Mer tid – bedre skole?
Sluttrapport fra evalueringen av Forsøkene med utvidet skoledag

Brita Bungum og Halvdan Haugsbakken

SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og utdanningsforskning

Trondheim, juni 2008

Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en forskningsgruppe i konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurranseevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring.
http://www.sintef.no

ISBN: 978-82-14-04566-6

Gruppe for skole- og utdanningsforsknings publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.

SINTEF

SINTEF Teknologi og samfunn

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S P Andersens veg 5
7031 Trondheim
Telefon: 73 59 03 00
Telefaks: 73 59 03 30

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

Mer tid – bedre skole? Sluttrapport fra evalueringen av Forsøkene med utvidet skoledag

FORFATTER(E)

Brita Bungum og Halvdan Haugsbakken

OPPDRAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR.	GRADERING	OPPDRAGSGIVERS REF.	
SINTEF A6596	Åpen	Petter Hågensen	
GRADER. DENNE SIDE	ISBN	PROSJEKTNR.	ANTALL SIDER OG BILAG
Åpen	978-82-14-04566-6	500302.00	65
ELEKTRONISK ARKIVKODE		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.)	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.)
SINTEF RAPPORT forside sluttrapport.doc		Brita Bungum	Thomas Dahl
ARKIVKODE	DATO	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.)	
	2008-06-25	Thomas Dahl	

SAMMENDRAG

I løpet av skoleåret 2007-2008 gjennomførte 34 skoler Forsøk med Utvidet skoledag. Forsøkets målgruppe har vært de yngste barna på 1. til 4. trinn i grunnskolen. Målet med dette utviklingsarbeidet har vært å kunne vurdere hvordan en utvidet skoledag kan bidra til å styrke elevenes læring samt motvirke reproduksjon av sosial ulikhet i skolen. Den sentrale problemstillingen i denne evalueringen har derfor *vært å fremskaffe kunnskap om resultater og erfaringer fra forsøkene med utvidet skoledag.* Herunder har det vært sentralt å *få kartlagt de ulike modellene som har blitt prøvd ut i 11 kommuner og på til sammen 34 skoler.* Evalueringen har vurdert de ulike elementene i forsøket som inneholder utvidet timetall i norsk, matematikk og engelsk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skolemat. Videre har vi, så langt det har vært mulig, søkt å få innsikt i forsøkets betydning for elevenes læringsutbytte.

Våre resultater viser at erfaringene med Utvidet skoledag har gjennomgående vært svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen med de fire innbakte elementene vurderes også i sterk grad som et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Forsøket ser også ut til å ha hatt god forankring på alle nivåer og den utvidede dagen har blitt opplevd som positivt for læringsmiljøet, både av rektorene, foreldre, lærere, elever, SFO og skoleeiere. Hovedkritikken fra deltakerne i prosjektet har imidlertid handlet om at ett skoleår har vært for kort tid til å prøve ut et såpass omfattende og komplekst forsøk. Med bakgrunn i målsettingen om å kunne vurdere hvordan en utvidet skoledag kan bidra til å styrke elevers læring har vi også fra forskerståsted påpekt at kort tidsramm legger klare begrensninger for hvilken kunnskap en kan trekke ut av en slik evaluering.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social science
GRUPPE 2	Skole	School
EGENVALGTE	Evaluering	Evaluation
	Timeutvidelse	Extended hours

Forord

Med dette foreligger sluttrapporten fra evalueringen av forsøkene med Utvidet skoledag. SINTEF Gruppe for skole og utdanningsforskning (GSU) fikk, i konkurranse med andre forskningsmiljøer. Evalueringen er gjennomført av forsker Brita Bungum og forsker Halvdan Haugsbakken i samarbeid med et forskerteam ved SINTEF GSU bestående seniorforsker Trond Buland, seniorforsker Thomas Dahl og masterstudent Ida Holth Mathiesen. Brita Bungum har vært prosjektleder for evalueringen.

Rapporten er resultatet av et arbeid som har pågått i perioden november 2007 – juni 2008. Vi har denne perioden gjennomført intervjuer med alle skoleeierne i de 11 kommunene som har deltatt og vi har intervjuet elever, lærere, SFO personale, rektorer og foreldre på et utvalg av forsøkskolene. I tillegg har vi sendt ut spørreskjema til totalt 249 respondenter på de 34 forsøkskolene som har deltatt i forsøkene. På skolene vi har vært, har vi blitt svært godt mottatt. Svært mange har tatt seg tid til å besvare spørreskjemaene. Vi vil herved takke samtlige av våre informanter på skolene og i kommunene.

Prosjektets referansegruppe har bestått av følgende medlemmer; Agneta Bolinder - Utdanningsforbundet, Raheela Chaudhry - FUG (foreldreutvalget for grunnskolen), Trygve Natvig- Fagforbundet, Jorun Sandsmark – KS, Einar Flaa - Helsedirektoratet, Kaja Lund Iversen – Helsedirektoratet, Oddrun Samdal - HEMIL-senteret
Petter Haagensen - Utdanningsdirektoratet, Tone Torgersen - helsedirektoratet
Trond Fjeld - Utdanningsdirektoratet og prosjektledelsen ved Grete Haug i Utdanningsdirektoratet. Vi vil benytte anledningen til å takke alle medlemmene i referansegruppen for konstruktive og nyttige innspill underveis i vårt arbeid med denne evalueringen.

Trondheim, 24. juni 2008

Brita Bungum og Halvdan Haugsbakken

Innhold

1 Innledning ... 1
1.1 Om evalueringen - metode og gjennomføring ... 1
1.2 Rapportens oppbygging ... 3
1.3 Om gjennomføring ... 4
1.4 Prosjektmangfold som styrke og utfordring ... 7
1.5 Prosjektledelse ... 8
1.6 Mer tid - bedre læring? ... 9

2 Barns tid i skolen – tidligere forskning og erfaringer ... 13
2.1 Tidligere erfaringer med lengre skoledag ... 13
2.2 Kan utvidet tid motvirke reproduksjon av ulikhet? ... 16
2.3 Den konkrete utfordringen – målsetting, innhold og organisering ... 18

3 Organisering av en utvidet skoledag ... 21
3.1 Oppstart av prosjektet - ulike kriterier for utvelgelse av forsøksskolene ... 21
3.2 Tidligere erfaring med leksehjelp, måltid og fysisk aktivitet? ... 21
3.3 Knapp tid på skolene til planlegging av Utvidet skoledag ... 22
3.4 Oppstartsfasen i utvidet skoledag – innføring av måltid tok mye tid ... 22
3.5 Organisering av utvidet skoledag – konsekvenser for SFO ordningen ... 24
3.6 Bedre læringsmiljø – et spørsmål om organisering? ... 25

4 Presentasjon og analyse av data fra breddeundersøkelsen ... 27
4.1 Læringsutbytte, målsettinger og læringssituasjon ... 27
4.2 Endringer i arbeidsmåter og samarbeid ... 29
4.3 Vurdering av forsøket som helhet og enkelte element – ulike gruppers vurdering ... 31
4.3.1 Rektor og skoleeiers vurdering, helhet og hvert element ... 31
4.3.2 Vurderinger av foreldre og elever ... 32
4.4 De enkelte elementene – vurdering av lærer og SFO-leder ... 33
4.5 Vurdering av leksehjelp – lærer/SFO ... 34
4.6 Vurdering av skolemat – lærer/SFO ... 35
4.7 Vurdering av fysisk aktivitet – lærer/SFO ... 36
4.8 Vurdering av fag og grunnleggende ferdigheter – lærer/SFO ... 37
4.9 Vurdering av viktigste element – lærer/SFO-leder ... 38
4.10 Oppsummering av analyse fra breddeundersøkelsen ... 39

5 Ulike forståelser – forskjellige modeller ... 41
5.1 "Byskolen i villastrøket" ... 41
5.1.1 En helhetlig dag med vekt på lesing og skriving ... 42
5.1.2 Det varme måltidet ... 43
5.2 Drabantbyskolen som ressurs i lokalsamfunnet ... 43
5.2.1 En helhetlig skoledag starter med frokost ... 44
5.2.2 Godt læringsutbytte ... 45
5.2.3 Lokal miljø og foreldreinvolvering ... 46
5.3 Byskolen med læringstrykk og matpakke ... 46
5.3.1 Sein oppstart ... 47
5.4 Bygdeskoler med gratis skolemat ... 48
5.5 Skolen i bygdebyen – med gitar og mattematikk ... 51
5.5.1 Helhet og de fire elementene ... 51
5.5.2 En kroppsnær forståelse – men hva med praksis? ... 52
5.6 Oppsummering ... 53
5.6.1 Fysisk aktivitet – som pause eller læring? ... 54
5.6.2 Måltid - læringsmiljø eller tidstyv? ... 54

6 Mot en ny og mer helhetlig skoledag? 57
6.1 Da vi først var kommet skikkelig i gang, var det snart slutt 58
6.2 SFO i den nye og helhetlige dagen 58
6.3 Vurderinger av læringsutbytte 58
6.4 Helhetlig forståelse eller "hode, skulder, kne og tå"? 60
6.5 Lekser – et utgått begrep? 61
6.6 Forsøk med Utvidet skoledag – hvilke erfaringer kan videreføres? 61

7 Litteratur 63

Sammendrag

I løpet av skoleåret 2007-2006 gjennomførte 34 skoler Forsøk med Utvidet skoledag. Forsøkets målgruppe har vært de yngste barna på 1 til 4 trinn i grunnskolen. Målet med dette utviklingsarbeidet har vært å kunne vurdere hvordan en utvidet skoledag kan bidra til å styrke elevenes læring samt motvirke reproduksjon av sosial ulikhet i skolen. Den sentrale problemstillingen i denne evalueringen har derfor *vært å fremskaffe kunnskap om resultater og erfaringer fra forsøkene med utvidet skoledag*. Herunder har det vært sentralt å *få kartlagt de ulike modellene som prøves ut i 11 kommuner og på til sammen 34 skoler* for på denne måten å få innsikt i hvordan de ulike modellene for utvidet skoledag kan bidra til bedre rammebetingelser for elevers læring. Evalueringen har vurdert de ulike elementene i forsøket som inneholder utvidet timetall i norsk, matematikk og engelsk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skolemat. Videre har vi, så langt det har vært mulig, søkt å få innsikt i forsøkets betydning for elevenes læringsutbytte.

Våre resultater viser at erfaringene med Utvidet skoledag har gjennomgående har vært svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen med de fire elementene innbakt vurderes også i sterk grad som et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Det er stor enighet blant prosjektets informanter om akkurat dette. Forsøket ser også ut til å ha hatt god forankring på alle nivåer og den utvidede dagen har blitt opplevd som positivt for læringsmiljøet både av foreldre, lærere, elever, SFO og skoleeiere. På forsøkskolene har en gjennomgående vært opptatt av at forsøket har hatt positiv betydning for barn som i liten grad får oppfølging hjemmefra på grunn av manglende sosiale, økonomiske eller kulturelle ressurser. Mer tid til tilpasset opplæring i fag, til leksehjelpsordninger, skolemåltid og fysisk aktivitet gir flere barn de samme mulighetene. Et skoleår er imidlertid for kort tid til å si om slike tiltak kan gi positive effekter på lengre sikt. Hovedkritikken fra deltakerne i prosjektet har også handlet om at ett skoleår har vært for kort tid til å prøve ut et såpass omfattende og komplekst forsøk. Med bakgrunn i målsettingen om å kunne vurdere hvordan en utvidet skoledag kan bidra til å styrke elevers læring har vi også fra forskerståsted påpekt at korte tidsrammen legger klare begrensninger for hvilken kunnskap en kan trekke ut av en slik evaluering.

Vi finner at mange av prosjektskolene har brukt SFO-ansattes kompetanse bevisst inn i den utvidede dagen. Dette gjøres på litt forskjellige måter, men i hovedsak så handler det om å involvere SFO-ansatte og bruke deres kompetanse i satsingen på mat og fysisk aktivitet, og noen steder også leksehjelpordningen. Våre funn tyder også på at de prosjektskolene som har mestret å utnytte SFO-potensialet samtidig har lykkes i å skape et læringsmiljø der lærerne primært har fått konsentrert seg om elevene i undervisningssituasjonen. Resultatene både fra breddeundersøkelsen og fra de kvalitative studiene våre indikerer også at den utvidede tiden har vært brukt til å utvikle nye og varierte undervisnings og arbeidsformer.

Innføring av måltid ser ut til å være det elementet i forsøket som har tatt mye tid og oppmerksomhet på mange av forsøksskolene, i hvert fall rapporteres dette som en felles erfaring etter første halvår av forsøket. Seinere i forsøksperioden ser det imidlertid ut som de fleste skolene har fått måltidet på plass som en naturlig del av den utvidede dagen. Bak elementene måltid og fysisk aktivitet syns vi også å skimte en ny og mer *helhetlig forståelse av barnet som kommer til skolen med både hode og kropp*. Det er erkjennelsen av at barns kropp ikke står i motsetning til læring men må tas med i tilretteleggingen av en lengre skoledag. I rapporten har vi funnet det fruktbart å analytisk skille mellom *kroppsnære* og *kroppsfjerne* forståelser av hva som skaper et godt læringsmiljø. Den tradisjonelle

skolekulturen har vært preget av en distanse og et skille mellom kropp og intellekt. Det er i denne tradisjonelle skolekulturen den kroppsfjerne forståelsen er den hegemoniske og her vil mer tid til grunnleggende ferdigheter først og fremst betyr mer fag i form av teori og tekstbasert undervisning. Satt på spissen kan barnas kropp lett bli en potensiell tidstyv i denne sammenheng. Kroppen stjeler tid fra det skolen egentlig skal gjøre, ha hovedvekt på intellekt og det som skjer i barns hoder. Måltidet blir gjerne i denne forståelsen primært forstått som et virkemiddel for å få økt konsentrasjon til det faglige, men måltidet kan være noe mer enn bare ernæring. På flere av forsøksskolene ser vi at det også kan være en måte å styrke skolens læringsmiljø og fremme sosial kompetanse og allmenndanning.

I de kroppsnære forståelsene av læringsmiljøet er derimot kroppen en del av det å lære, intellekt og kropp er da ikke forstått som motsetninger. Læring handler om sanser, kommunikasjon, lek og sosial interaksjon. Mer tid til grunnleggende ferdigheter betyr mer tid til "hele barnet", måltid og fysisk aktivitet som en del av grunnleggende ferdigheter og som en integrert del av undervisningen. Når skolemåltidet forstås som en del av undervisningen og som et sentralt møtested i skoledagen der samhandling og sosial interaksjon skaper et godt læringsmiljø, er erkjennelsen av at det også tar noe tid lettere å etablere. *Måltidet fremstår ikke da som et avbrudd eller som en tidstyv i undervisningen*, men som en integrert del av den.

I forhold til elementet fysisk aktivitet så ser vi at fellestrekk som gjelder nesten alle skolene i forsøket, er at de allerede hadde etablerte ordninger med uteskole. På uteskolen er grunnleggende ferdigheter i norsk, mattematikk og engelsk forsøkt tenkt inn som en del av den fysiske aktiviteten. Når det gjelder mer tid til fysisk aktivitet utover dette, slik det legges opp til i forsøket, opereres det i sterkere grad med et skille mellom fag og fysisk aktivitet. Dette fenomenet kan knyttes opp til kjennetegn ved et kroppsfjernt læringsmiljø der "hopp og sprett" og "hode, skulder, kne og tå" bare er nødvendige virkemiddel for å få barna til å sitte stille og konsentrerte etterpå.

Når det gjelder leksehjelp er vårt hovedinntrykk er at de skolene som fra før av har drevet leksehjelpprosjekter, forsatt har dette med som viktig en del av forsøket. Det er da spesielt tenkt som et tiltak for sosial utjevning i prosjektet og rettet mot de barna som i liten grad får hjelp og støtte til skolearbeidet hjemme. Samtidig er det slik at på flere av forsøksskolene er "lekser" et litt utgått begrep. En oppgir at en integrerer det som før var lekser inn i skoletiden og hvis lekser kan forstås som hjemmearbeid så minimeres dette til å gjelde lesetrening hjemme. Det er også interessant i denne sammenheng at enkelte av forsøkskolene har brukt forsøket med utvidet skoledag til å utvikle nye metoder for å ivareta samarbeidet med foreldre om barnas læring. Dette har jo ofte vært ankepunktet mot "den leksefrie skolen", at foreldrene ikke klarer å følge med lenger fordi alt skolearbeidet skjer i skoletiden og nesten ingenting hjemme.

På tross av at en på så å si samtlige forsøksskolene har gitt tilbakemelding om ett skoleår har vært for kort tid til forsøk med Utvidet skoledag så oppgir flere av skolene i sluttrapportene fra prosjektet at de har gjort erfaringer som de vil videreføre neste skoleår. Flere av skolene peker på at samarbeid og ny organisering mellom skole og SFO har vært fruktbart og at det skal videreføres. Andre er opptatt av at leksehjelp og leksestøtteprosjekter vil komme til å forsette. Noen skoler som har jobbet aktivt med å utvikle nye metoder og tiltak for å trekke foreldrene aktivt inn i skolearbeidet på andre måter enn de tradisjonelle leksene, oppgir at de vil fortsette med å jobbe med dette. Det som er mest gjennomgående i sluttrapportene fra forsøkskolene er nettopp at Utvidet tid har gitt større rom for å gjøre nye erfaringer med bruk

av varierte undervisnings- og aktivitetsformer. Dette er erfaringer som gjennomgående blir nevnt i forhold til hva som kan tenkes å videreføres fra forsøket. Måltidsordningen er nok den som blir mest savnet av på de fleste av forsøksskolene. Enkelte skoler planlegger imidlertid, i samarbeid med FAU, foreldrebetalte måltidsordninger mens på andre skoler er dette uaktuelt. I sluttrapportene fra forsøksskolene oppgir også flere av skolene at de er blitt mer bevisst på å tenke helhetlig på ungene gjennom dagen og at de ønsker å forsette med å bruke fysisk aktivitet mer inn i skoledagen også som en integrert del av faglig fordypning og som en metode for å nå kompetansemål.

1 Innledning

Er mer tid det som skal til for å forbedre rammebetingelsene for barns læring i skolen? Utvidet tid i skolen er i alle fall blitt fremhevet som et viktig virkemiddel i arbeidet med å forbedre læringsmiljø og læringsresultater i norsk skole, slik vi eksempelvis kunne høre det i Jens Stoltenbergs nyttårstale 2008. I Soria-Moria erklæringen fra høsten 2005 satte regjeringen også seg som mål å styrke udanningens rolle som verktøy for sosial utjevning. Dette skulle skje gjennom å sikre alles tilgjengelighet til utdanning og kunnskap. I tillegg til Kunnskapsløftet, en reform med utviklings- og forbedringstiltak som skal styrke den offentlige skolen i grunnopplæringen, videregående skole og fagopplæringen, fikk Udanningsdirektoratet i oppdrag å starte opp og gjennomføre et prosjekt direkte rettet mot barnetrinnet. Prosjektet ble kalt Forsøk med Utvidet skoledag og har vært utprøvd på til sammen 34 skoler i Norge i løpet av skoleåret 2007/2008.

Høsten 2008 skal også alle landets grunnskoler implementere en timeutvidelse. Det som imidlertid skiller en slik generell timeutvidelse av skoledagen fra forsøkene med Utvidet skoledag er at dette utviklingsprosjektet også har inkludert elementer om tid og økonomiske ressurser til *måltid, fysisk aktivitet og leksehjelp*. En lengre men samtidig mer helhetlig skoledag som ivaretar hele barnet. Hovedproblemstillingen i denne evalueringen *er hvordan disse ulike elementene til sammen har virket i forhold til målsettingene om bedre læringsmiljø og motvirking av skolens stadige reproduksjon av sosial ulikhet.*

Med Utvidet skoledag ønsket Utdanningsdirektoratet å følge opp utprøving og evaluering av en lengre skoledag. Intensjonen med forsøket er at skolene som er med skal finne fram til modeller eller gode praksiser. I timeutvidelsen av skoledagen skal det inngå fire ulike elementer som består av leksehjelp, skolemat, fysisk aktivitet og styrking av fag og grunnleggende ferdigheter.

Utvidet skoledag retter seg mot barn fra 1. til 4. trinn. Elever på disse trinnene er definert som forsøkets målgruppe. Regjeringen sier også at den vil trappe opp skoledagen på barnetrinnet til 28 undervisningstimer i uken. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring*, blir utvidet timetall foreslått som et sentralt virkemiddel for tidlig innsats og utjevning av sosiale forskjeller blant elever i norsk skole.

1.1 Om evalueringen - metode og gjennomføring

SINTEF Teknologi og samfunn ved Gruppe for skole- og utdanningsforskning fikk, etter en anbudsrunde fra Utdanningsdirektoratet, høsten 2007 i oppdrag å evaluere Forsøk med Utvidet skoledag. Forsøket ble definert som et modellforsøk og SINTEF ble formelt gitt oppdraget november 2007. Evalueringen startet umiddelbart etter at kontrakt ble inngått med Utdanningsdirektoratet.

Med bakgrunn i hovedproblemstillingen knyttet til målsettingene om bedre læringsmiljø og motvirking av reproduksjon av sosiale ulikhet har den sentrale oppgaven *i evalueringen vært å fremskaffe kunnskap om resultater og erfaringer fra forsøkene med utvidet skoledag.* Herunder har det vært sentralt å *få kartlagt de ulike modellene som prøves ut i 11 kommuner og på til sammen 34 skoler* for på denne måten å få innsikt i hvordan de ulike modellene for utvidet skoledag kan bidra til bedre rammebetingelser for elevers læring. Evalueringen skal

vurdere de ulike modellene i forsøket som inneholder utvidet timetall i norsk, matematikk og engelsk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skolemat. Evalueringen skal også, så langt det er mulig, vurdere forsøkets betydning for elevenes læringsutbytte.

I rapporten skiller vi mellom *lokale* og *sentrale* aktører. Med lokale aktører mener vi prosjektdeltakerne som organiserer en utvidet skoledag. I hovedsak er dette skolene i grunnskolen. Med sentrale aktører, på den annen side, mener vi aktører som tilrettelegger eller kommer med innspill til uformingen av forsøket. Disse aktørene er i liten grad med i den praktiske, lokale gjennomføringen av forsøket, men har sin rolle i prosjektets overordnede mål og drift. Følgende sentrale aktører har vært involvert: Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), KS, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet.

Forsøket med utvidet skoledag har satt i gang prosesser som vil virke over tid, og som først i årene etter forsøket, og etter at tiltaket eventuelt er innført i full bredde, vil kunne gi de endelige og ønskede resultater. Dette var også noe vi presiserte i prosjektskissen vår og i tilbudet vi ga direktoratet om evaluering av dette prosjektet. Spørsmålet om hvorvidt utvidet skoledag faktisk vil være et redskap for sosial utjevning er svært komplisert å måle. De lokale effektene i prosjektskolene, vil i noen tilfeller først kunne avleses kvantitativt etter at forsøket er avsluttet. Derfor vil det være nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet.

Det sentrale spørsmålet for evalueringen blir selvsagt hva effektene av forsøket med utvidet skoledag egentlig er? I noen tilfeller kan dette måles kvantitativt, men en effektstudie må også i betydelig grad ta utgangspunkt i ulike aktørers subjektive vurderinger av effekt og måloppnåelse. Slike indikasjoner på effekt vil måtte samles inn fra ulike kilder og med ulike metoder. Vi har derfor lagt opp til en stor bredde i metodetilnærmingen og datakilder i denne evalueringen.

Tabellen på neste side er en oversikt over de forskjellige nivåer evalueringen har omhandlet og det viktigste datamaterialet knyttet til de respektive nivåene.

Tabell 1

Nivå	Metode	Datakilder
Sentralt	**Dokumentstudier**	**Dokumenter:** - knyttet til bakgrunnen for og utforming av forsøkene
	Kvalitative intervju	**Informanter:** - medlemmer av referansegruppe - prosjektledelsen i Utdanningsdirektoratet - referansegruppemøter
Lokalt	**Dokumentstudier**	**Dokumenter:** - prosjektbeskrivelser - statusrapporter/lokale evalueringer
	Kvalitative studier	**Intervju:** 11 skoleeiere/prosjektledelse i kommunene **Dybde Case – 5 forsøksskoler:** Informanter: - lærere - SFO-personalet - rektorer/ledelse - elever - foreldrerepresentanter/brukerutvalg
	Observasjon	**Skolebesøk:** - observasjon av en utvidet skoledag ved 2 av case skolene
	Kvantitativ studie	**Spørreskjema til:** Rektor Lærere SFO leder Foreldrerepresentanter Elever Skoleeier

Prosjektperioden for utprøvingen ble definert til ett år. Under forsøket har det imidlertid vært ytret sterke ønsker fra de fleste av prosjektdeltakerne om å forlenge prosjektperioden med ett år til, slik forsøket kunne vare over to år. Deltakerne har ønsket dette fordi man ville være sikre på effektene og resultatene fra utprøvingen.

Den korte prosjektperioden har også hatt konsekvenser for evalueringen, med hensyn til våre muligheter for å trekke tydelige konklusjoner om resultater av forsøkene og dermed også for kunnskapsutbyttet av evalueringen. De sentrale målsettingene i forsøket er både sammensatte og komplekse. For at en evaluering som denne skal kunne frembringe tilstrekkelig kunnskap om en er på rett vei, ville det ha vært av stor betydning og fått mulighet til å studere erfaringer og effekter av forsøket over en lengre tidsperiode enn ett skoleår.

1.2 Rapportens oppbygging

I dette innledningskapittelet vil vi i det følgende ta for oss gjennomføringen av evalueringen, metodevalg og datainnsamling. Deretter diskuterer vi mangfoldet i modellene som er utprøvd og knytter dette videre an til ulike perspektiver på læring og læringsmiljø gjennom å skille mellom *kroppsnære* og *kroppsfjerne* forståelser. I kapittel 2 finnes en gjennomgang og

diskusjon av tidligere forskning og erfaringer med heldagsskole. Videre i evalueringen, har vi sett nærmere på om det er noen sammenheng mellom måten skolene har valgt å organisere forsøkene og hvilke erfaringer og resultater som er oppnådd. Herunder har vi berørt spørsmålet om samarbeid mellom ulike grupper ansatte på forsøksskolene. Disse spørsmålene tar vi for oss i kapittel 3, der vi diskuterer spørsmål knyttet til organisering, ressurser og implementering av forsøkene. I kapittel 4 analyserer vi spørreskjemamaterialet på bakgrunn av problemstillinger knyttet til ulike modeller og effekter på læringsutbytte. I kapittel 5 presenterer vi funn fra de kvalitative dybdestudiene gjennom fem ulike caseskoler.
Til slutt i kapittel 6, forsøker vi å sammenfatte det hele gjennom en kortfattet oppsummering av våre funn gjennom å drøfte hovedkonklusjonene.

1.3 Om gjennomføring

Arbeidet med denne evalueringen har vært preget av en intens og ganske omfattende datainnsamling, som har pågått fra evalueringen var på plass i november og faktisk nesten helt frem til prosjektavslutning i 2008. Vi har dermed fulgt vår egen prosjektplan, laget på grunnlag av Utdanningsdirektoratets utlysning. Studien er en kombinasjon av både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Prosjektets opplegg for datainnsamling er kvalitetssikret og godkjent av NSD personvernombudet for forskning.

Vi startet datainnsamlingen med å intervjue forsøkets 11 skoleeiere, altså Rådmannens stab for skole og oppvekst. Intervjuene med skoleeierne var semistrukturerte og gjort på telefon.[1] I tillegg har vi intervjuet sentrale aktører, som i hovedsak er medlemmer av forsøkets referansegruppe. Valg av informanter har vært strategisk begrunnet. Det har vært viktig å få intervjuet skoleeiere for å få dannet seg et bilde av planleggingen og gjennomføringen av forsøket på ledelsesnivå i kommunene.

Vi har også deltatt på to samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet og delt arrangementsansvar for en konferanse om sosial ulikhet, som tok for seg Prosjekt leksehjelp og Forsøk med utvidet skoledag. Den førte samlingen fant sted november 2007, mens konferansen ble avviklet januar 2008. Den siste samlingen ble arrangert mai 2008. Deltakelse her ga oss mulighet til å hente erfaringer fra pågående arbeid i prosjektene. I tillegg til dette, fikk vi gjort en rekke samtaler med deltakerne i de ulike prosjektene.

Dokumentstudier har også vært en annen viktig innfallsport til å få et bredt bilde av Utvidet skoledag. Dette har vært nødvendig for å belyse de mange aktivitetene forsøket representerer. Vi har også brukt tid på å gå gjennom relevant prosjektdokumentasjon. Dette inkluderer først og fremst deltakernes egne prosjektbeskrivelser og statusrapporter fra skolene, referater/dokumentasjon fra seminarer, konferanser, lokale evalueringer og andre seminarer. Vi har også søkt i relevante databaser for å finne eksisterende forskning på feltet. Utviklingen av spørreskjemaet i breddeundersøkelsen ble laget av evalueringens forskerteam, et arbeid som startet opp februar 2008. Grunnlaget for definering av spørsmålstyper knyttet seg til problemstillinger i prosjektbeskrivelsen og aktuelle spørsmål som hadde blitt til etter hvert som forsøket og datainnsamlingen hadde kommet i gang. I utgangspunktet hadde vi lagt opp til å lage fem sett av ulike spørreskjemaer som skulle gå til skoleeiere, rektorer, lærere, foreldrerepresentanter og elevrepresentanter. De første utkastene ble presentert for forsøkets

[1] Med unntak av intervju med Trondheim og Oslo kommune, der vi hadde møte med ledelse og prosjektansvarlige i skoleadministrasjonen.

referansegruppe februar 2008. Referansegruppen bidro i utformingen av skjema med å komme med innspill underveis. Under designingen av spørsmålene ble det også klart at SFO hadde en mye mer sentral rolle i forsøket enn først antatt. Det ble dermed sett som mest metodisk og analytisk hensiktsmessig å utvide med ett skjema til, som skulle dekke SFO-ansattes stemme. For SFO-ansatte ble SFO-leder viktigste hovedinformant. Dette ble gjort for å sike bredde og representativitet i undersøkelsen. Etter bearbeiding, trykte SINTEF opp skjemaene og sendt dem ut til forsøkets deltakere.

Utsendelsesprosedyre

I breddeundersøkelsen ble det brukt en *papirbasert* undersøkelse. Vi bruke en papirversjon for å sikre størst mulig svarprosent. Undersøkelsen var anonym. Spørreskjemaene og informasjonsskriv til informanter ble kvalitetssikret av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD)Personvernombud, i forhold til SINTEFs interne rutiner om personvern og anonymisering i datainnsamling. Utsendelsen av spørreskjemaene skjedde i begynnelsen av mars 2008. Svarfrist ble satt til 31. mars 2008. Det ble foretatt en purrerunde, ca. to uker etter svarfristen gikk ut. Datainnsamlingen fra skolene og kommune ble også foretatt av SINTEF. Det ble sendt to puljer av spørreskjemaer til kommunene og skolene. Den første puljen gikk til kommunene. Til denne gruppen ble det sendt *ett* skjema. Skjema ble sendt til prosjektleder eller kontaktperson for Utvidet skoledag ved Rådmannens stab. Den andre puljen gikk til hver av prosjektskolene. Til dem sendte vi ett sett av fem ulike skjemaer. Det ble sendt skjemaer til fem ulike grupper – rektor, lærer, elever, foreldre og SFO-ansatte – med et instruksjonsbrev for hvem og hvordan man skulle besvare. Til hver skole ble det sendt *syv* skjemaer. Totalt deltok 11 kommuner, hvor det over disse fordelte seg 34 prosjektskoler.

Vi overlot til skolene å finne de best egnede informantene, spesielt i forhold til utvalget av lærere, elev, foreldre og SFO-leder/ansatt. Fordelingen av skjemaer vises i tabellen under.

Fordeling og utvalg av spørreskjema

Gruppe	Antall	Antall skjema
Lærere	102	3 til lærere tilknyttet forsøket
Skoleeier/kommune	11	1 til Rådmannens stab
Rektor	34	1 til rektor
Elever	34	1 til elevrepresentanter
Foreldre	34	1 til foreldrerepresentanter
SFO-ansatte	34	1 til leder
Sum	249	

Datagrunnlaget for breddeundersøkelse

Det ble sendt ut 249 skjemaer til prosjektskolene og kommunene. I tabellen nedenfor ser man svarprosenten, slik de fordeler seg over gruppene. Svarene er i antall og prosent.

Respondenter	Utsendte skjema	Svarandel (N)	Svarandel (%)
Lærere	102	81	79,4
Skoleeier/kommune	11	10	90,9
Rektor	34	30	88,2
Elev	34	24	70,6
Foreldre	34	27	79,4
SFO	34	18	52,9
Sum	**249**	**190**	**76,3**

Svarprosenten totalt for hele breddeundersøkelsen var på 76,3 % prosent. Dette er et godt resultat. Ser man på svarprosenten gruppemessig, peker skoleeier og rektor seg ut som de gruppene med høyest svarprosent, med henholdsvis 90,9 og 88,2 %. For disse to gruppene er svarprosenten meget bra. På den annen side har SFO lavest svarprosent med 52,9 %, der den lave andelen svarprosent i forhold til utvalg gir et lav representativ bilde. I forhold til enkelte og viktige spørsmål, som for eksempel går på vurdering av læringsutbytte, er det mange respondenter som har hatt vanskeligheter med å svare på disse spørsmålene. Dette kan i enkelte tilfeller føre til skjevheter i besvarelsene. Derimot har vi fått inn svar fra nesten samtlige skoler, noe som gjør at vi vurderer at undersøkelsen som helhet kan gi et representativt bilde av Utvidet skoledag. Med unntak av sistnevnte gruppe, kan det sies at det bildet som det kvantitative datasettet tegner, til en stor grad harmonerer med evalueringens kvalitative data og framstillinger.

Reliabilitet hentyder til nøyaktigheten i innsamlingen av datamaterialet og er en betegnelse på påliteligheten i de observasjonene som er gjort. Validitet går på om man måler det man er interessert i å måle, om man i spørreskjemaet klarer å fange om et riktig bilde av virkeligheten gjennom begrepsmessige operasjonaliseringer og kategoriseringer.

I forhold spørsmålet om reliabilitet, har evaluerings forskerteam stått for gjennomføringen. Vi vurderer at reliabilitet er høy på grunn av de standarder som er benyttet i innsamlings- og bearbeidingsprosessen. I forhold til spørsmålet om breddeundersøkelsens validitet, har utformingen av spørreskjemaene i denne undersøkelsen foregått parallelt med gjennomføring av kvalitative intervjuer med skoleeiere og casestudiene. Dette har gitt oss et godt grunnlag for å lage gode og relevante spørsmål, i tilegg til at vi har hatt muligheten til å kontinuerlig å se det kvantitative datasettet opp mot kvalitative data. Samtidig er spørreskjemaene kvalitetskontrollert av evalueringens referansegruppe. Vi vurderer dermed det som lite sannsynlig at det er et validitetsproblem i vårt datamateriale.

Vi har i tillegg gjennomført en kvalitativ dybdestudie der vi har strategisk valgt ut fem ulike caseskoler. Med bakgrunn i prosjektets problemstillinger har vi funnet det hensiktsmessig med et casestudiedesign. I casestudier er ikke hovedpoenget å sikre representativitet i utvalget, slik det er i store spørreundersøkelser. Derimot skal utvalget av case til en studie være strategisk eller teoretisk basert, på samme måte som når forskeren velger ut et nytt emne for et eksperiment (Yin, 1991). I utvalget til dybdecase har vi lagt vekt på å fange opp variasjoner knyttet til modeller i forsøket gjennom hvordan de fire elementene har vært

vektet. Et design som dette trenger likevel ikke utelukkende gi data om variasjoner og ulikheter, det åpner også for å studere fenomener som går på tvers mellom de fem skolene. På bakgrunn av problemstillingene i prosjektet har vi vektlagt variasjoner mellom de fem casene i forhold til geografisk beliggenhet, skolens størrelse, og elevgrunnlag knyttet til andel minoritetsspråklige elever og sosioøkonomiske forhold.

På alle de fem caseskolene har vi vært inne og gjort dybdeintervju med ledelse og involverte aktører. På to av skolene har vi i tillegg gjort observasjonsstudier gjennom å være til stede og observert elevene gjennom en utvidet dag. I Trondheim har vi også dradd fordel av å ha et samarbeid om datainnsamlingen med Trondheim kommunes lokale evaluering av forsøket, som ble gjennomført av Kristin Elise Indal ved Trondheim kommunes utviklingsavdeling.

Bakgrunnen for valg av observasjonsstudie var i utgangspunktet et ønske om å fange opp et barneperspektiv i dette prosjektet. Vi så det var vanskelig å intervjue barn på førstetrinn om hvordan de opplevde den utvidede dagen, da de ikke hadde noe sammenligningsgrunnlag fra tidligere. Vi ser i ettertid at det imidlertid er store utfordringer rent metodisk å bruke barneperspektiv i en studie som er såpass stram, rent tidsmessig. Observasjonsstudiene har uansett gitt oss verdifulle kvalitative data om forsøket. Vi har i dette arbeidet også involvert Ida Mathiesen, som er masterstudent ved NTNU Institutt for Sosiologi og Statsvitenskap. Hun vil skrive en masteroppgave i sosiologi om Utvidet skoledag med fokus på sosial ulikhet. Oppgaven vil være ferdig våren 2009.

1.4 Prosjektmangfold som styrke og utfordring

Hovedinntrykket av forsøkene med Utvidet skoledag er at det er stor variasjon i utprøvingen, der enkelte skoler kun deltar skolemåltidordninger, mens andre skoler prøver ut modeller med de fire definerte elementene. Innenfor utprøvingen av de fire ulike elementene har det også blitt formet egne modeller for en lengre skoledag. Det oppleves åpenbart som om prosjektet gir stort lokalt handlingsrom i utformingen av tiltaket. Dette handlingsrommet har blitt utnyttet av deltakerne i utprøvingen. Slik vi ser det, kan dette mangfoldet være en styrke ved forsøket. Modellene bør være fundert på og utformert med basis i lokal virkelighet og problemforståelse. Utfordringene knyttet til en lengre skoledag relaterer seg ikke kun til interne forhold ved den enkelte skole, som for eksempel innhold og praktisk organisering, men også hvilken rolle skolen har i det lokalsamfunnet den er en del av. Lokal virkelighet varierer, man står overfor ulike problemer og ulik problemforståelse. Dette bør gi seg utslag i lokale variasjoner i tiltakets form og gjennomføring, noe vi ser er tilfeller ved enkelte skoler.

Vi tror altså at det er en fordel at deltakerne har fått relativ stor frihet til å finne sine egne veier mot en modell for en utvidet skoledag. En generell modell for gjennomføring av en utvidet skoledag finnes neppe. Arbeidet med å finne gode modeller må baseres på lokale forutsetninger, ressurser og rammer. Men dette gjør det samtidig enda viktigere at man får til tilstrekkelig erfaringsutveksling og læring på tvers mellom prosjekter. I prosjektperioden har nasjonal prosjektledelse tilrettelagt for dette. I utgangspunktet er det god spredning i de lokale prosjektene. Til tross for stort mangfold og variasjon finnes det også enkelte fellestrekk som gjelder mange av skolene. Et slikt fellestrekk er at forsøket har krevd nye måter å organisere skolehverdagen på og at på et flertall av skolene har dette ført til at SFO-personalet er koblet mer inn i skoledagen. Spørsmålet om organisering av den utvidede skoledagen, vil bli diskutert nærmere i kapittel 3.

Selv om mangfold og variasjon kan forstås som en styrke ved prosjektet, er det selvsagt også en utfordring for prosjektledelsen som skal styre mot felles mål, og som blant annet skal vurdere fordeler og ulemper med de ulike modellene skolene skal finne fram til. Det store prosjektmangfoldet har også vært en utfordring for denne evalueringen av prosjektet. Til sammen er det 11 kommuner som deltar i forsøket fordelt på 34 skoler. Enkelte kommuner deltar kun med én skole, som for eksempel Namsos kommune, mens andre deltar med så mange som syv skoler. Dette gjelder Trondheim kommune. Det er også ulik involvering av trinn. I utgangspunktet skal forsøket foregår fra 1. til 4. trinn. Det er mange skoler som kun prøver ut dette, men på enkelte skoler har man involvert alle elever, avhengig om det er 1. til 7-skole eller 1. til 10-skole. Dette er spesielt relevant på skoler der man har organisert skolemat.

Det er også en styrke at en i dette prosjektet har et så pass høyt antall forsøksskoler fordi det gir et mer solid empirisk grunnlag for kunnskapsutvikling fra forsøkene. Samtidig kan et høyt antall prosjektskoler være krevende for den sentrale prosjektledelsen, som skal holde oversikt og sørge for at alle delprosjektene følger de sentrale føringer som er gitt, og, ikke minst at man trekker i samme retning. I løpet av prosjektperioden har det i liten grad blitt lagt til noen ekstra skoler.

Hvordan forsøket er forstått og gjennomført et sted, er ikke nødvendigvis likt et annet sted. I seg selv kan dette være en styrke for forsøket. Gjennom videreformidling eller informasjon til skolene, utformer skolene sine lokale prosjekter ut fra sine lokale forståelsesrammer. Denne prosessen kan gi forsøket ulike erfaringer og effekter i arbeidet med å finne fram til anbefalte modeller. Deltakerne ble bedt om å sette i gang et forsøk, der de kunne anvende tidligere akkumulert erfaring fra andre prosjekter. Videre i utviklingsarbeidet, har skolene målsettinger, en timeutvidelse og fire elementer, som skal settes sammen i en konkret skoledag. I tillegg til at vektingen av de fire ulike elementene skal ivaretas, skal dette lede til en modell for utvidet skoledag, der organisering, innhold og læringsutbytte skal stå sentralt.

1.5 Prosjektledelse

Nasjonal prosjektledelse for Utvidet skoledag, har vært aktiv på ulike felt. Prosjektet har innarbeidet egne rapporteringsrutiner, som blir fulgt opp av deltakerne. Blant annet har det blitt utarbeidet rutiner for statusrapportering, tatt i betraktning prosjektets korte utprøvingsperiode. Nasjonal prosjektledelse har lagt opp til og følger opp en informasjonsstrøm, men også for spredning av informasjon om Utvidet skoledag. Den nasjonale prosjektledelsen har hatt løpende kontakt med de lokale prosjektene, i tillegg til at det har vært tett samarbeid med andre nasjonale utprøvingsprosjekt, som for eksempel Prosjekt leksehjelp.

I tillegg til den løpende oppfølging og informasjon, har en gjennomført tre samlinger for de deltakende prosjektene. Den første var en nasjonal samling for prosjektdeltakerne, som ble arrangert november 2007. I tillegg til dette, har det vært en felles konferanse med Prosjekt leksehjelp i januar 2008. Temaet for konferanse var sosial utjamning. Den tredje samlingen for alle forsøkskolene var avholdt i mai 2008. Intensjonen med disse felles samlingene har vært å gi prosjektdeltakerne mulighet til å utveksle erfaringer seg i mellom. Vi ser at samlingene har vært viktige for erfaringsutveksling mellom deltakerne.

Alle prosjektene har utpekt en ansvarlig prosjektleder, i tråd med det som ble forutsatt fra den nasjonale prosjektledelsen. Det ser ut som om prosjektene er bra forankret på skoleeiersiden og på skolene der utprøvingen foregår. Flere steder er leder for organisasjonen også prosjektleder. Ellers rapporteres det om godt samarbeid mellom prosjektleder og skoleleder/ organisasjonsleder, både i våre intervjuer og i prosjektenes rapporter.

1.6 Mer tid - bedre læring?

Hovedmålsettingene i Utvidet skoledag handler om å bedre læringsmiljø og læringsresultater samt minske reproduksjonen av sosiale forskjeller i skolen. Dette er i utgangspunktet målsettinger som en kan få inntrykk av at det er rimelig stor konsensus om i den norske skoledebatten generelt, men også på de skolene som deltar i forsøket med Utvidet skoledag. På tross av den tilsynelatende store enigheten om hovedmålene, så viser forsøkene i Utvidet skoledag stor variasjonsbredde og mangfold, både når det gjelder kunnskapssyn og metodikk for å nå disse målene på skolene. Dette er selvsagt en utfordring med hensyn til vår jobb med å evaluere, systematisere og oppsummere erfaringene, men det betyr også samtidig at forsøkene har gitt et mangfold av erfaringer, kunnskap og resultater. Med grunnlag i prosjektets hovedmålsettinger og evalueringsoppdragets hovedproblemstillinger vil vi i det følgende meisle ut noen sentrale spørsmål som vi i denne rapporten vil ta for oss. Det overordnede spørsmålet i evalueringen er *om mer tid kan gi bedre læring og om det kan redusere skolens reproduksjon av sosiale forskjeller.* Herunder har det vært sentralt, slik vi har sett det, å belyse hvordan den utvidede tiden er blitt brukt til i forsøkene. Har den utvidede dagen i hovedsak handlet om mer av det samme? Eller har en brukt tiden til å gjøre noe annerledes, nytt noe som er går mer i retning av elevaktive arbeidsformer og tilpasset opplæring?

Hovedresonnementet bak å utvide lengden på skoledagen, er at dette skal gi en økt kvalitet på læringsmiljøet for barna. Tidligere forskning om heldagsskole viser at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom kvantitet i tid i skolen og kvalitet på undervisning[2] (Nordahl, 2000). Lange dager kan føre til slitne og ukonsentrerte unger som ikke lærer mer, sier kanskje kritikerne av heldagsskole. Heldagsskolen fører dessuten til mindre foreldreinnflytelse, økt privatisering og oppløsningstendenser hevder Christan W. Beck (Beck, 2007). Det er med andre ord ikke enighet om at ungene lærer mer fordi om skoledagen blir lenger. Det som imidlertid skiller akkurat dette forsøket med Utvidet skoledag fra mange andre forsøk med heldagsskole er det *helhetlige perspektivet* som er lagt til grunn i forståelsen barnet gjennom hele skoledagen. Å gi barn et heldagstilbud med høy kvalitet er en barneorientert velferdsstrategi for å møte et fremtidig kunnskapssamfunn hevder velferdstatsforskeren Gøsta Esping-Andersen, som gjennom sine komparative analyser av EU-land viser hvordan gode heldagstilbud for barn kompenserer for sosial ulikhet, motvirker fattigdom og sosial ekskludering (Esping-Andersen, 2002)

Bak elementene måltid og fysisk aktivitet syns vi også å skimte en ny og mer helhetlig forståelse av barnet som kommer til skolen med både hode og kropp. Det er erkjennelsen av at barns kropp ikke står i motsetning til læring, men må tas med i tilretteleggingen av en lengre skoledag. Det er denne bakenforliggende helhetlige forståelsen som først og fremst er annerledes og ny i dette forsøket med Utvidet skoledag gjennom *kombinasjonen av de fire elementene* satsing på grunnleggende ferdigheter, skolemåltid, fysisk aktivitet og leksehjelp. I

[2] En grundigere gjennomgang av tidligere forskning om heldagsskole finnes i kapittel 2 i denne rapporten

det følgende gir vi en kort presentasjon av de fem caseskolene.[3] Vi har forsøkt å gi skolene betegnelser ut fra hva vi oppfatter som karakteristiske trekk ved skolene, i forhold til beliggenhet, elevtilfang og utforming av forsøket.

CASE 1. Byskolen med det ressurssterke villastrøket. Av skolens 275 elever er det store flertallet barn av resurssterke foreldre. De har en eldre skolebygning som er under stadig rehabilitering. I forsøket har en lagt stor vekt på å få *mer tid til skrive og lese opplæring, samtidig har en satset på varm måltid og daglige økter med fysisk aktivitet.* En har lagt vekt på å bruke kompetansen til SFO-personalet i forhold til fysisk aktivitet og måltid, mens lærerne primært har brukt tid på undervisning knyttet til lese og skriveopplæring. Leksehjelp har vært lite vektlagt her.

CASE 2. Drabantbyskolen med stolthet for lokalsamfunnet. Dette er en skole med ca 240 elever hvor av nesten halvparten har minoritetsbakgrunn. Skolen ble bygget på slutten av 70-tallet, med en åpen planløsning. I forsøket har en vektlagt å lage et *mer helhetlig tilbud for elevene*; sunnere kosthold ved hjelp av gratis frokost, lunsj og frukt, tid til fysisk aktivitet og mer tid til lesing og skriving. En har jobbet med konkrete tiltak for å *øke foreldreinvolvering i skolen og bevisst styrke følelser av stolthet i lokalmiljøet og mestring* både hos elever og foreldre.

CASE 3: Skolen i bygdebyen – med gitar og mattematikk. Skolen ligger i en liten kommune og er en 1-7 skole med 72 elever. Skolekretsen er et relativt stort geografisk område, men med lite bebyggelse. Skolen skiller seg ut i forsøket med å ha tenkt annerledes enn de fleste andre skolene som deltar ved at de har tatt inn flere elementer i forsøket enn de som strengt tatt var definert i forkant. Her inngår både *kor, drama, leksehjelp, fysisk aktivitet, kulturskoleaktiviteter* og ulike faglige fordypninger. Den bakenforliggende tankegangen på skolen går mye på å styrke barnas "narrative historier", gjennom å gi barn *positive mestringshistorier* om seg selv. Man ser at dette kan gi positive effekter på områder elevene ikke mestrer like bra.

CASE 4: Byskolen med læringstrykk og matpakke. Denne skolen er en 1 – 10 skole og har totalt 560 elever. På skolen var det 1. – 4. klasse som var med på forsøk med Utvidet skoledag, totalt 146 barn. Skolen er klassisk byskole av den gamle typen, med klasserom og brede korridorer. Elevmassen på skolen er svært differensiert hva angår sosial bakgrunn, noe som innbærer store variasjoner med hensyn til hvilken oppfølging de får fra hjemmene. Skolen har først og fremst hatt et spesielt sterkt fokus på *å bruke den utvidede tiden på fag* og på grunnleggende ferdigheter for å bedre læringsresultatene, men alle har fått gratis mat i form av matpakke og frukt, samt fysisk aktivitet og tilbud om leksehjelp.

CASE 5. Bygdeskoler med måltid som læringsmiljø. Dette er to skoler som tilhører en liten gruppe av de skolene som er med i forsøket, som kun prøver måltid som element i forsøket. Skolene ligger i et distrikt med relativt spredt bosetning. Hovedtanken bak matprosjektet på skolene er at *måltidet skal styrke felleskapsfølelsen og gi et bedre læringsmiljø.*

Den ene skolen er en 1. til 7.-skole med litt i overkant av 30 elever. Skolen serverer brødmat fire ganger i uken, og får tilkjørt varmmat fra et storkjøkken i kommunen én gang i uken. Varmmaten er prefabrikkert og varmes opp på bygdas samfunnshuskjøkken, som er en del av skolen. Matordningen blir avviklet i bygdas samfunnshus. I småskolen er det et eget kjøkken

[3] Caseskolene beskrives mer inngående i kapittel 5

der maten tilrettelegges og distribueres ut til elevene. Lærerne står for organiseringen og spiser sammen med elevene der. Den andre skolen er en 1. til 10.-skole, som ligger like ved et tettsted. Skolen har rundt 170 elever.

I kapittel 5 vil vi gå nærmere inn i disse fem forskjellige modellene i forsøket og drøfte variasjoner og fellestrekk hva angår tankemåter og praksis knyttet til hvordan en har brukt den utvidede tiden i forsøket på skolene for å skape bedre læringsmiljø for alle.

Det som det synes å være forskjellige oppfattninger om er altså hvordan styrkingen av fag og de grunnleggende ferdighetene best kan skje og hvor integrert de andre elementene i forsøket bør være for at læringsmiljø og resultater skal bli best mulig. I forsøket er styrking av fag knytet til norsk, mattematikk og engelsk, men variasjonsbredden i forsøkene forteller noe om at forståelsene av hva som gir best forutsetninger for læring er forskjellige.

Jordet (2006) påpeker at selv om kritikken mot den tradisjonelle i skolen som abstrakt, kroppsfjern og lite tilpasset barns forutsetninger og behov er mer enn 100 år gammel, kan det forsatt se ut som om den kan gi et dekkende bilde av skolen (Jordet, 2006:15). Han trekker også frem nyere forskning om norsk skolehverdag (Imsen, 2004, Haug 2003) som viser at progressive ideer om aktivitetspedagogikk nok har fått sterkt innflytelse i norsk skole men at det synes som om det er problematisk å omsette disse ideene i praksis. Hverdagslivet i skolen preges forsatt av en teoriorientert praksis. Til tross for intensjoner om sterkere innslag av lokalt lærestoff og erfaringsbaserte tilnærminger fremstår klasserommet fremdeles som den viktigste læringsarenaen der teori – eller tekstbasert virkelighet formidles som abstrakt og kontekstfri kunnskap (Jordet, 2006)

I intensjonene bak forsøkene med Utvidet skoledag kan vi også identifisere det som gjerne fremstår som en klassisk motsetning eller spenningsfelt i pedagogikken mellom de mer progressive ideer om en *aktivitetsorientert undervisning* på den ene siden og den mer fagorienterte *innholdsorienterte undervisningen* på den andre (Jordet, 2006). Elementene skolemåltid og fysisk aktivitet kan forstås som en støtte til den aktivitetsorienterte undervisningen, mens intensjonen om å bruke mer tid på fag kan forstås som et ønske om å styrke den med tradisjonelle innholdsorienterte undervisningen.

I praksis er bildet selvsagt ganske sammensatt og mangesidig. Likevel kan ofte idealtypiske fremstillinger gi økt innsikt. Her vil vi gjøre dette ved å etablere to ytterpunkt i forståelser av hvordan mer tid kan brukes til å gi mer og bedre læring. Dette er ment som idealtyper noe som betyr rendyrkede trekk av bestemte fenomener. Idealtyper som sådan er ikke å finne i praksis, men den empiriske virkeligheten spenner seg ut mellom idealtypene. Idealtypene er ment å gjenspeile spenninger mellom to ytterpunkter i forståelser av hva som skaper et godt læringsmiljø.

Den kroppsfjerne forståelsen:	**Den kroppsnære forståelsen:**
- intellektbasert – kroppen er i veien	-kroppsglede og sanser
- innholdsorientert	-aktivitetsorientert
- teori og tekstbasert	-kontekst erfaring
- klasserom	-lokal virkelighet

I boka "Det musiske menneske" skildrer Jon Roar Bjørkvolds barns møte med skolekulturen som "barndomsbruddet" gjennom en tilsvarende skjematisk fremstilling. Herfra er det også nærliggende å legge til:

(skolekultur)	(barnekultur)
- fagspesialisering	- helhet
- fagprogresjon	- livserfaring
- sitt stille	- Jeg beveger meg – og lærer!
	(Bjørkvold, 2001:137)

Deler av skolekulturen er kanskje forsatt preget av den tradisjonelle distansen og skille mellom kropp og intellekt. I en slik tradisjonell skolekultur er det den kroppsfjerne forståelsen som er den hegemoniske og her vil mer tid til fag og grunnleggende ferdigheter først og fremst betyr mer teori og tekstbasert undervisning. Barnas kropp er likevel til stede i form av uro, bevegelser, lek, tissetrengthet osv og hvis en skal bevare konsentrasjon og ro må barna ha avbrekk og pauser. Måltidet og fysisk aktivitet er i denne forståelsen nødvendige pauser og avbrudd. Kroppslige behov ligger *utenfor* fag og grunnleggende ferdigheters kjerneområde, utenfor det skolen egentlig skal drive med. Tiltak som fysisk aktivitet og måltid blir likevel viktige og nødvendige virkemiddel for å skape variasjon i dagen, gjøre barna mer mottakelig, mindre urolige og mer konsentrerte om fag. Innenfor det kroppsfjerne læringsmiljøet er det derfor om å gjøre at måltid og fysisk aktivitet ikke tar for mye tid. Satt på spissen kan barnas kropp lett bli en potensiell tidstyv i denne sammenheng. Kroppen stjeler tid fra det skolen egentlig skal gjøre, ha hovedvekt på intellekt og det som skjer i barns hoder.

I det kroppsnære læringsmiljøet er derimot kroppen en del av det å lære, intellekt og kropp er ikke forstått som motsetninger. Læring handler om sanser, kommunikasjon, dannelse, lek og sosial interaksjon. Mer tid til fag og grunnleggende ferdigheter betyr mer tid til "hele barnet", måltid og fysisk aktivitet som en del av grunnleggende ferdigheter og som en integrert del av fag og undervisning. Måltidet er derfor ikke et avbrudd eller en pause i undervisningen, men en del av den. Mat er mer enn nødvendig næring til kroppen og mer enn et virkemiddel for å få økt konsentrasjon til det faglige. Måltidet er forstått som dannelse, sosial interaksjon og styrking av læringsmiljø. Det er heller ikke noen motsetning mellom fysisk aktivitet og læring fordi det inngår og er integrert som faglig aktivitet. Bruk av uteskole slik det skildres hos Jordet (2006) er eksempel på akkurat dette, hvor en tar i bruk andre læringsarenaer enn klasserom og flere kunnskapskilder enn læreboka.

I analysen av det kvalitative datamaterialet vil ta utgangspunkt i skillet mellom det kroppsfjerne og kroppsnære læringsmiljøet for å analysere variasjoner og fellestrekk mellom ulike modeller i forsøket.

2 Barns tid i skolen – tidligere forskning og erfaringer

Diskusjonen omkring timeutvidelser i grunnopplæringen er ingen ny problemstilling i norsk skoledebatt og heller nytt hva angår prosjekt og utviklingsarbeid i skolen. Derimot kan Forsøket med utvidet skoledag forstås som et pionerprosjekt i den forstand at en her forsøker å sammenfatte ulike og tidligere prosjekterfaringer/aktiviteter inn i en mer konsentrert og helhetlig skoledag for barna. Å finne tid nok til "alle gode formål", som eksempelvis måltid og fysisk aktivitet gjennom skolehverdagen, er ofte fremhevet som problem (Samdal m.fl. 2006). I dette kapittelet går vi nærmere inn i tidligere forskning og erfaringer som har relevans for forsøkene med Utvidet skoledag.

2.1 Tidligere erfaringer med lengre skoledag

Det har gjennom flere år foregått en politisk og pedagogisk debatt om konsekvensene av en lengre skoledag. Denne diskusjonen kan ses på fra flere nivåer og perspektiver, gjennom at den har lokale og nasjonale variasjoner ved seg. Den har også et internasjonalt preg over seg. Forsøk med lengre skoledager har også foregått i andre land Norge gjerne kan sammenligne seg med, som Danmark og Sverige. Debatten om en lengre skoledag tar opp mange tunge og kompliserte spørsmål, som spenner innenfor et bredt spekter av forskjellige tema. Spørsmålene relaterer seg både til interne og eksterne forhold på landets skoler og kommuner. Dette kan handle om endringer knyttet til arbeidstidsordninger for lærere (se for eksempel Bungum m.fl. 2002), om kvaliteten i arbeidet og undervisningen i skolen (se for eksempel Dahl m.fl. 2003), og om hvem som har ansvaret for opplæringa i grunnskolen, hvordan berøres og ivaretas skole-hjem-samarbeidet på en best mulig måte, kompetanseheving, etc.

Landets kommuner har også over flere år hatt politiske prosesser, utviklingsarbeid eller konkrete tiltak som på en eller annen måte streifer bort i det forsøkene med Utvidet skoledag skal skaffe erfaringer om. På det nasjonale planet kjenner man debatten fra heldagsskolen.

En innvending mot kvaliteten i norsk skole har gjerne vært at skoledagen er for kort sammenliknet med mange andre land. OECDs PISA-undersøkelsen har dokumentert at norske elever (15-åringer) er blant de elever i OECD-landene som bruker minst tid på skolen (OECD, 2004:242). I nyere barneforskning ser vi derimot en økende oppmerksomhet og bekymring for at barns frihet til å leve og leke uten voksenkontroll- og organisering stadig begrenses. Barns hverdag blir i større og større grad avgrenset til spesielle aktiviteter og lokaliteter som kan være under konstant overvåkning og kontroll av voksne (Qvortrup, 1997; Prout, 2003). Selv om den norske barndommen ikke er så voksenstyrt og kontrollert som eksempelvis den som utspiller seg i amerikansk middelklassekontekst (Andenæs, 2005), er nok spørsmålene knyttet til barns manglende frihet uten voksne også aktuelle for norske barn. Noe av årsaken til at begrepet heldagsskole har blitt så omdiskutert og kontroversielt, ligger nok også i frykten for den institusjonaliserte barndommen.

Så, hvilke tidligere erfaringer har norsk skole med å kjøre lignende, lokale forsøk der skoledagen går utover ordinær undervisning? Det finnes eksempler på forsøk med en lengre skoledag så langt tilbake som i 1989, slik som i Høvikprosjektet (Haavind 1989). Dette prosjektet gikk ikke ut på å ha flere timer med ordinær undervisning, men var et tilbud som innholdt aktiviteter som dans og forming. Disse aktivitetene ble gjennomført på ettermiddagen etter at undervisningen var over. Elevene kunne gå til organiserte aktiviteter

hver dag etter skoleslutt. I tilbudet inngikk blant annet leksehjelp og ett måltid. Tilbudet ble gitt til elever fra 1. til 6. klasse.

To år senere, i 1991, hadde også en av Utvidet skoledags forsøkskommuner, Bærum kommune, en utprøving av en lignende utvidet skoledag (Bærum kommune 1991). I prosjektets rapport er forsøket omtalt som "heldagsskole", til tross for at undervisningen ikke var forlenget. Tilbudet lå tett opp til skolefritidsordningen, SFO. Det var lagt betydelig vekt på organiserte aktiviteter som leksehjelp, forming, idrett og friluftsliv. Utover den ordinære undervisningen var det ett måltid ekstra på ettermiddagen. Etter at prosjektet var avsluttet, ble det foretatt en evaluering. Denne viste at foreldre og barn var godt fornøyd med en utvidet skoledag og tilbudet av aktiviteter.

Utover disse forsøkene, er det skrevet en del om erfaringer fra SFO. Den nasjonale evalueringen av SFO ble gjennomført i 2002 (Kvello & Wendelborg 2002). Den befattet foreldre og SFO-ansatte som hovedinformanter. Ca. 1200 personer deltok i undersøkelsen og inkluderte 20 kommuner på landsbasis. I tillegg til dette, ble det foretatt kvalitative studier av fire kommuner. Evalueringen viste at foreldre og SFO-ansatte så det som viktig at barn får tilsyn, omsorg, får leke fritt og bedrive egeninitierte aktiviteter. Muligheten til å drive sosial læring ble også understreket. På den annen side viste evalueringen at det å yte hjelp til elevenes lekser ses på som betydelig mindre viktig blant foreldre og SFO-ansatte. Foreldre oppga at barna deres trives i SFO og at de opplevde et skille mellom skolen og SFO. SFO-ansatte mente at det i liten grad tilrettelegges for samarbeid med skolen og at dette samarbeidet var begrenset. SFO ble her forstått som en arena der barn leker fritt under tilsyn av voksne. Det vektlegges at elevene i stor grad skal styre sine aktiviteter og mulighet til å utvikle seg sosialt.

I forhold til dette ligger altså Utvidet skoledag nært opp til praksisene og tenkningen rundt heldagsskolen. I Thomas Nordahl og Cay Gjerustad (2005) sin kunnskapsgjennomgang av forskning rundt heldagsskolen, poengterer de at det finnes lite forskning som direkte handler om heldagsskolen. Rapporten forsøker å trekke frem relevant forskning, både nasjonal og internasjonal. Forskningen som foreligger gir ingen sikre svar og det hefter stor usikkerhet om hvilke konsekvenser en eventuell innføring av en lengre skoledag vil gi for de minste. Nordahl og Gjerustad forstår heldagsskolen som at elever på de laveste trinnene tilbringer mer av dagen i skolen. På den annen side, hva som er det egentlige innholdet i begrepet er ikke entydig gitt. Heldagsskolen kan peke mot at elever er først i ordinær skole og deretter i, SFO, men at det kan tenkes ulike varianter av heldagsskolen. Dette gjelder tid brukt på skole i forhold til tid brukt på SFO, og graden av integrering mellom skole og SFO. Det nærmeste man har hatt en heldagsskole er SFO. Det har fra politisk hold versert ulike meninger om SFO; at den bør gjøres obligatorisk, at det bør være mindre tid til lek og mer til undervisning, at man bør tilknytte seg frivillig sektor slik at de kan tilby fritidsaktiviteter, etc. Ut over dette, virker det å være få klare politiske føringer knyttet til heldagsskolen. Det kan se ut til at den lokale friheten til å bestemme organisering og innholdet i tilbudet, er relativ stor.

Et sentralt spørsmål som Nordahl og Gjerustad diskuterer, er å se på om mer tid til undervisning i seg selv fører til bedre faglige prestasjoner blant elever. En av konklusjonene de foretar seg er å påpeke at sammenhengen mellom mer tid til undervisning og elevenes prestasjoner i karakterboka er noe uklar. Både PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003, tyder lite på at mer undervisning i seg selv fører til økt læringsutbytte (OCED 2004, OECD 2005). Nordahl og Gjerustad gir selv et eksempel; de viser til at land der elever gjør det bra i matematikk, Honk Kong-Kina og Korea, har elevene mer undervisning i matematikk enn

tilfeller er for gjennomsnittet av OCED-landene. Sett opp mot elever fra Finland og Nederland, som er blant de beste i undersøkelsen, har disse landene færre undervisningstimer i matematikk enn gjennomsnittet av OCED-landene. Likevel er det elever fra Nederland og Finland som er i toppsjiktet. Det betimelig spørsmålet er hvorfor og hvordan dette så er tilfelle. Videre hevder de at dette tyder dermed på at det er andre forhold som også er viktig for elevenes læring. Innholdet og metodene i opplæringen, kombinert med godt læringsmiljø er tidligere påpekt å ha betydning for elevenes læring (Nordahl 2000). Nordahl og Gjurstad skriver også at:

"Når Finland gjør det svært bra i PISA-undersøkelsen til tross for at de blant landene med minst undervisningen tyder dette på at undervisningen i seg selv ikke er avgjørende. For Finlands del er det åpenbart at det er andre faktorer som gir de gode resultatene." (Nordahl & Gjerustad 2005:11)

Dette tyder dermed på at forholdene rundt eleven på skolen, som læringsmiljø, elevenes engasjement i timen, etc., kan spille en vesentlig rolle i forhold ønsket om økte faglige prestasjoner. Et interessant element fra gjenomgangen av forskningslitteraturen rundt heldagsskole, er at det finnes en mengde med praksiser og tenkninger som i seg selv kan tenkes å ha overføringsverdi til undervisningen. Dette relaterer seg for eksempel til fysisk aktivitet, skolemat og fritidsaktiviteter som foregår i SFO.

En litteraturgjennomgang av tidligere forskning om skolemåltid (og da primært om frokostservering) som vi finner i Kunnskapsdepartementets rapport "Skolemåltidet i grunnskolen" (2006), konkluderer med at;

"Det synes å være en positiv effekt av frokostinntak på elevenes skoleprestasjoner, oppmøte på skolen, trøtthet og humør, samt atmosfæren i klasserommet. Effekten er størst for underernærte og utsatte elever". (Rapport om skolemåltid i grunnskolen, 2006 – s.81)

I tillegg til dette, viser Mjaavatn og Skisland (2004) at gjennom nasjonal og internasjonal forskning og forsøk med utvidet timetall i kroppsøving, er det mye god dokumentasjon som viser at flere timer i gym forbedrer barns fysiske form. De hevder at fokus på økt fysisk aktivitet i skoletiden, sannsynligvis fører til mer fysisk aktivitet i fritiden. Også elevenes psykiske selvbilde kan muligens forbedres ved å være i organisert fysisk aktivitet. Poenget med dette er å fremheve at det er ikke kun gjennom overdreven og ensidig tro på pedagogiske tiltak som kun bidrar til å løse eller redusere en rekke ulike ufordringer og problemstillinger i skolen (Halpern 2002). På den annen side, understrekes det, må ikke dette misforstås med at mer tid til undervisning er viktig, men andre forhold, som læringsmiljø, også bør vektlegges i arbeidet med å styrke opplæringen.

Hva kan tidligere forskning si for utfordringene i Utvidet skoledag?

I forhold til det vi har gjennomgått her, må det også understrekes at det er vanskelig å kunne trekke ut konkrete og sikre resultater og erfaringer fra forsøk som ligner på det Utvidet skoledag skal fremskaffe erfaringer om. De få tilgjengelige undersøkelsene og evalueringene har fokusert på innhold og organisering, men har i liten grad vært gjenstand for grundig vurdering. Erfaringene synes også i liten grad å være sett opp mot kontrollskoler, noe som vanskeliggjør momentet å si noe sikkert om effektene av tidligere utprøvinger. Med unntak av den nasjonale evalueringen av SFO, bør man anvende dem med varsomhet. På den annen

side, virker det som evalueringene gir indikasjoner på at det går mot en tettere integrering mellom SFO og skolen.

Hva kan man så si om tidligere forsøk, relevant for Utvidet skoledag? Det bildet som synes å forme seg er at på enkelte steder har:

- En bevissthet om lengre skoledager utover ordinær undervisning
- Forsøkt ulike former for organisering og fylt dette med innhold
- Hatt leksehjelp etter skoletid
- Gitt elever måltid
- Det er jobbet med sosial læring, som for eksempel lek

Det interessante spørsmålet som tidligere forsøk med lengre skoledager tar opp, er i hvilken grad dette vil utfordre forestillinger om læring i skolen og SFO. Mens man under heldagsskolen har kanskje jobbet under ulike former for todelinger, som utrykker seg på forskjellige nivåer, både organisatorisk og innholdsmessig, for eksempel, står dette nå overfor nye utfordringer.

2.2 Kan utvidet tid motvirke reproduksjon av ulikhet?

Spørsmålet om en lengre skoledag tar ikke kun for seg den konkrete opplæringssituasjonen i klasserommet, men berører også et annet viktig forhold – sosial ujevning, et forhold som har blitt viktig i formuleringen av dagens helhetlige skole- og utdanningspolitikk. Opp gjennom årene har norsk skole erkjent at man har problemer med å nå ett av dens sentrale mål; en likeverdig utdanning for alle. Blant annet gjennom nevnte internasjonale undersøkelser, som for eksempel PISA og TIMMS, har det vist seg på tvers av det mange kanskje hadde trodd, at man ikke har en skole som fremmer sosial utjevning. Tvert i mot ser man at skolen reproduserer sosial ulikhet, ved at læringsresultater systematisk varierer slik at barn av ressurssterke foreldre gjennomgående oppnår bedre resultater enn barn av mindre ressurssterke foreldre. Elever med svake læringsresultater, for eksempel, har en klart større tendens til ikke å fullføre videregående skole. Personer som ikke fullfører videregående skole, er klart overrepresentert blant de som faller ut av arbeidslivet som unge voksne.

Videre er det en klar tendens til at dette overføres mellom generasjoner, og eksisterende sosiale ulikheter sementeres. St.meld. 16 (2006-2007) beskrev problemstillingen slik:

"Barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og et lavt kompetansenivå, er særlig utsatt for problemer senere i livet, for eksempel i skole, utdanning og arbeidsliv."

Også mye forskning om frafall i videregående skole viser de samme tendensene. Foreldrenes sosiale bakgrunn har stor betydning for elevenes valg av videregående opplæring, og sannsynligheten for å fullføre/bestå videregående opplæring er også klart koblet til foreldrenes sosiale bakgrunn. De "skolesvake" er overrepresentert blant de som velger bort videregående. Det er en klar tendens til at dette reproduseres fra generasjon til generasjon:

"Vi ser altså at det har betydning for utfallet av videregående opplæring hvilket hjem ungdommene kommer fra. Når de unge har opplevd støtte og positiv påvirkning for å ta utdanning fra sine foreldre, har dette hatt positiv effekt på prestasjonene, først på ungdomsskolenivå og seinere i videregående opplæring med det endelige resultat at de har bestått vkII etter tre år." (Markussen et al 2006)

Gjennom å bidra til at også elever fra utsatte grupper kan oppnå bedre læringsresultater og et bedre forhold til skole og opplæring, håper mange dermed også å kunne bidra til sosial utjevning. Mye forskning helt tilbake til 60-tallet har pekt på at barns skoleprestasjoner blant annet er avhengig av påvirkning, hjelp og støtte fra hjemmet. Hjemmets økonomiske, sosiale og kulturelle kapital blir dermed svært viktig for de resultater elever oppnår i skolen (se for eksempel Passeron og Bourdieu 2006). Det er dette som nok en gang kom i fokus etter flere store internasjonale undersøkelser. Foreldrenes skolebakgrunn og forhold til skole og opplæring, er med på å påvirke hvordan og i hvilken grad de er aktive støttestillere i barns skolegang. Dette bidrar også til de ulikhetene som forskningen har pekt på.

I forlengelsen av dette, har det blant annet vokst fram et ønske om å finne fram til kompensatoriske tiltak i skolen. Med dette menes det at skolen må finne fram til virkemidler for å kunne imøtekomme de ulike forutsetningene og mulighetene som barn tar med seg inn i skolegangen. Gjennom organiserte former for leksehjelp, for eksempel, kan man beholde leksenes positive effekt for læringsresultater, og samtidig sørge for at ulikheter mellom elevgrupper skapt med utgangspunkt i hjemmenes ulike økonomiske, sosiale og kulturelle kapital, kunne reduseres. Et viktig spørsmål evalueringen av Utvidet skoledag skal forsøke å si noe om, er om en forlengelse av skoledagen er et godt redskap for sosial utjevning. Så langt i evalueringen er det for tidlig å si noe om dette. Som vi også påpekte i vårt prosjekttilbud (til Utdanningsdirektoratet 29.oktober 2008) vil forsøket med utvidet skoledag sette i gang prosesser som vil virke over tid, og som først i årene etter forsøket, og etter at tiltaket eventuelt er innført i full bredde, vil kunne gi de endelige og ønskede resultater. Hvorvidt utvidet skoledag faktisk vil være et redskap for sosial utjevning, er f.eks. et spørsmål man ikke kan besvare før flere år fram i tid. Også de lokale effektene i prosjektskolene, vil i noen tilfeller først kunne avleses kvantitativt etter at forsøket er avsluttet. Derfor vil det være nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet.

I delrapport 2 i evalueringen av Prosjekt leksehjelp, tas også spørsmålet om sosial ulikhet opp (Haugsbakken & Buland 2007). Et poeng som drøftes her gjelder potensielle spørsmål og dilemmaer som oppstår når man skal ta for seg måloppnåelse. Altså, i hvilken grad klarer forsøket å nå ut til en definert eller ulike former for målgrupper. I Prosjekt leksehjelp diskuteres det om forsøket har dannet en målgruppe. Målgruppen er målet for sosial utjevning. Når dette er sagt, må det spørres om hvilke faktorer man jevner ut i forhold til. Er dette økonomiske, sosiale eller kulturelle faktorer? Poenget er altså at noen personer gjør jobben med "å jevne ut forskjeller". Hvem er de? Hvor gjør de arbeidet sitt? Og mot hvilken målgruppe? Er det flere enn én målgruppe? Både før og etter Prosjekt leksehjelp kom i gang, spørres det om det kanskje har dannet seg ulike forståelser av begrepet "sosial utjevning" blant deltakerne. Man spør om Prosjekt leksehjelps deltakere opererer med forskjellige forståelser av begrepet. Bør man så stille det samme spørsmålet i Utvidet skoledag?

I utformingen av tiltak som skal virke sosialt utjevnende, er det viktig at man tar hensyn til at det er et tilbud til alle, samtidig som det ikke er belastende på dem "som sliter mest", for eksempel elever som oppnår svake resultater, har høyt fravær, avbryter skolegang, eller på

andre måter har et problematisk forhold til skole og opplæring. "De som sliter", gruppen av elever som skolen ikke klarer å nå godt nok, er altså en gruppe det er nødvendig å inkludere i tiltaket, hvis tiltaket ikke skal bli et tiltak som faktisk bidrar til ytterligere sementering og økning av sosial ulikhet. En erfaring fra arbeidet med tiltak mot frafall i videregående skole, var at det er viktig med et solid støttenettverk rundt den enkelte elev. (Se for eksempel Havn og Buland 2007) Der støttenettverket er solid, vil sannsynligheten for bortvalg av skole være mindre enn der støttenettverket er svakt. Dette støttenettverket består av ulike aktører, både i og utenom skolen, aktører som på ulike måter kan støtte eleven når det er behov for det. Foreldre er selvsagt et sentralt element i dette. I samspill mellom skole og hjem, og andre aktører, kan leksehjelptilbud bli et viktig punkt i slike støttenettverk, og dermed bidra til en mer tilpasset opplæring som vil komme alle elevgrupper til gode.

Fra Prosjekt leksehjelp hadde prosjektets deltakere derfor delte meninger om leksehjelp er et godt redskap for sosial utjevning. Ennå var det mange av deltakerne hadde til gode å få et godt grep om denne målsettingen i utprøvingen av arbeidet. En god del ga entydige positive svar, men mange var i tvil om de når de elevene som trenger det mest. Deltakerne er med andre ord opptatt av å utvide forståelsen av leksehjelp som redskap for sosial utjevning og mener at det trengs en del betingelser for at det skal lykkes. Slike betingelser kan være:

- Må tilrettelegges konkret for svake grupper i samfunnet
- Det bør jobbes mot elever som faller utenfor skolen
- Man må jobbe mot sosial eksklusjon
- Det jobbes mot fremmedspråklige
- En må sikre et likeverdig tilbud
- Leksehjelp må tilpasses den enkelte elevs behov
- Viktig at det tilrettelegges med nettverk
- Samarbeid mellom nasjonaliteter kan også utjevne forskjeller
- All læring kan føre til utjevning, men man må være i posisjon til å delta

I forhold til det videre arbeidet med Utvidet skoledag, er dette erfaringer som kan tas med videre.

2.3 Den konkrete utfordringen – målsetting, innhold og organisering

Ønsket om å redusere reproduksjonen av ulikheter, styrking av opplæringen, diskusjonen omkring heldagsskolen, målsetting om tilpasset opplæring, internasjonale undersøkelser, etc., er noen av bakgrunnen for forsøkene med Utvidet skoledag. En utvidelse av skoledagen med flere undervisningstimer i grunnskolen, ble fremhevet i Regjeringens Soria Moria – erklæring som et viktig virkemiddel i arbeidet med å styrke opplæringen på barnetrinnet. Men også i St.prp. nr. 1 (2008-2009), uttrykkes intensjonen om en timeutvidelse i grunnopplæringen. Her skrives det at:

"Regjeringen foreslår i budsjett for 2008 å utvide timetalet på barnetrinnet med til sammen fem uketimer à 60 minutt på 1. – 4 trinn fordelt på to timer norsk, to timer i matematikk og en time i engelsk. I gjennomsnitt for elevene på disse trinnene en økning på noe over en time i uka, til om lag 18,5 timer. Timetallsøkningen skal gjelde fra høsten 2008."
Intensjonene bak forsøkene om en utvidet skoledag kan også knyttes til velferdsstatsforskeren Gøsta Esping-Andersens argumentasjon i boka " Why we need a new welfare state" (2002). Med bakgrunn i en statistisk analyse av barnefattigdom i Europa, viser Esping-Andersen

hvordan sosial ulikhet stadig reproduseres gjennom familien. For å motvirke sosial ekskludering i fremtiden må den europeiske velferdspolitikken rettes mot barna, hevder Esping-Andersen. Videre sier han at muligheter til kognitiv utvikling og kompetanse i sosiale ferdigheter vil bli avgjørende i det fremtidige kunnskapssamfunnet. "We cannot pass laws that force parents to read to their children, but we can compensate" (Esping-Andersen, 2002:49). Esping-Andersen argumenterer altså her for hvorfor økt kvalitet og økte utviklingsmuligheter for barn, både i barnehager og i skolen, er en fremtidsrettet velferdsstrategi for å motvirke sosial ulikhet og fattigdom (Esping-Andersen 2002). Det er nettopp disse tankene om økte utviklingsmuligheter for barn til læring og sosial utjevning vi ser kan gjenfinnes i målsettingene bak forsøkene med en utvidet skoledag.

Aldri har så mange norske skolebarn hatt både en mor og en far som har vært yrkesaktive. Det knaker i samfunnets tidsstrukturer", sier Anne Lise Ellingsæter (2005) i en diskusjon av begrepet "tidsklemme". Hun viser til at barnehageutbyggingen i Norge har gått seint i forhold til mødrenes yrkesaktivitet og at skolens tidsstrukturer er i utakt med arbeidslivets tidskulturer (Ellingsæter 2005).

En ny undersøkelse om barn i grunnskolen viser også at skolens tidsstruktur kan være problematisk for barn med yrkesaktive foreldre med standardisert arbeidstid. Spesielt er tiden før skolen starter om morgenen vanskelig for de barna som er blitt for gamle for SFO og som har foreldre som starter på jobb tidligere enn skolen åpner (Bungum 2008).

Selv om forsøkene med utvidet skoledag først og fremst er knyttet til rammebetingelser for læring for de yngste barna som har tilbud om SFO,[4] ser vi likevel at forsøkene med en utvidet skoledag også kan bidra til at tidsstrukturen i skolen kommer mer "i takt" med samfunnets tidsstrukturer forøvrig. Forsøkene med skolefrokost kan eksempelvis imøtekomme en del barns behov for en bedre start på dagen. For noen barn handler dette om å slippe og stå utenfor skolen om morgenen for å vente på å bli sluppet inn. En åpnere skole derimot, som inviterer elevene inn på frokost, kan også tenkes å avgi gevinster i form økt læringsutbytte.

Resultatene av evalueringen av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger (Bungum m.fl., 2002), viste også at mer tid i skolen ga muligheter for undervisningsformer som både elever og lærere opplevde som mer hensiktsmessige i forhold til krav om tilpasset undervisning. Mer tid til tema og prosjektundervisning, men også til veiledning og tilrettelegging, viste seg å være positivt i forhold til motivasjon og læringsmiljø for elevene. I denne evalueringen av forsøk med utvidet skoledag, vil også spørsmålet om mer tid kan gi bedre rammevilkår for læring stå sentralt.

Evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing", viste at lesefremmende tiltak som gir effekt og overlever over tid, er tiltak som materialiserer seg i form av faste rutiner og møtesteder i skolen. Faste lesetider, lesekorker, aktiv bruk av skolebibliotek, er eksempler på slike lesestrukturer som styrker arbeidet med lesing. (Buland m.fl. 2007). For å få plass til slike tiltak, trenger man tid og rom til å tilpasse arbeidet til den enkelte elevs behov og forutsetninger.

[4] Statistikken over bruk av SFO tilknyttet norsk skole viser at det er de yngste barna i 1. og 2. trinn som bruker skolefritidsordningen mest. For en nærmere diskusjon av barns tid på SFO se kapittel 3.

3 Organisering av en utvidet skoledag

I dette kapittelet vil vi ta for oss spørsmål knyttet til organisering av forsøkene med Utvidet skoledag. Her baserer vi oss primært på intervju med skoleeiere, data fra skolenes statusrapporter og intervju vi har med aktører på skolene. I tillegg trekker vi også inn noen av resultatene fra spørreundersøkelsen.

3.1 Oppstart av prosjektet - ulike kriterier for utvelgelse av forsøksskolene

De fleste av skoleeierne opplyser at de fikk relativt sent på vårparten 2007, beskjed om at de skulle delta i Forsøket med Utvidet skoledag. Noen av de involverte kommunene hadde imidlertid hørt om at det kunne bli aktuelt med et slikt forsøk i deres kommune, men ingen visste noe sikkert før revidert nasjonalbudsjett var klart. Da klarsignalet om deltakelse i forsøket gikk, måtte avgjørelsen om hvilke skoler som skulle få delta tas raskt av skoleeier. Vi ser at skoleeierne har fulgt ulike prinsipper for hvilke skoler som skulle tilbys forsøket. I noen kommuner valgte skoleeier å plukke ut skoler de fra før av visste hadde jobbet med utviklingsprosjekter som lett kunne tilpasses elementene i Forsøket med utvidet skoledag. I andre kommuner ble dette et prosjekt som ble tilbudt skoler som ikke hadde jobbet med denne typen utviklingsprosjekter tidligere.

3.2 Tidligere erfaring med leksehjelp, måltid og fysisk aktivitet?

På bakgrunn av tidligere skoleutviklingsprosjekter knyttet til leksehjelp og til måltid og fysisk aktivitet, kunne vi forvente at utvelgelsen av kommuner og skoler til deltakelse i Forsøk med Utvidet skoledag ble satt i sammenheng med de skolene som fra før av hadde erfaringskunnskap i disse prosjektene. Det kunne eksempelvis ha vært interessant å se om skoler med erfaringskunnskap i å gjennomføre måltid og fysisk aktivitet gjennom tidligere forsøk, lettere fikk disse elementene til å virke sammen med en utvidelse av tiden til grunnleggende ferdigheter. I evalueringen av prosjektet fysisk aktivitet og måltider, pekes det på at en av hovedutfordringene for skolene nettopp var tid. Erfaringene fra å innføre måltid og fysisk aktivitet i skoletiden viste nettopp at tid til dette ofte kom i konflikt med det å få nok tid til undervisning (Samdal m.fl., 2006). I utvelgelsen av kommuner og skoler til forsøkene, kan vi ikke se at det er gjort noen koblinger til deltakelse i dette prosjektet eller Prosjekt Leksehjelp. Likevel er det slik at kunnskap fra satsingen på fysisk aktivitet og måltider, som er tilgjengelig i form av utprøvde arbeidsmodeller gjennom tidligere forsøk. Vi får imidlertid inntrykk av at prosjektskolene i Utvidet skoledag har forsøkt å gjøre nytte av denne kunnskapen, når de eksempelvis har valgt hvilken type måltidsordning og hvilken form for fysisk aktivitet de skulle iverksette. Det er med andre ord ikke slik at de har vært nødt "å finne opp kruttet på nytt". Likevel kan en i ettertid stille spørsmålstegn ved om et mer systematisk og strategisk utvalg av prosjektskoler, basert på tidligere kunnskapserfaring med elementene fysisk aktivitet, skolemåltid og leksehjelp, kunne vært mer hensiktsmessig og effektivt. Spesielt med bakgrunn i at Utvidet skoledag ble iverksatt med svært stramme tidsrammer og at det fikk en relativt kort utprøvingsperiode.

Det kan ellers se ut som om skoleeierne generelt sett har vært godt involvert i forsøkene med Utvidet skoledag. Hele 89,9 % svarer på spørreskjemaundersøkelsen at de har vært direkte involvert som ansvarlig og i organisering. Derimot ser det ikke ut som om skoleeierne har god

kjennskap til Direktoratets "Prinsipper og strategier for implementering" i utviklingsarbeid, da hele 60 % svarer at de ikke kjenner til disse. Når rektorene på skolene er spurt om "Prinsipper og strategier for implementering" er fulgt, fordeler svarene seg på en slik måte at det er rimelig å slutte at en relativt stor andel enten ikke vet hva dette er eller at det relativt stor usikkerhet knyttet til det og at det i hvert fall ikke har vært i omfattende bruk som et hjelpemiddel i implementeringen.[5]

3.3 Knapp tid på skolene til planlegging av Utvidet skoledag

En felles erfaring i Forsøket med Utvidet skoledag er at forsøksskolene fikk svært lite tid til å planlegge en utvidelse av skoledagen. De fleste skolene som deltar fikk først informasjon om forsøket sent på vårparten 2007. Mange fikk først beskjed rett før sommerferien. I lys av dette er det imponerende hvor raskt ledelsen ved de involverte skolene satte i gang med å informere foreldre og ansatte ved skolen, samt planlegge hvordan de best kunne få til å gjennomføre forsøket. På dette tidspunktet var naturligvis timeplan for skoleåret 2007/2008 allerede lagt. Deltakelsen i prosjektet krevde en omlegging i timeplan og dermed også i skolenes disponering av tilgjengelige rom, uteareal, og ikke minst av personalressurser. På mange av skolene krevde også innføring av skolemåltid innkjøp av utstyr og en god del praktisk tilrettelegging i forkant av skolestart. I mange tilfeller ble sommerferien brukt til å forberede og planlegge prosjektet. Informasjon og involvering av foreldregruppen ble problematisk å få gjennomført i sommerferien. På flere av prosjektskolene ble foreldrene først informert om prosjektet etter skolestart.

3.4 Oppstartsfasen i utvidet skoledag – innføring av måltid tok mye tid

Gjennom oppstarten av skoleåret høsten 2007, rapporterer mange av skoleeierne at innføring av skolemåltidet har tatt svært mye tid, oppmerksomhet og ressurser på mange av skolene. Selv om både lærere, foreldre og skolenes øvrige personale var svært positive til gratis skolemat, skapte selve innføringen av måltidet noe frustrasjon på enkelte av skolene. Utvidet skoledag skulle jo gi mer tid til læring, men mange lærere opplevde i denne første fasen at tiden gikk med til prøve og feile med hensyn til matordningen. I stede for å bruke mer tid på undervisning, ble de opptatt med å ordne alle mulige praktiske ting knyttet til det nye skolemåltidet. Mange av prosjektskolene hadde lite erfaring fra før av med å arrangere måltid. Mange praktiske og organisatoriske spørsmål måtte avklares. På forhånd hadde vi kanskje forventet at det var skolene med de mest ambisiøse matprosjektene i form av varmmatordninger, som skulle ha de største utfordringene, men i ettertid ser vi at dette ikke nødvendigvis har vært tilfellet.

Som også den tidligere evalueringen av fysisk aktivitet og måltider har pekt på, er mange norske skolebygg lite egnet til tilbereding og servering av mat (Samdal, 2006). I hovedsak ser det likevel ut som en har vært i stand til å finne løsninger som har fungert bra etter hvert, også på de skolene som har fysisk utforming som er svært dårlig tilpasset matservering til elevene. En annen viktig grunn, slik vi ser det, til at innføring av skolemåltid tok mye tid for lærene på enkelte skoler handler om organisering. Innføring av måltid i skoletiden har skapt nye arbeidsoppgaver i skolehverdagen. På enkelte skoler har en bevisst valgt å bruke eksisterende

[5] 14 % av rektorene svarer at de ikke vet om prinsippene og strategiene for implementering er fulgt, 14 % er uenig i at de er fulgt mens rundt 30 % oppgir at de er nokså enig i at de er fulgt.

SFO personell eller å tilsette annet personell som har fått hovedansvar for det praktiske knyttet til planlegging, gjennomføring og etterarbeid med måltidet. Lærene ved disse skolene har i liten grad vært involvert i organiseringen av matordningen. De har på denne måten kunnet konsentrere seg om undervisningen og hvordan den utvidede tiden kunne brukes her. På andre skoler har en i mindre grad hatt en bevisst ansvarsfordeling hva angår nye oppgaver knyttet til innføring av måltid. Lærere på disse skolene har derfor vært frustrerte over at måltidet har tatt for mye tid fra deres primære oppgave og ansvarsområde, nemlig å lære ungene grunnleggende ferdigheter. I stedet har de funnet seg selv springende rundt med matbrett og serveringstriller, og har blitt en lite hensiktsmessig bruk av ressursene. Vi vil med bakgrunn i dette drøfte spørsmålet om organisering knyttet til bruk av personalressurser ved skolene noe nærmere nedenfor.

Det er rimelig stor variasjon mellom prosjektskolene med hensyn til hvilke matordninger som er utprøvd. Vi ser at prosjektskolene i stor grad har tatt utgangspunkt i måltidsmodeller som finnes i rapport om "Skolemåltidet i grunnskolen" (Kunnskapsdepartementet, 2006), men vi har ikke eksempel på skoler som har brukt modell 1 med kun gratis frukt og melk.

Modell 1: medbrakt matpakke, gratis frukt eller grønnsak og melk
Modell 2: gratis selvsmurt brødmat, frukt el. Grønnsak og melk
Modell 3: gratis tilbrakt brødmat, frukt el. Grønnsak og melk
Modell 4: ferdig levert gratis varm mat, frukt, salat og brød
Modell 5: gratis varm mat tilberedt på skolen, frukt salat brød

Noen skoler har imidlertid satset på relativt enkle matordninger som modell 2 eller modell 3. I Oslo kommune har eksempelvis alle prosjektskolene modell 3 med matpakker som blir levert fra et eksternt firma. Men skoler innenfor samme kommune har ikke nødvendigvis valgt samme måltidsmodell. Det finnes også flere eksempler på kombinasjoner av de ulike modellene på en og samme skole. Som eksempelvis varm mat 2 ganger i uka og smøremåltid 3 ganger. Det er også variasjoner med hensyn til antall måltid som tilbys elevene. Noen av skolene har satset på gratis frokostservering da gjerne i kombinasjon med et enkelt smøremåltid midt på dagen, mens det kan se ut som de fleste skolene har valgt å konsentrere seg om lunsjmåltidet enten som smøremåltid eller med varmmatservering. Vårt hovedinntrykk er også at prosjektskolene gjennomgående har hatt fokus på at det skal serveres sunn og god mat, uansett valg av måltidsmodell. Vi har grunn til å tro at Helsedirektoratets retningslinjer for skolemåltid i all hovedsak er blitt fulgt. På spørsmål om kjennskap til Helsedirektoratets retningslinjer for skolemåltid som ble stilt i spørreskjemaundersøkelsen, svarer 93 % av rektorene og 80 % av skoleeierne at de kjenner til disse. Bare 39 % av lærene svarer at de kjenner til disse retningslinjene, mens 63 % av SFO-lederne svarer at de har kjennskap. Dette gjenspeiler nok også arbeidsdelingen mellom lærerne og SFO-personale hva angår organisering og gjennomføring av måltidet, samtidig som det fra før av er SFO i skolen som har kompetanse når det gjelder måltidsservering.

Alle skolene har hatt frukt som en viktig del av skolematen. Vi ser at praksis når det gjelder fruktmåltid er gjerne at det fordeles utover dagen, som små spisepauser og da gjerne i kombinasjon eller sammen med ordinær undervisning. For eksempel er fruktservering noen steder tatt inn som en stasjon i stasjonsundervisning. Elevene er innom og får servert frukt før de går videre til neste stasjon for å lese, skrive eller regne. På tilsvarende måte har enkelte skoler innført stasjoner med fysisk aktivitet. Der får de "hopp og sprett" i eksempelvis ti

minutt før de går videre til neste stasjon med fokus på grunnleggende ferdigheter i norsk, matte eller engelsk.

3.5 Organisering av utvidet skoledag – konsekvenser for SFO ordningen

I Forsøket med Utvidet skoledag ser vi at spørsmålet om organisering av den nye og utvidede dagen har vært viktig for de erfaringer de involverte aktørene har hatt så langt. Når skoledagen blir lengre har dette konsekvenser for barnas tid i SFO. Statistikken over bruk av SFO tilknyttet norsk skole, viser at det er de yngste barna i 1. og 2. trinn som bruker skolefritidsordningen mest. 63,0 av barna i første klassetrinn brukte SFO, mens bare 26,4 av barna i fjerde klassetrinn brukte ordningen (SSB Aktuell utdanningsstatistikk nr7/2001).

Når skoledagen utvides har dette flere konsekvenser for SFO-ordningen. For det første reduseres den generelle oppholdstiden fordi barna har lenger skoledag. Gjennom intervjuene med skoleeiere får vi forståelsen av at dette har medført at SFO--ordningen flere steder er blitt et mer begrenset tilbud med tanke på hvilke aktiviteter en kan tilby ungene. Når tiden på SFO blir så kort blir det lett at det kun blir en "ventetid", der en ikke har mulighet til å sette i gang med aktiviteter som en tidligere hadde muligheter til. Det påpekes også at den reduserte oppholdstiden i SFO har medført reduserte inntekter for SFO med hensyn til foreldrebetaling. Noen skoleeiere opplyser at foreldrebetalingen er redusert ved prosjektskolene som et resultat av kortere oppholdstid fordi en ikke kan kreve den samme betalingen når timetallet går ned. Dette er selvsagt positivt sett ut fra et foreldreperspektiv, men SFO-ordningen får på denne måten mindre ressurser å rutte med.

En undersøkelse om barns hverdagsliv med fulltidsarbeidende foreldre i Norge viser også at det oppfattes som kulturelt akseptert for barn fra 8-9 års alder å disponere egen nøkkel og dra hjem og låse seg inn på egenhånd etter skoletid (Bungum 2008). Barna har da gjerne vært igjennom en periode med gradvis nedtrapping fra SFO. Det starter gjerne med at det lages nye avtaler mellom SFO og foreldre som innebærer at barna må være på SFO et kort tidsrom etter skolen, og at de så får lov å hjem sjøl litt tidligere enn foreldrene kommer hjem fra jobb. Deretter er det en del av barna som har avtale om at de får lov å gå hjem fra SFO når de sjøl bestemmer det (Bungum, 2008)

På de skolene som har deltatt i forsøk med utvidet skoledag ser vi at de som har 3. og 4. trinn involvert i forsøket har vært en markant nedgang i bruken av SFO. Mange av de største barna med utvidet dag får så kort oppholdstid i SFO etter skolen at foreldrene antakelig vurderer det som unødvendig. Når barna begynner å bli 9 – 10 år, er mange av dem ofte vant med å gå hjem før SFO stenger uansett.

Nedgangen i bruk av SFO som konsekvens av den utvidede dagen ser noen steder ut til å skape usikkerhet blant de SFO-ansatte. Det er grunn til å minne om at svært mange ansatte i SFO-sektoren har midlertidige deltidsstillinger, med den usikkerhet i forhold til arbeidsvilkår og jobbsikkerhet dette kan medføre (Moland, 2007).
Som følge av Utvidet skoledag, er det ikke bare tiden som reduseres på SFO, men også aktiviteter som tidligere for det meste var "SFO-aktiviteter" tas i større grad inn i skoletiden. Bruk av mer tid på fysisk aktivitet i skoledagen innebærer eksempelvis mange steder mer tid til frilek, friluftsliv, turer og organiserte uteleker. Dette er aktiviteter som SFO ansatte har kompetanse på og som det mange steder har blitt satset mye på. På bakgrunn av dette kan en

kanskje stille spørsmål om hva det blir igjen av SFO-ordningen. Blir SFO fortrengt eller blir ordningen i større grad en del av en mer helhetlig skoledag?

Våre analyser av spørreskjemaundersøkelsen viser også at SFO-personalet, i følge rektorene, har vært like involvert i organiseringen og gjennomføring av forsøket som kontaktlærerne. SFO-personalet er mye involvert i forsøket. På hele 60 % av alle skolene i forsøket oppgir rektorene at SFO-personalet har vært mye involvert.

Med bakgrunn i problemstillingene knyttet til sosial ulikhet i dette prosjektet er det også viktig å huske på at selv om SFO-ordningen benyttes av et flertall av de yngste skolebarna så er det også en relativt stor gruppe barn som ikke bruker ordningen.[6] Å ha et barn i SFO er ikke gratis og prisene for foreldrebetaling kan variere fra kommune til kommune. Nyere forskning om barnefattigdom i Norge viser imidlertid hvor betydningsfullt det er for barn som opplever fattigdom at velferdstilbud er universelle (Skevik Grødem, 2008). SFO er ikke et universelt velferdstilbud, men når tidligere SFO aktiviteter tas inn i skoledagen blir det også et tilbud for alle.

3.6 Bedre læringsmiljø – et spørsmål om organisering?

Med grunnlag i de data vi har tilgjengelig kan vi si følgende om organisering av SFO i forhold til den utvidede dagen. Vi har fanget opp gjennom intervjuene med skoleeierne at mange av prosjektskolene nettopp har brukt SFO-ansattes kompetanse bevisst inn i den utvidede dagen. Dette gjøres på litt forskjellige måter, men i hovedsak så handler det om å involvere SFO-ansatte i satsingen på mat og fysisk aktivitet, og noen steder også leksehjelpordningen. Innvolveringen handler gjerne om å gi SFO-ansatte større stillingsandeler, slik at de eksempelvis jobber hel dag i stede for kun på ettermiddag eller før skolestart. På mange skoler er det primært de SFO-ansatte som fra før av sitter med erfaringskunnskap i forhold til å organisere og tilrettelegge måltider. Mange av de ansatte i SFO har også erfaring og kompetanse i å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Vårt inntrykk til nå er at de prosjektskolene som har mestret å utnytte SFO potensialet samtidig har lykkes i å skape et læringsmiljø der lærerne primært har fått konsentrert seg om elevene i undervisningssituasjonen og om de grunnleggende ferdighetene.

Vi har gjennom dybdestudiene også intervjuet flere SFO- ansatte og lærere på skoler som har valgt å satse på SFO- ansatte inn i den utvidede dagen. Her finner vi at både lærerne og de SFO ansatte er svært fornøyd med denne organiseringen. Lærene opplever at de får bruke mer tid på den enkelte elev og SFO- ansatte opplever at de blir verdsatt på en ny måte inn i den ordinære skoledagen. For flere av de SFO- ansatte har Utvidet skoledag også betydd at de har fått en ønsket utvidelse av stillingsandelen. Ved disse skolene har gjerne kompetansen til lærerne i kroppsøving m.m., blitt brukt når en har planlagt innholdet i de fysiske aktivitetene, men tilrettelegging, organisering og tilsyn har blitt gjennomført av SFO ansatte.

---

[6] "Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at i overkant av 130 000 elever har plass i SFO. Deltakelsen er størst på 1. trinn, med nesten 42 000 elever, noe som utgjør to tredjedeler av hele årskullet. Deltakelsen er gradvis synkende etter som eleven blir eldre, og på 4. trinn er deltakelsen halvert i forhold til 1. trinn. Av alle som går på SFO, er 66 prosent på ordningen mer enn 15 timer per uke. Det er 5 889 barn, ca. 4,5 prosent av barna, som oppgis å ha særskilte behov. Det finnes ikke data som viser den løpende utviklingen i deltakelse på SFO knyttet til foreldrenes økonomi eller prisutvikling i SFO." (Fra: Regjeringen.no Kunnskapsdepartementet, 4.2 Grunnskolen)

Det er ikke tvil om at innføring av måltid skaper nye arbeidsoppgaver i skolehverdagen. Det handler om å tilrettelegge, servere og rydde opp etterpå. Flere steder involveres ungene i strek grad i dette arbeidet, men det krever likevel tilrettelegging og involvering av de voksne på skolene. På mange skoler har SFO personalet ansvaret for dette arbeidet, det er også gjerne på SFO at en har opparbeidet erfaring og kompetanse på dette med å organisere måltid. Lærerne kan gjerne være positive til å bruke tid på måltid, men aller helst blir det fremhevet som *et virkemiddel som kan gi økt læringsutbytte* i form av ro og konsentrasjon. Innføring av måltid og fysisk aktivitet i skoledagen synes å utfordre etablerte forståelser av hva som er viktig å bruke tiden på i forhold til læringsmiljøet. Som vi vil vise i kapittel 5. kan det imidlertid se ut som ulike forståelser av hva som er et godt læringsmiljø er med på å bestemme frustrasjonsnivået knyttet til tidsbruk på måltid. I den *kroppsfjerne forståelser* av hva som skaper et godt læringsmiljø og god læring, blir *måltidet gjerne sett på som en tidstyv*. En tyv som stjeler tid fra "det viktige, fra det vi egentlig skal drive med" og som primært skjer gjennom tekst og teori i lyttekrok og klasserom. I det vi har valgt å betegne som en *kroppsnær forståelse* av læringsmiljøet vil det at det faktisk tar tid og ressurser fremstå som mindre problematisk. Måltidet tar tid men det handler samtidig om *grunnleggende ferdigheter i sosial kompetanse* og om å bygge et godt arbeidsmiljø for både barn og voksne i skolen. Det kan også synes som om denne kroppsnære forståelsen ligger nærmere det kunnskapssynet som forfektes i SFO kulturen. Et slik kunnskapssyn står gjerne i motsetning til den kroppsfjerne forståelsen i skolen som handler om kunnskap som teori, tekst og fagspesialisering.

4 Presentasjon og analyse av data fra breddeundersøkelsen

I dette kapittelet presenterer vi data fra breddeundersøkelsen, som alle skolene i forsøket har fått muligheten til å svare på. Datasettet er svært omfattende, og vi har her kun mulighet til omtale en liten del av det. Kapittelet forsøker å gi en forståelig framstilling av deltakernes ulike vurderinger av forsøket med Utvidet skoledag. Vurderingene omfatter både forsøket som helhet, og hvert enkelt elements betydning i læringssammenheng. Et hovedpoeng er å diskutere hvorvidt forsøket kan danne grunnlag for et bedre læringsutbytte for elever i grunnskolen. Den korte tidsrammen forsøkene har hatt, gjør at vi ikke kan bruke resultater fra nasjonale prøver og karakterer som mål på læringsutbyttet. Vi baserer oss derfor på de forskjellige aktørenes vurdering av elevenes læringsutbytte. Her må vi presisere at vi i andre sammenhenger har påvist at aktørenes vurderinger ofte samsvarer med det som nasjonale prøver og karakterer viser.[7] Aktørenes vurderinger må derfor antas å være kvalifiserte vurderinger og refleksjoner over konkrete erfaringer fra informantenes tid i skolen.

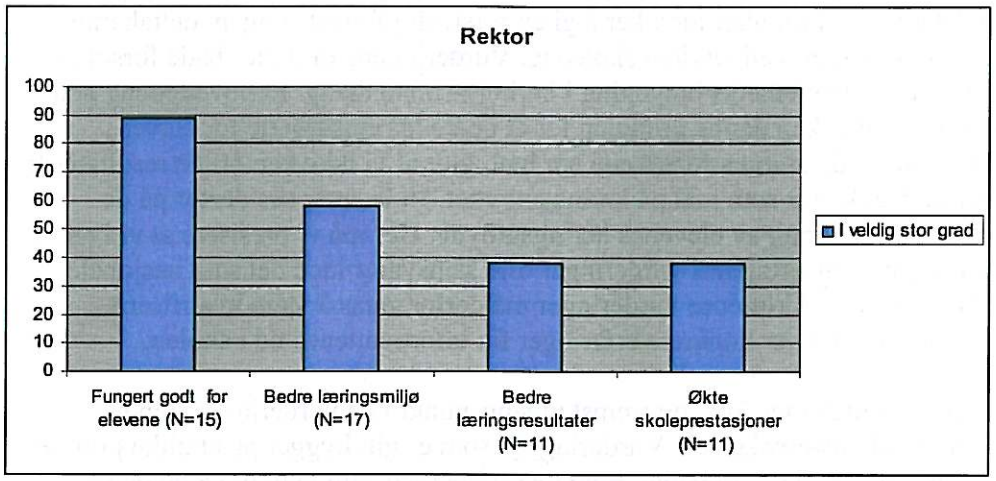
Diskusjonen i dette kapittelet tar først og fremst utgangspunkt i de vurderinger som har kommet fram via breddeundersøkelsen. Vurderingene som er gitt bygger på at ulike grupper i forsøket har tatt stilling en rekke spørsmål. Enkelte grupper har blitt bedt om å uttale seg generelt om ett enkelt elements betydning, mens vi har bedt to viktige grupper av informanter, lærere og SFO-ledere, å vurdere hvert enkelt element i detalj. Denne todelingen reflekteres i kapittelets komposisjon; i den første delen diskuterer vi vurderinger som går på målsettinger og samarbeid, mens kapittelets andre del berør nyanser ved hver av de fire elementene. Kapittelet avsluttes med en kort oppsummering av de viktigste funnene i breddeundersøkelsen.

4.1 Læringsutbytte, målsettinger og læringssituasjon

Før Utvidet skoledag startet, har det vært knyttet forventninger til om forsøket kunne bidra til å heve den skolefaglige prestasjonen og bedre læringssituasjonen. Det er vanskelig å si noe sikkert om Utvidet skoledag har bidratt til store endringer, men data fra breddeundersøkelsen kan være med på å gi indikasjoner på om dette har funnet sted. For å begrense og sette den påfølgende diskusjonen i perspektiv, kan det være nyttig å se dette i lys av termen "læringsutbytte", et begrep som det knytter seg en viss ambivalens til. Det er usikkerhet rundt begrepets analytiske verdi, da forståelsen av begrepet synes å være svært forskjellig brukt i ulike sammenhenger. I en rapport skrevet av Per O. Aamodt, Trine S. Prøitz, Elisabeth Hovedhaugen og Bjørn Stensaker (2007), påpekes det at begrepet er av ny art innen det norske utdanningssystemet. Begrepet ble tatt i bruk for ca. 10 år siden og er mer brukt innen grunnopplæringen enn på høyere nivå. Læringsutbytte, både som begrep og fenomen, refererer til forskjellige aspekter ved opplæringen. Dette er aspekter som omhandler både hva den enkelt elev skal lære, hvordan eleven skal lære det, og det eleven har oppnådd, lært, og skal lære innenfor et fag. Siden elever på barnetrinnet ikke får karakterer, som kan være en måte å måle læringsutbytte, kan det være mest hensiktsmessig å forstå læringsutbytte i forhold til hva som kan virke læringsfremmende i og utenfor klasserommet.

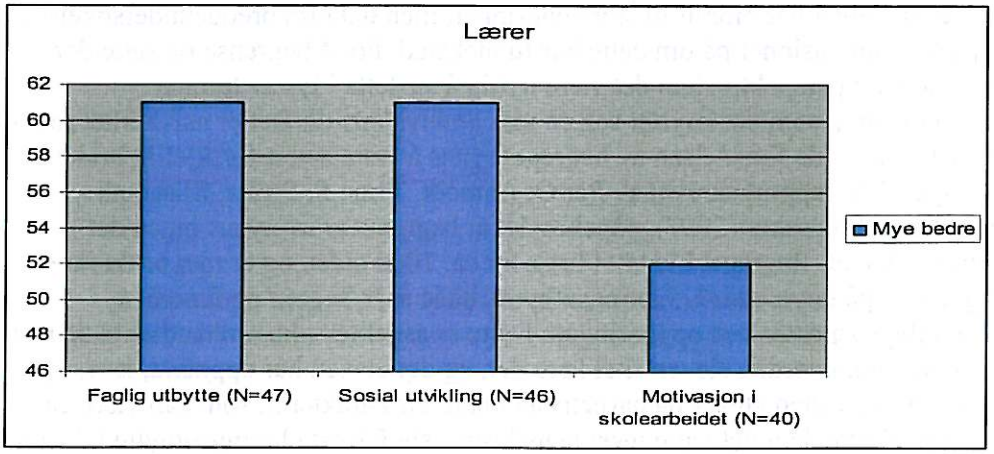
[7] Se rapporten som tar for seg satsningen "Gi rom for lesing!" (Buland m.fl. 2008)

Figur 1. *Hvordan forsøk med Utvidet skoledag har fungert for elevene, bidratt til bedre læringsmiljø, læringsresultater og økte skoleprestasjoner. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "I veldig høy grad" og "I liten grad". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "I veldig stor gard").*



Som vi ser av figuren over, er det stor oppslutning rundt forsøket blant rektorene som har vært med. Nærmere 90 % av rektorene oppgir at forsøket i veldig stor grad har fungert godt for elevene. Figuren viser også at nesten 60 % av rektorene mener at Utvidet skoledag fører til et bedre læringsmiljø. Læringsresultater og skoleprestasjoner har noe lavere oppslutning blant rektorene; ca. 4 av 10 tror at Utvidet skoledag i veldig stor grad har bidratt til å bedre skoleprestasjoner og læringsresultater blant elevene.

Figur 2. *Lærernes vurdering av i hvilken grad elevenes læringsutbytte har endret seg som følge av Utvidet skoledag. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 5 trinn, med ytterpunktene "Mye bedre" og "Mye dårligere". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Mye bedre").*



Figur 2 viser lærernes vurdering av læringsutbytte. Her kommer det fram andre tall i forhold til de som rektor oppgir. Mens figur 1 kartlegger rektors vurdering ut fra et generelt grunnlag, viser lærernes vurderinger andre nyanser. Ut fra et generelt grunnlag, spør vi lærerne om det har forekommet endringer i forhold til læringsutbytte som følge av Utvidet skoledag. Her

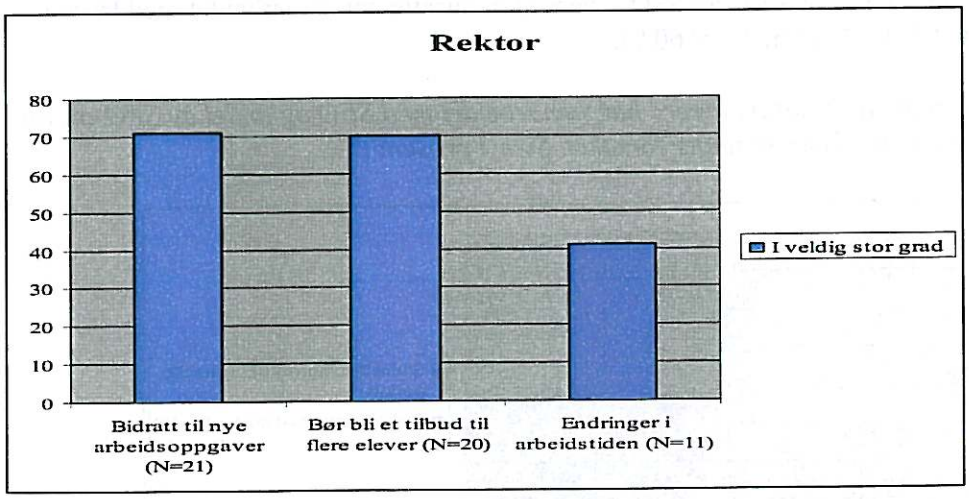
oppgir over 60 % av lærerne at forsøket har bidratt til positive endringer i faglig utbyttet og sosial utvikling, et tall som ligger 20 % høyere enn rektors vurderinger. Lærernes synes altså å vurdere forsøket som mer positivt på elevenes faglig utbytte enn rektor. En mulig forklaring på denne statistiske diskrepansen kan henge sammen med nærhet til det pratiske arbeidet i forsøket. Selv om rektorer på enkelte skoler har undervisning som en del av sin stilling, er lærerne kanskje i en bedre sosial- og læringssituasjon til å kunne vurdere konkrete endringer som forekommer på "bunnlinjenivå". Dessuten må det fremheves at det er særdeles vanskelig å kunne operasjonalisere potensielle læringseffekter ut fra subjektive vurderinger.

Vurderingene fra både rektor og lærer viser at Utvidet skoledag har en svært positiv verdi. Det vurderes å være sterkt læringsfremmede innenfor og utenfor klasserommet, gjennom at det er ansett som et viktig tiltak som fremmer trivsel og kan bidra til faglig utvikling.

4.2 Endringer i arbeidsmåter og samarbeid

Et annet forhold som har vært av viktighet for forsøket, er om det har bidratt til nye arbeidsoppgaver, nye måter å jobbe på, endringer i undervisningspraksis og samarbeid på tvers av yrkesgrupper. Ut fra de kvalitative data vi har gjennomgått har forsøket ført til nye arbeidsoppgaver, men i hvilket omfang er det mer usikkerhet rundt. Som vi har diskutert i kapittel 2 tar Utvidet skoledag opp temaer knyttet til heldagsskolen og samarbeid mellom skole og SFO. Med andre ord, i hvilken grad ser man konturene av en integrasjon mellom skole og SFO. En måte å antyde en tettere kobling mellom disse to er å se på endringer i arbeidsoppgaver og samarbeid.

Figur 3. *Hvordan forsøk med Utvidet skoledag har bidratt til nye arbeidsoppgaver, endringer i arbeidstid og om det bør bli et tilbud til flere elever. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "I veldig høy grad" og "I liten grad". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "I veldig stor gard").*



Ut fra figur 3, kan man lese at hele 70 % av rektorene mener at forsøket i veldig stor grad har gitt nye arbeidsoppgaver. I tillegg til dette, mener også at 7 av 10 rektorer at Utvidet skoledag bør bli et tilbud til elever flere elever på barnetrinnet. Dette indikerer at forsøket blant annet har oppslutning og forankring blant rektorene, noe som blant annet er viktig for forsøkets

posisjon og legitimitet. I forhold til endringer i arbeidstiden, mener derimot i overkant av 40 % av rektorene at utprøvingen har i veldig stor grad ført til endringer i arbeidstiden.

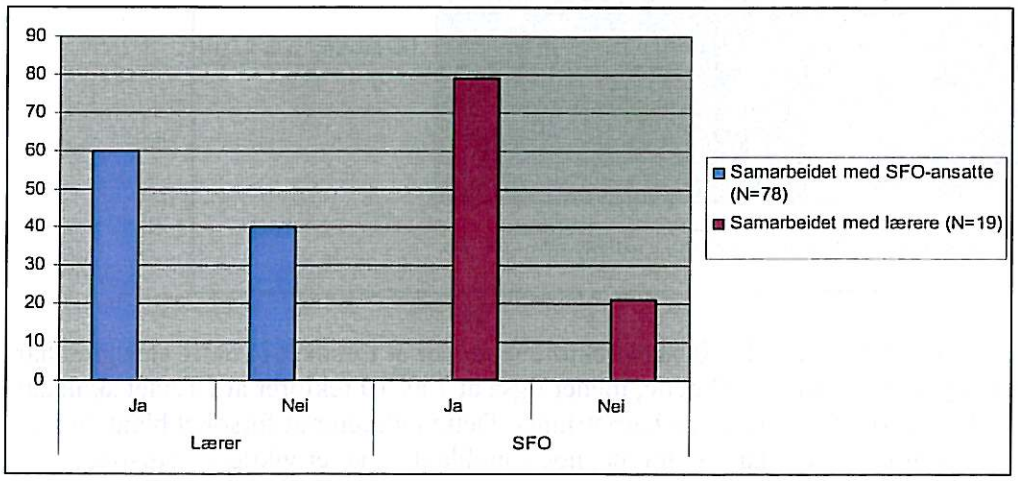
Utvidet skoledag ser også ut til å ha endringer på andre grupper, områder og arbeidsmåter enn kun rektorsegmentet. Et viktig forhold som berør læringsutbytte er nettopp undervisningspraksiser, utvikling av didaktiske metoder, styring og kvalitet. Ifølge tabell 1, som kan ses nedenfor, rapporterer mellom ¼ og 1/3 av lærerne endring i tilrettlegging av elevenes arbeidsformer. Når vi ser denne rapporteringen, må det også tas forbehold om at det er få lærere som har svart. Som det går fram av tabell 1, har lærerne endret på ca. 1/3 av måtene som elevene jobber på, der inndelingen av elever i forhold til ferdigheter peker seg ut som den med høyest endringer. Her oppgir nesten halvparten av lærerne at det har forekommet endringer i måten elever på jobber på, mens arbeidsformer som stasjonsundervisning og selvstendig elevarbeid har endret seg minst.

Tabell 1. *Lærernes endringer i arbeidsmåter som elevene jobber på som følge av Utvidet skoledag. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 5 trinn, med ytterpunktene "Mye bedre" og "Mye dårligere". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Mye bedre").*

	Endret seg mye	Endret seg lite
Inndeling av elever i forhold til ferdigheter (N=35)	45	0
Jobber hjemme (N=29)	4	37
Undervisning i grupper eller klasserom (N=29)	37	0
Jobber selvstendig under oppsyn (N=28)	36	1
Stasjonsundervisning (N=25)	32	0
Jobber selvstendig (N=23)	30	1

Som det går fram av figur 4, ser vi også at lærere og SFO-personalet har samarbeidet mye sammen. Her viser det seg at 80 % av SFO-ledere eller ansatte har samarbeidet med lærere mens tilsvarende tall for lærerne viser 60 %.

Figur 4. *Hvor mange av forsøkets lærere har samarbeidet med SFO og andel av SFO-ansatte som har samarbeidet med lærere under forsøket. Svar i prosent (%).*

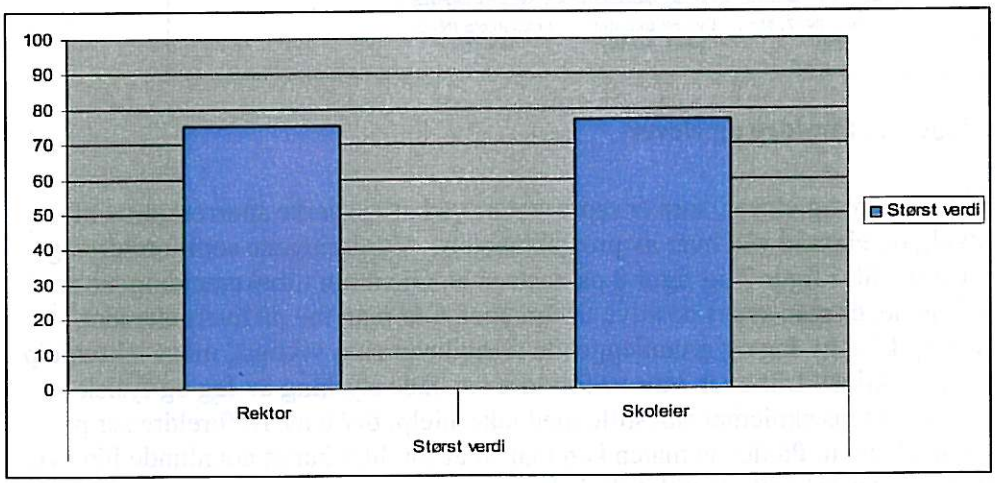


4.3 Vurdering av forsøket som helhet og enkelte element – ulike gruppers vurdering

I løpet av evalueringen har det vært ytret et ønske fra prosjektdeltakerne å få vurderinger av forsøket sett på som en helhet, i tillegg til vurderinger av hvert elements betydning i forhold til potensialet om økt læringsutbytte. Spørsmålet om forsøket som helhet ble gitt til skoleeier og rektor. Vi stilte spørsmål om hvert enkelt elements verdi til rektor, skoleeier, foreldre og elever. Til SFO-ledere og lærere har vi stilt mer detaljerte spørsmål om hvert enkelt element.

4.3.1 Rektor og skoleeiers vurdering, helhet og hvert element

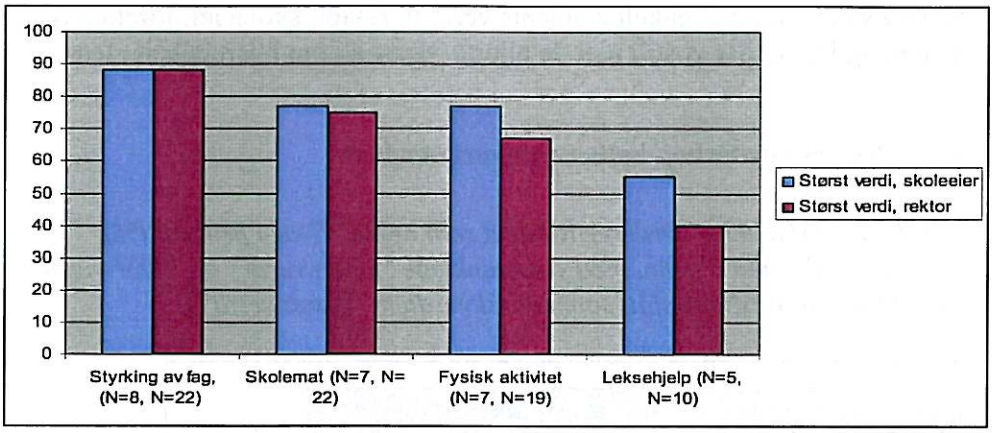
Figur 5. *Hvordan rektor og skoleeier vurderer tilbudet som helhet. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Liten verdi" og "Stor verdi". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Størst verdi").*



(Rektor N=28, Skoleeier N=9)

Som vi ser av figur 5, er både rektor og skoleeier relativt samstemte i forhold til vurderinger av forsøket som helhet. 7 av 10 rektorer og skoleeiere mener at forsøket med Utvidet skoledag har stor verdi, der skoleeier gir forsøket et par prosentandeler høyere score enn rektor. Går man inn på hvert enkelt elements betydning, som vi ser i figur 6 på neste side, viser det seg at også her at rektor og skoleeier er relativt samstemte når det gjelder styrking av fag og skolemat. Fysisk aktivitet og leksehjelp er det mindre enighet om. Lite overraskende har rektor og skoleeier det samme synet på at styrking av fag og grunnlegende ferdigheter er det viktigste elementet som prøves ut. Ca. 9 av 10 rektorer og skoleeiere mener at dette er elementet med størst verdi. Skolemat og fysisk aktivitet er rangert som nest og tredje viktigst, mens rektor og skoleeier har noe ulikt syn på leksehjelp. Kun fire av ti rektorer mener at leksehjelp er det viktigste elementet som prøves ut, mens tallet blant skoleeier er 50 %. Blant de øvrige informantgruppene viser det også at leksehjelp vurderes på samme måte som hos rektor og skoleeier; det scorer lavt både blant foreldre og elever. Dette bør kanskje betraktes som et viktig funn, sett fra vår side. Dette er noe overraskende, men leksehjelps sosiale verdsetting innenfor forsøket kan muligens ha sammenheng med den generelle nasjonale diskusjonen om lekser. Den gir seg visstnok utslag i datasettet.

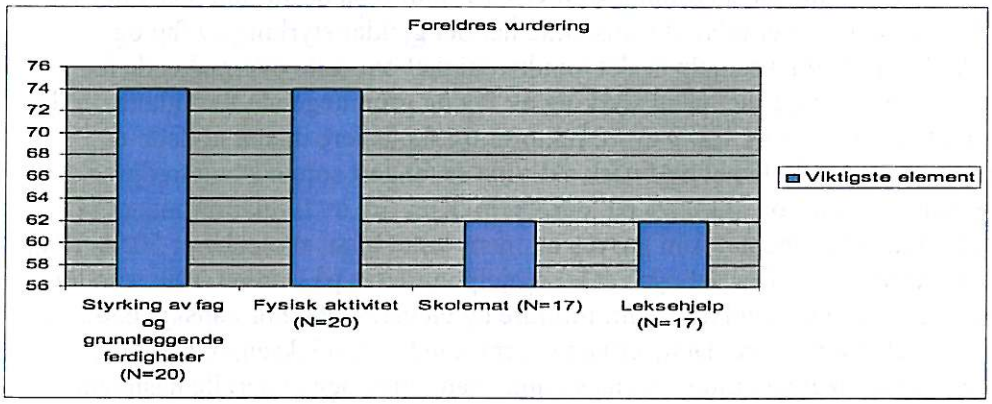
Figur 6. *Hvilket element i Utvidet skoledag som har størst verdi. Spørsmål til skoleeier og rektor. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Liten verdi" og "Stor verdi". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Størst verdi").*



4.3.2 Vurderinger av foreldre og elever

Vi har også spurt foreldre og elever, som er representert ved at vi sendte spørreskjema til hvert foreldreutvalg og elevråd ved hver av prosjektskolene. Vurderingene som foreldre og elever har gitt er fremstilt i figur 7 og figur 8 på neste side. Gjennom tilbakemeldingene som gis fra begge gruppene, er man svært positive til forsøket. Går man inn på hvert element, vurderer foreldre styrking av fag og grunnleggende ferdigheter som viktigst, mens leksehjelp vurderes som minst viktigst. Litt over 7 av 10 foreldre ser både styrking av fag og fysisk aktivitet som viktigst, mens skolemat sidestille med leksehjelp, der 6 av 10 foreldre ser på disse som viktigste element. På denne måten kan man si at foreldre har et noenlunde likt syn på alle elementene som prøves ut i Utvidet skoledag.

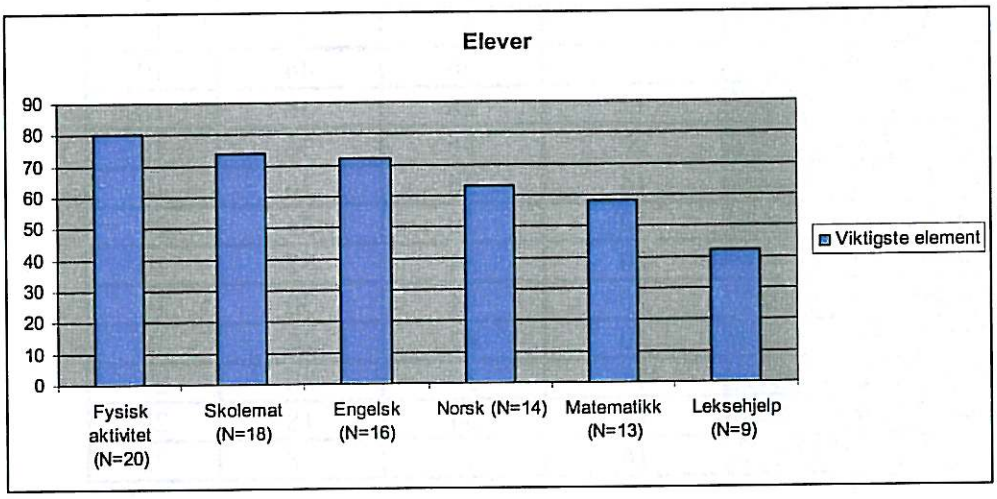
Figur 7. *Viktigste element blant foreldre. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Liten verdi" og "Stor verdi". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Størst verdi").*



Går vi over til elvenes vurderinger, som er gjengitt i figuren nedenfor, krever denne en forklaring. Her har vi splittet opp spørsmålet "styrking av fag og grunnleggende ferdigheter", til å gjelde basisfagene, norsk, engelsk og matte. Som vi ser av figuren, er det fysisk aktivitet

som vurderes som viktigst, mens leksehjelp vurderes som minst viktigst. På den annen side, ser vi her har at elementene fysisk aktivitet og skolemat ses på som viktigere enn styring av fag. Det er også interessant at engelsk peker seg ut som det faget som elevene mener er viktigst.

Figur 8. *Viktigste element blant elever. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Liten verdi" og "Stor verdi". I figuren er de to nest høyeste verdiene slått sammen til verdien "Størst verdi").*



4.4 De enkelte elementene – vurdering av lærer og SFO-leder

Til lærer og SFO-leder sendte vi mer detaljerte spørreskjemaer som inneholdt flere spørsmål om hvert enkelt elements potensielle læringsutbytte. En grunn for å gjøre dette lå i muligheten til å kunne gå i dybden og få et grundigere forståelse av hvert enkelt element. Mens vi eksempelvis spurte rektor og skoleeier om forsøket ut fra et generelt grunnlag, vil den påfølgende diskusjonen vise flere nyanser og variasjoner. Med dette mener vi at vurderingene som lærer og SFO-leder ga, går inn på områder som hvert enkelt elements betydning i forhold til sosial utjevning, faglige utbytte, arbeidsro, trivsel, etc. I tillegg til dette, gir den følgende diskusjonen også interessante opplysninger om to ulike informantgruppers ulike vurderinger av samme element. Et interessant paradoks som man kan legge merke til her er fordelingen av svar; mens lærernes svar fordeles over flere svarkategorier, er det stor usikkerhet blant SFO-leder. Dette uttrykker seg gjennom at det er en betydelig "vet ikke"- gruppe. Det er en stor andel av SFO-leder som ikke har svart eller ikke gitt vurderinger på hvert enkelt elements betydning. Dette er et interessant funn. Det er et paradoks tatt i betraktning at en stor andel av SFO-ansatte har samarbeidet eller vært tett integrert i forsøket, men finner det vanskelig å gi vurderinger. Det kan være flere mulige grunner til at dette har oppstått. Det kan tenkes at SFO leder i liten grad har vært tilstede og involvert i forhold til undervisning og at dette spørsmålet derfor oppleves vanskelig å svare på. Det kan også tenkes at informeringen ikke har vært tilstrekkelig under implementeringen av forsøket eller at det er veldig vanskelig å gi gode vurderinger.

4.5 Vurdering av leksehjelp – lærer/SFO

Tabell 2. *Hvor uenig/enig lærer er i bruk av leksehjelp på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

Lærer/leksehjelp				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Utjevne sosiale forskjeller (N=51)	10	20	62	8
Faglig utbytte (N=49)	6	34	46	12
Tilpasses den enkelte elev (N=49)	8	36	44	10
Trives godt (N=48)	12	28	38	18
Økt læringsutbytte (N= 49)	8	36	36	18
Gode arbeidsvaner (N=49)	14	36	36	12
Økt motivasjon (N=50)	12	30	34	24
Jobbe på ulike måter (N=48)	20	34	32	10
Føler seg trygg (N=49)	10	44	30	14
Gir ansvarlighet (N=48)	10	47	22	18
Jenter konsentrerte (N=48)	14	37	20	27
Gutter konsentrerte (N=49)	18	34	18	28
Gir arbeidsro (N=49)	16	42	18	22

Som man ser av tabellen over, viser det seg at 6 av 10 lærere vurderer eller verdsetter leksehjelp å ha størst verdi som et virkemiddel som kan være sosial utjevnende. I tillegg til dette, viser det seg også at leksehjelp også har en stor faglig verdi. På den annen side, viser tabellen at leksehjelp har utfordringer i forhold til kjønn; i underkant av 20 % av lærerne vurderer at leksehjelp gjør gutter og jenter konsentrerte. Et interessant aspekt er også at 3 av 10 lærere er enig at leksehjelp gir økt læringsutbytte.

Tabell 3. *Hvor uenig/enig SFO-leder er i bruk av leksehjelp på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

SFO-leder/leksehjelp				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Faglig utbytte (N=15)	0	6	53	40
Økt læringsutbytte (N=15)	0	13	52	33
Gode arbeidsvaner (N=15)	0	0	46	53
Utjevne sosiale forskjeller (N=15)	0	19	40	40
Tilpasses den enkelte elev (N=15)	20	6	39	33
Trives godt (N=15)	0	12	39	46
Jobbe på ulike måter (N=14)	21	7	35	35
Gir ansvarlighet (N=15)	0	13	32	53
Økt motivasjon (N=15)	0	13	26	60
Føler seg trygg (N=15)	0	13	26	60
Gir arbeidsro (N=15)	0	13	19	66
Gutter konsentrerte (N=15)	6	13	13	66
Jenter konsentrerte (N=15)	6	12	13	66

Vurderingene som SFO-leder harmoner til en viss grad med det bildet som lærer gir, men med noe avvik. SFO-leder oppgir en stor grad av usikkerhet i vurdering av leksehjelp i bruk i læringssituasjonen. Det er en stor grad av "vet ikke" svar. Som det går fram av tabell 3 på forrige side, viser det seg at SFO-leder vurderer leksehjelp som viktigst i forhold til faglighet, gjennom at faglig utbytte og økt læringsutbytte vurderes som høyest. Når det gjelder spørsmålet om sosial utjevning, er 4 av 10 SFO-ledere svært enig at leksehjelpens potensial ligger her. SFO-leder og lærer har et noe likt syn på at leksehjelp fremmer trivsel, i underkant av 4 av 10.

4.6 Vurdering av skolemat – lærer/SFO

Tabell 4. *Hvor uenig/enig lærer er i bruk av skolemat på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

	Lærer/skolemat			
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Trives godt (N=77)	3	17	78	1
Utjevne sosiale forskjeller (N=76)	6	21	67	5
Økt læringsutbytte (N=76)	13	22	44	19
Økt motivasjon (N=76)	12	29	43	14
Gir arbeidsro (N=75)	9	26	43	20
Tilpasses den enkelte elev (N=74)	19	22	39	17
Faglig utbytte (N=76)	18	23	34	23
Føler seg trygg (N=74)	10	28	27	35
Gode arbeidsvaner (N=75)	22	23	27	26
Jenter konsentrerte (N=74)	17	23	24	33
Gutter konsentrerte (N=76)	16	26	23	32
Gir ansvarlighet (N=74)	27	23	14	35
Jobbe på ulike måter (N=75)	36	20	10	33

Går man så over til skolemat, viser tabell 4 og 5, viser det seg at lærer og SFO-leder harmonerer i sitt syn. Begge grupper vurder at skolemat har en viktig verdi i læringsarbeidet, gjennom at det fremmer trivsel. Mens nesten 8 av 10 lærere er svært enig i at skolemat er bra for læringssituasjonen, svarer 6 av 10 SFO-ledere det samme. Dette er for så vidt et interessant funn, tatt i betraktning de kvalitative data som viser at skolemat har vært det elementet som har tatt mest tid å planlegge, gjennomføre og organisere og som lett kan tenkes å komme i konflikt med viktige læringsoppgaver. Selv om skolemat kan tenkes å være et element som oppfattes som "tidstyv", scorer det høyt på trivsel. Når det gjelder sosial utjevning, viser det seg også her at lærere og SFO-ledere har noe likt syn på skolemat; selv om tallene er ulike, er over 6 av 10 lærere og halvparten av SFO-ledere svært enig i at dette kan virke positivt på læringssituasjonen.

På den annen viser det seg også her at begge grupper av informanter har et noenlunde likt syn på skolemat og kjønn; i overkant av 20 % av lærere er svært enig i at skolemat gjør gutter og jenter konsentrerte, mens det tilsvarende tallet for SFO-ledere ligger noe under 20 %. I tillegg til dette er det også enighet mellom lærer og SFO-leder at skolemat er et element som i liten grad synes å gi elever uliker måter å jobbe på.

Tabell 5. *Hvor uenig/enig SFO-leder er til bruk av skolemat på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%).(Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

SFO-leder/skolemat				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Trives godt (N=18)	0	12	61	27
Utjevne sosiale forskjeller (N=17)	11	11	53	23
Økt læringsutbytte (N=18)	5	11	39	44
Gode arbeidsvaner (N=18)	5	5	33	55
Økt motivasjon (N=18)	5	11	33	50
Gir arbeidsro (N=18)	5	16	33	44
Faglig utbytte (N=18)	5	11	27	55
Tilpasses den enkelte elev (N=18)	11	11	22	55
Gutter konsentrerte (N=17)	6	6	17	70
Jenter konsentrerte (N=17)	6	6	17	70
Føler seg trygg (N=18)	5	11	11	72
Jobbe på ulike måter (N=18)	11	16	5	66
Gir ansvarlighet (N=18)	5	11	5	77

4.7 Vurdering av fysisk aktivitet – lærer/SFO

Tabell 6. *Hvor uenig/enig lærer er i bruk av fysisk aktivitet på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

Lærer/fysisk aktivitet				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Trives godt (N=71)	2	14	81	1
Økt motivasjon (N=71)	7	31	49	12
Gir arbeidsro (N=71)	6	39	47	5
Økt læringsutbytte (N=71)	7	32	44	18
Utjevne sosiale forskjeller (N=68)	11	29	40	17
Gutter konsentrerte (N=70)	4	39	39	15
Føler seg trygg (N=71)	9	31	38	19
Faglig utbytte (N=70)	11	27	35	25
Jobbe på ulike måter (N=70)	15	31	32	20
Jenter konsentrerte (N=70)	4	47	32	15
Tilpasses den enkelte elev (N=71)	15	45	30	8
Gode arbeidsvaner (N=70)	18	36	18	27
Gir ansvarlighet (N=69)	16	39	12	31

Når det gjelder fysisk aktivitet, viser tabell 6 og 7 at også her er både lærer og SFO-leder samstemte i sitt syn på at dette elementet er trivselsfremmende. Hele 8 av 10 lærere er svært enige at fysisk aktivitet fremmer trivsel i læringssituasjonen, mens tilsvarende tall fra SFO-ledere er 7 av 10. Vi ser også at lærer og SFO-leder harmonerer i sitt syn på fysisk aktivitet i forhold til arbeidsro; her er omtrent halvparten av begge informantgrupper svært enig at fysisk aktivitet fremmer arbeidsro hos elevene.

Tabell 7. *Hvor uenig/enig SFO-leder er i bruk av fysisk aktivitet på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

SFO-leder/fysisk aktivitet				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Trives godt (N=16)	0	12	74	12
Gir arbeidsro (N=16)	6	12	43	37
Utjevne sosiale forskjeller (N=16)	6	12	37	43
Økt motivasjon (N=16)	6	24	37	31
Gutter konsentrerte (N=16)	6	6	31	56
Jenter konsentrerte (N=16)	6	6	31	56
Tilpasses den enkelte elev (N=16)	18	18	31	31
Økt læringsutbytte (N=16)	6	18	30	43
Føler seg trygg (N=16)	6	12	25	56
Jobbe på ulike måter (N=16)	12	12	24	50
Gode arbeidsvaner (N=16)	6	12	18	62
Faglig utbytte (N=16)	12	18	12	56
Gir ansvarlighet (N=16)	6	24	0	68

4.8 Vurdering av fag og grunnleggende ferdigheter – lærer/SFO

Tabell 8. *Hvor uenig/enig lærer er i bruk av styrking av fag og grunnleggende ferdigheter på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

Lærer/styrking av fag og grunnleggende ferdigheter				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Faglig utbytte (N=59)	2	16	79	1
Økt læringsutbytte (N=58)	2	20	73	3
Jobbe på ulike måter (N=59)	2	24	71	3
Tilpasses den enkelte elev (N=58)	1	26	70	2
Utjevne sosiale forskjeller (N=58)	7	27	57	7
Føler seg trygg (N=58)	2	34	56	7
Trives godt (N=58)	2	30	55	8
Gode arbeidsvaner (N=58)	7	25	55	12
Gir arbeidsro (N=58)	6	28	53	10
Økt motivasjon (N=58)	7	22	53	17
Jenter konsentrerte (N=58)	8	24	43	24
Gutter konsentrerte (N=58)	8	25	41	24
Gir ansvarlighet (N=58)	4	30	41	22

Som det går fram av tabell 8 og 9, viser det seg at elementet styrkring av fag og grunnleggende ferdigheter vurderes ulikt av lærer og SFO-leder. Lærerne mener at dette elementets fremste verdi ligger innenfor faglig utbytte, mens SFO-ledere er svært enig at styrking av fag kan bidra til sosial utjevning. Hele 8 av 10 lærere er svært enig at styrking av fag gir høy faglig utbytte, mens tilsvarende tall blant SFO-ledere er i underkant av 3 av 10.

Tabell 9. *Hvor uenig/enig SFO-leder er i bruk av styrking av fag og grunnleggende ferdigheter på følgende områder i læringssituasjonen. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnsskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

SFO-leder/styrking av fag og grunnleggende ferdigheter				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Utjevne sosiale forskjeller (N=13)	0	14	46	38
Tilpasses den enkelte elev (N=14)	0	21	42	35
Trives godt (N=14)	7	14	35	42
Gode arbeidsvaner (N=14)	0	7	28	64
Faglig utbytte (N=14)	7	14	28	50
Økt læringsutbytte (N=14)	0	21	28	50
Gir arbeidsro (N=14)	7	14	28	50
Jobbe på ulike måter (N=14)	7	21	28	43
Føler seg trygg (N=14)	7	14	28	50
Økt motivasjon (N=14)	0	21	28	42
Gir ansvarlighet (N=14)	0	21	21	57
Jenter konsentrerte (N=14)	7	21	14	57
Gutter konsentrerte (N=13)	7	22	7	61

4.9 Vurdering av viktigste element – lærer/SFO-leder

Sammenfattes gjennomgått data, ser vi ut fra tabell 10 og 11 – der vi har forsøkt å lage en enkel framstilling av hvordan de ulike elementene vurderes for læringssituasjonen – at fysisk aktivitet vurderes som et viktig enkeltelement i forsøket. Blant lærere harmonere dette med et nesten likt syn på styrking av fag og grunnleggende ferdigheter, som også vurderes som et viktig element. Det må understrekes at fysisk aktivitet ses på som trivselsfremmende, mens styrking av fag vurderes til å ha sterk faglig verdi og kan gi økt læringsutbytte.

Det interessante med vurderingene fra lærer og SFO-leder, ligger derimot i at elementene kan ha ulike potensialer på læringssituasjonen. Men, ikke minst, elementene virker å ha kryssende sosiale og kulturelle assosiasjoner; mat og fysisk aktivitet handler om trivsel i læringsmiljøet for lærere og SFO-ledere. Mens leksehjelp for lærere kan oppfattes som et virkemiddel som kan jevne ut sosiale forskjeller, konnoteres styrking av fag og grunnleggende ferdigheter er et element som konsentrerer seg til "faglig aktivitet". Det interessante er at denne koblingen gis motsatt vurdering hos SFO-leder. Her handler styrking av fag og grunnleggende ferdigheter om utjevning av sosiale forskjeller, mens leksehjelp er et element med faglig utbytte.

Tabell 10. *Vurdering av viktigste element lærer og område. Svar i prosent (%).*

Viktigste element, lærer		
Element	Område/felt	Svært enig
Fysisk aktivitet (N=71)	Trivsel	81
Styrking av fag og grunnleggende ferdigheter (N=59)	Faglig utbytte	79
Skolemat (N=77)	Trivsel	78
Leksehjelp (N=51)	Utjevne sosiale forskjeller	62

Tabell 11. *Vurdering av viktigste element SFO-leder og område. Svar i prosent (%).*

Viktigste element, SFO-leder		
Element	**Område/felt**	**Svært enig**
Fysisk aktivitet (N=16)	**Trivsel**	74
Skolemat (N=18)	**Trivsel**	61
Leksehjelp (N=15)	**Faglig utbytte**	53
Styrking av fag og grunnleggende ferdigheter (N=13)	**Utjevne sosiale forskjeller**	46

4.10 Oppsummering av analyse fra breddeundersøkelsen

Vi har i dette kapittelet analysert ulike grupper av informanter sine vurderinger av forsøket. Analysen fra breddeundersøkelsen viser at Utvidet skoledag er et tiltak som i første rekke indikerer å være trivselsfremmende i og utenfor klasserommet, i forhold til potensialet om økt læringsutbytte. Utvidet skoledag fremmer trivsel og kan bringe med seg et potensial om økt faglig utbytte.

Flere av informantene vurderer at forsøket har et potensial til å kunne fremme faglig utbytte, gjennom at man blant annet stiller seg positivt til tiltaket. Tiltaket har god forankring blant skoleledere, lærere og andre yrkesgrupper som har vært involvert i Utvidet skoledag. Som vi har påpekt, en stor andel av rektorene mener at Utvidet skoledag bør bli et tilbud til flere elever og tiltaket som helhet vurderes som svært viktig. På den annen side må det også understrekes at datasettet antyder at det er stor usikkerhet rundt det å komme med gode vurderinger av læringsutbytte. Blant SFO-ledere er det stor grad av usikkerhet gjennom at en stor andel mener det er vanskelig å komme med gode, skikkelige vurderinger av hvert enkelt element.

Et annet signifikant forhold vi vil trekke fram er at datasettet viser at det har vært endringer under avviklingen av forsøket. Dette viser seg blant annet gjennom at enkelte grupper av informanter oppgir at de har fått nye arbeidsoppgaver. På den annen side viser det seg også at forsøket har hatt endringer i hvordan lærerne organiserer elevenes undervisning. Opp mot 1/3 av lærerne har endret på måten de organiserer undervisningen på, som følge forsøket. Et interessant forhold er tilpasset opplæring; mens man innenfor rammene av forsøket har tenkt tilbudet som et generelt tilbud til alle elever, noe som antyder at man kanskje har hatt utfordringer med å få til tilpasset opplæringen, antyder data at man har jobbet med dette. Blant lærere, for eksempel, er det mange lærere som har delt elever opp i grupper etter ferdigheter.

Går vi over til hvert av elementene, viser datasettet at styrking av fag og grunnleggende ferdigheter vurderes som det elementet med viktigst verdi, i forhold til målet om økt læringsutbytte. Skolemat og fysisk aktivitet scorer også høyt, men forstås som trivselskapende element i læringsmiljøet. Leksehjelp, på den annen side, vurderes som det elementet som kan være sosialt utjevnede. Sett i sammenheng med hverandre kan vi si at elementene i Utvidet skoledag dekker flere områder vi er opptatt av å fremme i skolen i dag.

5 Ulike forståelser – forskjellige modeller

I dette kapittelet vil vi ta dere med inn i de fem caseskolene som vi har gjort kvalitative dybdestudier i. Skolene er valgt ut på bakgrunn av et ønske om å få frem variasjon med hensyn til geografisk beliggenhet og sosioøkonomiske forhold som preger nærmiljøet de ligger i. Samtidig representerer de fem skolene også ulike modeller i forsøket og gjennom analysen vil vi se ulike tankemåter og forståelser av hva en helhetlig og utvidet skoledag innebærer.

5.1 "Byskolen i villastrøket"

Forsøket og erfaringene ved denne skolen gir spesielt god innsikt i nye måter å organisere personalet og skoledagen på for å løse nye arbeidsoppgaver knyttet til måltid og fysisk aktivitet. Skolen har hatt fokus på lese og skrivetrening men har ikke vært så opptatt av leksehjelp, noe som den har til felles med mange andre skoler i forsøket (jfr. resultatene fra spørreundersøkelsen presentert i kapittel 4).

Selve skolebygningen har en tradisjonell planløsning med klasserom, men samarbeidet mellom gruppene på trinnet er tett. Et flertall av lærerne på skolen har lang erfaring og fremstår som både engasjerte og arbeidsomme. Vi fikk også inntrykk av at ledelsen (rektor og inspektør) var aktiv i prosjektet og i tett samarbeid med skolens ansatte.

Det har vært viktig for ledelsen ved denne skolen å bruke den kompetansen de har hatt blant personale på en best mulig måte og en har derfor spisset noen arbeidsoppgaver ut fra den kompetansen som allerede fantes. Konkret betyr dette at en bevisst har brukt SFO ansatte som allerede var ved skolen, med spesiell kompetanse på måltid (en fagutdannet kokk) og fysisk aktivitet (fagutdannet barne- og ungdomsarbeider med spesiell kompetanse innen fysisk aktivitet/idrett) til arbeidsoppgaver knyttet til skolemåltid og fysisk aktivitet i forsøket, mens resursene i det pedagogiske personalet primært har vært knyttet opp mot undervisning. På denne skolen jobbet lærere i team, men ikke alle og ikke alltid. Alle lærerne ved skolen hadde med andre ord ikke forlatte den tradisjonelle og individuelle lærerrollen til fordel for den mer moderne og teambaserte rollen.[8] Både ledelsen og personalet ved skolen ga samtidig utrykk for at de ønsket at skolen skulle være fremtidsrettet og at de ønsket å prøve ut nye ting.

Skolen ligger i et område med en konsentrasjon av mennesker med høy inntekt og kulturell kapital. Det er få minoritetsspråklige barn ved skolen, et flertall av barna har etnisk norske foreldre med høy inntekt og utdanning. Samtidig har skolen også et mindre antall barn fra familier med lite ressurser og mindre engasjement i barnas skolegang. Skolen har et aktivt FAU og er lokalisert relativt nær sentrum i et stabilt nærmiljø, med lite innflytting.

[8] For en nærmere diskusjon av individ og kollektive undervisningsformer, se Bungum mfl (2002:15) Tid til en kollektiv og attraktiv skole

5.1.1 En helhetlig dag med vekt på lesing og skriving

Skolen deltar i forsøket med 1. og 2. trinn. Fokus i utformingen av forsøket var å skape en mer helhetlig skoledag for barna og å styrke lese og skriveopplæringen. Skolen har satset sterkt på servering av varmt måltid og fysisk aktivitet, mens leksehjelp altså ikke har vært spesielt i fokus her.

Hver dag ble det servert et varmt måltid til lunsj. Dette fikk elevene servert i et rom som var omgjort til kantine/spiserom. Satsingen på det varme måltidet har gjort at skolen har gjort store materielle investeringene. Skolen har vært spesielt heldig fordi de allerede hadde en fagutdannet kokk som var ansatt på SFO. Vedkommende fikk hovedansvaret for organisering og tilbereding av maten. Tanken i forhold til maten var et ønske om å gi alle elevene et sunt og næringsrikt kosthold. Samtidig har en vært opptatt av å utfordre barnas smakssanser og matvaner. En så også at måltidet kunne innby til læring av sosiale ferdigheter. Her skulle en lære seg å vente på tur, ikke komme med høylytte, negative bemerkninger om maten som ble servert, snakke rolig og greit sammen osv. Ferdigheter knyttet til å håndtere kniv og gaffel var også nevnt, ikke alle seksåringer mestrer dette og skolemåltidet var en arena der dette kunne læres. Menyen besto av mye fisk og ellers norsk husmannskost. Til tross for en del startvansker var både foreldre, lærere, ansatte, elever og ledelse fornøyd med ordningen. En av foreldrekontaktene vi snakket med sa følgende:

Det er jo veldig stor bonus dette å slippe å ta med matpakke, men samtidig har det blitt litt vanskelig å holde oversikten over hva barna spiser.
(foreldrekontakt)

Måltidet var primært tilrettelagt for elevene, lærene eller annet personale spiste ikke sammen med barna. Da vi besøkte denne skolen var vi til stede under et varmmåltid for et av trinnene. Vi ble gjort oppmerksom på at spiserommet ikke var ideelt fordi høye nakne murvegger ga sterk gjenklang av mange små stemmer samtidig, derfor ble støynivået høyt under måltidet, selv om alle barna bare snakket vanlig sammen rundt bordene.

Skolen har satt av tid på timeplanen til fysisk aktivitet. Trinnene deles da i to grupper, hvor den ene gruppen går ut og har fysisk aktivitet og den andre gruppen er igjen og har undervisning. Skolen hadde som nevnt en egen ansatt som hadde ansvar for disse øktene med fysisk aktivitet. Når halvparten av trinnet er ute og har fysisk aktivitet sammen med SFO ansatt, er den andre halvparten inne sammen med lærerne for å jobbe med lesing og skriving. Neste gang bytter gruppene, slik at de som har vært inne sist får ut å ha fysisk aktivitet, mens de som har vært ute sist skal være inne. På denne måten øker lærertettheten i de periodene en driver undervisningsaktivitet. Alle ungene på trinnet får den samme mengden og tilbudet om undervisningstid og tid til fysisk aktivitet, men gjennom å dele opp i to grupper får de flere lærere i noe av undervisningstiden. Tankegangen bak denne måten å organisere dagen på er å styrke oppfølgingen og læringsmulighetene for den enkelte elev. Alle elevene hadde økter med fysisk aktivitet minst tre dager i uka. Tilbudet var svært populært blant barna og godt tatt i mot hos foreldrene. En av foreldrekontaktene vi snakket med sa følgende om forsøket:

Vi tror det er et bedre læringsmiljø. Det er mer ro for å lære, lærerne er mindre stressa for å nå å få gjort alt. Positivt for de minste, som jo bruker mer tid på å komme seg ut og inn og på å komme i gang. Lesefokuseringen har gitt resultater. De får gått mer i dybden og kan prøve ut flere innfallsvinkler. Mer rom for læring, med mer tid. Det er jo logisk at det blir det da.
(foreldrekontakt)

5.1.2 Det varme måltidet

Det som skiller denne skolen ut fra mange av de andre skolene i forsøket,[9] er den bevisste satsingen på det varme måltidet, og det unike i at skolen har en egen kokk som lager maten på skolen. Kokken fortalte oss at ungene forventningsfullt brukte å stikke innom kjøkkenet for å høre hva som er til mat i dag, mens de snuste inn lukten fra kokende gryter og surrende panner. Det ernæringsmessige hva måltidet angikk, var både gjennomtenkt og faglig godt fundert ved denne skolen. Måltidet som noe mer enn ernæring, som sosialt møtepunkt og som styrkende for læringsmiljøet, var også vektlagt som betydningsfullt. Ledelsen ved skolen la vekt på følgende om måltidet;

Alt rundt måltidet er viktig, det handler om å utvikle sosial kompetanse. Den sosiale settingen er viktig. Det skal være hyggelig og et ledd i dannelsen. Barna skal smake og prøve seg på flere forskjellige retter. Vi tror også det er mange barn som ikke sitter rundt et bord hjemme og spiser middag, måltidene på skolen blir da viktig for å øve på dette med å ta hensyn til hverandre. Vi tror forsøket har en positiv effekt på læringsmiljøet. Den elevene må bry seg om i en sammenheng, bryr de seg også om i andre sammenhenger. Ikke bare faglig, men det er positivt å møte medelever på andre arenaer også.
(rektor)

Vi gjenkjenner her en kroppsnær forståelse av læringsmiljøet der måltidet tenkes som en del av det å styrke av læringsmiljøet gjennom sosialt fellesskap, dannelse, sosial interaksjon og sanseopplevelser. Skolemåltidet blir også fremhevet som et kompensatorisk tiltak overfor barn som ikke opplever det daglige fellesskapet rundt et måltid i hjemmet.

5.2 Drabantbyskolen som ressurs i lokalsamfunnet

Dette var en skole med ca 240 elever hvor av nesten halvparten hadde minoritetsbakgrunn. Lærerne utgjorde ca 25 årsverk og skolen hadde 74 ansatte totalt. Den ble bygget på slutten av 70-tallet, med en åpen planløsning. Åpenhet var et viktig stikkord for denne skolen, både i forhold til mangfold, utforming og praksis. Det var ingen klasserom i tradisjonell forstand og i stor grad er det åpent mellom trinnene, det er svært mange ulike nasjonaliteter blant elevene og tette team av lærere som jobber i fellesskap på trinnene. Stasjonsundervisning var mye brukt som undervisningsmetode her, og en var veldig opptatt av å se hver enkelt elev og bygge opp under den elevens ferdigheter.

Skolen var lokalisert i en del av en drabantby der vi finner en høy andel mennesker med lav utdannelse, og en høy andel minoritetsspråklige med innvandrerbakgrunn. Denne skolen har lenge hatt fokus på hva skolen kan gjøre for å styrke barnas livssituasjon, og var allerede i gang med å tenke på utforming av en helhetlig skoledag før forsøket med Utvidet skoledag var satt i gang. På skolen hadde en i lengre tid observert at mange av barna hadde svært lav deltakelse på fritidsaktiviteter, både i forhold til kultur og fysisk aktivitet. Mange elever hadde ikke noen aktiviteter etter skoletid og ble ofte vandrende rundt i bydelen. De så også at flere av barna hadde foreldre som ikke kunne norsk, noe som betydde at barna fikk lite hjelp med hjemmearbeidet og på den måten hadde det vanskeligere enn sine medelever. De så også at mange av elevene ikke spiste frokost, og hadde usunn mat til matpakke. Dette var ting som en ønsket å gjøre noe med på skolen, både for å bedre elevenes læringsutbytte, og for å

[9] Der finnes et par andre forsøksskoler som også har hatt egen kokk på skolen

motvirke fattigdomsproblematikk og fremtidig sosial ekskludering. Skolen så det som en nødvendighet at de laget et mer helhetlig tilbud for elevene slik at dagen deres inneholdt mer av det de trengte; sunnere mat, fysisk aktivitet, bedre fritidstilbud og mer læring. Forsøket med Utvidet skoledag ga skolen mulighet til å realisere disse ønskene.

Det har også vært viktig for denne skolen å være en sentral aktør i lokalmiljøet. Ønsket er å involvere lokalmiljøet mest mulig i arbeidet for å forbedre barnas liv og livsmuligheter. Tanken har også vært at skolen skal være en ressurs i lokalmiljøet, og bidra til å motvirke stigmatiserende negativ omtale av denne bydelen i media. Ved denne skolen har en derfor sett det som en viktig oppgave å bevisst styrke følelse av stolthet og mestring både hos elever og foreldre. I forbindelse med dette arbeidet har skolen ansatt en samfunnskontakt som spesielt har ansvar for å utvikle relasjonene mellom skolen og nærmiljøet. Samtidig har det også vært svært viktig å øke elevenes generelle ferdigheter, både når det gjelder det faglige, det sosiale og det fysiske.

5.2.1 En helhetlig skoledag starter med frokost

Skolen deltar i forsøket med Utvidet skoledag med elever på 1. til 4. trinn, totalt 133 barn. Eksplisitte mål for forsøket har vært å øke læringsutbyttet til elevene, bidra til sosial utjevning og øke elevenes leseferdigheter. For å nå disse målene har skolen gjort omfattende forandringer på skoledagen og brukt mye ressurser på å få det nye systemet til å fungere. Rektor ved skolen sier samtidig at de hadde en fordel av at de allerede hadde vært i gang med å tenke nytt med hensyn til tid og innhold i skoledagen før forsøket kom i gang.

Vi tenkte på tid og innhold før forsøket ble introdusert. Forsøket passet godt inn i vår tankegang. Vi måtte justere oss litt, men vi hadde nok bedre forutsetninger enn de fleste for å lykkes. (rektor)

Tidligere var 1. til 4. klassingene ferdige med skoledagen innen kl 13. Den utvidede dagen har startet med gratis frokost, som har vært et frivillig tilbud til alle elevene. Maten er gratis for alle, også lærerne om de spiser den sammen med elevene. Frokosten varer fra 08.00 til 08.20. Da vi besøkte skolen i frokosttiden så vi at barna satt spredt rundt ved småbord i det åpne arealet på skolen, der småpratet de og spiste brødmat, det hersket en rolig og fin stemning. Etter frokost har en hatt fokus/lesetid i 10 minutter. Elevene måtte enten komme før klokken 08.00 eller mellom kl 08.20 og 08.30, dette hadde en bestemt for å sikre at frokosttiden ble en rolig og god start på dagen for alle. Fra 08.30 til 10.40 var det undervisning og klokken 10.40 ble det servert lunsj for alle, brødmat og pålegg. Deretter var det en time med fysisk aktivitet og frilek ute. Denne timen ble regnet som SFO-tid og ikke i sin helhet inn i den ordinære skoledagen. Etter midttimen, klokken 11.50 var det så en time med undervisning. Fra 13.00 var det en halv time med utetid og frukt for så å komme inn igjen til en siste økt med skolearbeid, fra 13.30 til 14.30. Skoledagen varer stort sett fra 08.30 til 14.30. Om eleven deltar på frokost og leksehjelp varer skoledagen fra 08.00 til 15.30. Både frokost og lunsj består av brødmat og sundt pålegg. Fra klokken 14.30 og utover er SFO åpen.

Det ble her lagt inn 5 timer ekstra i uken til matte, norsk og engelsk. Et spesielt fokusområde på denne skolen var lese- og skriveopplæringen.[10] Utvidet timeantall ga også større mulighet til å gi tilpasset opplæring til de som trenger det. Skolen la vekt på hvordan det utvidede

[10] Skolen hadde også tidligere gjennomført prosjekt med støtte fra strategiplanen Gi rom for lesing!

timeantallet ga lærerne mulighet til å variere metodene de bruker og prøve ut forskjellige måter å nå elevene på.

I forhold til fysisk aktivitet var dette både lagt inn i midttimen og i den ordinære undervisningstiden. På samme måten som på "Byskolen med det resurssterke villastrøket" ble dette gjort både ved at halve elevgruppen ble tatt ut for å ha fysisk aktivitet i gymsalen, og ved å legge inn ekstra tid til å være ute og ha frilek. Tre dager i uka var de første 20 minuttene av midttimen satt av til organisert fysisk aktivitet. Når halve elevgruppen ble tatt ut, frigjorde det lærerkrefter hos den gruppen som var igjen. På denne måten fører dette til det de på denne skolen kaller "fortetting og fortynning". Det vil si at de på spesielle tidspunkt fikk ha halv elevgruppe, men like stor lærertetthet som de hadde hatt om det var en hel elevgruppe.

Leksehjelp er et spisset tilbud ved denne skolen. Kun få elever på hvert trinn får dette tilbudet. Det er læreren i samarbeid med elev og foreldre som bestemmer hvem som skal få dette tilbudet. Dette er for å sikre at de som trenger det aller mest er de som får tilbudet. Skolen opplever ikke at dette oppfattes som stigmatiserende i elevmassen fordi det er så mye ulike behov blant elevene. De aller fleste får ekstra hjelp på et eller annet område, og biter seg dermed ikke særlig merke i at noen får leksehjelp. De har god erfaring med denne ordningen, og har også hatt det tidligere i regi av en frivillig organisasjon.

5.2.2 Godt læringsutbytte

På generell basis virker det som alle er fornøyd med forsøket med utvidet skoledag på denne skolen. Til tross for at enkelte foreldre og lærere på forhånd var litt bekymret for at skoledagen skulle bli for lang for de minste, fikk vi ikke inntrykk av at elevene opplevde det slik. Utsagnet til en av elevene ved skolen kan illustrere dette:

Skoledagen går mye fortere nå, selv om den har blitt lengre
(elev)

Lærene vi snakket med mente at en utvidet og mer helhetlig dag ga positive effekter på læringsutbytte:

Forsøket har helt klart en god effekt på læringen. Vi kan bruke ulike metoder. Det er en veldig god effekt. Det gir økt læring, vi får jo flinke 1.klassinger nå. Lengre skoledag fører til bedre læring. Vi får tilbakemeldinger fra foreldre med eldre unger og de sier at de ser utrolig stor forskjell mellom barna sine. Vi har jo også tester og der ser vi mye bedre resultater i år.
(lærer ved drabantbyskolen)

Lærerne føler de får mulighet til å gå igjennom stoffet mye grundigere og har tid til å følge opp hvert enkelt barn på en helt annen måte. Mat og fysisk aktivitet synes å ha en positiv effekt på barna. Det gjør dem gladere, mer konsentrerte og mer motiverte for læring. Fortetting og fortynning er noe de ser på som svært positivt for læringen, og det kan gjøres fordi det er tid til det. Leksehjelpen er de også fornøyde med som det spissede tilbudet det er.

5.2.3 Lokal miljø og foreldreinvolvering

Ved denne skolen har de ansatt en egen person som skal være samfunnskontakt og ha et spesielt ansvar for arbeidet med å skape relasjoner mellom skolen og nærmiljøet. Denne stillingen har ikke vært finansiert gjennom forsøket med Utvidet skoledag, men en har sett den i klar sammenheng med målsettingene i prosjektet om sosial utjevning. Med bakgrunn i at en har ønsket å øke foreldreinvolveringen, har en også jobbet spesielt med å få flere foreldre til å delta inn i skolen. Eksempelvis har alle elevene på skolen hver fredag en samlingsstund der foreldre også er spesielt invitert til å delta, videre brukes skolen av til foreldreaktiviteter som matlagingskurs m.m. på ettermiddag og kveldstid. En har lagt vekt på at skolen skal fremstå som åpen og involverende i forhold til foreldre gjennom å lage flere møtepunkter enn bare foreldremøter og kontaktsamtaler (som gjerne er det som tradisjonelt tilbys foreldre i skolen). En av foreldrekontaktene ved skolen sa følgende om hvordan prosjektet Utvidet skoledag hadde fungert i forhold til foreldrene:

Vi føler vi har fått vært med og hatt innvirkning på prosjektet. Rektor og foreldrekontakt har gått på de fleste foreldremøtene og fortalt om forsøket og fått innspill. Det hadde et felles foreldremøte med nesten 100 prosent oppmøte. Foreldre/hjem kontakten er veldig god. Det er generelt en lav terskel ved denne skolen for å ta kontakt med lærere og rektor. Det var gull verdt å ta foreldrene inn i prosjektet. Vi hadde et idemyldringsmøte med foreldrene i forkant. De tospråklige lærerne er et bindeledd, når de kan snakke bedre med foreldrene. FAU har samarbeidet veldig godt med rektor og inspektører.

På samme tid la ikke foreldrekontaktene skul på at det hadde vært noe skepsis blant foreldrene på forhånd:

Der var jo noen motforestillinger blant noen av foreldrene. Det var nok frykten for det ukjente og frykten for å miste kontroll over hva ungene drev med på skolen. Men de fleste er veldig fornøyd med prosjektet i ettertid. Spesielt måltid og fruktpauser er en stor suksess.
(Foreldrekontakt ved "drabantbyskolen")

På "drabantbyskolen" var målsettingen i forsøket om å redusere skolens reproduksjon av sosial ulikhet opplevd som svært aktuell og forsøket her viser hvordan det er mulig å koble denne overordnede målsettingen til konkret praksis gjennom nye perspektiver på hva skolen kan være både for barna, foreldrene og nærmiljøet den ligger i. På denne skolen har en ønsket å legge vekt på å være nytenkende og utviklingsorientert med hensyn til de utfordringene en står ovenfor. En har lagt om skoledagen og gjort konkrete grep for å involvere skolen i lokalmiljøet og lokalmiljøet i skolen, og en har en bevisst valgt å fokusere på et mestringsperspektiv og på de resurssene som ungene har og som også finnes i nærmiljøet.

5.3 Byskolen med læringstrykk og matpakke

Denne skolen representerer en av de skolene som har hatt et spesielt sterkt fokus på fag og på grunnleggende ferdigheter. De andre elementene i forsøket, som fysisk aktivitet, måltid og leksehjelp har så absolutt også vært med, men slik vi forstår det har det vært sentralt at disse elementene ikke skulle ta for mye av tid og oppmerksomhet.

Skolen er en 1 – 10 skole og har totalt 560 elever. På skolen var det 1. – 4. klasse som var med på forsøk med Utvidet skoledag, totalt 146 barn. Skolen hadde relativt mange unge lærere og samtidig også mange lærere med lang erfaring. De var også svært fornøyde med å ha en høy andel menn i staben.

Skolen er av den gamle typen, med klasserom og brede korridorer. Lærerne jobbet i team på trinnene og samarbeidet tett. Området skolen lå i var preget av at de som bor der har relativt god råd og tilhører middelklassen. Samtidig har området flere bygårder som er kommunale boliger. På denne måten er elevmassen på skolen svært differensiert. Det var mange elever med minoritetsbakgrunn og relativt mange fra lavere sosiale lag, samtidig som de høyere sosiale lag er godt representert. Dette førte til at skolen har en stor spennvidde i forhold til elevenes sosiale bakgrunn og oppfølging fra hjemmet.

5.3.1 Sein oppstart

Skolen fikk vite om forsøket 12.juni 2007. Dette var så sent at timeplaner for høsten allerede var lagt og sommerferien var rett rundt hjørnet. Skolen ble plukket ut av kommunens utdanningsetat til å være med på forsøket og mange premisser var allerede lagt fra kommunens side.

Kommunen sa klart i fra at de skulle ha fagnavn på de 3,75 timene som kom ekstra i basisfagene. I tillegg skulle Forskerfabrikken og fysisk aktivitet inn i timeplanen. Dette førte til at lærerne på 1. – 4. trinn var nødt til å komme tilbake den første uken i ferien, og starte arbeidet med å legge helt nye timeplaner. Forskerfabrikken er et prosjekt i naturfag, som gi elevene mulighet til å gjøre ulike eksperimenter som til slutt kvalifiserer til et forskerdiplom. Fysisk aktivitet fikk ingen fastsatt tid på timeplanen, men tas ved behov når elevene blir urolige og trenger et avbrekk. Kommunen ansatte en person fra Idrettshøyskolen som skolene kunne "abonnere" på. Fra henne fikk de kurs, veiledning og oppfølging i forhold til den fysiske aktiviteten. Videre innførte også kommunen parallelt med Utvidet skoledag, leseprosjektet LUS (LeseUtviklingsSkjema) i alle skolene i kommunen. Dette prosjektet handler om en kontinuerlig oppfølging og vurdering av elevens leseferdigheter, med ulike bøker tilpasset den enkeltes nivå.[11] LUS går inn som en satsing på styrking av fag og grunnleggende ferdigheter.

Skolematdelen av forsøket ville kommunen selv ordne med, for å sørge for at skolene ikke brukte unødig tid på maten. Kommunen bestemte at det skulle være en matpakkeordning, og la oppdraget ut på anbud. Dette var ment som en tidsbesparende ordning, som skulle gi skolene muligheten til å tenke på det de skulle, nemlig opplæring i fag. På grunn av lite informasjon, ble foreldrene svært skeptiske til ordningen. Først og fremst på grunn av ulike kulturelle og religiøse krav til maten. Videre melder skolen om at også barna var skeptiske og likte mors matpakke bedre. Dette gjelder i størst grad barn fra de øvrig sosiale lag. men på generell basis opplever ikke skolen at barna spiser sunnere med matpakkeordningen enn de gjorde før, men at det selvfølgelig har god effekt på noen få. Samtidig var det mye styr i forhold til distribuering og søppel.

---

[11] Se http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/norsk_matematikk_naturfag_engelsk_og_2_fremmedsprak/lese_skrive_sprak/lus/ for en beskrivelse av LUS

Den svært stramme tidsplanen førte til at informasjon til skolen, staben og foreldrene før oppstart av forsøket var relativt tynn, og skepsisen hos lærerne og foreldrene var stor. Hos lærerne handlet dette aller mest om omleggingen av den allerede planlagte høsten, og usikkerhet rundt hvordan det ville påvirke deres arbeidsforhold. Foreldrene var mest skeptiske på grunn av kommunens plan med matpakker. Likevel opplevde skolen at når alle fikk den informasjonen de trengte og forsøket fikk gått seg litt til, ble de aller fleste svært positive og ønsket forandringene velkommen. Elevene har ikke merket at de er 5 timer ekstra på skolen i løpet av uka og er generelt sett veldig fornøyde, selv om noen altså savnet mors matpakke.

Lærerne merket godt den ekstra tiden og sier at de endelig fikk muligheten til å bruke den tiden som måtte til for å lære ungene det de skulle. De fikk også en økt mulighet til å prøve ut ulike metoder og ha en tettere oppfølging av hver enkelt elev. I tillegg kunne de også konsentrere seg om færre fag i forsøket fordi det utvidede timeantallet gjorde at de kunne fylle stillinger uten å ha fag de bare hadde to timer i uken. Dette så de som positivt både for elevene og egen arbeidssituasjon.

Leksehjelp har ikke blitt særlig mye satset på, men de som har behov for det får tilbudet. SFO fortsetter mer eller mindre som før, men har fått redusert tiden sin.

I forhold til sosial utjevning var ledelsen og lærere ved skolen usikre på hvilke resultater dette forsøket ga. En utvidet dag har vært lik for alle, alle må være tilstede og alle har et tilbud, og det er positivt. Samtidig ga en utrykk for en bekymring over at det sterke fokuset på fag og testresultater i prosjektet ga for liten oppmerksomhet til å tenke helhetlig. På bakgrunn av dette ble det understreket at det også er viktig å se på innholdet og helheten i forhold til hovedmålsettingene i prosjektet.

På generell basis virket det som om en ved denne skolen var veldig fornøyde med forsøket og så mange positive ting i det. Matpakken opplevdes imidlertid som til dels overflødig, men i en helhetlig vurdering av forsøket synes de det er veldig trist at det ikke blir videreført. De så helt klart positive effekter hos elevene og opplevde skoledagen som mer harmonisk og med flere metodemuligheter i opplæringen enn før.

5.4 Bygdeskoler med gratis skolemat

I forsøket med utvidet skoledag har i alt to kommuner kun deltatt med matordning i forsøket. I en av disse kommune ligger to bygdeskoler som har forsøkt litt forskjellige modeller for måltid. Her handler det altså ikke om utprøving av nye modeller for leksehjelp, styrking av fag eller grunnleggende ferdigheter eller ulike varianter av fysisk aktivitet. Derimot gir disse casene interessant anledning til å studere hvor kompleks matordningen kan vise seg å være i organisering og gjennomføring.

Slik sett representerer disse casene en mulighet til å studere ett elements potensielle innvirkning på skolens hverdagsliv, drift og utviklingsarbeid. Og, ikke minst, representerer matordningen ett tilfelle som kan få fram de *små* detaljene som blir så viktig og avgjørende når man skal sette i gang med planlegging og det praktiske arbeidet. Bak matordningen finnes det igjen flere mindre ulike modeller, som i praksis gjør ett enkelt element til en omfattende logistikkmessig utfordring.

Målsettingen med matprosjektet på de to skolene, slik kommunen vurderer det, er at rett kosthold og gode måltidsvaner skal gi stor læringseffekt. Sentrale delmål i matprosjektet er:

- at sunne matvaner skal skape helse og trivsel
- at mat skal skape bedre læringsmiljø
- at skolemat skaper fellesskap rundt måltidet

Varmmaten lages eksternt og blir kjørt til skolene i varmeskap. Skolene selv står ansvarlig for organisering av distribueringen av maten til elevene. I tillegg til dette, har *tidspunktet* for avviklingen av maten, altså når elevene skal spise, vært en aktuell problemstilling. På grunn av et komplisert skoletransportsystem og begrenset busskapasitet, som gir utslag i at skolene starter og slutter på ulike tidspunkter, har det også vært møysommelig planlegging om hvor mye ekstra tid som kan brukes til spising.

Den ene skolen som deltar her er en 1. til 7. skole med litt i overkant av 32 elever, i tillegg til at det er en barnehage som ligger i hus ved siden av selve skolebygget. Skolen har blandede klasser der flere årstrinn går sammen. Oppvekstsenteret ble bygget en gang på begynnelsen av 70-tallet og ligger i et område med spredt bosetting. De siste årene har skolen vært utviklingsorientert; det har vært satset på IKT og ulike læringsstiler. Skolen hadde erfaringer med skolemat før det ble klart at kommunen ble med på det nasjonale forsøket. Skolen startet opp med skolemat for to år siden. Dette var da et lokalt initiativ. Det nåværende matprosjektet synes å være resultatet av økonomisk og faglig støtte fra ulike utviklingsprosjekt, som skolen har vært med på. Gjennom å søke på midler fra Fylkesmannen og andre nasjonale utviklingsprosjekter, for eksempel, har skolen utviklet en matordning slik den praktiseres nå. Dette reflekteres gjennom at da skolen først begynte med skolemat lokalt, hadde man et mattilbud to ganger i uken, mens man under utprøvingen har utvidet dette til å gjelde hele uken.

Da det ble kjent at skolen skulle være med, ble forsøket godt mottatt blant lærekollegiet, elever, foreldre og andre aktører. Under gjennomføringen var det en assistent som ble ansatt for å ta seg av det praktiske. Denne personen ble sykemeldt under oppstart. Dette førte så til at rektor ved skolen, en lærer og styrer i barnehagen, under oppstarten, har tatt seg av den praktiske avviklingen, som for eksempel å tilrettelegge måltidet for elevene. Det har vært vanskelig med å finne vikarer, som kan steppe inn på fjorten dagers sykemelding, ettersom man ikke vet hvor lenge en person er sykemeldt.

For å få et innblikk i hvordan matordningen er en integrert del av skolens drift eller ordinære hverdag, kan dette forstås i sammenheng med hvordan timeplanen ser ut for elevene; elevene starter kl 08.10, og har deretter undervisning i to timer, 2 x 45 minutter. Matserveringen starter kl 09.40 og holder på til 10.00. Deretter har elevene pause i 30 minutter fram til 10.30. Denne organiseringen kjøres ikke hver dag, da elever på småtrinnet enkelte dager har fri, mens elever på de høyeste trinnene slutter tidligere. Skolen server brødmat fire ganger i uken, men får tilkjørt varmmat fra et storkjøkken i kommunen én gang i uken. Varmmaten er prefabrikkert og varmes opp på bygdas samfunnshuskjøkken, som er en del av skolen. Matordningen blir arrangert i bygdas samfunnshus.

Skolen mener at de har hatt positive erfaringer med matordningen. Over tid mener man å se at elevene er roligere. Måltidet har en sosial dimensjon ved at det blitt en "del av timen". Lærere sitter sammen med elevene når de spiser og dette er et bevisst valg. Ikke alle elever spiser under hver matservering, men at lærere spiser sammen med elever, er beroligende på elevenes

oppførsel. Det å spise sammen med elever har et dannelsesinnhold: elever lære bordskikk, etc. En av grunnene for at skolen valgte å legge måltiden tidlig på dagen, var ønsket om å ha mer opplagt elever. Skolen har også en frukt og grøntordning, som legges til et senere tidspunkt i skoledagen.

Den andre skolen som deltar med kun matordning her er en 1. til 10. skole, som ligger like ved et tettsted. Skolen har rundt 170 elever. Skolen er bygningsteknisk fordelt over to bygg; småskolen, som inkluderer 1. til 4. trinn, SFO og barnehagen, holder til i eget bygg, mens mellom- og ungdomstrinnet er lokalisert i en annen bygning. Denne inndelingen reflekterer også hvordan organiseringen av matordningen er inndelt; i småskolen er det et eget kjøkken der maten tilrettelegges og distribueres ut til elevene. Lærerne står for organiseringen og spiser sammen med elevene der. Mellom- og ungdomstrinnet, på den annen side, bruker skolens kantine, som også er kombinert med bygdas samfunnshus. Her er det også et storkjøkken og en matsal, som brukes som kantine. I enkelte tilfeller spiser elevene sammen med lærerne, men som oftest sammen med medelever. I kantina synes det å være en bestemt "køordning"; det er ikke plass til alle skolens elever i kantina samtidig, noe som gjør at man har splittet serveringen opp i puljer. Enkelte trinn spiser først. Når noen elever spiser, må andre elever vente utenfor kantina til de andre er ferdig. Skolen praktiserer en form for "bufféordning"; maten er tilrettelagt og elevene får servert maten ettersom de kommer inn i matsalen. Elevene forsyner seg selv med kald mat, mens varmmaten serveres av medelever.

En assistent er ansvarlig for matordningen i kantina og tar seg av praktisk organisering med hjelp fra elever eller "skolekjøkkenassistenter". Den ansvarlige for maten har med seg fire skolekjøkkenassistenter, to som er med før matserveringen setter i gang, i tillegg til to andre som er med å rydde opp etter at serveringen er ferdig. Den viktigste arbeidsoppgaven er først å få ut maten og ta etterarbeidet når elevene har spist. Det har også vært et bevisst valg at elever ikke skal få bestemme hva de får servert; hvis dette skjer, vil hver "skoledag være en lørdag". Det har vært viktig med variert og sunt kosthold. Ordningen har vært positivt mottatt av elevene.

Skolen hentet inn forskjellige tilbud fra ulike varmmatsprodusenter i kommunen, og landet på en leverandør i kommunen – et attføringssenter. En egen assistent fikk ansvar for å stå for den praktiske gjennomføringen av mattilbudet. Ved denne skolen trekker en fram at det har vært en fordel at det er en person som har hatt ansvar for organiseringen og gjennomføring av mattilbudet ved skolen. Dette har ført til at verken lærere eller ledelse har ble involvert. Assistenten benyttet seg også av at elevene selv var med på den praktiske gjennomføringen. Dette ble også vurdert som en stor fordel.

Matordningen har blitt godt mottatt av elevene og den synes å fremme trivsel blant dem. På spørsmål om mat gir økt læringsutbytte, virker det som om dette var vanskeligere å svare på. Skolens ledelse mente at mattilbudet gjorde elevene roligere i timen, noe som kan tenkes å gi grunnlag for et bedre læringsutbytte. På den annen side har det blitt klart at varmmattilbudet har grepet inn eller hatt direkte innflytelse på familiære matvaner; gjennom at elevene spiser varmmat på skolen, har dette ført til noe endrede matvaner i hjemmet. På denne skolen vurderte en ikke dette som et problem da foreldrene gjennomgående var positive til mattilbudet. Ledelsen viser også til at enkelte foreldre som i utgangspunktet var skeptiske, etter hvert ble positive til ordningen. FAU har tatt opp mulighetene for å forsette med ordningen til diskusjon. En mener matordningen blant annet også har bidratt til en positiv holdning til skolen. Tidligere har en hatt erfaringer med umotiverte elever som har skapt en vanskelig arbeidssituasjon for enkelte klasser og lærere, noe som blant annet har resultert i

langtidssykemeldinger for lærere. Ledelsen tror at matordningen har bidratt til å endre denne utviklingen. Dette kan tyde på at skolemåltid ikke kun har innflytelse på elevenes trivsel, men også på lærernes trivsel. I implementeringen av ordningen har det også kommet fram ulike synspunkter om ufornuftig bruk av lærerressurser på de laveste trinnene fordi en har erfart at lærere bruker mye tid på tilrettelegging av mat og dermed stjeler tid fra undersvisningsoppgaver.

5.5 Skolen i bygdebyen – med gitar og mattematikk

Denne skolen ligger i en liten kommune og har 72 elever og 10 lærere fordelt på 8 stillinger. Skolen er en 1-7 skole og har også barnehage på skoleområdet. Skolen ligger landlig til og har stor tilgang på utearealer. Skolekretsen er et relativt stort geografisk område, men med lite bebyggelse.

I forhold til forsøk med Utvidet skoledag har skolen tenkt annerledes enn de fleste andre skolene og har våget seg ut på litt ukjent grunn. De har tatt inn flere elementer i skolen som vanligvis ikke er der. Hovedgrepet de har gjort er å dele skoledagen i to deler. Den første delen fra 08.00 til 12.00 er ordinær skoledag med vanlig undervisning. Fra 12.00 til 14.30 har de en periode der elevene i samarbeid med foreldre og lærer velger ulike aktiviteter. Disse aktivitetene er både kor, drama, leksehjelp, fysisk aktivitet, kulturskoleaktiviteter og ulike faglige fordypninger. Ved å styre elevenes valg slik at de får et best mulig tilpasset tilbud, har de muligheten til å gi svake elever den støtten de trenger for å lykkes best mulig. Støtte handler for denne skolen ikke bare om den faglige biten, men også det å la barna utvikle seg på andre arenaer og oppleve mestring der. Den bakenforliggende tankegangen på skolen går mye på å styrke barnas narrative historier. Med dette mener de at hvis barnet får positive mestringshistorier om seg selv så vil det ha en positiv effekt på områder de ikke mestrer like bra. Samtidig vil det at eleven opplever anerkjennelse og mestring på et område styrke barnets evner til å takle det å ikke få til noe annet.

Lærene ved skolen mener at den utvidede dagen også har gitt mer rom for tilpasset opplæring:

Vi har fått mer tid til tilpassa opplæring gjennom dette forsøket. Jeg hadde norsk fordypning nå i vinter og da visste jeg jo litt om alle elevene, siden jeg kjente dem fra før. Nå har jeg hatt tid til å nå alle der de er. En elev kan eksempelvis ha trening på skriftforming mens en annen kan ha mer behov for trening på lesing og leseforståelse.
(lærer)

5.5.1 Helhet og de fire elementene

Skolen har tatt alle de fire elementene med i sin modell av utformingen av en utvidet skoledag. Skolematen serveres som brødmat til hele skolen. Skolekjøkkenet brukes som serveringssted der elever og voksne forsyner seg selv. Det er satt opp bord og stoler i gymsalen som man spiser ved. Maten blir ordnet av en medarbeider fra kommunen. Hele skolen spiser samlet, også de ansatte. Det serveres brød, knekkebrød, vanlig pålegg, ost og diverse. I tillegg er det oppskåret frukt og grønnsaker. Til å drikke kan elevene velge mellom vann og melk. Måltidet må karakteriseres som enkelt og sunt. Måltidet handler også mye om sosial trening i å forsyne seg selv, sitte ved et bord og spise, og samhandling med voksne og barn i ulike aldre på en uformell arena.

Leksehjelp er lagt inn i valgdelen av skoledagen. Elevene i samarbeid med foreldre og lærer kan da velge å ha dette en eller flere dager i uka. Det var tydelig at læreren styrer valgene til elevene ganske mye, i forhold til hva eleven har behov for. På den måten får de som trenger det aller mest leksehjelp. Leksehjelpen blir organisert som en time der elevene arbeider selvstendig med det de har igjen på arbeidsplanen med en lærer til stedet som hjelper og veileder. Elevene har også alltid leselekse som de gjør hjemme. Dette er et ledd i å styrke foreldreinvolveringen og kontakten mellom skole og hjem.

Faglig fordypning og grunnleggende ferdigheter er hovedsakelig integrert i valgdelen av skoledagen. Det blir gjort ved at det tilbys fordypningsemner i basisfagene. Dette er timer hvor elevene får ekstra undervisning og litt andre faglige opplegg enn de har i de ordinære skoletimene i faget. Også på dette området styres elevenes valg mot det de har behov for. Slik får de som trenger det ekstra fokus på de fagområdene de strever litt.

Fysisk aktivitet blir integrert i skoledagen ved mye bruk av uteskole og som et fag barna kan velge i valgdelen av skoledagen. Samtidig har skolen faste dager i uken hvor elevene har uteskole For de fleste barna ser det ut som om man har klart å legge dagene opp slik at de får en økt med fysisk aktivitet hver dag, enten på skolen eller hjemme. Her har en altså, i samarbeid med hjemmet/foreldrene, lagt opp den fysiske aktiviteten til barna ut fra en totalvurdering av hvilke aktiviteter de er med på i løpet av uka. Dersom barna eksempelvis har fotball eller håndballtrening på ettermiddagen en onsdag, legges fysisk aktivitet gjerne inn valgdelen på de andre dagene i uka..
Valgdelen av skoledagen muliggjør på denne måten å tilpasse skoledagen ut fra den enkelts behov.

Kulturskolen er trukket inn i forsøket med utvidet skoledag. I valgdelen av skoledagen kommer folk fra kulturskolen og har undervisning i gitar, piano, drama og kor blant annet. På denne måten har skolen fått opp antallet barn som går på kulturskolen og elevene får også et annet tilbud enn kun det faglige i den utvidede skoledagen. Rektor begrunnet kulturskolens inntog i den utvidede dagen slik;

Når vi skulle lage til en utvidet skoledag var vi veldig opptatt av at det ikke bare skulle være en økning i timen i fagene, men være en annen måte å lære på. Derfor la vi inn drama og kor som valg og så gikk vi et parallelt løp på å få inn kulturskolen til å ha undervisningen har og dag kom dette også inn i valgdelen og ungene kunne velge å få undervisning i musikkinstrumenter i skoledagen på mandagen.
(rektor)

5.5.2 En kroppsnær forståelse – men hva med praksis?

Ved denne skolen har det vært viktig å vektlegge betydningen av å skape gode narrative historier for elevene sine. Blir du god på gitar, kan du også bli god i matte. Det handler om å skape mestringsarenaer for elevene slik at de får mer motivasjon og evner til å arbeide frem gode resultater på områder de i utgangspunktet ikke var så flinke på. Skolen skal ta vare på hele eleven hele dagen og tilby en variert og sunn dag for elevenes hoder, kropper og personligheter. Tanken er at mestring gir motivasjon og motivasjon gir læring. Det er også erkjennelsen av at barn ikke bare har behov for å lære kunnskap, men også sosiale, kulturelle, fysiske og personlige egenskaper for å fungere godt i samfunnet.

Denne skolen er vel kanskje den som sterkest har tilkjennegitt det som kan karakteriseres som en kroppsnær forståelse av hva som skaper et godt læringsmiljø.
Det kan synes som denne skolen skiller seg ut blant forsøksskolene gjennom å være så fokusert på "hele barnet" (hode, kropp og sjel), og utrykke en sterk tro på at alle disse elementene må være dekket for å fremme læring. Spørsmålet vi må stille er jo i hvilke grad disse tankene har konsekvenser for den praktiske hverdagen i undervisningen. Rektor sier følgende om dette:

Ja, vi har muligheten til å bruke andre metoder nå enn før. Det å ha fysisk aktivitet i timene, for eksempel dramatisere i norsktimene, bruke musikk mer og slike ting.

Likevel er han litt usikker på hvor langt de er kommet i forhold til dette i praksis:

Jeg er litt usikker på om vi har klart nok å frigjøre ting i den vanlige undervisningen og om det blitt lang nok tid til å eksperimenter og sleppe seg løs veldig på det. (rektor)

Lærerne på sin side sier at de prøver å tenke fysisk aktivitet inn i forhold til undervisningen, men vi forstår at det er en utfordring å finne gode måter å gjøre dette på:

Vi prøver å legge inn mye fag inn i eksempelvis uteskoletiden. Det ser vi mye positivt i for det er mange som trenger fysisk utfoldelse i dag, flere og flere for hvert år. Det er for mange som sliter med kroppen. Så er det er jo dette med helheten da. Vi har jo kor og drama og naturfag som ikke er en del av den vanlige læreplanen. Og vi ser jo at barna blir bedre og bedre på andre ting enn akkurat norsk og.
(lærer)

Jordet (2006) finner at uteskole er i ferd med å bli veletablert som undervisningsform, men at frigjøringen fra klasserommet og de teori- og tekstbaserte metodene utover uteskolens tilmålte tid, ofte oppleves som vanskelig å finne frem til. Usikkerhet blant det pedagogiske personalet knyttet til hvordan dette egentlig skal gjøres i praksis gjennom skoledagen er nok også tilstede på "Skolen i bygdebyen", men det kan se ut som forsøket med Utvidet skoledag likevel har bidradd til at en i større grad har fått prøve ut nye metoder i undervisningen.

5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert fem ulike skoler som alle representerer ulike måter å gjennomføre forsøket med Utvidet skoledag. Først tok vi for oss "Byskolen med ressurssterkt villastrøk" der elevene daglig fikk tilbered varmt måltid av skolens kokk mens hovedfokus ellers var på lesing og skriving. Deretter presenterte vi "Drabantbyskolen med stolthet for nærmiljøet" der barna fikk både frokost og lunsj, og en var opptatt av å møte utfordringer knyttet til sosial ulikhet med opplevelser av mestring gjennom lokalforankring og godt foreldresamarbeid. Videre gikk vi til "Byskolen med læringstrykk og matpakke" der tiden først og fremst skulle brukes på fag men der matpakken viste seg ikke være den enkleste løsningen likevel. Vi gikk så videre til "Bygdeskolene med gratis skolemåltid" og så hvordan de løste nye oppgaver som skolemåltidet medførte og hvordan måltidet ble mer enn bare ernæring for barna. Til slutt presenterte vi " Skolen i bygdebyen med gitar og mattematikk" som fremsto som annerledes i forsøket fordi de satset bredere enn de fleste med integrering av kulturskole og vekt på narrative historier om mestring.

Selv om denne siste skolen på mange måter kan sies å skille seg ut i forsøket som "annerledes skolen" har forsøket her flere likhetstrekk med eksempelvis "drabantbyskolen". Disse likhetstrekkene innebærer en tankegang knyttet til barns opplevelser av mestring men også praksisen som går ut på å flytte kulturskoleaktiviteter inn i skoledagen, samt å bruke tid på leksehjelp. Det største skillet både i tankegang og i praktisk utforming av forsøket finner vi nok mellom skoler av typen "Byskolen med læringstrykk og matpakke" og "Skolen i bygdebyen med gitar og mattematikk". "Byskolen med læringstrykk" har en sterk fagorientering, måten en har tilnærmet seg og løst spørsmålet knyttet skolemåltidet ligger nærmere "den kroppsfjerne forståelsen" vi diskuterte innledningsvis i kapittel 1. "Skolen i bygdebyen" har derimot valgt en annen og bredere tilnærming som kan tolkes nærmere en "kroppsnær forståelse" av hva som gir et godt læringsmiljø. Det er imidlertid viktig å huske på at skillet mellom "kroppsnære" og "kroppsfjerne" forståelser er ment som idealtypiske motsetninger og at virkeligheten er mer kompleks og sammensatt enn dette.

5.6.1 Fysisk aktivitet – som pause eller læring?

Et fellestrekk som gjelder nesten alle skolene i forsøket, er at de allerede hadde etablerte ordninger med uteskole. På uteskolen er grunnleggende ferdigheter i norsk, mattematikk og engelsk forsøkt tenkt inn som en del av den fysiske aktiviteten. Når det gjelder mer tid til fysisk aktivitet utover dette, slik det legges opp til i forsøket, opereres det i sterkere grad med et skille mellom fag og fysisk aktivitet slik vi eksempelvis ser det på "byskolen i villastrøket", "drabantbyskolen" og "byskolen med læringstrykk og matpakke". Dette fenomenet kan knyttes opp til kjennetegn ved et *kroppsfjernt læringsmiljø*, slik vi skisserte det opp skjematisk i kapittel 1.

Utover uteskoledagen er fysisk aktivitet ganske gjennomgående tenkt som pauser og avbrekk. Tid til grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og mattematikk er primært lokalisert til klasserom og gjennomført som fagspesialisert teori og tekstbasert undervisning der barna stort sett skal sitte i ro på arbeidsplass eller i lyttekrok. Fysisk aktivitet betyr gjerne at barna skal ut, de skal hoppe, springe og leke av seg uroen i kroppen slik at kan vende tilbake til klasserommet, til hodet og til konsentrasjonen. Den "kroppsfjerne" forståelsen av hva som er undervisning og hvor og hvordan den skal foregå, er ikke noe som vi finner spesielt ved våre caseskoler ("Byskolen i villastrøket", "Drabantbyskolen" eller "Byskolen med læringstrykk og matpakke"), men mer som et gjennomgående og generelt trekk i nesten alle forsøksskolene. Skillet mellom fysisk aktivitet og læringsaktivitet, som vi finner på de aller fleste forsøksskolene, kan støtte opp om tidligere forskning som viser at hverdagslivet i skolen forsatt preges av en teoriorientert praksis med klasserommet som den viktigste læringsarenaen. (Jordet, 2006)

5.6.2 Måltid - læringsmiljø eller tidstyv?

Måltidet er på samme måte som fysisk aktivitet også interessant i forhold i skillet mellom de "kroppsnære" og de "kroppsfjerne" forståelser av det gode læringsmiljø. Det kan se ut som om de skolene som har etablert en kroppsnær forståelse har mindre frustrasjoner knyttet til at måltidet også tar tid. Dersom måltidet forstås som en del av undervisningen og som et sentralt møtested i skoledagen der samhandling og sosial interaksjon skaper et godt læringsmiljø, er erkjennelsen av at det også tar noe tid lettere å etablere. *Måltidet fremstår ikke da som et avbrudd eller som en tidstyv i undervisningen*, men som en integrert del av den. På

forsøksskolene har måltidet gjerne blitt forstått som et virkemiddel for å få økt konsentrasjon om det faglige, men som vi har vist gjennom bl.a. casene "bygdeskolene med gratis skolemat" og "byskolen i villastrøket" kan måltidet være noe mer enn bare ernæring, det kan være en måte å styrke skolens læringsmiljø. Som vi viste i kapittel 3, har det å servere mat på skolen imidlertid en rekke praktiske implikasjoner som angår organisering, skolebyggets fysiske muligheter og begrensninger, tilrettelegging, tilbereding og ikke minst opprydding.

6 Mot en ny og mer helhetlig skoledag?

Norske barns dårlige resultater på PISA-undersøkelsene og Nasjonale prøver har resultert i en opphetet skoledebatt. I denne debatten kan det likevel synes som det er liten politisk uenighet om å ønske en skole som lærer barn gode grunnleggende ferdigheter i fag, en opplæring som starter tidelig og kan være bedre enn det den er i dag. Forsøkene med Utvidet skoledag kan forstås som et utviklingsprosjekt som sikter mot en mer *helhetlig tilnærming* til barnet gjennom hele skoledagen. I St.meld.nr. 31 om Kvalitet i skolen (2007- 2008) heter det også at:

"*Utvidet timetall er et viktig element i en utvikling mot en mer helhetlig skoledag som inkluderer flere timer til fag, mer fysisk aktivitet og tid til måltider for elevene.*"
(St.meld.nr.31: 60)

I denne evalueringen har hovedproblemstillingene vært knyttet til spørsmålet om en utvidet skoledag kan gi bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte for alle barn i skolen. Utvidet skoledag har rettet seg mot de yngste barna i skolen fra 1. til 4. trinn. Forsøkets fire ulike elementer har bestått av leksehjelp, skolemat, fysisk aktivitet og styrking av fag. *Vi har her ønsket å ha fokus på hvordan alle disse elementene til sammen har virket i forhold til målsettingene om bedre læringsmiljø og motvirking av reproduksjon av sosiale ulikheter.*

Med bakgrunn i målsettingene for forsøkene med Utvidet skoledag, som retter seg mot økt læringsutbytte og utjevning av sosiale forskjeller, har det vært ønskelig å fange opp hvilke erfaringer som har vært gjort og hvordan forsøket er blitt opplevd og vurdert på de skolene som har deltatt. Vi har basert oss på et bredt datamateriale som har inkludert en kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative analyser.

Våre resultater viser at erfaringene med Utvidet skoledag har gjennomgående vært svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen med de fire innbakte elementene innbakt, vurderes i sterk grad som et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Det er stor enighet blant prosjektets informanter om akkurat dette. Forsøket ser også ut til å ha hatt god forankring på alle nivåer. Den utvidede dagen har blitt opplevd som positivt for læringsmiljøet både av rektor, foreldre, lærere, elever, SFO og skoleeiere. Våre funn tyder på at de prosjektskolene som har mestret å utnytte kompetansen blant SFO-personalet samtidig, har lykkes i å skape et læringsmiljø der lærerne primært har fått konsentrert seg om elevene i undervisningssituasjonen. Resultatene både fra breddeundersøkelsen og fra de kvalitative studiene våre indikerer at en timeutvidelse i stor grad har blitt brukt til å utvikle nye og varierte undervisnings- og arbeidsformer. På forsøkskolene har en gjennomgående vært opptatt av at forsøket har hatt positiv betydning for barn som i liten grad får oppfølging hjemmefra på grunn av manglende sosiale, økonomiske eller kulturelle ressurser. Mer tid til hvert enkelt barn i undervisningen, til leksehjelpsordninger, skolemåltid og fysisk aktivitet gir flere barn de samme mulighetene. Et skoleår er imidlertid for kort tid til å si om slike tiltak kan gi positive effekter på lengre sikt. Hovedkritikken fra prosjektdeltakerne har også handlet om at ett skoleår har vært for kort tid til å prøve ut et såpass omfattende og komplekst forsøk som Utvidet skoledag. Med bakgrunn i målsettingen om å kunne vurdere hvordan en utvidet skoledag kan bidra til å styrke elevers læring, har vi fra forskerståsted påpekt at kort tidsramm legger klare begrensninger for hvilken kunnskap en kan trekke ut av evalueringen.

6.1 Da vi først var kommet skikkelig i gang, var det snart slutt

Utvidet skoledag fikk en rask start i forsøkskolene etter sommeren 07. Hovedinntrykket vårt har vært er at mange av skolene har brukt mye tid og ressurser på å få på plass organisatoriske og fysiske rammer for prosjektet. Mange av skolene har med andre ord ikke hatt tilstrekkelig tid på seg til å få ro rundt prosjektet. Dette har også kommet tydelig til uttrykk på forsøksskolene, da det ble klart at prosjektet ikke skulle forlenges. På forsøkskolene har en derfor sittet igjen med en følelse av å ikke av få prøvd ut de nye ordningene godt nok. En lærer på en av forsøksskolene sa: "*Det er først nå jeg opplever at vi er skikkelig i gang, og da er det slutt på prosjektet*". Dette kan stå som et ganske typisk utsagn i forhold til hvordan en har opplevd dette utviklingsprosjektet.

På bakgrunn av dette, kan det virke som det har vært for tidlig å fange opp hvordan de fire elementene virker sammen som en helhet i forhold til læringsmiljø og resultater. Dette har også vært en utfordring med tanke på kunnskapsutbyttet av denne evalueringen.

6.2 SFO i den nye og helhetlige dagen

Vi finner at mange av prosjektskolene har brukt SFO-ansattes kompetanse bevisst i forsøket. Dette gjøres på litt forskjellige måter. I hovedsak så handler det om å involvere SFO-ansatte og bruke deres kompetanse i satsingen på mat og fysisk aktivitet. Noen steder brukes også SFO-ansattes kompetanse innen leksehjelpordningen. Vårt inntrykk er at de prosjektskolene som har mestret å utnytte SFO-potensialet, har lykkes i å skape et læringsmiljø der lærerne får konsentrert seg om elevene i undervisningssituasjonen – et fokus som gir rom får jobbe mer med barns grunnleggende ferdigheter. Evalueringen av fysisk aktivitet og måltid viste også at skolene så positive resultater gjennom satsing på mat, men utfordringen lå imidlertid på organisering og tidsbruk (Samdal, 2006).

I forhold til det vi har valgt å betegne som en *kroppsnær forståelse* av læringsmiljøet, kan det at måltidet tar mye tid og ressurser fremstå som mindre problematisk fordi det blir knyttet til *grunnleggende ferdigheter i sosial kompetanse*; å organisere et måltid for mange barn og voksne, handler om å bygge et godt arbeidsmiljø for både barn og voksne i skolen. Det kan også synes som om denne kroppsnære forståelsen ligger nærmere det kunnskapssyn som forfektes i SFO-kulturen. Et kunnskapssyn som står i motsetning til kroppsfjerne forståelser som i sterkere grad knytter kunnskap til teori, tekst og fagspesialisering.

6.3 Vurderinger av læringsutbytte

For å kunne si noe om Utvidet skoledag kan bidra til økt læringsutbytte, er det interessant å se dette i forhold til gjennomgangen av tidligere forskning og utprøvinger i norsk skole. Som vi påpekte i kapittel 2, tyder mye forskning at forholdene rundt eleven på skolen, som læringsmiljø, elevenes engasjement i timen, etc., kan spille en vesentlig rolle i å nå målet om økt faglig utbytte. Et interessant element fra gjenomgangen av forskningslitteraturen, viste at det finnes en mengde med praksiser og tenkninger som i seg selv kan tenkes å ha overføringsverdi til undervisningssituasjonen. Med dette mener vi at det er ikke nødvendigvis mer timer i ett enkelt fag som norsk, engelsk og matematikk, som kan føre til bedre skolefaglige resultater blant landets elever. Andre aktiviteter som fysisk aktivitet, skolemat og

fritidsaktiviteter har også en læringsverdi. Det er på dette punktet at vi tror at Utvidet skoledag har sin styrke.

I forlengelsen av dette, viser data fra breddeundersøkelsen at forsøket har sin potensielle slagkraft i å være trivselsfremmende på læringsmiljøet. Utvidet skoledag er et tiltak som erfares som trivselsfremmende i og utenfor klasserommet. Forsøket kan være et tiltak som fremmer og utvikler forholdene rundt elevene. Det kan være et tiltak som tetter igjen de "læringshullene" som tidligere forskning rundt heldagsskolen har identifisert. Utvidet skoledag vurderes også å være et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Det er stor enighet blant prosjektets informanter om dette. Det må derimot understrekes at det er vanskelig å framskaffe sikker dokumentasjon på om forsøke har medført at elever gjør det bedre på skolen. Innenfor forsøkets korte tidsrammer, har vi hatt liten mulighet til å kunne kryssjekke breddedata mot andre registerdata, som for eksempel Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser. Hvis prosjektperioden hadde blitt forlenget, kunne vi gitt sikrere svar på dette punktet.

Utvidet skoledag har hatt sterk forankring blant prosjektets deltakere. Forsøket vurderes som positivt for den enkelte skole og kommune. Tiltaket har svært god forankring blant skoleledere, skoleeiere, lærere og andre grupper som har vært involvert. Som vi har påpekt tidligere i rapporten, mener er stor andel av rektorene at Utvidet skoledag bør bli et permanent tilbud. Blant enkelte informantgrupper er det stor grad av usikkerhet. Enkelte informantgrupper ser det som svært vanskelig å gi gode vurderinger av hva slags type læringsutbytte hvert enkelt element gir.

Under avviklingen av forsøket har det vært endringer på forskjellige områder. Dette viser seg blant annet gjennom at enkelte grupper har fått nye arbeidsoppgaver. Tall fra breddeundersøkelsen viser at forsøket har hatt endringer i hvordan undervisningen organiseres; opp mot 1/3 av lærerne rapporterer at de har endret på måten de organiserer elevenes undervisning. I forhold til dette, antyder datasettet at forsøkets deltakere har tenkt tilpasset opplæring som en del av undervisningen. Mens mange av rektorene oppgir at de har tenkt forsøket som et generelt tilbud til alle elever, oppgir neste halvparten av lærerne at de har inndelt elever i grupper etter ferdigheter – en indikasjon på at man har tenkt tilpasset opplæring under forsøket.

Når det gjelder potensielt økt læringsutbytte fra hvert av elementene, kan dette deles inn i to generelle typer kategorier eller vurderinger. På et generelt grunnlag, kan vi si noe om hvert hvordan hvert enkelt element vurderes totalt, mens vi også kan si noe om hvilket området hvert element kan ha sin største styrke. Det må derimot understrekes at rangering av de ulike elementene bærer med seg en del av dilemmaer. Ut fra forsøkets intensjoner er det i liten grad ønskelig å påpeke at et element er "mer viktig enn annet", men at alle elementene i prinsippet har lik verdi.

Datasettet fra breddeundersøkelsen viser at styrking av fag vurderes som det elementet med størst verdi. Det vurderes som viktigst av forsøkets ulike informantgrupper. Skolemat og fysisk aktivitet vurderes til å ha noenlunde lik verdi, men mellom informantgruppene er det variasjoner. Leksehjelp er derimot vurdert som det minst viktigste elementene. Ser man på hvilket område hvert av de ulike elementene har sin styrke, vises det her også ulike variasjoner. Tar man utgangspunkt i datasettet fra lærerne, for eksempel, gir disse en indikasjon på at styrking av fag vurderes som et element som gir godt faglig utbytte, men som også har en verdi å kunne være sosialt utjevnende. Skolemat og fysisk aktivitet forstås som

trivselskapende elementer på læringsmiljøet, men har også andre variabler som kan tenkes å ha *indirekte* innflytelse på ønsket om bedre skolefaglig prestasjoner; skolemat blir vurdert som å fremme sosial utjevning og kan gi økt læringsubytte, mens fysisk aktivitet kan gi økt motivasjon og arbeidsro i timene. Leksehjelp, på den annen side, vurderes som det elementet som kan være sosialt utjevnede, i tillegg til at det også har en stor faglig verdi.

Det interessante er dermed hvordan en kombinasjon av elementenes vil gi utslag i læringsutbytte innenfor en timeutvidelse. Våre funn tyder på at skolene har vært opptatt av å tenke helhetlig om de forskjellige elementene. Våre informanter vektlegger at man ikke bare bør satse på ett enkelt element, men at alle de fire elementene heller bør integreres på en best mulig måte.

6.4 Helhetlig forståelse eller "hode, skulder, kne og tå"?

Bak elementene måltid og fysisk aktivitet syns vi også å skimte en ny og mer *helhetlig forståelse av barnet som kommer til skolen med både hode og kropp*. Det er erkjennelsen av at barns kropp ikke står i motsetning til læring men må tas med i tilretteleggingen av en lengre skoledag. I rapporten har vi funnet det fruktbart å analytisk skille mellom *kroppsnære* og *kroppsfjerne* forståelser av hva som skaper et godt læringsmiljø. Den tradisjonelle skolekulturen har vært preget av en distanse og et skille mellom kropp og intellekt. Det er i denne tradisjonelle skolekulturen den kroppsfjerne forståelsen er den hegemoniske. Her vil mer tid til grunnleggende ferdigheter først og fremst betyr mer fag i form av teori og tekstbasert undervisning. Satt på spissen kan barnas kropp lett bli en potensiell tidstyv i denne sammenheng. Kroppen stjeler tid fra det skolen egentlig skal gjøre, ha hovedvekt på intellekt og det som skjer i barns hoder. Måltidet blir gjerne i denne forståelsen primært forstått som et virkemiddel for å få økt konsentrasjon til det faglige, men måltidet kan være noe mer enn bare ernæring. På flere av forsøksskolene ser vi at det også kan være en måte å styrke skolens læringsmiljø på og samtidig fremme sosial kompetanse og allmenndannelse.

I de kroppsnære forståelsene av læringsmiljøet er derimot kroppen en del av det å lære, intellekt og kropp er da ikke forstått som motsetninger. Læring handler om sanser, kommunikasjon, lek og sosial interaksjon. Mer tid til fag og grunnleggende ferdigheter betyr mer tid til "hele barnet", måltid og fysisk aktivitet som en del av grunnleggende ferdigheter og som en integrert del av undervisningen.

Våre funn viser tydelig at innføring av skolemåltid er noe av det som har tatt mye tid og oppmerksomhet på skolene. Vi har samtidig sett at dersom måltidet forstås som en del av undervisningen og som et sentralt møtested i skoledagen der samhandling og sosial interaksjon skaper et godt læringsmiljø, er erkjennelsen av at det også tar noe tid lettere å etablere. *Måltidet fremstår ikke da som et avbrudd eller som en tidstyv i undervisningen*, men som en integrert del av den. Måltidet blir gjerne primært forstått som et virkemiddel for å få økt konsentrasjon til det faglige, men måltidet kan være noe mer enn bare ernæring. På flere av forsøksskolene ser vi at det også kan være en måte å styrke skolens læringsmiljø på.
Når det gjelder fysisk aktivitet så ser vi at fellestrekk som gjelder nesten alle skolene i forsøket, er at de allerede hadde etablerte ordninger med uteskole. På uteskolen er grunnleggende ferdigheter og norsk, mattematikk og engelsk forsøkt tenkt inn som en del av den fysiske aktiviteten samtidig som det er en metode for å nå kompetansemål. Når det gjelder mer tid til fysisk aktivitet utover dette, slik det legges opp til i forsøket, opereres det i

sterkere grad med et skille mellom fag og fysisk aktivitet. Dette fenomenet kan knyttes opp til kjennetegn ved et *kroppsfjernt læringsmiljø*, slik vi skisserte det opp skjematisk i kapittel 1.

Utover uteskoledagen er fysisk aktivitet ganske gjennomgående tenkt som pauser og avbrekk. Tid til norsk, engelsk og mattematikk er primært lokalisert til klasserom og gjennomført som fagspesialisert teori og tekstbasert undervisning der barna stort sett skal sitte i ro på arbeidsplass eller i lyttekrok. Fysisk aktivitet betyr gjerne at barna skal ut, de skal hoppe, springe og leke av seg uroen i kroppen slik at kan vende tilbake til klasserommet, til hodet og til konsentrasjonen.

6.5 Lekser – et utgått begrep?

Gjennomgående i spørreskjemaundersøkelsen finner vi at leksehjelp er det elementet i forsøket med Utvidet skoledag som vurderes som minst viktig på forsøkskolene. Vi er ikke sikker på hvorfor det er slik. Vår hovedinntrykk er at de skolene som fra før av har drevet leksehjelpprosjekter, forsatt har dette med som viktig en del av forsøket. Det er da spesielt tenkt som et tiltak for sosial utjevning i prosjektet og rettet mot de barna som i liten grad får hjelp og støtte til skolearbeidet hjemme. På noen skoler fremheves det at for enkelte barn så kan hjemmearbeid eller lekser være både nyttig og viktig. Det handler om å få tid og ro som en kanskje ikke får på skolen, til å konsentrere seg om en lengre oppgave som eksempelvis om å skrive en tekst. Samtidig er det slik at på flere av forsøksskolene er "lekser" et litt utgått begrep. En oppgir at en integrerer det som før var lekser inn i skoletiden og hvis lekser kan forstås som hjemmearbeid så minimeres dette til å gjelde lesetrening hjemme. Det er også interessant i denne sammenheng at enkelte av forsøkskolene har brukt forsøket med utvidet skoledag til å utvikle nye metoder for å ivareta samarbeidet med foreldre om barnas læring. Dette har jo ofte vært ankepunktet mot "den leksefrie skolen", at foreldrene ikke klarer å følge med lenger fordi alt skolearbeidet skjer i skoletiden og nesten ingenting hjemme.

6.6 Forsøk med Utvidet skoledag – hvilke erfaringer kan videreføres?

På tross av at en på så å si samtlige forsøksskolene har gitt tilbakemelding om ett skoleår har vært for kort tid til forsøk med Utvidet skoledag så oppgir flere av skolene i sluttrapportene fra prosjektet at de har gjort erfaringer som de vil videreføre neste skoleår. Flere av skolene peker på at samarbeid mellom skole og SFO har vært fruktbart og at det skal videreføres. Andre er opptatt av at leksehjelp og leksestøtteprosjekter vil komme til å forsette. Noen skoler som har jobbet aktivt med å utvikle nye metoder og tiltak for å trekke foreldrene aktivt inn i skolearbeidet på andre måter enn de tradisjonelle leksene, oppgir at de vil fortsette med å jobbe med dette. Det som er mest gjennomgående i sluttrapportene fra forsøkskolene er nettopp at Utvidet tid har gitt større rom for å gjøre nye erfaringer med bruk av varierte undervisnings- og aktivitetsformer, for eksempel bruk av læringsstilsmateriell, skrivedans, stasjonsundervisning, drama i norsk m.m. Dette er erfaringer som gjennomgående blir nevnt i forhold til hva som kan tenkes å videreføres fra forsøket. Måltidsordningen er nok den som blir mest savnet av på de fleste av forsøksskolene. Enkelte skoler planlegger imidlertid, i samarbeid med FAU, foreldrebetalte måltidsordninger mens på andre skoler er dette en helt uaktuell problemstilling. Flere av forsøksskolene oppgir imidlertid at de er blitt mer bevisst på å tenke helhetlig på ungene gjennom dagen og at de ønsker å bruke fysisk aktivitet mer inn i skoledagen også som en integrert del av faglig fordypning og som en metode for å nå kompetansemål.

7 Litteratur

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

Andenæs, Agnes, 2005,: Takke meg til litt norsk tidsklemme! http://kilden.forskningsradet.no/c17249/artikkel/vis.html?tid=36213

Beck, Christian (2007) Heldagsskolen – en moderne getto? Kronikk i Klassekampen12/7

Bjørkvold, Jon –Roar (2001) *Det musiske menneske* (6 utgave) Freidig Forlag, Oslo

Bourdieu Pierre og Jean-Claude Passeron 2006. Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet. København : Hans Reitzel (Fransk originalutgave 1970)

Buland, Trond, Dahl, Thomas, Liv Finbak & Havn, Vidar. 2008. Det er nå det begynner!, Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!", SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning; Trondheim

Buland, Trond, i samarbeid med Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene: *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3*, SINTEF A2113, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007

Bungum, Brita, 2008, *Barndommens tid og foreldres arbeidsliv. En sosiologisk studie av barns og yrkesaktive mødres og fedres perspektiver på arbeids- og familieliv.* PhD-avhandling ISS, NTNU.

Bungum, B., T. Dahl, B. Gullikstad, T. H. Molden og B. Rasmussen. 2002. Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket, SINTEF Teknologiledelse, IFIM: Trondheim.

Bærum kommune. 1991. Rapport om heldagsskolen i Bærum. Bærum : Bærum kommune

Dahl, Thomas, Buland, Trond, Molden, og Thomas Hugaas. 2007. Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole, Trondheim : SINTEF, Teknologi og samfunn.

Dahl, Thomas, Klewe, Lars og Skov, Poul. 2003. En skole i bevægelse : evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole. København : Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Ellingsæter, A. L., 2005, "Tidsklemme - metafor for vår tid", *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årgang 46, nr. 3 ss. 297 -326.

Esping-Andersen, G. with Gallie, D., Hemerijck, A.C, Myles, J. (2002): *Why we need a New Welfare State.* Oxford: University Press

Grødem, Anne Skevik, 2008, Household poverty and deprivation among children: how strong are the links? *Childhood*, 15(1):107-125

Haavind, Anne-Berit. 1989. Utvidet skoledag. Høvikprosjektet – et eksempel. Oslo L Kultur- og vitenskapsdepartementet, Ungdoms- og idrettsavdelingen.

Halpern. R. 2002. A diffrent kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. Teachers College record 104 (2) 178-211.

Haugsbakken, Halvdan og Buland, Trond. 2007. Leksehjelp – Hjelp til dem som trenger det? Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt Leksehjelp, Trondheim : SINTEF, Teknologi og samfunn.

Havn, Vidar og Trond Buland. 2007. Intet mennesker er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Jordet, Arne. 2007 "Nærmiljøet som klasserom". En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. Doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Kunnskapsdepartementet, 2006. *Skolemåltidet i grunnskolen- kunnskapsgrunnlag, nytte og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller*. Rapport fra en arbeidsgruppe sammensatt av Kunnskapsdepartementet.

Kvello, Øyvind Kvello og Wendelborg, Christian. 2002. Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen : belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø. NTF-rapport 2002:4

Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe. 2006. Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter, Oslo: NIFU-STEP.

Mjaavatn, P.E. & Skisland, J.O. 2004. Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Oslo : Sosial- og helsedirektoratet.

Moland, Leif.E. 2007. Deltidsarbeid og sykefravær i Oslo kommune. Fafo-notat:01

Nordahl, Thomas. 2000. En skole – to verdener. Oslo. NOVA : rapport 11/00

Nordahl, Thomas og Gjerustad. 2005. Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forsking. Oslo : NOVA

OCED. 2004. Learning from tomorrow's world. First results form Pisa 2003. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2005 School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000. Pisa Publications: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf.

Prout. Alan, 2003, "Participation, Policy and the Changing Conditions of Childhood", i Hallet, C. og Prout, A. (red): *Hearing the Voices of Children.*

London: Routlegde

Qvortrup, Jens, 1997, "A voice for children in statistical and social accounting; A plea for children`s right to be heard" In: James, A. and Allen Prout, A. (ed.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London: Falmer Press.

Samdal, Oddrun, Haug Ellen, Hansen, Fredrik, Bogsnes Larsen, Torill Marie, Holthe, Asle, Manger, Mari og Fismen, Anne-Siri. 2006. Evalueringsrapport fysisk aktivitet og måltider. Bergen : HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

SSB Aktuell utdanningsstatistikk nr7/2001

St.meld. nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Det Kongelige Kunnskapsdeoartementet.

Yin, Robert.K. ,1991, Case Study Reasearch, Design and Methods. SAGE