

Beregnet til  
**Utdanningsdirektoratet**

Dokument type  
**Delrapport**

Dato  
**Januar, 2011**

# **DELRAPPORT 1**

## **EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG**



**DELRAPPORT 1**  
**EVALUERING AV HELHETLIG SKOLEDAG**

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.</b>	<b>Innledning</b>	<b>5</b>
1.1	Bakgrunn for evalueringen	5
1.2	Relevant forskning	6
1.3	Evalueringens fokus og formål	9
1.4	Sentrale begreper	10
1.5	Leserveiledning	13
<b>2.</b>	<b>Kort sammendrag og veien videre</b>	<b>15</b>
2.1	Sammendrag av rapporten	15
2.2	Veien videre	16
<b>3.</b>	<b>Analyseramme og metode</b>	<b>19</b>
3.1	Analyseramme	19
3.2	Metode	21
<b>4.</b>	<b>Modellutvikling og -utprøving</b>	<b>23</b>
4.1	Eksterne rammebetingelser	24
4.2	Interne rammebetingelser	25
4.3	Presentasjon av utprøvningsmodellene	25
4.4	Tolkning av modellene – forståelse og forankring	27
4.5	Etablering av samarbeid mellom skole og SFO/AKS	33
4.6	Oppsummering	35
<b>5.</b>	<b>Implementering av tilbud og aktiviteter</b>	<b>37</b>
5.1	Styrking av grunnleggende ferdigheter	37
5.2	Skolemåltid	38
5.3	Leksehjelp	40
5.4	Fysisk aktivitet	43
5.5	Kulturelle aktiviteter	45
5.6	Kompetanseheving	45
5.7	Brukerperspektiver	46
5.8	Samarbeid med lokalmiljø	47
5.9	Egenevaluering	48
5.10	Oppsummering	48
<b>6.</b>	<b>Foreløpige erfaringer og resultater</b>	<b>49</b>
6.1	Læringsmiljø, læringsutbytte og helse	49
6.2	Oppfølging og samarbeid	53
6.3	Læringsfremmende og læringshemmende forhold	55
6.4	Suksesskriterier og barrierer	60
6.5	Oppsummering	60
<b>7.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>63</b>

## FIGURER OG TABELLER

Figur 3.1: Analytisk rammeverk.....	19
Figur 4.1: Elementer i en modell.....	23
Figur 4.2: "I hvilken grad oppfatter du at følgende er formål med Prosjekt Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå?" N forsøksskoler = 173 .....	28
Figur 4.3: Sammenlikning av svar fra Modell 1, 2 og 3 – vurderinger av i hvilken grad økt læringsutbytte oppfattes som et formål, N = 173 .....	28
Figur 4.4: "Hvilke målsettinger har prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO?" N forsøksskoler = 170 .....	29
Figur 4.5: Sammenlikning av svar fra Modell 1, 2 og 3 – vurderinger av i hvilken grad styrking av grunnleggende ferdigheter er en lokal målsetting, N forsøksskoler = 170 .....	30
Figur 5.1: "Har skolen og/eller SFO noen av følgende tilbud som del av skolemåltid(ene) til elever på 1.-4. trinn? (Her spørres det kun om måltider som blir gitt i løpet av skoledagen)?" N ledere forsøksskoler = 16.....	38

Figur 5.2: "Hadde skolen tidligere tilbud om noen av de følgende skolemåltidene til elever på 1.-4. trinn før deltakelse i prosjekt Helhetlig skoledag?" N ledere forsøksskoler = 16 .....	39
Figur 5.3: "Tilbyr skole og/eller SFO svømmeopplæring til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler = 16 .....	45
Figur 6.1: "I hvilken grad vurderer du at:" N lærere = 95 .....	50
Figur 6.2: "I hvilken grad vurderer du at:" N lærere = 95 .....	50
Figur 6.3: "I hvilken grad vurderer du at elevene du underviser samlet sett mestrer de grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålene satt i læreplanverket?" N lærere = 95 .....	51
Figur 6.4: I hvilken grad vurderer du at følgende påstander stemmer for de elevene du underviser? N Lærere = 95 .....	52
Figur 6.5 "I hvilken grad vurderer du at:" N ledelse ved skole og SFO/AKS = 27.....	53
Figur 6.6: "I hvilken grad vurderer du at:" N ledelse ved skole og SFO/AKS= 27.....	55
Figur 6.7: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringsfremmende (forhold som fremmer elevenes læringsutbytte) på 1.-4. trinn?" N = 269 .....	56
Figur 6.8: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringshemmende på 1.-4. trinn (forhold som hemmer elevenes læringsutbytte)?" N = 268 .....	57
Figur 6.9: Sammenlikning av svar fra skole og SFO/AKS - vurdering av mangel på samarbeid mellom skole og SFO/AKS som læringshemmende, N skole = 183, N = 73 .....	58
Tabell 3.1: Svarprosent blant forsøks- og referanseskoler .....	22
Tabell 5.1: "Er alle disse tilbud gratis?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23 .....	38
Tabell 5.2: "Hvem er leksehjelpere? Flere kryss mulige" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23 .....	41
Tabell 5.3: "Har skolen og/eller SFO tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23 .....	43
Tabell 5.4: "Hvordan har skolen organisert/lagt til rette for fysisk aktivitet til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23 .....	43
Tabell 5.5: "Tilbyr skole og/eller SFO noen kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23 .....	45
Tabell 6.1: "Hvordan vurderer du elevene du underviser sin konsentrasjon i løpet av en gjennomsnittstime? Kryss av for det som passer best" N forsøksskoler = 95, N referanseskoler = 65.....	52
Tabell 6.2: "Hvordan vurderer du elevene du underviser sin utholdenhet i løpet av skoledagen? Kryss av for det som passer best" N forsøksskoler = 95, N referanseskoler = 65.....	52
Tabell 6.3: Oversikt over kompetanse blant ansatte i skole og SFO/AKS, N skole = 111, N SFO/AKS = 73 .....	58
Tabell 6.4: Oversikt over kompetanse blant forsøksskoler og referanseskoler, N forsøksskoler = 168, N referanseskoler = 98.....	58
Tabell 6.5: Oversikt over den pedagogiske kompetansen blant forsøksskoler og referanseskoler, N forsøksskoler = 168, N referanseskoler = 98 .....	59
Tabell 6.6: Høyeste fullførte utdanning krysset med pedagogisk kompetanse for forsøksskoler, N = 168 .....	59
Tabell 6.7: Høyeste fullførte utdanning krysset med pedagogisk kompetanse for referanseskoler, N = 98.....	59
Tabell 6.8: Oversikt over deltakelse i SFO/AKS blant forsøksskoler og referanseskoler. Gjennomsnitt av antall deltakere fra 1.-4. trinn.....	60

# 1. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting presenterer herved Delrapport 1 i prosjektet Helhetlig skoledag. Rambøll gjennomfører en følgeevaluering av prosjektet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden januar 2010 til desember 2012.

Formålet med delrapporten er todelt. For det første skal delrapporten presentere en "baseline" for forsøket, det vil si en første måling og et utgangspunkt, som kan ses opp mot fremtidige målinger. For det andre skal delrapporten presentere erfaringer knyttet til oppstarten av prosjektet og bidra med anbefalinger til den videre utviklingen av prosjektet. Det presenteres kun foreløpige erfaringer og resultater i denne delrapporten, og det vil bli et sterkere fokus på resultater og effekter i senere rapporteringer. Rambøll står alene ansvarlig for de analyser, konklusjoner og anbefalinger som fremmes i denne rapporten.

I denne innledningen tar vi for oss bakgrunn for evalueringen, relevant forskning for prosjektet, formål og status for evalueringen av prosjekt Helhetlig skoledag, definisjon av noen sentrale begreper samt en leserveiledning til delrapporten.

## 1.1 Bakgrunn for evalueringen

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<sup>1</sup>. I Soria Moria-erklæringen fra 2005 satte regjeringen seg som mål å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning<sup>2</sup>.

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<sup>3</sup>. 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<sup>4</sup>. 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 når det kommer til helse. Fysisk aktivitet og et sunt kosthold vil i tillegg til bedre helse, også gi barn bedre forutsetninger for læring i skolen.

Regjeringen har også som målsetting at skoledagen skal utvides slik at timetallet i Norge kommer opp på gjennomsnittet i OECD-landene. De besluttet derfor å utvide timetallet på barnetrinnet i fagene norsk, matematikk og engelsk med til sammen fem timer fra høsten 2008<sup>5</sup>. I Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen (2007-2008)* står det 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".<sup>6</sup> De siste årene er det utarbeidet ulike modeller for utvidet skoledag, heldagsskole eller helhetlig skoledag i den hensikt å forbedre læringsresultatene i skolen og forbedre barn og ungdoms helse. Innholdet i begrepet "helhetlig skoledag" er ikke gitt, men essensielle elementer i helhetlig skoledag er en tettere sammenheng mellom skole og skolefritidsordning (SFO) og mer tid til undervisning<sup>7</sup>. 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.

<sup>1</sup> Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

<sup>2</sup> Soria Moria-erklæringen: "Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09. "

<sup>3</sup> Departementene. *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009. Sammen for fysisk aktivitet.*

<sup>4</sup> Departementene. *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011). Oppskrift for et sunnere kosthold.*

<sup>5</sup> Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/1/1.html?id=516909>

<sup>6</sup> Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen (2007-2008)*

<sup>7</sup> Nordahl og Gjerustad (2005). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport.

Med bakgrunn i Soria Moria-erklæringen og som et resultat av KUF-komiteens behandling av statsbudsjettet skal det i perioden 2009-2012 utvikles og prøves ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng – i form av godt pedagogisk og annet samarbeid – mellom skole og skolefritidsordningen (SFO). Prosjekt Helhetlig skoledag skal prøve ut hvorvidt en tettere tilknytning mellom skole og SFO eller andre ikke-faglige aktiviteter kan føre til økt læringsutbytte og et bedre læringsmiljø på 1-4. trinn i grunnskolen ved utvalgte forsøksskoler. Høyere kvalitet i SFO og bedre utnyttelse av skolens totale personell og ressurser, er også viktige formål med prosjektet. Det er utarbeidet tre ulike modeller som skal utprøves og utprøvingen skal skje på 9 skoler over 3 skoleår.

Sentrale komponenter i forsøk med Helhetlig skoledag er tilbud om leksehjelp, fysisk aktivitet, skolemat og sosiale og kulturelle aktiviteter. Ved en mer helhetlig organisering av skoledagen, hvor skole og SFO i større grad utgjør en integrert del og utnytter hverandres ressurser på en bedre måte, skal slike tiltak kunne gjennomføres i større grad og/eller på en bedre måte. Generelt viser en lang rekke studier av skoleutvikling at ledelse på skoleeier- og skoleledernivå har stor betydning for skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte<sup>8</sup>. Det ligger også til grunn at andre aktører i skolens nærmiljø skal kunne bidra inn i skolen med kompetanse eller andre ressurser.

I det følgende vil vi se nærmere på noen prosjekter og forsøk som er utprøvd til nå, og hva vi vet om effektene av Heldagsskolen eller varianter av denne.

## 1.2 Relevant forskning

I hvilken grad heldagsskolen kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller er det stor usikkerhet om. Nordahl og Gjerustad finner ikke støtte til at heldagsskolen utjevner forskjeller<sup>9</sup>. Derimot finner de at målrettede tiltak utviklet spesielt for den aktuelle gruppen av elever, ser ut til å ha større effekt. Dette er i tråd med funn fra *Evalueringen av Prosjekt Leksehjelp* av SINTEF Teknologi og samfunn<sup>10</sup>. Et av suksesskriteriene SINTEF fremhever i rapporten er at leksehjelp når elevene med størst behov for læringsstøtte. Hvis ikke, kan tiltaket bidra til ytterligere segmentering og økning av sosial ulikhet. Betingelser for at leksehjelp skal bidra til sosial utjevning kan være at det jobbes målrettet mot elever som faller utenfor skolen, at leksehjelp tilpasses den enkeltes behov, og at det jobbes mot minoritetsspråklige. Leksehjelp kan som enkeltstående tiltak bidra til å utjevne forskjeller mellom elevene – samtidig som det også kan opprettholde og forsterke forskjeller<sup>11</sup>.

*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."<sup>12</sup> Evalueringen viser at forsøket har gitt positive resultater ved skolene. Flertallet av informantene i evalueringen vurderer 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,

<sup>8</sup> Se for eksempel Nordahl, T, Natvig, H, Samdal, O, Thyholdt, R & Wilhelmssen, BU (2006): Vurdering av rusprogrammer i skolen. I: Nordahl, T, Gravrok, Ø., Knudsmoen, H, Larsen, TMB & Rørnes, K (red.): Forebyggende innsats i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier; og Rapport fra tidsbruksutvalget (2009).

<sup>9</sup> Nordahl og Gjerustad (2005: 35). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport.

<sup>10</sup> SINTEF Teknologi og samfunn (2009). *Leksehjelp - ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*.

<sup>11</sup> Nordahl og Gjerustad (2005: 35). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport.

<sup>12</sup> Utdanningsdirektoratet URL: [http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2052/1/2052\\_1.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2052/1/2052_1.pdf). Presentasjon og SINTEF Teknologi og samfunn (2008). Sluttrapport for evalueringen av forsøket med utvidet skoledag".

og SINTEF understreker at et skoleår er kort tid til å si om utvidet skoledag vil gi positive effekter på sikt.

### 1.2.1 Leksehjelp

Overordnet sett viser ikke eksisterende forskning noen entydige resultater når det gjelder betydningen av lekser. Blant annet viser en amerikansk oversiktstudie fra 2006 at lekser generelt har positiv betydning for elevers læringsutbytte<sup>13</sup>, mens en nyere syntetiserende studie fra 2009 viser at lekser som generelt virkemiddel har varierende effekt<sup>14</sup>.

Resultatene fra den internasjonale TIMSS undersøkelsen 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<sup>15</sup>. Det presiseres at dette er funn som gjelder elever på videregående trinn. PISA undersøkelsen har også vist at elever ved skoler som presterte godt brukte "betydelig mer tid på hjemmearbeid/ lekser" enn elever ved andre skoler<sup>16</sup>.

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<sup>17</sup>. 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.

Høsten 2010 vedtok Kunnskapsdepartementet 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<sup>18</sup>. Tilbudet skal i likhet med annen opplæring i skolen, tilbys elevene uavhengig av foreldrenes betalingsevne<sup>19</sup>. 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 er mest hensiktsmessig, enten tilbudet organiseres i regi av skolefritidsordningen eller på skolen<sup>20</sup>. Formålet med retten til leksehjelp er å gi elevene støtte til læringsarbeidet, gi følelse

<sup>13</sup> Cooper m.fl. (2006): *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research.*

<sup>14</sup> Hattie (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.*

<sup>15</sup> Utdanningsdirektoratet (2010): *Utdanningsspeilet 2009.*

<sup>16</sup> Turmo og Lie (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?.*

<sup>17</sup> SINTEF Teknologi og samfunn (2009). *Leksehjelp - ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*

<sup>18</sup> "Leksehjelp fra høsten 2010". URL: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/](http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/)

<sup>19</sup> Stortingsmelding 31 (2006-2007) *Kvalitet i skolen.* URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

<sup>20</sup> Vedlegg 1 - Høringsnotat om forskriftsfesting av leksehjelp på 1.-4. årstrinn i grunnskolen

av mestring, gode rammer for selvstendig arbeid, og medvirke til å utjevne sosiale forskjeller i opplæringen<sup>21</sup>.

### 1.2.2 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<sup>22</sup>. Imidlertid viser forskning tegn på at skoler med en større andel elever i SFO presterer bedre enn skoler med en mindre andel<sup>23</sup>.

Betydningen av SFO, med hensyn til å nå målsettinger om helhetlige oppvekstmiljø, understrekes i økende grad. I NOU 2003 *I første rekke* ble en slik sammenheng fremhevet for å få "mer tid til læring". Fokus på sammenheng mellom et helhetlig oppvekstmiljø og barns læring bygger blant annet på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ser barnets utvikling i et helhetsperspektiv på tvers av ulike arenaer som for eksempel skole og fritid<sup>24</sup>. SFO har likevel i lang tid ikke vært forankret som en pedagogisk institusjon. Men mye tyder på at barnets fritid og fritidsaktiviteter også har betydning for læring. Kvalitetsutvalget<sup>25</sup> foreslo derfor at skolefritidsordningen gjøres til en integrert del av skoledagen. 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<sup>26</sup>. Dette er det ønske om å gjøre noe med i prosjekt Helhetlig skoledag.

### 1.2.3 Kosthold og fysisk aktivitet

I forsøket Utvidet skoledag involverte man også SFO-ansattes kompetanse bevisst inn i den utvidede dagen, blant annet i satsningen på mat og fysisk aktivitet<sup>27</sup>. 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<sup>28</sup>. 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<sup>29</sup>. Sunne skolemåltider kan derfor tenkes å ha en positiv effekt på elevers forutsetning for læring.

Studier<sup>30</sup> 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 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<sup>31</sup>. 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<sup>32</sup>. Det er derfor vesentlig at barn

<sup>21</sup> Rundskriv Udir-6-2010 Informasjon om leksehjelp på 1.-4. årstrinn i grunnskolen – Nytt kapittel 1A i forskrift til opplæringsloven og nytt kapittel 2B i forskrift til privatskoleloven. URL: <http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir-6-2010-leksehjelp.pdf>

<sup>22</sup> NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle.

<sup>23</sup> Grøgaard m.fl. (2008): *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor påvirkning har skolen?* Rapport 45/2008. NIFU STEP.

<sup>24</sup> Bronfenbrenner (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.*

<sup>25</sup> NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle; og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.*

<sup>26</sup> Norsk kundebarometer 2010: <http://www.bi.no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2010/Tommelen-ned-for-offentlige-tjenester/>

<sup>27</sup> SINTEF Teknologi og samfunn (2008). Sluttrapport for evalueringen av forsøket med utvidet skoledag".

<sup>28</sup> Kunnskapsdepartementet (2006: 5). *Skolemåltidet i grunnskolen – kunnskapsgrunnlag, nytte- og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.*

<sup>29</sup> Nordahl og Gjerustad (2005: 32). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning.* NOVA-rapport.

<sup>30</sup> Mjaavatn og Skisland (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen.* Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet.

<sup>31</sup> Mjaavatn og Skisland (2004: 16-17). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen.* Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet.

<sup>32</sup> Doktorgrad Resaland om fysisk aktivitet. URL: <http://www.hisf.no/no/content/download/15682/107522/file/Res>



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 viser at det er vanskelig for skolene å få tid til en time daglig fysisk aktivitet innenfor rammen av skoledagen. Evalueringen peker 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<sup>33</sup>.

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.<sup>34</sup> 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 ulikhet når det gjelder 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 elevers læringsresultater. Læreres kompetanse, og særlig fagdidaktisk kompetanse, er en mer sentral forklaringsfaktor for læringsresultater<sup>35</sup>.

### 1.3 Evalueringens fokus og formål

Rambøll har i oppdrag å følge implementeringen av modeller for Helhetlig skoledag over tid, og å innhente informasjon om både prosesser og resultater. Formålet med evalueringen er tredelt:

- Evaluere virkninger og effekter av de tiltakene som settes i verk for å styrke barns/elevers læringsutbytte, elevenes læringsmiljø, elevenes helse og utjevning av sosiale forskjeller
- Evaluere forankring og implementering av tiltakene både på kommunenivå, skolenivå og blant andre sentrale aktører
- Bidra med innspill og erfaringer underveis i prosessen, som kan danne grunnlag for justering og erfaringsspredning av prosjektene

Evalueringen har således både elementer av følgeevaluering, effektevaluering og implementeringsevaluering. Prosjekt Helhetlig skoledag forstås av Rambøll som en modellutprøving/-utvikling og evalueringen som en modellevaluering. Vår forståelse av modellbegrepet i denne evalueringen innebærer at prosessen med utvikling av modeller for helhetlig skoledag bør omfatte:

- Forankring, styring og oppfølging på kommunalt nivå
- Identifikasjon av empirisk og/eller teoretisk fundament
- Gjennomgående mål for modellen
- Fokuserte valg av tiltak i en helhetlig skoledag
- Foreldreinvolvering
- Samarbeid mellom relevante aktører (skole, SFO/AKS, nærmiljøet)
- Tilknytning til kompetansemiljø og kompetanseheving
- Systematisk dokumentasjon og egnevaluering

<sup>33</sup> Stortingsmelding 31 (2008-2009) *Kvalitet i skolen. Prosjekt Fysisk aktivitet og måltider i skolen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-4/1/1.html?id=516909>

<sup>34</sup> Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2009). URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/ernaring-og-mattrygghet/handlingsplan-for-bedre-kosthold-i-befol.html?id=532171>

<sup>35</sup> Utdanningspeilet 2009. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

Rambøll tolker at de tre modellene som er utgangspunkt for utprøvingen i prosjektperioden skal tilpasses og implementeres på den enkelte skolen til å bli bærekraftige modeller for en helhetlig skoledag.

Evalueringen har som formål å belyse effekten av forsøket på læringsutbytte, læringsmiljø og helse. Det er nødvendig å presisere at det er visse utfordringer knyttet til det å belyse effekten av denne typen forsøk, spesielt i forhold til å isolere effekten av forsøket fra andre forhold som påvirker elevens læringsutbytte, læringsmiljø og helse. Vi har lagt en todelt strategi til grunn for å kunne belyse effekten av forsøket på disse forholdene. For det første benyttes forskningsbasert kunnskap og teori for å drøfte sammenhengen mellom de tiltakene som iverksettes og observerbare forhold på skolene. For det andre benyttes referanseskoler som likner forsøksskolene når det gjelder geografisk lokalisering, elevsammensetning, skolestørrelse og faglige prestasjoner. En sammenligning har som formål å vise om skoler som deltar i Helhetlig skoledag oppnår bedre resultater når det gjelder elevenes læringsutbytte, læringsmiljø og helse enn skoler som ikke deltar i forsøket.

Evalueringen baserer seg på en kombinasjon av ulike datainnsamlingsmetoder, og kombinerer studier av dokumenter og statistikk, kvalitative casestudier og kvantitative spørreundersøkelser. Datainnsamlingen foregår i tre runder, og den første runden har som formål å etablere en "baseline" som danner et referansepunkt for sammenligning med fremtidige målinger. Dybdestudiene (casestudiene) omfatter kun forsøksskolene, mens studiene av dokumenter og statistikk samt breddeundersøkelsen (spørreskjemaundersøkelsene) omfatter både forsøksskoler og referanseskoler. Alle tolkninger og analyser i denne rapporten er utarbeidet på bakgrunn av primærdata (observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelse) fra evalueringen.

#### 1.3.1 Status for evalueringen

Rambøll har så langt i evalueringen gjennomført følgende aktiviteter:

- Innledende intervjuer og dokumentstudier
- Deltakelse på prosjektsamlinger
- Utforming og overlevering av metodenotat
- Utforming og overlevering av statusrapport
- Gjennomføring av første runde med kvantitative spørreundersøkelser
- Gjennomføring av første runde med kvalitative casestudier

Det er gjennomført innledende intervjuer og dokumentstudier som har gitt en god forståelse av hva som er formålet med prosjektet. Deltakelse på prosjektsamlinger har bidratt til å gi innsikt i hvordan modellene blir implementert lokalt ved forsøksskolene, og hva som oppleves som utfordringer knyttet til deltakelse i forsøket. Det er også utviklet et metodenotat som gjør rede for Rambølls analytiske og metodiske tilnærming til oppdraget, og som ligger til grunn for evalueringen i sin helhet. I etterkant av første runde med spørreundersøkelse ble det utformet en statusrapport. Første runde med casestudier er også gjennomført.

Det er de to siste datainnsamlingsaktivitetene, det vil si de første rundene med spørreundersøkelse og casestudier, som primært ligger til grunn for de analyser og funn som presenteres i denne delrapporten. Denne datainnsamlingen benyttes til å etablere en *baseline*, dvs et utgangspunkt for fremtidig sammenlikning.

## 1.4 Sentrale begreper

Kjernen i prosjektet dreier seg om å prøve ut modeller for helhetlig skoledag som tenkes å bidra til bedre læringsutbytte, bedre læringsmiljø og helse samt sosial utjevning. I dette avsnittet gjør vi rede for hvordan vi forstår sentrale begreper i prosjektet som vil bli benyttet i denne rapporten.

#### 1.4.1 Helhetlig skoledag

Med helhetlig skoledag forstår vi en sammenhengende og utvidet skoledag der elevene får dekket sine grunnleggende behov for lek og læring. Innenfor rammen av en helhetlig skoledag organiseres læringsstøttende aktiviteter, skolemat, fysisk aktivitet, kulturell aktivitet og leksehjelp i et utvidet samarbeid mellom skole og SFO. Skoledagen oppleves av elever, foreldre, lærere og SFO ansatt som en helhet og ikke som to fragmentariske verdener (skole og SFO).

#### 1.4.2 Modell for helhetlig skoledag

Det eksisterer flere måter å forstå begrepet "modell". På den ene siden kan en modell forstås som en forenkling av virkeligheten<sup>36</sup>. Denne forståelsen av hva som utgjør en modell ligger nært opp til å betrakte en modell som en teori. En annen måte å forstå en modell er som en teoretisk årsaksskjede, som også inneholder noen tiltak for å oppnå en eller flere ønskede effekter. Denne forståelsen av en modell som en didaktisk tilnærming med vekt på implementering av aktiviteter og/eller organisering av skoledagen. En modell er dermed en struktur som implementeres lokalt og får sin form lokalt. Modeller vil (og bør) likevel være fundert på et teoretisk fundament. Vi forstår de tre modellene i prosjekt helhetlig skoledag i lys av sistnevnte forståelse av en modell.

#### 1.4.3 Læringsutbytte

Det fremgår av foreliggende litteratur at det ikke eksisterer noen universell definisjon av begrepet læringsutbytte. De ulike definisjonene er i stor grad like når det gjelder innhold, men varierer når det gjelder hvor vide eller snevre de er, og hvor langt de går i presisjonsnivå<sup>37</sup>. Forenklet kan begrepet læringsutbytte forstås som "det en elev oppnår"<sup>38</sup> eller "what a learner knows or can do as a result of learning"<sup>39</sup>.

#### 1.4.4 Læringsresultat

Læringsresultat handler mer om elevenes måloppnåelse. Nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, karakterstatistikk og fag- og svenneprøver, er viktige kilder for kunnskap om elevenes læringsresultater<sup>40</sup>. Internasjonale komparative undersøkelser som PIRLS og TIMSS gir også kunnskap om læringsresultater på områder som lesing, matematikk og naturfag.

Forskere utpeker følgende områder som påvirker elevenes læringsresultater<sup>41</sup>:

- Elevenes sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer (Grøgaard m. fl. 2008)
- Faglig og pedagogisk dyktige lærere (Dansk Clearing house for Utdannelsesforskning 2008). Med dette menes:
  - Faglig innsikt
  - Didaktisk kompetanse: Høyt faglig nivå kombinert med evnen til å formidle faget
  - Regelledelse kompetanse: Tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og evne til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler
  - Relasjonskompetanse: Elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike forutsetninger hos elevene

Hattie (2009) har gjort en omfattende studie av hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevene. Han mener at undervisning må handle om at lærerne velger passe utfordrene læringsmål og suksesskriterier, og gjør elevene i stand til å oppnå disse målene ved å overvåke og evaluere hvor virkningsfull undervisningen er. Lærerne må hele tiden prøve å se læring gjennom elevenes øyne, skape et trygt og samarbeidsvennlig klima der elevene kan gjøre feil og lære av dem og av hverandre (lærer, elev og jevnaldrende), og gjøre tilbakemeldingen til elevene om hva de lærer så godt som mulig<sup>42</sup>. I boken "Visible learning" fra 2009 vektlegger han følgende elementer som påvirker elevenes læring og prestasjoner<sup>43</sup>:

- Kontakt og interaksjon mellom lærer og elev er den aller viktigste faktoren
- Eleven må vite hvilket nivå de ligger på og kunne formidle det til læreren

<sup>36</sup> Kunnskapssenteret: "Hva er en modell?". URL: <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2477/1/Hva-er-en-modell/Hva-er-en-modell.html>.

<sup>37</sup> Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine Sophie Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 2007 Oslo.

<sup>38</sup> Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine Sophie Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 2007 Oslo.

<sup>39</sup> Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine Sophie Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 2007 Oslo.

<sup>40</sup> Utdanningsspeilet 2009. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

<sup>41</sup> Utdanningsspeilet 2009. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

<sup>42</sup> Utdanningsspeilet 2009. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

<sup>43</sup> Hattie (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

- Lærerrollen går på rundgang mellom elevene og læreren oppsummerer opplæringen på slutten av timen
- Foreldrene må være mer opptatt av kvaliteten på lærerne enn å bekymre seg for klassestørrelse og hvilken skole elevene går på
- Foreldrene må spørre elevene om hvilke tilbakemeldinger de har fått av lærer og ikke hva de har lært, slik at de blir oppmuntret til å be om feedback.

#### 1.4.5 Læringsmiljø

Skolemiljøet har stor betydning for elevenes trivsel og læringsresultater. Et godt læringsmiljø ivaretar den enkelte elevs følelse av tilhørighet, trivsel og trygghet, og opplevelsen av ensomhet, mistriivsel og utrygghet reduseres. Et godt læringsmiljø karakteriseres blant annet av fravær av mobbing.

Kapittel 9a i Opplæringsloven om elevenes skolemiljø slår fast at "alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring"<sup>44</sup>. Sammen med lovparagrafene 11-1a og 11-5a gir kapittel 9a elever og foreldre rett til medbestemmelse i skolemiljøforhold og rett til å klage når henvendelser til skoleeier ikke tas på alvor. Skoleeier og skolen har tydelige plikter når det gjelder rutiner og tiltak som skal sikre elevene gode og helsefremmende arbeidsforhold.

Kunnskap om elevenes læringsmiljø fås gjennom den årlige elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn. Elevundersøkelsen er i følge Utdanningspeilet det viktigste grunnlaget for systematisk kunnskap om læringsmiljøet. Tilbakemeldinger fra elevene er blitt kartlagt og analysert fra og med skoleåret 2002-2003 og viser at resultatene er stabile fra år til år på nasjonalt nivå, men at det er store lokale variasjoner.

#### 1.4.6 Læringstrykk

Læringstrykk dreier seg om de forventninger som settes til elever og deres prestasjoner og læring. Læringstrykk henger sammen med læringskulturen som preger en gitt klasse og skole, og som setter rammer for læring.

#### 1.4.7 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. Med grunnleggende ferdigheter menes å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og gjøre bruk av digitale virkemidler<sup>45</sup>.

#### 1.4.8 Læringsstøttende aktiviteter

Med læringsstøttende aktivitet forstås Rambøll ulike aktiviteter som støtter opp under elevenes læringsprosess. Det kan være spill, aktiviteter ved hjelp av konkretiseringsmaterieell og lignende.

#### 1.4.9 Leksehjelp

Etter Stortingets vedtak av 14. juni 2010 om endringer i Opplæringsloven og Privatskoleloven, har kommuner og private skoler nå plikt til å tilby gratis leksehjelp til elever på 1.-4. årstrinn<sup>46</sup>. Dette tilbudet skal, i likhet med annen opplæring i skolen, tilbys elevene uavhengig av foreldrenes betalingsevne<sup>47</sup>. 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 er mest hensiktsmessig, enten tilbudet organiseres i regi av skolefritidsordningen eller på skolen<sup>48</sup>. 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<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> Opplæringsloven: URL: [http://www.lovdatabasen.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov\\*&&](http://www.lovdatabasen.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&&)

<sup>45</sup> Utdanningsdirektoratet: Grunnleggende ferdigheter. URL: <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/>

<sup>46</sup> "Leksehjelp fra høsten 2010". URL: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/](http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/)

<sup>47</sup> Stortingsmelding 31 (2006-2007) *Kvalitet i skolen*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

<sup>48</sup> Vedlegg 1 - Høringsnotat om forskriftsfesting av leksehjelp på 1.-4. årstrinn i grunnskolen

<sup>49</sup> Rundskriv Udir-6-2010 Informasjon om leksehjelp på 1.-4. årstrinn i grunnskolen – Nytt kapittel 1A i forskrift til opplæringsloven og nytt kapittel 2B i forskrift til privatskoleloven. URL: <http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir-6-2010-leksehjelp.pdf>

#### 1.4.10 Skolemat

Skolene i prosjektet definerer skolemat som det mattilbudet som tilbys elevene i skole- og/eller SFO tiden. Tilbudet kan innebære melk, frukt, kald og varm mat.

I følge Helsedirektoratet er helse viktig for læring, men utdanning og læring er også viktige påvirkningsfaktorer for helse<sup>50</sup>. Dette forklares med at læring gir mestring og personlige ressurser, som i sin tur gir helse. Det som skjer på skolen har stor betydning for barn og unges helse og trivsel, og på den måten er skolen en viktig arena for utvikling av helseatferd. Videre har skolen betydning for å nå og løfte alle, og utjevne de økende sosiale helseforskjellene.

Skolemiljøets betydning for elevenes helse er også viktig. Skolen er en viktig arena for barn og unges livsutfoldelse og en arena der man kan nå ut til alle. Skolemiljø har betydning for trivsel, helseatferd, kosthold og fysisk aktivitet. Gode helsevaner som etableres tidlig i livet viser seg å ha langsiktig effekt. Fysisk aktivitet og tilrettelegging for sunne måltider er grunnleggende elementer i en helhetlig skolehverdag.

#### 1.4.11 Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet er et annet sentralt element i prosjektet, og som vurderes å være av betydning for elevers helse, trivsel og skoleprestasjoner. Helsemyndighetene anbefaler at barn i skolealder bør være i fysisk aktivitet i minimum 60 minutter hver dag. En kartlegging blant 9-åringene viser at 75 prosent av jenter og 91 prosent av gutter oppfyller dette målet. Samtidig viser kartleggingen at det er et stort språk mellom de mest og de minst aktive<sup>51</sup>. Det fremgår at skole og SFO/AKS er viktig for elevers aktivitetsnivå, da både jenter og gutter i Norge generelt er mer aktive på hverdager enn i helgene<sup>52</sup>.

#### 1.4.12 Kulturelle aktiviteter

Kulturelle aktiviteter spenner over områder som musikk, teater, kunst, litteratur og idrett. I Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008) fremgår det at det er et hovedmål å medvirke til gode vilkår for å skape og formidle kunst og kultur, og at barn og unge bør ha tilgang til et kunst- og kulturtilbud som er likeverdig med det som voksne får<sup>53</sup>.

### 1.5 Leserveiledning

Denne delrapporten består videre av følgende kapitler:

- Kapittel 2 – Kort sammendrag og veien videre
- Kapittel 3 – Analyseramme og metode
- Kapittel 4 – Modellutvikling og -utprøving
- Kapittel 5 – Implementering av tilbud og aktiviteter
- Kapittel 6 – Foreløpige erfaringer og resultater
- Kapittel 7 – Litteraturliste

<sup>50</sup> Helsedirektoratet. Forelesningsnotat fra prosjektsamling Helhetlig skoledag 15.11.2010

<sup>51</sup> Helsedirektoratet (2008): Fysisk aktivitet blant barn og unge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk aktivitet hos 9- og 15-åringene.

<sup>52</sup> Helsedirektoratet (2008): Fysisk aktivitet blant barn og unge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk aktivitet hos 9- og 15-åringene.

<sup>53</sup> Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008): *Kulturell skolesekk for fremtiden*.



## 2. KORT SAMMENDRAG OG VEIEN VIDERE

Rambøll Management Consulting (Rambøll) presenterer hermed sammendrag av Delrapport 1 i prosjektet Evaluering av Helhetlig skoledag. Rambøll gjennomfører en følgeevaluering av prosjektet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden januar 2010 til desember 2012.

Formålet med delrapporten er todelt. For det første skal delrapporten presentere "baseline" for forsøket, det vil si et utgangspunkt som kan ses opp mot fremtidige målinger. For det andre skal delrapporten presentere erfaringer knyttet til oppstarten av prosjektet. Det presenteres kun foreløpige erfaringer og resultater i denne delrapporten, og det vil bli et sterkere fokus på resultater og effekter i senere rapporteringer.

Det er hovedsakelig to datakilder som ligger til grunn for analyser og funn som presenteres i delrapporten; kvantitative data fra en spørreundersøkelse og kvalitative data fra casebesøk. I følgende avsnitt presenteres Rambølls sammendrag av rapporten, sentrale funn fra de overnevnte undersøkelsene, samt våre anbefalinger for veien videre.

### 2.1 Sammendrag av rapporten

Rambøll forstår at prosjekt Helhetlig skoledag dreier seg om både *modellutprøving og modellutvikling*, noe som etter vår forståelse innebærer at forsøksskolene skal implementere, tilpasse og videreutvikle tre forhåndsdefinerte modeller for helhetlig skoledag i egen virksomhet. Overordnet sett vurderer Rambøll at de mest sentrale elementene i modellene er blitt implementert på skolene som har fått i mandat å prøve dem ut. Samtidig vurderer vi at det er behov for å drøfte og avklare hva som inngår i begrepene modellutprøving og modellutvikling. Videre må praksis dokumenteres og evalueres, slik at det legges et godt grunnlag for det videre arbeidet med å etablere modeller og god praksis som fungerer ut i fra lokale behov.

*Eierskap til, og forankring av, prosjektet og modellen(e)* fremheves som et viktig suksesskriterium på de fleste skolene, og i dette arbeidet er det viktig å involvere alle berørte aktører. Evalueringen tyder på at prosjektene er godt forankret på de fleste nivåer i organisasjonen gjennom etablering av styringsgrupper bestående av representanter for skoleeier, prosjektgrupper med representanter fra skole og SFO/AKS, samt formalisering av skoleleder som prosjektleder. Samtidig tyder undersøkelsen på at *modellene* er bedre etablert og forstått på enkelte skoler enn på andre, og dette kan ses i sammenheng med at enkelte modeller har tatt utgangspunkt i arbeidet som er blitt gjort på enkelte skoler. Videre ser vi en tendens i undersøkelsen til at et foreløpig hovedfokus på SFO/AKS kan ha bidratt til at ansatte i SFO/AKS<sup>54</sup> i større grad er blitt involvert i prosjektet enn ansatte i skolen (lærere).

Når det gjelder *innhold og organisering av tilbudene på skolene*, viser breddeundersøkelsen at de fleste forsøksskolene tilbyr leksehjelp, skolemåltid i form av melk, brødmat og frukt/grønt<sup>55</sup>, kulturelle aktiviteter utover det bestemte antallet timer og fysisk aktivitet utover kroppsøvningsfaget. Leksehjelpen organiseres i hovedsak etter ordinær undervisning på skolen og gjennomføres av assistenter i SFO/AKS. Det er for det meste lærere som har ansvar for å planlegge leksehjelpstilbudet og enkelte steder har de også ansvar for å veilede leksehjelperne og/eller delta som leksehjelpere. Skolemåltid på de aller fleste skolene ser ikke ut til å være vesentlig endret som følge av prosjektet, men flere av skolene er i gang med å etablere nye rutiner for matserving. Nesten samtlige forsøksskoler tilbyr utvidet fysisk aktivitet i løpet av skoledagen og om lag en fjerdedel har lagt inn fysisk aktivitet som en del av midttimeordningen. Det tilbys kulturell aktivitet i samme omfang som før prosjektstart og i samme omfang som på kontrollskolene. Innholdet i tilbudet oppgis i hovedsak å være musikk og dans.

Det fremgår at lærere og ansatte i AKS/SFO opplever størst utfordringer med å organisere og gjennomføre tilbud om leksehjelp og skolemåltid. Dette begrunnes med at det kreves organisatoriske tiltak, menneskelige og økonomiske ressurser for å skape kvalitativt gode arenaer for lekser og skolemåltid.

<sup>54</sup> Med ansatte i SFO/AKS menes i denne rapporten barneveiledere og assistenter i SFO/AKS.

<sup>55</sup> Tilbud om skolemåltid er imidlertid kun gratis på et mindretall av skolene

Overordnet viser dybdestudiene at *skolene i modell 1* i stor grad konsentrerer seg om å implementere Aktivitetsskolen (AKS) og rammeplanen for AKS. Implementering av Aktivitetsskolen dreier seg om at aktiviteter i AKS ses i sammenheng med læring i skolen, ved for eksempel at elever arbeider med de samme temaene på skolen og på AKS. Det legges vekt på at ansatte i AKS skal kunne benytte egen kompetanse og egne interesser i utforming og valg av aktiviteter. God organisering av leksehjelp er også et fokusområde. *Tilbudet i modell 2* fremgår å være basert på erfaringene fra utvidet skoledag i Skedsmo kommune. Implementeringen baserer seg på 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 samordnet ressursutnyttelse. Det fremgår at *skolene i modell 3* legger vekt på utvikling av internt samarbeid og eksternt samarbeid med lokalmiljøet. Tilbudet skal være tilgjengelige for alle elever og at det skal være variasjon i aktiviteter som tilbys. Modellen legger vekt på å realisere tilpasset opplæring med systematisk språkopplæring. Målsettingen for modellen er å øke læringsutbyttet, sosial utjevning og demokratiseringen, samt etablere samarbeid med lokalsamfunnet som ressurs og arena for å utvikle og utvide elevenes kunnskaper og ferdigheter.

Evalueringen tyder på at skolene har et relativt godt utgangspunkt når det gjelder læringsmiljø, læringsutbytte og helse (*baseline*). Oppstartserfaringene viser blant annet at skolene opplever å få tilfredsstillende oppfølging fra skoleeier og Utdanningsdirektoratet (prosjekteier). Elevene er fornøyde med det helhetlige og varierte tilbudet de får i skole og SFO/ AKS. De er også i hovedsak tilfredse med kvaliteten på tilbudet som gis. Foreldrene er positive til konseptet med en helhetlig skoledag, og positive til tiltakene som er iverksatt innenfor disse rammene. De gjennomgående vurderingene av resultater ved skolene som prøver ut modellene er at forsøket har bidratt til at:

- Innsatsen som gjøres i SFO/AKS får større anerkjennelse
- Kompetansen til ansatte i SFO/AKS blir mer verdsatt
- Det er en viss økning i samarbeid mellom skole og SFO/AKS

Samtidig fremgår det at det kan være utfordrende å realisere samarbeid mellom skole og SFO/AKS i praksis pga mangel på tid. Lærere oppgis å være en personalgruppe som generelt er presset på tid, mens ansatte i SFO/AKS ofte har deltidsstillinger og er lite tilgjengelig på dagtid. Samtidig oppgis det behov for å etablere mer faste møtearenaer for personalgruppene. Leksehjelpen karakteriseres på flere skoler som utfordrende, og det arbeides for å videreutvikle tilbudet.

Når det gjelder spørsmål om hva som vurderes som *læringsfremmende forhold*, kommer det frem av spørreundersøkelsen at de fire viktigste punktene vurderes å være tid til å trene på grunnleggende ferdigheter, kompetanse hos undervisningspersonell i skolen, færre elever per lærer og kompetanse hos ansatte i SFO. Disse punktene understøttes også av de kvalitative dataene. I tillegg legges det vekt på sammenheng mellom fysisk aktivitet, mat og læringsutbytte. En helhetlig skoledag kan forstås som en utvidet skoledag, særlig når det gjelder skoledagene som innbefatter leksehjelp. Det fremgår at dersom fysisk aktivitet skal bidra til økt konsentrasjon bør det kombineres med jevnlig inntak av sunn kost.

## 2.2 Veien videre

I dette avsnittet presenterer vi våre foreløpige vurderinger og anbefalinger for veien videre. Vårt overordnede inntrykk av status i prosjektet er at samtlige skoler har kommet godt i gang med prosjektet, men at noen områder fremstår som særlig viktige å vie oppmerksomhet i tiden fremover.

Rambøll vurderer at følgende fokusområder bør få en sentral rolle for veien videre:

- **Bedre forankring på alle nivåer** – det fremgår at forsøket stort sett er godt forankret på skolen, særlig blant skoleeiere og skoleledere. Imidlertid er det enkelte personalgrupper på enkelte skoler som bør involveres i større grad. Generelt vurderes



lærere å ha blitt mindre involvert i prosessene i forbindelse med prosjektet enn ansatte ved SFO/AKS. Forankringen blant lærere bør således styrkes, særlig med tanke på å stimulere lærere til å prioritere samarbeid med ansatte i SFO/AKS i en travel skolehverdag.

- **Etablering av møtearenaer for lærere og ansatte ved SFO/AKS** – det fremgår at det er etablert møtearenaer for disse personalgruppene på enkelte skoler. Likevel vurderer vi at dette i større grad bør tilrettelegges på flere skoler for at samarbeid faktisk skal kunne realiseres. Slike møtearenaer bør ha et formål som oppleves som relevant både for lærere og ansatte ved SFO/AKS, og et eksempel kan være veiledning av SFO/AKS-ansatte fra lærere i forbindelse med leksehjelp.
- **Organisering og tilrettelegging av leksehjelp** – det fremgår at flere skoler har utfordringer knyttet til organisering og tilrettelegging av leksehjelptilbudet. Vi vurderer at dette bør være et fokusområde i veien videre da 1) det er rom for å utbedre tilbudet på flere skoler og 2) læring fra forsøksskolene vil være av stor verdi for andre skoler i Norge.
- **Organisering og tilrettelegging av skolemåltid** – det fremgår at flere skoler har utfordringer knyttet til tilbud om skolemåltid, både når det gjelder kostnader og den praktiske tilretteleggingen. Økt fysisk aktivitet og utvidet skoledag med leksehjelp, fordrer også et økt behov for gode rammer og rutiner for bespisning.
- **Drøfting av hva modellutvikling og -utprøving innebærer** – det fremgår at enkelte skoler savner tydeligere retningslinjer når det gjelder hva som er forventet av dem i forsøket. Dette gjelder særlig spørsmålet om hvorvidt (og evt. hvor langt) det er rom for å tilpasse modellen(e) til lokale forhold på og omkring skolen(e). Det vurderes derfor som nødvendig å drøfte hva det innebærer å delta i modellutvikling og -utprøving, og hva som er skolenes mandat i dette arbeidet.
- **Tilknytning til et kompetansemiljø (kompetansesenter eller universitets-/ høyskolemiljø)** – en slik tilknytning vil bidra til å skape en systematikk i forståelsen for og gjennomføringen av alle elementene i en modell for helhetlig skoledag i praksis. Tilknytningen vil kunne bidra til å gi kommunene det nødvendige teoretiske fundamentet for satsingen, og til å forsterke arbeidet med egen dokumentasjon og evaluering.

Til slutt vil vi fremheve betydningen av gode prosesser lokalt på skolen i implementering av denne typen prosjekter. Forskning viser at varige endringer i skolen krever omfattende arbeid og er en svært komplisert prosess. Fullan (2005) uttrykker at endring i skolen skyldes 25 prosent kvaliteten på tiltaket og 75 prosent hardt arbeid relatert til initiering og gjennomføring i den enkelte skole<sup>56</sup>. Endringsarbeid og innføring av nye tiltak i skolen krever derfor godt tilpassede implementeringsstrategier og en betydelig innsats over flere år.

---

<sup>56</sup> Fullan, M. G. (2005): *Leadership & Sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.



### 3. ANALYSERAMME OG METODE

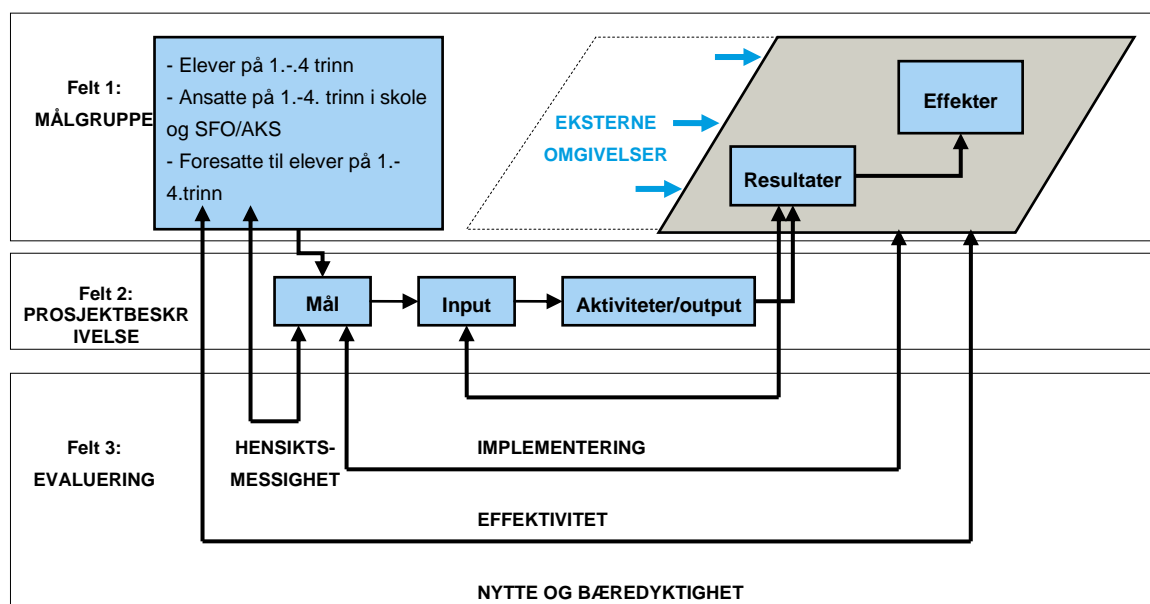
#### 3.1 Analyseramme

Vår tilnærming til evalueringen av Helhetlig skoledag bygger på en standardisert EU-metode for evalueringer<sup>57</sup>. Dette er en stringent evalueringsmetodisk tilnærming som tar utgangspunkt i fire evalueringskriterier, som til sammen dekker de problemstillinger oppdragsgiver ønsker besvart. Kriteriene er:

- Hensiktsmessighet
- Effekt
- Implementering
- Nytte og bæredyktighet

En grafisk fremstilling av det analytiske rammeverket presenteres i figur 3.1, videre følger en nærmere beskrivelse av figuren. På bakgrunn av det analytiske rammeverket vil det i avsnitt 3.2 framstilles en operasjonalisering av analyserammen i form av en årsakskjede for helhetlig skoledag.

Figur 3.1: Analytisk rammeverk



##### 3.1.1 Målgruppen for innsatsen (felt 1 i figuren):

For å tydeliggjøre målgruppen for innsatsen er det hensiktsmessig å dele den inn i en primær- og en sekundærmålgruppe:

*Primærmålgruppen* er barn og elever. Med primærmålgruppe menes den målgruppen prosjektene i første rekke er ment å frambringe effekter i forhold til. For Helhetlig skoledag er målgruppen alle elever på 1.-4. trinn i grunnskolen. Det skal iverksettes konkrete tiltak både i skoletiden og i SFO tiden som skal komme elevene til gode.

*Sekundærmålgruppen* er foresatte, lærere, ansatte i SFO/AKS<sup>58</sup>, SFO- og skoleledere og eventuelt andre relevante aktører. Den sekundære målgruppen er først og fremst et viktig ledd i å organisere og tilrettelegge for at prosjektene oppnår ønskede resultater og effekter. Parter som skal bidra til og sikre at tiltak implementeres og at prosjektene oppnår resultater, gjennom tilrettelegging av forvaltningsmessige rammeverk, er også en del av sekundærmålgruppen. Dette er skoleeiere, enhetsledere i skoler og SFO/AKS, prosjektledere/prosjektgrupper, lærere/

<sup>57</sup> Ref. European Commission, Directorate-General Regional Policy, Thematic development, impact, evaluation and innovative actions, Evaluation and Additionality (2005): *The New Programming Period, 2007-2013: Methodological Working Papers: "Draft Working Paper on Ex-ante Evaluations"*

<sup>58</sup> Med ansatte i SFO/AKS menes i denne rapporten barneveiledere og assistenter i SFO/AKS.

pedagoger/assistenter og andre ansatte som jobber direkte med barna som deltar i Helhetlig skoledag.

Forskning og utredninger viser at det er særlig to forhold som påvirker barnas læringsresultat. Det ene er foreldre/foresattes påvirkning, og det andre er pedagogens/lærerens kompetanse og påvirkning<sup>59</sup>. Alle prosjektene har i sine prosjektsøknader visjoner om å øke kompetansen til de ansatte i SFO/AKS og mange har også satt fokus på involvering av foreldrene i arbeidet med barna. Det er derfor viktig for denne evalueringen at det også ses på foreldreinvolvering.

### 3.1.2 Tiltakene i prosjektplanen/prosjektbeskrivelsen (felt 2 i figuren):

Sentrale formål for prosjektet er 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. For å nå målene settes det av midler og ressurser (*input*). Disse inputene forventes å gi umiddelbare *output*, som er forventet å bidra til å skape effekter for målgruppen på lang sikt. Tiltakene blir imidlertid konkretisert ved at kommunene og aktører i kommunene utformer *prosjekter*. Disse skal overordnet sett ha de samme målsettingene som tiltakene i prosjektplanen, men en kan velge ulike veier for å nå disse målene. Dette betegnes som ulike *modeller*.

Prosjektbeskrivelsen er for prosjektene et rammeverk som fastsetter mål, målgrupper og virkemidler. Det har fulgt en del *input* med prosjektet, i form av økonomiske rammer, handlingsrammer, ansvarstildeling, angitt valg av aktiviteter som leksehjelp, fysisk aktivitet, skolemat og lignende. Kravet om samarbeid skole- SFO/AKS samt utvikling og utprøving av en modell for helhetlig skoledag er andre input. Dette vil vi komme tilbake til senere i denne delrapporten.

Resultater av dette vil (etter intervensjonens logikk) være bedre læringsutbytte, bedre læringsmiljø, økt kompetanse blant ansatte i SFO/AKS og en helhetlig skoledag med sammenheng og samarbeid mellom skole- SFO/AKS. Mer langsiktige effekter som ønskes oppnådd, er at elevene får bedre læringsresultater i internasjonal sammenheng, bedre fysisk og psykisk helse, bedre sosial kompetanse, større grad av sosial utjevning i samfunnet samt mindre *turn over* i SFO/AKS.

### 3.1.3 Evalueringens kriterier (felt 3 i figuren):

Prosjektene skal evalueres ut fra fire kriterier. Som nevnt er disse hensiktsmessighet, effekt, implementering, nytte og bæreevne. Evalueringen av disse fire kriteriene vil til sammen kunne avdekke hvordan prosjektene og modellene fungerer.

Som figurens øverste felt illustrerer, så er det en rekke faktorer utenfor innsatsen (eksterne faktorer) som kan påvirke barnas læringsresultat. Dette kan for barna/elevenes del være sosioøkonomiske forhold, mangel på støtte i hjemmet, påvirkning fra nærmiljø, liten tilgang på PC og bøker m.m.<sup>60</sup>. For lærere, skoleledere og skoleeieres del kan dette være strukturelle variabler som tradisjon og kultur i skolen og kommunen, mangel på kompetanse, mangel på/tilgang til ressurser for øvrig, og lignende. Ideelt sett skal tiltakene Helhetlig skoledag bidra til å redusere virkningen av sosioøkonomiske forskjeller. Dersom det ikke gjennomføres kompetanseheving av ansatte eller fokuseres på involvering av foreldre vil dette påvirke graden av måloppnåelse for tiltakene på to nivåer: 1) at man ikke gjennomfører aktiviteter som forventes i prosjektene, og 2) at viktigheten av eksterne faktorer for barnas og elevenes språkutvikling ikke utjevnes.

---

<sup>59</sup> Se for eksempel Rambøll Management, 2007: *Sluttevaluering av utviklingsprosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*; Bakken, A. 2003: *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.; Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008: *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt.* Rapport 6/08. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

<sup>60</sup> Betydningen av sosioøkonomiske forhold og foreldres betydning for minoritetsspråklige elevers læring er illustrert i mange undersøkelser, f.eks Anders Bakken, "Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever, en kunnskapsoversikt" NOVA rapport 10/2007

### 3.2 Metode

Rambøll Management har gjennomført en omfattende kvalitativ datainnsamling som innebærer dokumentstudier, dybdestudier (casestudier) med observasjon, kvalitative semistrukturerte intervju, gruppeintervju og kvalitative semistrukturerte telefonintervju. I det følgende vil vi presentere datagrunnlaget og datainnsamlingsmetoden som er benyttet i evalueringen.

Følgende problemstillinger/spørsmål undersøkes i evalueringen:

- Struktur
- Forankring på ulike nivåer
- Kontakt og dialog med skoleeier
- Innhold
- Viktige modellelementer relatert til mål om bedre læring og læringsmiljø
- Institusjonalisering – varig drift

Datamaterialet som danner grunnlaget for de analyser, funn og erfaringer som er presentert i denne delrapporten, er i hovedsak innhentet gjennom en breddeundersøkelse (spørreundersøkelse) og dybdestudier (casebesøk). Den kvantitative spørreundersøkelsen omfatter både forsøksskoler og referanseskoler, mens de kvalitative casestudiene kun omfatter forsøksskoler. Under gjør vi rede for gjennomføringen av disse datainnsamlingsaktivitetene.

#### 3.2.1 Dokumentstudier

Rambøll Management har sett på en rekke skriftlige dokumenter for å få rede på bakgrunnen for og utviklingen av prosjektene i kommunene. Dokumentstudiene inkluderer forskning, Stortingsmeldinger, strategier, utlysning av prosjektmidler, prosjektsøknader fra kommunene, intern rapportering, interne opplegg for evaluering/kartlegging/kontroll, forskjellige kartleggingsverktøy, presentasjoner på fellessamlinger og rapportering fra prosjektene til Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet.

#### 3.2.2 Gjennomføring av kvantitativ spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble distribuert til både forsøksskoler og referanseskoler i juni-juli 2010. Formålet med å sammenlikne svar fra hhv forsøksskoler og referanseskoler er å avdekke om forsøksskoler oppnår bedre resultater enn sammenliknbare skoler når det gjelder områder som læringsutbytte, læringsmiljø og helse. En sentral målsetting i evalueringen har derfor vært å inkludere referanseskoler som kan antas å ha tilnærmet like forutsetninger som forsøksskolene. Når det gjelder kriterier for utvelgelse av referanseskoler er det lagt vekt på å inkludere skoler:

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

Det er altså til sammen 18 skoler som omfattes av den kvantitative spørreundersøkelsen. I neste avsnitt gjør vi nærmere rede for hvem som har besvart undersøkelsen.

##### 3.2.2.1 Hvem har besvart spørreundersøkelsen?

Følgende aktører ved skolene i tabell 1.1 er blitt invitert til å besvare spørreundersøkelsen:

- Skoleleder
- Leder for SFO/Aktivitetsskole
- Lærere
- Ansatte ved SFO/Aktivitetsskole

Totalt 447 respondenter er blitt invitert til å delta i undersøkelsen, herunder 251 respondenter ved forsøksskoler og 196 ved referanseskoler. I tabell 3.1 viser vi aktuelle svarprosenten.

**Tabell 3.1: Svarprosent blant forsøks- og referanseskoler**

Skoletype	Antall respondenter	Antall besvarelser	Svarprosent
Forsøksskoler	251	173	69 %
Referanseskoler	196	102	52 %
<b>Totalt</b>	<b>447</b>	<b>275</b>	<b>62 %</b>

Totalt 275 respondenter har besvart undersøkelsen, og dette gir en samlet svarprosent på 62 prosent. Vi ser videre at svarprosenten blant forsøksskoler er høyere enn blant referanseskoler. Blant forsøksskoler er svarprosenten på 69 prosent mens den er på 52 prosent blant referanseskoler. Det vurderes som tilfredsstillende at både forsøksskoler og referanseskoler har en svarprosent på over 50 prosent. I tillegg vurderer vi at representasjonen på den enkelte skole er tilfredsstillende, da det er innhentet svar fra samtlige aktører ved samtlige skoler.

### 3.2.3 Dybdestudier

Casestudiene omfatter som nevnt kun skolene som deltar i forsøket, og som er bevilget midler fra Utdanningsdirektoratet. De er gjennomført som todagers besøk ved den enkelte skole. Dette ble gjennomført i september-oktober 2010. 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 involvertes ståsteder.

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

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

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

Det er gjennomført ulike former for intervjuer med de ulike aktørene. Det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med skoleledere og ledere for SFO/Aktivitetsskole, mens det er gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærere, ansatte ved SFO/Aktivitetsskole, elever og foresatte/foreldre. Semistrukturerte intervjuer er gjennomført som personlige intervjuer med 1 informant. Fokusgruppeintervjuer er gjennomført med 5-8 informanter innenfor samme informantgruppe (jfr. aktørene i punktene over). To representanter fra Rambøll har utført hvert fokusgruppeintervju, og fungert som hhv intervjuer og referent.

### 3.2.4 Statistikk

Noen av de viktigste kildene for kunnskap om læringsresultater er i følge Utdanningspeilet 2009 nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, karakterstatistikk og fag- og svenneprøver<sup>61</sup>. Norge deltar også i flere internasjonale komparative undersøkelser som gir kunnskap om norske elevers læringsresultater på de områdene som måles her, som lesing, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Når det gjelder kunnskap om elevenes læringsmiljø benyttes den årlige elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn til å gi informasjon om status på dette området. Elevundersøkelsen er det viktigste grunnlaget for systematisk kunnskap om læringsmiljøet. Tilbakemeldinger fra elevene er blitt kartlagt og analysert fra og med skoleåret 2002-2003 og viser at resultatene er stabile fra år til år på nasjonalt nivå, men at det er store lokale variasjoner<sup>62</sup>. Det vil bli et sterkere fokus på resultater og effekter videre i evalueringen, og nevnte statistikk vil derfor bli viet mer oppmerksomhet i den videre rapporteringen.

<sup>61</sup> Utdanningspeilet 2009. [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

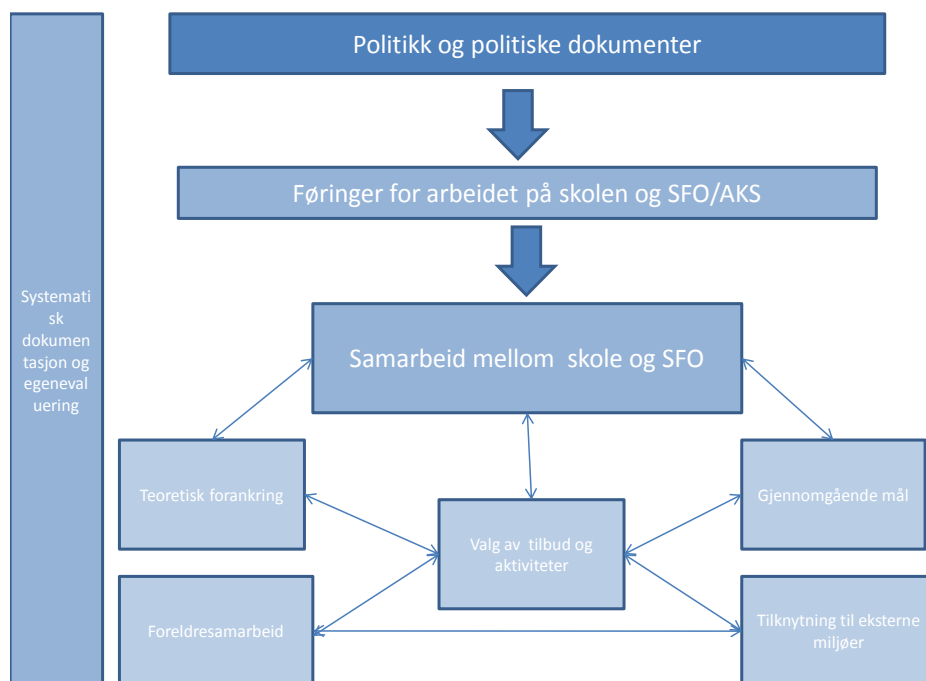
<sup>62</sup> Utdanningspeilet 2009. [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd\\_speilet\\_09\\_u\\_blanksider\\_net.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utd_speilet_09_u_blanksider_net.pdf)

## 4. MODELLUTVIKLING OG -UTPRØVING

I dette kapitlet setter vi først fokus på vår forståelse av hva som bør inngå i en modell som skal prøves ut i prosjektet Helhetlig skoledag, og hvilke rammebetingelser som gjør seg gjeldende i prosjektet. Deretter presenterer vi de tre modellene som er skissert for utprøving, og som således fungerer som utgangspunkt for videre arbeid og utvikling. Videre fokuserer vi på hvordan modellene er blitt tolket lokalt, det vil si hva som forstås som sentrale målsettinger og elementer i modellene.

Med modellutvikling forstår vi en modell som en struktur som implementeres lokalt og får sin form lokalt. Vi forstår de tre modellene i prosjekt Helhetlig skoledag i lys av dette, nemlig som strukturer som implementeres lokalt og som dermed får sin form lokalt. Sentrale elementer som Rambøll vurderer bør inngå i en modell for Helhetlig skoledag, presenteres i figuren under.

Figur 4.1: Elementer i en modell



Utviklingen av en modell som en måte å organisere på bør innbefatte:

- Forankring, styring og oppfølging på kommunalt nivå
- Identifikasjon av empirisk og/eller teoretisk fundament
- Gjennomgående mål for modellen
- Fokuserte valg av tiltak i en helhetlig skoledag
- Foreldreinvolvering
- Samarbeid mellom relevante aktører (skole, SFO/AKS, nærmiljøet)
- Tilknytning til kompetansemiljø og kompetanseheving
- Systematisk dokumentasjon og egenervaluering

En bevissthet rundt hva man forstår med en modell, vil skape klarere rammer og øke de ulike aktørers sjans for å kunne jobbe ut fra en felles forståelse.

For å utdype bildet av sammenhengen mellom prosjektenes intensjon og den praksis som nå er iverksatt, vil Rambøll Management i dette kapitlet se på hvordan de deltakende kommunene har organisert og etablert prosjektene for å nå de målene som har blitt satt for helhetlig skoledag. Vi

ønsker å se på både de eksterne og interne rammebetingelsene for etablering og gjennomføring av prosjektene i de ni kommunene. Eksterne rammebetingelser er innsatsfaktorer som prosjektene selv i mindre grad kan influere, som prosjektutlysningen fra Utdanningsdirektoratet, ekstern finansiering og samarbeidspartnere. Interne rammebetingelser er innsatsfaktorer som kommunene selv har mer innflytelse over, så som organisering av prosjektledelse og styringsrutiner, deltakende enheter og utvalg av målgruppe.

#### **4.1 Eksterne rammebetingelser**

Eksterne rammebetingelser som forstås som relevante i det foreliggende prosjektet er de forhold som ligger utenfor skolene og kommunene som skal implementere modellene. Vi vier i dette avsnittet oppmerksomhet til prosjektutlysningen og utvelgelsen av prosjektskoler, samt eksterne samarbeidspartnere.

- 4.1.1 Prosjektutlysningen og utvelgelsen av prosjektskoler fra Utdanningsdirektoratet  
Utlysningen fra Utdanningsdirektoratet er utformet på bakgrunn av erfaringer med tidligere prosjekter, men ikke i samarbeid med de ni deltagende skolene. Utlysningens krav til hvordan prosjektene skulle utformes og gjennomføres, oppfattes ifølge våre funn ulikt på skolene. Dersom ikke prosjekteiers (Utdanningsdirektoratets) forventninger til hva det betyr å utvikle og prøve ut modeller for helhetlig skoledag presiseres ytterligere kan det få konsekvenser for resultatene av prosjektet. Det at noen av skolene er valgt ut som modellskoler mens andre er invitert inn som nye bidragsytere i prosjektet ser også ut til å ha betydning for eierskapet til prosjektet og kan få konsekvenser for utfallet av modellutprøving og modellutvikling.

Rambølls evaluering viser at prosjektene til dels avviker fra de krav og rammer som er satt i prosjektutlysningen. Kommunenes søknader og prosjektutforming måtte tilpasses disse rammene, og det var ikke rom for tolkning i valg av tilbud og aktiviteter med tanke på utvikling av modellene utover de tre modellene som ble definert på forhånd. Det fremgår videre at det ikke er en helt entydig forståelse av modellen på skolene som tester ut samme modell. Samtlige aktører ble spurt om dette i løpet av datainnsamlingene, og det fremkom svært varierende bevissthet rundt modellutprøving og modellutvikling. Det er derfor Rambølls forståelse at det på skolene varierer i hvilken grad det er etablert en forståelse av hva utprøving av en modell for helhetlig skoledag innebærer.

Prosjektet er organisert slik at Utdanningsdirektoratet er prosjekteier og står for den sentrale prosjektledelsen. Utdanningsdirektoratet har etablert en intern prosjektgruppe, samt en referansegruppe med eksterne representanter. Det er en koordinator (en utvalgt skoleeier) for hver kommune som er involvert i forsøket i tillegg til representanter for forsøksskolene.

Den største utfordringen forsøksskolene peker på med tanke på å videreføre modellen, er ressurser og økonomi. Tiltak som frokost, leksehjelp og turer krever flere penger og flere ansatte. Det kreves dessuten en god samhandling mellom skole, SFO, foreldre og eventuelle eksterne samarbeidspartnere. En forutsetning for god samhandling er møtearenaer, og særlig for skole-SFO samarbeidet fremheves utfordringer med å finne tid til samarbeidsmøter pga lærernes og de SFO-ansattes arbeidstid.

- 4.1.2 Eksterne samarbeidspartnere  
Eksterne samarbeidspartnere er kompetansesentre, kompetansepersoner og høgskoler/universitet eller forskningsmiljøer som står utenfor det kommunale systemet.

Det fremgår generelt at det er lagt stor vekt på kompetanseheving av ansatte i SFO/AKS<sup>63</sup>. Rambøll vurderer tilknytning til eksterne samarbeidspartnere som viktig for å sikre at prosjektet har tilgang på de ressursene som kreves for vellykket gjennomføring. Dette gjelder særlig med tanke på målet om modellutprøving. Tilknytning av ekstern kompetanse for å kvalitetssikre tiltakene, samt at man får anledning til å gjennomføre målrettet kompetanseheving over tid, er sentrale elementer.

---

<sup>63</sup> Med ansatte i SFO/AKS menes i denne rapporten barneveiledere og assistenter i SFO/AKS.



## 4.2 Interne rammebetingelser

De interne rammebetingelsene utgjøres av de elementene som prosjektgruppene selv har kunnet påvirke utformingen av innenfor prosjektrammene. Dette vil for eksempel være valg av prosjektorganisering, prosjektleder, og etablering av eierskap.

### 4.2.1 Prosjektorganisering

Det fremgår at samtlige skoler har etablert prosjektgrupper. På samtlige skoler er skoleleder samt leder for SFO/AKS representert i prosjektgruppene. På de fleste skoler er i tillegg en eller flere lærere og en eller flere ansatte ved SFO/AKS representert. På enkelte skoler er også en tillitsvalgt fra arbeidstakerorganisasjoner representert, samt andre aktører som eksempelvis kommunal skoleeier.

Rambøll vil også fremheve at en av skolene har valgt å fokusere på å utvikle de ansattes kompetanse i prosjektarbeid. Hva er et prosjekt, hvordan jobber man i et prosjekt, hvilke roller har vi og hva kan vi få ut av dette arbeidet har vært sentrale tema til refleksjon. Dette anser Rambøll som positivt, fordi involvering i prosessen og etablering av kunnskap om prosjektarbeid kan bidra til implementering og institusjonalisering av prosjektet på skolen.

### 4.2.2 Prosjektkoordinator i kommunen og prosjektleder på skolen

Et viktig premiss for vellykket gjennomføring av prosjektene er at det er utnevnt en prosjektkoordinator i hver deltakende kommune. Vedkommende kan trekke i tråder og sørge for at prosjektet blir implementert i henhold til prosjektsøknaden kommunen fikk innvilget. I oppstartsfasen av prosjektene har samtlige kommuner fylt stillingen som prosjektleder for Helhetlig skoledag. Prosjektkoordinator har hovedsakelig stilling i kommuneadministrasjonen, for eksempel i avdeling for oppvekst og omsorg. Rektor eller inspektør/SFO leder er prosjektleder for prosjektet på de aller fleste skolene. Han/hun har sørget for utforming av prosjektets målsettinger og tiltak i samarbeid med kommunens prosjektkoordinator. I det daglige sørger han/hun for utforming av tilbud og aktiviteter innenfor rammen av en helhetlig skoledag, samt tilrettelegger for organisering av disse i samarbeid med skolens prosjektgruppe og/eller arbeidsgruppe. Rambøll anser det som avgjørende for prosjektresultatet at disse elementene er på plass på de aller fleste av forsøksskolene i dette prosjektet.

## 4.3 Presentasjon av utprøvningsmodellene

Innledningsvis skisserer vi rammene rundt de tre modellene som skal prøves ut i forsøket, og hvilke skoler som prøver ut de ulike modellene innenfor sine rammer. Evalueringen viser at det er ulikheter mellom skolene innad i en modell og likheter mellom skolene på tvers av modeller. Rambøll vil i dette kapittelet beskrive likhetstrekk mellom de ulike prosjektene innenfor en modell ved hjelp av arketyriske fremstillinger av modellene. Rambøll oppfatter disse modellene som rammene rundt prosjekt Helhetlig skoledag, og kjennetegnene på de ulike modellene som utgangspunkt for tiltakene innenfor de ulike prosjektene. Utover modellenes rammer er det rom for tilpasning og utvikling av tiltak som bidrar til en helhetlig skoledag for elevene.

### Modell 1

Denne modellen har fokus på å heve den pedagogiske kvaliteten på tilbudet i Aktivitetsskolen (tidligere SFO). Utgangspunktet for modellen er "Rammeplan for Aktivitetsskolen" i Oslo Kommune. Aktivitetsskolen skal bidra til å styrke barnas faglige kompetanse og gi mulighet for læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp. Det legges til rette for planlagte og organiserte aktiviteter med rom for ulike læringsmetoder. Modellen skal sikre en helhetlig organisering og kvalitativt godt lekse- og aktivitetstilbud for elevene, og kjennetegnes ved<sup>64</sup>:

- å være en del av et helhetlig tilbud til elevene i samarbeid med skolen
- å være en alternativ læringsarena som støtter opp om elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling

<sup>64</sup> Utdanningsetaten Oslo kommune. "SFO blir aktivitetsskolen". URL:

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Aktivitetsskolen/aktivitetsskolen\\_brosjyre\\_lowres.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Aktivitetsskolen/aktivitetsskolen_brosjyre_lowres.pdf).

- å ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart
- å gi gode muligheter for leksearbeid
- å ha en sterk forankring i skolens ledelse

Aktivitetstilbudet tilrettelegges innenfor disse hovedområdene:

- natur, teknikk og miljø
- fysisk aktivitet og lek
- kunst, kultur og kreativitet
- lekser og fordypning
- mat og helse

Aktivitetsskolen skal i nært samarbeid med foresatte legge til rette for å gi barn som omfattes av ordningen, et trygt omsorgs- og fritidstilbud før og etter skolens undervisningstid. Med utgangspunkt i barnas alder, funksjonsnivå og interesser skal tilbudet preges av barns behov for omsorg, lek, aktiviteter og sosial læring. Den skal også bidra til å styrke barnas faglige kompetanse. Det skal gis mulighet for læringsstøttende aktiviteter, herunder lekselesing og leksehjelp. Aktivitetsskolen skal omfatte både ute- og inneaktiviteter. Rektor har ansvaret for at skolen og Aktivitetsskolen samarbeider om elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling.

Aktivitetsskolen skal preges av tydelige regler og grenser for atferd, samspill og aktiviteter. Dette krever et ansvarsbevisst personale som viser respekt og er nærværende og engasjerte i den enkelte elevens helhetlige utvikling, trivsel og læring. Skolene utarbeider lokale planer som synliggjør Aktivitetsskolen som en del av opplæringen<sup>65</sup>. Denne modellen forstås gjennomgående å være basert på innføring av Aktivitetsskolen, med tilhørende fokus på "Rammeplan for Aktivitetsskolen", og på sammenheng mellom skole og SFO/AKS.

Denne modellen favner i forsøket over tre skoler i Oslo kommune, en skole i Tromsø kommune og en skole i Ringsaker kommune. Disse skolene betegnes som 1a-1e i denne rapporten.

## Modell 2

Utgangspunktet for denne modellen er erfaringer fra Skedsmo kommunes arbeid med utvidet skoledag, fysisk aktivitet og skolemat, med særlig fokus på kommunens satsing for en helhetlig skoledag med styrking av samarbeidet SFO/skole og en holdning til SFO som en integrert del av skolehverdagen. Denne modellen kalles også Skedsmo-modellen, og har fokus på organisering av skoledagen og skolens personell i et utvidet samarbeid med SFO. Det er visse ulikheter mellom de to skolene i modellen, men likhetene i modellen kan kort beskrives slik<sup>66</sup>:

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

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

## Modell 3

Modell 3 har fokus på samarbeid med lokalmiljøet i utvikling av skoledagen inklusive SFO. Utgangspunkt er skole 3a's erfaringer fra skoleåret 2007/2008 da skolen deltok som en av

<sup>65</sup> Utdanningsdirektoratet (2010): Presentasjon av Helhetlig skoledag. Power point.

<sup>66</sup> "Prosjektplan helhetlig skoledag". 2009.

prosjektskolene i "Utprøving av ulike modeller for utvidet skoledag som inneholder styrking av fagene norsk, engelsk og matematikk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skolemat"<sup>67</sup>.

Målsettingen for modellen er å øke læringsutbyttet og sosial utjevning, i tillegg til å samarbeide med lokalsamfunnet som ressurs og arena for å utvikle og utvide elevenes kunnskaper og ferdigheter. Modellen legger vekt på å realisere tilpasset opplæring med systematisk språkopplæring. Modellen 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 arbeidet. Modellskolene har et nært samarbeid med lokalmiljøet på ulike områder og har inngått forpliktende samarbeid med relevante ressurspersoner og kompetansemiljø.

Skolene har fokus på å benytte riktig kompetanse til riktig tid. Hver enkelt medarbeider skal ha et avklart og trygt forhold til egen kompetanse og rolle. Ansatte ved SFO har ansvar for aktiviteter i fargerik fritid på lik linje med lærere og eksterne aktører. Forenklet kan vi si at modellen har fokus på internt samarbeid og samarbeid med lokalmiljøet i utvikling av skoledagen.

Modellen har som målsettinger å øke læringsutbytte til alle elever, realisere tilpasset undervisning og sosial utjevning. Skole 3a er en skole med mange minoritetsspråklige elever, og har derfor fokus på systematisk leseopplæring, språk og teknologi. Kjennetegn ved modellen er:

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

Modell 3 prøves ut av en skole i Trondheim kommune og en skole i Elverum kommune. Disse skolene betegnes som 3a og 3b i den foreliggende rapporten.

Disse modellene utgjør utgangspunktet for modellutprøvingen, og vil være gjenstand for videre utvikling og utforming.

#### **4.4 Tolkning av modellene – forståelse og forankring**

I dette avsnittet retter vi fokus på hvordan modellene er tolket lokalt på skolene som har fått i mandat å prøve dem ut. Vi vurderer at tolkningen av modellene kan leses ut av hvordan de er forstått og forankret. Forankring henger tett sammen med forståelse, men dreier seg mer om i hvilken grad ulike aktører har eierskap til modellen. Overordnet sett vurderer Rambøll at modellene er godt forankret på skoleeiernivå i de kommunene som deltar i forsøket. Modellene er samtidig bedre forankret lokalt på enkelte skoler enn i andre. Dette kan ses i sammenheng med at enkelte modeller er basert på arbeid som er blitt gjort på enkelte skoler, og aktuelle modeller vil således være svært godt forankret på disse skolene. Tydelige nasjonale og lokale mål for prosjekt Helhetlig skoledag er en forutsetning for en vellykket modellutprøving. Valg av målsettinger og fokusområder vil også påvirke den enkelte skoles resultater i prosjektet. I det følgende presenteres hva som forstås som formål og målsettinger med prosjektet Helhetlig skoledag.

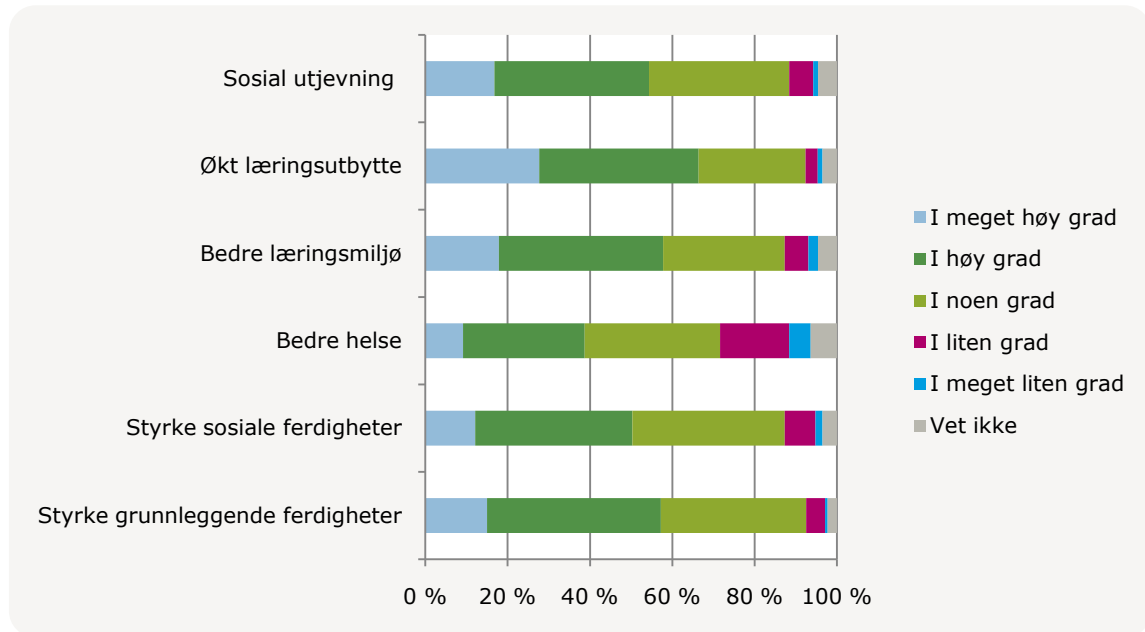
##### **4.4.1 Hva forstås som nasjonale formål med prosjektet?**

Et nasjonalt hovedformål med Helhetlig skoledag er å bidra til økt læringsutbytte. Samtidig er formålet for prosjektet Helhetlig skoledag å fremskaffe et beslutningsgrunnlag for nasjonal iverksettelse av en helhetlig skoledag. Det legges vekt på å se på sammenhenger mellom en helhetlig skoledag og læringsmiljø, helse og trivsel, sosial utjevning samt læringsutbytte<sup>68</sup>. I spørreundersøkelsen er respondentene blitt stilt spørsmål om hva de oppfatter som formål med prosjektet Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå. Deres svar presenteres i figur 4.2.

<sup>67</sup> Utdanningsdirektoratet (2010): Presentasjon av Helhetlig skoledag. Power point.

<sup>68</sup> Utdanningsdirektoratet (2010): Presentasjon av Helhetlig skoledag. Power point.

**Figur 4.2: "I hvilken grad oppfatter du at følgende er formål med Prosjekt Helhetlig skoledag på nasjonalt nivå?" N forsøksskoler = 173**

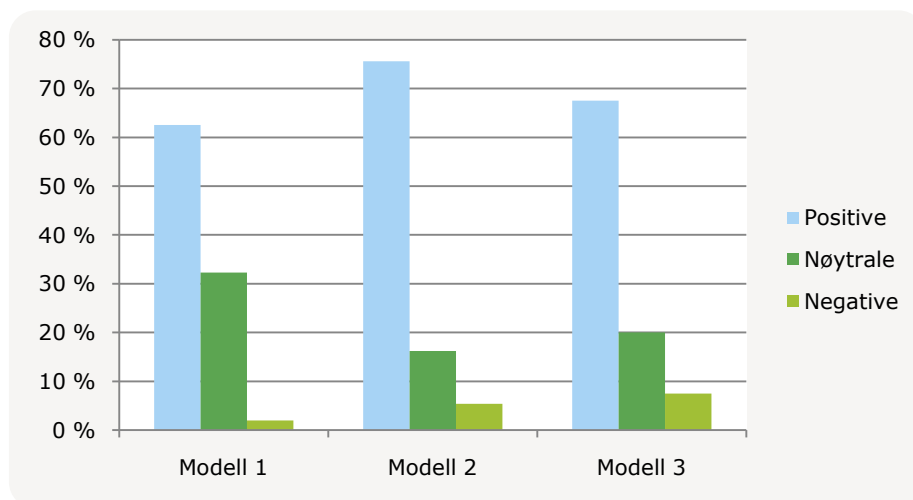


Figur 4.2 viser at de punktene som i størst grad oppfattes å være formål med prosjektet på nasjonalt nivå er

- Økt læringsutbytte
- Bedre læringsmiljø
- Styrke grunnleggende ferdigheter
- Sosial utjevning

Dernest vurderes styrking av sosiale ferdigheter å være et formål på nasjonalt nivå, mens bedre helse er det som i lavest grad vurderes å være et nasjonalt formål med forsøket. På grunnlag av dette vurderes det nasjonale målet om økt læringsutbytte å være godt forankret blant forsøksskolene. Dette bekreftes også av casestudiene, der økt læringsutbytte gjennomgående trekkes frem som et hovedformål med Helhetlig skoledag. Under presenteres en sammenlikning av vurderinger fra skoler innad i de ulike modellene.

**Figur 4.3: Sammenlikning av svar fra Modell 1, 2 og 3 – vurderinger av i hvilken grad økt læringsutbytte oppfattes som et formål, N = 173**



Det fremgår av økt læringsutbytte stort sett oppfattes som et formål med prosjektet. Respondenter i modell 1 er i større grad enn øvrige nøytrale til dette, det vil si at de i større grad har krysset av for kategorien "i noen grad". Bedre læringsmiljø antas å henge tett sammen med

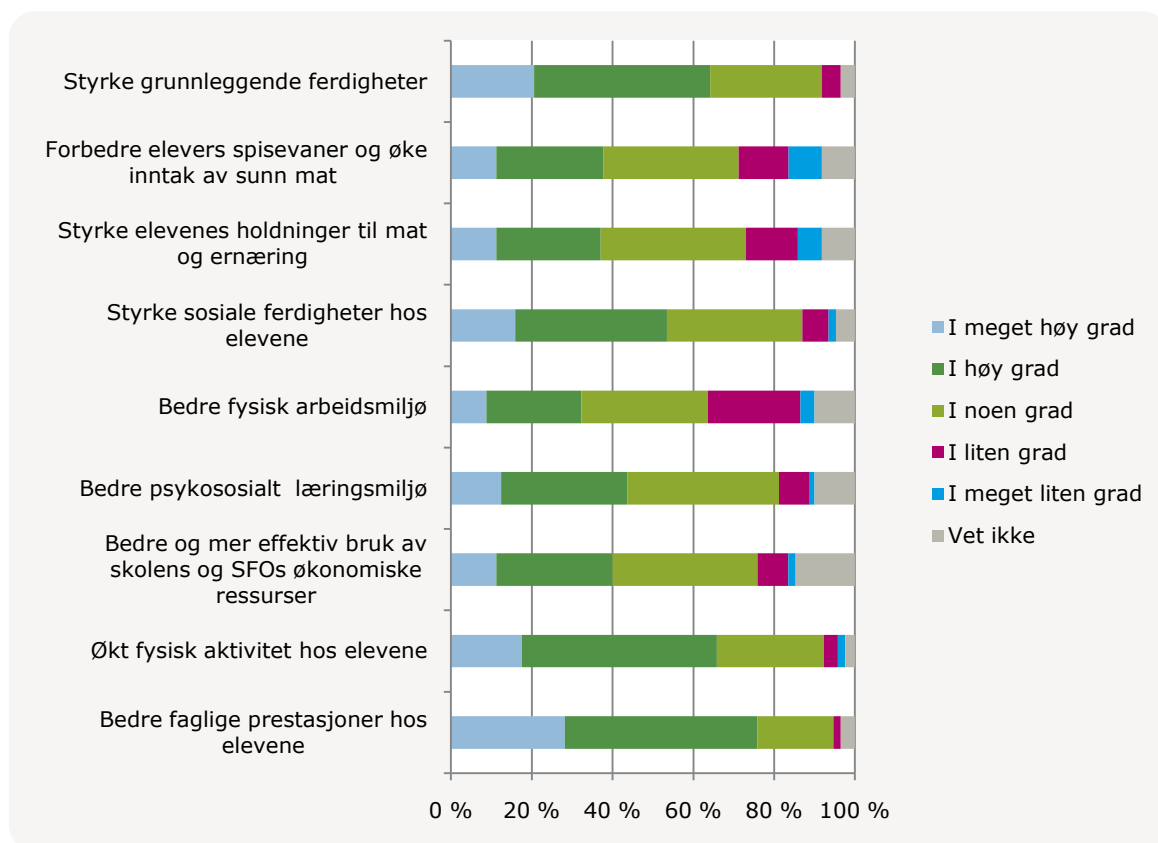
læringsutbytte, og spørreundersøkelsen viser også at dette formålet er godt forankret på skolene.

Rambøll har gjennomført komparative analyser der svar på tvers av modellene er sammenlignet med hverandre. Disse viser at skolene i modell 2 og 3 legger betydelig større vekt på *bedre helse* som formål enn skolene i modell 1.

#### 4.4.2 Hva forstås som lokale målsettinger for prosjektet?

I det følgende setter vi fokus på hvilke målsettinger som oppgis å være gjeldende for forsøket lokalt på den enkelte skole. Dette illustreres av figur 4.4.

**Figur 4.4: "Hvilke målsettinger har prosjektet Helhetlig skoledag ved din skole og/eller SFO?" N forsøksskoler = 170**



Figur 4.4 viser at følgende oppgis i størst grad å være målsettinger ved den enkelte skole og SFO:

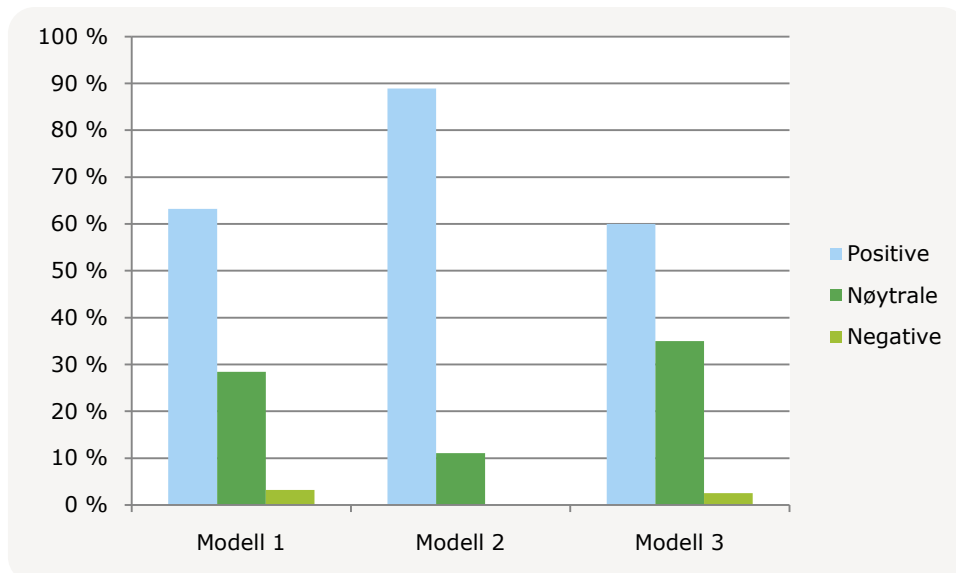
- Bedre faglige prestasjoner hos elevene
- Økt fysisk aktivitet hos elevene
- Styrke grunnleggende ferdigheter
- Styrke sosiale ferdigheter

Spørreundersøkelsen viser altså at det er faglige prestasjoner, fysisk aktivitet, grunnleggende ferdigheter og sosiale ferdigheter som målsettingene ved den enkelte skole og SFO/AKS i størst grad er rettet mot. Samtidig oppgis også andre målsettinger å være gjeldende ved skolene, herunder bedre psykososialt læringsmiljø, bedre og mer effektiv bruk av ressurser, samt bedre elevers spisevaner.

Rambøll har foretatt komparative analyser på tvers av modellene når det gjelder målsettinger om elevers spisevaner og holdninger til mat. Disse analysene viser at det er respondenter ved skolene i modell 2 som i størst grad oppgir at de har lokale målsettinger om å forbedre spisevaner og øke inntak av sunn mat, og om å styrke elevenes holdninger til mat og ernæring. Her oppgir om lag halvparten av respondentene at dette er formål, sammenliknet med om lag en

tredjedel av respondenter ved skolene i modell 1 og 2. Samtidig vurderer respondenter i alle modellene at styrking av grunnleggende ferdigheter er en lokal målsetting. Dette illustreres under av figur 4.5.

**Figur 4.5: Sammenlikning av svar fra Modell 1, 2 og 3 – vurderinger av i hvilken grad styrking av grunnleggende ferdigheter er en lokal målsetting, N forsøksskoler = 170**



Det går frem av casestudiene at læringstrykk og faglige prestasjoner er det som gjennomgående fremheves som sentrale målsettinger på samtlige forsøksskoler. Et annet forhold som trekkes frem i casestudiene dreier seg om samarbeid mellom SFO/AKS og skole. Det trekkes frem at et formål med Helhetlig skoledag er å fremme økt samarbeid mellom SFO/AKS og skolen, og at aktivitetene i SFO/AKS i større grad skal bidra til å understøtte den læringen som foregår i regi av skolen.

#### 4.4.3 Forståelse av modellene

Vi trekker i dette avsnittet frem funn og resultater fra casestudiene som belyser hvordan modellen er forstått og forankret på de ulike skolene som deltar i prosjektet.

##### 4.4.3.1 Forståelse av modell 1

Aktivitetsskolen er felles for samtlige skoler i Oslo kommune, og det er en utbredt felles forståelse av "Aktivitetsskolemodellen" i kommunen. Representant for skoleeier i Oslo kommune påpeker at deltakelse i prosjektet Helhetlig skoledag foregår parallelt med kommunens satsning på Aktivitetsskolen, og at begge disse satsningene dreier seg om å øke elevenes læringsutbytte, styrke læringsmiljø, styrke samarbeid mellom skole og SFO/AKS, og skape et helhetlig utbytte for elevene. Sentralt i aktivitetsskolen er at Utdanningsetaten (UDE) har tatt over ansvaret for tidligere SFO, og at skoleleder er blitt øverste leder for SFO/AKS. Dette har ifølge skoleeier gitt skoleleder større handlingsrom, og åpnet for bedre samarbeid og nye samarbeidsformer.

Det fremgår at sentrale elementer på skolene i modell 1 primært forstås å være

- Implementering av Aktivitetsskolen, herunder tilrettelegging av aktiviteter innenfor hovedområdene 1) natur, teknikk og miljø, 2) fysisk aktivitet og lek, 3) kunst, kultur og kreativitet 4) lekser og fordypning, samt 5) mat og helse
- Implementering av leksehjelp spesielt

Dette er gjennomgående temaer på alle skoler som prøver ut modell 1. Leksehjelp inngår som et hovedområde i Rammeplan for Aktivitetsskolen, men forstås også som et eget tiltak da dette er forankret i skolens lovverk. Felles for skolene er også et eksplisitt fokus på sammenheng mellom arbeid i skole og AKS gjennom arbeid med ovennevnte hovedområder, samt fokus på kompetanseheving blant ansatte i AKS.

Samtlige skoler fremhever den nasjonale målsettingen om økt læringsutbytte, og viser til at dette er bakgrunnen for forsøket og implementering av modellen. Samtidig er det spesifisert mer lokale målsettinger på bakgrunn av lokale behov. For eksempel oppgis det på skole 1a at det er en stor andel av minoritetsspråklige elever, som har behov for styrket opplæring i norsk. Språk og begreper blir derfor lagt ekstra vekt på ved denne skolen. Samtidig oppgis et fokus på grunnleggende ferdigheter å bidra til å redusere forskjeller mellom elever når det gjelder for eksempel beherskelse av språk.

Ved en skole 1b oppgis følgende å være sentrale elementer og målsettinger i modellen:

- Læring gjennom lek
- Tettere samkjøring mellom skole og AKS
- Tilbud om leksehjelp to timer i uken til alle elever
- Variert aktivitetstilbud

Læring gjennom lek oppgis å dreie seg om å legge til rette for å integrere læring og læringsfremmende aktiviteter i barns lek og aktivitet i AKS-tiden. Tettere samkjøring mellom skole og AKS forstås som å kople skole og AKS tettere sammen innholdsmessig gjennom å videreføre temaer fra skolen i AKS-tiden. Det vil si at AKS tar opp temaer og fagområder som barna går gjennom på skolen, og at det benyttes ulike innfallsvinkler til disse temaene gjennom lek og aktivitet. Punktet om å gi alle barna tilbud om leksehjelp to timer i uken konkretiseres i et delt ansvar mellom lærere/pedagoger og AKS-ansatte. Det siste punktet om variert aktivitetstilbud oppgis å dreie seg om å kombinere fysisk aktivitet i AKS med andre aktiviteter og kurs.

Dette reflekterer et syn som fremheves, nemlig at helhetlig skoledag skal være et helhetlig tilbud, der AKS med læringsstøttende aktivitetstilbud utgjør en alternativ læringsarena.

#### 4.4.3.2 Forståelse av modell 2

Her presenterer vi forståelse av sentrale elementer og målsettinger i modell 2 og forankring av modellen ved skolene.

Målsetningene ved modellutprøvingen forstås ved skolene å dreie seg om å øke læringsutbyttet og bedre elevenes læring gjennom skoledagen. De nasjonale målsetningene forstås å vektlegge et tettere samarbeid mellom skole og SFO for å oppnå dette, der læring pågår gjennom hele dagen.

Sentralt i modellen ved skole 2a er en lengre pause fra undervisningen midt på dagen, der det er lagt inn økter med fysisk aktivitet, samt et tilbud om et varmt måltid. Dette har som formål å sikre et minimum av fysisk aktivitet samt et variert og sunt kosthold gjennom skoledagen. Dette skal igjen bidra til å nå målet om økt læringsutbytte gjennom skoledagen.

Skole 2a har også fokusert på å frigjøre lærerkapasitet for å få en bedre og mer effektiv læringssituasjon for barna. Ved å overføre arbeidsoppgaver som tidligere tilfalte lærere over på SFO-ansatte, ønsker skolen å gjøre lærerne i stand til å

- yte bedre i undervisningen
- samarbeide tettere seg imellom
- få bedre tid til planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg

For eksempel har SFO-personalet fått ansvaret for av- og påkledning i forbindelse med langfriminuttet, samt bespisning. Dette fører til at lærerne har en periode med felles undervisningsfri i løpet av skoledagen. Samtidig er det knyttet en bestemt SFO-ansatt til en gitt klasse, som fungerer som denne klassens kontaktperson i SFO. Dette skal bidra til en mer forutsigbar hverdag, både for elever, SFO-ansatte, lærere og foreldre.

På skole 2b fremgår det at kvalitet, mestring og mangfold av læreaktiviteter er det som står mest sentralt. Det fremgår at samarbeid mellom skole og SFO skal baseres på dette, og praktiske og teoretiske tilbud i SFO skal bygge opp under læringsprosessene i skolen.

#### 4.4.3.3 Forståelse av modell 3

Her presenterer vi forståelse av sentrale elementer og målsettinger i modell 3 og forankring av modellen ved skolene.

Målsettinger om å øke læringsutbyttet og bidra til sosial utjevning oppgis å stå sentralt ved skole 3a. Samtidig oppgis modellen å dreie seg om samarbeid med lokalsamfunnet som ressurs og arena for å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter, samt for å øke demokratiseringen. Lokalt er målsettingen med deltakelsen i forsøket definert som å få god sammenheng mellom skole og SFO, økt læringsutbytte, samt større fokus på leksehjelp, fysisk aktivitet, måltider og skolefagene norsk, engelsk og matematikk.

Dette gjenspeiler seg i målsettingene som fremheves ved skole 3b, som er følgende:

- Øke læringsutbytte og sosial utjevning
- Utvide kunnskapsbegrepet i samarbeid med lokalsamfunnet
- Øke demokratiseringen

Disse målsettingene ses i sammenheng med lokalsamfunnet som skolen tilhører, som oppgis å preges av betydelige sosioøkonomiske forskjeller. Det oppgis at en variert skolehverdag, der flest mulig opplever mestring, kan bidra til å forhindre at disse forskjellene også preger skolesamfunnet.

I neste avsnitt går vi nærmere inn på hvordan modellene er forankret lokalt på skolene i modell 1. Med forankring mener vi i hvilken grad ulike aktører har eierskap til modellene og det arbeidet som utføres innenfor dem.

#### 4.4.4 Forankring av modellene

I dette avsnittet setter vi fokus på hvordan modellene er forankret blant ulike aktører i kommunene og på skolene som har fått i mandat å prøve ut modellene.

##### 4.4.4.1 Forankring av modell 1

Det fremgår at implementering av Aktivitetsskolen, og at UDE har tatt over ansvaret for tidligere SFO, har bidratt til at skole og AKS/SFO i større grad forstås som en felles enhet.

Når det gjelder forankring av modellen, fremgår det av intervjuer med ansatte og ledere ved skole 1a at det i liten grad var mulig for dem å velge en annen modell enn Modell 1, da de allerede var i gang med Aktivitetsskolen. Ved den samme skolen oppgis det at det var et kollektivt ønske på både skolen og AKS å delta i prosjektet Helhetlig skoledag. Lærere oppgir imidlertid at de i liten grad ble involvert innledningsvis, men at de i større grad er blitt involvert etter hvert.

Ved skole 1b i Oslo kommune fremhever ansatte og leder ved AKS at de i stor grad er blitt involvert i utformingen av tilbudet. Deltakelse i Helhetlig skoledag oppgis å ha ført til økning i AKS-ansattes stillingsbrøker, og har åpnet opp for kursing og kompetanseheving. Kompetansehevingen oppgis å ha ført til at de AKS-ansatte føler seg trygge på sine arbeidsoppgaver, og får tilstrekkelig inspirasjon og motivasjon til å gjennomføre nye og varierte aktiviteter sammen med barna. De oppgir selv at de opplever at deres arbeid blir sett og lagt merke til i skolens ledelse i større grad enn før, og trives med økt ansvar og påvirkningsmuligheter. Lærere oppgir også på denne skolen å ha vært mindre involvert i prosesser i forbindelse med implementering av modellen.

Det fremgår av evalueringen at forsøket og modellen også virker å være godt forankret på skoleeiernivå i kommunene utenfor Oslo. Det fremgår også på disse skolene at deltakelse i



prosjektet og involvering i Aktivitetsskolemodellen har bidratt både til å styrke fokus på sammenheng mellom skole og SFO/AKS, og til å styrke kompetansen til ansatte i AKS.

#### 4.4.4.2 Forankring av modell 2

Det fremgår av evalueringen at modellen i stor grad kan forstås som en videreføring av tidligere erfaringer på skole 2a. Forsøket har dermed gitt denne skolen anledning til å bygge videre på et arbeid de har praktisert over flere år. Det fremgår at ledelsen ved denne skolen har stor tro på modellen og på det arbeidet som foregår. Både ledelse og lærere ved skolen uttrykker høy grad av tilfredshet med modellen, og fremhever at læringen etter lunsj er blitt styrket som følge av modellen. Ansatte ved SFO uttrykker også tilfredshet med modellen, og fremhever varierte arbeidsoppgaver og kompetanseheving som positivt. Det fremgår at forankringen av modellen ikke er like sterk ved skole 2b. Her oppgis det at det er behov for å tilpasse modellen til lokale behov, da dette vurderes som nødvendig med hensyn til elevsammensetningen ved skolen, og de faglige tradisjonene som er blitt etablert på skolen.

#### 4.4.4.3 Forankring av modell 3

Det fremgår av evalueringen at modellen er godt forankret på skoleeiernivå i begge de berørte kommunene, også lokalt på skolene som prøver den ut. Ved skole 3a fremgår det at modellen er godt innarbeidet, og at dens elementer er blitt en integrert del av hverdagen. Det legges vekt på å involvere ansatte ved både skole og SFO. Ved skole 3b fremgår det at skolen opplever å ha bygd videre på modellen, og gjort den til sin egen. Modellen virker her å være særlig godt forankret i ledelsen og blant SFO-ansatte.

### 4.5 Etablering av samarbeid mellom skole og SFO/AKS

Det fremgår at det generelt har skjedd en bevisstgjøring av arbeidet som gjøres i SFO/AKS. Ved å dokumentere hvordan de jobber og hva de skal tilby av aktiviteter, har personalet fått et mer bevisst forhold til eget bidrag i barnas skolehverdag. Dette vurderes å ha økt kvaliteten av det som skjer i SFO/AKS. Det fremgår at dette også bidrar til at kompetansen til ansatte i SFO/AKS i større grad blir anerkjent, både av lærere og av foreldre. Det oppgis at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er blitt styrket, men at det fortsatt er rom for forbedring når det gjelder dette samarbeidet.

Samarbeid skole- SFO er et av suksesskriteriene som nevnes av samtlige forsøksskoler i prosjektet. Alle skolene presiserer også at det er gjort organisatorske endringer for å sikre et samarbeid mellom elevenes tradisjonelle læringsarena og fritidsarena. Funn i casestudiene tyder på at respondenter på alle nivåer opplever et utvidet samarbeid mellom skole og SFO. Ledelsens økte fokus på samarbeid i form av felles planlegging og gjennomføring av aktiviteter for elevene, fellesarenaer for de ansatte og noen steder også organisatoriske endringer, trekkes frem som årsaker til forbedringen. Blant annet kan det nevnes at skole 1e har samlokalisert skolens og SFO-ansatte på felles *teamrom*. På skole 1e og 3b vil man også sikre koblingen mellom skole og SFO/AKS ved å ansette en felles inspektør/SFO leder for 1.-4. trinn. Dette fremheves som et suksesskriterium for å lykkes med et målrettet og tett samarbeid.

På de fleste forsøksskoler fremheves møteplasser som et suksesskriterium for prosjektet, og samtlige skoler ønsker mer tid til samarbeid mellom skole og SFO. På noen forsøksskoler er det lagt opp til formelle møtearenaer for skole og SFO, men undersøkelsen tyder på at det er utfordrende å finne tidspunkter som passer for både lærere og SFO-ansatte, fordi de i stor grad har overlappende timeplaner. Rambøll anbefaler at samtlige skoler skaper rom for samarbeid mellom lærere og SFO-ansatte for utvikling av den helhetlige skoledagen. På de skolene som har møteplasser fremheves behovet for klare målsettinger og definert innhold i samarbeidsmøtene. Sentrale tema til refleksjon kan være årshjul for helhetlig skoledag, leksehjelp, skolemat osv. I casestudiene presiseres det at selv om det ikke er etablert formelle møteplasser så har det vært en økning i det uformelle samarbeidet mellom skole og SFO/AKS som følge av prosjektet.

Fokuset på kompetanseutnyttelse og -utvikling i SFO/AKS-staben løftes også frem som positivt for samarbeid mellom skole og SFO. De SFO-ansatte opplever at de har fått økt status og også et større ansvar som følge av kompetanseøkningen. Det at SFO ansatte inviteres inn på det som har vært skolens tradisjonelle arena, leksehjelp, er også et utgangspunkt for et målrettet og konstruktivt samarbeid mellom skole og SFO. Både SFO-ansatte og lærere opplever at de SFO-

ansattes statusheving og utvidet deltagelse i skolehverdagen har hatt positive ringvirkninger i forhold til samarbeid. Foreldrene er opptatt av den økte kvaliteten i innholdet i SFO og hos de ansatte. Flere foreldre opplever også en forbedring i samarbeidet mellom skole og SFO/AKS og en opplevelse av en Helhetlig skoledag. De har inntrykk av at SFO i større grad vet hva elevene har gjort i løpet av dagen, og at de har bedre oversikt.

<b>Modell</b>	<b>Praksiseksempler, samarbeid skole – SFO/AKS</b>
<b>Modell 1</b>	<p>På skole 1b er det to ansatte som har delt stilling i skole og SFO. De blir sett på som nøkkelpersoner i prosjektet og et sentralt bindeledd mellom skole, SFO og foreldre. Deres posisjon er stadfestet ytterligere gjennom at de er kurset i å se et helhetlig bilde av barns skoledag og mer opplæringsrettede kurs som "Early years". Skolen ønsker å dra nytte av disse to i arbeidet med å spre informasjon og motivasjon for prosjektet ut til lærer- og foreldregruppe.</p> <p>På skole 1d har skoleleder og SFO-ledere møter hver torsdag. Det er også ønskelig at de som jobber direkte med elevene skal samarbeide, men dette er utfordrende innenfor lærere og barneveilederes arbeidstid. Det er avsatt veiledningstid på dagtid og i tillegg er det satt av turnus, slik at de har mulighet til å samarbeide jevnlig. For øvrig er det også satt av ekstra tid til å hjelpe barn med spesielle behov.</p> <p>På skole 1e er inspektør og SFO leder samme person for å styrke koblingen mellom skole og SFO. Når det gjelder samarbeid mellom lærere og AKS ansatte er det leksehjelp på SFO/AKS to ganger i uken etter ordinær undervisning. Den ene halvtimen er det leksehjelp med en lærer eller førskolelærer fra SFO mens i den andre halvtimen tilbys aktiviteter som bidrar til fordypning i kjernefagene norsk og matte. Disse aktivitetene er planlagt av en lærer men organisert av en assistent. Fordypningsaktivitetene blir lagret digitalt slik at de kan gjenbrukes. Skolen har også tilrettelagt for samarbeidstid mellom skole og SFO/AKS ved at inspeksjonsansvaret er overlatt til barneveilederne. Lærernes reduksjon i inspeksjonstid frigir tid til planlegging og samarbeidsmøter med barneveilederne. Skolen har regnet ut at de sparer rundt seks minutter hver dag som de samler opp til en samarbeidsdag hver syvende uke. Da har SFO ansvar for elevene hele dagen, mens lærerne har tid til å lage periodeplan for de neste syv ukene. I løpet av denne dagen er det også rom for møter mellom lærerne og de SFO-ansatte.</p>
<b>Modell 2</b>	<p>På skole 2a er forsøket organisert rundt en utvidet midttid, der elevene får tilbud om varm lunsj som etterfølges av en bolk obligatorisk fysisk aktivitet ute i skolegården. I midttimen har SFO-ansatte ansvaret for elevene mens lærerne har mulighet for å planlegge opplæringen, samarbeide eller ha møtevirksomhet. Ansvaret for den fysiske aktiviteten og tilberedelse samt servering av varme måltider i midttimen har ført til en utvidet arbeidsdag for de SFO-ansatte. SFO-ansatte er knyttet til spesifikke klasser og følger elevene gjennom skoledagen, i pausene, i timene og under leksehjelpen. Fordelene er at elever og lærere forholder seg til faste SFO-ansatte, og de ansatte møtes jevnlig med mulighet for å utveksle korte beskjeder og betraktninger knyttet til spesifikke barn eller episoder som har hendt i løpet av dagen. Noen SFO ansatte er også ansatt i deltidsstillinger som assistenter i skolen og har desto lettere kontakt med de enkelte lærerne.</p>
<b>Modell 3</b>	<p>På skole 3b er inspektør/SFO leder samme person for å styrke koblingen mellom skole og SFO. For å gi elevene følelse av kontinuitet og oppfølging starter skoleleder/SFO leder dagen sin i SFO, fortsetter på skolen og avslutter dagen sin i SFO. Dette letter overgangen for elevene fra skoleslutt til SFO starter og gir en følelse av en helhetlig skoledag. Skolens organisering av leksehjelpstilbudet er også et eksempel på samarbeid mellom skole og SFO.</p>

Her er skoleleder/SFO leder ansvarlig for leksehjelpen, barneveilederne driver det og lærerne har det pedagogiske ansvaret. Skoleleder/SFO leder fungerer som en "leksekoordinator" og videreformidler fra lærerne til barneveilederne på SFO. Skolen har dessuten fokus på hva som er gode lekser og det er utarbeidet generelle krav om hva alle elevene skal kunne samt individuelle krav for enkeltelever som trenger ekstra oppfølging.

#### 4.6 Oppsummering

Hva viser dette kapittelet om modellutviklingen som gjennomføres i prosjektet? Det fremgår at de tre modellene som fungerer som utgangspunkter for utprøvingen, har både likheter og forskjeller. I samtlige modeller legges det stor vekt på å styrke samarbeid mellom skole og SFO/AKS, og i større grad integrere SFO/AKS som en del av skoledagen. Det sentrale formålet for modellene er basert på det nasjonale formålet med prosjektet, det vil si å styrke læringsutbyttet på skolene. Samtidig er det enkelte forskjeller knyttet til hva det spesielt fokuseres på i de ulike modellene.

I *modell 1* er det fokus på å implementere Aktivitetsskolen, som er et satsningsområde for Oslo kommune. Her legges det særlig vekt på at det er sammenheng mellom arbeidet som gjøres i skolen og AKS (tidligere SFO). Det dreier seg om at det skal være sammenheng mellom planene til hhv skolen og AKS.

I *modell 2* legges det vekt på at det er gratis kjernetid for elever på 1.-4. trinn mellom 8.30 og 14.00. Det fremgår imidlertid at det er en del forskjeller mellom skolene i denne modellen med hensyn til tolkning av modellen. På den ene skolen oppfatter Rambøll at modellen har særlig fokus på læring og samarbeid mellom skole og SFO innenfor fem områder: fysisk aktivitet og lek; lekser og fordypning; natur, teknikk og miljø; kunst, kultur og kreativitet; mat og helse. Innenfor kjernetiden er undervisningen organisert i to økter med en mellomliggende "midttime" på inntil 2 timer. Man bestreber å bruke pedagoger til pedagogisk arbeid og assistenter/fagarbeidere til annet arbeid. På den andre skolen er det spesielt fokus på å tilby elevene et godt leksehjelpstilbud. Prinsippene for god leksehjelp er basert på skolens tidligere deltakelse i leksehjelpsprosjektet, og skolen videreutvikler erfaringene sine ved at lærere veileder SFO assistenter om leksehjelp. De fleste lærerne er også til stede i timen når leksehjelpen foregår.

I *modell 3* er det i tillegg til økt læringsutbytte et eksplisitt formål om sosial utjevning og samarbeid med lokalmiljøet. Forankring og eierskap til modellene er til dels varierende blant skolene innad i samme modell, og dette kan ses i sammenheng med at enkelte av modellene er basert på arbeidet som er gjort i enkelte skoler.

Lærer og SFO/AKS respondentene definerer samarbeidsarenaer og møtetid som et suksesskriterium for prosjektets videre fremdrift. På nesten alle skoler er det gjort organisatoriske grep for å forbedre og utvide samarbeidet mellom skole og SFO/AKS. På de fleste skolene ser det ut til å være samarbeidet om leksehjelpstilbud som spesielt har resultert i flere uformelle samarbeidsarenaer. Det er avgjørende for den opplevde nytten av samarbeid at man har klare felles målsettinger for samarbeidet. På enkelte av skolene kommer det tydelig frem at prosjektets felles målsettinger har bidratt til å øke omfanget av samarbeid. Når det gjelder etablering av formelle møteplasser, så er det enkelte skoler som har lagt inn i lærernes og SFO/AKS-ansattes arbeidstid at de skal ha samarbeidsmøter. På andre skoler fremheves det som utfordrende å finne tid til samarbeidsmøter pga lærernes arbeidstidsavtale og de SFO/AKS-ansattes arbeidstid. For å sikre videre fremdrift i prosjektet anser Rambøll det som avgjørende at det etableres formelle samarbeidsmøter ved samtlige skoler. Møtenes målsetting, innhold og ansvarsfordeling bør også defineres, slik at lærere og SFO-ansatte får gjensidige forventninger til møtene og samarbeidet.

I neste kapittel ser vi nærmere på hvilke tilbud og aktiviteter som er implementert på skolene i prosjektet og modellene.



## 5. IMPLEMENTERING AV TILBUD OG AKTIVITETER

I dette kapittelet fokuserer vi på hvilke tilbud skolene tilbyr elevene i forsøket og hvordan disse er organisert, herunder hvem som utfører tilbudene og hvem som har ansvar ved den enkelte skole. Likheter og forskjeller innad i modellene og mellom modellene vil også bli forsøkt belyst. Det blir en kombinasjon av skolebeskrivelser og modellbeskrivelser.

### 5.1 Styrking av grunnleggende ferdigheter

De fleste skolene i forsøket har valgt å fokusere på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, gjennom blant annet å tilby elevene læringsstøttende aktiviteter i undervisning og SFO/AKS. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. De fem ferdighetene som vektlegges i kunnskapsløftet er å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og gjøre bruk av digitale virkemidler<sup>69</sup>. Med læringsstøttende aktiviteter forstås det som ulike aktiviteter som støtter opp under elevenes læringsprosess. Det kan være spill, aktiviteter ved hjelp av konkretiseringsmateriell og lignende.

Modell	Praksiseksempel – utvikling av grunnleggende ferdigheter
Modell 1	Aktivitetsskolen skal være en alternativ læringsarena som støtter opp om elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling. Den skal også ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart. Casestudiene viser at ved skole 1e tilbys faste voksenstyrte aktiviteter i tråd med rammeplanen for AKS. Det fremgår at enkelte aktiviteter krever påmelding, mens andre er mer fleksible. Flere av skolene har etter hvert knyttet til seg flere eksterne samarbeidspartnere som bidrar i tilrettelegging av aktivitetene, og det tilbys kurs i blant annet maling, sjakk, basketball, kor og teater. Dette kommer i tillegg til aktiviteter som er satt i stand av de ansatte, som eksempelvis forming, håndarbeid, ulike uteaktiviteter, lek i gymsal, matlaging og høytlesning, samt sesongavhengige aktiviteter som ski og aking.
Modell 2	På skole 2b er hovedinnholdet i modellen for helhetlig skoledag leksehjelp, fysisk aktivitet og læringsstøttende aktiviteter. Skolen har valgt å strukturere modellen litt ulikt fra trinn til trinn, men felles for trinnene er at det er lagt inn en "helhetlig-skoledag-time" i løpet av skoledagen der fokus er på læringsstøttende aktiviteter. De læringsstøttende aktivitetene har fokus på utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter og benyttes for å underbygge elevenes læring. På skole 2b innebærer det blant annet pedagogiske spill, aktiviteter med bruk av konkretiseringsmateriell osv. For å sikre kvalitet i opplæringen har lærerne ansvar for å utforme et pedagogisk opplegg, mens SFO-ansatte har ansvar for gjennomføringen.
Modell 3	Ved skole 3a er målsettingen for modellen å øke læringsutbyttet og sosial utjevning samarbeide med lokalsamfunnet som ressurs og arena for å utvikle og utvide elevenes kunnskaper og ferdigheter. Det legges vekt på å realisere tilpasset opplæring med systematisk språkopplæring. Det oppgis at alle elever fra 1. til 4. klasse har like lange dager som følge av at det er innført nye timetall. Skoledagen er organisert i to hovedøkter med læring og én økt med frilek og aktiviteter inne og ute (denne økten kalles fargerik fritid). Det oppgis at det er opprettet åpne tilbud for alle elever og det vektlegges at alle elever skal ha like rettigheter til å velge et gitt tilbud. Lærerne mener dagen generelt er veldig organisert, og dette skal bidra til at elevene makter å holde fokus oppe gjennom hele dagen.

<sup>69</sup> Utdanningsdirektoratet. *Grunnleggende ferdigheter*. URL: <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/>

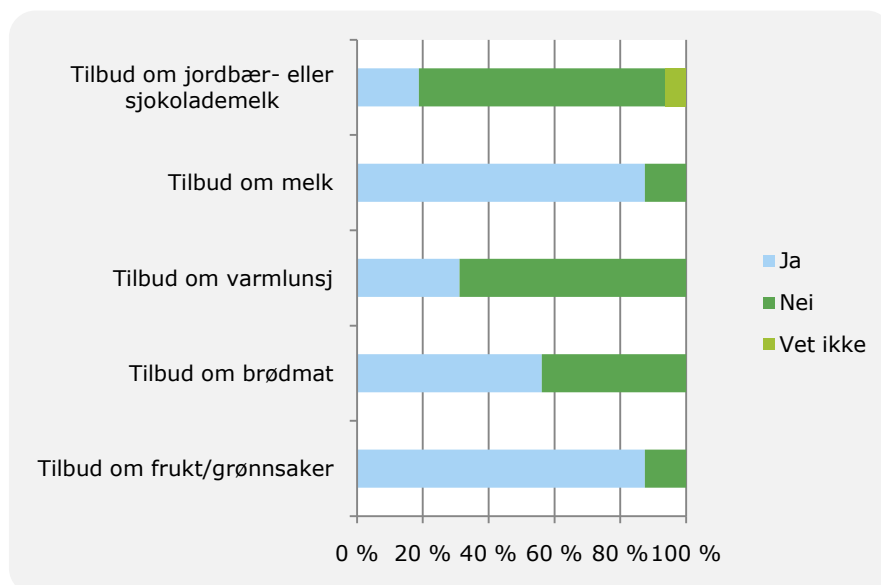
## 5.2 Skolemåltid

I følge Helsedirektoratet er utdanning og læring viktige påvirkningsfaktorer for helse<sup>70</sup> og helse viktig for læring. Skolemiljø har også betydning for trivsel, helseatferd, kosthold og fysisk aktivitet. Gode helsevaner som etableres tidlig i livet viser seg å ha langsiktig effekt. Fysisk aktivitet og tilrettelegging for sunne måltider er derfor grunnleggende elementer i en helhetlig skolehverdag.

Rambølls funn tyder på at skolene definerer skolemat som den maten som tilbys i SFO- og skoletiden. Tilbudet innbefatter melk, frukt og kald mat på de fleste skoler. Et fåtall av skolene tilbyr også varmmat. Samtlige skoler oppgir å servere mat i SFO-tiden, mens et fåtall av skolene tilbyr mat i skoletiden. De skolene som ikke tilbyr mat i skoletiden og varmmat i SFO forklarer dette med økonomiske og organisatoriske utfordringer. Skole 3a og 3b tilbyr frokost på skolen, og de fleste andre skolene tilbyr elevene å spise matpakke frokost før skolen.

I figur 5.1 under presenterer vi resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen vedrørende prosjektskolenes tilbud om skolemåltid. Resultatene presentert i figuren er basert på svar fra forsøksskolene.

**Figur 5.1: "Har skolen og/eller SFO noen av følgende tilbud som del av skolemåltidet(ene) til elever på 1.-4. trinn? (Her spørres det kun om måltider som blir gitt i løpet av skoledagen)?" N ledere forsøksskoler = 16**



Figur 5.1 viser at nær samtlige av forsøksskolene har tilbud om melk og tilbud om frukt/grønnsaker. Et flertall har tilbud om brødmatt, mens en tredjedel har tilbud om varm lunsj, og en fjerdedel har tilbud om jordbær- eller sjokolademelk. Når det gjelder referanseskolene oppgir samtlige at de har tilbud om melk, og flertallet tilbyr frukt/grønnsaker, brødmatt og jordbær- eller sjokolademelk. En mindre andel tilbyr varm lunsj.

Både forsøksskoler og referanseskoler er også stilt spørsmål om tilbudene er gratis, og svarene er presentert under i tabell 5.1.

**Tabell 5.1: "Er alle disse tilbud gratis?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Ja, tilbudet om frukt/grønnsaker er gratis/delvis gratis	50 %	29 %
Ja, tilbudet om brødmatt er gratis/delvis gratis	25 %	14 %
Ja, tilbudet om varm lunsj er gratis/delvis gratis	13 %	0 %
Ja, tilbudet om melk er gratis/delvis gratis	0 %	0 %
Ja, tilbudet om sjokolade- eller jordbærmelk er gratis/delvis gratis	0 %	0 %

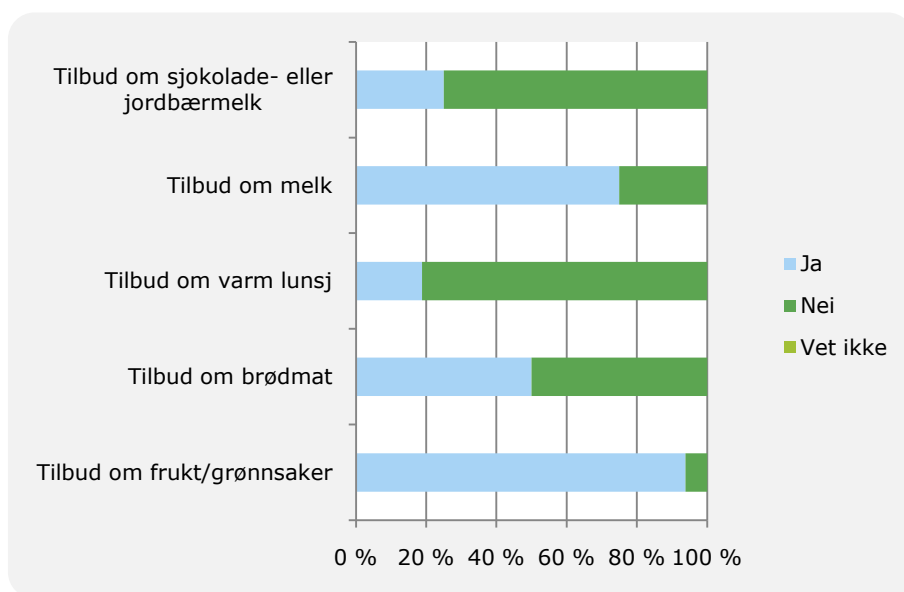
<sup>70</sup> Mariell Lian Helsedirektoratet.Forelesningsnotat prosjektsamling Helhetlig skoledag 15.11.2010

Nei, ingen av disse tilbud er gratis/delvis gratis	31 %	57 %
Annet	25 %	0 %
Vet ikke	6 %	0 %

Det fremgår av tabell 5.1 at tilbudene i noe større grad er gratis ved forsøksskolene enn ved referanseskolene. Tilbud om frukt/grønnsaker og brødmat er de tilbudene som i størst grad oppgis å være gratis eller delvis gratis.

Det er også inkludert spørsmål i spørreskjemaundersøkelsen om forsøksskolene hadde tilbudene i forkant av deltakelsen i prosjekt Helhetlig skoledag. Svar på dette presenteres i figur 5.2.

**Figur 5.2: "Hadde skolen tidligere tilbud om noen av de følgende skolemåltidene til elever på 1.-4. trinn før deltakelse i prosjekt Helhetlig skoledag?" N ledere forsøksskoler = 16**



Ved å sammenlikne resultatene i figur 5.2 med resultatene i figur 5.1 på foregående side ser vi at andelen skoler med tilbud om melk, brødmat og varm lunsj var mindre før deltakelse i Helhetlig skoledag. Det vil si at dette er nye tilbud ved enkelte skoler. Samtidig var andelen med tilbud om jordbær- eller sjokolademelk større før deltakelse, hvilket vil si at dette tilbudet er blitt tydelig redusert etter deltakelse i prosjektet.

Modell	Praksiseksempler – skolemat
Modell 1	<p>I aktivitetsskolen på skole 1b får barna servert et varmt måltid og fire brødmåltider i uken. De dagene det er varmmat er det felles bespisning i kantina, mens på grunn av begrenset plass på basen spiser barna til forskjellige tider de andre dagene. Det er innført en ordning der barna selv bestemmer når de vil komme og spise. Maten står klar etter skoletid, og barna kan selv avgjøre om de først vil leke eller om de vil spise med en gang. Barna blir samlet rundt et bord ca 10 av gangen og får brødsiver og frukt. De ansatte i aktivitetsskolen veksler på å ha ansvaret for å planlegge måltider, handle inn og tilberede maten.</p> <p>På skole 1c inngår variert og sunn mat på aktivitetsskolen hver dag i kantinen. Det blir også lagt vekt på bordskikk og hygiene, mat fra forskjellige kulturer og sunn mat. Elevene på fjerdetrinn får tilbud om matlagingskurs på AKS og på skolen er det skolekjøkken for 3. og 4. trinn.</p>
Modell 2	<p>Casestudiene viser at skole 2a har en midttid på to timer midt på dagen hvor av 30-45 minutter er spisestund. Den forlengede midttimen inneholder ett varmt måltid som tilberedes av SFO-ansatte. I tillegg er det tilbud om rikelig tid til fysisk aktivitet, både obligatoriske uteaktiviteter organisert av</p>

---

personalet og frilek. Den forlengede midttimen skal uten å øke den faktiske undervisningstiden bidra til å gjøre elevene mer opplagt og mottagelige for læring i ettermiddagsbolken, og dermed gi dem økt læringsutbytte i den tiden de er på skolen.

#### Modell 3

På skole 3a tilbys gratis frokost som skal bidra til å øke elevenes helsegevinst.

Skole 3b har også en ordning der alle barn som bruker SFO kan spise frokost (havregrøt, knekkebrød og brød) fra kl. 0715-0815. Alle elevene har fått utdelt fruktbokser og rundt kl. 1000 spiser barna medbrakt frukt på skolen. Deretter spiser barna matpakkelunsj på skolen ca kl 1100. Kl 1300 spiser alle 1.klassingen mat på SFO, uavhengig av om de har SFO-plass eller ikke. 2, 3 og 4.klasse elever som bruker SFO spiser i SFO kl 1330. Skolen har ett varmmåltid på SFO i uka. Hver onsdag og torsdag har 6.klasse ansvaret for skolens elevkafè. Klassen lager maten og selger til 5. - 7-klasse og de voksne på skolen.

Et forhold som er blitt trukket frem av ansatte på skolene, herunder fra både skole og SFO/AKS, dreier seg om sammenhengen mellom fysisk aktivitet, mat og læringsutbytte. Det trekkes frem at Helhetlig skoledag kan føre til en forlengelse av elevenes skoledag, og at det viktig å være bevisst på konsekvensene av denne forlengelsen. For eksempel fremgår det på enkelte skoler at elever som har leksehjelp etter skoletid, og dette gjelder særlig de yngste, blir slitne og mister fokus under leksehjelpen. Dette oppgis spesielt som en utfordring der servering av mat finner sted på SFO/AKS i etterkant av leksehjelpen. Et tilbud om mat kan bidra til at elevene får tilstrekkelig energi til å holde fokus oppe hele skoledagen. Elever ved enkelte skoler oppgir at skoledagen kan bli vel lang, og at de føler seg "slitne" ved skoledagens slutt. Samtidig oppgir elever at de opplever det som positivt å være ferdige med leksene før de kommer hjem, og at dette eksempelvis frigjør mer tid til å være sammen med venner og delta på kveldsaktiviteter. De fleste foreldre som er intervjuet oppgir også at det er positivt at barna er ferdige med lekser før de kommer hjem, men flere fremhever også at de gis anledning til å se igjennom og sjekke at leksene er gjort på en måte som tilfredsstiller *deres* krav til hvordan lekser skal gjøres.

### 5.3 Leksehjelp

Det er lite forskning på effekten av leksehjelp, men følgende suksesskriterier fremheves i SINTEFs rapport fra prosjekt leksehjelp som suksesskriterier for vellykket leksehjelp<sup>21</sup>:

- 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 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.

Når det gjelder leksehjelpstilbudet på prosjektskolene fremgår det av spørreskjemaundersøkelsen at nær samtlige forsøksskoler tilbyr leksehjelp til elever på 1.-4. trinn. Våren 2010 tilbød 95 prosent av forsøksskolene leksehjelp, mens 75 prosent av referanseskolene tilbød leksehjelp til sine elever. Rambøll vil fremheve at leksehjelp er et av fire tilbud skolen er forventet å gi i prosjekt Helhetlig skoledag. Tallet viser at det var en av skolene som ikke hadde innført leksehjelp som tilbud til elevene etter et års drift av prosjektet. Dette har trolig endret seg som følge av lovvedtaket høsten 2010.

---

<sup>21</sup> SINTEF (2007): Evaluering av prosjekt leksehjelp (2006-2008).



Det fremgår av spørreundersøkelsen at leksehjelp stort sett foregår i skolens lokaler, dette gjelder 70 prosent av forsøksskolene og 80 prosent av referanseskolene. 20 prosent av forsøks- og referanseskoler tilbyr leksehjelp i SFOs lokaler, mens 10 prosent av forsøksskoler tilbyr leksehjelp i både skolens og SFOs lokaler. Tabell 5.2 viser hvem som fungerer som leksehjelpere ved skolene.

**Tabell 5.2: "Hvem er leksehjelpere? Flere kryss mulige" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Lærer(e)	60 %	60 %
Assistenter i skolen	73 %	80 %
Ansatte i SFO	87 %	60 %
Frivillig organisasjon	7 %	0 %
Andre	7 %	0 %
Vet ikke	0 %	0 %

Tabell 5.2 viser at det er assistenter i skolen og ansatte i SFO som i størst grad oppgis å fungere som leksehjelpere. Blant forsøksskoler er det ansatte i SFO som i størst grad oppgis å være leksehjelpere, dernest assistenter i skolen og så lærere. Blant referanseskolene er det imidlertid assistenter i skolen som i størst grad oppgis å være leksehjelpere, dernest oppgis ansatte i SFO og lærere i like stor grad å være leksehjelpere. Samtidig tyder funnene på at flere av forsøksskolene legger opp til samarbeid mellom leksehjelpere og lærere i gjennomføring av leksehjelpstilbudet.

Funnene fra casestudiene viser at de fleste tilbyr leksehjelpen på ettermiddagen, i en times bolk etter ordinær undervisningstid. Noen tilbyr også 30 minutter leksehjelp på morgenen, men de fleste skolene erfarer at det er størst deltagelse på leksehjelpen om ettermiddagen. Funnene tyder også på at det er store forskjeller på skolene når det gjelder deltagelsesprosenten i tilbudet. De aller fleste skolene har gått ut og invitert samtlige elever til å delta, men Ringsaker kommune er den eneste kommunen som har gjort tilbudet obligatorisk for alle elever på 1.-4. trinn. Skole 2b fremgår å være den eneste skolen utenom Ringsaker kommune som har så mye som 98 prosent deltagelse på sitt leksehjelpstilbud for 2.-4. trinn.

En del SFO-ansatte, lærere og foreldre er usikre på effekten av å gi de yngste elevene tilbud om leksehjelp. De argumenterer med at elevene er veldig unge, at de får lange dager og at de i utgangspunktet har svært få lekser på dette trinnet. Elevene selv uttrykker at de opplever tilbudet som godt, mens noen få foreldre er også redde for å miste kontrollen med elevenes læring og utvikling. De fleste vurderer at 3.-4. trinn har stor glede av å gjøre lekser på skolen, men mange er også usikre på kvaliteten av voksenoppfølgingen i tilbudet. Dette begrunnes med at det er store elevgrupper og få voksenressurser (opp mot 26 elever på en voksen). De fremhever også at de elevene som har ekstra støtte i skoletimene, og som kanskje trenger leksehjelpen mest, ikke har støtte i form av assistent i leksehjelpstimen. Videre er de opptatt av at den/de som gjennomfører leksehjelpen på de fleste skolene er ufaglærte og at det er lite eller ingen tid til at lærerne kan veilede de SFO-ansatte som skal gjennomføre leksehjelpen.

Modell	Praksiseksempler – leksehjelp
Modell 1	Leksehjelpstilbudet ved skole 1b består av to timer leksehjelp i uka, og foregår hovedsakelig i barnas klasserom direkte etter skoleslutt to dager i uka <sup>72</sup> . Lærer hjelper barna med leksene den første halvtimen, og blir avløst av en av to "nøkkelpersoner" som jobber både på skolen og AKS den siste halvtimen. Leksehjelp vurderes å fungere særlig godt for elever på 4. trinn, og god informasjonsflyt til foreldre vurderes å ha bidratt til dette. Det fremgår at bemanningen kan være en utfordring i leksehjelpen, og særlig lærerne spør seg om kvaliteten blir god nok når én lærer eller AKS-ansatt må fordele tiden på så mange elever.

<sup>72</sup> Noen klasser på 3. trinn har lagt leksehjelp til midt på dagen.

På skole 1a i Oslo utføres leksehjelpen både av en lærer og en AKS-ansatt. Det oppgis her at leksehjelp er en arena for samarbeid mellom lærere og AKS-ansatte. Når det gjelder aktiviteter i Aktivitetsskolen organiseres og utføres de av AKS-ansatte alene. Ansatte ved AKS fordeler oppgaver internt mellom seg basert på hvilke kompetanser de besitter. Aktivitetene planlegges på forhånd og systematiseres i en skriftlig ukeplan. De ansatte i AKS oppgir at den systematiske planleggingen av aktivitetene i AKS og skriftliggjøring av denne, utgjør en viktig endring og forbedring fra tidligere praksis.

På skole 1c har de kalt leksehjelpstiden *lekser med fordypning*. Elevene kan ikke gå ut av klasserommet i denne tiden. Skolen har kjøpt inn materiell, slik at elevene kan sitte med fordypningsaktiviteter som for eksempel ulike matteleker og høytlesing. Mange sitter også og leser individuelt. Skolen tilbyr også fordypningsaktiviteter utenom leksehjelpstidene som bibliotekbesøk, lesestunder og øving på ord. Arbeidsfordelingen her er at lærer tar seg av leksehjelp og Aktivitetsskoleansatte tar seg av fordypningen.

Skole 1d har innført obligatorisk leksehjelp i skoletiden for elever på 1. – 4. trinn, som følge av et politisk vedtak om obligatorisk leksehjelp i kommunen. Leksehjelp tilbys ved denne skolen 2 ganger i uken på slutten av skoledagen. Leksehjelpen starter med 10 minutters innledende "Røris" (Friskis og svettis-opplegg), og påfølgende fruktspising i ti minutt før leksehjelpen starter. I denne perioden er en AKS-ansatt alene med elevene, mens under selve leksehjelpen har barneveileder og pedagog tilsyn sammen. Barneveiledere får veiledning fra pedagog i forbindelse med leksehjelp, og det føres tett dialog mellom partene. Det er avsatt 45 minutter til veiledning/samarbeidsmøte i uka. I og med at leksehjelpen tilbys på slutten av skoledagen, har kommunen lagt inn ekstra ressurser for å gi elevene et tilfredsstillende skoleskysstilbud.

På skole 1e tilbys SFO leksehjelp en halvtime to ganger i uken før skolestart. Elevene arbeider med lekseplanen individuelt, mens SFO-ansatte hjelper elevene.

#### Modell 2

Skole 2b har obligatorisk leksehjelp og dermed tilnærmet 100 prosent deltagelse på 1.-4. trinn. På skolen bestreber de å bruke pedagoger til å planlegge og å gjennomføre leksehjelpen i samarbeid med SFO. Det er også ansatt to lærere som skal veilede de SFO-ansatte under leksehjelpen. På skolen erfarer de at leksehjelpen fungerer best der leksehjelperne kjenner elevgruppen på forhånd.

Skole 2a har en leksehjelpsordning der elevene har tilbud om å få hjelp med leksene av ansatte fra SFO. Leksehjelp er lagt til en halvtime tre dager i uka før skolen, og en time etter skolen en dag i uka. Tilbudet er frivillig og foresatte melder barna på for et semester av gangen. Skoleeier opplyser at ca 43 prosent av elevene på skolen benytter seg av tilbudet.

#### Modell 3

På skole 3b prøver de ut leksehjelp med lærere på 3. og 4. trinn to ganger i uken. Dette tilbudet er obligatorisk for alle elevene. I tillegg er det frivillig leksehjelp for 1.-4. trinn med barneveileder (assisterer) som på alle andre skoler i kommunen. Skolen har fokus på læringsstøttende aktiviteter i leksehjelpstiden og på SFO, eksempelvis har skoleleder innført en "verktøykasse" som inneholder enkle verktøy/utstyr for å fremme aktiv læring og forbedre grunnleggende ferdigheter. Denne kassen er plassert på hvert klasserom. For læringsstøttende aktiviteter innenfor SFO, lager skoleleder/SFO leder en detaljert månedsplan over hvem som har ansvar for hvilke aktiviteter. Ut fra dette lager hun deretter en ukedetaljert plan som viser hva den enkelte ansatte har ansvar for, og videre en dagsplan som viser hvor den enkelte barneveileder skal være til en hver tid.

## 5.4 Fysisk aktivitet

Studier viser at økt fysisk aktivitet i løpet av skoledagen påvirker elevers fysiske og psykiske helse<sup>73</sup>. Breddeundersøkelsen viser at på 75 prosent av forsøksskolene oppgis de å ha et tilbud om fysisk aktivitet utover kroppsøvningsfaget, og 25 prosent av skolen oppgir at dette er lagt inn i en midttimeordning, som prosjekt og/eller aktiviteter før skoletid. Samtlige SFO/AKS oppgir å ha tilbud om fysisk aktivitet.

I spørreundersøkelsen er skolene blitt spurt om de har tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget. Svarene fremgår av tabell 5.3.

**Tabell 5.3: "Har skolen og/eller SFO tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Ja	75 %	71 %
Nei	25 %	29 %
Vet ikke	0 %	0 %

Det fremgår av tabell 5.3 at et klart flertall av både forsøksskoler og referanseskoler har tilbud om fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget til elever på 1.-4. trinn. Det fremgår videre at forsøksskoler har organisert tilbudet noe annerledes enn referanseskoler. Dette presenteres i tabell 5.4.

**Tabell 5.4: "Hvordan har skolen organisert/lagt til rette for fysisk aktivitet til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Midtttimeordning (lenger enn 40 min)	25 %	0 %
Prosjekturer- / perioder	25 %	0 %
Aktiviteter før skoletid	25 %	0 %
Aktiviteter etter skoletid	19 %	29 %
Utvidet friminutt (20-40 min)	6 %	43 %
Fellesturneringer (for eksempel volleyball, fotball, håndball)	44 %	43 %
Felles aktivitetsdager	75 %	71 %
Fysisk aktivitet er integrert i undervisningsopplegget i ulike fag	50 %	29 %
Har ingen av ordningene	0 %	29 %

En fjerdedel av forsøksskolene har organisert fysisk aktivitet som midtttimeordning, prosjektperioder, og aktiviteter før skoletid. En femtedel har organisert det som aktiviteter etter skoletid. Halvparten har også organisert det som fellesturneringer, og som integrert i undervisningsopplegget i ulike fag. Flertallet har organisert det som felles aktivitetsdager.

Til sammenlikning har ingen av referanseskolene organisert det som midtttimeordning, prosjektperiode eller aktiviteter før skoletid. En tredjedel har organisert det som aktiviteter etter skoletid, og nær halvparten som utvidet friminutt eller fellesturneringer. Et stort flertall har felles aktivitetsdager, mens en tredjedel har fysisk aktivitet integrert i undervisningsopplegget i ulike fag.

Modell	Praksiseksempler – tilbud om fysisk aktivitet
<b>Modell 1</b>	På skole 1b blir barna i SFO-tiden tilbudt faste aktiviteter i tillegg til fri lek. Noen aktiviteter melder barna seg på fortløpende, andre trenger ikke påmelding i det

<sup>73</sup> Nordahl og Gjerustad (2005: 32). *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA-rapport. Mjaavatt og Skisland (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet

hele tatt, mens mer omfattende aktiviteter har bindende påmelding hvert halvår. Skolen har knyttet seg til flere eksterne samarbeidspartnere i forbindelse med dette, og kan derfor tilby kurs i blant annet maling, sjakk, basketball, kor og teater. I tillegg til dette kommer aktiviteter som er satt i stand av de ansatte, eksempelvis forming, håndarbeid, ulike uteaktiviteter, lek i gymsal, matlaging og høytlesning. De tilbyr også årstidsbetingede turer og aktiviteter som ski og aking.

På skole 1c har alle trinn fysisk aktivitet hver dag. Det er særlig vekt på frilek og organisert lek i skolegården, men det er også mulig å være i gymsalen eller svømmehallen på Aktivitetsskolen. Leksehjelpsøkten starter dessuten alltid med Røris-aktiviteter.

Skole 1e har et samarbeid med en videregående skole der idrettslinjestudentene lager opplegg for elevene. Her møter de SFO-ansatte også opp for å lære hvordan de kan tilrettelegge aktiviteter for elevene. Skolen har bevisst valgt bort varmmat i SFO-tiden, fordi det frigir mer tid til fysiske aktiviteter. I SFO-tiden tilbyr de aktiviteter som strikking, samiskkurs, yoga og musikk. Foreldrene må melde barna sine på disse aktivitetene.

#### **Modell 2**

Skole 2a har en utvidet midttime midt på dagen. Dette er en økt på 1,5 time fordelt mellom en spisetund på 30-45 minutter og en aktivitetsstund på 45-60 min. I denne perioden tar SFO-ansatte over ansvaret for elevene fra lærerne, og lærerne får frigjort tid til å gjøre andre ting. Aktivitetsstunden er delt inn i to økter, en første på 15-20 minutter med obligatorisk fysisk aktivitet der elevene får velge mellom to ulike uteaktiviteter, og en andre med 30-45 minutter som elevene kan disponere som de vil.

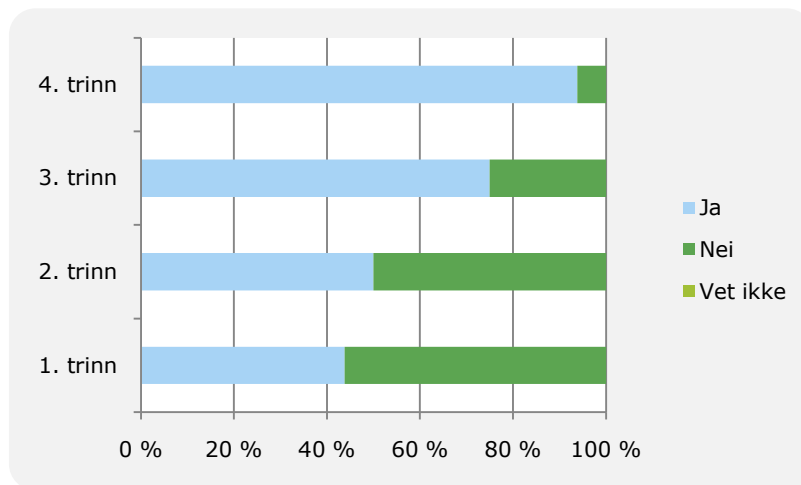
#### **Modell 3**

Skole 3b har utviklet en modell med 30 minutter frivillig fysisk aktivitet i midttimen fire dager i uken, der barneveilederne har ansvar for ulike stasjoner med aktiviteter. 1. og 2.trinn har midttimeaktiviteter to dager i uken, og 3. og 4.trinn har tilsvarende to dager i uken. Dette er ikke obligatorisk for elevene å delta på, men lærerne og SFO ansatte anbefaler at elevene deltar. Tilbudet består av 5 aktiviteter som elevene kan velge å være med på. Skolen har en egen «fysisk aktivitet koordinator» som følger opp aktivitetene. Denne personen finansieres for tiden av prosjektmidlene. I tillegg gis det "fysisk aktivitet lekser" jevnlig som elevene må gjøre hjemme, for eksempel å løpe fem runder rundt huset.

#### **5.4.1 Svømmeopplæring**

Når det gjelder svømmeopplæring, fremgår det at tilbudet er større jo høyere trinn elevene er på. Resultatene presentert i figur 5.3 er kun basert på besvarelser fra forsøksskoler.

**Figur 5.3: "Tilbyr skole og/eller SFO svømmeopplæring til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler = 16**



Det fremkommer av spørreskjemaundersøkelsen at nær samtlige skoler tilbyr svømmeopplæring til elever på 4. trinn, mens nær 80 prosent tilbyr dette til elever på 3. trinn. Halvparten tilbyr svømmeopplæring til elever på 2. trinn, mens 44 prosent tilbyr dette til elever på 1. trinn.

Videre fremkommer det at dette ved enkelte skoler et blitt et nytt tilbud til elever på 1.-3. trinn etter deltakelsen i prosjekt Helhetlig skoledag, mens samtlige skoler som har tilbudet til elever på 4. trinn også hadde dette før deltakelsen.

## 5.5 Kulturelle aktiviteter

Undersøkelsen viser at et flertall av forsøksskolene tilbyr kulturelle aktiviteter. Det fremgår i spørreundersøkelsen at både forsøksskoler og referanseskoler i stor grad tilbyr kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen. Dette fremgår av tabell 5.5.

**Tabell 5.5: "Tilbyr skole og/eller SFO noen kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn?" N ledere forsøksskoler og referanseskoler = 23**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Ja	81 %	71 %
Nei	19 %	14 %
Vet ikke	0 %	14 %

Det fremgår at det ikke er så stor forskjell mellom forsøksskolene og referanseskolene i tilbud om kulturelle aktiviteter. Henholdsvis hele 81 prosent av forsøksskolene og 71 prosent av referanseskolene tilbyr kulturelle aktiviteter utenom det bestemte antallet timer til opplæringen i skoledagen til elever på 1.-4. trinn. De kulturelle aktivitetene som det oppgis å være tilbud om dreier seg i stor grad om musikk og dans i tillegg til diverse aktiviteter.

Det fremgår at den samme andelen forsøksskoler, altså 81 prosent, tilbød også dette før deltakelse i prosjektet Helhetlig skoledag. Flere av skolene oppgir i casestudiene at de ser på mulighetene for å utvikle det kulturelle tilbudet som tilbys av eksterne miljøer som for eksempel området musikk- og kulturskole. Innenfor SFO og Aktivitetsskole arbeides det også med å utvikle kulturelle aktiviteter ved bruk av egne ressurser. Av noen eksempler kan nevne *breakdance*-kurs på skole 1e. Praksiseksempler innenfor kulturelle aktiviteter beskrives nærmere under punkt 5.8 om samarbeid med lokalmiljø.

## 5.6 Kompetanseheving

Kompetanseheving blant ansatte ved SFO/AKS trekkes frem som et positivt tiltak som styrker både kompetanse og motivasjon. Resultater som fremheves dreier seg særlig om anerkjennelse av SFO/AKS, deres ansatte og deres kompetanse. Ansatte opplever også stort tilbud om

kompetanseutviklingstiltak, og casestudien viser at en liten andel av de SFO ansatte har valgt å delta på utdanning til barneveiledere i regi av høyskolene.

<b>Modell</b>	<b>Praksiseksempler – anerkjennelse av ansattes kompetanse og kompetanseutviklingstiltak</b>
<b>Modell 1</b>	<p>Det fremgår av casestudiene at de fleste skolene i denne modellen legger vekt på at de ansatte får anledning til å benytte egen kompetanse når det gjelder valg og utforming av aktiviteter på AKS. Skolene som ligger i andre kommuner enn Oslo bygger også AKS-tilbudet på Rammeplan for Aktivitetsskolen, og benytter seg av de kompetansehevingstiltak som eksisterer for kursing av AKS-ansatte.</p> <p>Ansatte ved AKS på skole 1b fremhever at de får anledning til å <i>benytte egen kompetanse</i> og interesser når de planlegger og gjennomfører for eksempel formingsaktiviteter, og at de har mulighet til å velge hvilke aktiviteter de ønsker å ha ansvaret for.</p> <p>På skole 1d får alle barneveiledere tilbud om formell utdanning i faget "Barn og unge". Mange av barneveilederne benytter seg av dette tilbudet. Barneveilederne får dessuten ekstern kursing hos Aktivitetsskolen i Oslo og intern kursing i SOL (Systematisk Observasjon av Lesing).</p> <p>På skole 1e har de fleste lærerne og SFO/AKS-ansatte vært på "Røris"-kurs, for å stimulere til økt bruk av fysisk aktivitet i undervisning og i SFO/AKS.</p>
<b>Modell 2</b>	<p>På skole 2a har de SFO-ansatte blitt kurset i å bli bevisst hvordan barn lærer gjennom lek, og følger opp med å bygge opp om denne formen for læring.</p>
<b>Modell 3</b>	<p>Det er etablert samarbeid og erfaringsdeling mellom skolene i modellen. Dette er også etablert i de andre modellene.</p>

I casestudiene oppga de færreste skolene å ha etablert samarbeid med et eksternt kompetansemiljø (universitets- og høyskolemiljø). Skole 3a oppgir å være tilknyttet nasjonalt Senter for skriving, mens skole 3b skole har tilknytning til en høyskole i forbindelse med arbeidet med fysisk aktivitet. I læringsarbeidet på skolen jobbes det med systematisk språkopplæring ved bruk av systematisk begrepstrening og betydningspedagogikk. Målet er ifølge skolen at lesing skal ha en mening, eksempelvis ved at elevene leser høyt for andre. Rambøll mener en slik tilknytning vil bidra til å skape en systematikk i forståelsen for og gjennomføringen av alle elementene i en modell for helhetlig skoledag i praksis. Særlig vil tilknytningen være viktig for å gi kommunene det nødvendige teoretiske fundamentet for satsingen.

## **5.7 Brukerperspektiver**

Brukerne, skolens foreldre og elever, er positive til tilbudet som gis elevene innenfor rammen av en helhetlig skoledag. Casestudiene tyder på at alle elementene som ligger innenfor modellutprøving verdsettes høyt av både elever og foreldre. Det skal presiseres at vi har snakket med et lite utvalg elever og foreldre.

Vi snakket med en liten håndplukket gruppe på 6 til 10 elever per skole. De fremhevet spesielt tilbudet om fysisk aktivitet som positivt og variert. Dette kom for eksempel til uttrykk ved at midttimetilbudet på skole 3b ble beskrevet som så populært at elevene på 5.-7. trinn også ønsket å delta. Elevene uttrykte også betydningen av å få gjøre leksene på skolen fordi de da får fri hjemme eller fordi de får bedre hjelp på skolen enn hjemme. Elevene skiller ikke mellom hvem som jobber på SFO og hvem som jobber på skolen, men det fremkom på enkelte skoler at elevene verdsatte samarbeidet mellom SFO og lærere i leksehjelpstilbudet. På enkelte skoler ble skolematerien fremhevet som variert og mangfoldig. De alle fleste elevene satte også pris på at det ble servert varmmat.

*Foreldrene*, som også var en begrenset gruppe på pluss minus 6-8 foreldre per skole, fremhever særlig fokuset på kvalitet i innholdet i SFO og kompetanseheving av personalet som sentralt. Mange av foreldreinformantene observerer et tettere samarbeid mellom skole og SFO, og at kvaliteten i SFO har økt som følge av prosjektet. De er også positive til tilbudet om skolemat, fysisk aktivitet og de aller fleste også til leksehjelpstilbudet. Casestudiene tyder på at de fleste foreldrene er informert om innholdet i prosjektene med helhetlig skoledag på skolene. Imidlertid er det variasjon i forståelse og forankring av prosjektet i foreldregruppene på skolene. På flere av modellskolene uttrykte foreldre og elever at modellen er blitt såpass innarbeidet at den ikke anses på som en modell lenger, men snarere den vanlige skoledagen. Samtidig viser funnene at noen etterspør mer informasjon om hva prosjektet innebærer for dem og deres barn. De ønsker også mer involvering i utformingen av tilbudet.

Dette behovet har eksempelvis skole 1a forsøkt å imøtekomme ved å invitere til egne foreldremøter for Aktivitetsskolen for å sikre informasjonsflyten. Skolen har erfart at det ikke er like mange foreldre som møter opp som på ordinære foreldremøter, og derfor valgt å informere om Aktivitetsskolen på skolens foreldremøter også. Foreldrene får dessuten kjennskap til Aktivitetsskolens planer og det er også daglig kommunikasjon mellom AKS og foreldre/foresatt ved levering og henting av barn.

Elevenes hjemmebakgrunn og elevenes foreldre/foresatte fremheves i forskning som sentrale nøkkelpersoner for elevenes læringsutbytte. Rambøll anser det derfor som viktig at foreldrene ikke bare informeres om innholdet i den helhetlige skoledagen, men også involveres i utformingen av innholdet. På de fleste skolene i forsøket oppgir både skoleledere og foreldre/foresatte at samarbeidet så langt i stor grad har handlet om informasjon og ikke i like stor grad involvering.

## 5.8 Samarbeid med lokalmiljø

I flere av modellene, men særlig modell 3, står samarbeid med lokalmiljøet og utnyttelse av mulighetene i nærmiljøet sentralt i utvikling av en helhetlig skoledag. Tanken bak er blant annet at samarbeidet kan tilføre skolen flere og nye læringsarenaer for elevene.

Modell	Praksiseksempler – samarbeid med lokalmiljøet
Modell 1	<p>Skole 1d har et samarbeid med Kulturskolen i kommunen der det tilbys musikk, dans og drama i SFO-tiden. Tilbudet er åpent for både de som har SFO-plass og de som ikke har det. Foreldrene melder på og betaler for sine barn.</p> <p>På skole 1c brukes nærmiljøparkene flittig. Skolen har også organisert forskjellige turer med Oslo og Omland friluftsråd, spesielt i feriene.</p>
Modell 2	<p>Skole 2a har samarbeid med elever fra idrettsfag ved en videregående skole som kommer og holder hallidrettskurs for barna. Skolen har også tidvis praksiselever fra yrkesfaglig videregående inne i SFO. Skolen har også et samarbeid med Musikkskolen, og legger musikktimer til SFO-tiden for barn som ønsker det.</p>
Modell 3	<p>På skole 3a er Kulturskolen, det lokale idrettslaget og det lokale biblioteket inne som samarbeidspartnere. Elevene tilbys aktiviteter som høytlesning, leksehjelp og trening. Skolen skriver kontrakter for å oppnå et mer forpliktende samarbeid med aktørene, blant annet for å sikre seg at de møter opp i tide og gjennomfører planlagt opplegg. Tidligere har skolen hatt en samfunnskontakt som har jobbet opp mot de ulike samarbeidspartnerne. Nå er dette ansvaret fordelt på de ulike lærerne og SFO-ansatte.</p> <p>Skole 3b har innført et prosjekt i samarbeid med Kulturskolen som kalles "Prosjekt Streng", der elever fra 2.-4.trinn kan lære seg å spille fiolin eller cello. Dette tilbudet gjelder i SFO-tiden, men er også et tilbud for dem som</p>

ikke velger SFO-plass. Skolen har også et samarbeid med folkehøyskolen i forhold til oppkjøring av skiløyper og tilrettelegging av vinteraktiviteter. Ved flere anledninger har skolen leid inn en lokal håndballtrener til å holde noen gym timer i skoletiden. De har også benyttet tilbud om kompetanseheving i fysisk aktivitet fra en høyskole og har brukt studenter i idrettsfag fra høyskolen til ulike oppdrag.

## 5.9 Egevaluering

Funnene våre tyder på at det er ulike rutiner for egevaluering av prosjektene. Rambøll anser systematisk evaluering internt som nødvendig for å sikre fremdrift og måloppnåelse i prosjektene. Casestudiene tyder på at enkelte skoler som for eksempel Gjellerås har gjennomført en egen spørreundersøkelse om prosjektet for å kartlegge status og eierskap til prosjektet. Rambøll anbefaler også at elever og foreldre involveres i evaluering av prosjekt Helhetlig skoledag. En mulighet for å styrke evalueringskapasiteten på skolene vil være enten å involvere skoleeier, eller å involvere et eksternt kompetansemiljø som kan bidra til å videreutvikle arbeidet.

## 5.10 Oppsummering

Når det gjelder innhold og organisering av tilbudene på skolene, viser spørreundersøkelsen at de fleste forsøksskolene tilbyr leksehjelp, skolemåltid i form av melk, brødmat og frukt/grønt, kulturelle aktiviteter utover det bestemte antallet timer og fysisk aktivitet utover kroppsøvningsfaget. Leksehjelp organiseres stort sett i skolens lokaler, og utføres i størst grad av ansatte i SFO, dernest assistenter i skolen og lærere. Det fremgår at et mindretall av forsøksskolene tilbyr varmlunsj. Om lag en fjerdedel av forsøksskolene har lagt inn fysisk aktivitet som en del av en midttimeordning.

Funnene fra casestudiene viser at skolene i *modell 1* i stor grad konsentrerer seg om å implementere Aktivitetsskolen samt leksehjelpstilbud. Implementering av Aktivitetsskolen dreier seg om at aktiviteter i AKS ses i sammenheng med læring i skolen, ved for eksempel at elever arbeider med de samme temaene i skolen og i AKS. Det legges vekt på at ansatte i AKS skal kunne benytte egen kompetanse og egne interesser i utforming og valg av aktiviteter som skal organiseres. Det utvikles også en rammeplan for Aktivitetsskolen med fem hovedområder.

Tilbudet i *modell 2* fremgår å være basert på at skolemat, fysisk aktivitet og leksehjelp tilbys innenfor gratis kjernetid mellom kl 0830 og 1400. Implementeringen handler blant annet om styrking av samarbeidet SFO/skole og å sikre SFO som en integrert del av skolen.

Det fremgår at skolene i *modell 3* legger vekt på et helhetlig perspektiv på elevenes læring. Implementeringer handler om fokus på samarbeid internt og eksternt (blant annet med lokalmiljøet). Tilbudet skal være tilgjengelige for alle elever, og at det skal være variasjon i aktiviteter som tilbys. De SFO-ansatte har ansvar for flere av aktivitetene som tilbys.



## 6. FORELØPIGE ERFARINGER OG RESULTATER

I dette kapittelet ser vi nærmere på foreløpige erfaringer og resultater av forsøket, basert på funn fra både spørreundersøkelsen og casestudiene. Det presiseres resultatene presentert her er meget foreløpige, da forsøket samlet sett er i en oppstartsfase. Funnene som presenteres her kan dermed også forstås som en første "baselinemåling" – det vil si et utgangspunkt for sammenlikning med fremtidige målinger og undersøkelser.

Gjennomgående vurderinger av resultater ved skolene som prøver ut modellene er at forsøket har bidratt til at

- Innsatsen som gjøres i SFO/AKS får større anerkjennelse
- Kompetansen til ansatte i SFO/AKS blir mer verdsatt
- Det er en viss økning i samarbeid mellom skole og SFO/AKS
- Elever er i hovedsak fornøyde med tilbudet de får på skolen og opplever blant annet at de får den hjelpen de trenger til å gjøre lekser
- Foreldre vurderer stort sett at det er positivt med økt fokus på læringsstøttende aktiviteter i SFO/AKS

Det fremgår at det generelt har skjedd en bevisstgjøring av arbeidet som gjøres i SFO/AKS. Ved å dokumentere hvordan de jobber og hva de skal tilby av aktiviteter, har personalet fått et mer bevisst forhold til eget bidrag i barnas skolehverdag. Dette vurderes å ha økt kvaliteten av det som skjer i SFO/AKS. Det fremgår at dette også bidrar til at kompetansen til ansatte i SFO/AKS i større grad blir anerkjent, både av lærere og av foreldre. Det oppgis at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er blitt styrket, men at det fortsatt er rom for forbedring når det gjelder samarbeid. Dette gjøres nærmere rede for i neste avsnitt. Først beskriver vi andre resultater som fremkommer av evalueringen.

Blant skolene som har valgt en løsning der ansatte i SFO/AKS tar over ansvaret for elevene i en utvidet middtid, vurderes frigjort tid blant lærere å være av stor verdi. Denne tiden kan benyttes til planlegging av undervisning, noe som bidrar til at undervisningen styrkes. De skolene som tilbyr et varmt måltid til lunsj fremhever dette som et positivt bidrag til skolehverdagen, og oppgir at det gir elevene mer energi utover skoledagen og hever kvaliteten i undervisningen etter lunsj. Andre skoler oppgir at fysisk aktivitet i midttimen kan bidra til mindre konflikter i friminuttene og mer ro i klasserommene.

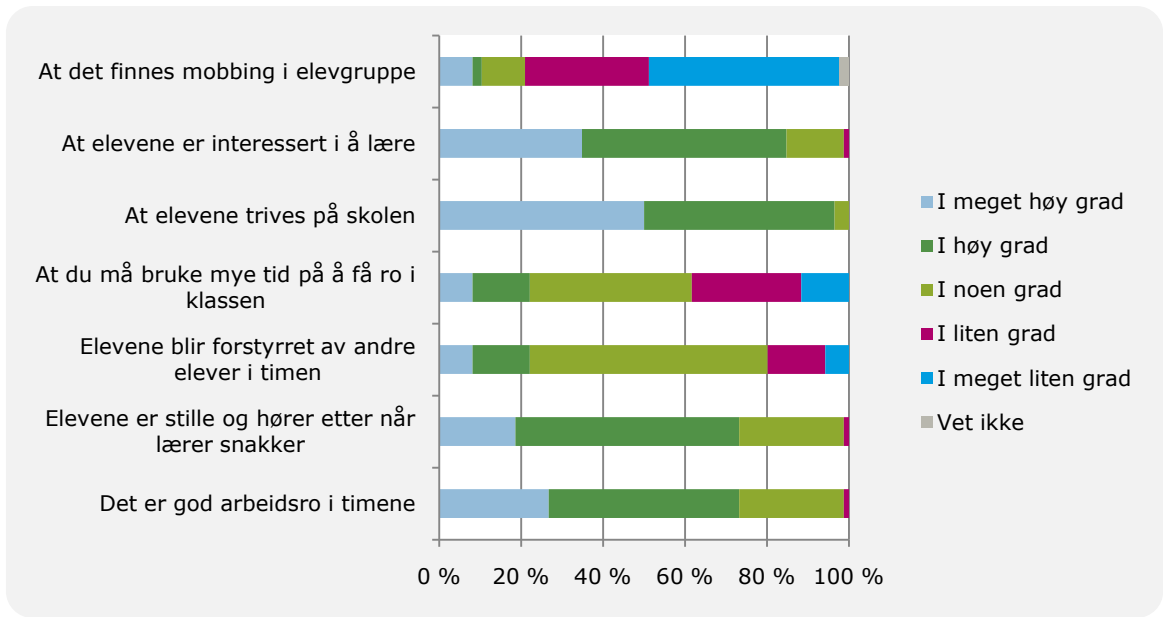
### 6.1 Læringsmiljø, læringsutbytte og helse

I det følgende fokuserer vi på spørsmål som har til hensikt å belyse forhold relatert til tre sentrale temaer: læringsmiljø, læringsutbytte og helse. Her velger vi å avgrense til besvarelser fra forsøksskoler, mens sammenlikning med referanseskoler vil bli foretatt i større grad ved neste måling. Vurderingene som presenteres er hovedsakelig basert på besvarelser fra respondenter med innsikt i forhold i klasserommet, det vil si lærere og kontaktlærere.

#### 6.1.1 Læringsmiljø

I figur 6.1 presenterer vi respondentenes vurderinger av læringsmiljøet ved forsøksskolene. Respondentene har blitt bedt om å ta stilling til ulike påstander omkring ulike forhold ved læringsmiljøet. Dette spørsmålet er stilt til lærere og kontaktlærere.

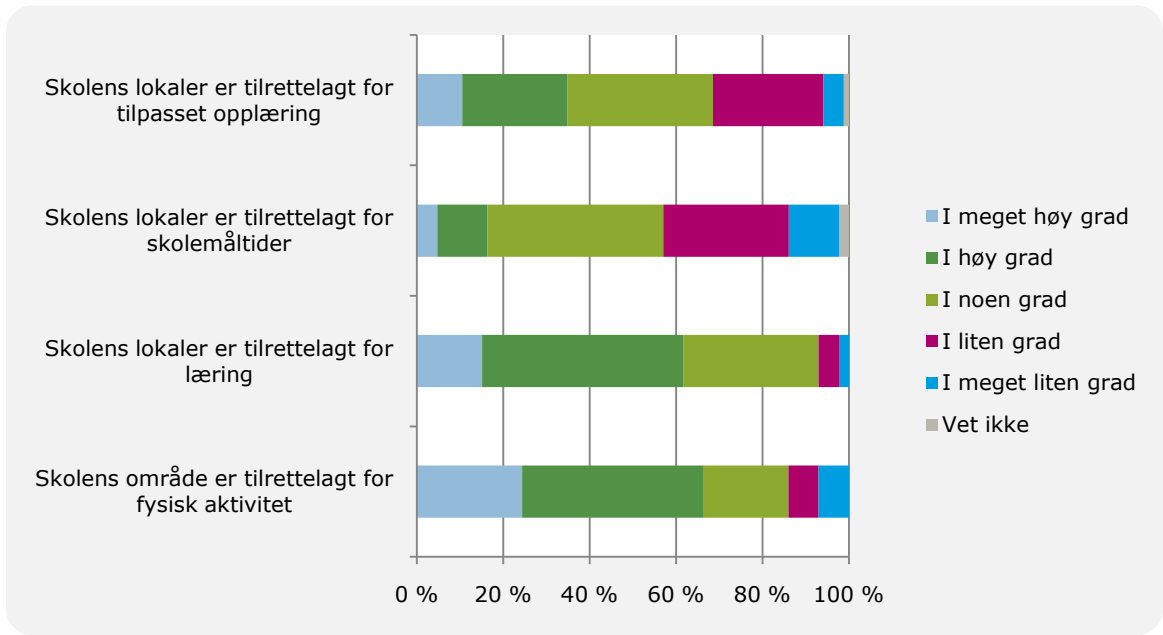
Figur 6.1: "I hvilken grad vurderer du at:" N lærere = 95



Det fremgår av figur 6.1 at det stort sett vurderes å være et godt læringsmiljø ved skolene når det gjelder psykososiale forhold som mobbing, læringsinteresse, trivsel og arbeidsro. Det fremgår at et mindretall vurderer at det finnes mobbing i elevgruppen. Et klart flertall vurderer at elevene trives, er interessert i å lære, hører etter når læreren snakker og at det er god arbeidsro. Respondentene vurderer i mindre grad at elevene blir forstyrret av andre, eller at man må bruke mye tid på å få ro i klassen.

Respondentenes vurderinger omkring forhold som i større grad er relatert til det fysiske arbeidsmiljøet er presentert i figur 6.2.

Figur 6.2: "I hvilken grad vurderer du at:" N lærere = 95

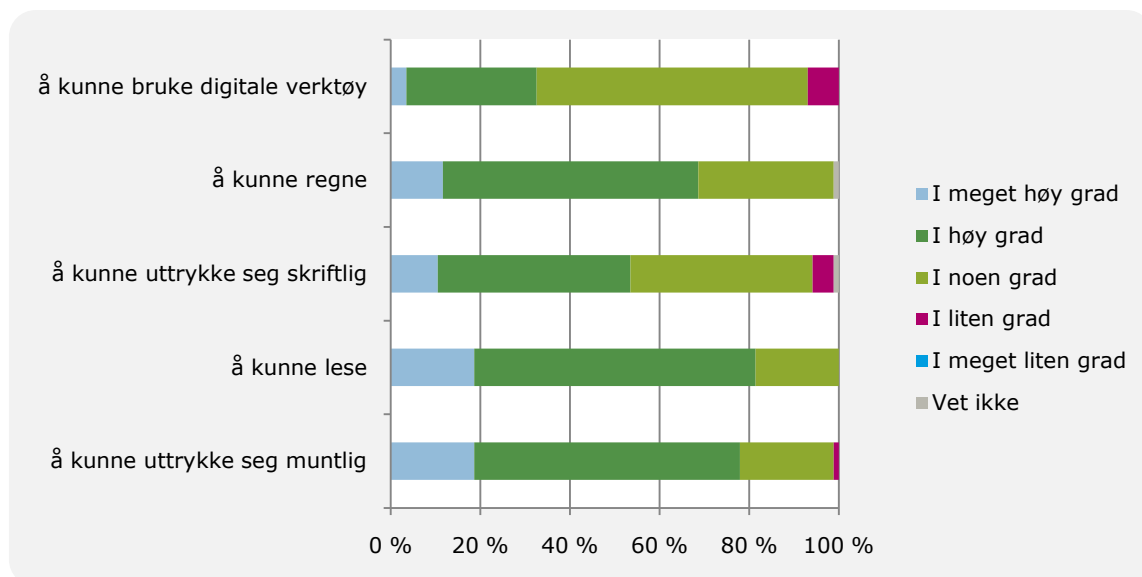


Det fremgår av figur 6.2 at skolens lokaler i stor grad vurderes som tilrettelagt for læring, og at skolens område i stor grad er tilrettelagt for fysisk aktivitet. Skolens lokaler vurderes i noe mindre grad å være tilrettelagt for tilpasset opplæring og skolemåltider. Imidlertid er det også her et flertall som vurderer at lokalene er tilrettelagt for dette, selv om graden er noe lavere enn for de to andre spørsmålene.

### 6.1.2 Læringsutbytte

Elevenes læringsutbytte forstår vi som både deres sosiale og deres kognitive ferdigheter. Først vil vi fokusere på *kognitive ferdigheter* som mestring av grunnleggende ferdigheter. Respondentenes vurderinger av hvordan deres elever samlet sett mestrer grunnleggende ferdigheter presenteres i figur 6.3.

**Figur 6.3: "I hvilken grad vurderer du at elevene du underviser samlet sett mestrer de grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålene satt i læreplanverket?" N lærere = 95**



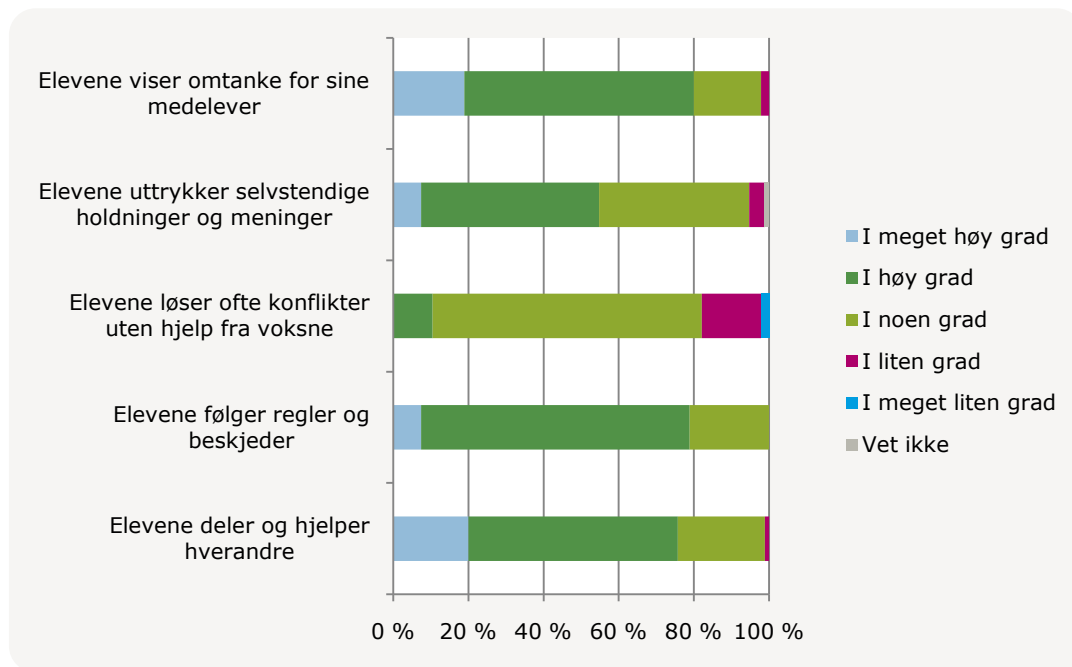
Det fremgår at respondentene vurderer at elevene samlet sett i størst grad mestrer følgende grunnleggende ferdigheter:

- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne regne

Disse ferdighetene er de som respondentene i størst grad vurderer at elevene mestrer, i form av at det er på disse ferdighetene at flest har krysset av at de vurderer dette i meget høy eller høy grad. Å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne bruke digitale verktøy er ferdigheter som respondentene vurderer i noe lavere grad at elevene mestrer. Disse resultatene vil kunne benyttes som en *baseline* (for eksempel andelen som til sammen har svart "I meget høy grad" og "I høy grad" på mestring av de ulike ferdighetene) til sammenligning med fremtidige målinger. Utviklingen blant forsøksskolene vil også bli sammenlignet med utviklingen blant referanseskolene.

I figur 6.4 presenterer vi lærere og kontaktlæreres vurderinger av elevenes *sosiale ferdigheter*, forstått som omtanke for medelever, evne til å uttrykke egne meninger, evne til konfliktløsning, evne til å følge regler og til å hjelpe sine medelever.

**Figur 6.4: I hvilken grad vurderer du at følgende påstander stemmer for de elevene du underviser? N Lærere = 95**



Figur 6.4 viser at respondentene ved forsøksskolene i stor grad vurderer at elever viser omtanke for sine medelever, følger regler og beskjeder og deler og hjelper hverandre. De vurderer i mindre grad at elevene uttrykker selvstendige holdninger og meninger, og løser konflikter uten hjelp fra voksne.

### 6.1.3 Konsentrasjon og utholdenhet

Under presenterer vi vurderinger knyttet til konsentrasjon og utholdenhet. I tabell 6.1 presenterer vi vurderinger av elevers konsentrasjon.

**Tabell 6.1: "Hvordan vurderer du elevene du underviser sin konsentrasjon i løpet av en gjennomsnittstime? Kryss av for det som passer best" N forsøksskoler = 95, N referanseskoler = 65**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Alle elevene har god konsentrasjon	2 %	0 %
90 prosent av elevene har god konsentrasjon	32 %	29 %
80 prosent av elevene har god konsentrasjon	35 %	46 %
70 prosent av elevene har god konsentrasjon	19 %	20 %
60 prosent av elevene har god konsentrasjon	9 %	2 %
50 prosent av elevene har god konsentrasjon	2 %	3 %
Mindre enn halvparten av elevene har god konsentrasjon	0 %	0 %

Det fremgår av tabell 6.1 at respondentene vurderer at et overveiende flertall av elever har god konsentrasjon. De største andelene har krysset av for at 80 eller 90 prosent av elevene har god konsentrasjon. En betydelig andel har også krysset av for 70 prosent av elevene. Når det gjelder vurderinger av utholdenhet presenteres dette i tabell 3.9. Det fremgår at vurderingene blant referanseskolene ikke skiller seg nevneverdig fra vurderingene blant forsøksskoler.

**Tabell 6.2: "Hvordan vurderer du elevene du underviser sin utholdenhet i løpet av skoledagen? Kryss av for det som passer best" N forsøksskoler = 95, N referanseskoler = 65**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Alle elevene har god utholdenhet	1 %	2 %
90 prosent av elevene har god utholdenhet	24 %	20 %
80 prosent av elevene har god utholdenhet	44 %	48 %
70 prosent av elevene har god utholdenhet	19 %	20 %

60 prosent av elevene har god utholdenhet	7 %	9 %
50 prosent av elevene har god utholdenhet	6 %	2 %
Mindre enn halvparten av elevene har god utholdenhet	0 %	0 %

Tabell 6.2 viser at den største andelen vurderer at 80 prosent av elevene har god utholdenhet. De største andelen har også her krysset av for 80, 90 og 70 prosent av elevene. Heller ikke på dette området fremgår det å være vesentlige forskjeller mellom vurderinger blant forsøksskoler og referanseskoler.

Det fremgår av spørreundersøkelsen at forsøksskolene har et relativt godt utgangspunkt når det gjelder forhold knyttet til både læringsmiljø, læringsutbytte og konsentrasjon og helse. Likevel er det rimelig å anta at det er rom for forbedring og utvikling, og det vil i de neste fasene av evalueringen være interessant å følge denne utviklingen. I de neste fasene vil det også være relevant å trekke inn målinger foretatt på referanseskoler, og sammenlikne resultater på tvers av skoletypene.

I det følgende gjør vi rede for hva som forstås å være foreløpige resultater blant skolene som prøver ut de respektive modellene, basert på funn fra casestudiene.

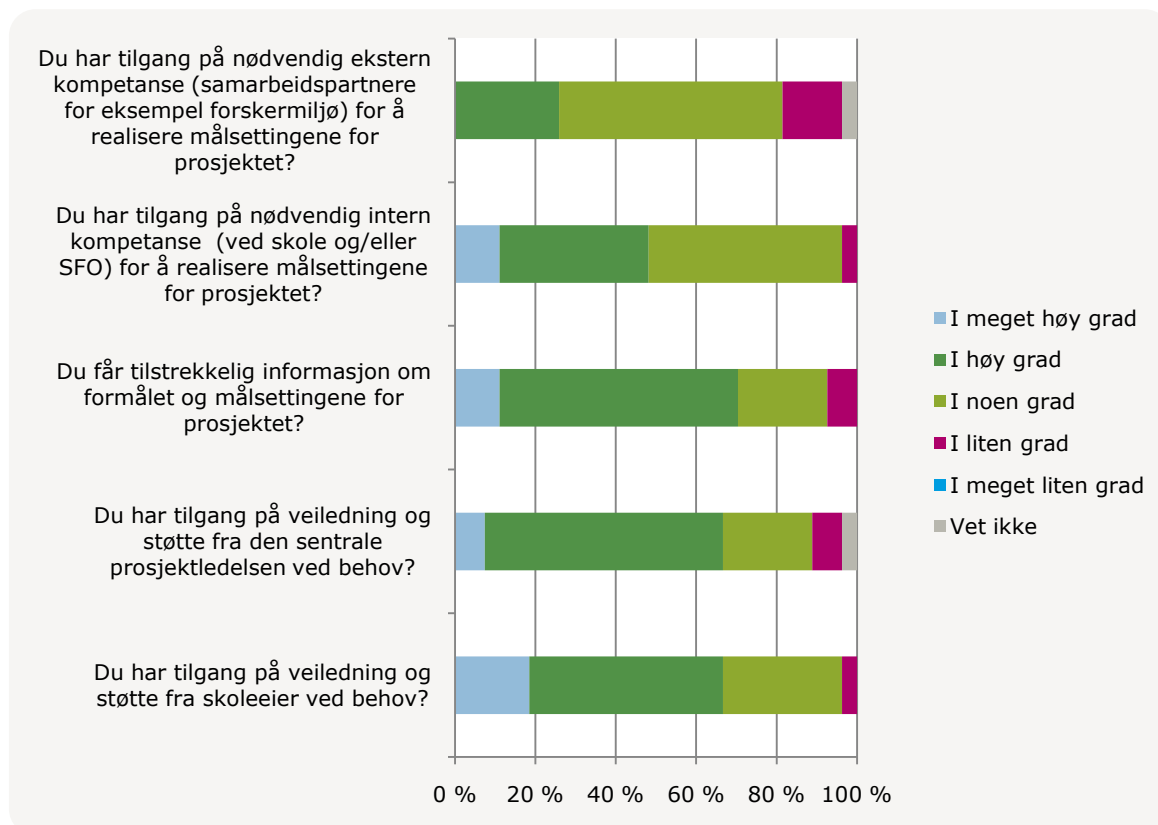
## 6.2 Oppfølging og samarbeid

I dette avsnittet beskrives vurderinger av samarbeid, herunder samarbeid med skoleeier og Utdanningsdirektoratet, samarbeid med eksterne miljøer og foresatte, og samarbeid mellom skole og SFO/AKS.

### 6.2.1 Oppfølging og kompetanse

Innledningsvis presenterer vi data fra spørreundersøkelsen som viser hvordan ledelsen ved skole og SFO/AKS vurderer sin tilgang på kompetanse og veiledning. Dette presenteres i figur 6.5.

Figur 6.5 "I hvilken grad vurderer du at:" N ledelse ved skole og SFO/AKS = 27



Det fremgår av figur 6.5 at ledelsen ved forsøksskolene vurderer at de stort sett har tilgang på veiledning og støtte både fra den sentrale prosjektledelsen og fra skoleeier, samt at de får

tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Samtidig er det enkelte i ledelsen som vurderer at de ikke opplever disse behovene som dekket.

Figuren viser at ledelsen i mindre grad vurderer at de har tilgang på den nødvendige interne kompetansen ved skole og/eller SFO/AKS for å kunne realisere målsettingene for prosjektet. De vurderer i enda mindre grad at de har tilgang på den nødvendige eksterne kompetansen. Dette indikerer at det vurderes å være behov for å knytte til seg mer ekstern kompetanse på skolene som deltar i forsøket. Det skal imidlertid nevnes at de største andelene har krysset av for den nøytrale kategorien "i noen grad" – som vurderes som verken positivt eller negativt ladet.

Det fremgår av casestudiene at skolene stort sett uttrykker seg tilfredse med kontakt og dialog med både skoleeier og Utdanningsdirektoratet. Imidlertid fremgår det at enkelte skoler opplever behov for tydeligere retningslinjer når det gjelder formål med forsøket og med modellutprøvingen. Et gjennomgående spørsmål er om det er et formål at alle skoler innad i en modell skal prøve ut modellen på tilnærmet identisk måte, eller om det er rom for lokalt tilpasning. Det fremgår at det kan være problematisk å implementere en modell som er tilpasset lokale forhold i og omkring en annen skole.

Samarbeid med lokalmiljøet er en integrert del av modell 3, og skolene i denne modellen har således et fokus på samarbeid med eksterne miljøer. Tanken bak dette er som nevnt at samarbeidet kan tilføre skolen flere og nye læringsarenaer for elevene. For eksempel er kulturskolen, det lokale idrettslaget og det lokale biblioteket inne som samarbeidspartnere på den ene skolen, og tilbyr elevene aktiviteter som høylesning, leksehjelp og trening.

Samtidig er det skoler i andre modeller som også legger vekt på samarbeid med eksterne miljøer, der kompetanse og ressurser til eksterne miljøer benyttes til å gi elever tilbud om for eksempel former for fysisk aktivitet (fotball, turn m.m.) og korsang.

#### 6.2.2 Samarbeid med foresatte

Forsøksskolene har lagt vekt på å gi god informasjon til foresatte, og de kvalitative intervjuene med foresatte viser at skolene i stor grad har lyktes med å gi foresatte nødvendig informasjon om prosjektet Helhetlig skoledag. Samtidig fremgår det av intervjuer med foresatte at de i enkelte tilfeller blander prosjektet sammen med tidligere prosjekter, som for eksempel "Utvidet skoledag". I Oslo blir Aktivitetsskolen også sett på som en del av prosjektet av enkelte foresatte. Det fremgår at de foresatte setter pris på å bli involvert og informert om hva som skjer på deres barns skole. Foresatte vurderer det også stort sett som positivt at den faglige kompetansen i SFO/AKS blir styrket, og at det legges mer eksplisitt til rette for læring på SFO/AKS. De ser det som positivt at elevene lærer "på en annen måte", og at dette oppleves av elevene som annerledes enn læringen som foregår på skolen.

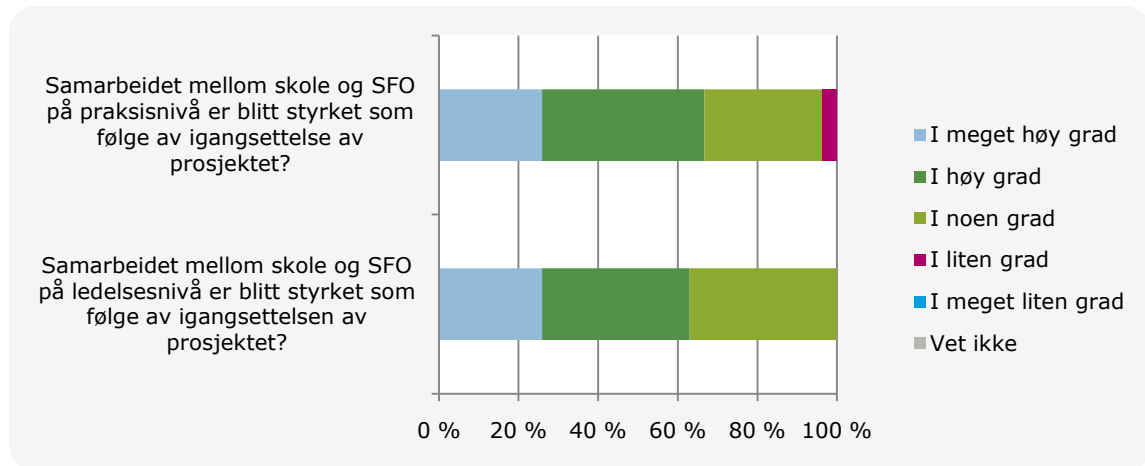
Foresatte vurderer det også stort sett som positivt at elever får anledning til å gjøre lekser på skolen, slik at de får mer tid til andre fritidsaktiviteter på kveldstid. Samtidig er det enkelte foresatte som understreker at leksehjelpen ikke må ta fra dem muligheten til å kontrollere at leksene er gjort på en tilfredsstillende måte.

#### 6.2.3 Samarbeid mellom skole og SFO/AKS

Generelt fremheves samarbeid mellom skole og SFO/AKS som et viktig element i forsøket, og som et område som det er blitt satt sterkere fokus på som følge av deltakelse i prosjektet. Samtidig er det et område som det fortsatt er behov for å styrke.

I figur 6.6 viser vi hvordan ledelsen ved skole og SFO/AKS vurderer samarbeidet mellom skole og SFO/AKS.

Figur 6.6: "I hvilken grad vurderer du at:" N ledelse ved skole og SFO/AKS= 27



Figur 6.6 viser at flertallet vurderer at prosjektet allerede har bidratt til styrket samarbeid mellom skole og SFO/AKS, både på ledelses- og praksisnivå.

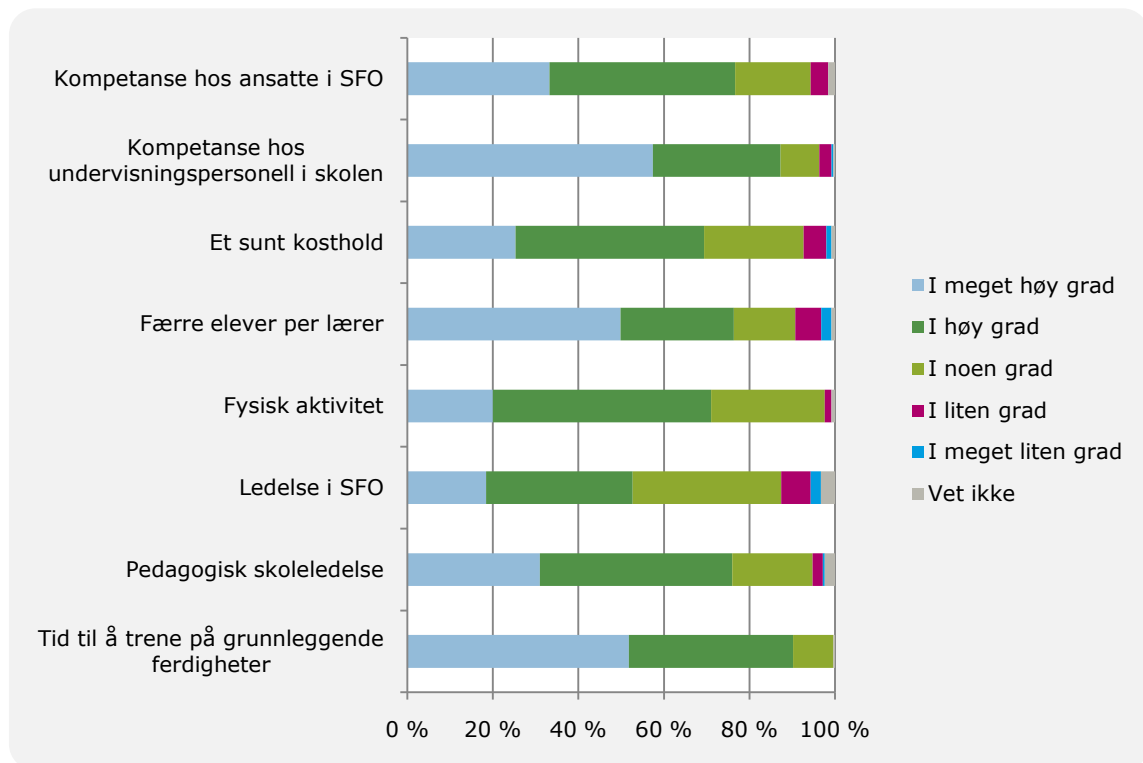
Det fremgår av casestudiene at samarbeid og kommunikasjon mellom skole og SFO/AKS er viktig når det gjelder å gi elevene en god helhetlig skoledag, der fagområder og temaer følges opp i hhv skole og SFO/AKS. Det vurderes å være etablert gode samarbeidsrutiner på ledernivå, for eksempel mellom skoleleder og leder for SFO/AKS. Samarbeid mellom lærere og ansatte på SFO/AKS kan være utfordrende å realisere i praksis, blant annet pga mangel på tid. Det fremgår for eksempel på flere skoler at fastsatte møtetider og -arenaer ikke blir benyttet i praksis på grunn av mangel på tid enten hos lærere eller hos ansatte på SFO/AKS. Imidlertid oppgis det at daglige berøringspunkter i forbindelse med avlevering/overtakelse av elever og klasser benyttes til å formidle beskjeder og innhente informasjon.

En annen utfordring som fremkommer av evalueringen, dreier seg om at sammenheng mellom planer i hhv skole og SFO/AKS, forutsetter at partene får innsyn i hverandres planer. Dersom planene til SFO/AKS skal baseres på skolens planer, vil det være en forutsetning at skolen er tidlig ute med sine planer slik at SFO/AKS får tid til å tilpasse sine.

### 6.3 Læringsfremmende og læringshemmende forhold

Når det gjelder spørsmål om hva som vurderes å være læringsfremmende tar vi først utgangspunkt i resultatene fra spørreundersøkelsen. Hva som forstås å være læringsfremmende forhold på 1.-4. trinn er et spørsmål som er blitt rettet til både forsøksskoler og referanseskoler. Respondentenes svar på dette spørsmålet presenteres i figur 5.4.

**Figur 6.7: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringsfremmende (forhold som fremmer elevenes læringsutbytte) på 1.-4. trinn?" N = 269<sup>74</sup>**



Figur 6.7 viser at de forholdene som i størst grad vurderes som læringsfremmende er:

- Tid til å trene på grunnleggende ferdigheter
- Kompetanse hos undervisningspersonell i skolen
- Færre elever per lærer
- Kompetanse hos ansatte i SFO
- Pedagogisk skoleledelse
- Fysisk aktivitet

På dette spørsmålet er det flere forhold som et betydelig flertall vurderer som læringsfremmende. De to forholdene som i klart størst grad vurderes å være læringsfremmende er tid til å trene på grunnleggende ferdigheter og kompetanse hos undervisningspersonell i skolen. Samtidig vurderer et klart flertall at færre elever per lærer, kompetanse hos ansatte i SFO, pedagogisk skoleledelse og fysisk aktivitet som i meget høy og høy grad læringsfremmende. I tillegg vurderer et overveiende flertall et sunt kosthold som læringsfremmende, mens et knapt flertall vurderer ledelse i SFO som det samme.

Vi har gjennomført sammenlikninger av vurderinger fra hhv skole og SFO/AKS av ovennevnte forhold, og det viser seg at det kun er mindre forskjeller mellom respondentgruppene. De forholdene som det i størst grad er ulike vurderinger av, er forholdene "Tid til å trene på grunnleggende ferdigheter", "Pedagogisk skoleledelse", og "Kompetanse hos undervisningspersonell i skolen". Disse forholdene vurderes i større grad å være læringsfremmende av ansatte i skolen, sammenlignet med ansatte i SFO/AKS.

Det fremgår at casestudiene i stor grad understøtter de funn som kommer frem av spørreundersøkelsen. Det legges vekt på at tid til å trene på grunnleggende ferdigheter er viktig for å stimulere til læring. Samtidig legges det vekt på at tid til planlegging av undervisningen er viktig for å sikre at undervisningstiden benyttes optimalt. På enkelte skoler fremgår det for eksempel at etablering av tilbud om leksehjelp der lærere utfører leksehjelpen, har ført til et

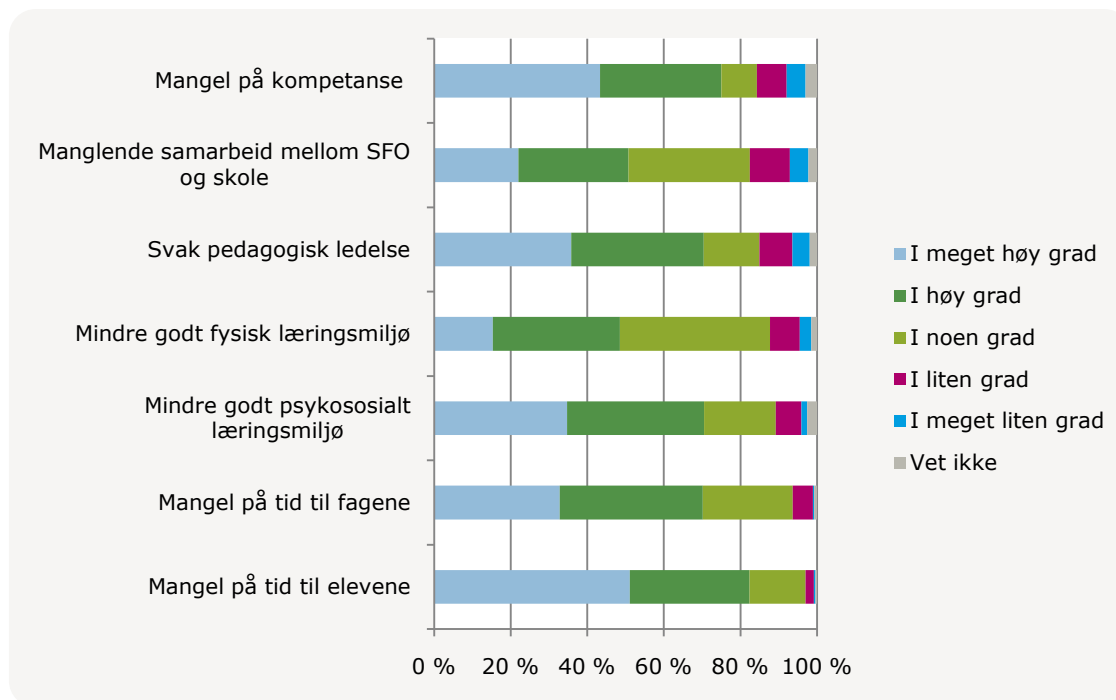
<sup>74</sup> Lærere og ansatte i SFO/AKS på forsøkkoler og referanseskoler



press på lærernes arbeidstid og til at de har mindre tid til planlegging av både undervisning og gjennomføring av leksehjelpen.

Under går vi nærmere inn på hvilke forhold som vurderes å være læringshemmende. Respondentenes vurderinger av læringshemmende forhold presenteres av figur 6.8.

**Figur 6.8: "Basert på dine erfaringer, i hvilken grad vurderer du følgende forhold som læringshemmende på 1.-4. trinn (forhold som hemmer elevenes læringsutbytte)?" N = 268<sup>75</sup>**



De forholdene som i størst grad vurderes å være læringshemmende er

- Mangel på tid til elevene
- Mangel på kompetanse
- Svak pedagogisk ledelse
- Mindre godt psykososialt læringsmiljø
- Mangel på tid til fagene

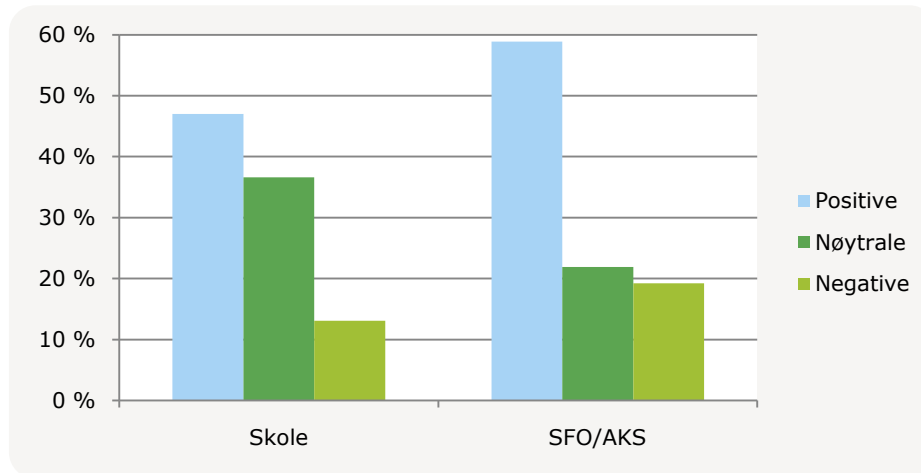
Forholdene i disse punktene vurderes av et klart flertall av respondentene i meget høy grad eller i høy grad å være læringshemmende. I tillegg vurderer om lag halvparten av respondentene at mangel på samarbeid mellom SFO/AKS og skole og mindre godt fysisk læringsmiljø er læringshemmende forhold.

De forholdene som det i størst grad er ulike vurderinger blant ansatte hhv i skole og SFO/AKS er "mangel på kompetanse" og "mindre godt psykososialt læringsmiljø". Disse vurderes i større grad å være læringshemmende av ansatte i skole enn av ansatte i SFO/AKS.

I tillegg er det til dels ulike meninger blant ansatte i hhv skole og SFP/AKS når det gjelder betydningen av manglende samarbeid mellom SFO/AKS og skole som læringshemmende. Dette illustreres i figur 6.9.

<sup>75</sup> Lærere og ansatte i SFO/AKS på forsøkksskoler og referanseskoler

**Figur 6.9: Sammenlikning av svar fra skole og SFO/AKS - vurdering av mangel på samarbeid mellom skole og SFO/AKS som læringshemmende, N skole = 183, N SFO/AKS = 73**



Det fremgår at ansatte i SFO/AKS i større grad vurderer at mangel på samarbeid mellom skole og SFO/AKS kan være læringshemmende. Dette kan indikere at ansatte i SFO/AKS i større grad enn ansatte i skolen vurderer samarbeid mellom skole og SFO/AKS som viktig for elevers læring.

Det fremgår også av casestudiene at enkelte ansatte, ved både skole og SFO/AKS, uttrykker seg kritisk til å innføre for mye læring og struktur i SFO/AKS. Det oppgis at leken i SFO/AKS kan bidra til en mer variert hverdag for elevene, og til at de i større grad kan konsentrere seg om å tilegne seg læring i undervisningen. De læringsstøttende aktivitetene på SFO/AKS bør derfor etter deres syn baseres på lek og skille seg fra opplegg som finner sted i klasserommet på skolen. Samtidig er det enkelte lærere som ikke ønsker at læring og læreplaner skal "snikinnføres" i barns lek.

### 6.3.1

#### Kompetanse

Kompetanse hos både undervisningspersonell i skolen og ansatte i SFO/AKS vurderes å være sentrale forhold som virke enten positivt eller negativt inn på elevenes læring. I denne sammenheng vil det være relevant å kartlegge kompetansen blant ansatte i skole og SFO/AKS underveis i prosjektet, for å avdekke om det foregår en systematisk styrking av kompetansen. Et utgangspunkt for videre sammenlikning presenteres i tabell 6.3.

**Tabell 6.3: Oversikt over kompetanse blant ansatte i skole og SFO/AKS, N skole = 111, N SFO/AKS = 73**

	Skole	SFO/AKS
Høyere universitets- og høyskoleutdanning	69 %	23 %
Lavere universitets- og høyskoleutdanning	31 %	23 %
Videregående opplæring	1 %	41 %
Ikke fullført videregående opplæring	0 %	12 %

Det fremgår av evalueringen at det i liten grad er forskjeller på kompetansenivå blant forsøksskoler og referanseskoler, dette presenteres under i tabell 6.4.

**Tabell 6.4: Oversikt over kompetanse blant forsøksskoler og referanseskoler, N forsøksskoler = 168, N referanseskoler = 98**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
Høyere universitets- og høyskoleutdanning	54 %	56 %
Lavere universitets- og høyskoleutdanning	27 %	29 %
Videregående opplæring	13 %	13 %
Ikke fullført videregående opplæring	6 %	2 %

Det er også kartlagt den pedagogiske kompetansen blant ansatte på forsøksskoler og referanseskoler. Dette illustreres under i tabell 6.5.

**Tabell 6.5: Oversikt over den pedagogiske kompetansen blant forsøksskoler og referanseskoler, N forsøksskoler = 168, N referanseskoler = 98**

	Forsøksskoler	Referanseskoler
PPU (Praktiskpedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)	7 %	3 %
Allmennlærerutdanning	52 %	56 %
Fagskolelærerutdanning	2 %	5 %
Master lektorutdanning	3 %	3 %
Førskolelærerutdanning	16 %	22 %
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	16 %	10 %
Ingen formell pedagogisk utdanning	13 %	10 %

Under har vi krysset spørsmål om høyeste fullførte kompetansenivå med spørsmål om pedagogisk kompetanse. Først presenterer vi tall for forsøksskoler.

**Tabell 6.6: Høyeste fullførte utdanning krysset med pedagogisk kompetanse for forsøksskoler, N = 168**

	Høyere universitets- og høyskoleutdanning	Lavere universitets- og høyskoleutdanning	Videregående opplæring	Ikke fullført videregående opplæring
PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)	7 %	11 %	0 %	0 %
Allmennlærerutdanning	73 %	48 %	0 %	0 %
Fagskolelærerutdanning	2 %	2 %	0 %	0 %
Master lektorutdanning	6 %	0 %	0 %	0 %
Førskolelærerutdanning	17 %	26 %	0 %	0 %
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	1 %	17 %	67 %	40 %
Ingen formell pedagogisk utdanning	4 %	11 %	33 %	60 %

Under presenterer vi tilsvarende tall for referanseskoler.

**Tabell 6.7: Høyeste fullførte utdanning krysset med pedagogisk kompetanse for referanseskoler, N = 98**

	Høyere universitets- og høyskoleutdanning	Lavere universitets- og høyskoleutdanning	Videregående opplæring	Ikke fullført videregående opplæring
PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)	4 %	4 %	0 %	0 %
Allmennlærerutdanning	66 %	68 %	0 %	0 %
Fagskolelærerutdanning	6 %	7 %	0 %	0 %
Master lektorutdanning	6 %	0 %	0 %	0 %
Førskolelærerutdanning	29 %	21 %	0 %	0 %
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	4 %	0 %	62 %	0 %
Ingen formell pedagogisk utdanning	0 %	11 %	39 %	100 %

### 6.3.2 Elevdeltagelse på SFO

Et annet forhold som blir problematisert på enkelte skoler dreier seg om at Helhetlig skoledag – og integrering av SFO/AKS som en del av skolen og skoledagen – kan føre til at elever som deltar i SFO/AKS får et bedre og mer helhetlig skoletilbud enn elever som ikke deltar i SFO/AKS. Det fremgår at prisen på SFO/AKS kan være høy for mange foreldre, og at dette særlig kan gå på bekostning av de elevene som virkelig kunne hatt behov for tilbudet. På flere skoler legges det likevel vekt på å etablere et tilbud på SFO/AKS som er så attraktivt for foreldre at deltakelsen styrkes. En kartlegging av antall elever på SFO/AKS, som kan sammenliknes med fremtidige kartlegginger, vil kunne vise om involverte skoler lykkes med å styrke deltakelsen sett i forhold til skoler som ikke er involvert i prosjektet. Under presenteres en oversikt over deltakelsen i

SFO/AKS på både forsøksskoler og referanseskoler. Tallene som presenteres er et gjennomsnitt av antall deltakere på de enkelte trinn.

**Tabell 6.8: Oversikt over deltakelse i SFO/AKS blant forsøksskoler og referanseskoler. Gjennomsnitt av antall deltakere fra 1.-4. trinn.**

Trinn	Forsøksskoler	Referanseskoler
1. trinn	51	47
2. trinn	39,5	41,5
3. trinn	34,5	31,5
4. trinn	17,5	27,5

#### 6.4 Suksesskriterier og barrierer

Avslutningsvis presenterer vi det som fremgår å være suksesskriterier og barrierer i forsøket, det vil si forutsetninger for å lykkes og utfordringer i arbeidet.

Følgende vurderes å være suksesskriterier i forsøket:

- **Forankring av modellen på alle nivåer er sentralt.** På skoler der innføringen har foregått gradvis, og ansatte er blitt involvert, virker modellen å være godt forankret
- **Kompetanseheving hos de ansatte i SFO/AKS.** Kompetanseheving og kursing bidrar til at personalet er godt faglig rustet og motivert for å ta fatt på arbeidet
- **Et stabilt personale i SFO.** Dette fremheves på flere skoler som et suksesskriterium, og som en mulig utfordring dersom det er mange utskiftninger
- **Kontaktpersoner i SFO/AKS.** Det fremheves at en fast kontaktperson på SFO/AKS tilknyttet hver klasse kan bidra til økt forutsigbarhet for elever, lærere, ledere og ansatte i SFO/AKS selv
- **God dialog.** Både horisontal dialog mellom skole og SFO/AKS, og vertikal dialog mellom nivåer, er viktig for å sikre en god tilrettelegging av modellene

Disse punktene viser hvilke suksesskriterier som fremheves på skolene, og som vurderes som forutsetninger med å lykkes med forsøket og modellen. Forankringen av modellen fremheves som viktig på de fleste skolene, og i dette arbeidet er det viktig å involvere alle berørte aktører. Kompetanseheving blant ansatte ved SFO/AKS trekkes også frem som et positivt tiltak som styrker både kompetanse og motivasjon. Stabilitet i personalgruppen i SFO/AKS er et annet punkt som trekkes frem som viktig, og som kan være en utfordring dersom den ikke foreligger.

Følgende vurderes å være mulige barrierer i forsøket:

- Tid til samarbeid. Arbeidstiden blant både lærere og ansatte i SFO/AKS kan bidra til at det blir utfordrende å få til samarbeid i praksis
- Manglende arenaer for samarbeid mellom skole og SFO/AKS
- Manglende forankring og felles forståelse av målsettinger i forsøket og modellene
- Organisering og gjennomføring av leksehjelpen. Det fremgår at mange elever på leksehjelpen kan føre til at det ikke er mulighet til å yte den hjelpen som er nødvendig, særlig når det gjelder elever med store behov for hjelp
- Et stabilt personale i SFO

Disse punktene fremheves på skolene som mulige utfordringer i arbeidet. Det påpekes blant annet at det kan være utfordrende å realisere samarbeid mellom skole og SFO/AKS i praksis pga mangel på tid. Lærere oppgis å være en personalgruppe som generelt er presset på tid, mens ansatte i SFO/AKS ofte har deltidsstillinger og er dermed ikke alltid tilgjengelig på dagtid. Samtidig oppgis det behov for å etablere mer faste møtearenaer for personalgruppene. Leksehjelpen oppgis på flere skoler å være utfordrende, og det arbeides for å videreutvikle tilbudet.

#### 6.5 Oppsummering

Når det gjelder spørsmål om hva som er læringsfremmende forhold, kommer det frem av spørreundersøkelsen at de fire viktigste punktene vurderes å være tid til å trene på

grunnleggende ferdigheter, kompetanse hos undervisningspersonell i skolen, færre elever per lærer og kompetanse hos ansatte i SFO. Disse punktene understøttes også av de kvalitative dataene. I tillegg legges det vekt på sammenheng mellom fysisk aktivitet, mat og læringsutbytte. En helhetlig skoledag kan forstås som en utvidet skoledag, særlig de skoledagene som innbefatter leksehjelp. Det fremgår at dersom fysisk aktivitet skal bidra til økt konsentrasjon må det kombineres med inntak av mat. Enkelte lærere og ansatte ved SFO/AKS uttrykker seg kritisk til å innføre for mye læring i SFO/AKS, og fremhever "fri lek" som viktig for elevene. Intervjuede elever har derimot *ikke* gitt uttrykk for at skoledagen blir i overkant voksenstyrt, og uttrykker tvert imot at aktivitetene som organiseres er både morsomme og lærerike.

Dataene fra spørreundersøkelsen viser at skolene har et relativt godt utgangspunkt når det gjelder læringsmiljø, læringsutbytte og helse. De kvalitative dataene viser at gjennomgående vurderinger av resultater ved skolene som prøver ut modellene er at forsøket har bidratt til at

- Innsatsen som gjøres i SFO/AKS får større anerkjennelse
- Kompetansen til ansatte i SFO/AKS blir mer verdsatt
- Det er en viss økning i samarbeid mellom skole og SFO/AKS

Det fremgår at det generelt har skjedd en bevisstgjøring av arbeidet som gjøres i SFO/AKS. Ved å dokumentere hvordan de jobber og hva de skal tilby av aktiviteter, har personalet fått et mer bevisst forhold til eget bidrag i barnas skolehverdag. Dette vurderes å ha økt kvaliteten av det som skjer i SFO/AKS. Det fremgår at dette også bidrar til at kompetansen til ansatte i SFO/AKS i større grad blir anerkjent, både av lærere og av foreldre. Det oppgis at samarbeidet mellom skole og SFO/AKS er blitt styrket, men at det fortsatt er rom for forbedring når det gjelder dette samarbeidet.

Når det gjelder oppfølging fra skoleeier og Utdanningsdirektoratet viser spørreundersøkelsen at ledelsen ved forsøksskolene vurderer at de stort sett har tilgang på veiledning og støtte både fra den sentrale prosjektledelsen og fra skoleeier, samt at de får tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Samtidig er det enkelte i ledelsen som vurderer at de ikke opplever disse behovene som dekket. De kvalitative studiene viser at skolene stort sett uttrykker seg tilfredse med dialogen med både skoleeier og Utdanningsdirektoratet. Imidlertid fremgår det at enkelte skoler opplever behov for tydeligere retningslinjer når det gjelder formål med forsøket og med modellutprøvingen. Et sentralt spørsmål er om det er et formål at alle skoler innad i en modell skal prøve ut modellen på tilnærmet identisk måte, eller om det er rom for lokalt tilpasning. Det fremgår at det kan være problematisk å implementere en modell som er tilpasset lokale forhold i og omkring en annen skole.

Forankringen av modellen fremheves som et viktig suksesskriterium på de fleste skolene, og i dette arbeidet er det viktig å involvere alle berørte aktører. Kompetanseheving blant ansatte ved SFO/AKS trekkes også frem som et positivt tiltak som styrker både kompetanse og motivasjon. Stabilitet i personalgruppen i SFO/AKS er et annet punkt som trekkes frem som viktig, og som kan være en utfordring dersom den ikke gjelder.

Av barrierer påpekes det blant annet at det kan være utfordrende å realisere samarbeid mellom skole og SFO/AKS i praksis pga mangel på tid. Lærere oppgis å være en personalgruppe som generelt er presset på tid, mens ansatte i SFO/AKS ofte har deltidsstillinger og er dermed ikke alltid tilgjengelig på dagtid. Samtidig oppgis det behov for å etablere mer faste møtearenaer for personalgruppene. Leksehjelpen oppgis på flere skoler å være utfordrende, og det arbeides for å videreutvikle tilbudet.



## 7. LITTERATURLISTE

- Aamodt, Per Olaf; Prøitz, Tine Sophie; Hovdhaugen, Elisabeth og Stensaker, Bjørn (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport, 40 2007 Oslo: Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. URL: <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2007/NIFU%20STEP%20Rapport%2040-2007.pdf>
- Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. URL: [http://www.reassess.no/asset/2836/1/2836\\_1.pdf](http://www.reassess.no/asset/2836/1/2836_1.pdf)
- Bakken, Anders (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever, en kunnskapsoversikt*. Rapport 10/2007. Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. URL: [http://www.reassess.no/asset/2646/1/2646\\_1.pdf](http://www.reassess.no/asset/2646/1/2646_1.pdf)
- Borg, Elin; Kristiansen, Inger-Hege; Backe-Hansen, Elisabeth (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Rapport 6/08. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. URL: <http://www.nova.no/asset/3297/1/3297>
- Bungum, Brita; Haugsbakken, Halvdan (2008): "Sluttrapport for evalueringen av forsøket med utvidet skoledag". SINTEF Teknologi og samfunn. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/Sluttrapport\\_Utvidet\\_skoledag.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/Sluttrapport_Utvidet_skoledag.pdf)
- Cooper, Harris; Robinson, Jorgianne Civey; Patall, Erika A. (2006): *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003*. Review of Educational Research; Spring 2006; 76, 1; Research Library Core pg. 1. Durham, North Carolina: Duke University. URL: <https://files.pbworks.com/download/CPGCMUzMS1/classtap/15988151/Does%20Homework%20Improve%20Achievement.pdf>
- Fullan, Michael (2005): *Leadership & Sustainability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Grøgaard, Jens; Helland, Håvard; Lauglo, Jon (2008): *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor påvirkning har skolen?* Rapport 45/2008. NIFU STEP.
- Grønmo, Liv Sissel; Onstad, Torgeir; Pedersen, Ida Friestad (2010): *Matematikk i motvind. TIMSS Advanced 2008 i videregående skole*. Unipub. URL: <http://www.timss.no/rapporter%202008/Matematikk%20i%20motvind.pdf>
- Handelshøyskolen BI (26.04.2010): "Renovasjon og fastlege best, stryk til NAV og SFO". URL: <http://www.bi.no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2010/Tommelen-ned-for-offentlige-tjenester/>
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haugsbakken, Halvdan; Buland, Trond; Valenta, Marko; Molden, Thomas Hugaas (2009): *Leksehjelp - ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. SINTEF Teknologi og samfunn. URL: [http://www.sintef.no/upload/Teknologi\\_samfunn/5075/Leksehjelp-ferdig%20rapport.pdf](http://www.sintef.no/upload/Teknologi_samfunn/5075/Leksehjelp-ferdig%20rapport.pdf)
- Haugsbakken, Halvdan; Buland, Trond (2009): *Evaluering av prosjekt leksehjelp (2006-2008)*. SINTEF Teknologi og samfunn. URL: <http://www.udir.no/upload/Forskning/2009/Leksehjelp.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2004): *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009. Sammen for fysisk aktivitet*. URL: [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdfv/231922-fa-handlingsplan\\_2005-2009.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdfv/231922-fa-handlingsplan_2005-2009.pdf)

Helse- og omsorgsdepartementet (2007): *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011). Oppskrift for et sunnere kosthold*. URL:

<http://www.regjeringen.no/upload/HOD/Vedlegg/304657-kosthold.pdf>

Helsedirektoratet (2008): *Fysisk aktivitet blant born og unge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk aktivitet hos og 9- og 15-åringer*. URL:

[http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00058/Fysisk\\_aktivitet\\_bla\\_58249a.pdf](http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00058/Fysisk_aktivitet_bla_58249a.pdf)

Kjærnsli, Marit; Lie, Svein; Olsen, Rolf Vegar; Roe, Astrid (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet: *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. URL:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006): *Skolemåltidet i grunnskolen – kunnskapsgrunnlag, nytte- og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller*. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.udir.no/upload/Rapporter/skolemaltid.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006): *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. URL:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2008): *Stortingsmelding 31 (2006-2007) Kvalitet i skolen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2008): *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009): *Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/1/1.html?id=516909>

Kunnskapsdepartementet (2010): *Stortingsmelding 31 (2008-2009) Kvalitet i skolen. Prosjekt Fysisk aktivitet og måltider i skolen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/1/1.html?id=516909>

Kunnskapscenteret: "Hva er en modell?". URL:

<http://www.kunnskapscenteret.com/articles/2477/1/Hva-er-en-modell/Hva-er-en-modell.html>.

Lian, Mariell (15.11.2010): Forelesningsnotat, prosjektsamling Helhetlig skoledag 15.11.2010. Oslo: Helsedirektoratet.

Lovdata: *Opplæringsloven*. URL: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov\\*&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&)

Mjaavatn, Per-Egil; Skisland, Jan-Oddvar (2003): *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. URL:

[http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00002/IS-1156\\_2045a.pdf](http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00002/IS-1156_2045a.pdf)