



## **Heldagsskolen**

### **Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning**

Thomas Nordahl og Cay Gjerustad

2005

## **Innledning**

Hensikten med dette notatet er å presentere eksisterende forskning som kan knyttes til aktuelle områder ved tenkningen om heldagsskolen og gjennom det forsøke å dokumentere og belyse mulige konsekvenser for elevene av å innføre heldagsskole. Videre vil vi på bakgrunn av denne gjennomgangen av forskning peke på områder hvor det er nødvendig med mer forskning.

For å finne fram til kunnskap om heldagsskole har vi søkt i internasjonale og nasjonale bibliotekstjenester<sup>1</sup>. Vi har lett etter litteratur som handler om lengden på skoledagen, om tilbud til elevene etter at skolen er ferdig, om fysisk aktivitet i skoletiden og om skolemåltider. Det finnes lite forskning som spesifikt dreier seg om konsekvenser av heldagsskole eller liknende ordninger. Derfor vil det i notatet hovedsaklig refereres til litteratur og forskning om tilgrensende felt. Det eksisterer relativt mye nordisk litteratur om ulike varianter av skolefritidsordninger. En del av denne litteraturen er gjennomgått for å undersøke om det finnes elementer i forskningen omkring skolefritidsordningen som er relevant for denne kunnskapsstatusen. Fokus vil primært være på empiriske undersøkelser. Verdipørsmål omkring institusjonaliseringen av barns oppvekst vil i liten grad tas opp.

Innledningsvis blir det presisert hvordan begrepet heldagsskole blir forstått i notatet. Videre blir det en gjennomgang av sammenhengen mellom faglige prestasjoner av lengden på skoledagen, før litteratur om tilbud som skolefritidsordning og etter skoleprogrammer presenteres. Deretter skal vi undersøke mulige konsekvenser av heldagsskolen for spesifikke grupper elever. Til slutt i notatet vil vi drøfte mulige konsekvenser av mer fysisk aktivitet på skolen og innføringen av et skolemåltid før forslag til videre forskning presenteres.

---

<sup>1</sup> Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Det Kongelige Bibliotek, Biblioteket, Bibsys, Libris, ISI Web of Science, Cambridge Scientific Abstracts, Norart.

## **Hva menes med heldagsskole?**

Det er i dag mange elever i de lavere klassetrinnene som tilbringer hele dagen på skolen. De er først i ordinær skole og deretter i skolefritidsordningen. Hva er det som vil skille en eventuell heldagsskole fra dagens ordning? For det første innebærer forslagene som så langt er presentert fra politisk hold at heldagsskolen, i motsetning til dagens skolefritidsordning, skal være obligatorisk. For det andre er det foreslått mer tid til ordinær skole og undervisning, og mindre tid til skolefritidsordningen. Dessuten ligger det også inne føringer knyttet til et ønske om at frivillig sektor skal tilby fritidsaktiviteter til barn innenfor rammen av heldagsskolen. Av forslagene til heldagsskole ser det ut til at det relativt klare skillet mellom skolen som et sted man lærer fag og skolefritidsordningen som et sted man leker videreføres. Ut over dette er det få klare føringer knyttet til heldagsskolen og det kan se ut til at den lokale friheten til å bestemme organisering og innhold i tilbudet, blir relativt stort.

Man kan imidlertid også tenke seg andre måter å organisere en heldagsskole på. For det første kan forholdet mellom tid brukt på skole og undervisning versus tid brukt på skolefritidsordning varieres. En hverdag bestående av mye tradisjonell skole og undervisning vil være svært forskjellig fra en skolehverdag hvor mye tid brukes til skolefritidsordning og elevstyrte aktiviteter. Det vil påvirke elevens mulighet til å leke og omgås medelevene på barnas egne premisser. For det andre kan det som foregår i skolen av undervisning og læring samordnes med det som foregår i skolefritidsordningen i stor eller liten grad. Det må ikke være slik at skoledagen er klart inndelt i en del med undervisning og tradisjonell skole og en del fritatt fra voksenstyring og undervisning. Dette vil bli nærmere omtalt i forbindelse med en gjennomgang av enkelte danske og svenske forsøk med en mer helhetlig skole.

I dette notatet er ligger forståelsen av hva heldagsskolen er tett opptil det vi har tolket ut fra politiske signaler. Følgelig innebærer begrepet heldagsskole at det skal brukes mer tid til undervisning og skole, at det skal være et relativt klart skille mellom skole og

skolefritidsordning når det gjelder innhold, at fritidsaktiviteter bør inn i heldagsskolen og at heldagsskolen blir obligatorisk.

### **Betydningen av tid for læring**

Carroll (1963) har med sin "Model of School Learning" utviklet en modell som beskriver hvilken rolle tid spiller for læring. Carroll mener at forholdet mellom en elevs læringsutbytte og anvendt tid på læring kan uttrykkes ved følgende likning:

$$\text{Graden av læring} = f(\text{faktisk anvendt tid/nødvendig tid})$$

Det som framkommer av likningen er at faktisk anvendt tid ikke må være kortere enn nødvendig tid for å oppnå optimal læring. Nødvendig tid uttrykker den mengden tid som må til for at eleven skal kunne et emne på et tilfredsstillende nivå. Hva som er nødvendig tid varierer fra elev til elev, og bestemmes i følge Carroll primært av elevens forutsetninger og evner. Elever som er dyktige trenger kortere tid for å tilegne seg kunnskaper sammenlignet med mindre dyktige elever.

Faktisk anvendt tid betyr den mengden av tid eleven i realiteten har brukt til læring i et emne. Carroll mener faktisk anvendt tid bestemmes av tre forhold som på hver sin måte kan begrense tiden brukt på læring og dermed også graden av læring:

- Tilgjengelig tid. Hvor mye tid eleven får på skolen for å lære et emne vil begrense tiden brukt på læring i den forstand at når den avsatte tiden er brukt opp så går man videre uavhengig av læringsresultatet.
- Utholdenhet. Hvor lenge eleven er villig til å studere et emne uten å gå lei vil begrense tiden brukt på læring av et emne.

- Dyktighet. Elevens forutsetninger avgjør hvor lang tid som er nødvendig for å lære et emne. Når eleven har tilstrekkelige kunnskaper vil læringen opphøre.

Dette betyr at tilgjengelig tid til læring, som man ønsker å gjøre noe med gjennom innføringen av heldagsskolen, bare er en av flere faktorer som påvirker graden av læring. Også elevens utholdenhet og dyktighet setter grenser. Å gi elevene mer undervisning vil først og fremst være positivt for de elevene som i dag ikke får nok tid til læring og som har tilstrekkelig utholdenhet.

Andersson (2000) oppsummerer resultatene fra en rekke undersøkelser som har testet ut modellen til Carroll. De finner blant annet at mer tid brukt på læring henger sammen med økte faglige prestasjoner. Å bruke mindre tid enn nødvendig førte til lavere skoleprestasjoner. Å bruke mer tid enn nødvendig hang imidlertid ikke sammen med en økning i prestasjonene. Disse resultatene sier oss at det er nødvendig med en viss tid brukt på læring, men å bruke mer enn den tiden vil ikke føre til ytterligere positive resultater.

Hvis vi legger Carrolls modell til grunn vil skolen i dag bestå av tre elevgrupper: de som trenger mer tid til læring enn de får nå, de som trenger like mye tid til læring som de får nå, og de som trenger mindre tid til læring enn de får. En økning i undervisningstiden vil trolig medføre at den første gruppen blir mindre, at størrelsen på gruppe nummer to forblir uforandret, og at antallet elever i gruppe tre vil øke. Det kan antas at dette vil bety at flere elever kommer opp på et høyere faglig nivå, forutsatt at de har den nødvendige utholdenheten for å bruke mer tid på læring. Samtidig vil det også trolig føre til at flere elever får undervisning de ikke har behov for.

I Carrolls modell er det tid brukt til læring som er det sentrale. Undervisning er imidlertid ikke det samme som læring. Det betyr at en økning i undervisningstiden ikke nødvendigvis betyr en tilsvarende økning i den tiden elevene bruker på læring. Elever kan undervises uten at de dermed blir engasjert i læring, og de kan lære uten at de blir undervist. At elever er til stede i timene samtidig som de driver med aktiviteter som ikke

er forenelig med læring er ikke uvanlig (Nordahl 2000). Dette blir tatt nærmere opp i den delen av notatet som handler om mulige konsekvenser av heldagsskolen for elever som viser problematferd.

### **Sammenhenger mellom undervisningstid og skoleprestasjoner**

Det vil her bli presentert to internasjonale og en norsk undersøkelse som direkte eller indirekte omhandler forholdet mellom tid brukt på undervisning og faglige prestasjoner.

#### PISA-undersøkelsen

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Både land som er med i OECD og land som står utenfor deltar i PISA-undersøkelsen. Hensikten med undersøkelsen er å finne ut hvor godt skolen forbereder elevene til å møte framtidens utfordringer og hvilke faktorer ved skolen som fremmer god læring (Kjærnsli m. fl. 2004). Elevenes kompetanse i fagene matematikk, lesing og naturfag undersøkes ved hjelp av tester som er like for alle landene. Også elevenes selvoppfatning, motivasjon og læringsstrategier undersøkes.

PISA-undersøkelsen ble gjennomført første gang i år 2000. Den gang deltok ca 315 000 elever fra 43 land. Undersøkelsen ble gjentatt i 2003 med ca 250 000 elever som informanter fra 41 land. Det er planlagt at den skal gjennomføres også i 2006. Elevene som deltar er 15 år gamle. Det høye antallet informanter fra mange land gjør det mulig å undersøke nasjonale forskjeller. Se Kjærnsli med flere (2004) for en nærmere gjennomgang av PISA undersøkelsens hensikt og resultater.

Det som gjør PISA-undersøkelsen interessant i forbindelse med en diskusjon om heldagsskole er at den gir mulighet til å undersøke hvorvidt det er en sammenheng

mellom mengden undervisning og faglige prestasjoner. Dette har i liten grad vært drøftet i rapporteringen fra PISA. Det er foreløpig to rapporter hvor temaet berøres direkte eller indirekte:

*”School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000” (OECD 2005):*

I denne rapporten er det undersøkt i hvilken grad tid brukt på undervisning er egnet til å forklare forskjeller i elevenes leseferdigheter. I beregningen av undervisningstid er det tatt hensyn til at lengden på en skoletime varierer fra land til land. Det ble funnet at undervisningstid ikke bidrar signifikant til å forklare forskjeller i leseferdighetene. Dette gjelder uansett om man undersøker alle landene som deltok i PISA-undersøkelsen eller om man bare undersøker land som er med i OECD. Det samme resultatet gjelder også når det blir kontrollert for bakgrunnsfaktorer ved elevene som kjønn, minoritetstilhørighet og foreldrenes yrke. Det generelle bilde i PISA-undersøkelsen er at variasjonene i undervisningstid ikke synes å ha noen sammenheng med leseferdigheter.

Selv om tid bruk på undervisning ikke er egnet til å forklare faglige forskjeller i PISA-undersøkelsen som helhet er det signifikante positive effekter av undervisningstid for to av landene, Polen og Storbritannia. Det vil si at i disse to landene gir mer tid brukt på undervisning positive utslag for elevenes leseferdigheter. Det vil si at i de resterende 41 landene er det slik at undervisningstid ikke slår positivt ut på faglige prestasjoner.

*Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003 (OECD 2004):*

I rapporten er det ikke fokusert spesifikt på sammenhengen mellom tid brukt på undervisning og hva det betyr for elevenes faglige prestasjoner. Ved å kombinere opplysninger fra ulike tabeller i rapporten er det likevel mulig å se på hvordan land med ulik lengde på skoledagene plasserer seg i forhold til hverandre. Det er ikke mulig å utføre statistiske analyser, så det som presenteres her må sees på som en indikasjon og

ikke et uttrykk for en reell statistisk sammenheng mellom tid på undervisning og faglige prestasjoner.

*Tabell 1:*

*Oversikt over land med flest og færrest undervisningstimer i uka og landets gjennomsnittlige skåre og rangering i PISA-undersøkelsen for områdene matematikk, lesing og naturfag. Gjennomsnittlig skåre for OECD landene er 500.*

	Timer i uka**	Matematikk		Lesing		Naturfag	
		Skåre	Rangering	Skåre	Rangering	Skåre	Rangering
Thailand*	30,5	417	36	420	35	429	36
Korea	30,3	542	3	534	2	538	4
Tunisia*	27,6	359	39	375	40	385	40
Irland	27,4	503	20	515	7	505	16
Østerrike	27,2	506	18	491	22	491	23
Lichtenstein*	27,1	536	5	525	5	525	5
...	...	...	...	...	...	...	...
Polen	23,0	490	24	497	16	498	19
Finland	22,6	544	2	543	1	548	1
Tyskland	22,6	503	19	491	21	502	18
Sverige	22,5	509	17	514	8	506	15
Danmark	22,2	514	15	492	19	475	31
USA	22,2	483	28	495	18	491	22
Norge	22,1	495	22	500	12	484	28
Uruguay*	21,6	422	35	434	34	438	33
Brasil*	19,0	356	40	403	37	390	39

\* Land som står utenfor OECD men som har deltatt i PISA-undersøkelsen

\*\* Gjennomsnittlig skoleuke i klokketimer basert på elevenes opplysninger. Det er tatt hensyn til at ulike land har ulik lengde på skoletimene. Timetallet inkluderer ordinær undervisning. Tid brukt på lekser eller ekstraundervisning kommer i tillegg.

Det er vanskelig å gi en helhetlig tolkning av tabellen, men det virker ikke å være en klar sammenheng mellom tid brukt på undervisning og faglige prestasjoner i PISA 2003.

Blant de landene som har flest undervisningstimer gjør elever fra Korea og Lichtenstein det gjennomgående bra på alle de tre undersøkte områdene. Elever fra Østerrike og Irland plasserer seg i midtsjiktet resultatmessig. Thailandske og tunisiske elever er blant de med lavest faglige prestasjoner til tross for at de får mye undervisning hver uke.

Elever fra land med færrest undervisningstimer i uka plasserer seg i hovedsak i midtsjiktet prestasjonsmessig. Unntaket er elever fra Uruguay og Brasil, som plasserer seg blant landene med lavest faglige prestasjoner og elever fra Finland som gjør det spesielt godt. Tabellen viser at finske elever er sterke i alle de tre undersøkte områdene selv om de har relativt få timer i uka med undervisning.

Tabell 1 sier ikke noe om er hvor mye det undervises i hvert enkelt fag. Det vil si at vi ikke vet om land som har mye undervisning i uka også har mye undervisning i de fagene som PISA-undersøkelsen tester, eller om det er andre fag som prioriteres. I rapporten framkommer det opplysninger om antall undervisningstimer i matematikk. Ved å kombinere disse opplysningene med annen informasjon i rapporten har det vært mulig å lage en tabell som viser hvor mye undervisning enkelte land har i matematikk sett ut fra hvordan elevene gjorde det i PISA-undersøkelsen.

*Tabell 2:*

*Oversikt over de fem landene med høyest og lavest skåre i matematikk i Pisa-undersøkelsen og antall timer med matematikkundervisning i uka. For OECD-landene er gjennomsnittlig undervisningstid i matematikk 3,3 timer i uka.*

Matematikk			
	Rangering	Skåre	Timer i uka**
Hong Kong-Kina*	1	550	4,5
Finland	2	544	2,6
Korea	3	542	4,1
Nederland	4	538	2,5
Lichtenstein*	5	536	3,6
...	...	...	...
Thailand*	36	417	3,7
Mexico	37	385	3,9
Indonesia*	38	360	3,9
Tunisia*	39	359	4,2
Brasil*	40	356	3,5

\* Land som står utenfor OECD men som har deltatt i PISA-undersøkelsen

\*\* Gjennomsnittlig undervisningstid i klokketimer basert på elevenes opplysninger. Det er tatt hensyn til at ulike land har ulik lengde på skoletimene. Dette tallet inkluderer ordinær undervisning. Tid brukt på lekser eller ekstraundervisning kommer i tillegg.

I to av de landene hvor elevene gjør det svært bra i matematikk, Hong Kong-Kina og Korea, har elevene mer matematikkundervisning enn tilfellet er for gjennomsnittet av OECD-landene. I disse landene brukes relativt mye tid på matematikk. Det ser ut til at dette gir gode resultater. Elevene fra Finland og Nederland, som er blant de beste i undersøkelsen, har færre undervisningstimer i matematikk enn gjennomsnittet av OECD-landene. Likevel er elevene i toppsjiktet resultatmessig.

Antall timer matematikkundervisning for de fem landene hvor elevene gjør det dårligst ligger omtrent likt med eller høyere enn gjennomsnittet av OECD-landene. Ut fra mengden av tid som brukes på matematikkundervisning skulle man forvente at de plasserte seg i midtsjiktet resultatmessig, mens de i realiteten er blant de landene som gjør det dårligst. Heller ikke når det gjelder matematikk ser det ut til at tid brukt på undervisning er egnet til å forklare forskjeller i faglige prestasjoner.

To forhold bidrar til å komplisere dette bildet ytterligere. For det første er det ikke bare hvor mange timere elevene har i det året de deltar i PISA-undersøkelsen som er av betydning. Også samlet undervisningstid i løpet av hele skolegangen kan i følge rapporten påvirke faglige resultater. Derfor er det ikke gitt at elever som har mye undervisning når de tar PISA-undersøkelsen i en alder av 15 er de som gjør det best. Hvor mye undervisning de har hatt i de lavere klassetrinnene kan virke inn på hvordan de presterer når de er femten. For det andre er det i beregningen av antall undervisningstimer ikke tatt hensyn til hvor mange uker med skole det enkelte land har i året. Dette vil også påvirke den totale mengden undervisning elevene får.

### Forholdene i Norge

*Effektivitet og effektivitetsutvikling i kommunesektoren. Rapportering for 2004. (Borge & Sunnevåg 2005):*

Rapporten er knyttet til effektiviseringsnettverk mellom norske kommuner og er relatert til de fleste tjenester kommunene yter til befolkningen. Det er en sammenlikning av norske kommuners effektivitet innenfor disse tjenesteområdene, Skole er kun del i undersøkelsen, og det er relativt få variabler tilknyttet skole. Beregningene ble gjort på bakgrunn av data om 100 000 elever. Dataene ble sett i forhold til kommunenes innsats i skolen, blant annet tid brukt på undervisning. Det ble funnet at undervisningstimer pr elev er positivt korrelert med standpunktkarakterer i fagene norsk, engelsk og matematikk når det kontrolleres for faktorer ved elevens bakgrunn som foreldrenes inntekt, utdanning og etnisitet. Det vil si at elever har høyere sannsynlighet for å få bedre karakterer dersom de går på skole i en kommune som bruker mer tid på undervisning.

Men samtidig er det her en rekke variabler knyttet til skole og undervisning som det ikke er mulig å kontrollere for på grunn av manglende datagrunnlag. Dette gjelder forhold tilknyttet skolens læringsmiljø, kvaliteten på undervisningen, lærernes kompetanse o.l.. Selv om det her er en positiv korrelasjon mellom undervisningstid og karakter, så kan det være en annen variabel som forklarer denne sammenhengen.

### Oppsummering

De refererte PISA-undersøkelsene tyder ikke på at mer undervisning fører til bedre faglige prestasjoner. Det at vi ikke finner en sammenheng mellom tid brukt på undervisning og faglige prestasjoner tyder på at det er andre forhold som er viktigere for elevenes læring enn mengden undervisning. Innholdet og metodene i undervisningen samt læringsmiljøet er tidligere funnet å ha stor betydning for elevenes læring (Nordahl 2000). Når Finland gjør det svært godt i PISA-undersøkelsen til tross for at de er blant landene med minst undervisning tyder dette på at undervisningstiden i seg selv ikke er avgjørende. For Finlands del er det åpenbart at det er andre faktorer som gir de gode resultatene.

Funnene i den norske undersøkelsen kan tyde på at mer undervisning er positivt for de faglige prestasjonene. Men samtidig er det i denne undersøkelsen så få pedagogiske

variabler at det er all mulig grunn til å være forsiktig med å trekke noen klare konklusjoner. Det er dermed lite empirisk støtte innenfor dagens forskning for at mer tid til undervisning vil føre til en klar forbedring i elevenes skolefaglige prestasjoner

### **Erfaringer med heldagsskoleliknende forsøk**

De prosjektene som refereres til i denne delen av notatet er ikke nødvendigvis heldagsskoler i den forstand at de innebærer spesielt mye undervisning. De dreier seg ofte om at elever tilbys aktiviteter eller steder å være i perioden etter skolen er slutt og før foreldrene er tilbake fra arbeid. Noe av det som kommer fram om disse tilbudene kan kaste lys over enkelte tema knyttet til heldagsskolen. Dette med tilbud til elevene etter skoletid og diskusjon omkring dette er i stor grad et nordisk fenomen. Det innebærer at det er erfaringer fra de nordiske landene som dominerer gjennomgangen. Finland innførte ikke skolefritidsordning før i 2004 så de blir ikke inkludert i oversikten (Pulkkinen 2004). Det finnes svært mye norsk, svensk og dansk litteratur om skolefritidsordninger, vesentlig mer enn det vil være hensiktsmessig å gjennomgå. I utvelgelsen av litteratur har det vært lagt vekt på å finne beskrivelser av prosjekter som har elementer i seg av heldagsskole. Til slutt i avsnittet vil det bli presentert internasjonal forskning på etter skole programmer, som har likhetstrekk med skolefritidsordning.

### Noen erfaringer fra Norge – skolefritidsordning

Skolefritidsordningen er det nærmeste vi har en heldagsskole i Norge. Det finnes en god del litteratur om skolefritidsordningen. Det er skrevet spesielt mye tidlig på nittitallet i forbindelse med forsøk med ordningen. Mesteparten av det som er skrevet er i liten grad egnet til å kaste lys over temaet heldagsskole. Jeg har her forsøkt å samle enkelte erfaringer som kan gi relevante innspill til en diskusjon om heldagsskolen.

*Rapport om heldagsskolen i Bærum (Bærum kommune 1991):*

Rapporten dreier seg om en evaluering av et prøveprosjekt med utvidet skoledag. I prosjektet brukes begrepet heldagsskole, selv om undervisningen ikke var forlenget utover det vanlige. Når man ser på innholdet i tilbudet ligger det tett opp det som nå heter skolefritidsordning. Det var lagt betydelig vekt på organiserte aktiviteter som forming, idrett, friluftsliv og lekselesing. Utover den ordinære formiddagsmaten var det et måltid ekstra på ettermiddagen. Tilbudet var til elever i 1. til 3. klasse.

Evalueringen ble foretatt etter at prosjektet hadde vært i drift litt over et halvt år. Rundt 300 foreldre og 150 barn deltok som informanter i evalueringen. Både foreldrene og barna var generelt godt fornøyd med den utvidede skoledagen og tilbudet av aktiviteter. Barna fortalte at de trivdes. Det ble gitt tilbud om hjelp til elevenes lekser. Det ser ikke ut til at leksehjelp medførte endringer i elevenes prestasjoner. Lærerne merket ikke noen forskjell på kvaliteten i arbeidet til de elevene som fikk leksehjelp i heldagsskolen og de som fikk det av sine foreldre.

*Utvidet skoledag. Høvikprosjektet – et eksempel. (Haavind 1989):*

Rapporten presenterer ideene bak Høvikprosjektet og har også med en evaluering av prosjektet. Utvidelsen av skoledagen innebar ikke flere timer med ordinær undervisning, men det var tilbud om aktiviteter som dans og forming på ettermiddagen når den ordinære skoledagen var over. Det var lagt opp til en organisert aktivitet hver dag. Resten av tiden kunne benyttes til frilek. Tidlig i prosjektperioden var det to aktiviteter, men det ble vurdert til å være for mye. I tilbudet inngikk også leksehjelp og et måltid på ettermiddagen. Alle barna på skolen, fra 1. til 6. klasse, fikk tilbud om å delta i den utvidede skolen.

For å evaluere tilbudet ble det gjennomført intervjuer med syv foreldre med barn i utvidet skole og syv barn som gikk i utvidet skole. Det vil si at evalueringen er basert på svært få

informanter, og det er vanskelig å si i hvilken grad deres syn er representativt for foreldrene og barna som helhet. Foreldrene sier at de er fornøyd med tilbudet, hovedsaklig fordi det gir barnet deres et godt sted å være fram til de kommer hjem fra jobb. Foreldrene ga også uttrykk for at de var fornøyd med innholdet i den utvidede skolen og at aktivitetene var positive. Barna forteller på sin side at de får for lite tid til å leke på egenhånd.

*Nasjonalevaluering av skolefritidsordningen. (Kvelling & Wendelborg 2002):*

Dette er en større evaluering av skolefritidsordningen. Det ble gjennomført en spørreskjemaundersøkelse i 20 kommuner med blant annet foreldre og ansatte i sfo som informanter. Totalt deltok nærmere 1 200 personer i denne undersøkelsen. I tillegg er det foretatt kvalitative undersøkelser i 4 kommuner.

Evalueringen viser at det foreldre og ansatte ser på som det viktigste i SFO er at barna får tilsyn og omsorg, at barna får leke fritt, at de får drive med egeninitierte aktiviteter og at de får mulighet til sosial læring. Dette er i tråd med det som faktisk foregår i SFO hvor barna meget høy grad får anledning til å leke på egen hånd og drive med det de selv ønsker. Å yte hjelp til elevenes lekser sees på som betydelig mindre viktig blant foreldre og ansatte i SFO. Dette samsvarer også med praksis, som er at det sjelden gis bistand til barnas lekser.

Foreldrene oppgir at barnet deres i stor grad trives i SFO. Flertallet av foreldrene sier at de opplever et klart skille mellom skolen og SFO. De ansatte mener at det er lite tilretteleggelse for samarbeid med skolen, og at samarbeidet mellom skolen og SFO har vært begrenset.

I forhold til de tidlige forsøkene med utvidet skoledag hvor det var fokus på organiserte aktiviteter har SFO i Norge utviklet seg til å bli primært en arena hvor barna leker fritt under tilsyn av voksne. Det vektlegges at elevene i stor grad selv skal styre sine

aktiviteter, at de skal gis mulighet til å utvikle seg sosialt, og det gis i liten grad hjelp til barnas lekser.

### Noen erfaringer fra Danmark – helhetsskole

I Danmark har det i mange år eksistert en skolefritidsordning som likner på den i Norge. De har drevet forsøk med det de kaller helhetsskole, hvor målet blant annet er integrering av skole og skolefritidsordning.

*På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse av 14 utviklingsarbejder. (Borgnakke m.fl. 1990), Helhedsskolen. Læring – faglighed – lærersamarbejde – struktur. (Borgnakke m.fl. 1992), Læringsmiljø & helhed. Udviklingsarbejder om helhedsskolen (Borgnakke m.fl. 1992):*

Disse tre rapportene dreier seg om ulike utviklingsprosjektet på 14 danske skoler. Den samlende ideen bak prosjektene var større grad av helhet i skolehverdagen for elevene. Selv om prosjektskolene hadde ulike metoder for å nå målet om helhetsskole er det enkelte elementer som er like. Ved de fleste skolene gikk man over fra å ha skoletimer på 45 minutter til å ha bolker av 90 minutter. I løpet av en bolke hadde elevene ett eller flere fag. Et annet element som var likt i de ulike skolene var at fagene skulle gå mer over i hverandre enn tilfellet er i ordinær skole. Enkelte av disse prosjektene innebærer en utvidelse av skolehverdagen, men hvordan dette påvirker elevene berøres ikke eksplisitt i evalueringen.

*Elevernes Trivsel. Helhedsskole – Skoleutvikling. (Jakobsen 2000).*

Dette er en gjennomgang av et prosjekt på en barneskole. Også her var målet at elevenes skolehverdag skulle bli mer helhetlig. For å oppnå dette ble det gjennomført en rekke

tiltak for å bedre det sosiale miljøet på skolen. I tillegg ble skoledagen utvidet til seks timer for alle elevene uavhengig av klassetrinn. Det vil si at også elever i 1. klasse var seks timer på skolen. Skoledagen ble delt inn i tre bolker av 90 minutter. Mellom første og andre bolke var det 20 minutters pause. Mellom andre og tredje bolke var det en lang pause på 55 minutter.

Det framkommer ikke klart hvordan prosjektet har vært evaluert. Det kan virke som om det har vært gjennomført intervjuer med lærere, foreldre og elever. Lærerne forteller at elevene ikke er spesielt slitne før den siste bolken med undervisning. Selv på slutten av dagen går det greit å gjennomføre undervisningen. Det at de har mye tid til undervisning hver dag blir fremhevet som spesielt positivt. Det blir tid til å fullføre arbeidsoppgaver, tid til refleksjon, tid til å gå i både dybden og bredden, og tid til kroppslige aktiviteter. Foreldrene opplever at det er skapt ro til fordypelse i undervisningen og at barna lærer mer på skolen. Barna sier at de setter pris på den lange pausen midt på dagen og de muligheter det gir til å leke ferdig det de har begynt på.

*I skole hele dagen. Om utvikling av skole, helhedsskole, SFO og skolestart (Halse 2000):*

Dette er en gjennomgang av utviklingen i danske skoler hvor skoledagen blir stadig lengre samtidig som tiden i SFO innskrenkes. Forfatteren beskriver mulige konsekvenser av dette. Rapporten er ikke basert på empiriske undersøkelser. Det mest sentrale poenget i rapporten er at barna ikke må fratras muligheten til å leke på egenhånd fordi barnas lek er viktige for utviklingen og ikke kan erstattes av for eksempel mer skole eller flere voksenstyrte aktiviteter.

#### Erfaringer fra Sverige – integrering av fritidshjem i skolen

I Sverige har det tradisjonelt vært slik at barna etter skolen har hatt tilbud om å være i fritidshjem til foreldrene er ferdige på jobb. Fritidshjemmene tilsvarende på mange måter

norsk SFO, men har ofte vært lokalisert andre steder enn på skolen. Litteraturen som gjennomgås her dreier seg om forsøk med å integrere fritidshjem og skole.

*Totalintegrerad skola och fritidshem. Vad tycker barnen? (Söderlund 1989):*

Her beskrives et forsøk fra slutten av åttitallet på en svensk skole (Karlbergsskolan) som gikk ut på å fysisk integrere fritidshjemmet i skolen og å i noen grad viske ut skillelinjene mellom skolen og fritidshjem. Det var ikke tradisjonell undervisning i fritidshjemmet. Det foregikk likevel læring ved bruk av for eksempel utflukter og turer i naturen. Dagen var altså ikke klart inndelt i skole med undervisning og fritidshjem med frilek. Den formen som den integrerte skolen hadde ligger trolig et sted mellom en heldagsskole som består av mye tradisjonell undervisning og dagens skole-fritidsordning, hvor frileken får mye plass.

I rapporten blir det fokusert på hvordan barna opplever denne integreringen. Resultatene sammenliknes med en annen skole hvor skillelinjene mellom skole og fritidshjem er mer tradisjonelle. Faglige prestasjoner blir ikke vurdert. Barna på den integrerte skolen er mer positive til skole og fritidshjem enn barna som går i tradisjonell skole. Det er ikke forskjeller når det gjelder barnas innstilling til skolefagene, bortsett fra i svensk. Barna i den integrerte skolen er mer positive til svensk enn barna i den tradisjonelle skolen. Forfatteren forklarer dette med at elevene på den integrerte skolen generelt skriver og leser mer. Barna har blant annet egen dagbok som de skriver i jevnlig, og de skriver i forbindelse med turer og utflukter. Dette gir dem trolig bedre ferdigheter i svensk, noe som fører til at svensk blir morsommere.

Det var vanskelig for barna i den integrerte skolen å se at de lærte noe i de timene som ikke var tradisjonell klasseromsundervisning. De opplevde ikke denne delen av dagen som skole, selv om de tilegnet seg kunnskaper.

*Totalintegrerad skola och fritidshem som skolmodell (Söderlund 1993):*

Også denne evalueringsrapporten handler om Kalrbergsskolan. I forhold til den første rapporten er det fokusert på flere ting enn bare elevens opplevelse. Blant annet presenteres skolens resultater på nasjonale matematikkprøver sammenliknet med resultatene fra elever i samme område og fra et nasjonalt gjennomsnitt. Sammenlikningen viser at elevene på Karlbergsskolan i all hovedsak ligger likt som elever med tilsvarende bakgrunn og landsgjennomsnittet. Det vil si at modellen ikke har gitt bedre eller dårligere faglige resultater enn mer tradisjonelle skoler.

*Innehållet i den nya skolan. Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola, och fritidshem. (Johansson 2000):*

I følge forfatteren ble det i Sverige like før årtusenskiftet gjennomført store endringer i skolen. Fritidshjem og skole ble integrert både organisatorisk og innholdsmessig. Læring og undervisning er ikke lenger noe som foregår i klasserommet eller til spesielle tider. Grensen mellom skole og fritidshjem er ikke så klar som den var tidligere. Forfatteren mener at disse endringene er så store at det er riktig å snakke om en ny skole.

I rapporten følges elever ved åtte skoler med integrert fritidshjem fra de begynner på skolen til de går i tredje klasse. Hensikten er å belyse innholdet i skolen og hvordan samarbeid mellom skolen og fritidshjemmet henger sammen med effektivitet og kvalitet i skolen. Det ble gjennomført spørreskjemaundersøkelser med lærere og foreldre som informanter, lærere ble intervjuet, og det ble foretatt observasjoner på hver av de åtte skolene.

Gjennom disse undersøkelsene finner man at lærerne opplever at elevene har profittert faglig på integreringen av skole og fritidshjem. Integreringen gjør dem tryggere, og gir mer variasjon i skolehverdagen. Barna selv rapporterer om positive selvbilder, de har tiltro til egne ferdigheter i skolefag og de opplever at de har gode relasjoner til personer

rundt dem. De sier videre at de trives på skolen både faglig og sosialt. Også foreldrene opplever at barna deres i stor grad trives på skolen.

Forfatteren mener at barna er de store vinnerne av endringene som har skjedd i skolen. Integreringen av skole og fritidshjem har gitt dem flere voksne de kan relatere seg til. Videre kan de bedre få dekket sine behov fordi fleksibiliteten i er større i en stor organisasjon framfor to mindre. Forfatteren mener også at elevene lærer mer samtidig som deres sosiale kompetanse og selvbilde styrkes.

I evalueringen er det ikke gjort sammenlikninger med kontrollgrupper. Det er derfor vanskelig å si hvordan ting hadde vært uten integreringen av skole og fritidshjem. Dette gjør det vanskelig å avgjøre hva som er effekter av integreringen og hva som ville vært der uansett.

### Oppsummering av nordiske erfaringer

De undersøkelsene og evalueringene som er presentert har fokusert på innholdet i og organiseringen av de ulike skolefritidsordningene. Hvilke resultater ordningene har medført har i liten grad vært gjenstand for vurdering. Resultatene er også i liten grad sammenliknet med kontrollskoler, noe som gjør det vanskelig å si noe spesifikt om effektene av disse ordningene. Med unntak av den norske evalueringen av SFO er undersøkelsene relativt små og resultatene må behandles med varsomhet.

Det ser ut til at man i Sverige og Danmark har gått lenger i retning av å integrere skole og skolefritidsordning enn i Norge. Lærerne i Sverige og Danmark opplever at forsøk med mer tid til undervisning er positivt for elevene. Ingen av evalueringene i Sverige og Danmark kan dokumentere at integrasjon av skole og skolefritidsordning betyr at skolen blir bedre. I det ene tilfellet det ble gjort sammenlikninger med kontrollskoler ble det i liten grad funnet at måten å organisere skolen på ga bedre faglige resultater eller økt

trivsel. I det store og det hele er spørsmål knyttet til effekter av integrering av skole og skolefritidsordning noe som forblir ubesvart.

### Noen erfaringer med etter skole programmer internasjonalt

Selv om skolefritidsordninger og diskusjoner om hvordan disse best kan oppfylle barnas behov i stor grad er et nordisk fenomen er det også andre land som har liknende ordninger. For eksempel har USA tradisjoner for å tilby elever et sted å være etter skolen helt fra tidlig på 1900-tallet (Halpern 2003). Innholdet i varierer fra tilbud til tilbud, og det er også steder hvor elevene ikke har slike tilbud. Mesteparten av forskingen som presenteres nedenfor er fra USA.

#### *Critical hours. Afterschool programs and educational success. (Miller 2003):*

Dette er en omfattende gjennomgang av effekten av etter skole programmer på prestasjoner i skolen. Det er viktig å påpeke at rapporten handler om forskjellen mellom å ha et tilbud etter skolen og å være overlatt til seg selv. Innholdet og målene i programmene kan variere sterkt. Det kan være alt fra å tilby en uforpliktende oppbevaringsplass til å bedre barnas karakterer. Programmene kan være tilknyttet skolen, de kan være tilknyttet andre institusjoner som kirker, eller de kan være helt frittstående. Forfatteren mener at deltakelse på etter skole programmer reduserer sannsynligheten for en negativ utvikling. I særlig grad gjelder dette elever som kommer fra familier med lav inntekt. Disse profitterer mest på å delta i slike programmer fordi de her får støtte og hjelp de ellers ikke ville ha fått. Alternativet til etter skole programmer for disse barna er ikke å få hjelp hjemme, det er å ikke få hjelp i det hele tatt.

Forfatteren mener at etter skole programmer har følgende effekter for de elevene som deltar:

- negativ atferd reduseres
- utvikling av positive holdninger og atferd overfor skolen
- skoleprestasjonene øker

I tilknytning til disse punktene blir det henvist til en rekke undersøkelser. Innholdet i disse undersøkelsene er ikke sentralt i forhold til hensikten med dette notatet, og vil derfor ikke bli nærmere presentert.

*After-school programs in Taiwan: Program features and child adjustment. (Su 2001):*

Hensikten med dette prosjektet var å undersøke effekten av ulike etter skole programmer på barnas karakterer og emosjonelle tilpasning. Programmene ble delt inn etter i hvilken grad de fokuserte på skoleprestasjoner og skolefag. Barn som deltok på programmer som la vekt på at elevene skulle bli bedre i skolefag hadde høyere nivå av angst og depresjon. Disse programmene hadde heller ingen positiv effekt på elevenes faglige prestasjoner. Dette tyder på at å overdrive skolefaglige aktiviteter ikke bare er negativt for elevens karakterer, det er også negativt for deres mentale helse. Etter skole programmer som i liten eller ingen grad fokuserte på faglige prestasjoner hang derimot sammen med bedre karakterer.

*Out of school activities and academic achievement: the mediating role of self-beliefs (Valentine m.fl. 2002):*

Artikkelen er en teoretisk gjennomgang av hvordan elevenes opplevelse av egne evner påvirker faglige prestasjoner på skolen, og i hvilken grad fritidsaktiviteter utenfor skolen kan påvirke selvoppfatningen og dermed skoleprestasjonene. Forfatteren mener at aktiviteter som er nært knyttet til akademisk virksomhet og aktiviteter som gjør at eleven identifiserer seg med skolen vil ha positive effekter på karakterene. Dette fordi elevenes opplevelse av egne evner vil påvirkes gjennom fritidsaktivitetene. Dersom disse

aktivitetene har likhetstrekk med det som skjer i skolen vil eleven oppleve å ha evner som er relevante for skolen, noe som vil være positivt for elevens faglige prestasjoner. Dersom aktivitetene ikke har likhetstrekk med det som skjer i skolen vil eventuelle endringer i elevens selvoppfatning ikke kunne overføres til skolen.

*A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. (Halpern 2002):*

I denne gjennomgangen av etter skole programmene historie i USA uttrykker forfatteren sin bekymring for alle de krav som stilles til disse programmene. Målsettingene for etter skole program kan for eksempel være å øke elevenes faglige prestasjoner, redusere problematferd og rusmisbruk, minske antall tenåringsgraviditeter og motvirke landets kommende sosiale problemer. Halpern mener det er både praktiske og filosofiske årsaker til å være bekymret for det økende nivået av forventninger til etter skole program. Fra et praktisk ståsted kan de høye kravene føre til at det blir mindre tid til ustrukturert og selvstendig lek, som også er viktig for elevenes utvikling. Filosofisk sett kan man spørre om det er rimelig å forvente at et tiltak skal dekke så mange ulike behov.

Halpern maner også til forsiktighet når det gjelder troen på at det samme tiltaket og den samme metoden passer for alle. Noen barn trenger og ønsker mer kontakt med voksne mens andre barn faktisk trenger mer frihet fra voksne. Slik sett kan det å innføre ensartede eller obligatoriske ordninger være problematisk.

I følge forfatteren kan etter skole program sikre barn fra lavere sosiale lag tilgang til organiserte aktiviteter som bidrar positivt til deres utvikling, og som det kan være vanskelig for dem å få gjennom foreldrene. Dette er spesielt for elever fra lavere sosiale lag, da elever fra middelklassen eller høyere sosiale lag allerede har tilgang til slike aktiviteter. Dermed kan etter skoleprogram være positivt for utjevning av sosiale forskjeller. Det betinger imidlertid at det finnes et godt og variert tilbud om aktuelle organiserte aktiviteter i programmene. Man kan ikke forvente at et etter skole program

som er å betrakte som en oppbevaringsplass med stor grad av frilek, skal kunne bidra til å jevne ut forskjeller mellom barn fra ulike sosiale lag.

### Oppsummering av internasjonale erfaringer

Denne korte gjennomgangen av internasjonale etter skole programmer sannsynliggjør at å gi elever tilbud etter skoletid kan ha positive effekter sett i forhold til ikke å ha et tilbud i det hele tatt ut over den obligatoriske undervisningen. Videre ser det ut til at det finnes en grense for hvor mye undervisning det er hensiktsmessig å gi elever. Å overskride denne grenser har negative konsekvenser for både elevens psykiske helse og skoleprestasjoner. Forskningen viser også at deltagelse i organiserte aktiviteter utenom skolen kan ha positive effekter for skoleprestasjoner og trivsel. Hva elevene gjør i fritiden ser ut til å kunne påvirke hvordan de gjør det og hvordan de har det på skolen.

Halpern (2002) oppfordrer til å ikke ha overdreven tro på at et tiltak skal kunne løse eller ha en positiv innflytelse på en rekke ulike utfordringer og problemer. Han mener også at det slettes ikke er sikkert at alle barn trenger det samme. Det er ikke gitt at alle elevene trenger mer skole og undervisning.

### **Mulige effekter av heldagsskole for noen utvalgte grupper av elever**

Det overordnede temaet som skal undersøkes i denne delen av notatet er om et generelt tiltak i skolen kan tenkes å ha større effekter for enkelte grupper av elever enn andre. For å være mer presis: Kan mer tid til undervisning bidra til å minske forskjellene i skoleprestasjonene mellom elever fra ulike sosiale lag, mellom elever med ulik etnisk bakgrunn og mellom kjønnene? Dette er viktige utfordringer i dagens norske skole, og spørsmålet er om heldagsskole vil være et egnet tiltak.

I PISA-undersøkelsen er fordelingen i Norge mellom sterke og svake elever så og si identisk med gjennomsnittet for OECD-landene innenfor lesing og matematikk (Kjærnsli 2004). Det vil si at Norge ikke skiller seg ut i når det gjelder sammensetningen av elevens prestasjoner. Norge bruker imidlertid mye ressurser på skolen, og mye av dette er knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det finnes eksempler på at tiltak som rettes mot alle elevene har ulike effekter for forskjellige elevgrupper. For eksempel fant Krueger & Withmore (2002) at minoritets elever hadde et særlig langvarig og positivt utbytte av å gå i mindre klasser, noe som bidro til å minske forskjellen i skoleprestasjonene mellom minoritets- og majoritets elever. Slavin & Madden (2002) fant at et program med fokus på leseferdigheter slo særlig positivt ut for minoritets elever. Også her ble avstanden mellom minoritets- og majoritets elevs prestasjoner redusert. Disse to undersøkelsene tyder på at det er mulig at tiltak kan ha størst effekt for de som trenger det mest når de er målrettede og avgrensede.

I en evaluering av L97 fant Øzerk (2003) at reformen var mer vellykket for majoritets elever enn minoritets elever. Han mener at majoritets elevene generelt har hatt bedre læringsutbytte av de endringene som kom med L97 enn minoritets elevene. Dette tyder på at omfattende og helhetlige endringer i skolen ikke nødvendigvis reduserer forskjeller mellom elevgrupper, og at de kanskje også kan forsterke forskjeller. En mulig forklaring på dette er at skolen ikke like inkluderende for alle elevgrupper og at endringer i læreplaner, organisering eller tid i skolen ikke nødvendigvis gjør skolen mer inkluderende.

Tradisjonelt er det to grupper elever som skiller seg ut i negativ retning når det gjelder skoleprestasjoner: elever fra lavere sosiale lag og elever med ikke-vestlig bakgrunn. Mulige konsekvenser av mer undervisning for disse gruppene vil bli diskutert nærmere. I tillegg skal vi drøfte hvordan innføring av heldagsskolen vil påvirke forekomsten av problematferd, og om det vil slå ut likt for jenter og gutter.

### Elever fra lavere sosiale lag

At elever fra lavere sosiale lag har en tendens til å gjøre det dårligere på skolen og i mindre grad ta høyere utdanning enn elever fra høyere sosiale lag er godt dokumentert. Sosial bakgrunn er funnet å påvirke skolegangen på en rekke måter som gjennom familiens verdsetting av utdanning (Willis 1977), familiens økonomiske ressurser (Boudon 1974), måten språket brukes i hjemmet (Bernstein 1970), og familiens kulturelle kapital (Bourdieu og Passeron 1990).

Hernes og Knudsen (1976) mener at elevens bakgrunn er av vesentlig større betydning for deres faglige prestasjoner enn forhold ved skolen som undervisning o.l. Ut fra en slik tankegang vil endringer i skolen, som for eksempel en utvidelse av skoledagen, ha begrenset effekt på karakterene til elever fra lavere sosiale lag. Imidlertid kan det være grunn til å se nærmere på om bruken av leksehjelp som en del av heldagsskolen kan virke positivt i så henseende. Birkemo (2001) mener at elevens sosiale bakgrunn påvirker de faglige prestasjonene gjennom prosesser i hjemmet som blant annet handler om hjelp til lekser fra foreldrene. Tid avsatt til lekselesing og hjelp til leksene forekommer i følge Birkemo oftere i familier fra høyere sosiale lag, og virker positiv inn på elevens skoleprestasjoner. Dette kan bety at leksehjelp i heldagsskolen vil virke utjevnende på sosiale forskjeller fordi alle elevene får tid avsatt til lekser og kvalifisert leksehjelp. Dette er imidlertid usikkert.

Hjelp og støtte til leksearbeidet er en av de vanligste og mest betydningsfulle formene for samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl 2000b). Gjennom å hjelpe barna med lekser bidrar foreldrene til skolens virksomhet samtidig som de får informasjon om barnas kunnskapsnivå og hva de holder på med på skolen. Ved å innføre leksehjelp på skolen fjernes dette etablerte samarbeidet. Vil eventuelle konsekvenser av dette være uavhengig av sosial bakgrunn? Eller kan det tenkes at leksehjelp vil slå ut forskjellig i familier med ulik sosial bakgrunn?

Foreldre med høy utdanning er trolig svært interessert i og opptatt av skole i og med at det er noe de selv har investert tid og krefter i. Foreldre med lavere utdanning har ikke investert like mye i skolegang. Dette kan bety en forskjell i motivasjonen til å involvere seg i barnas opplevelser og utvikling i skolen. Denne forskjellen i motivasjonen kan bli enda viktigere enn den er i dag dersom barna ikke gjør leksene hjemme lenger. Slik kan leksehjelp på skolen tenkes å opprettholde og mulig forsterke sammenhengen mellom sosial bakgrunn og faglige prestasjoner. Det kan derfor tenkes at det vi være bedre å etablere et tilbud for foreldre med lav utdanning knyttet til hvordan de best kan hjelpe og støtte egne barn i skolegangen, om ønsket er å redusere skolens sosiale reproduksjon.

#### Elever med ikke-vestlig bakgrunn

De ti siste årene er det gjennomført flere norske undersøkelser av minoritetselvers skoleprestasjoner (Lauglo 1996, Krange og Bakken 1998, Birkemo 2001, Bakken 2003, Utdanningsdirektoratet). Alle disse undersøkelsene finner at elever med ikke-vestlig bakgrunn i gjennomsnitt får dårligere karakterer enn elever med vestlig eller norsk bakgrunn. Dette forklares med at minoritets elever ofte kommer fra lavere sosiale lag. Det gjør debatten omkring leksehjelp og mulige effekter for elever fra lavere sosiale lag aktuell også for minoritets elever.

Minicucci (2000) mener at elever med et annet morsmål enn majoriteten møter spesielt store utfordringer i skolen. Ikke bare må de tilegne seg de samme faglige kunnskapene som andre elever, de må i tillegg lære seg majoritetsspråket på et høyt nok nivå til å ha utbytte av undervisningen. Å gi disse elevene ekstra undervisningstid gjør det lettere for dem å både lære språket og de andre fagene. Minicucci har undersøkt åtte skoler som hun mener driver spesielt god undervisning overfor minoritets elever. I en oppsummering av særtrekk ved disse skolene skriver forfatteren at minoritetsspråklige elever fikk mer undervisningstid enn andre elever gjennom etter skole program, sommerskole, og forlengelse av skoleåret. Dette ga de minoritetsspråklige elevene ekstra mulighet til å

lære majoritetsspråket, opprettholde morsmålet sitt og til å mestre det faglige innholdet i skolen.

Riggs (2004) evaluerte et etter skole program i USA som var rettet mot latin-amerikanske elever som fungerte dårlig faglig eller sosialt. Programmet fokuserer på gjøre elevene bedre skikket til å møte de faglige og sosiale kravene på skolen. Evalueringen viser at elevene økte sine faglige prestasjoner betydelig. Også innenfor det sosiale området var det forbedringer. Elever fra dårlige fungerende familier eller de som hadde foreldre som ikke involverte seg i skolen var de som profiterte mest på programmet, både faglig og sosialt.

Det kan se ut til at forskjeller i faglige prestasjoner mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever best reduseres ved målrettede og avgrensede tilbud, og ikke gjennom tilbud til alle elever.

### Gutter og jenter

Det er i dag relativt store forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Jentene har gjennomgående bedre skolefaglige prestasjoner i enn guttene, de fungerer bedre sosial, viser mindre problematferd og mottar mindre spesialundervisning enn guttene. Resultatene fra PISA-undersøkelsen viser at det er kjønnsforskjeller i Norge når det gjelder skoleprestasjoner. Jentene gjør det klart bedre enn guttene i lesing og problemløsning (Kjærnsli 2004). Spørsmålet er om lengre skoledager kan bidra til å utjevne disse kjønnsforskjellene. Eller kan innføringen av heldagsskolen øke forskjellene?

For at en utvidelse av skoledagen skal bidra til å øke kjønnsforskjellene må jenter og gutter for det første ha ulike måter å lære på. For det andre må mer tid til undervisning være gunstig for det ene kjønnets læringsstil, og ikke gunstig eller ugunstig for det andre kjønnets læringsstil. I PISA-undersøkelsen fra 2003 framkommer det at det er kjønnsforskjeller i Norge når det gjelder læringsstrategier i matematikk (Kjærnsli m.fl

2004). Guttene har en tendens til å legg mer vekt på ferdighetstrening og utdyping enn jentene. Elever som legger stor vekt på ferdighetstrening skårer høyt i matematikk. Guttene læringsstrategi i matematikk gir dem en fordel overfor jentene. Dette gjenspeiles også i resultatene, der guttene gjør det svakt bedre enn jentene i matematikk. Guttene er også noe mer motivert for matematikk enn jentene, og de rapporterer om høyere selvoppfatning i faget. Dette indikerer at kjønnene har ulike måter å tilnærme seg læring på. Hvorvidt flere timer med undervisning vil bidra til å minske eller øke denne forskjellen er det vanskelig å avgjøre.

På den ene siden kan man tenke seg at bedre tid vil gi mulighet til å bedre resultatene til det kjønn som presterer svakest. På den annen side kan det være at ulikhetene i måten å lære på gjør at forskjellene opprettholdes og forsterkes med mer tid til undervisning. Det er ikke sikkert at gutter engasjerer seg mer i læring selv om de får flere undervisningstimer i de fagene de mestrer dårligere enn jenter. En forklaring på gutters problemer i skolen kan knyttes til innholdet i opplæringen og de verdier som etterspørres og verdsettes i skolen. Mer tid i den samme opplæringen og kulturen i skolen vil ikke nødvendigvis bedre gutters prestasjoner.

#### Elever som viser problematferd i skolen

Når det gjelder problematferd i skolen og mulige konsekvenser av heldagsskolen er det relevant å undersøke hvorvidt mengden undervisning henger sammen med forekomsten av problematferd. I PISA-undersøkelsen 2003 besvarte elevene spørsmål om disiplinen i matematikktimene. Spørsmålene dreide seg om hvor ofte det forekom at undervisningen ble forstyrret av forhold som bråk og uro eller at elevene ikke følger med. Dette er en mindre alvorlig form for problematferd som er svært utbredt. Tabell 3 er fremkommet ved at opplysninger om disiplin i matematikkundervisningen og antall undervisningstimer i uka er satt sammen. Tabellen er laget på bakgrunn av data i OECD-rapporten "Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003" (OECD 2004).

Tabell 3:

Oversikt over de fem landene med høyest og lavest skåre på indeks for disiplin i PISA-undersøkelsen 2003. Gjennomsnitt for OECD-landene er 0. Positiv skåre indikerer mer disiplin enn gjennomsnittet og negativ skåre indikerer mindre disiplin enn gjennomsnittet.

	Rangering	Indeks for disiplin i matematikk	Undervisningstimer i uka**
Russland*	1	0,5	23,8
Japan	2	0,44	23,8
Latvia*	3	0,3	23,9
Tyskland	4	0,3	22,6
Irland	5	0,27	27,4
...	...	...	...
New Zealand	36	-0,17	23,5
Luxemburg	37	-0,21	24,1
Hellas	38	-0,22	23,5
Norge	39	-0,24	22,1
Brasil*	40	-0,35	19

\* Land som står utenfor OECD men som har deltatt i PISA-undersøkelsen

\*\* Gjennomsnittlig skoleuke i klokketimer basert på elevenes opplysninger. Det er tatt hensyn til at ulike land har ulik lengde på skoletimene. Dette tallet inkluderer ordinær undervisning. Tid brukt på lekser eller ekstraundervisning kommer i tillegg.

Med unntak av Irland, som har spesielt mange timer i uka, og Brasil, som har spesielt få timer i uka, er det liten variasjon i undervisningstiden mellom de landene som gjør det best og dårligst når det gjelder disiplin. Ut fra de opplysningene som tabellen gir ser det ikke ut til å være noen sammenheng mellom tid brukt på undervisning og forekomsten av problematferd.

I en større undersøkelse av norske elever finner Nordahl (2000) at atferd som å ikke følge med i timen eller å forstyrre undervisningen var den mest utbredte formen for problematferd. Mellom 25 og 55 % av elevene oppga at de av og til, ofte eller svært ofte utførte slike handlinger. Det vil si at elevatferd som er til hinder for egen og andres læring er et vanlig fenomen i skolen.

Det som forklarer problematferden i undersøkelsen er at elevene opplever undervisningen som lite interessant, at eleven synes skolen er lite viktig og engasjerende, og at eleven har dårlige relasjoner til lærere og elever. Nordahl (2000) finner videre at det er høyere forekomst av problematferd blant elever som kjeder seg på skolen. Elever som synes undervisningen er lite engasjerende og kjedelig vil trolig ikke vise mindre problematferd dersom de får mer av den samme type undervisning. Det kan være slik at en økning i antall timer uten å forandre innhold eller metoder i undervisningen vil føre til noe mer problematferd i form av elever som er urolige og drømmer seg bort i timene. Mer tid til undervisning vil dermed ikke nødvendigvis være det samme som mer tid til læring for alle elever.

### Oppsummering

Det har ikke lyktes å finne klare indikasjoner på at det å gi elevene mer undervisningstid i seg selv fører til mindre forskjeller mellom ulike elevgrupper. I to av de refererte undersøkelsene ble det funnet at bruk av ekstra tid til undervisning var positivt for minoritetselvers faglige prestasjoner. Imidlertid var det i disse tilfellene slik at den ekstra tidsbruken svært målrettet og kun gjaldt minoritets elever, det var ikke noe alle fikk tilbud om. Det vil si at minoritets elevene fikk ekstra tid til rådighet, mens majoritets elevene ikke fikk det. I tillegg var innholdet i programmene rettet inn spesifikt mot minoritetselvers behov. Disse forholdene gjør at selv om bruken av mer tid er et sentralt element i disse programmene så skiller de seg betydelig ut fra ideen i heldagsskolen hvor alle elevene får mer undervisningstid.

Bruken av leksehjelp ble trukket fram som et område som kan virke ujevne for elevers prestasjoner, men også det er svært usikkert. Det kan være at leksehjelp vil opprettholde og muligens også forsterke forskjellene i skoleprestasjoner mellom elever fra ulike sosiale lag i befolkningen.

## **Fysisk aktivitet**

La oss begynne med å slå fast at det å innføre mer fysisk aktivitet i form av kroppsøving eller på andre måter høyst sannsynlig vil være positivt for elevens fysiske helse. Mjaavatn og Skisland (2004) går gjennom en rekke nasjonale og internasjonale forsøk med utvidet timetall i kroppsøving og mener det er overbevisende dokumentert at flere timer kroppsøving bidrar til generelle forbedringer av barns fysiske form. De hevder videre at økt fokus på fysisk aktivitet i skoletiden sannsynligvis fører til mer fysisk aktivitet i fritiden. Denne effekten ser ut til å være størst for elever fra lavere sosiale lag. Også elevens psykiske helse kan muligens forbedres ved hjelp av mer fysisk aktivitet. I en gjennomgang av eksisterende metaanalyser, oversiktsartikler og noen sentrale studier finner Ommundsen (2000) at fysisk aktivitet og idrett er positivt relatert til psykisk velvære og overskudd og ser ut til å gi barn bedre selvbilde. Det ser derimot ikke ut til at skoleferdigheter påvirkes ved hjelp av idrett og fysisk aktivitet.

I følge Mjaavatn og Skislands (2004) gjennomgang av forskning på feltet ligger andelen elever som sier at de trives godt i kroppsøvingstimene mellom 50 og 75 %. En stor andel av elevene ønsker seg flere timer i kroppsøving. Dette tyder på at det er et populært fag hos mange. Det ser likevel ut til at mellom 10 og 15 % av elevene ikke trives i timene med kroppsøving. Forfatterne mener at mange av aktivitetene i kroppsøving er tilpasset de som mestrer faget best. Dette rammer de svakeste elevene. Det sannsynlig at denne gruppen av elever vil oppleve det å få flere timer med kroppsøving som negativt med mindre man samtidig gjør noe med innholdet i disse timene. Dette blir en utfordring skolen må forholde seg til.

I en stor undersøkelse av skolemat og elevers fysiske aktivitet finner Bjelland og Klepp (2000) at sannsynligheten for å være aktiv i friminuttene synker jo eldre elevene blir. Særlig ser det ut til at aktiviteten er lav på ungdomsskolen. Ca 30 % av elevene i 8.-10. klasse sa at de hadde vært fysisk aktive i forrige friminutt mot ca 75 % av elevene i 5.-7. klasse og ca 90 % av elevene i 1.-4. klasse. I barneskolen er elevene så å si selvdrevne når det gjelder å være fysisk aktive, mens det samme ikke er tilfelle på ungdomsskolen.

## **Skolemåltid**

Nasjonalt råd for ernæring (2005) mener at utdanningsinstitusjoner er svært viktige samarbeidspartnere dersom man skal få til positive endringer befolkningens matvaner. De mener at et kosthold bestående av mindre hardt fett og sukker og mer grønnsaker, frukt bær og grove kornvarer er riktig vei å gå. Et av tiltakene for å få til dette er å tilby alle barn gratis frukt og grønnsaker på skolen. En slik ordning kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller i kostholdet og ha langsiktige helsemessige gevinster. Matvaner og kosthold har også kortsiktige effekter for elevene og skolen. Connors (1990) mener at lavt blodsukker som følge av manglende matinntak henger sammen med aggresjon og urolighet. Videre kan et ubalansert kosthold med mye sukker være uheldig for enkelt personer og føre til urolighet og manglende konsentrasjon.

Aggresjon, urolighet og manglende konsentrasjon er forhold som virker negativt inn på skolens virksomhet. Innføringen av et skolemåltid kan tenkes å ha en positiv effekt på disse forholdene. Det forutsetter imidlertid at elevene benytter seg av tilbudet og at maten som serveres er sunn.

Det ser ut til å være betydelige forskjeller i frokost- og matpakkerutiner mellom elever på barneskolen og elever på ungdomsskolen. I en undersøkelse av matvanene til elever i 4. og 8. klasse (Øverby og Andersen 2002) fremkommer det at så godt som alle elevene i 4. klasse spiste frokost og hadde med matpakke hver dag. I 8. klasse var det ca 75 % som spiste frokost hver dag og ca 50 % som spiste lunsj like ofte. Altså er det relativt mange elever i 8. klasse som en eller flere ganger i uka hopper over frokost eller lunsj. Rundt 60 % av de i 8. klasse som spiste lunsj hadde med matpakke hjemmefra. Det vil si at de resterende 40 % skaffer seg mat på andre måter.

Bjelland og Klepp (2000) finner også store forskjeller mellom barne- og ungdomsskolen. Over 90 % av elevene i barneskolen har med matpakke, mens det tilsvarende tallet for

elever i ungdomsskolen er ca 75 %. Det er en annen forskjell mellom barne- og ungdomsskoleelevene som kan være med å påvirke hvilken mat de velger å spise. Elevene i barneskolen har i liten grad anledning til å forlate skoleområdet. Det er trolig med på å begrense deres tilgang til annen mat enn den de har med hjemmefra. I ungdomsskolen er situasjonen en annen. Omtrent halvparten av elevene på ungdomstrinnet har mulighet til å forlate skoleområdet, noe som letter tilgangen til mat kjøpt på kiosk o.l. Videre hadde omtrent halvparten av ungdomsskolene i undersøkelsen mattilbud i skolens kantine. Det vil si at noen elever uten matpakke kan skaffe seg mat på skolen mens andre må på kiosk o.l. for å få tak i noe å spise.

De store forskjellene mellom barne- og ungdomsskoleelevenes matvaner er av betydning for hvilke konsekvenser en eventuell innføring av et skolemåltid vil ha. I barneskolen, der så og si alle elever både spiser frokost og har med matpakke, er det grunn til å spørre om det er særlig rom for forbedring. Det måtte for det første være om elever som i dag har med matpakke uten å spise den kunne tenkes å spise lunsj dersom det ble servert mat på skolen. For det andre kan innføringen av et skolemåltid være en forbedring dersom maten som serveres er sunnere enn den elevene spiser i dag.

I ungdomsskolen, hvor færre elever spiser frokost eller har med matpakke, ligger mulighetene bedre til rette for at innføringen av et skolemåltid kan ha positive effekter. Skolemåltidet kan gi dem som uansett ikke ville hatt med mat et tilbud om noe å spise. Videre kan maten som serveres på skolen være sunnere enn mat som kjøpes utenfor skolens område. Dette forutsetter imidlertid at elevene synes maten er god. Hvis ikke de gjør det er det liten grunn til å tro at færre elever skulle kjøpe mat på kiosker o.l. enn hva tilfellet er i dag.

## **Konklusjon for kunnskapsstatus om heldagsskolen**

I innledningen til notatet ble det nevnt at det finnes lite forskning som direkte handler om heldagsskolen. Vi har undersøkt mulige konsekvenser av heldagsskolen ved hjelp av forskning på liknende eller beslektede felt. Det som eksisterer av slik forskning gir i liten grad klare svar. Det hefter stor usikkerhet ved hvilke konsekvenser en innføring av heldagsskolen har for elevene.

Denne gjennomgangen gir ingen klare indikasjoner på at mer undervisning i seg selv fører til økte faglige prestasjoner. Hvorvidt det er en sammenheng mellom tid til undervisning og elevenes prestasjoner er uklart. Det ser ikke ut til at å utelukkende øke tiden brukt på undervisning uten samtidig å endre andre forhold ved skolen som undervisning og læringsmiljø fører til forbedringer i elevenes skoleprestasjoner. Det er viktig å understreke at det er lite forskning på området, og at svarene er usikre. En forklaring på det manglende sammenhengen mellom tid til undervisningen og faglige prestasjoner er at tid til undervisning ikke er det samme som tid til læring. Elevenes engasjement i læring har sammenheng med innholdet i undervisningen og læringsmiljøet i skolen, samtidig som det også ligger klare begrensninger i barn og unge sin utholdenhet tilknyttet læring. Tid til undervisning er kun en av en rekke faktorer som påvirker elevenes prestasjoner.

Det ble tidlig i notatet diskutert hva som menes med heldagsskole. Innholdet i begrepet er ikke gitt. Det kan tenkes ulike varianter av heldagsskole når det gjelder tid brukt på skole i forhold til tid brukt på skolefritidsordning og når det gjelder graden av integrering av skole og skolefritidsordning. Gjennomgangen av nordiske forsøk med mer tid til undervisning og integrering av skole og skolefritidsordning gir ikke grunnlag for å si at dette gir positive utslag faglig eller trivselsmessig. På grunn av disse studienes størrelse og design forblir mange spørsmål ubesvart. Her er det behov for bredt anlagt forskning med et klarere fokus på hvilke resultater slike ordninger gir.

Vi finner i nasjonal og internasjonal forskning ikke støtte til at heldagsskolen er egnet til å utjevne forskjeller mellom elever fra ulike sosiale lag, elever med ulik etnisk bakgrunn eller forskjeller mellom gutter og jenter. Utjevning av sosiale forskjeller ser ut til å være avhengig av målrettede tiltak utviklet spesielt for den aktuelle gruppen av elever.

Gjennomgangen sannsynliggjør heller ikke at mer undervisning vil redusere problematferden i skolen. Generelle tiltak som innføring av en heldagsskole ser ikke ut til automatisk å kunne gripe inn i de forhold som bidrar til den sosiale og kulturelle reproduksjonen i skolen. Skolen blir ikke nødvendigvis mer inkluderende og mer tilpasset den enkelte elev selv om elevene tilbringer mer tid der. Men også innenfor disse områdene eksisterer det lite forskning og dermed er usikkerheten stor.

Innføring av leksehjelp i skolen kan bidra til å utjevne forskjeller mellom elevene, men samtidig er det også grunnlag for å hevde at det kan opprettholde og kanskje også forsterke forskjeller. Det er vesentlig å vurdere hvilke konsekvenser leksehjelp på skolen har for foreldrenes engasjement i barnas skolegang og for samarbeidet mellom hjem og skole. Her finnes det imidlertid svært lite empiri og det er derfor et stort behov for forskning for å kunne besvare denne type spørsmål.

Gjennomgangen av forskning omkring etter skole programmer tyder på at det kan være en overføringsverdi fra fritidsaktiviteter til skolearbeidet. Det å drive enkelte former for aktiviteter etter skolen ser ut til å ha positive effekter for skolearbeidet. Dette ble også funnet i tilknytning til betydningen av fysisk aktivitet.

Det er store forskjeller mellom barne- og ungdomsskoleelevers matvaner og forhold til fysisk aktivitet på skolen. Det kan se ut som om innføringen av skolemat og mer tid til fysisk aktivitet vil ha størst effekt i ungdomsskolen. Dette stiller imidlertid krav til kvalitet og organisering av disse tilbudene.

Innføring av en obligatorisk heldagsskole reiser også relativt store verdimeslige problemstillinger. Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av egne barn, og samfunnet kan i utgangspunktet ikke overta dette ansvaret. Spørsmålet blir da hvor langt

samfunnet kan gå i å institusjonalisere barns oppvekst uten at det går på bekostning av foreldrenes grunnleggende rettigheter. Videre vil det også være vesentlig å drøfte hvilket ansvar vi ønsker at foreldre skal ta. En heldagsskole kan gi et signal om at samfunnet både kan ta ansvar for barnas opplæring, lekser og fritidsaktiviteter. Bidrar dette til et foreldreansvar og en foreldrerolle barn er tjent med?

Halpern (2002) påpeker at en ikke bør ha overdreven tro på at et pedagogisk tiltak kan bidra til å løse eller redusere en rekke ulike utfordringer og problemstillinger.

Forskningen tilknyttet heldagsskole og mer tid til undervisning gir så absolutt støtte til denne konklusjonen. De politiske målene om å redusere sosiale og etniske forforskjeller i skolen og bedre de skolefaglige prestasjoner ved innføring av heldagsskolen, ser derfor ut til å være noe ambisiøse. Det er også grunn til å merke seg at svært lite norsk pedagogisk forskning har pekt på heldagsskolen som en løsning på de utfordringer som norsk skole står ovenfor.

## **Skisse til design for forskningsprosjekt**

Denne kunnskapsstatusen viser først og fremst at det eksisterer lite kunnskap omkring ulike problemstillinger som kan relateres til heldagsskolen. Kunnskapen som eksisterer omkring heldagsskole og den tid barn tilbringer i pedagogiske institusjoner gir ikke sikker støtte svar til de påstander omkring heldagsskolen som anvendes i samfunnsdebatten. Det er vanskelig å gi entydige svar på hvilke konsekvenser ett mer omfattende skoletilbud vil ha for barn og foreldre.

### Mulige problemstillinger

Denne kunnskapsstatusen reiser på mange måter flere spørsmål enn den gir svar. Det er en rekke interessante og vesentlige forskningsspørsmål som har kommet fram gjennom arbeidet med notatet. Det eksisterer lite oppdatert kunnskap om omfang og innhold i de ulike tilbudene som i dag eksisterer i skolen. I arbeid med ulike modeller for en framtidig heldagsskole i Norge vil det være behov for å få klarhet i hva som kjennetegner de tilbudene som eksisterer i dag. Dette vil være forhold knyttet til utvidet skoledag, forholdet mellom skolefritidsordning og skole, og betydningen av ev lang pause midt på dagen. En sentral problemstilling vil derfor være:

- Hva kjennetegner de tilbudene som i dag eksisterer i norsk skole tilknyttet både opplæring i skolen og et mer omsorgbasert tilbud i skolefritidsordninger?

Denne problemstillingen handler om deskriptive forhold ved dagens situasjon som kan relateres til heldagsskolen. Det vil både være viktig å få en oversikt over omfanget og organiseringen av ulike tilbud og kompetansen til de som arbeider i disse tilbudene. Videre vil det være vesentlig å få kunnskap om hva som kjennetegner innholdet i tilbudene.

Det eksisterer også en rekke mer normative spørsmål omkring heldagsskolen. Dette er særlig knyttet til spørsmål om det faglige og sosiale læringsutbytte hos elevene, heldagsskolen som virkemiddel i forhold til sosial utjevning, heldagsskolens betydning for barns helse og fysiske aktivitet og ikke minst forholdet mellom heldagsskolen og foreldrenes hovedansvar for oppdragelsen. Alle disse områdene er viktige, men også svært utfordrende å forske på. Det vil trolig være problematisk å komme fram med entydige svar på disse spørsmålene. Samtidig vil det være bedre å forsøke å utvikle forskningsbasert kunnskap om disse forholdene enn å ikke gjøre noe. Disse mer normative vurderingene av heldagsskolen kan bidra til å gi et best mulig grunnlag for politiske beslutninger. De mest aktuelle normative problemstillingene er:

- Hvilken sammenheng er det mellom ulike former for heldagsskoetilbud og elevenes sosiale og faglige læringsutbytte?

Det er en rekke forhold tilknyttet opplæringstilbud og barns læring som gjør det svært relevant å stille dette spørsmålet. Innholdet i skolehverdagen og det læringsmiljøet som eksisterer kan tenkes å være minst like avgjørende for læringsutbyttet som den tid barn oppholder seg i skolen.

- Kan heldagsskolen være et egnet virkemiddel i forhold til å redusere den sosiale og kulturelle reproduksjonen av ulikhet som foregår i skolen?

Det er et viktig mål for norsk skole å bidra til sosial utjevning. Alle barn og unge skal gis like muligheter i skolen. Samtidig ser vi at barn fra lavere sosiale lag, minoritets elever og ikke minst gutter kommer systematisk dårlig ut. Det vil være viktig å vurdere inngående hvilke konsekvenser heldagsskolen kan ha for disse gruppene av elever.

- Kan ulike former for heldagsskoetilbud ha en positiv sammenheng med barns fysiske aktivitet og helse?

Mange har vært bekymret for relativt lav fysisk aktivitet hos barn og at dette kan få helsemessige konsekvenser på sikt. Kartlegging av fysisk aktivitet og enkelte mål på helse vil det være mulig å gjennomføre i forbindelse med et forskningsprosjekt. Samtidig vil det være vesentlig å ha fokus på elevenes mentale helse ved økning av undervisningstid og et mulig sterkere press på skolefaglige prestasjoner.

- Kan heldagsskolen innebære at foreldrene i større grad blir en bruker av offentlige tjenester og ikke en samarbeidspartner?

Det er godt forankret i norsk lov at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen. Dette kan være problematisk å gjennomføre i heldagsskolen. Kan det være slik at heldagsskolen står i fare for å overta et ansvar for barn som den ikke er gitt noe mandat til? Dette er en sterkt verdipreget problemstilling, men samtidig et både forskbart og prinsipielt viktig tema. Hvor langt kan og bør samfunnet gå i å overta foreldres ansvar og hvilke konsekvenser vil det få?

Innenfor rammen av det som er forskningsmessig mulig vil disse mer normative problemstillingene ta opp i seg mulige konsekvenser av et slikt pedagogisk tilbud for barn og foreldre. I denne sammenhengen vil det være svært viktig å vurdere tilsvarende ordninger i andre land som det er naturlig å sammenligne oss med, særlig Danmark, Sverige, Finland, Nederland og England. Dette kan skje ved at det i forskningsprosjektet knyttes kontakter med de styrende myndigheter i landene.

Det er her skissert mange aktuelle problemstillinger, og ikke alle kan prioriteres slike sterkt innenfor rammen av et forskningsprosjekt.

### Forskningsdesign

Det vil ikke være hensiktsmessig å utvikle et stramt design for et framtidig forskningsprosjekt. Det forskningsmiljøet som skal gjennomføre forskningen bør ha

relativt vide rammer til selv å definere hvilket design som er mest hensiktsmessig. Noen vurderinger om forskningsdesign er det likevel mulig å gi på bakgrunn av de ulike problemstillingene.

### *1) Kartlegging av eksisterende tilbud*

En beskrivelse av tiltak som eksisterer i Norge vil kreve at det foretas en registrering av det som i dag kan karakteriseres som heldagsskolelignende tiltak. Det kan enten foregå i et utvalg av kommuner eller gjennom en kartlegging i alle landets kommuner. I utgangspunktet bør en slik kartlegging tilknyttes organisering og innhold av opplæringstilbud, leksehjelp og fritidsaktiviteter på alle klassetrinn i grunnskolen.

### *2) Følgforskning*

For å kunne besvare flere av problemstillingene vil det være nødvendig å følge noen ulike heldagsskoletilbud i to til tre år. Dette vil gjøre det mulig å få en mer grundig vurdering av innholdet i disse tilbudene. Samtidig vil dette gi et godt grunnlag for å besvare de problemstillingene tilknyttet endringer i skolefaglig prestasjoner og sosial og kulturell reproduksjon. Her ligger det også en mulighet i å etablere en kontrollgruppe. Dette kan være barn som ikke deltar i noe heldagsskoletilbud eller barn i kommuner som i liten grad har realisert tilbud som kan karakteriseres som heldagsskole. Ved å følge tiltak over tid gis det gode muligheter til å måle barns utvikling, og dermed kan det skapes et grunnlag for å se på sammenhengen mellom forskjellige heldagsskoletilbud og barns situasjon og læringsutbytte.

I et forskningsopplegg der en følger heldagsskolelignende tiltak over tid vil det være avgjørende å identifisere noen grunnleggende resultatvariabler. Dette kan knyttes til barns faglige og sosiale læringsutbytte, deres atferd i skolen, trivsel og fysisk og mental helse. Dette forutsetter også at enten utvikles eller tas i bruk godt utprøvde måleinstrument.

En slik følgforskning gir også mulighet for å foreta intervjuer av foreldre og barn tilknyttet verdimeslige spørsmål om foreldreansvar og foreldrerolle.

### Økonomisk ramme

Omfanget og dermed den økonomiske rammen av et forskningsprosjekt vil være svært avhengig av designet. Kartlegging av eksisterende tiltak vil nok kreve minst et forskerårsverk, særlig om den skal gjøres landsomfattende. Omfanget av følgeforskningen vil være avhengig av hvilke problemstillinger den skal gi svar på. Denne forskningen er relativt arbeidskrevende, men bør kunne gjennomføres innenfor en ramme av to forskerårsverk. Det vil være helt nødvendig å følge noen heldagsskoletilbud over tid for å kunne besvare de mer normative problemstillingene som er skissert.

## Litteratur

- Anderson, L.W. (2000) Time, learning and school reform: A conceptual framework. I: Gándara, P. (ed) *The dimensions of time and the challenge of school reform*. Albany: State University of New York Press
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA, rapport nr. 15/03.
- Bernstein, B. (1970). *Education cannot compensate for society*. New Society, 344-347.
- Birkemo, A. (2001). *Hva er en god skole?* Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- Bjelland, M. & Klepp, K.-I. (2000) *Tabellrapport fra undersøkelsen: Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen. En undersøkelse om endringer i tiltak i skolemåltidsordningen foretatt siden skoleåret 1996/1997 og tilrettelegging for fysisk aktivitet blant landets grunnskoler*. Oslo: Institutt for ernæringsforskning, UiO.
- Borge, L-E. & Sunnevåg, K. (2005) *Effektivitet og effektivitetsutvikling i kommunesektoren. Rapportering for 2004*. SØF-rapport 05/05.
- Borgnakke, K., Cranil, M., Henriksen, S., Høystrup, S., Johansen, L.U., Krogh-Jespersen, K., Kruchov, C., Nørgaard, E. & Thomassen, J. (1990) *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K., Cranil, M., Henriksen, S., Høystrup, S., Johansen, L.U., Krogh-Jespersen, K., Kruchov, C., Nørgaard, E. & Thomassen, J. (1992) *Læringsmiljø og helhed. Udviklingsarbejder om helhedsskolen*. København : Danmarks Lærerhøjskole
- Borgnakke, K., Cranil, M., Henriksen, S., Høystrup, S., Johansen, L.U., Krogh-Jespersen, K., Kruchov, C., Nørgaard, E. & Thomassen, J. (1992) *Læring – faglighed – lærersamarbejde – struktur*. København : Danmarks Lærerhøjskole
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley
- Bourdieu, P. & Passeron. J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Bærum kommune (1991) *Rapport om heldagsskolen i Bærum*. Bærum: Bærum kommune.
- Carroll, J.B. (1963) *A model of school learning*. Teachers College Record, 64, 723-733.
- Connors, C.K. (1990) *Feeding the brain. How foods affect children*. New York: Plenum Press.

- Haavind, A-B. (1989) *Utvidet skoledag. Høvikprosjektet – et eksempel*. Oslo : Kultur- og vitenskapsdepartementet, Ungdoms- og idrettsavdelingen.
- Halpern, R. (2002) A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College record* 104 (2) 178-211.
- Halpern, R. (2003) *Making play work. The promise of after-school programs for low-income children*. New York: Teachers College Press
- Hasle, J.A. (2000) *I skole hele dagen. Om utvikling av skole, helhedsskole, SFO og skolestart*. København: Børns Vilkår.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, E. (2000) *Elevernes trivsel. Helhedsskole- skoleudvikling*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Johansson, I. (2000) *Innehållet i den nya skolan. Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola, och fritidshem*. FoU-rapport 2000:8.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krange, O. & Bakken, A. (1998). Innvandreringdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39(3): 381-410.
- Krueger, A.B. & Withmore, D.M. (2002). Would smaller classes help close the black-white achievement gap? I: Chubb, J.E. & Loveless, T. (eds): *Bridging the Achievement Gap*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.
- Kvelling, Ø. & Wendelborg, C. (2002) Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø. NTF-rapport 2002:4.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandreringdom i norsk skole*. Oslo: Ungforsk, rapport 6/98.
- Miller, B. (2003) Critical hours. *Afterschool programs and educational success*. Nellie Mae Education Foundation: <http://www.nmefdn.org/CriticalHours.htm>
- Minicucci, C. (2000). Effective use of time in the education of english language learners. I: Gándara, P. (ed) *The dimensions of time and the challenge of school reform*. Albany: State University of New York Press
- Mjaavatt, P.E. & Skisland, J.O. (2004) Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nasjonalt råd for ernæring (2005) *Et sunt kosthold for god helse. Strategisk plan med forslag til tiltak for perioden 2005-2009*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: NOVA, rapport 11/00.

- Nordahl, T. (2000b). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA, rapport 8/00.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000*. Pisa 2000 Publications: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- Ommundsen, Y. (2000) *Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom?* Tidsskrift for norsk lægeforening 120: 3573 – 7 utg.
- Pulkkinen, L. (2004) *A longitudinal study on social development as an impetus for school reform toward an integrated school day*. *European Psychologist* 9, 125 – 141.
- Riggs, N.R. (2001) *Moderators of academic achievement and social-emotional functioning in migrant Latino children receiving after-school care*. Pennsylvania State University
- Slavin R.E. & Madden, N.A. (2002): "Success for all" and african american and latino student achievement. I: Chubb, J.E. & Loveless, T. (eds): *Bridging the Achievement Gap*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.
- Söderlund (1989) *Totalintegrerad skola och fritidshem. Vad tycker barnen?* Stockholm: Högskolan.
- Söderlund (1983) *Totalintegrerad skola och fritidshem som skolmodell. Erfarenheter från 5 års försöksverksamhet vid Karlbergsskolan i Stockholm – en utvärderingsstudie*. Stockholm: Högskolan.
- Su, H-C. (2001) *After-school programs in Taiwan: Program features and child adjustment*. Madison: University of Wisconsin
- Utdanningsdirektoratet: [http://www.utdanningsdirektoratet.no/stati/KarG/03/side04\\_01.asp](http://www.utdanningsdirektoratet.no/stati/KarG/03/side04_01.asp)
- Valentine, J.C., Cooper, H., Bettencourt, B.A. & DuBois, D.L. (2002) Out of school activities and academic achievement: the mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist* 37(4), 245-256.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.
- Øverby, N.C. & Andersen, L.F. (2002) *Ungkost-2000. Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. og 8. klasse i Norge*. Oslo: Institutt for ernæringsforskning, UiO.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag