elevgrunnet.

En analyse kontrollert for kjønn, viser imidlertid at det er en signifikant endring over tid for gutter ved forsøksskolene, men ikke for jentene ved forsøksskolene eller for begge kjønn ved referanseskolene. Analysen viser at gutter ved forsøksskolene presterer relativt likt fra år til år, med en relativt stabil andel på hver av de tre mestringsnivåene. Skoleåret 2009/2010 var imidlertid et unormalt år, hvor guttene ved forsøksskolene gjorde det både bedre og svakere enn de øvrige årene. Det er ingen tydelig tendens i utviklingen, og utslaget på signifikantesten skyldes sannsynligvis det ene avvikende året fremfor en negativ eller positiv tendens.

Analysen fra SSB viser at elevenes innvandringsbakgrunn har betydning for elevenes mestringsnivå på de nasjonale prøvene i regning på 5. trinn (SSB 2012). Det er derfor naturlig å se nærmere på utviklingen kontrollert for elevenes innvandringsbakgrunn, i tillegg til elevenes kjønn. En analyse hvor det kontrolleres for kjønn og innvandringsbakgrunn viser en signifikant utvikling blant gutter med innvandrerbakgrunn ved både forsøks- og referanseskolene. Videre viser analysen av utviklingen blant gutter med innvandrerbakgrunn ved forsøks- og referanseskolene at det er stor variasjon fra år til år. Det er lite som tyder på en tydelig negativ eller positiv tendens, som evt. kunne ha skyldtes forsøksskolenes deltagelse i forsøk med helhetlig skoledag. Ettersom svingningene, dog av noe forskjellig størrelsesorden, er svært like ved forsøks- og referanseskolene er det lite sannsynlig at disse har sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag.

Derimot kan en anta at variasjonen skyldes forskjeller i elevgrunnet, for eksempel knyttet til elevenes sosiale bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå), og det relativt lave antallet observasjoner.

Utvikling over tid - nasjonale prøver i engelsk

Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk på 5. trinn viser at det ikke er noen utvikling fra skoleåret 2008/2009 til og med skoleåret 2010/2011. Analysen av resultatene på de nasjonale prøvene i engelsk tyder på at det ikke er noen signifikant utvikling i elevenes resultater fra skoleåret 2008/2009 t.o.m. 2010/2011¹⁸, verken blant forsøksskolene eller referanseskolene. Dette gjelder også hvis man kontrollerer for elevenes kjønn, og kjønn og

¹⁸ På grunn av tekniske problemer ble det ikke gjennomført nasjonale prøver i engelsk skoleåret 2011/2012.

innvandringsbakgrunn samtidig. Det er med andre ord ingen utvikling i elevenes resultater på de nasjonale prøvene i engelsk.

11.2.4 Nasjonale prøver – er det forskjeller mellom modellene?

En viktig del av evalueringen er å følge utviklingen til de tre modellene som ble opprettet i oppstarten av forsøket. Det er derfor sentralt å undersøke hvorvidt de tre modellene i prosjektet har hatt ulik effekt på elevenes resultater på de nasjonale prøvene på 5. trinn. Dette på tross av at modellene ikke har utviklet seg til tre enhetlige modeller, slik hensikten var¹⁹. Spørsmålet er likevel om det er mindre eller større forskjell mellom modellene nå enn før nå det gjelder elevenes resultater på de nasjonale prøvene, og hvorvidt det er ulik utvikling i elevenes resultater innad i modellene.

Elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing

Samlet sett viser analysene av elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing at det er lite grunnlag for å si at det er mindre eller større forskjell mellom modellene ved forsøkets slutt enn i oppstartsåret.

Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing viser at modell 2 har flest elever som presterer svakt på nasjonale prøver i lesing i 2009/2010, mens modell 3 har flest elever som presterer svakt i 2011/2012. De øvrige årene er det ingen signifikant forskjell mellom modellene. Forskjellen mellom modellene skoleåret 2009/2010 og skoleåret 2011/2012 forsvinner også hvis en kontrollerer for elevenes kjønn. Dette tyder på at forskjellen mellom modellene skyldes ulik sammensetning av jenter og gutter, fremfor en faktisk forskjell mellom modellene. Dette indikerer at det er store variasjoner fra år til år, noe som sannsynligvis har sammenheng med elevsammensetningen, fremfor å ha sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag.

Videre viser en analyse kontrollert for både kjønn og innvandringsnivå en signifikant forskjell mellom modellene både blant gutter og jenter tilhørende den øvrige befolkningen skoleårene 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, og for gutter tilhørende den øvrige befolkningen skoleåret 2011/2012²⁰. Forskjellene varierer svært mye fra år til år og det er ingen modell som utpeker seg som en modell som er bedre enn de andre. Det er derfor rimelig å anta at forskjellen mellom modellene skyldes noe annet enn en systematisk forskjell i læringsresultatene til elevene i de tre modellene. For eksempel kan variasjonen skyldes endringer i elevenes sosiale bakgrunn, som det ikke er mulig å kontrollere for samtidig, pga. få observasjoner. Utslaget på signifikanstesten kan også skyldes det lave antallet observasjoner, fremfor en faktisk forskjell. Samlet sett indikerer dette at det *ikke* er forskjeller mellom modellene når det gjelder elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing.

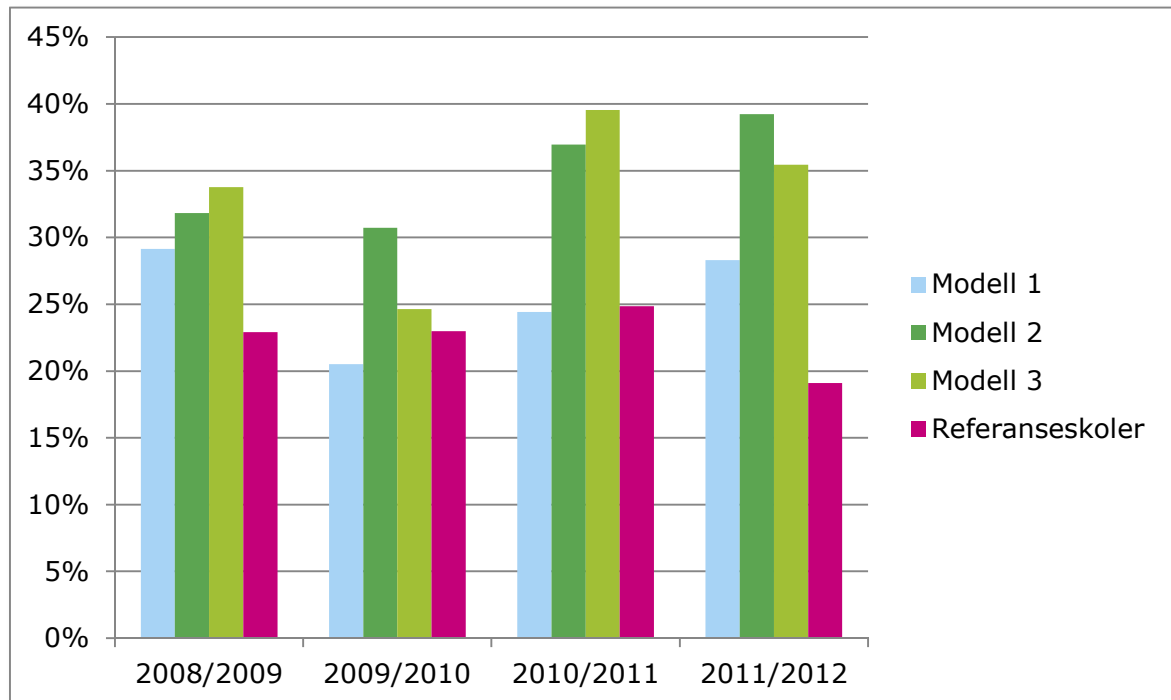
Elevenes resultater på nasjonale prøver i regning

Analysen av forskjellen mellom modellene i elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning på 5. trinn viser at det er en signifikant forskjell mellom de tre modellene i skoleårene 2009/2010, 2010/2011 og 2011/2012, men ikke for skoleåret 2008/2009. Figur 11-1 illustrerer forskjellen mellom modellene ved å vise andelen elever på mestringsnivå 1 ved de tre modellene og ved referanseskolene.

¹⁹ Se kapittel 6 for utdypende informasjon om utviklingen av modellene.

²⁰ Det er for få observasjoner til å signifikanteste gutter og jenter med innvandrerbakgrunn samtlige skoleår og jenter tilhørende den øvrige befolkningen skoleåret 11/12.

Figur 11-1: Andel elever på mestringsnivå 1 på de nasjonale prøvene i regning fordelt på de tre modellene og ved referanseskolene (for antall observasjoner se vedlegg 2).



Figur 11-1 viser at elevene i modell 1 presterer bedre enn elevene i de andre modellene samtlige skoleår, da det er færre elever på mestringsnivå 1. Samtidig viser figur 10-5 at det er store variasjoner fra år til år, noe som sannsynligvis skyldes både endringer i elevgrunnlaget og det lave antallet observasjoner i hver modell. En analyse kontrollert for elevenes kjønn viser da også at det ikke er en signifikant forskjell mellom modellene. Det er med andre ord lite grunnlag for å si at forskjellen mellom modellene har sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag, mest sannsynlig har variasjonen sammenheng med elevsammensetningen.

I den grad det er mulig å gjennomføre signifikanstesting av forskjellene mellom modellene, kontrollert for både kjønn og innvandringsbakgrunn, viser en slik analyse at det er en signifikant forskjell mellom modellene blant gutter og jenter i den øvrige befolkningen skoleårene 2008/2009, 2010/2011 og 2011/2012, mens det skoleåret 2009/2010 kun er en signifikant forskjell blant jenter tilhørende den øvrige befolkningen²¹. Den observerte forskjellen mellom modellene må i dette tilfelle sees i sammenheng med et svært lavt antall observasjoner og kan skyldes tilfeldigheter på tross av utslaget på signifikanstesten.

Elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk

Samlet sett indikerer analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk at det i liten grad er en systematisk forskjell mellom modellene, da forskjellene varierer fra år til år. Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk viser en signifikant forskjell mellom modellene skoleårene 2009/2010 og 2010/2011, men ikke i skoleåret 2008/2009. Skoleåret 2009/2010 presterer elever ved modell 3 det bedre enn elevene i de to andre modellene, mens det i 2010/2011 er elevene i modell 1 som presterer bedre enn elevene i de to andre modellene.

Kontrollerer en for elevenes kjønn, er det kun signifikant forskjell mellom modellene blant jenter skoleåret 2009/2010. Jentene i modell 2 presterer svakere på de nasjonale prøvene i engelsk enn tilsvarende gruppe i modell 3, som igjen presterer bedre enn jentene i modell 1. Ser en på forskjellen mellom modellene, kontrollert for elevenes kjønn og innvandringsbakgrunn, finner en at det er enkelte signifikante forskjeller. Blant gutter og jenter tilhørende den øvrige befolkningen er det en signifikant forskjell mellom modellene samtlige skoleår²². Forskjellen mellom modellene

²¹ De øvrige gruppene har for få observasjoner til å kunne signifikanstestes.

²² Antallet observasjoner blant elever med innvandrerbakgrunn er for få til å signifikanstestes.

er imidlertid liten, og det varierer fra år til år hvilken modell som har den høyeste andelen elever på mestringsnivå 3.

Den store variasjonen fra år til år kan tyde på at forskjellene som observeres skyldes endringer i elevgrunnet fremfor en effekt av forsøk med helhetlig skoledag. Antallet observasjoner er også svært lavt, noe som medfører større sannsynlighet for utslag på signifikanstesten.

- 11.2.5 Elevenes resultater på nasjonale prøver – er det ulik utvikling over tid i de tre modellene? Selv om det er lite som tyder på en systematisk forskjell mellom modellene når det gjelder elevenes resultater på nasjonale prøver, ligger det i evalueringens mandat å undersøke utviklingen innad i hver modell. Antallet observasjoner i hver modell er imidlertid svært lavt, noe som får stor betydning for signifikanstesting av resultatene.

Samlet sett er det lite som indikerer en stor og betydelig endring i elevens resultater på de nasjonale prøvene i *lesing*. Dette gjelder for samtlige modeller. En analyse av utviklingen over tid innad i hver modell i elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing viser en signifikant utvikling i modell 1, men ikke for elever i de to andre modellene. Det er flere elever i modell 1 som befinner seg på mestringsnivå 1 og 3 i 2011/2012 enn i de foregående årene. Dette indikerer at det er færre elever som presterer middels godt på de nasjonale prøvene i lesing i modell 1. Utviklingen kan ha sammenheng med endringer i elevgrunnet, for eksempel knyttet til kjønn, innvandringsbakgrunn eller sosial bakgrunn, men kan også skyldes at prøvene har variert i vanskelighetsgrad fra år til år. På den andre siden vil det lave antallet respondenter medføre at mindre endringer fra år til år gir utslag på signifikanstesten.

Videre viser en analyse hvor en kontrollerer for elevens kjønn at det kun er en signifikant utvikling blant gutter i modell 1. Analysen av utviklingen blant gutter viser at det er en høyere andel gutter på mestringsnivå 1 og 3 i 2011/2012 enn de tidligere årene, i modell 1. Videre viser analysen at det er færre elever på mestringsnivå 2 i 2011/2012 enn de foregående årene. Samlet sett er det stor variasjon fra år til år, men ingen tydelig tendens. Antallet observasjoner er også svært lavt og utviklingen kan således skyldes tilfeldigheter. Det kan også hende at forskjellen fra år til år har sammenheng med endringer i elevenes sosiale bakgrunn eller innvandringsbakgrunn, da en ikke får kontrollert for dette samtidig. Det er med andre ord ikke grunnlag for å knytte dette til skolens deltagelse i forsøk med helhetlig skoledag.

Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver i *regning* ved hver av de tre modellene tyder på at det ikke er noen signifikant utvikling fra skoleåret 2008/2009 til 2011/2012, dvs fra forsøkets oppstart til forsøkets avslutning. Dette gjelder også for utviklingen, kontrollert for elevenes kjønn²³. På den andre siden viser en analyse kontrollert for elevenes innvandringskategori en signifikant utvikling blant elever med innvandrerbakgrunn tilhørende modell 1²⁴. For denne gruppen er imidlertid endringen fra år til år preget av stor variasjon, noe som indikerer at endringene har sammenheng med for eksempel endringer i elevgrunnet, fremfor å være en utvikling med bakgrunn i forsøk med helhetlig skoledag.

Samlet sett tyder analysen på at det ikke er noen utvikling i elevenes resultater på nasjonale prøver i *engelsk* ved noen av de tre modellene. En analyse av utviklingen i elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk ved hver av de tre modellene viser likevel at det er en signifikant utvikling ved modell 1 og 3. Ved modell 1 er det en nedgang i andelen elever på mestringsnivå 1, mens det ved modell 3 er en økning i andelen elever på mestringsnivå 1. Utviklingen ved de to modellene er imidlertid ikke signifikant hvis en kontrollerer for elevenes kjønn, og har sannsynligvis sammenheng med endringer i elevgrunnet.

11.3 Kartleggingsprøver

11.3.1 Om kartleggingsprøvene

Formålet med kartleggingsprøvene i grunnskolen er å undersøke om det er enkelte elever som trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag (Utdanningsdirektoratet 2012d). Prøvene er ment å gi et bedre faglig og pedagogisk grunnlag for å organisere og tilpasse opplæringen til den enkelte elev og til å vurdere hvorvidt det bør iverksettes tiltak rettet mot den enkelte elev. Det

²³ Antallet observasjoner for jenter i modell 3 er imidlertid for lavt til å signifikant testes.

²⁴ Antallet respondenter med innvandringsbakgrunn i modell 2 og 3 er for lavt til å signifikant testes.

gjennomføres obligatoriske kartleggingsprøver på 1. – 3. trinn innen leseferdighet og på 2. trinn innen tallforståelse og regneferdighet. I tillegg er det frivillige kartleggingsprøver for 1. og 3. trinn innen tallforståelse og regneferdighet og for 3. trinn innen engelsk.

Kartleggingsprøvene er prøver i grunnleggende ferdigheter i alle fag, og tar derfor ikke bare utgangspunkt i kompetansemålene i norsk og matematikk, men også i andre fag der mål for lesing og regning er integrerte. Kartleggingsprøvene er laget slik at de har mange enkle oppgaver, og få middels eller vanskelige oppgaver. Prøvene har derfor en "takeffekt", det vil si at kartleggingsprøvene ikke forteller noe om elever på ulike ferdighetsnivåer, men kun gir informasjon om hvilke av elevene som ligger på eller under en fastsatt bekymringsgrense. Bekymringsgrensen er beregnet på bakgrunn av elevresultatene fra et representativt utvalg første gang kartleggingsprøven ble gjennomført (Utdanningsdirektoratet 2012f). Bekymringsgrensen er fastsatt på 20 prosent, slik at prøvene skiller ut den svakeste femtedelen fra resten av elevene.

Evalueringen av forsøk med helhetlig skoledag har samlet inn data om elevenes resultater på kartleggingsprøvene i leseferdighet og tallforståelse og regneferdighet ved 1. 2. og 3. trinn for skoleårene 2008/2009, 2009/2010 og 2010/2011. Hensikten med innhenting og analyse av resultatene på kartleggingsprøvene er å undersøke om det er en endring eller utvikling ved forsøksskolene når det gjelder elevenes kognitive ferdigheter på 1.-4. trinn. Det har imidlertid vært flere utfordringer knyttet til innhenting og sammenstillingen av resultatene på kartleggingsprøvene²⁵.

Analysen av resultatene på kartleggingsprøvene bygger på de samme problemstillingene som analysen av de nasjonale prøvene. Er det en mindre eller større forskjell mellom forsøks- og referanseskolen i forsøkets slutfase enn ved forsøkets oppstartsfase, er det en utvikling i elevenes resultater over tid, og er det forskjeller mellom modellene når det gjelder elevenes resultater på kartleggingsprøvene? Andelen elever som befinner seg på det laveste mestringsnivået, dvs de som befinner seg på eller under bekymringsgrensen, benyttes som en indikator på elevenes læringsutbytte.

Datamaterialet inneholder ikke informasjon om annet enn resultatene på kartleggingsprøvene og det er derfor ikke mulig å kontrollere for bakgrunnsvariabler, slik det ble gjort i analysen av resultater på nasjonale prøver.

11.3.2 Resultatutvikling mellom forsøks- og referanseskoler på kartleggingsprøvene

Analysen av elevenes resultater på *kartleggingsprøvene i leseferdighet* antyder marginale forskjeller mellom forsøks- og referanseskolen. Elevenes resultater på kartleggingsprøvene i leseferdighet på 1., 2. og 3. trinn tyder på at det er relativt små eller ingen forskjeller mellom referanseskolen og forsøksskolene i andelen elever på eller under bekymringsgrensen. På den andre siden er de enkelte forskjeller, noen av skoleårene. For eksempel er det på 1. trinn en signifikant lavere andel ved forsøksskolene enn ved referanseskolen som befinner seg på eller under bekymringsgrensen på delprøve 4 (å identifisere første lyd) skoleåret 2010/2011, og en signifikant høyere andel på delprøve 6 (å skrive ord) skoleåret 2009/2010. Også på 2. trinn og 3. trinn er det enkelte forskjeller mellom forsøks- og referanseskolen, men ingen tydelige mønstre. Dette indikerer at det i liten grad er en systematisk forskjell mellom forsøks- og referanseskolen, og tyder heller ikke på økt eller redusert forskjell i løpet av forsøksperioden.

Analysen av elevenes resultater på *kartleggingsprøver i tallforståelse og regneferdigheter* viser at det ikke er en signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolen, verken på 1., 2. eller 3. trinn.

11.3.3 Utvikling over tid i elevenes resultater på kartleggingsprøver i lesing og regning

Analysen av elevenes resultater på *kartleggingsprøvene i lesing* tyder på liten utvikling i elevenes resultater over tid. Samlet sett er det i liten grad endring i andelen elever på eller under bekymringsgrensen, både ved forsøks- og referanseskolen. Det er imidlertid enkelte endringer fra år til år på *enkelte* delprøver på 1. og 3. trinn, men det er ingen tydelige tendenser over tid.

²⁵ Se kapittel 5 for en beskrivelse av utfordringene og begrensningene for den videre analysen.

På 2. trinn er det færre elever som presterer svakt skoleåret 2011/2012 enn i 08/09 på samtlige delprøver, men det er heller ikke her noen tydelig tendens over tid. Det er sannsynlig at endringene skyldes endringer i elevgrunnet, da det ikke er mulig å kontrollere for elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller innvandringskategori. Endringene kan således ikke tilskrives skolens deltagelse i forsøk med helhetlig skoledag.

Analysen av utviklingen over tid i elevenes resultater på *kartleggingsprøvene i regning* viser en signifikant utvikling ved forsøksskolene fra skoleåret 2008/2009 til 2010/2011 på 3. trinn, men ikke på 2. trinn²⁶. På 3. trinn er det en nedgang i andelen på eller under bekymringsgrensen ved forsøksskolene, fra 36 prosent skoleåret 2008/2009 til 17 prosent i de to påfølgende skoleårene. Elever ved forsøksskolene presterer med andre ord bedre på kartleggingsprøvene i regning på 3. trinn skoleårene 2009/2010 og 2010/2011 enn ved forsøkets oppstart i 08/09. For referanseskolen er det ingen statistisk signifikant utvikling på 3. trinn, men derimot en signifikant nedgang i andelen elever på eller under bekymringsgrensen på 2. trinn fra skoleåret 2008/2009 til 2010/2011, fra 15 til 7 prosent. Ettersom utviklingen ved forsøksskolene og referanseskolen kun er å finne fra et skoleår til et annet, er det rimelig å anta at utviklingen skyldes variasjoner i elevgrunnet. Analysen av kartleggingsprøvene har ikke mulighet til å kontrollere for eventuelle forskjeller i elevgrunnet ved skolene.

11.3.4 Kartleggingsprøver: Har modellene betydning for læringsutbytte?

Analysen av *kartleggingsprøvene i lesing* på 1., 2. og 3. trinn tyder på at modell 2 har noe flere elever som presterer svakt i lesing enn modell 1²⁷. Dette gjelder imidlertid kun på *enkelte* delprøver og *enkelte* skoleår. På 1. trinn gjør elever ved modell 2 det svakere enn elever med modell 1 på delprøve 7 (å lese ord) og 8 (å lese setninger) skoleåret 2010/2011, forskjellen utgjør da hhv 7 og 10 prosentpoeng. På 2. trinn gjør elevene ved modell 2 det svakere enn elever ved modell 1 på delprøve 6 (å dele sammensatte ord) skoleåret 2009/2010, samt delprøve 4 (å skrive ord), 5 (å lese ord) og 7 (å lese setninger) skoleåret 2010/2011. Forskjellen mellom modellene utgjør hhv 6, 12, 9 og 8 prosentpoeng. På 3. trinn viser analysen at elever ved modell 2 presterer svakere enn elever ved modell 1 på delprøve 2 (ordkjeder) skoleårene 2009/2010 og 2010/2011, samt delprøve 4 (ordkunnskap) skoleåret 2010/2011. Forskjellen er da på hhv. 12, 7 og 25 prosentpoeng. Samlet sett indikerer dette at det er flere elever på eller under bekymringsgrensen ved modell 2 enn ved modell 1. Da det ikke er mulig å kontrollere for noen bakgrunnsvariabler i analysen av kartleggingsprøvene, kan det tenkes at denne forskjellen har sammenheng med for eksempel elevenes sosiale bakgrunn (dvs.. foreldrenes utdanningsnivå). Foreldrenes utdanningsnivå har sammenheng med elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing (SSB 2012) og det er rimelig å anta at dette også kan ha betydning for elevenes resultater på kartleggingsprøvene i leseferdigheter. Ulik sammensetning av elevgruppene ved skolene i forsøket vil således ha betydning for elevenes resultater på kartleggingsprøvene, og forskjellen bør derfor ikke tilskrives forsøket.

Analysen av elevenes resultater på *kartleggingsprøvene i tallforståelse og regneferdighet* viser at det er en økt forskjell mellom modell 1 og 2 på 3. trinn, men ikke de øvrige trinnene. Skoleåret 2010/2011 gjør elevene på 3. trinn i modell 1 det bedre enn elevene i modell 2, da det er signifikant færre elever i modell 1 enn i modell 2 på eller under bekymringsgrensen. Da forskjellen kun er til stede et skoleår og et trinn er det rimelig å anta at denne forskjellen skyldes endringer i elevgrunnet fremfor en substansiell forskjell mellom modellene.

11.3.5 Kartleggingsprøver: Utvikling over tid innad i modellene

En analyse av utviklingen på *kartleggingsprøvene i lesing* tyder på enkelte endringer fra år til år²⁸. Ved modell 2 har det vært en positiv utvikling fra 2008/2009 til 2010/2011 med færre elever på eller under bekymringsgrensen ved flertallet av delprøvene på 2. trinn. Ved 1. og 3. trinn ved modell 2 og ved alle trinn i modell 1 er utviklingen i større grad preget av tilfeldighet. Samlet sett tyder dette på at elever på 2. trinn ved skolene i modell 2 presterer noe bedre enn før på

²⁶ Det er ikke gjennomført en analyse av utviklingen på 1. trinn da datamaterialet kun inneholdt et skoleår. Dette skyldes at prøven på 1. trinn er frivillig.

²⁷ På grunn av mangler i datamaterialet er data fra modell 3 utelatt fra analysen. Dette begrenser sammenligningen av modellene til en sammenligning av modell 1 og 2.

²⁸ På grunn av manglende datagrunnlag inngår ikke modell 3 i analysen.

kartleggingsprøvene. Samtidig er det lite som tyder på at dette gjelder elever på de andre trinnene eller elever ved modell 1. Ettersom den positive utviklingen ser ut til å gjelde ett trinn og ett skoleår, er det rimelig å tro at dette kan skyldes endringer i elevgrunnlaget og ikke er et resultat av deltagelse i forsøk med helhetlig skoledag, særlig da analysen ikke kan kontrollere for elevenes kjønn, innvandringsbakgrunn eller foreldrenes utdanningsnivå.

Analysen av utviklingen over tid i elevenes resultater på *kartleggingsprøvene i tallforståelse og regneferdighet* viser at det ikke er noen signifikant endring fra det ene skoleåret til det andre, når det gjelder andelen elever på eller under bekymringsgrensen for prøvene i tallforståelse og regneferdighet på 2. trinn. På 3 trinn gjør derimot både elever ved modell 1 og ved modell 2 det bedre på kartleggingsprøvene i 2010/2011 enn i 2009/2010. Men ettersom analysen ikke kan kontrollere for elevenes kjønn, innvandringsbakgrunn eller foreldrenes utdanningsnivå, er det rimelig å at utviklingen skyldes endringer i elevgrunnlaget.

11.4 Lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter

Det er gjennomført tre spørreundersøkelser blant skoleledere, SFO-/AKS-ledere, lærere og SFO-/AKS-ansatte ved forsøks- og referanseskolene i løpet av forsøksperioden. Undersøkelsene ble gjennomført sommeren 2010, våren 2011 og våren 2012.

De tre undersøkelsene har benyttet det samme spørreskjemaet, med noen mindre justeringer og endringer, noe som muliggjør en analyse av forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene og en eventuell utvikling over tid. Den følgende analysen av lærernes oppfatning om elevenes kognitive ferdigheter bygger utelukkende på data fra spørreundersøkelsene som er gjennomført. Spørreundersøkelsene har inkludert spørsmål om temaer som læringsmiljø, læringsutbytte, helse, samt spørsmål om hva forsøket vurderes å ha bidratt til. Det er kun lærere som har blitt bedt om å vurdere elevenes kognitive ferdigheter.

Som nevnt i avsnitt 11.1.1 referer begrepet kognitive ferdigheter i evalueringen til elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanverket. Det vil si elevenes evne til *å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy*. I spørreskjemaet har lærerne blitt bedt om å vurdere hvorvidt elevene mestrer disse grunnleggende ferdighetene. Det er disse svarene som i dette avsnittet benyttes som en indikator på elevenes læringsutbytte.

- 11.4.1 Resultatutvikling mellom forsøks- og referanseskoler i lærernes vurdering av elevenes ferdigheter
- Hvis forsøk med Helhetlig skoledag har en effekt på elevenes læringsutbytte, skulle en forvente at det er en mindre eller større forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i slutten av forsøksperioden, sammenlignet med forsøkets første år. Dette vil også gjelde i lærernes vurderinger av elevenes grunnleggende ferdigheter, og det kan tenkes at lærerne oppfatter elevenes ferdigheter annerledes det siste året enn i oppstartsåret.

Samlet sett er det imidlertid lite som tyder på at det er større eller mindre forskjeller mellom forsøksskolene og referanseskolene ved forsøkets avslutning. Når det gjelder lærernes vurderinger av elevenes evne til å regne er det ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene. Flertallet av lærere ved forsøks- og referanseskolene vurderer at elevene i "meget høy" eller i "høy" grad at elevene mestrer det å kunne regne. Det er heller ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene når det gjelder lærernes vurdering av elevenes evne til å "uttrykke seg muntlig", "uttrykke seg skriftlig", eller "benytte digitale verktøy".

Analysen av lærernes vurderinger av elevenes leseferdigheter kan imidlertid tyde på en utvikling i retning av en større forskjell mellom forsøk- og referanseskolene ved forsøkets avslutning enn i oppstartsåret. Lærere ved forsøksskolene vurderer i mindre grad enn lærere ved referanseskolene at elevene i "meget høy" grad mestrer det å kunne lese i 2012 (hvh 9 og 21 prosent). Forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene var ikke å finne de to første årene spørreundersøkelsen ble gjennomført og kan tyde på at forskjellen har økt mot slutten av forsøksperioden. Dette kan tyde på at elevene ved forsøksskolene har blitt mindre gode til å lese i løpet av forsøket. På den andre siden kan det tenkes at dette funnet ikke skyldes en nedgang i elevenes leseferdigheter, men heller en endring i lærernes vurdering av elevenes ferdigheter. Det kan tenkes at lærere ved forsøksskolene er strengere i sin vurdering av elevenes leseferdigheter

enn lærere ved referanseskolene, som en følge av deltagelsen i forsøket og økt bevissthet på denne problematikken. Slik sett har prosjektet kanskje bidratt til en forventning fra lærernes side om en bedring i resultater blant elevene, noe som har medført en økt sensitivitet overfor elever som har svakere leseferdigheter. En slik tolkning er nærliggende da nedgangen i leseferdigheter i liten grad reflekteres i analysen av nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Det er med andre ord ikke grunnlag for å si at det er en økende forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, slik en skulle forvente hvis forsøket hadde hatt betydning for lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter.

11.4.2 Utvikling over tid i lærernes vurdering av elevenes ferdigheter

Selv om det er lite som tyder på en økt eller mindre forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, er det nødvendig å undersøke hvorvidt det er en signifikant endring over tid i lærernes vurderinger av elevenes ferdigheter.

En analyse av utviklingen over tid i lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter viser at det ikke er noen signifikant endring over tid når det gjelder lærernes vurdering av elevenes evne til å regne, til å uttrykke seg muntlig, til å uttrykke seg skriftlig eller til å bruke digitale verktøy fra 2010 til 2012. Analysen av lærernes vurderinger av elevenes leseferdigheter viser derimot at det er færre lærere ved forsøksskolene som vurderer at elevene i "meget høy" grad mestrer det "å kunne lese" i 2012 enn i 2010, en nedgang fra 18,9 prosent til 9 prosent. Samtidig er det en økning i andelen som "i høy grad" vurderer at elevene mestrer det å lese. Denne utviklingen er ikke å finne blant lærere ved referanseskolene. En slik utvikling kan på den ene siden indikere at elevene er blitt mindre gode til å lese enn før. Dette samsvarer delvis med analysen av de nasjonale prøvene i lesing som viste at elevene ved forsøksskolene gjorde det noe svakere enn tidligere. På den andre siden var utviklingen på de nasjonale prøvene liten når man sammenlignet med den nasjonale utviklingen. Det kan tenkes at utviklingen i lærernes vurdering av elevenes leseferdigheter skyldes at lærerne er noe mer kritiske i sin vurdering av elevenes leseferdigheter enn før.

11.4.3 Lærernes vurdering av elevenes ferdigheter: Forskjeller mellom modellene

Ettersom evalueringen skal følge utviklingen i de tre modellene er det gjennomført analyser for å undersøke hvorvidt det er forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes kognitive ferdigheter, dvs. de fem grunnleggende ferdighetene. Det er imidlertid en utfordring for resultatenes validitet at antallet respondenter fra hver modell er svært lavt. Dette medfører at det er vanskelig å gjennomføre signifikantesting av eventuelle forskjeller mellom modellene, og medfører en større usikkerhet knyttet til resultatene. Et svært lavt antall respondenter medfører også at det ikke er mulig å gjennomføre en analyse av utviklingen over tid innad i hver modell.

Analysen forskjeller mellom modellene i lærernes vurderinger av elevenes kognitive ferdigheter, dvs.. elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, samt bruke digitale verktøy, viser at det er enkelte forskjeller mellom modellene, men at disse lite trolig skyldes en systematisk forskjell mellom modellene som øker eller minker over tid. Analyser av forskjellene mellom modellene i lærernes vurderinger viser at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom de tre modellene når det gjelder lærernes vurdering av elevenes evne til å lese, til å regne, til å bruke digitale verktøy eller til å kunne uttrykke seg muntlig. I lærernes vurdering av elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig er det derimot en signifikant forskjell mellom modellene. Lærere i modell 2 vurderer i mindre grad enn lærere i modell 1 at elevene kan "uttrykke seg skriftlig". Den statistisk signifikante forskjellen mellom modell 1 og 2 viste seg også i undersøkelsen som ble gjennomført i 2011, og var da på 8 prosentpoeng. Antallet respondenter er imidlertid svært lavt og det er rimelig å anta at utslaget på signifikantesten har sammenheng med dette fremfor en faktisk forskjell mellom modellene.

11.5 Elevenes sosiale ferdigheter

Evalueringen benytter seg av lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter som en indikator på elevenes reelle sosiale ferdigheter. Rambøll har operasjonalisert begrepet "sosiale ferdigheter" ut i fra en forståelse av 5 ferdighetsdimensjoner: *samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse, og ansvar* (Ogden og Sørli 2001). I spørreundersøkelsene som er gjennomført er lærere ved både forsøks- og referanseskolene blitt bedt om å vurdere elevenes sosiale ferdigheter, ved å bli presentert for ulike påstander knyttet til de 5 ferdighetsdimensjonene.

Lærere ved forsøksskolene mener i stor grad at elevene mestrer de ulike sosiale ferdighetene de har blitt bedt om å vurdere. Lærere ved forsøksskolene vurderer i høy grad at elevene samarbeider. 71 prosent av lærerne mener elevene i "meget høy" eller i "høy" grad hjelper og deler med hverandre. Kun 28 prosent mener elevene i "noen grad" hjelper og deler med hverandre ved deres skole.

Når det gjelder elevenes evne til empati, mener 73 prosent av lærere ved forsøksskolene at elevene i "meget høy" eller "høy" grad viser omtanke for sine medelever. Samtidig mener 51 prosent at det ved skolen i liten eller meget liten grad finnes elever ved skolen som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv. Mens 35 prosent av lærerne mener det i noen grad finnes elever som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv.

Lærere vurderer også at elevene ved forsøksskolene utviser selvkontroll. 77 prosent mener elevene i meget høy eller i høy grad har respekt for andre elevers eiendeler. Mens 65 prosent av lærere ved forsøksskolene mener elevene følger regler og beskjeder. En betydelig lavere andel mener imidlertid at elevene evner å formidle aggressive følelser gjennom ord fremfor aggressive handlinger, 56 prosent av lærere ved forsøksskolene mener elevene i "noen grad" gjør dette.

Lærerne vurderer at elevene i noe mindre grad evner å hevde seg selv. 52 prosent av lærere mener elevene i "meget høy" eller "høy" grad uttrykker selvstendige holdninger og meninger. 43 prosent mener elevene i "noen grad" gjør dette. Når det gjelder elevenes evne til å ta ansvar mener 57 prosent at elevene i "noen grad" løser konflikter uten hjelp fra voksne.

Samlet sett indikerer dette at elevene, gjennom lærernes øyne, mestrer de sosiale ferdighetene, selv om elevene i noe mindre grad har evne til å hevde seg selv og til å ta ansvar i konflikter.

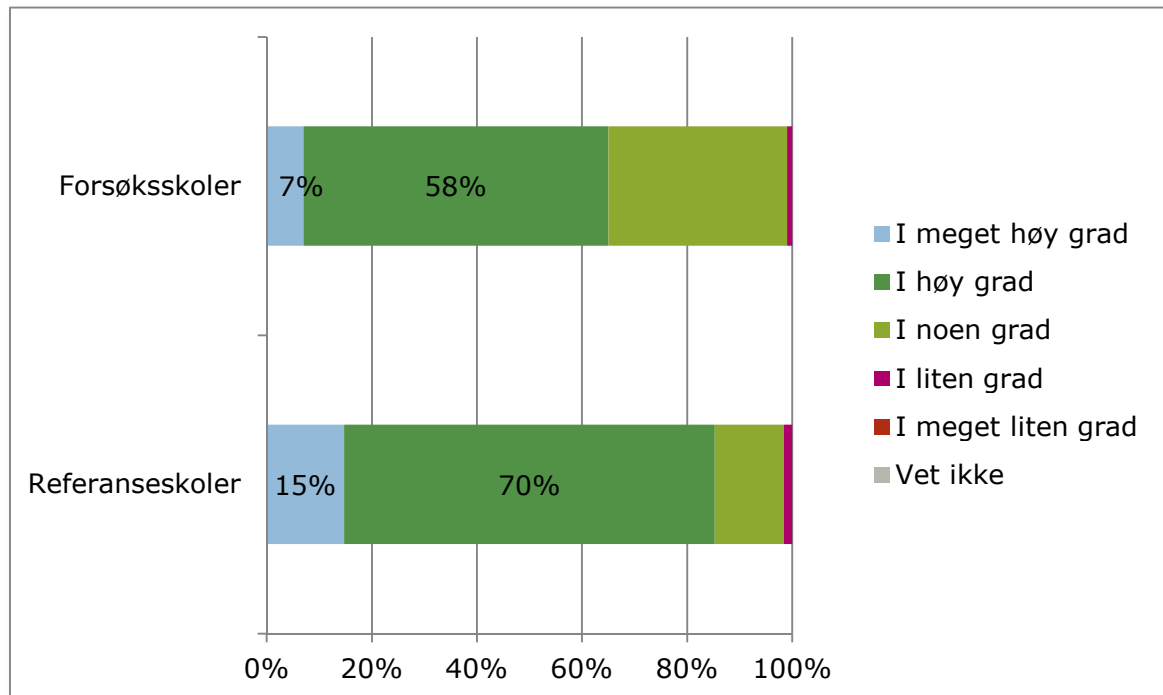
11.5.1 Er det økende forskjell mellom forsøks- og referanseskoler?

Det er generelt få forskjeller i vurderingen til lærere ved forsøks- og referanseskolene. I spørreundersøkelsene i 2010 og 2011 var det ingen signifikant forskjell i læreres vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter ved forsøks- og referanseskolene. I den tredje og siste spørreundersøkelsen var det imidlertid enkelte forskjeller mellom lærere ved referanseskolene og lærere ved forsøksskolene i deres vurdering av enkelte påstander. Dette gjelder to av påstandene knyttet til elevenes evne til selvkontroll, og en påstand knyttet til elevenes empatisk evner²⁹.

Funnene i spørreundersøkelsen i 2012 tyder på at lærere ved forsøksskolene i mindre grad enn lærere ved referanseskolene vurderer at elevene har god selvkontroll. Lærere ved forsøksskolene opplever i mindre grad at elevene følger regler og beskjeder enn lærere ved referanseskolene. Figur 11-2 viser forskjellen i vurderingen til lærere ved forsøks- og referanseskolene.

²⁹ Det er ingen signifikante forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene i lærernes vurdering av de resterende påstandene om elevenes sosiale ferdigheter.

Figur 11-2: Lærernes vurdering av elevenes evne til å følge regler og beskjeder (n_{forsøksskoler} = 100, n_{referanseskoler} = 61)

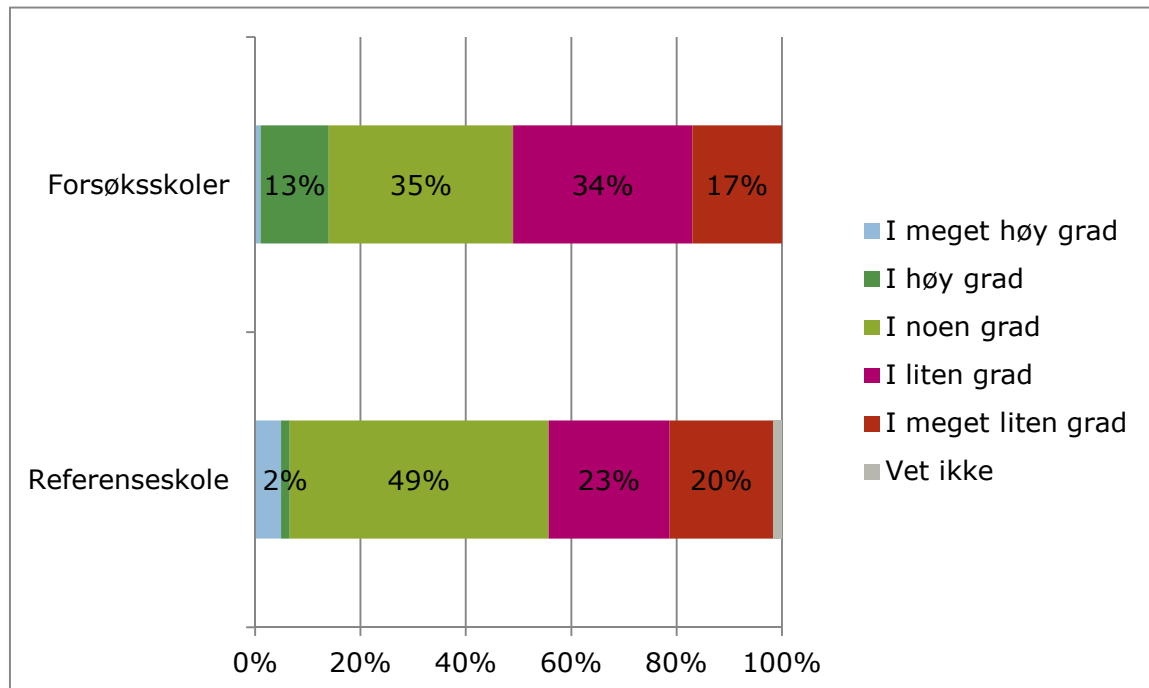


Figur 11-2 viser at 65 prosent av lærerne ved forsøksskolene mener elevene i "meget høy" eller i "høy" grad følger regler og beskjeder, mens tilsvarende tall for referanseskolene er 85 prosent. Forskjellen er statistisk signifikant.

Tilsvarende vurderer lærere ved forsøksskolene i mindre grad enn sine kolleger ved referanseskolene at elevene formidler aggressive følelser med *ord* fremfor aggressive *handlinger*. 20 prosent av lærerne ved forsøksskolene vurderer i "høy grad" at elevene formidler aggressive følelser med ord fremfor aggressive handlinger, mens 36 prosent av lærerne ved referanseskolene mener det samme. Det er også flere lærere ved forsøksskolene som vurderer at elevene "i noen grad", "i liten grad" og "i meget liten grad" formidler aggressive følelser med ord fremfor aggressive handlinger, men forskjellen er ikke statistisk signifikant for disse kategoriene.

Videre er lærere ved forsøksskolene mindre omforente enn lærere ved referanseskolene i sin vurdering av elevenes empatiske evner, dvs. i sin vurdering av om det finnes elever ved skolen som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv. Figur 11-3 viser lærernes vurdering av hvorvidt det finnes elever som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv.

Figur 11-3: Lærernes vurdering av hvorvidt det finnes elever som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv ($n_{\text{forsøksskoler}} = 100$, $n_{\text{referanseskoler}} = 61$)



Figur 11-3 viser at andelen lærere som i "høy grad" vurderer at "noen elever mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv" er signifikant høyere ved forsøksskolene enn ved referanseskolene, hhv 13 prosent og 1,6 prosent. Andelen som i "meget høy" grad vurderer at enkelte elever mangler en slik forståelse er imidlertid lavere ved forsøksskolene enn ved referanseskolene, samtidig som andelen i "noen grad" og "i meget liten grad" er høyere ved referanseskolene enn ved forsøksskolene. Samlet sett indikerer dette at lærere ved forsøksskolene er mindre omforente om hvorvidt det finnes elever som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv enn lærere ved referanseskolene.

Det faktum at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene kun er til stede i den siste spørreundersøkelsen, kan tyde på at forsøk med helhetlig skoledag har hatt en innvirkning på elevenes sosiale ferdigheter. Som tidligere nevnt skulle en da forvente at forskjellen over tid vil øke. På den andre siden kan det tenkes at forskjellene skyldes en "prosjektdeltagelseeffekt". Lærere som har deltatt i forsøket kan tenkes å ha blitt mer kritiske i sin vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, som en følge av økt vektlegging av sosiale aktiviteter i skolen og følgelig økt bevissthet rundt disse ferdighetene. I så tilfelle kan forsøksskolenes noe svakere resultater ha sammenheng med det en beskriver som en "implementeringsdipp" i en endringsprosess. Fullan (1991) beskriver dette som en periode der man strever med å komme videre i endringsprosessen, og man kan erfare at ting ikke fungerer slik de er tenkt. Dette kan føre til en del frustrasjon blant de involverte partene. Funn fra evalueringen tyder på at flere av forsøksskolene befinner seg i en fase hvor det kan tenkes at de opplever frustrasjon knyttet til de ulike elementene i forsøket. Dette kan i så fall påvirke lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter i negativ retning.

11.5.2 Utvikling i elevenes sosiale ferdigheter: Lærernes vurderinger

Funn fra evalueringen tyder i liten grad på en tydelig, felles utvikling i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter. Det er imidlertid enkelte negative endringer fra 2010 til 2012 i lærernes vurdering av elevenes evne til selvkontroll, empati og evne til å ta ansvar.

Det er en tendens til at lærere ved forsøksskolene i mindre grad enn før mener elevene har selvkontroll, dvs. at elevene i mindre grad enn tidligere følger regler og beskjeder. I 2010 mente 72 prosent av lærere at elevene i "høy grad" fulgte regler og beskjeder, tilsvarende tall i 2012 var 58 prosent. Videre mente 21 prosent at elevene "i noen grad fulgte regler og beskjeder" i 2010, mens det i 2012 var 34 prosent som mente dette. Blant lærere ved referanseskolene er det ingen signifikant utvikling fra 2010 til 2012 i vurderingen av om elevene fulgte regler og

beskjeder. Derimot var det ved referanseskolen en økning i andelen lærere som mente at elevene formidler aggressive følelser gjennom ord fremfor aggressive handlinger. I 2010 mente 12 prosent av lærerne ved referanseskolen at elevenes gjorde dette, men det tilsvarende tallet i 2012 var 36 prosent.

Det er også flere lærere i 2012 enn i 2010 som mener at "enkelte elever mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv". Det er en signifikant økning fra 3,2 prosent i 2010 til 13 prosent i 2012 i andelen lærere som i "høy grad" vurderer at enkelte elever mangler forståelse for andre. I de øvrige svarkategoriene er det relativt sett små endringer, men både andelen som i "meget høy" og i "meget liten" grad vurderer at noen elever mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv, er lavere i 2012 enn i 2010. Dette indikerer at enkelte også mener det er færre elever som mangler forståelse for andre. Det er ingen signifikant utvikling blant lærere ved referanseskolen.

Analysen tyder også på at lærere ved forsøksskolene er mindre omforente i sin vurdering av om elevene løser konflikter uten hjelp fra voksne, dvs.. at elevene tar ansvar. Det er en signifikant nedgang i andelen lærere som i "noen grad" vurderer at elevene løser konflikter uten hjelp fra voksne fra 2010 til 2012, samtidig er det en (ikke-signifikant) økning både i andelen lærere som i "liten grad" og "i høy grad" mener at elevene løser konflikter på egenhånd. Det er ingen signifikant utvikling blant referanseskolen.

Samlet sett indikerer dette at lærere ved forsøksskolene i noen grad mener elevene har dårligere selvkontroll enn før og at de i økende grad mener enkelte elever mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv. I tillegg er lærerne ved forsøksskolene mindre enige i sin vurdering av elevenes evne til å ta ansvar for å løse egne konflikter. Dette kan som tidligere nevnt skyldes en endring i lærernes vurdering av elevene fremfor en faktisk utvikling i elevenes sosiale ferdigheter. Lærerne kan ha blitt strengere i sine vurderinger som en følge av vektleggingen av sosiale ferdigheter i for eksempel læringsstøttende aktiviteter i forsøket. På den andre siden skal en ikke se bort i fra at de nye elevene ved skolene i mindre grad viser at de evner å ta selvkontroll, har empati eller tar ansvar. Det er uansett vanskelig å si om dette har sammenheng med enkeltelementer i forsøk med helhetlig skoledag, da forsøket har omfattet mange tiltak og aktiviteter.

11.5.3 Utvikling i elevenes sosiale ferdigheter: Er det forskjeller mellom modellene?

Når det gjelder elevenes sosiale ferdigheter er det i liten grad signifikante forskjeller mellom modellene, dersom en ser på lærernes vurderinger. Det er ingen forskjell mellom modellene i lærernes vurderinger av påstander knyttet til elevenes evne til selvkontroll, ansvar og empati. Dette kan delvis skyldes at antallet respondenter innen hver modell er svært lavt³⁰, men kan også bety at det ikke er noen forskjeller i lærernes vurderinger. Det er sentralt å huske på at antallet respondenter er lavt og at det er stor usikkerhet knyttet til forskjellene mellom modellene.

Det er imidlertid enkelte forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av påstanden om samarbeidsevne, evne til selvhevdelse og én av de to påstandene vedrørende elevenes evne til empati. Lærere i modell 3 mener i mindre grad enn lærer i de to andre modellene at elevene deler og hjelper hverandre. Modell 3 har en signifikant lavere andel lærere som mener elevene i "meget høy" eller i "høy" grad deler og hjelper hverandre, samt en signifikant høyere andel lærere som mener elevene i "noen grad" gjør dette. Dette så vi også i delrapport 2 hvor modell 3 skilte seg ut som en modell hvor lærere i mindre grad mente elevene mestret de sosiale ferdighetene de vurderte. Dette bør sees i sammenheng med skolens elevgrunnlag, hvor en av de to skolene i modellen oppgir at de har store utfordringer knyttet til læringsmiljø.

Lærere modell 2 mener i større grad enn lærere ved de andre modellene at elevene viser omtanke for sine medelever. Samtlige lærere i modell 2 oppgir at elevene i meget høy eller i høy grad viser omtanke for sine medelever. Tilsvarende andel for modell 1 og 2 er henholdsvis 69 prosent og 57 prosent, og forskjellen er statistisk signifikant. Videre mener lærere i modell 2 i større grad at elevene uttrykker selvstendige holdninger og meninger enn lærere ved de to andre modellene. I 2012 var det signifikant flere lærere i modell 2 som mente elevene i "meget høy" eller i "høy" grad uttrykte selvstendige holdninger og meninger, og signifikant færre lærere som mente elevene i "noen grad" gjorde dette, sammenlignet med lærere i de to andre modellene.

³⁰ n modell 1 = 59, n modell 2 = 18 og n modell 3 = 21.

Dette indikerer at det er *enkelte* forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, men lite tyder på at en systematisk økning i forskjellene eller en tydelig tendens.

11.6 For tidlig å si noe om læringsutbytte?

Det fremgår av det kvalitative datamaterialet at det nok er for tidlig å si noe om effekten av forsøket på elevenes læringsutbytte, og dette understøttes av informanter fra samtlige forsøksskoler.

Ved enkelte skoler oppgir informantene at de ikke registrerer noen særlig endring i elevens læringsresultater. Skoleeier ved en skole i modell 1 oppgir for eksempel at det i liten grad er noen forskjell i elevenes læringsutbytte før forsøket og etter forsøket. Ved en annen skole i modell 1 er informantene tilbakeholdne når det gjelder å si noe om effekter, fordi de i løpet av prosjektperioden har opplevd utfordringer knyttet til utskiftning av ledelse og sykemeldinger. Ved en tredje skole oppleves enkelte svake resultater på skolens nasjonale prøver i løpet av prosjektperioden, og skoleleder oppgir at det har sammenheng med for lite vektlegging av nasjonale prøver i undervisningen.

På den andre siden oppgir aktører ved flere skoler å se en positiv utvikling i elevenes læringsutbytte i prosjektperioden, selv om det ikke nødvendigvis knyttes til elementene i forsøk med helhetlig skoledag. To skoleledere oppgir at det har vært økt fokus på læringsutbytte og oppfølging av nasjonale prøver og kartleggingsprøver på nasjonalt plan, og at dette i seg selv har bidratt til økt fokus på læring. Dette oppgis å kunne ha innvirkning på elevenes læringsutbytte, uten at det utelukkes at forsøket i seg selv kan ha effekt på læringsutbytte.

På tross av opplevelsen av manglende utvikling i resultatene i løpet av prosjektperioden og vanskeligheter med å knytte en eventuell positiv utvikling til forsøket, oppgir flertallet av informantene tro på at forsøket kan ha effekt på lang sikt. Dette knyttes til læringsstøttende aktiviteter, midttime med fysisk aktivitet og mat, leksehjelp, samt summen av alle tiltakene som gunstig for elevenes læringsutbytte. Enkelte informanter oppgir at flere aktiviteter i SFO/AKS og skolen kan bidra til trivsel, som igjen vil bidra til bedre læring.

Det er særlig SFO-/AKS-ansatte ved skoler i modell 1 som mener at læringsstøttende aktiviteter på sikt vil ha betydning for elevenes læringsutbytte, da dette er skoler som i stor grad har arbeidet med utviklingen av slike aktiviteter. SFO-/AKS-ansatte ved en skole oppgir at arbeidet med temaplaner og aktiviteter støtter opp under det elevene lærer i skolen, og slik sett bidrar positivt fordi elevene får mengdetrening. En skoleleder oppgir at de gjennom temaplaner og faglig innhold i SFO/AKS har fått mer kontakt mellom skole og SFO/AKS, noe som oppgis å ha betydning for elevenes læringsutbytte.

På samme vis var det aktører ved en skole i modell 2 som mente at en midttime med kombinasjon av fysisk aktivitet og skolemat har hatt effekt på elevenes læringsutbytte, fordi elevene er uthvilte og mer motiverte for læring etter et avbrekk hvor elevene får "løpt fra seg". Det er med andre ord stor tro på at forsøket på sikt vil bidra til et økt læringsutbytte for elevene, blant de ansatte på forsøksskolene.

11.7 Oppsummering

For å undersøke hvorvidt forsøk med helhetlig skoledag har hatt en effekt på elevenes læringsutbytte, både i form av kognitive og sosiale ferdigheter, har vi i kapittelet skissert noen hypoteser som måtte være oppfylt for at en skal konkludere med at forsøket har hatt effekt. En skulle forvente å se en økende eller avtakende forskjell mellom forsøks- og referanseskoler over tid og en signifikant utvikling ved forsøksskolene, som en ikke finner ved referanseskolene. I tillegg har vi undersøkt hvorvidt det er forskjeller mellom de tre modellene ved å se på om det er økende eller avtakende forskjeller mellom de tre modellene, og om det er en signifikant utvikling ved en av modellene som ikke er å finne ved de andre.

Analysen av elevenes resultater på nasjonale prøver, kartleggingsprøver og lærernes vurdering av elevenes kognitive og sosiale ferdigheter tyder på at det i liten grad har skjedd noen utvikling i elevenes læringsutbytte i løpet av forsøksperioden. Analysene viser at det ikke er en tendens til

en økende eller avtakende forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, en systematisk utvikling over tid, eller en økende eller avtakende forskjell mellom de tre modellene eller utvikling innad i modellene.

Når det gjelder forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene er det ingen økende forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing og engelsk, eller på kartleggingsprøver i lesing og regning. I elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning er det stor årlig variasjon, men lite som tyder på en økning eller reduksjon av forskjellene mellom forsøks- og referanseskolene. Lærere ved forsøksskolene er i noe større grad kritiske til elevenes leseferdigheter enn lærere ved referanseskolene i forsøkets siste år, men ikke de øvrige årene og heller ikke i vurderingen av elevenes regneferdigheter. I lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter var det i 2012 signifikant færre lærere ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som mente elevene i høy grad følger regler og beskjeder. Dette kan tyde på en økende forskjell mellom skolene i løpet av prosjektperioden, og kan således ha sammenheng med forsøket. På den andre siden kan det også være tilfelle at lærere i forsøket vurderer elevenes evner mer kritisk nå enn tidligere, fordi de gjennom forsøket har fokusert på blant annet felles regler for skole og SFO/AKS.

Det er også lite som tyder på en utvikling over tid i elevenes læringsresultater ved forsøks- og referanseskolene. Elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning og engelsk har i liten grad endret seg fra forsøkets oppstart til forsøkets slutt. I elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing er det imidlertid en negativ utvikling blant elever med innvandrerbakgrunn ved forsøksskolene, hvor flere elever presterer svakt på de nasjonale prøvene. Utviklingen for denne gruppen elever kan sannsynligvis tilskrives endringer i elevgrunnet for eksempel knyttet til elevenes sosiale bakgrunn.

Analysen av kartleggingsprøvene i lesing og regning tyder på at det er stor variasjon fra år til år og ikke en tydelig tendens over tid. Det er imidlertid en signifikant nedgang i andelen elever på eller under bekymringsgrensen ved forsøksskolene på enkelte delprøver i lesing. Det er med andre ord færre elever som presterer svakt på enkelte deler av kartleggingsprøvene i lesing, noe som står i kontrast til utviklingen i lærernes vurderinger av elevenes leseferdigheter, som viser at færre lærere enn før vurderer at elevene mestrer det å kunne lese.

I lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter er det enkelte negative endringer fra 2010 til 2012 i vurderingen av elevenes evne til selvkontroll, empati og evne til å ta ansvar. Samlet sett mener lærere ved forsøksskolene at elevene har dårligere selvkontroll enn før, at det er flere elever som mangler forståelse for elever som er annerledes enn dem selv. I tillegg er lærerne ved forsøksskolene mindre omforente i sin vurdering av elevenes evne til å ta ansvar for å løse egne konflikter. Utviklingen i lærernes vurderinger kan imidlertid skyldes at lærerne har blitt strengere i sine vurderinger som en følge av vektleggingen av sosiale ferdigheter i for eksempel læringsstøttende aktiviteter i forsøket, fremfor en faktisk negativ utvikling i elevenes sosiale ferdigheter.

Forskjeller mellom modellene

Elevenes resultater på de nasjonale prøvene i lesing og engelsk viser at ikke er noen systematisk forskjell mellom de tre modellene. Det er ingen forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes regneferdigheter.

Analysen av kartleggingsprøvene i lesing tyder imidlertid på at elever i modell 2 har flere svake elever i lesing enn modell 1³¹. Resultatene på kartleggingsprøvene i regning viser på samme måte at elevene i modell 1 presterer bedre enn elevene i modell 2 på 3. trinn, men ikke på 1. og 2. trinn. Det er sannsynlig at denne forskjellen skyldes forskjellig elevgrunnlag, da analysen ikke har mulighet til å kontrollere for kjønn, innvandrerbakgrunn eller foreldrenes utdanningsnivå. Analysen av elevenes resultater på de nasjonale prøvene i regning viser at elever i modell 1 presterer bedre enn elever i de to øvrige modellene. Forskjellen kan imidlertid skyldes elevenes sosiale bakgrunn, da analysen ikke kan kontrollere for dette. Tre av skolene i modell 1 tilhører Oslo-regionen som generelt har en høyere andel elever med foreldre med høy utdanning. Disse

³¹ Modell 3 inngår ikke i analysen på grunn av mangelfullt datamateriale.

elevene presterer generelt bedre på nasjonale prøver enn øvrige elever. Det er også enkelte forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter, men lite tyder på at en systematisk økning i forskjellene eller en tydelig tendens.

Analysen av nasjonale prøver i regning, engelsk og lesing viser ingen tydelig retning eller forskjell i læringsutbytte mellom de tre modellene. Derimot er det stor variasjon fra år til år blant enkelte grupper, noe som kan skyldes endringer i elevgrunnlaget fra år til år. Det er ingen signifikant utvikling i lærers vurdering av elevenes regneferdigheter innad i de tre modellene. Resultatene på kartleggingsprøver i regning tyder på at enkelte 3. trinn presterer bedre i regning skoleåret 2010/2011 enn i 2009/2010. Videre viser resultatene på kartleggingsprøvene i lesing at elever på 2. trinn ved modell 2 presterer bedre enn før på kartleggingsprøvene. Men ettersom disse funnene kun gjelder enkelte trinn og enkelte skoleår, er det rimelig å anta at utviklingen her skyldes endringer i elevgrunnlaget fra år til år.

Funnene i den kvantitative analysen av resultater på kartleggingsprøver, nasjonale prøver og lærernes vurderinger av elevenes ferdigheter må ses i lys av endringer i elevgrunnlaget eller andre variabler som analysen ikke kan kontrollere for. Forsøk med helhetlig skoledag har vært et prosjekt som har prøvd ut svært mange elementer, men få av disse elementene har vært rettet mot lærere og undervisningen. Analysen viser i liten grad en klar tendens eller utvikling i resultater, noe som tyder på at forsøket så langt har hatt begrenset effekt på elevenes læringsutbytte.

12. LÆRINGSMILJØ OG HELSEUTBYTTE

12.1 Innledning

En av målsettingene med forsøk med helhetlig skoledag har vært å utvikle modeller som bidrar til bedre læringsmiljø ved skolen og bedre helse blant elevene. En sentral del av evalueringen er derfor å undersøke hvorvidt forsøket har hatt en effekt på skolens læringsmiljø og elevens helse. Dette kapitlet gjennomgår de to temaene. Kapitlet tar utgangspunkt i de samme hypotesene som ble benyttet i kapittel 10. Hvis forsøk med helhetlig skoledag har hatt en effekt på læringsmiljøet ved skolene og elevenes helse, må analysen vise at det i løpet av forsøket har 1) blitt mindre eller større forskjell mellom forsøks- og referanseskolene og 2) vært en signifikant utvikling over tid ved forsøksskolene, som ikke er å finne ved referanseskolene. Ettersom evalueringen også skal undersøke eventuelle forskjeller mellom modellene, undersøkes det også hvorvidt det er en mindre eller større forskjell mellom modellene i forsøkets avslutning enn det var ved forsøkets start og hvorvidt det er en signifikant utvikling over tid innad i modellene.

Kapitlet innledes med en kort begrepsavklaring og evalueringens operasjonalisering av læringsmiljø og helse. Videre presenteres analysen av lærers vurderinger av læringsmiljøet ved skolene, resultater fra mini-elevundersøkelsen blant elevene og lærernes og SFO/AKS-ansattes vurderinger av elevenes helse. Kapitlet oppsummeres og avsluttes med en diskusjon av forsøkets effekt på læringsmiljøet og elevenes helse.

12.1.1 Hva menes med "læringsmiljø"?

Læringsmiljø forstås ofte som de betingelser som "fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læringsmiljø". I *kapittel 9a i opplæringsloven* heter det at "alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Utdanningsdirektoratet bruker begrepet til å beskrive de "de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes lærings, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet 2012a).

Evalueringen har operasjonalisert begrepet ved å definere 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. Evalueringen benytter seg av lærernes vurderinger og elevenes egen opplevelse av trivsel etc. som indikatorer på læringsmiljøet ved skolene. Datamaterialet inkluderer spørreundersøkelsen blant lærere, mini-elevundersøkelsen blant elevene, samt kvalitative data fra casebesøkene.

12.1.2 Hva menes med "elevenes helse"?

Bedret helse blant elevene ved forsøksskolene er en av de overordnede målsettingene i forsøk med helhetlig skoledag, og er ønsket realisert gjennom fysisk aktivitet og skolemåltider. Evalueringene har ikke tilgang til statistikk som gjør det mulig å måle utviklingen i elevenes helsetilstand gjennom forsøket, og har operasjonalisert elevenes helse som elevenes *konsentrasjon* i skoletimene og i organisert aktivitet i SFO/AKS, samt elevenes *utholdenhet* i løpet av skoledagen og i SFO-/AKS-tiden.

Evalueringen benytter lærernes og SFO-/AKS-ansattes vurderinger av elevenes konsentrasjon og utholdenhet som en indirekte indikator på elevenes helsetilstand.

12.2 Lærernes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet

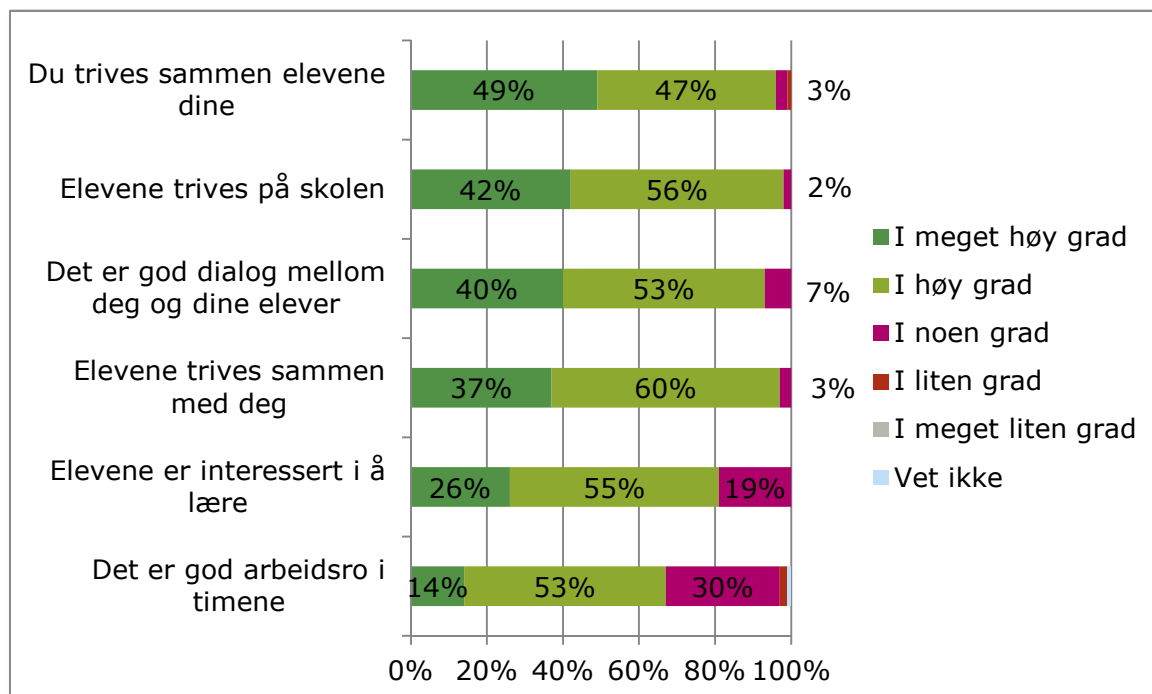
Lærerne har i spørreundersøkelsene i 2010, 2011 og 2012 blitt bedt om å vurdere en rekke påstander om det psykososiale læringsmiljøet ved skolen de tilhører. Påstandene omhandler elevenes trivsel og motivasjon, samt en vurdering av arbeidsro i timene.

12.2.1 Er det økte forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene?

For å undersøke effekten av forsøk med helhetlig skoledag må en undersøke hvorvidt forsøksskolene og referanseskolene i løpet av prosjektperioden har utviklet seg forskjellig. Hvis forsøket i seg selv har en positiv eller negativ effekt på læringsmiljøet skulle en forvente at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene har endret seg i løpet av forsøksperioden.

Figur 12-1 viser lærernes vurdering av de ulike påstandene knyttet til det psykososiale læringsmiljøet ved forsøksskolene i 2012.

Figur 12-1: Lærernes vurderinger av det psykososiale læringsmiljøet ved forsøksskolene (n = 100)



Det fremgår av figur 12-1 at lærerne ved forsøksskolene i stor grad vurderer læringsmiljøet ved skolene som godt. Mellom 93 og 98 prosent av lærerne ved forsøksskolene vurderer i "meget høy" eller i "høy" grad at de trives sammen med elevene, at de har en god dialog med elevene, at elevene trives med dem og at elevene trives på skolen. De kvalitative funnene tyder på høy grad av trivsel blant elevene. Ved samtlige skoler rapporteres det om god trivsel blant elevene og lite mobbing. Flere skoleledere, skoleeiere, lærere og SFO/AKS-ansatte viser til gode resultater på elevundersøkelsen og andre lokale undersøkelser.

Det er en noe lavere andel som vurderer at elevene er interessert i å lære og at det er god arbeidsro i timene. 67 prosent av lærerne mener i "meget høy" eller i "høy" grad at det er god arbeidsro, mens 81 prosent mener i "meget høy" eller i "høy" grad at elevene er interessert i å lære. Videre mener 19 og 30 prosent av lærerne at elevene i "noen" grad er interessert i å lære og at det er god arbeidsro i timene.

Lærere ved forsøksskolene mener i mindre grad at det er god arbeidsro i timene, sammenlignet med lærere ved referanseskolene i 2012. Ved forsøksskolene mener 14 prosent av lærerne at det i "meget høy" grad er god arbeidsro i timene, mens det tilsvarende tallet ved referanseskolene er 30 prosent. Videre er andelen som i "høy grad" vurderer at det er god arbeidsro er lik ved forsøks- og referanseskolene, mens andelen "i noen grad" er høyere blant forsøksskolene enn ved referanseskolene. Det er med andre ord færre lærere ved forsøksskolene som opplever at det er god arbeidsro i timene. Forskjellen var ikke til stede i spørreundersøkelsene i 2010 eller i 2011, og kan ha oppstått som en følge av prosjektdeltagelsen.

For de andre påstandene knyttet til det psykososiale læringsmiljøet var det ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene.

12.2.2 Er det en utvikling i lærernes vurdering av det psykososiale læringsmiljøet over tid? Samlet sett er det ingen utvikling i lærernes vurdering av det psykososiale læringsmiljøet ved forsøksskolene. Det er ingen signifikante endringer i lærernes vurdering av påstandene "det er god dialog mellom deg og dine elever", "du trives sammen med elevene dine", "elevene trives sammen med deg", "elevene er interessert i å lære" og "Elevene trives på skolen", ved

forsøksskolene. Ved referanseskolene er det ingen signifikant utvikling fra skoleåret 2010 til 2012.

Det er en utvikling i lærernes vurdering av hvorvidt det er arbeidsro i timene ved forsøksskolene. Det er færre lærere ved forsøksskolene som opplever at det er god arbeidsro i timene i 2012 sammenlignet med 2010. I 2010 vurderte 27 prosent av lærerne ved forsøksskolene at det "i meget høy" grad var god arbeidsro i timene, mens det i 2012 er 14 prosent som mener det samme. Andelen lærere som i "høy grad" og i "noen grad" mener det er god arbeidsro i timene har på samme tid økt. Sett i sammenheng med analysen av forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene kan dette indikere at det er mer støy i timene nå enn tidligere. Samtidig kan det tenkes at lærerne er mer kritiske i sin vurdering av arbeidsro nå enn tidligere.

Funn fra casebesøkene viser at aktørene ved skolene mener det er vanskelig å si om forsøket har hatt effekt på læringsmiljøet. Flere skoleledere og SFO/AKS-ledere mener det er vanskelig å påvise endringer i læringsmiljøet over tid, og enda vanskeligere å knytte eventuelle endringer til spesifikke aktiviteter. Det er med andre ord vanskelig å knytte en eventuell utvikling til forsøk med helhetlig skoledag. Samtlige skoler har i løpet av forsøksperioden også deltatt i andre satsinger rettet mot læringsmiljøet, som for eksempel "trivselslederprogrammet", "Olweusprogrammet", eller "Connect". Dette gjør det vanskelig å si om en eventuell utvikling i elevenes trivsel og omfanget av mobbing har sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag.

12.2.3 Er det økte forskjeller mellom modellene?

Videre er spørsmålet om de tre modellene har ulik effekt på læringsmiljøet. Lærere i modell 2 vurderer i større grad enn lærere i modell 1 at det er god arbeidsro i timene. Mens det i modell 2 var 72 prosent av lærerne som vurderte at det i "høy grad" er arbeidsro i timene, var den tilsvarende andelen 46 prosent i modell 1. Slår en derimot sammen kategoriene "i høy grad" og "i meget høy grad" er ikke forskjellen lenger statistisk signifikant. Variasjonen er med andre ord å finne i de to kategoriene som indikerer at det er god arbeidsro i timene.

Modell 3 utpeker seg som en modell med utfordringer knyttet til læringsmiljøet. I spørreundersøkelsen i 2011 pekte modell 3 seg ut som en modell hvor lærerne opplevde mer støy og uro enn lærere i de to øvrige modellene. Forskjellen mellom modell 3 og de andre modellene er ikke statistisk signifikant i 2012, noe som kan innebære at arbeidsroen ved skolene i modell 3 er blitt bedre. Elevenes interesse for å lære vurderes lavere blant lærere i modell 3 enn lærere ved de to andre modellene i 2012. Det er en signifikant høyere andel som svarer at elevene i "noen grad" er interessert i å lære og en signifikant lavere andel som svarer at elevene i "meget høy grad" er interessert i å lære, enn i de to andre modellene. Videre vurderer lærere i modell 3 i mindre grad at elevene i "meget høy" grad trives sammen med dem som lærere og at det er god dialog mellom dem og elevene, enn lærere i de andre modellene. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant når man slår sammen kategoriene "i meget høy grad" og "i høy grad", og variasjonen er med andre ord å finne mellom to kategorier som begge indikerer god trivsel og dialog. Modell 3 skilte seg ikke ut på denne måten i spørreundersøkelsen i 2011, noe som kan indikere at det har skjedd endringer i løpet av forsøksperioden.

Det ser med andre ord ut til at lærere i modell 3 opplever flere utfordringer knyttet til elevenes interesse for å lære og trivsel med dem som lærere. På den andre siden er det ikke lenger en signifikant forskjell mellom modellene i vurderingen av elevenes overordnede trivsel, slik det var i 2011 da modell 3 pekte seg ut som en skole hvor lærere i mindre grad mente elevene trivdes på skolen. Funn fra casebesøkene tyder på at lærere ved én av skolene i modell tre opplever å stå ovenfor ekstra utfordringer sammenlignet med andre skoler, grunnet elevgrunnlaget. Dette kan bidra til å forklare hvorfor lærere i modellen i mindre grad enn lærere i de andre modellene vurderer læringsmiljøet som bra i spørreundersøkelsen.

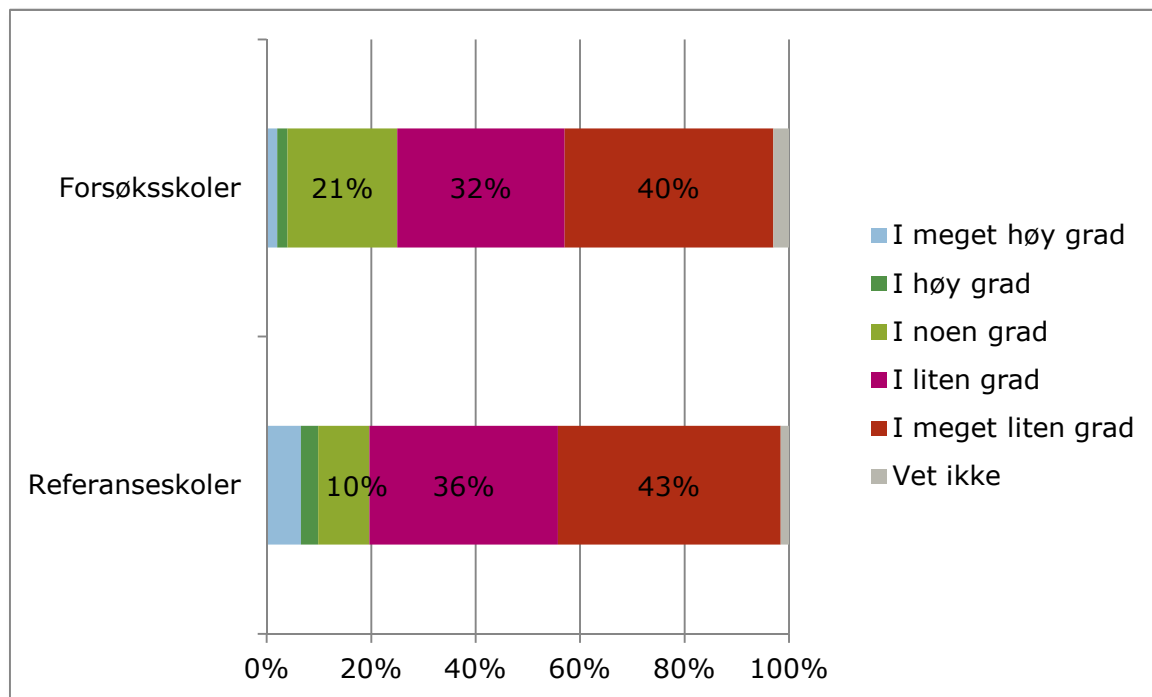
12.2.4 Mobbing

Omfanget av mobbing er en sentral faktor i vurderingen av det psykososiale læringsmiljøet ved skolene. Mens det i 2010 var en signifikant forskjell mellom referanse- og forsøksskolene i lærernes vurdering av mobbing i elevgruppen, er denne forskjellen mindre og ikke signifikant i 2011 og 2012. I 2010 vurderte 46 prosent av lærerne ved forsøksskolene at det i "meget liten grad" finnes mobbing i elevgruppen, mens det ved referanseskolene var 31 prosent som mente

det samme. Dette indikerer at det var noe mindre mobbing ved forsøksskolene enn ved referanseskolene i 2010, samt at forskjellen er blitt mindre i løpet av forsøksperioden.

Figur 12-2 viser lærernes vurdering av om det finnes mobbing i elevgruppen i 2012, fordelt på forsøks- og referanseskoler.

Figur 12-2: Lærernes vurdering av mobbing i 2012 (n_{forsøksskoler} = 100, n_{referanseskoler} = 61)

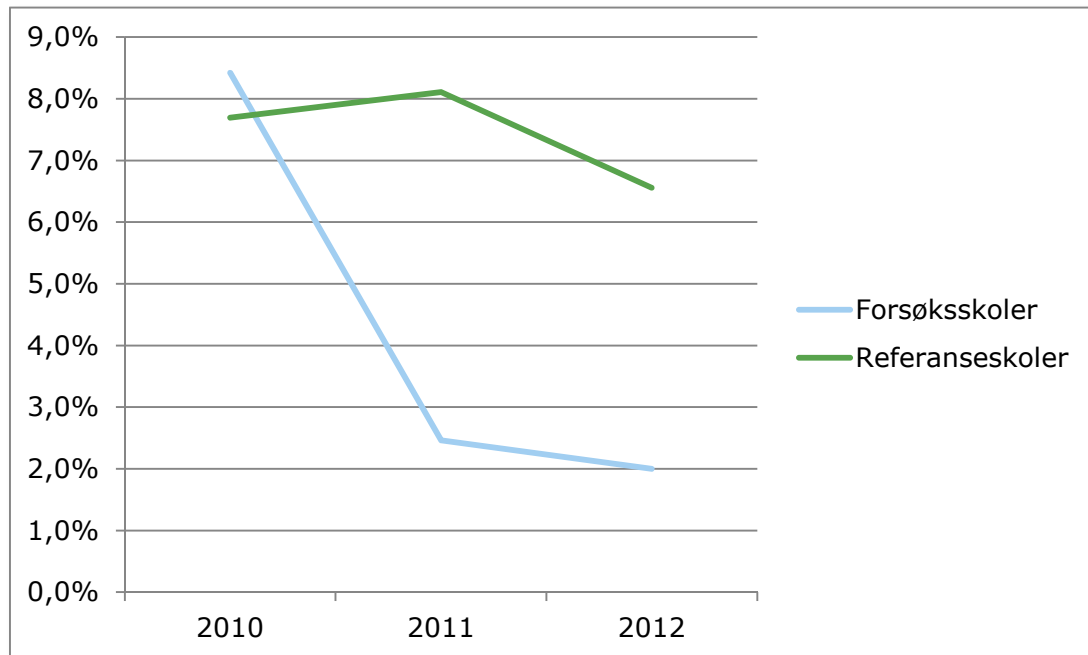


Figur 12-2 viser at 72 prosent av lærerne ved forsøksskolene vurderer at det i "liten" eller i "meget liten" grad finnes mobbing i elevgruppen, mens 4 prosent vurderer at det i "høy" eller i "meget høy" grad finnes mobbing. Ved referanseskolene er andelen som mener det i "meget høy" grad og i "høy" grad finnes mobbing i elevgruppen større enn ved forsøksskolene, men forskjellen er altså ikke statistisk signifikant.

Utviklingen over tid peker i retning av at det er blitt mindre mobbing ved forsøksskolene i løpet av forsøksperioden. Resultatene fra de tre spørreundersøkelsene tyder på en nedgang i andelen lærere som i "meget høy" grad vurderer at det finnes mobbing ved forsøksskolene, noe som kan indikere en faktisk nedgang i mobbing ved skolene. Det er en signifikant lavere andel lærere som vurderer at det "i meget stor grad" finnes mobbing i elevgruppen i 2012 enn i 2010. Andelen har sunket fra 8,4 prosent i 2010, til 2,5 prosent i 2011 og til 2 prosent i 2012. Samtidig er det en signifikant økning i andelen lærere som i "noen grad" vurderer at det eksisterer mobbing i elevgruppen ved forsøksskolene (fra 10,5 prosent til 21 prosent). Det er ingen tilsvarende utvikling ved referanseskolene.

Figur 12-3 viser utviklingen fra 2010 til 2012 i andelen lærere som i "meget høy grad" vurderer at det finnes mobbing i elevgruppen ved forsøks- og referanseskolene.

Figur 12-3: Andel lærere som vurderer at det i "meget høy grad" finnes mobbing i elevgruppene ved forsøks- og referanseskoler ($n_{\text{forsøksskoler}} = 100$, $n_{\text{referanseskoler}} = 61$)



Figur 12-3 viser en tydelig nedgang i andelen lærere som i "meget høy" grad mener det er mobbing i elevgruppen. Sett i sammenheng med at forskjellen forsøks- og referanseskolene ikke lenger er signifikant, indikerer at det er blitt mindre mobbing ved forsøksskolene og at forskjellen mellom skolene er mindre en før.

Når det gjelder forskjeller mellom modellene i lærernes vurdering av om det eksisterer mobbing i elevgruppen er modell 2 signifikant forskjellig fra de andre modellene, da det er signifikant flere lærere i modell 2 enn i modell 1 som mener det i "meget høy" grad finnes mobbing i elevgruppen. Resultatene fra spørreundersøkelsen i 2011 viste derimot at det var signifikant flere lærere i modell 2 enn i modell 1 som i "liten" grad vurderte at det fantes mobbing. Den store variasjonen fra år til år kan ha sammenheng med et svært lavt antall respondenter i hver modell, fremfor en faktisk utvikling eller endring.

Funn fra casebesøkene viser at både lærere, ledelse og SFO/AKS-ansatte mener det er lite mobbing og få konflikter etter at forsøket startet opp. Flere mener at arbeidet med å styrke samarbeidet mellom skole og SFO/AKS har gjort det lettere å følge opp elevene og gjort det vanskeligere for mobbing å gå uoppdaget. Videre mener enkelte at samarbeidet medfører at lærere og SFO/AKS-ansatte i større grad opererer med samme regler og gjør det lettere å ha oversikt over hva som skjer i elevgruppen, både i skole- og SFO/AKS-tiden. Enkelte ansatte peker også på at økt variasjon i aktiviteter både i SFO/AKS og i friminutter har bidratt til mindre mobbing og god trivsel. Skolen i modell 3 som har vektlagt elevenes medbestemmelse trekker også frem dette som et element som fører til økt trivsel.

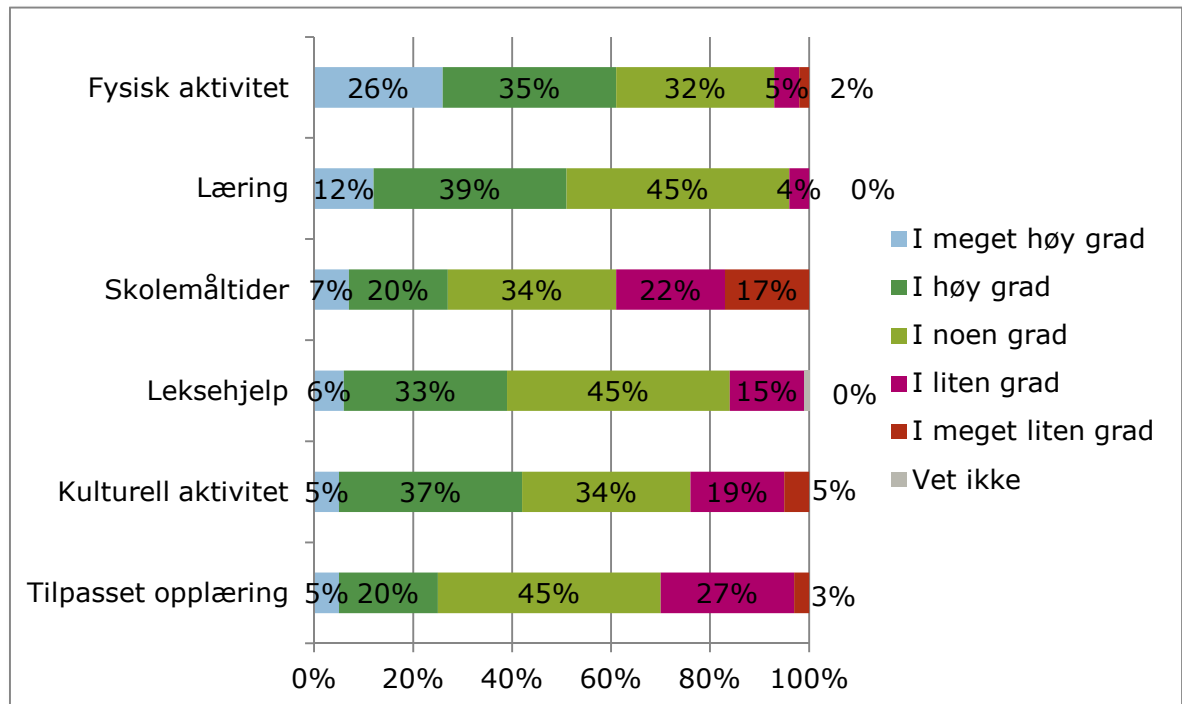
12.3 Lærernes vurderinger av det fysiske læringsmiljøet

Lærernes vurdering av skolens lokaler og områder gir en indikasjon på hvor godt det fysiske læringsmiljøet er ved skolene. I hvilken grad mener lærere at de fysiske forholdene legger til rette for ulike elementer i skolehverdagen, som fysiske og kulturelle aktiviteter, læring, tilpasset opplæring, skolemåltider og leksehjelp. I hvilken grad hadde forsøks- og referanseskolene et likt utgangspunkt ved oppstarten av forsøket, og mener lærere ved forsøksskolene at de har bedre fysiske betingelser i slutten av forsøket? I så fall, kan utviklingen sies å ha sammenheng med forsøk med helhetlig skoledag?

12.3.1 Er det økte forskjeller mellom referanse- og forsøksskolene?

Samlet sett ser det ut til at lærerne ved forsøksskolene i det store og hele mener skolens lokaler/områder er tilrettelagt de ulike aktivitetene ved skolen. Figur 12-4 viser lærernes vurdering av det fysiske læringsmiljøet ved forsøksskolene i 2012.

Figur 12-4: Lærernes vurdering av hvorvidt skolens områder/lokaler er tilrettelagt for ulike aktiviteter, ved forsøksskolene (n = 100).



Figur 12-4 viser at det er særlig fysisk aktivitet og læring lærere mener skolens lokaler/områder er tilrettelagt for. Samtidig viser figur 11-4 at en relativt stor andel lærere ved forsøksskolene mener skolens lokaler/områder i "noen grad" er tilrettelagt for de ulike aktivitetene. Og at lærere i mindre grad mener skolens lokaler er tilrettelagt for skolemåltider, kulturelle aktiviteter og tilpasset opplæring.

Når det gjelder forskjeller mellom forsøks- og referanseskoler viser analysen at lærere ved forsøksskolene i mindre grad opplever at skolens områder/lokaler er tilrettelagt for læring, fysisk aktivitet, tilpasset opplæring og kulturell aktivitet enn lærere ved referanseskolene. Lærere ved forsøksskolene oppgir i mindre grad at skolens lokaler er tilrettelagt for læring enn lærere ved referanseskolene. Denne forskjellen var også å finne i 2010 og har ikke endret seg betydelig over tid. Dette er ikke overraskende da det i liten grad er gjort endringer i skolens lokaler eller områder i løpet av forsøksperioden.

Videre mener lærere ved forsøksskolene i mindre grad at skolens områder er tilrettelagt for fysisk aktivitet enn lærere ved referanseskolene i 2012, men ikke i de foregående årene. Andelen som i "noen grad" vurderer at skolens områder er tilrettelagt for fysisk aktivitet er signifikant høyere ved forsøksskolene (32 prosent) enn ved referanseskolene (16 prosent). Dette kan indikere at lærere ved forsøksskolene i mindre grad er fornøyd med de fysiske rammene ved skolen i 2012 enn tidligere, med mindre det har vært en positiv utvikling ved referanseskolene.

Lærere ved forsøksskolene vurderer i mindre grad at skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring enn lærere ved referanseskolene i 2012. Da referanseskolene har en signifikant høyere andel lærere som mener skolens lokaler "i meget høy" grad er tilrettelagt for tilpasset opplæring. Det var ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene i 2010. Slik sett kan dette tolkes i retning av at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene har økt i løpet av forsøksperioden.

Lærere ved forsøksskolene ser i mindre grad ut til å vurdere at skolens lokaler er tilrettelagt for kulturell aktivitet enn lærere ved referanseskolene i 2011, men ikke i 2012³². Det er en signifikant høyere andel lærere ved referanseskolene som i "meget høy" grad vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for kulturelle aktiviteter i 2011. Det er et tilsvarende mønster i 2012, men forskjellen

³² Spørsmålet om kulturelle aktiviteter var ikke inkludert i spørreundersøkelsen i 2010.

er noe mindre og er ikke lenger signifikant for dette året. Det ser med andre ord ut til at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolenes er mindre i 2012 enn i 2011.

Det er ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolenes i lærernes vurdering av om skolens lokaler er tilrettelagt for leksehjelp og skolemåltider, verken i 2010, 2011 eller i 2012.

Samlet sett tyder dette på at lærere ved forsøksskolene er mindre fornøyde med skolens lokaler enn lærere ved referanseskolenes. Når det gjelder hvorvidt skolens lokaler er tilpasset til fysisk aktivitet og tilpasset opplæring er forskjellen mellom forsøks- og referanseskolenes størst i 2012. Dette kan indikere en utvikling ved forsøksskolene, men ikke ved referanseskolenes, eller vice versa. I vurderingen av hvorvidt skolens lokaler er tilrettelagt for kulturelle aktiviteter er tendensen den motsatte og det er ingen forskjell mellom forsøks- og referanseskolenes i 2012. Det at forsøksskolene i mindre grad er fornøyde de fysiske rammene ved forsøksskolene enn ved referanseskolenes, og at de i større grad skiller seg fra referanseskolenes i slutten av prosjektperioden kan skyldes at lærere ved forsøksskolene gjennom forsøket har prøvd ut ulike aktiviteter og i større grad opplever at de fysiske rammene ikke er tilstrekkelige. Det kan også tenkes at lærere ved forsøksskolene gjennom forsøket har fått en større bevissthet om hvor godt skolens områder og lokaler er tilrettelagt for ulike aktiviteter.

12.3.2 Er det forskjellig utvikling ved forsøks- og referanseskoler?

Spørsmålet er da om en kan se en negativ eller positiv utvikling i lærernes vurderinger av skolens lokaler og områder. Lærere ved forsøksskolene vurderer i mindre grad at skolens områder er tilrettelagt for fysisk aktivitet og læring i 2012 enn i 2010. Da andelen lærere som "i noen grad" vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for fysisk aktivitet har økt fra 18 prosent i 2010 til 32 prosent i 2012, og andelen lærere som i "noen grad" vurderer at skolens lokaler er tilrettelagt for læring har økt fra 33 til 45 prosent. Det er ingen statistisk signifikant utvikling fra 2010 til 2012 i lærernes vurdering hvorvidt skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring, leksehjelp, skolemåltider eller kulturelle aktiviteter.

Ved referanseskolenes mener lærere i større grad enn før at skolens lokaler er tilrettelagt for tilpasset opplæring. Det er signifikant færre lærere som mener skolens lokaler i "liten", men samtidig signifikant flere som mener i "noen" grad mener dette. Dette indikerer at lærerne i noe større grad mener lokalene er tilrettelagt for tilpasset opplæring, uten at lærerne mener det er en stor forbedring. Det er ingen signifikant utvikling for de øvrige påstandene blant lærere ved referanseskolenes.

Samlet sett ser det ut til å være en negativ utvikling ved forsøksskolene, da flere lærere opplever at skolens lokaler i liten grad er tilrettelagt for fysisk aktivitet og læring enn tidligere. I tillegg er lærere ved referanseskolenes noe mer positive i sin vurdering av om lokalene er tilrettelagt for tilpasset utvikling, en utvikling som ikke er å finne hos forsøksskolene. Det at lærere ved forsøksskolene er mer negativt innstilt til skolens lokaler enn tidligere kan som tidligere antydnet skyldes at lærerne i forsøk med helhetlig skoledag har prøvd ut flere aktiviteter og alternative læringsformer ved læringsstøttende aktiviteter, og i større grad har sett begrensningene som ligger i skolens fysiske utforming.

12.3.3 Er det økte forskjeller mellom modellene?

Lærere ved modell 2 skiller seg fra lærere i de to andre modellene, med en større andel lærere som mener skolens lokaler er tilrettelagt for læring, fysisk aktivitet, kulturell aktivitet, tilpasset opplæring og skolemåltider. Det kan med andre ord se ut til at lærere ved modell 2 i større grad er positive til de fysiske betingelsene som ligger skolens lokaler. Dette må sees i sammenheng med forankringen av forsøket. Forsøk med helhetlig skoledag ved en av skolene i modell 2 er svært populært og har blitt arbeidet med over en lengre periode da skolen før forsøkets oppstart deltok i prosjekt utvidet skoledag. Det kan derfor være at lærere ved skolen i mindre grad opplever utfordringer knyttet til gjennomføringen av ulike aktiviteter, ettersom de er kommet langt i implementeringen av aktivitetene³³.

³³ En skal også være oppmerksom på at det er svært få respondenter i modellsammenligningen (n modell 2 = 18) og at dette medfører at enkeltpersoner vil få stor betydning for resultatene. Det kan med andre ord hende at disse funnene i større grad skyldes enkeltpersoners erfaringer, fremfor å gi et helhetlig bilde av lærernes oppfatninger ved skolens i modell 2.

12.4 Mini-elevundersøkelsen

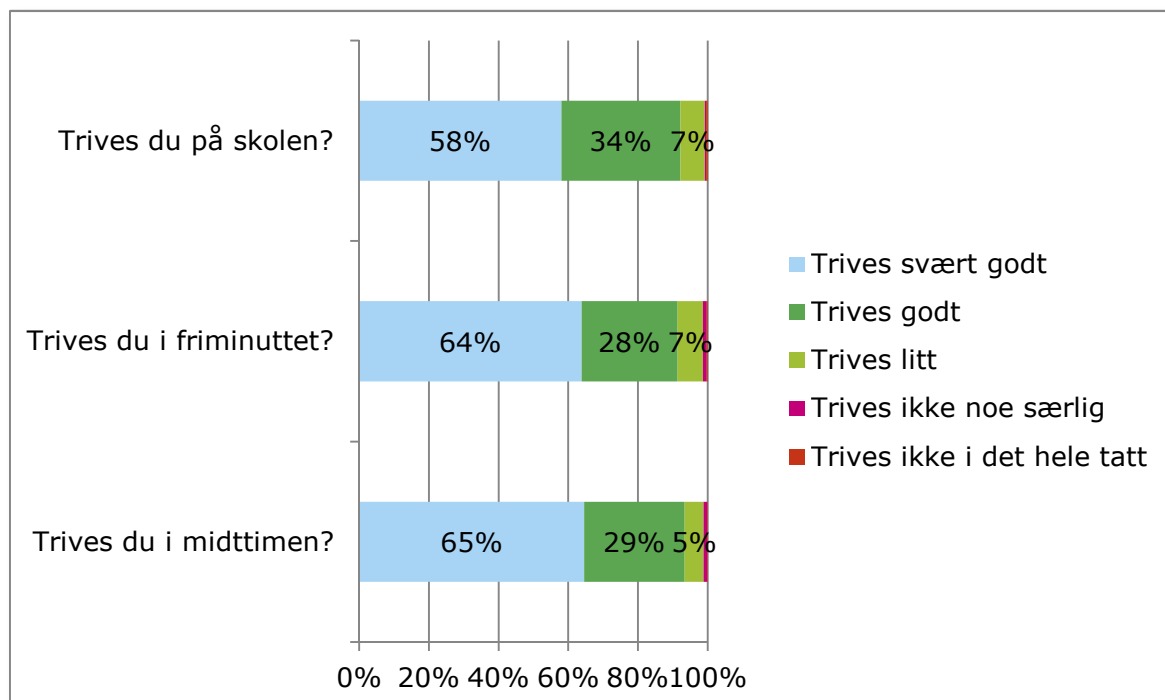
Evalueringen har i løpet av forsøksperioden gjennomført to mini-elevundersøkelser med til sammen 14 spørsmål rundt trivsel og læringsmiljø. Undersøkelsen ble i 2011 gjennomført blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene, men ble i 2012 utvidet til elever på 3. trinn, samt elever ved referanseskolen. Hensikten med mini-elevundersøkelsen er å se nærmere på elevenes trivsel og deres oppfatninger om læringsmiljøet ved skolene, undersøke hvorvidt det er forskjeller mellom forsøksskolene og referanseskolen, samt hvorvidt det er ulik utvikling over tid.

12.4.1 Er det forskjell mellom forsøks- og referanseskoler?

Elevenes trivsel og motivasjon

Samlet sett trives elevene ved forsøks- og referanseskolen svært godt på skolen. Det er ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolen når det kommer til elevenes trivsel på skolen, i friminuttet og i midttimen. Figur 12-5 viser elevenes trivsel ved skolen og i friminuttene, ved forsøksskolene.

Figur 12-5: Elevenes trivsel ved forsøksskolene ($n_{\text{forsøksskole}}=706$)



Figur 12-5 viser at elevene ved forsøksskolene trives på skolen. Mellom 92 og 94 prosent oppgir at de trives svært godt eller godt på skolen. Mens mellom 5 og 7 prosent oppgir at de trives litt. Vi ser at relativt få har benyttet seg av kategoriene trives ikke i det hele tatt.

Hva gjelder elevenes motivasjon oppgir elevene i mini-elevundersøkelsen at de er interessert i det de lærer på skolen. Blant elever ved forsøksskolene oppgir 43 prosent at de er svært interessert i det de lærer på skolen, mens 43 prosent oppgir at de er ganske interessert. 11 prosent oppgir at de er litt interessert, mens 2 prosent oppgir at de ikke er interessert. Det er ingen statistisk signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolen når det kommer til elevenes interesse for det de lærer.

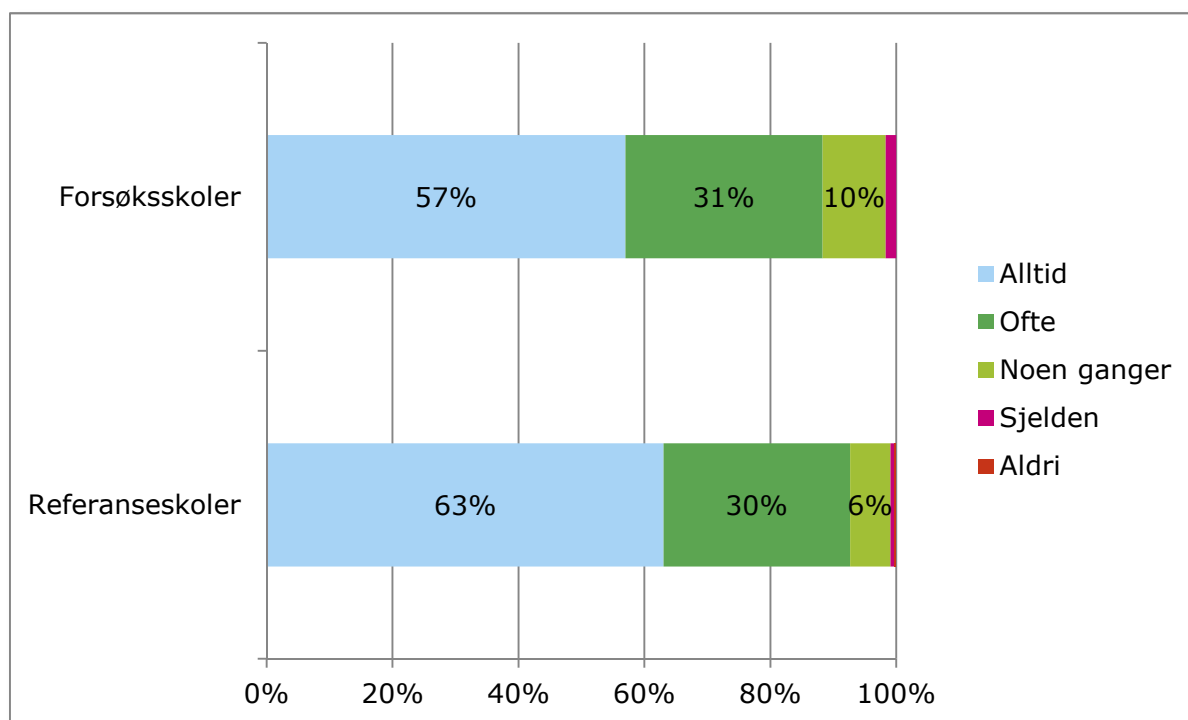
Elevenes oppfatning om læringsmiljøet

Elevene ved forsøksskolene opplever i mindre grad å få god hjelp hvis det er noe de ikke forstår og opplever oftere å bli forstyrret av andre elever i timene, enn elever ved referanseskolen. Dette kan tyde på at forsøksskolene har noe flere utfordringer knyttet til læringsmiljøet enn referanseskolen.

Elevene ved forsøksskolene opplever i stor grad at læreren forteller hva de skal lære i norsk og matematikktimene og at de får og god hjelp hvis det er noe de ikke forstår. Det er ingen signifikant forskjell mellom referanse- og forsøksskolene når det kommer til om elevene oppfatter at læreren forteller dem hva de skal lære i norsktimene. 68 prosent mener de alltid får beskjed om hva de skal lære i norsktimene, mens 23 prosent opplever at de ofte får beskjed om dette ved forsøksskolene. Elever ved forsøksskolene opplever imidlertid i mindre grad at lærer forteller dem hva de skal gjøre i matematikktimene enn elever ved referanseskolene. 69 prosent av elevene ved forsøksskolene oppgir at de alltid blir fortalt hva de skal lære i matematikktimen. Det tilsvarende tallet ved referanseskolene er 77 prosent.

Elever ved forsøksskolene opplever i mindre grad at de får god hjelp av lærer hvis det er noe de ikke forstår, enn elever ved referanseskolene. Figur 12-6 viser forskjellene mellom forsøks- og referanseskolene.

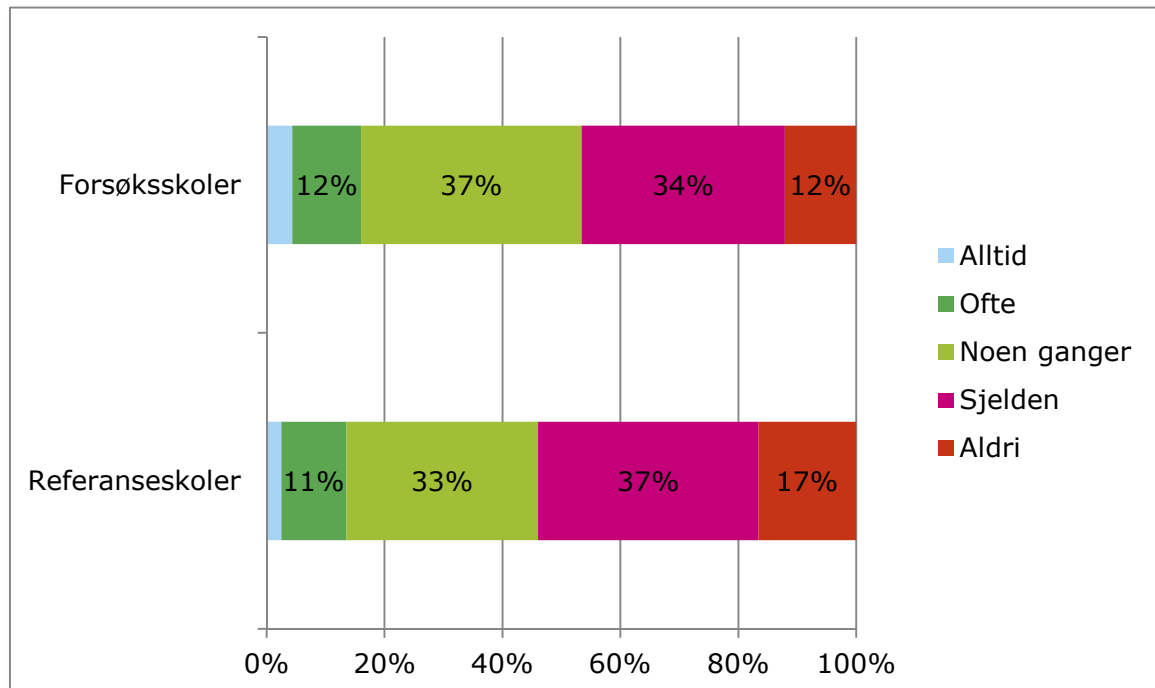
Figur 12-6: "Får du god hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?" (n forsøksskole=709, n referanseskole=644)



Figur 12-6 viser at 57 prosent av elevene ved forsøksskolene oppgir at de alltid får god hjelp hvis det er noe de ikke forstår, det tilsvarende tallet ved referanseskolene er 63 prosent. Videre viser figur 12-6 at det er noe flere elever ved forsøksskolene (10 prosent) enn ved referanseskolene (6 prosent) som oppgir at de noen ganger får hjelp hvis de trenger det.

Videre opplever elever ved forsøksskolene i større grad å bli forstyrret av andre elever i skoletimene enn elever ved referanseskolene. Figur 12-7 viser forskjellen elevenes svar på om de blir forstyrret av andre elever i skoletimene, ved forsøks- og referanseskolene.

Figur 12-7: "Blir du forstyrret av andre elever i skoletimene?" (n forsøksskole=711, n referanseskole=645)



Figur 12-7 viser at det er flere elever ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som opplever at de noen ganger, ofte eller alltid blir forstyrret av andre elever i skoletimene. Dette funnet samsvarer med lærernes opplevelse av arbeidsro i timene, hvor lærere ved forsøksskolene i mindre grad vurderte at det var god arbeidsro i timene sammenlignet med lærere ved referanseskolene i 2012. Dette kan tyde på at læringsmiljøet i noe større grad er preget av uro ved forsøksskolene enn ved referanseskolene, men det er vanskelig å si noe om hva som eventuelt er årsaken til dette.

12.4.2 Er det forskjeller i trivsel blant elever som går eller ikke går på SFO/AKS?

Mange av elementene i forsøk med helhetlig skoledag har rettet seg inn mot utvikling av SFO/AKS. Det er derfor interessant å undersøke hvorvidt elevene som går på SFO/AKS og ikke går på SFO/AKS opplever ulik grad av trivsel på skolen. 50 prosent av elevene ved forsøksskolene (som har besvart mini-elevundersøkelsen i 2012) går på SFO/AKS, mens 48 prosent av elevene ved referanseskolene oppgir at de går på SFO/AKS.

Samlet sett trives elevene som går på SFO/AKS godt på SFO/AKS. Ved forsøksskolene oppgir 85 prosent av elevene som går på SFO/AKS at de trives svært godt eller godt. Det er ikke grunnlag for å si at elevene ved forsøksskolene trives bedre eller dårligere ved SFO/AKS enn elever ved referanseskolene da det ikke noen signifikant forskjell.

Ser en på forskjellen mellom elever som går og ikke går på SFO/AKS finner en at det ikke er noen forskjell i elevenes trivsel på skolen. Elever som ikke går på SFO/AKS trives imidlertid noe bedre i midttimen enn elever som går på SFO/AKS. 68 prosent av elevene som *ikke* går på SFO/AKS trives svært godt i midttimen, mens tilsvarende tall for elever som går på SFO/AKS er 59 prosent. Det er ingen signifikant forskjell mellom de som går og ikke går på SFO/AKS når det gjelder elevenes opplevelse av å få god hjelp av læreren hvis det er noe de ikke forstår.

Det er ingen signifikant utvikling i andelen elever som går på SFO/AKS eller ikke i elevenes trivsel på SFO/AKS.

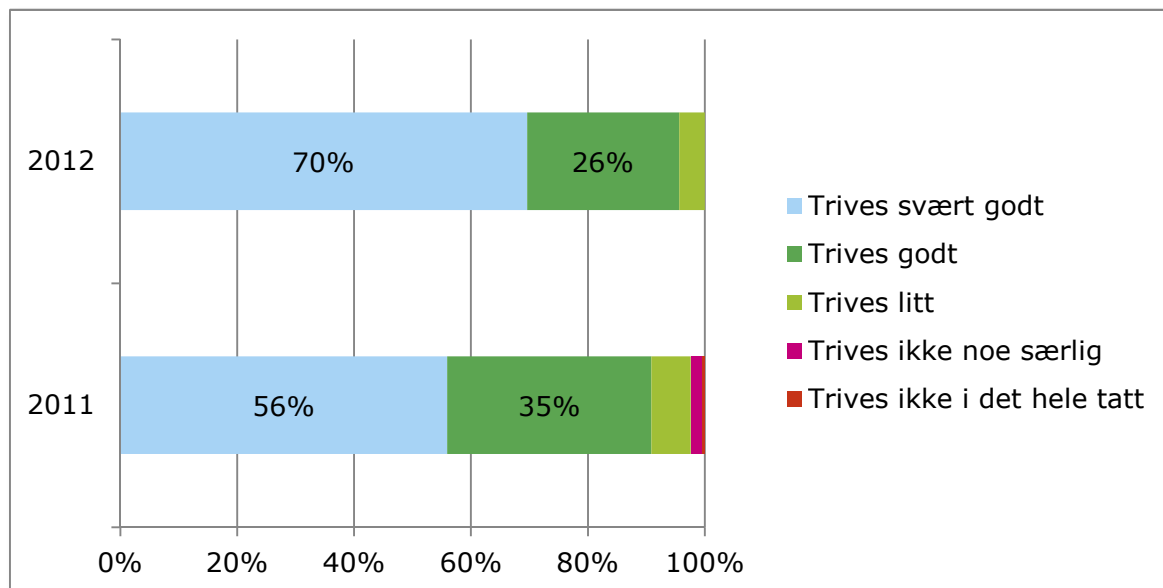
12.4.3 Er det en utvikling over tid i elevenes besvarelser på mini-elevundersøkelsen?

Det er interessant å undersøke hvorvidt det er en utvikling i elevenes trivsel og oppfatninger om læringsmiljøet ved forsøksskolene over tid. Hvis forsøk med helhetlig skoledag har bidratt til et

bedre læringsmiljø blant elevene, skulle en forvente en økning i elevenes trivsel ved forsøksskolene³⁴.

Analysen av utviklingen over tid viser at elevene ved forsøksskolene trives bedre på skolen i 2012 enn i 2011. Figur 12-8 viser elevenes trivsel i 2011 og 2012.

Figur 12-8: "Trives du på skolen?" (n 2011=252, n 2012=250)



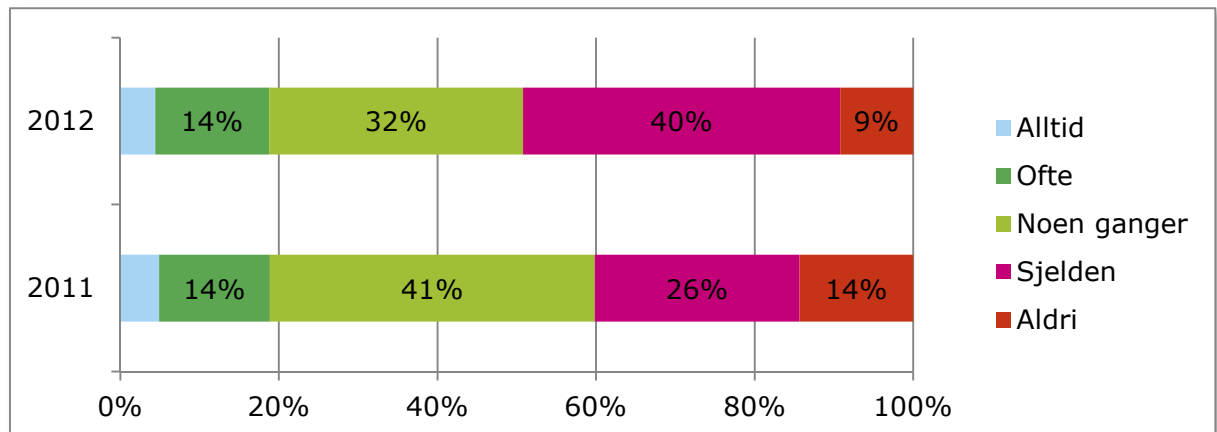
Figur 12-8 viser en økning på 14 prosentpoeng i andelen elever som trives svært godt på skolen. Samtidig som det er en nedgang i elever som trives godt, litt og ikke noe særlig. Forskjellen fra det ene året til det andre er statistisk signifikant. Det er imidlertid ingen signifikant utvikling fra 2011 til 2012 i trivselen i midttimen og i friminuttene. Funnet i det kvalitative datamaterialet støtter opp under funnet om høy grad av trivsel ved forsøksskolene. Det er vanskelig å si den økte trivselen skyldes forsøk med helhetlig skoledag, eller andre elementer som anti-mobbeprogrammer. Det er uansett positivt at trivselen blant elevene på 4. trinn ved forsøksskolene i 2012 er høyere enn trivselen i 2011.

Hva gjelder elevens motivasjon og opplevelse av læringsmiljøet, viser analysen at elevene ved forsøksskolene i 2012 var like interessert i det de lærer på skolen som elevene i 2011. Det er heller ingen endring over tid i antallet elever som opplever å få hjelp hvis det er noe de ikke forstår. På den andre siden oppgir flere elever at de får beskjed om hva de skal lære i norsktimene og matematikktimene. I 2012 mente 78 prosent av elevene at de alltid ble fortalt hva de skulle lære i norsktimene, mens det tilsvarende tallet i 2011 var 62 prosent. En slik utvikling må sees i sammenheng med en økt vektlegging av betydningen av å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære, som et ledd i å styrke undervisningen.

Videre er det en positiv utvikling blant elever ved forsøksskolene når det gjelder arbeidsro i timene. Andelen elever som "noen ganger" blir forstyrret av andre elever har sunket fra 2011 til 2012. Samtidig ser vi en økning i andelen elever som sjelden blir forstyrret av andre elever i skoletimene. Figur 12-9 viser fordelingen i 2011 sammenlignet med fordelingen i 2012.

³⁴ Mini-elevundersøkelsen i 2011 ble kun gjennomført blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene. En analyse av utviklingen kan derfor bare gjennomføres blant elever på 4. trinn ved forsøksskolene. Enkelte skoler er også utelatt fra analysen på grunn av utfordringer knyttet til innsamlingen av spørreskjemaene. Analysen består derfor av 6 av 9 forsøksskoler, men alle modellene er representert.

Figur 12-9: "Blir du forstyrret av andre elever i skoletimene?" (n₂₀₁₁=244, n₂₀₁₂=250)



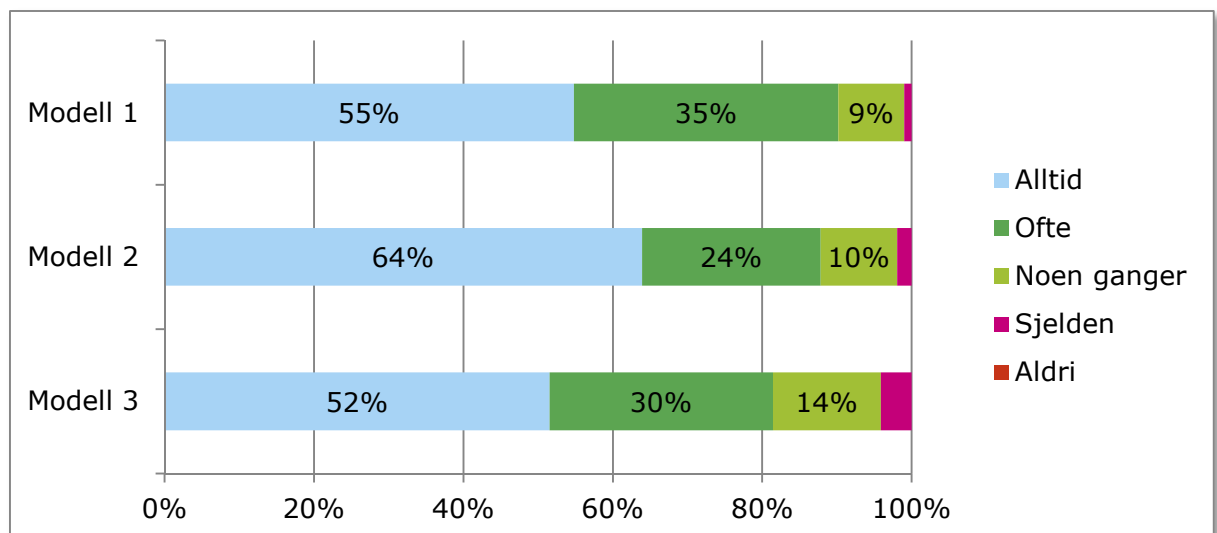
Figur 11-9 viser at det er en positiv utvikling fra 2011 til 2012. Dette på tross av at elevene ved forsøksskolene oftere blir forstyrret enn elever ved referanseskolene.

12.4.4 Er det forskjeller mellom modellene i 2012?

Det er liten grad forskjeller mellom modellene i elevenes besvarelser på mini-elevundersøkelsen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom modellene når det gjelder elevenes trivsel på skolen, trivsel i friminuttet eller trivsel i midttimen. Det er ingen forskjeller mellom modellene når det gjelder elevenes interesse for det de lærere på skolen.

Når det gjelder elevenes vurderinger av læringsmiljøet ved skolen viser analysen at elever i modell 2 i størst grad oppgir å få god hjelp av lærer hvis det er noe de ikke forstår, mens elever i modell 3 i minst grad oppgir det samme. Figur 12-10 viser forskjellene mellom modellene i elevenes svar på hvorvidt de får god hjelp av lærer.

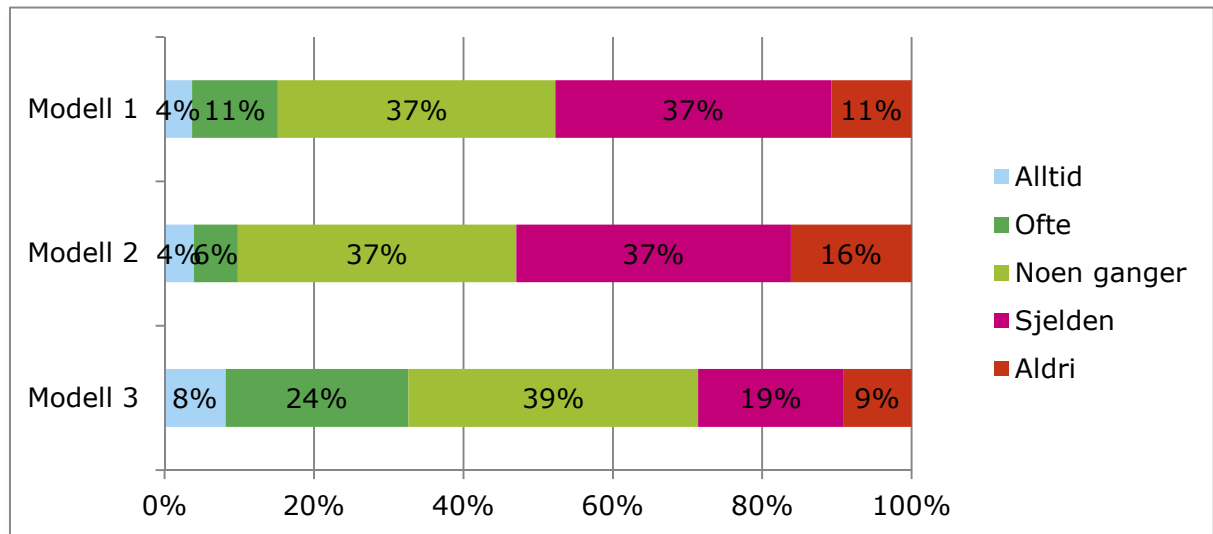
Figur 12-10: "Får du god hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?" (n modell 1=407, n modell 2=205, n modell 3=97)



Figur 12-10 viser at 64 prosent av elevene i modell 2 alltid opplever at de får god hjelp hvis det er noe de ikke forstår, mens den tilsvarende andelen i modell 1 og 3 er hhv 55 og 52 prosent. Dette kan tyde på at elevene i modell 3 er mindre fornøyd med dialogen de har med lærere enn elever i de øvrige modellene.

Videre opplever elever i modell 3 i større grad enn elever i de andre modellene å bli forstyrret av andre elever i skoletimene. Figur 12-11 viser forskjellen mellom de tre modellene i elevenes vurdering av arbeidsro i timene.

Figur 12-11: "Blir du forstyrret av andre elever i skoletimene?" (n modell 1=409, n modell 2=204, n modell 3=98)



Figur 12-11 viser at andelen elever som "alltid", "ofte", eller "noen ganger" blir forstyrret av andre elever er betydelig høyere i modell 3 enn i de øvrige modellene. Funn fra casebesøkene indikerer at en av de to skolene i modell 3 opplever særlige utfordringer knyttet til læringsmiljøet, og det er sannsynlig at denne forskjellen har sammenheng dette.

Det er ingen forskjell mellom modellene når det gjelder hvorvidt de blir fortalt hva de skal lære i norsk- eller matematikktimene.

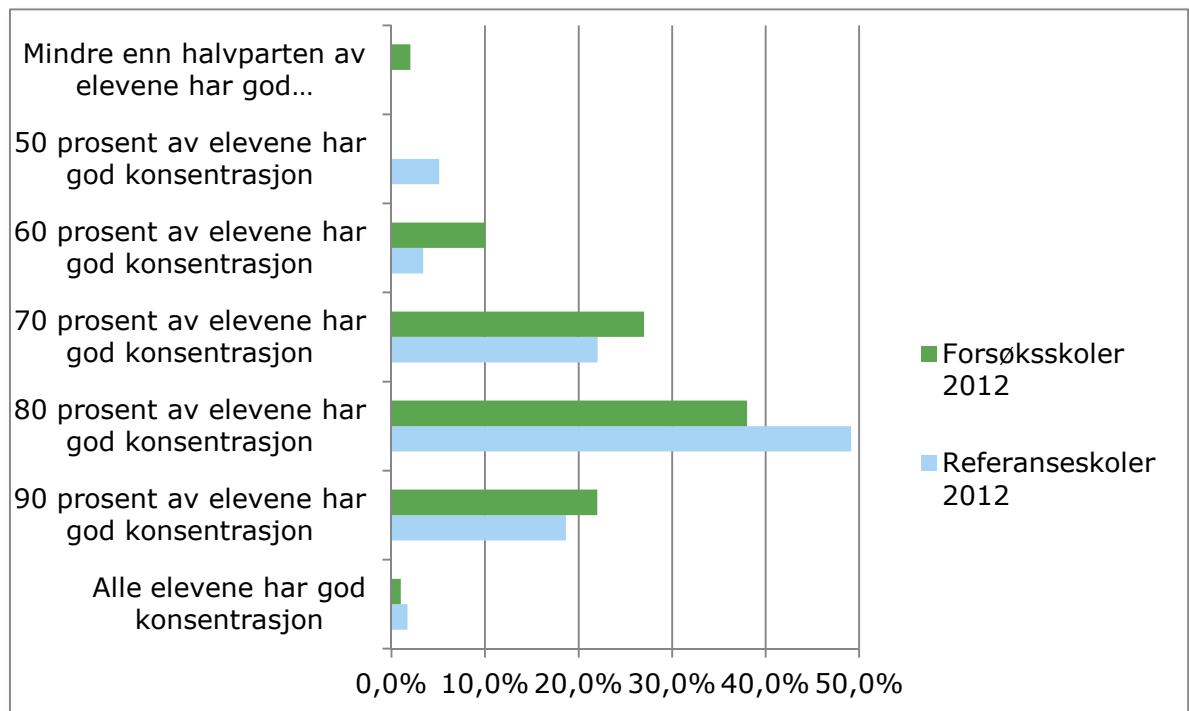
12.5 Helseutbytte

En av de overordnede målsettingene i forsøk med helhetlig skoledag har vært å styrke elevenes helse. En sentral del av evalueringen er derfor å undersøke hvorvidt elevenes helse, operasjonalisert som elevenes konsentrasjon og utholdenhet, har endret seg over tid og om det er økt eller mindre forskjell mellom forsøks- og referanseskolene. Hvis helhetlig skoledag har bidratt til en styrking av elevenes helse burde en se en økende forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i lærere og SFO/AKS-ansattes vurdering av elevenes konsentrasjon og utholdenhet, samt se en utvikling over tid.

12.5.1 Elevenes konsentrasjon: Er det økende forskjell og eventuelt en utvikling?

Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder på at det er få eller ingen forskjeller i lærernes vurderinger av elevenes konsentrasjon ved forsøks- og referanseskolene, både i 2010, 2011 og 2012. Figur 12-12 viser lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon ved forsøks- og referanseskolene i 2012.

Figur 12-12: Lærernes vurdering av elevenes konsentrasjon ved forsøks- og referanseskoler i 2012
($n_{\text{forsøksskoler}} = 100$, $n_{\text{referanseskoler}} = 59$)



Figur 12-12 viser at lærere ved referanseskolene er mer omforent i sin vurdering av elevenes konsentrasjon i løpet av en skoletime. Det er imidlertid kun forskjellen i andelen lærere som mener "50 prosent av elevene har god konsentrasjon" som er statistisk signifikant i 2012. Andelen lærere ved referanseskolene som oppgir dette er 5 prosent, mens det tilsvarende tallet ved forsøksskolene er 0 prosent.

Det er lite som tyder på at det er en økt forskjell mellom forsøks- og referanseskolene, slik en skulle forventet hvis det var forskjellig utvikling ved skolene. En analyse av utviklingen fra 2010 til 2012 viser at det ikke er noen endring i lærernes vurdering av elevenes konsentrasjonsevne. Sett under ett er det ingen signifikant utvikling fra 2010 til 2012.

En analyse av forskjellene mellom de tre modellene viser at lærere i modell 3 i mindre grad mener elevene har god konsentrasjon enn lærere i modell 1 i 2012. Tilsvarende fant en i 2010 at det betydelig flere i modell 1 enn i de andre modellene som mente 90 prosent av elevene hadde god konsentrasjon. Forskjellen er imidlertid mindre i 2012 enn de to foregående årene. Dette kan indikere at lærere i modell 1 i større grad vurderer at elevene har god konsentrasjon enn de andre modellene. På den andre siden er antallet respondenter svært lavt og en skal være forsiktig med å trekke konklusjoner.

På lik linje med lærerne er de ansatte i SFO/AKS blitt bedt om å vurdere elevenes konsentrasjon. Analysen av forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene viser at det er flere SFO/AKS-ansatte ved forsøksskolene enn ved referanseskolene som vurderer at 80 og 90 prosent av elevene har god konsentrasjon. Forskjellene er imidlertid ikke store nok til å være statistisk signifikant. Det er ingen heller ingen signifikant utvikling i SFO-/AKS-ansattes vurdering av elevenes konsentrasjon, verken ved forsøks- eller referanseskolene.

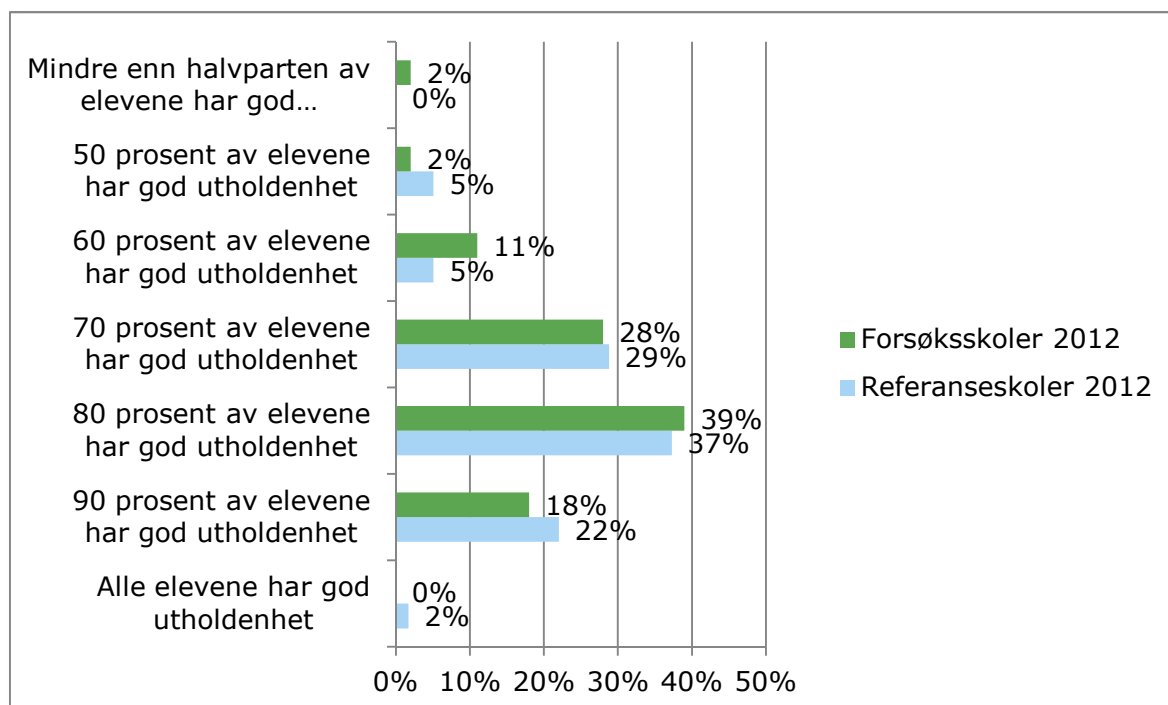
Antallet respondenter er for lavt til å sammenligne SFO-/AKS-ansattes vurderinger i de tre modellene.

12.5.2 Elevenes utholdenhet

Lærere ved forsøksskolene og referanseskolene har blitt bedt om å vurdere elevenes utholdenhet i løpet av skoledagen. Flertallet av lærere ved både forsøks- og referanseskolene mener at over 70 prosent av elevene har god utholdenhet. Analysen av forskjellene mellom forsøks- og referanseskolene indikerer imidlertid at det ikke er noen signifikant forskjell mellom modellene i lærernes vurdering av elevenes utholdenhet.

Figur 12-13 viser lærernes vurdering av elevenes utholdenhet ved forsøks- og referanseskolen.

Figur 12-13: Lærernes vurderinger av elevenes utholdenhet i løpet av skoledagen ved referanse- og forsøksskoler 2012 (n_{forsøksskoler} = 100, n_{referanseskoler} = 59)



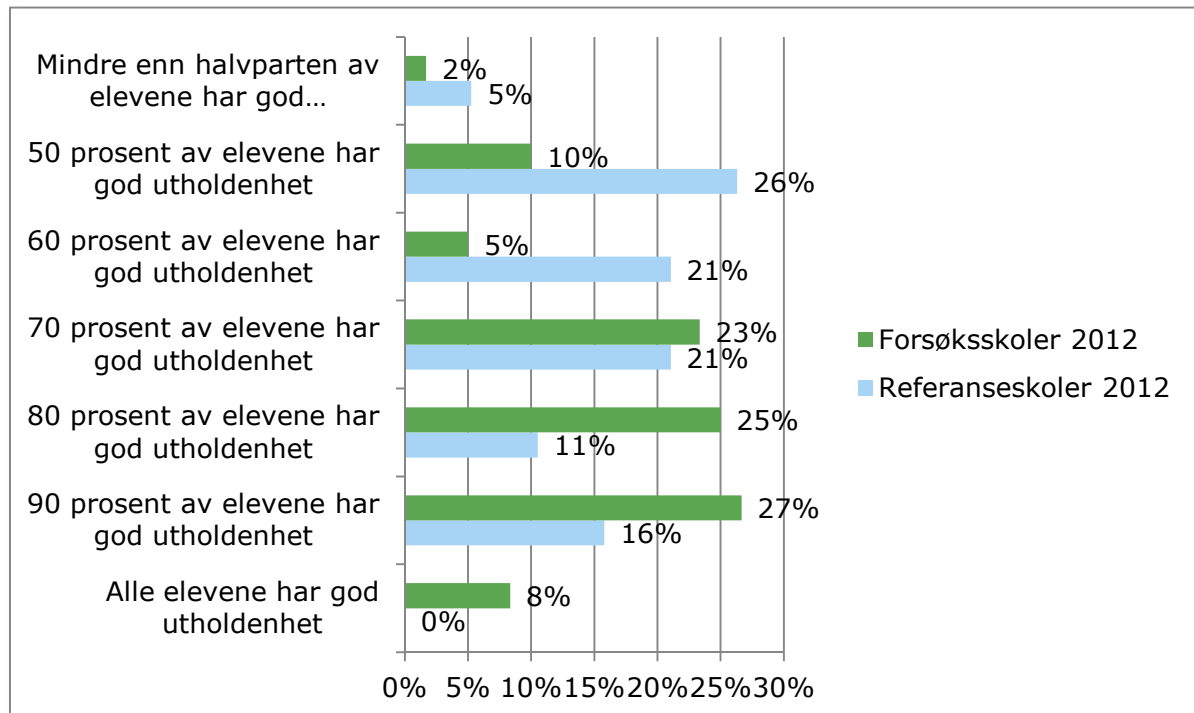
Figur 12-13 viser at det kun er små forskjeller mellom forsøks- og referanseskolen i 2012 og at flertallet av lærerne vurderer at 80 prosent av elevene har god konsentrasjon.

Det er lite som tyder på at elevenes utholdenhet er blitt bedre over tid. Når det gjelder utviklingen i lærernes vurdering av elevenes utholdenhet er det ingen signifikante endringer i deres vurdering av elevenes utholdenhet fra 2010 til 2012, verken ved forsøks- eller referanseskolen. På den andre siden kan en diskutere om en kan forvente en endring i lærernes vurdering fra det ene året til det andre.

En analyse av forskjellene mellom modellene tyder på at lærere ved modell 1 i større grad enn lærere i modell 3 mener at elevene har god utholdenhet i løpet av skoledagen. Modell 1 har signifikant flere lærere enn modell 3 som mener 90 prosent av elevene har god utholdenhet. Modell 1 har også signifikant færre lærere som vurderer at 60 prosent av elevene har god utholdenhet enn modell 3. Antallet respondenter er imidlertid svært lavt og en skal være forsiktig med å trekke konklusjoner på bakgrunn av denne forskjellen. Det var ingen signifikant forskjell mellom modellene i 2010 eller i 2011.

Flertallet av de ansatte på SFO/AKS mener, i likhet med lærere, at elevene har god utholdenhet i løpet av SFO-/AKS-tiden. SFO/AKS-ansatte ved forsøksskolene mener i større grad at elevene har god utholdenhet enn SFO/AKS-ansatte ved referanseskolen. Antallet respondenter ved forsøksskolene er imidlertid svært lavt og kan skyldes tilfeldigheter, på tross av signifikanstesten. Figur 12-14 viser SFO-/AKS-ansattes vurdering av elevens utholdenhet i løpet av SFO/AKS-tiden ved forsøks- og referanseskolen.

Figur 12-14: SFO/AKS-ansattes vurderinger av elevenes utholdenhet ved forsøks- og referanseskoler i 2012. (n_{forsøksskoler} = 60, n_{referanseskoler} = 19).



Figur 12-14 viser at SFO-/AKS-ansatte ved forsøksskolene i større grad enn SFO-/AKS-ansatte ved referanseskolene mener at elevene har god utholdenhet. Det er en signifikant forskjell i andelen som oppgir at 60 prosent av elevene har god konsentrasjon. En skal likevel være forsiktig med å konkludere at det er en forskjell mellom de to gruppene, da antallet respondenter er svært lavt.

Det var ingen signifikant utvikling i SFO-/AKS-ansattes vurderinger av elevenes utholdenhet fra 2011 til 2012³⁵. Men også dette kan ha sammenheng med det lave antallet respondenter. Antallet respondenter er også for lavt til å sammenligne SFO-/AKS-ansattes vurderinger av elevenes utholdenhet i modellene.

12.5.3 Vanskelig å si om forsøket har betydning for elevenes helse.

Funn fra casebesøkene viser at det er få som mener det er en utvikling i elevenes helsetilstand i løpet av forsøksperioden. Aktørene ved forsøksskolene mener i det store og hele at det er vanskelig å se noen effekt av forsøket på elevenes helse. Ved en skole ble dette begrunnet med at forsøket ved skolen i liten grad fokuserte på fysisk aktivitet og skolemåltider. Casebesøkene tyder likevel på at flertallet av skolene ved forsøkets slutt tilbyr mer fysisk aktivitet enn tidligere. Og ansatte ved en skole i modell 2 - som har vektlagt skolemåltid og fysisk aktivitet - mener at de har færre overvektige elever enn før.

Uavhengig av om aktørene mente å se en utvikling i elevenes helsetilstand eller ikke, har flertallet tro på at økt fysisk aktivitet og god ernæring er positivt for elevenes helse. Skolene viste til at de nå hadde mer fysisk aktivitet enn tidligere og flere lærere viste til at de i løpet av opplæringen hadde "røris" med elevene, dvs. et kort opplegg med aktivitet før, etter eller underveis i undervisningen. Enkelte opplevde også at elever som tidligere ikke deltok i aktiviteter, deltar mer enn før.

Ved skolene som i forsøket har gjennomført skolemåltider opplevde flere aktører dette som positivt for elevenes helse. Aktører ved skolene som har hatt et frokosttilbud mente at dette bidro til at mange elever som ikke spiste frokost hjemme, fikk i seg næring for undervisningen. Dette så de på som styrkende for elevenes helse, i tillegg til å medføre økt læringsutbytte på grunn av økt konsentrasjon i undervisningen. Tilbudet opplevdes også som sosialt utjevne, da elevene som ikke spiste frokost hjemme, ofte kom fra mindre ressurssterke familier. Ved skolen

³⁵ SFO-/AKS-ansatte hadde ikke muligheten til å besvare dette spørsmålet i spørreundersøkelsen i 2010.

med tilbud om varmmat, mente de at de gjennom dette tilbudet ga elevene opplæring i godt kosthold, i tillegg til å servere sunn og god mat.

12.6 Oppsummering: Har forsøket hatt effekt på læringsmiljøet og elevenes helse?

12.6.1 Læringsmiljø

Både de kvalitative og de kvantitative funnene tyder på høy grad av trivsel blant elevene. Ved samtlige skoler rapporteres det om god trivsel blant elevene og lite mobbing, og det vises til gode resultater på Elevundersøkelsen og andre lokale undersøkelser. Funn fra casebesøkene tyder imidlertid på at aktørene opplever det som vanskelig å si om forsøket har hatt effekt på læringsmiljøet ved skolene. Skoleledelsen og SFO/AKS-leder ved en skole mener det vanskelig å si om dette har endret seg over tid og at det er vanskelig å knytte en eventuell utvikling til forsøk med helhetlig skoledag. Flertallet av skolene har i løpet av forsøksperioden også deltatt i andre satsinger, som for eksempel "trivselslederprogrammet", "Olweusprogrammet", eller "Connect". Dette gjør det vanskelig å si om en eventuell utvikling i elevenes trivsel og omfanget av mobbing har sammenheng med forsøket.

Enkelte ansatte mener likevel å spore en effekt på elevenes læringsmiljø. Både lærere, ledelse og SFO-/AKS-ansatte mener det er lite mobbing og få konflikter etter at forsøket startet opp. De som tror forsøket har hatt en effekt trekker frem at de i større grad enn før har et godt samarbeid mellom skole og SFO/AKS, som gjør det lettere å følge opp elevene og gjør det vanskeligere for mobbing å gå uoppdaget. I tillegg medfører det økte samarbeidet at lærere og SFO/AKS-ansatte i større grad opererer med samme regler og vet hva som skjer i begge arenaene. Enkelte ansatte peker også på at økt variasjon i aktiviteter både i SFO/AKS og i friminutter har bidratt til mindre mobbing og god trivsel. Skolen som har vektlagt elevenes medbestemmelse trakk frem dette som et element som fører til økt trivsel.

Det kvantitative datamaterialet peker i retning av enkelte endringer i læringsmiljøet ved forsøksskolene over tid. Mini-elevundersøkelsen viser at elever ved forsøksskolene trives bedre på skolen i 2012 enn i 2011. Andelen elever som trives "svært godt" på skolen har økt med 14 prosentpoeng. Det er imidlertid ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og referanseskolene i 2012, noe som betyr at utviklingen også kan ha funnet sted ved referanseskolene³⁶. Videre viser mini-elevundersøkelsen at flere elever oppgir at de får beskjed om hva de skal lære i norsktimene og matematikktimene i 2012 enn i 2011. Denne økningen bør sees i sammenheng med en økt nasjonal vektlegging av viktigheten av å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære i fagene, som et ledd i å styrke undervisningen. På den andre siden er det en forskjell mellom elever ved forsøksskolene og elever ved referanseskolene i hvorvidt de opplever at læreren forteller dem hva de skal lære i matematikktimene. Dette kan indikere at forsøket har hatt en betydning for dette. Samtidig er det få elementer i forsøket som er rettet inn mot opplæringen og lærernes undervisning, og det er derfor lite sannsynlig at utviklingen i elevenes vurdering av hvorvidt lærere forteller dem hva de skal lære i matematikktimene kan tilskrives forsøk med helhetlig skoledag.

Det er generelt få forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene i lærernes vurdering av det psykososiale læringsmiljøet. Funn i spørreundersøkelsen viser imidlertid at lærere ved forsøksskolene i mindre grad vurderer at det er god arbeidsro i timene enn lærere ved referanseskolene, i 2012. Og funn fra mini-elevundersøkelsen viser at elever ved forsøksskolene i større grad opplever å bli forstyrret av andre elever i skoletimene enn elever ved referanseskolene i 2012. Dette tyder på at læringsmiljøet ved forsøksskolene er preget av mer uro ved referanseskolene, og ettersom forskjellen i lærernes vurdering ikke var å finne i de to første spørreundersøkelsene, kan det tenkes at dette har sammenheng med forsøk helhetlig skoledag. På den andre siden viser analysen av mini-elevundersøkelsen at det ved forsøksskolene er en positiv utvikling fra 2011 til 2012 når det gjelder elevens opplevelse av arbeidsro i timene. Det er med andre ord vanskelig å si om det er en negativ eller positiv utvikling fra år til år. Samtidig er det mange usikkerhetsmomenter knyttet til både elevundersøkelsen og spørreundersøkelsen og en skal være forsiktig med å konkludere at forsøket har hatt en negativ effekt på arbeidsroen i timene.

³⁶ Referanseskolene var ikke inkludert i mini-elevundersøkelsen i 2011.

Videre tyder spørreundersøkelsene på at forskjellen mellom forsøks- og referanseskolenes er mindre i 2012 enn i 2010 når det gjelder lærernes vurdering av hvorvidt det finnes mobbing. Analysen av utviklingen over tid viser også at lærere i mindre grad opplever at det finnes mobbing i elevgruppen ved forsøksskolene enn før. Dette tyder på en positiv utvikling i omfanget av mobbing ved skolene, men det er vanskelig å si om dette skyldes forsøk med helhetlig skoledag eller skolens øvrige innsatser, som for eksempel trivselslederprogrammet og Olweusprogrammet.

Når det gjelder det fysiske læringsmiljøet viser evalueringen at lærere ved forsøksskolene er mindre fornøyde med skolens lokaler enn lærere ved referanseskolenes. Når det gjelder hvorvidt skolens lokaler er tilpasset til fysisk aktivitet og tilpasset opplæring er forskjellen mellom forsøks- og referanseskolenes større i 2012, enn i 2010 og 2011. Dette kan indikere en utvikling ved forsøksskolene, som ikke er å finne ved referanseskolenes. Det at lærere ved forsøksskolene i mindre grad er fornøyde med de fysiske rammene enn lærere ved referanseskolenes, og at det er større forskjell mellom forsøks- og referanseskolenes enn før kan skyldes at lærere ved forsøksskolene i forsøket har prøvd ut ulike aktiviteter og opplevd at de fysiske rammene ikke er tilstrekkelige. Slik sett kan det tenkes at lærere ved forsøksskolene gjennom forsøket har fått en større bevissthet om hvor godt skolens områder og lokaler er tilrettelagt for ulike aktiviteter.

Er det økte eller reduserte forskjeller mellom modellene?

Analysen av forskjeller mellom modellene viser at det er forskjeller mellom modellene, men at disse forskjellene i liten grad er større eller mindre enn tidligere. Det er særlig modell 3 som utpeker seg som en modell med utfordringer knyttet til læringsmiljøet. I spørreundersøkelsen i 2011 pekte modell 3 seg ut som en modell hvor lærerne i større grad oppga at de opplevde støy og uro i timene, sammenlignet med lærere i de to øvrige modellene. Forskjellen mellom modell 3 og de andre modellene er ikke statistisk signifikant i 2012, noe som kan innebære at arbeidsroen ved skolene i modell 3 er blitt bedre. Videre vurderer lærere i modell 3 i mindre grad at elevene i "meget høy" grad trives sammen med dem som lærere og at det er god dialog mellom dem og elevene, enn lærere i de andre modellene. Modell 3 skilte seg ikke ut på denne måten i spørreundersøkelsen i 2011, noe som kan indikere at det har skjedd endringer i løpet av forsøksperioden. På den andre siden skal en være oppmerksom på at antallet respondenter i hver modell er svært lavt og at det derfor er knyttet stor usikkerhet til disse funnene. Variasjonene fra år til år kan derfor skyldes andre forhold, som spørreundersøkelsen ikke tar høyde for.

Også i elevenes besvarelser på mini-elevundersøkelsen peker Modell 3 seg ut som en modell som opplever enkelte utfordringer knyttet til læringsmiljøet. Elevene i modell 3 opplever i mindre grad å få god hjelp av lærer hvis det er noe de ikke forstår og opplever i større grad å bli forstyrret av andre elever i skoletimene, enn elever i de øvrige modellene. Dette kan ha sammenheng med forskjeller i elevgrunnet, noe undersøkelsen ikke kan kontrollere for. Forskjellen kan med andre ord ikke tilskrives forsøk med helhetlig skoledag.

12.6.2 Elevenes helse

Analysen av det kvantitative datamaterialet viser at det i liten grad er en forskjell mellom forsøks- og referanseskolenes i lærernes og SFO/AKS vurderinger av elevenes konsentrasjon og utholdenhet. Videre viser analysen av utviklingen fra 2010 til 2012 at det ikke er noen endring i lærernes eller SFO-/AKS-ansattes vurderinger av elevenes konsentrasjon eller utholdenhet, verken ved forsøks- eller referanseskolenes. Antallet respondenter er imidlertid noe lavt og det er derfor knyttet noe usikkerhet til resultatene.

Evalueringen viser at det er få som mener å se en utvikling i elevenes helsetilstand i løpet av forsøksperioden. Samlet sett mener aktørene at det er vanskelig å se en effekt av forsøket på elevenes helse. Ved enkelte skoler mener de dette skyldes at de i liten grad har fokusert på fysisk aktivitet og skolemåltider. Ansatte ved en av skolene som har vektlagt dette mener på sin side at de har færre overvektige elever enn før.

På den andre siden har flertallet tro på at økt fysisk aktivitet og god ernæring er positivt for elevenes helse. Ved skolene som i forsøket har gjennomført skolemåltider opplevde flere aktører dette som positivt for elevenes helse. Aktører ved skolene som har hatt et frokosttilbud mente at dette bidro til at elever som ikke spiser frokost fikk i seg næring før undervisningen, og mente

dette fører til bedre konsentrasjon i undervisningen på morgenen. Frokosttilbudet opplevdes som sosialt utjevnende, da elever som ikke spiste frokost ofte kom fra mindre ressurssterke familier. Ved skolen med tilbud om varmmat, mente de at de gjennom dette tilbudet ga elevene opplæring i godt kosthold, i tillegg til å servere sunn og god mat.

13. REFERANSELISTE

Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E. og Stensaker, B. (2007) Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer. Rapport, 40 Oslo.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. og Hertzberg, F (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. og Tønder, A. H. (2012) Utvikling av skoler: prosesser, roller og forbedringshistorier. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Bungum og Haugsbakken (2008) Sluttrapport for evalueringen av forsøket med utvidet skoledag". Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Bronfenbrenner (1979): The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.

Cooper m.fl. (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research.

Departementene (2007) Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011). Oppskrift for et sunnere kosthold.

Departementene (2004) Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009. Sammen for fysisk aktivitet.

Fullan, Michael (2005): *Leadership og Sustainability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College

Grøgaard m.fl. (2008): Elevenes læringsutbytte: Hvor stor påvirkning har skolen? Rapport 45/2008. NIFU STEP.

Grønmo og Onstad (red.) (2009). Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMMS 2007. Oslo:Unipub

Hattie (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.

Haugsbakken, H og Buland, T (2009) Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp. SINTEF

Jacobsen, Dag Ingvar (2004) Organisasjonsendringer og endringsledelse

Kotter, J. (1996) Leading Change. Boston: Harvard Business Press

Kunnskapsdepartementet (2009): Oppdragsbrev nr. 19-09

Kunnskapsdepartementet (2006:5). Skolemåltidet i grunnskolen – kunnskapsgrunnlag, nytte- og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.

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

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

Nordahl og Gjerustad, (2005) Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning. NOVA-rapport.

Norsk kundebarometer (2010) URL: <http://www.bi.no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2010/Tommelen-ned-for-offentlige-tjenester/>

NOU 2010:7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

NOU 1996: 13. Offentlige overføringer til barnefamilier

NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle

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

PwC (2009). Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte".

Rambøll (2012) Delrapport 1: Evaluering av helhetlig skoledag

Rambøll (2012) Delrapport 2: Evaluering av helhetlig skoledag

Rambøll (2010). Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Sammenstilling og analyse av sluttrapporter fra 2007-prosjektene

Rambøll (2008). Mobilisering til Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Rambøll (2011). Sammenstilling, oppsummering og analyse av 2008-rapporter fra programmet Kunnskapsløftet – fra ord til handling.

Roald, Knut (2010). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar. Doktorgradsavhandling, Universitet i Bergen

Resaland, G. K. (2008) Fysisk aktivitet i skolen – grunnlag for livslang læring?
URL: <http://www.hisf.no/no/content/download/15682/107522/file/Res>

Sandberg og Aasen (2008) Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Evaluering av Kunnskapsløftet, delrapport 1.

Seeberg, M. L., Seland, I og Hassan, S. C. (2012) Litt vanskelig at alle skal med! Rapport 1: evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn. NIFU og NOVA

Skandsen, T., Wærness, J. I. og Lindvig, Y (2012) Entusiasme for endring. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Statistisk sentralbyrå (2012) Nasjonale prøver, 2011. Avlest 17.08.2012 på <http://www.ssb.no/nasjprov/>

Statistisk sentralbyrå (2012b) *Om statistikken*, avlest 07.01.2013 på <http://www.ssb.no/vis/nasjprov/om.html>

Statistisk sentralbyrå 2006) *Nye definisjoner av utdanningsnivåer*. Avlest 07.01.2013 på http://www.ssb.no/magasinet/slik_lever_vi/art-2006-09-14-01.html

Soria Moria-erklæringen (2005) Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 40 (1992-93) ... vi smaa, en Alen lange; om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.

Turmo, A. og Lie, S. (2004): Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? Acta Didactica 1/2004. Oslo:IL

Utdanningsdirektoratet (2010a) Leksehjelp fra høsten 2010.
URL: http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/

Utdanningsdirektoratet (2010b) *Prosjektplan – revidert per 01.05.2010*

Utdanningsdirektoratet (XXXX) Presentasjon, avlest på
http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2052/1/2052_1.pdf.

Utdanningsdirektoratet (2010c) Rundskriv Udir-6-2010 informasjon om leksehjelp på 1. – 4. årstrinn i grunnskolen

Utdanningsdirektoratet (2010d) Utdanningsspeilet 2009.

Utdanningsdirektoratet (2010e) Vedlegg 1 - Høringsnotat om forskriftsfesting av leksehjelp på 1.- 4. årstrinn i grunnskolen

Utdanningsdirektoratet (2012a) *Analyse av nasjonale prøver i regning 2012*, avlest 21.12.2012 på http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2012/Analyse%20av%20nasjonale%20pr%C3%B8ver%20i%20regning%202012_Udirno_endelig.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012b) Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>
Avlest: 29.august 2012

Utdanningsdirektoratet (2012c) Nasjonale prøver, avlest 21.12.2012 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet (2012d) Om kartleggingsprøver i grunnskolen, avlest 03.01.2013 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Fakta-om-kartleggingsprover-i-grunnskolen-/>

Utdanningsdirektoratet (2012e) Om nasjonale prøver, avlest 21.12.2012 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet (2012f) Tallforståelse og regneferdighet, avlest 03.01.2013 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Tallforstaelse-og-regneferdighet/>

Utdanningsetaten, Oslo kommune, (2008). Rammeplan for aktivitetsskolen.

Yukl, G (2002) Å lede organisasjonsendringer, I Ø.L. Martinsen (red.) 2004: Perspektiver på ledelse, 2. utgave, kap. 5. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2012a) *Analyse av nasjonale prøver i regning 2012*, avlest 21.12.2012 på http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2012/Analyse%20av%20nasjonale%20pr%C3%B8ver%20i%20regning%202012_Udirno_endelig.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012c) Nasjonale prøver, avlest 21.12.2012 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet (2012d) Om nasjonale prøver, avlest 21.12.2012 på
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

VEDLEGG 1 – ANTALL OBSERVASJONER - UTVIKLING NASJONALE PRØVER 5. TRINN

Tabell1: Antall observasjoner ved forsøks- og referanseskolene i tabell 10-4, nasjonale prøver i lesing.

n =	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Forsøksskoler	426	475	439	480
Referanseskoler	385	386	498	472
Nasjonalt	55 284	56 318	54 832	54 850

Tabell 2: Antall observasjoner ved forsøks- og referanseskolene i tabell 10-5, nasjonale prøver i lesing.

n =	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Forsøksskoler	432	487	486	481
Referanseskoler	384	422	527	466
Nasjonalt	55 644	57 121	57 768	58 077

VEDLEGG 2 – ANTALL OBSERVASJONER I FIGUR 10-2

Tabell 3: Antall observasjoner i figur 10-2 "andel elever på mestringsnivå 1 på de nasjonale prøvene i regning"

n =	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Modell 1	223	278	262	272
Modell 2	132	140	138	130
Modell 3	77	69	86	79
Referanseskoler	384	422	527	466

VEDLEGG 3 – 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 4 – SPØRRESKJEMA SPØRREUNDERSØKELSE 2010, 2011 OG 2012

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
Tydlig 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 midttime
- (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 kroppsøvfingsfaget 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) Midttidordning (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 læringssituasjonen 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	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

bryne seg på						
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 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 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	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

og innhold i SFO/AKS						
Bedre kvalitet i 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"/>

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 leseopplæring	(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 lesing	(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 matematikkopplæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk matematikkutdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk norskutdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk fremmedspråkutdanning	(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

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