

Bedre skolestart i Trondheim kommune

Utleira- og Åsvangmodellen

Ingrid Holmedahl Hermstad, Siri Mordal, Joakim Caspersen og Ida Utmo



Mangfold og inkludering

Bedre skolestart i Trondheim kommune

Utleira- og Åsvangmodellen

Ingrid Holmedahl Hermstad, Siri Mordal, Joakim Caspersen og Ida Utmo



Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Mars 2023

ISBN 978-82-7570-721-3 (web)

Omslag: Tegning fra elev på 1. trinn på Åsvang

Forord

Denne rapporten er en oppsummering av følgeevalueringen av Bedre skolestarts pilotprosjekter på Åsvang og Utleira. Rapporten er skrevet av NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Trondheim kommune.

Vi vil takke Helene Berntsen Svensson og Trondheim kommune for godt samarbeid og et spennende prosjekt. Vi vil også takke alle ansatte i skoler, barnehager og SFO som har stilt opp for intervjuer, workshops og samarbeid. Til slutt vil vi også takke alle foresatte som har delt sine forventninger og erfaringer med oss, samt alle barn/elever som vi har fått lov til å følge igjennom prosjektperioden.

Trondheim, mars 2023

Joakim Caspersen
Prosjektleder
Forskningsjef

Innhold

FORORD.....	iii
SAMMENDRAG.....	vii
1. Innledning og bakgrunn.....	1
Bedre skolestart-prosjektet.....	1
Utforming av modellene på enhet.....	2
Om rapporten og evalueringen.....	3
Overordnet om modellene.....	4
Åsvangmodellen.....	4
Utleiramodellen.....	5
2. Analytisk perspektiv.....	7
Modellenes mange ansikter.....	7
Et organisasjons- og organiseringsperspektiv.....	8
3. Datagrunnlag og framgangsmåte.....	10
Åsvang – datagrunnlag:.....	10
Utleira – datagrunnlag:.....	10
Intervjuer.....	10
Observasjon.....	11
Workshop.....	11
Spørreundersøkelse foreldre.....	11

4. Bedre skolestart som praksis.....	12
Åsvang.....	12
Observasjon - en dag med Åsvangmodellen.....	12
Elementer i modellen.....	12
Utleira.....	23
Observasjon – en dag med overgangspedagogen.....	23
Elementer i modellen.....	23
Noen overordnede funn fra spørreundersøkelse til foreldre.....	37
5. Veien videre.....	45
Betydning for arbeidet.....	45
Betydning for barna som starter i skolen.....	46
Hva kan videreutvikles?.....	47
Kobling mot rammeplanen for SFO.....	47
Hemmere og fremmere i organiseringen av prosjektene?.....	47
LITTERATUR.....	49
TABELLER.....	51
FIGURLISTE.....	51

SAMMENDRAG

Denne rapporten tar utgangspunkt i to av modellene i Trondheim kommunes Bedre skolestartprosjekt, nærmere bestemt utprøvingene som har vært gjort ved Åsvang skole, og Utleira skole og barnehager. Formålet er å se nærmere på styrker og svakheter med modellene, og belyse

- Hva de endrede praksisene har å si for arbeidet (tjenesteutøvelsen)?
- Hva den endrede praksisen har å si for barna som starter i skolen?
- Hva ved den endrede praksisen som kan videreutvikles og gjøres om til en bærekraftig modell som vedvarer for Trondheim kommune?
- Undersøke hvordan den nye praksisen kan kobles mot ny rammeplan for SFO.

Åsvang skoles modell dreier seg om organisering og gjennomføring av skoledagen til de yngste elevene. Det er gjort strukturelle endringer i måten skole- og SFO-dagen organiseres, omtales og gjennomføres. På Utleira er kjernen i modellen en ansatt «overgangspedagog» som deler arbeidstiden mellom barnehage og SFO, med tanke på å trygge overgangen fra barnehage til skole/SFO.

På både Åsvang og Utleira skal prosjektene bidra til en «kulturendring», enten til organisering av overgangen fra barnehage-SFO, eller til overgangene i skoledagen. Begge modellene har ført til noe merarbeid for de ansatte ved de berørte enhetene, men tilbakemeldingen fra samtlige ansatte vi har vært i kontakt med gjennom evalueringen har vært at merarbeidet har vært positivt på grunn av vektleggingen av å få til ny og bedre praksis.

Med Åsvangmodellen møter barna en skolehverdag som ifølge de ansatte er preget av mer ro, og mer lek og medvirkning i skolehverdagen. Organiseringen av timeplanen gir også lærerne rom og fleksibilitet til å tilpasse dagen og uka etter elevenes motivasjon og gir rom for medvirkning. Den styrte aktiviteten og de ulike tema-arbeidene gir mer rom for individuell tilpasning til den enkelte elev enn det oppgavebøker og mattehefter gjør, og elevene arbeider i større grad i sitt eget tempo enn tidligere.

Med Utleiramodellen fortelles det at mange av antakelsene om hva som skjer på skolen er «visket ut», og at dette påvirker måten barna forberedes på skolestarten i barnehagen. SFO forteller at de har blitt bevisste på hva slags kompetanse barna har

når de kommer fra barnehagen, og at de kan tilrettelegge på en annen måte for barna på skolen og SFO når de har mer kunnskap om barnehagehverdagen.

Rapporten beskriver hvordan modellene kan videreutvikles. Som ved ethvert utviklingsarbeid så spiller dialog og kommunikasjon en sentral rolle både for opplevelsen og forankringen av arbeidet. Prosjektene krever at både SFO, lærere og barnehager er tydelig i kommunikasjonen til foresatte, og ved flere aktiviteter og mindre spesifikke ukeplaner blir behovet for informasjon til hjemmet desto større.

Kostnadmessig skiller de to prosjektene seg fra hverandre, og det påpekes i rapporten at modellene (eller i alle fall deler av den) kan videreføres innenfor eksisterende økonomiske rammer. Det påpekes også hvordan det vil være viktig å skape tydelige og gode planer for å involvere de andre ansatte i arbeidet, og dokumentere og operasjonalisere arbeidet gjennom planer og rutiner for samarbeid. Noe av styrken til arbeidet som er gjort opplever vi er fokuset på lokal utvikling, der skolens personale har spilt en aktiv rolle i prosjektene.

I rapporten beskrives det også at vi oppfatter modellene som at de harmonerer godt med ny rammeplan for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1. Innledning og bakgrunn

Bedre skolestart-prosjektet

Denne rapporten beskriver to pilotutprøvinger i Bedre skolestart-prosjektet. Utgangspunktet for Bedre skolestart-prosjektet var et vedtak i formannskapet i Trondheim kommune i oktober 2019 om utredning av mulige modeller for fleksibel skolestart. Etter prosessen ble det politisk vedtatt utprøving av tre ulike modeller. I tillegg til dette fikk Trondheim kommune også midler fra Norges forskningsråd til et innovasjonsprosjekt i samarbeid med NTNU, Dronning Mauds Minne Høgskole, Roskilde Universitet og Linné Universitet. De fire modellene ble beskrevet som:

- Felles siste halvår i barnehagen og første halvår i skolen. Personalet i skole og barnehage samvirker
- Endret praktisering av dagens lovverk når det gjelder forskjøvet skolestart. Foreldres stemme skal tillegges større vekt
- SFO som brobygger mellom barnehage og skole med fokus på lek, fysisk aktivitet og kosthold
- Innovasjonsprosjekt, med aldersblandede grupper i barnehage, 1. og 2. trinn i skolen, utveksling av personale mellom barnehage og skole/SFO og økt fokus på lek og på praktiske og estetiske tilnærminger til læring.¹

Hensikten med utprøvingen var å skaffe erfaring og kunnskap om bedre overganger fra barnehage til skole, som et sterkere grunnlag for utvikling av pedagogisk praksis og politikkkutforming. Barnehage- og skoleeier ønsket også et tettere samarbeid med foreldre og mellom barnehage og skole om hva som fremmer og hemmer inkludering, tilhørighet og trivsel i overgangen.

Modellene som omtales i denne rapporten kan sies å gå under punkt 3, «SFO som brobygger», men med ulike vinklinger, verktøy og fokus. Bedre skolestartsprosjektet er ulikt for de to skolene vi har studert. På Åsvang ble det gjennomført endringer på strukturering av skole- og SFO-dagen til elevene som startet i første klasse i 2021. I Utleiramodellen har de brukt ressursene på å ansette en overgangspedagog som har vært til stede i barnehagen siste halvår før overgangen til første trinn som på SFO

1 [Skal gjøre det bedre for alle å begynne på skolen - Trondheim kommune](#)

det første halvåret av første trinn. Nedenfor vil de to ulike modellene beskrives grundigere.

Utforming av modellene på enhet

Etter prosessen med å vedta ulike modeller for utprøving i Trondheim kommune kunne enheter melde interesse og “søke” om deltakelse i prosjektet. Enhetene ble bedt om å beskrive hvorfor en ville være med, men ikke konkret hva arbeidet på deres enhet skulle bestå i. Innholdet har senere vokst frem i samtaler med prosjektledelse, ansatte i på enhetene, med foreldre/FAU og elever. Utformingen av prosjektene ble i stor grad gjort av enhetene selv, med barnehage- og skoleeier som sparringspartner og støtte. Det har vært stor interesse for prosjektet nasjonalt. Kommunens prosjektleder har hatt ansvar for å holde i trådene.

Kommunens prosjektleder har lagt til rette for felles samlingspunkter på tvers av pilotenhetene 1-2 ganger i semesteret, og hatt egne samlinger med den enkelte pilotenhet. Temaer på disse fellessamlingene har vært likhetstrekk og erfaringer med prosjektarbeidet, men også felles tematikk som lek, synet på læring og «hvem er 5- og 6- åringen». Det har også vært jobbet med «fremtidsverksted», hvor en har fokus på visjonene for hvor og hvordan det en ønsker å oppnå, ser ut.

Pandemien har hatt innvirkning på prosjektet. I utgangspunktet skulle pilotene starte for fullt i 2020, og 5. mars 2020 ble den første workshop arrangert fra barnehage- og skoleeiers side. Det ble mye arbeid over digitale kanaler, og etter vår erfaring kom prosjektarbeidet på skolene for alvor i gang høsten 2021.

I utgangspunktet fulgte det ikke med økonomiske midler til prosjektet fra den politiske behandlingen. Midlene til pilotprosjektene på Åsvang og Utleira har kommet til underveis etter spesifikke søknader.

Vi vil nå gå videre til å se på hvordan Bedre skolestart er utformet og gjennomført i praksis på Åsvang og Utleira, og erfaringer med prosjektet fra ulike grupper: ledere, ansatte og foreldre.

Om rapporten og evalueringen

NTNU Samfunnsforskning fikk i oppdrag å evaluere modellene ved Åsvang og Utleira, et arbeid som hadde sin oppstart mot slutten av 2021. Av ulike grunner kom ikke arbeidet med evalueringen i gang før rundt sommeren 2022, og evalueringen har dermed ikke hatt mulighet til å følge utviklingen helt fra starten.

Det overordnede fokuset har vært på styrker og svakheter med modellene, og hemmere og fremmere i arbeidet. I prosjektplanen har dette vært definert som å belyse

- hva de endrede praksisene har å si for arbeidet (tjenesteutøvelsen)
- hva den endrede praksisen har å si for barna som starter i skolen
- hva ved den endrede praksisen som kan videreutvikles og gjøres om til en bærekraftig modell som vedvarer for Trondheim kommune
- hvordan den nye praksisen kan kobles mot ny rammeplan for SFO

Rapporten er dermed ikke en effektevaluering av tiltakene, men tar utgangspunkt i en beskrivelse av modellene fra ulike gruppers ståsted, og hvordan dette oppleves å påvirke hverdagen til barn og ansatte. Målet er å kunne peke på nyttige og kritiske elementer i modellene som kan overføres til andre organisasjoner. Mye av det analytiske perspektivet er dermed koblet til organisasjoner og hvordan organisasjoner kan utvikle seg, og vil avslutningsvis kobles til de mer empiriske og deskriptive kapitlene.

Etter en overordnet presentasjon av modellene går vi litt dypere inn i de analytiske perspektivene som brukes, før vi presenterer datagrunnlag og metode. Deretter følger et kapittel hvor vi presenterer Åsvangmodellen mer detaljert, med grunnlag i analysen av det innsamlede datamaterialet. Vi har videre et tilsvarende kapittel om Utleiramodellen, før vi i avslutningskapittelet peker på noen mulige veier videre for prosjektet, og også hva andre kan lære, ved å vende tilbake til de overordnede spørsmålene. Rapporten er illustrert med tegninger fra barna på førstetrinn på de to skolene, som har fått oppgaven “Hva gjør du på skolen? Tegn og/eller skriv noe du liker å gjøre på skolen”.

Overordnet om modellene

Åsvangmodellen

Åsvang skoles modell dreier seg om organisering og gjennomføring av skoledagen til de yngste elevene. Det er gjort strukturelle endringer i måten skole- og SFO-dagen organiseres, omtales og gjennomføres, hvor skillet mellom SFO og skoledag er tonet ned. I starten av prosjektet innebar dette tiltak som var forbeholdt 1. trinns elevene, men nå sees prosjektet som noe som skal gjennomsyre hele småtrinnet, især de to første årene. Åsvangmodellen var ikke helt definert før prosjektet satte i gang, men har blitt til gjennom praksis og refleksjon blant personalet og ledelsen. For å legge til rette for denne endrede organiseringen og gjennomføringen ansatte skolen tre nye lærere skoleåret 2021/2022. Disse ble ansatt i «prosjektstillinger» der utvikling og gjennomføring av prosjektet «Bedre skolestart» var en sentral del av arbeidet som kontaktlærer.

Åsvang skole har i modellen hatt stort fokus på utvikling av felles visjoner, metoder og mål for de første skoleårene. Både prosjektlærere, trinnlærere og SFO-ansatte har brukt store deler av planleggingstiden på å sette 6-åringen i fokus. Med dette menes det å utvikle og utforme skoledagen og SFO-dagen med tanke på hva som gagnar denne elevgruppen, heller enn å legge opp skoledagen slik at elevgruppen må tilpasse seg gjengse skolerutiner som eksempelvis å sitte i ro i timene. Lek og lekbasert undervisning har vært sentralt i denne forståelsen, og Åsvang har lagt opp til at skoledagen er delt opp i styrte og frie aktiviteter hvor begge alternativene bygger på lek og bevegelse. I tillegg har Åsvang skole i prosjektet hatt et betydelig fokus på fysisk aktivitet og uteskole. Elevene har en fast uteskole-dag i uken, i tillegg til flere halvdager hvor man legger opp til aktiviteter og lekbasert læring enden på skolens uteareal eller på vært tilknyttede uteområder. Skolen er en flittig bruker av bydelsbiblioteket og nærliggende skogsområder, i tillegg til at de går turer og besøker de nærmeste barnehagene i løpet av det første året.

Gjennom «Bedre skolestart» har også Åsvang skole bestemt at de starter skoledagen med frokost i skoletiden (ikke i SFO-tiden). Kosthold har vært et viktig område i refleksjonene innad i personalet, og både i 1. trinn og nå også i 2. trinn starter skoledagen med frokost for de som vil ha, mens resten kan leke seg. Selve undervisningen, eller de styrte aktivitetene er temabasert og gjerne tverrfaglig, og skolen benytter i liten grad læremidler i form av bøker eller oppgavehefter. Elevene har også hatt lite lekser. Fra høsten i 1. trinn fikk elevene leselektur som skulle leses tre

ganger i uken, og nå i slutten av 2. trinn (for det første kullet med elever som ble med i prosjektet) er det fortsatt denne leseleksen som er eneste lekse. I tillegg har elevene en «flaskepost» som fungerer som et læringsverktøy for elevene og en form for informasjon til foresatte. Flaskeposten er en bok, og i løpet av skoleuken skriver eller tegner elevene noe i denne boken som har sammenheng med ukens undervisning eller gjøremål på skolen. Denne boken blir med elevene hjem, slik at de kan vise og fortelle om det de har tegnet/skrevet til foreldrene. Foreldrene skriver en liten hilsen i boken, og boken blir med på skolen igjen.

Barnekultur og medvirkning er sentrale elementer for «Bedre skolestart» ved Åsvang. Her får elevene være med å bestemme hvordan deres skoledag og SFO dag skal være, når de er mottakelig for læring, og hvordan den enkelte lærer best. De har forslagskasser hvor elevene kan foreslå aktiviteter, og de har barnesamtaler med den enkelte elev for at elevene selv skal kunne komme med ønsker eller tilbakemeldinger. Åsvang har også lagt vekt på å holde på flere aspekter som er gjenkjennbart for elevene fra barnehagen, blant annet frokost, samle inn matpakker, barnehøyde på alle leker, klosserom, legorom, dukkekrok, og ulike bøker og sanger.

Til slutt har både undervisnings-personalet og SFO-personalet samarbeidet mye gjennom prosjektperioden, og man har lagt til rette for sømløse overganger mellom SFO og undervisningstid.

Utleiramodellen

På Utleira tar modellen utgangspunkt i Utleira skole og Utleira barnehager (Kastbrekka barnehage og Stubban barnehage). Kjernen i modellen er en ansatt «Overgangspedagog» som deler arbeidstiden mellom disse enhetene, med tanke på å trygge overgangen fra barnehage til skole/SFO. I tillegg har man benyttet seg av ulike overgangsobjekter som skal være kjent for elevene når de begynner på SFO, ca. 3 uker før skolestart i august. Dette skal være med å gjøre overgangen til skole/SFO tryggere for elevene.

Overgangspedagogen ble ansatt ved årsskiftet 2022/2021, og arbeidet første halvår i hovedsak med barnehagene, og siste halvår med 1. trinns-elever. Tanken var å følge skolestartene i barnehagen over i skolen, slik at overgangspedagogen arbeidet med barnehage-barn i vårsemesteret og fulgte disse over i skolen til høstsemesteret. I tillegg skulle overgangspedagogen bidra til at skolen og barnehagen kjente hverandre bedre og på den måten enklere kunne samarbeide.

Det ble i prosjektperioden utarbeidet en årsplan med flere møtepunkter og aktiviteter som skulle foregå mellom skolen, SFO og de to barnehagene i skolens nærområde som deltok i prosjektet. En av aktivitetene var at barna skulle plante grønnsaksfrø mens de gikk i barnehagen, og høste grønnsakene når de begynte på skolen til høsten. Et av de uttalte målene med denne aktiviteten var å skape en sammenheng i overgangen fra barnehagebarn til skoleelever. Gjennom siste halvår i barnehagen har skolestarterne vært på skolens område flere ganger sammen med overgangspedagogen, de har også sendt videohilsen mellom skolestarterne i barnehagen og 1. trinns elevene hvor skolestartene fikk stille spørsmål og 1. trinns elevene fikk svare på disse. De har også hatt felles utflukter og turer på tvers (av skole og barnehage), hvor barna/elevne har hatt mulighet til å leke sammen eller på samme område. I tillegg har skolen og de samarbeidende barnehagene benyttet samme benevnelsen på steder og skogsområder, slik at navn på lekeplasser/områder er det samme både i skole og barnehage (det vil si som overgangsobjekter).

Overgangspedagogen kom i utgangspunktet kom fra en stilling som pedagogisk leder i den ene barnehagen, har også brukt mye tid med skolen og SFO, og delte kontor med 1. trinns-teamet på skolen. Dette skal bidra til erfaringsutveksling på tvers av arenaene og kjennskap til hverandres arbeidsplasser, og skal gjøre det enklere både for skolen og barnehagene å ta kontakt med hverandre når det er behov.

Utleira sitt prosjekt har i stor grad fokusert på samarbeidet og sammenhengen mellom barnehage og SFO. Her har man arbeidet med å se på hvordan man kan trygge barna i overgangen mellom SFO og barnehage, med fokus på å gjøre SFO litt mer gjenkjennbart for barna når de begynner på skolen, og ved å i større grad tilrettelegge for 6-åringens behov for lek i SFO-tiden.

2. Analytisk perspektiv

Det finnes en rekke ulike perspektiv som kan være med på å belyse hvordan arbeid av den typen som gjøres på Utleira og Åsvang kan forstås. I dette prosjektet ligger det overordnede perspektivet på organisasjon og organisering, selv om det er selve arbeidet i det daglige som er det vi kan kalle analyseenheten. Vi har valgt å bruke ulike analytiske perspektiver på arbeidet som foregår. Vi ser på modellene som et prosjekt som er satt ut i livet i en kommune, for å sikre at arbeidet som gjøres «nedover» i organisasjonen utvikler seg på best mulig måte. Vi har valgt å bruke det som ofte kalles rammeplanteori for å belyse dette, som i bunn og grunn er en måte å forstå hvordan arbeidet med læringsaktiviteter foregår i en styringskjede, som en kommune.

Modellenes mange ansikter

En klassisk måte å forstå prosessen på finner vi i Goodlads beskrivelse av rammeplanens ulike «ansikter» (Goodlad, 1979). Utgangspunktet er hvordan rammeplanen utformes fra en overordnet idé og oversettes i nye kontekster; fra det han kaller den ideologiske rammeplanen, til den formelle, til den oppfattede, til den gjennomførte og til slutt den erfarte læreplanen. De ulike «ansiktene» viser hvordan rammeplanen utformes fra en overordnet ide, for så å «oversettes» nedover til ulike nivåer. Ved å skille mellom det som er den grunnleggende tanken med et prosjekt (i dette tilfellet Bedre skolestart som overordnet idé), hvordan denne tanken manifesterer seg i et formelt dokument, hvordan dette oppfattes, gjennomføres og erfares trekker Goodlad inn det som i såkalt ny-institusjonell teori kalles løse koblinger mellom nivåer («decoupling»). Slike løse koblinger gjør at utfall av tiltak som iverksettes i organisasjoner eller styringskjeder sjelden blir slik de var tenkt i utgangspunktet (Hawkins & James, 2018; Meyer & Rowan, 1977). Den lokale institusjonelle praksis er sterkt styrende for hvordan arbeidet med nye elementer gjennomføres, og hva utfallet blir.

I Bedre skolestart er det ikke en reform med sterk styring ovenfra som iverksettes, men teorien gir like fullt nyttige innspill til hvordan prosjektet vil kunne utspille seg ulikt på ulike nivåer, og ha løse koblinger mellom nivåene i styringskjeden og mellom ansattgrupper.

Goodlads modell er en iøynefallende og relativt lettfattelig tilnærming til igangsetting av ulike typer arbeid i organisasjoner (som skole og barnehage). Samtidig har modellen blitt kritisert for å ha for mye fokus på nivåer som opererer til dels uavhengige av hverandre, der det kun foregår «oversettelsesprosesser» mellom nivåene, ikke andre former for kontakt. Ressurser som utvikles av ulike aktører for å inngå i arbeidet har for eksempel ingen tydelig plass i modellen.

På bakgrunn av slik kritikk har Priestley med flere (Priestley & Biesta, 2013; Priestley et al., 2021) laget en modell som i større grad handler om hvilke *aktiviteter* som foregår i det de med et sosial-konstruktivistisk perspektiv kaller «gjøringen» av rammeplan («making of curriculum»). Sentralt her er at ideer og praksiser utvikles av aktørene gjennom arbeidet med den overordnede ideen, og igangsetting av prosesser i skolen ikke kan forstås som en lineær prosess, der man går mot en stadig større grad av implementering. Lærere og ansatte i SFO bringer med seg sine perspektiver og erfaringer inn i arbeidet, barna har sine perspektiver og erfaringer, støttemateriell som kan finnes er med og påvirker arbeidet, og en rekke andre aktører er med på et felles arbeid med «skaping» av hva Bedre skolestart faktisk er i praksis. Et slikt fokus innebærer at man må kartlegge og ha et forskningsfokus på *aktivitetene* som foregår i prosjektet, samtidig som vi tar med innsikten fra Goodlads modell som tydeliggjør hvordan ulike nivåer har ulike roller knyttet til utviklingen av prosjektet.

Et organisasjons- og organiseringsperspektiv

I tillegg til fokuset på modellenes mange ansikter tar vi med oss noen generelle poenger om avstander og kommunikasjon i samarbeid, og hvordan uformelle og formelle praksiser og forståelser fungerer som grunnlag for samhandling og arbeid i organisasjonene. Man kan koble dette til den formelle organiseringen, ideologien og verdiene som ligger til grunn, hva slags kompetanse og ressurser som finnes og benyttes, og hva slags relasjoner og møteplasser som finnes (Caspersen et al., 2020; Caspersen et al., 2019; Wendelborg et al., 2015). I tillegg er det viktig å ta med seg hvordan samarbeidet er preget av at man har ulike roller, med ulikt mandat, og at man ser verden med litt ulike briller på bakgrunn av dette (Hermstad et al., 2020).

Sammen med et perspektiv der vi ser organiseringen av arbeidet opp mot forståelsen av organisasjonenes mandat og virke, er dette med på å tegne et bilde av hvordan organisasjonene endres og utvikles gjennom arbeidet, og får frem det som under

rammeplanteorien ble beskrevet som løse koblinger og kan kalles ulikheter i institusjonelle logikker (Thornton & Ocasio, 2008; Thornton et al., 2015; Weick, 1976). En slik innfallsvinkel vil være en viktig del av studiet av Bedre skolestart, da den åpner opp for å forstå modellene bedre, samtidig som den gir analytiske knagger å henge presentasjonen av prosjektene på.

Vi har i gjennomgangen av modellene valgt å konsentrere oss om noen felles områder, basert på modellenes oppbygning, og disse områdene fungerer da også som struktur for beskrivelsene i kapittel 4. Først går vi inn på modellspesifikke trekk for hver skole. Deretter ser vi nærmere på vurdering og tenkning rundt overganger, Lek og læring – innhold i skoledagen, Samarbeid, Foresatte, og Veien videre for prosjektet. Avslutningsvis forsøker vi å trekke sammen noen punkter for hver case, som vi tar med oss til diskusjonen i kapittel 5.

3. Datagrunnlag og framgangsmåte

Det er benyttet ulike former for datainnsamling på både Utleira og Åsvang. Under beskrives de ulike metodene for datainnsamling per enhet. Det er også gjennomført et intervju med en representant for barnehage- og skoleeier i Trondheim kommune.

Åsvang – datagrunnlag:



Utleira – datagrunnlag:



Intervjuer

Det er gjennomført intervjuer med ulike informantgrupper på Utleira og Åsvang. På Åsvang er det gjennomført intervju med SFO-leder, rektor, foreldre og ansatte i SFO. På Utleira er det gjennomført intervjuer med rektor, barnehagestyrer og SFO-leder, samt foreldrintervju. Hvert enkelt intervju har blitt gjennomført av 1-2 forskere. Intervjuene har blitt tatt opp digitalt, med noen få unntak hvor man har vært to forskere og den ene har skrevet notater underveis i intervjuet.

Observasjon

Ved både Utleira og Åsvang er det gjennomført observasjon av barnehage/ skole- og SFO-dagen. Observasjonen har blitt gjennomført av forskere ved NTNU Samfunnsforskning. Før observasjonene har forskerne tilknyttet prosjektet kommet frem til elementer som er relevant å se etter i observasjonene. Det er skrevet notater av observasjonene i etterkant.

Workshop

Ved begge enheter er det gjennomført workshops med ulike ansattgrupper. På Utleira deltok ansatte fra SFO, skole og barnehage. På workshop på Åsvang deltok ansatte fra skole (mens det ble gjennomført eget intervju med SFO-ansatte).

Spørreundersøkelse foreldre

Det er også gjennomført en spørreundersøkelse til foreldre på første trinn på de to skolene. Undersøkelsen var kort, og inneholdt flere åpne spørsmål for utdyping. Noen av spørsmålene var felles for Utleira og Åsvang, andre var kun rettet mot den enkelte skole. Undersøkelsen ble sendt ut november/desember 2022. Totalt var det 79 foreldre som svarte på undersøkelsen, om lag 40 % på Utleira og 60 % på Åsvang. Av de som gikk på Utleira var det 24 foreldre som også hadde hatt barna på de to barnehagene som inngår i Bedre skolestart.

4. Bedre skolestart som praksis og erfaring

I dette kapittelet vil vi beskrive hvordan Bedre skolestart er utviklet i praksis (hvordan Bedre skolestart «gjøres», jf. kapittel 2) gjennom beskrivelser av det konkrete arbeidet på de to enhetene. Avslutningsvis i kapittelet presenterer vi funn fra spørreundersøkelsen som har gått ut til foresatte på både Åsvang og Utleira.

Åsvang

Observasjon - en dag med Åsvangmodellen

Kl 08:15: Elevene kommer «sigende» til ulike tidspunkt, og går inn i lek eller til frokost når de kommer. Gratis frokost er et tilbud for alle hver dag kl 08:30. Det er fritt hva en ønsker å holde på med av aktivitet.

Kl. 09:00 Fellessamling på hvert sitt klasserom. Elevene samles i en krok i klasserommet, og fortsetter med skriving på «flaskeposten». Her skal elevene skrive til de hjemme om hva de har gjort på skolen denne uka.

Kl. 12 er det «storkor» der alle er med og synger. En lærer gjennomfører undervisningen, med Kråkevisa av Arve Moen Bergset på planen. To andre voksne sitter sammen med barna og deltar. Noen barn deltar aktivt og følger med, mens andre er ikke like opptatt av syngingen. Noen elever står, andre sitter. Noen var også på vei ut av klasserommet og ville ikke delta. Her følger en lærer fort med for å følge opp eleven. De returnerer etter hvert til samlinga sammen.

I løpet av dagen blir det gjort endringer i dagsprogrammet. Etter «storkor» skulle det i utgangspunktet være ulike valg mellom aktiviteter i klasserommene, men dette blir gjort om til frilek ute denne dagen på grunn av sol, og planlagt film mot slutten av dagen på SFO. Barna har også frileksstund der de kan velge mellom aktiviteter inne.

Kl. 13:30 går alle ut med sekken i gangen, og lærerne forlater skolen mens SFO-assistentene kommer inn. Det blir ikke gjort «noe nummer» av at skoledagen blir avsluttet, men overgangen til SFO skjer ved at elevene setter stolen opp på pulten, og samles i klasserom C for film og pizza. Begrepet «SFO» benyttes i liten grad av barna.

Fysiske omgivelser

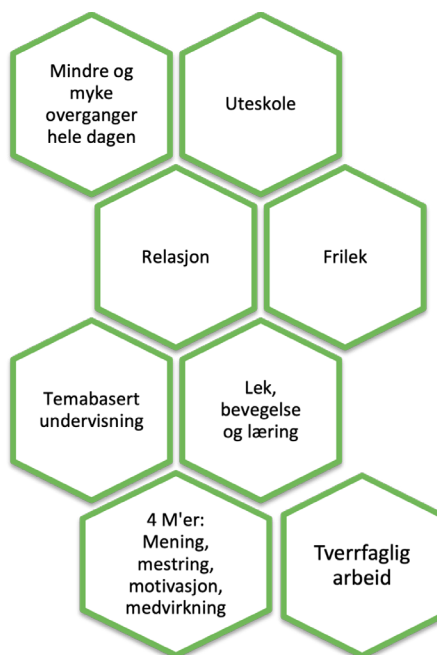
Førsteklasse sitt areal er organisert med tre åpne klasserom ut mot felles kjøkken og allrom. I tillegg finnes det klosserom og dukkekrok, bygge-rom og ulike avdelinger for butikk-lek og utkleddning, Store deler av dagen vi observerte var alle klassene samlet på 1. trinns arealet. På noen tidspunkt av dagen var også klassene delt i grupper for seg. Første klasse hadde også egen garderobe slik at det var lite interaksjon og forstyrrelser fra andre trinn på vei inn og ut. Lærerrømmet finner man også i tilknytning til trinn-arealet, ved utgang til felles skoleareal ligger lærerrømmet med en glassdør ut i trinn-arealet. Trinnarealet benyttes både til skole og SFO, dette gjelder både de ulike rommene, gangen, klassearealene og felles kjøkken og allrom.

Ansatte

To av assistentene jobbet 100% på SFO og på skolen. Når skoledagen sluttet 13:30 var det skifte i personale og lærere ble skiftet ut med nye SFO-ansatte, mens den ene assistenten som hadde vært til stede fra morgenen av fortsatte å være med barna.

Elementer i modellen

Lærere på 1. trinn deltok høsten 2022 på en workshop der de reflekterte over arbeidet med Bedre skolestart. Gjennom denne økta kom lærerne frem til felles temaer/stikkord for arbeidet med Bedre skolestart som oppsummeres gjennom illustrasjonen under.



Figur 1 temaene de ansatte oppsummerer som viktige for modellen etter arbeidet med workshop.

I avsnittene under oppsummerer vi det vi oppfatter som viktige tema i modellen på tvers av ansattgrupper (ledere, ansatte i barnehage, ansatte i skole) som også tar opp i seg tematikkene trukket frem i figur 1 over.

Modellspesifikke trekk

Mening, mestring, motivasjon og medvirkning

De ansatte setter fokus på «fire M'er» som styrende for arbeidet: mening, mestring, motivasjon og medvirkning. Elevene skal finne mening i skolehverdagen, og en viktig forutsetning for dette er motivasjon og medvirkning i egen skolehverdag. Dette kan være gjennom å bygge på det elevene er interessert i som tema for undervisningen, å tilpasse arbeidsmetoder for den enkelte, og å legge opp til mestring i eget tempo. Relasjoner, både til ansatte og barn, trekkes også frem som et viktig grunnlag. I starten av prosjektet var det viktig for de ansatte å knytte relasjoner til alle elevene. Det ble sett på som rammen for at elevene kunne oppnå mestring i den nye hverdagen deres som førsteklasinger. Voksne bekreftet at de hadde gode relasjoner til mesteparten av elevene, og hadde et videre fokus på å trygge de elevene som de hadde mindre kontakt med. Lekegrupper ble brukt i dette arbeidet for de elevene som de ikke var i like mye kontakt med.

Lærerne har stort fokus på trygghet gjennom mestring i eget tempo. De beskriver høsten 2021 at de har opplevd en positiv høst med motiverte elever. De observerer også at noen er veldig klare for å ha mer styrt undervisning, og at det er flere som etterspør dette og venter på at dagen skal starte.

På våren ble det diskutert hvordan de ansatte skulle videreføre modellen når elevene gikk over i 2.klasse. Det ble løftet fram at det var viktig å ha kontinuitet i personalet, at noen av de samme voksenpersonene ble med over i 2.klasse. Slik kan de mer sårbare barna unngå å starte på nytt med relasjonsbygging.

Overganger

Når Åsvang først ble med i prosjektet var det med tanke på at det skulle være gratis kjernetid i SFO, slik at en kunne jobbe med et mer «heldags-fokus». SFO-leder forteller at prosjektet endret seg underveis: både rammene og utformingen. En holdt først på et halvt års tid med planlegging av prosjektet, og deretter et år med drift. Det første halvåret med planlegging var viktig for forankringen av prosjektet. Prosjektet utviklet seg videre fra dette til å fortsatt jobbe med en helhetlig skoledag, men med fokus på innholdet og struktureringen av dagen heller enn gratis kjernetid. «Tanken

var en bedre skolestart for alle, ikke for noen». En viktig erkjennelse de har gjort er at det er SFO elevene møter først ved skolestart i august. Dermed har det vært et ønske om å gjøre de to ukene så gode som mulig. Overgangen fra barnehage til SFO ble sett som viktig. En ønsket også å få ned fokuset på «skole i barnehage». Ledelsen forteller om at en her også var inne på et samarbeid med barnehagene i prosjektet, men gikk bort fra dette. Dersom skolen skulle gjennomføre dette ønsket ledelsen å ha et slikt samarbeid med alle barnehagene, noe som ble for omfattende. Rektor forteller om stor frihet fra barnehage- og skoleeiers side, og at det er skolen selv som har utviklet prosjektet. Dette har de satt pris på, og mener friheten til å utforme prosjektet selv har vært viktig og skapt forankring i personalet.

Overgangen mellom skoledag og SFO-dag er den overgangen Åsvang har lagt mest vekt på i prosjektet. Eksempelvis er overgangen fra SFO-lek til skoledagens start mer «flytende» ved at barna starter skoledagen med å spise valgfri frokost klokken 08:30. De som ikke ønsker å spise kan dermed fortsette med leken før de starter med «styrt aktivitet» (undervisning) klokken 09:00. Lekens plass i skole- og SFO-dagen er også med på å gjøre overgangene mellom SFO og skoledag mindre. En av de SFO-ansatte trekker frem at hun synes det er en veldig fin flyt i dagen, at elevene virker mindre stresset enn tidligere. De leker «samtidig som de lærer usynlig». Tidligere har overgangene mellom skole og SFO vært preget av mye masing på elevene, mye uro og oppbrudd i aktiviteter. Ved å snu fokus fra å skulle rekke overgangen til å la elevene få «leke seg ferdig», opplever både elever og ansatte mindre stress og en mer harmonisk skoledag.

Modellen legger også til rette for at elevene kan ha ulike behov når det gjelder fysiske omgivelser eller deltakelse i aktiviteter. De ansatte forklarer at det for eksempel ikke alltid er alle elevene vil være med inn i klasserommet, og at elevene da like gjerne kan få skrive inne i hytta de har laget, istedenfor i klasserommet. På den måten får elevene «leke seg ferdig», heller enn at ulike aktiviteter skal føre til oppbrudd igjennom hele skoledagen. Å omstille seg til en slik måte å strukturere dagen på krever evne til kreativitet, spontanitet og å kunne «tenke utenfor boksen» fra de ansatte. De er imidlertid tydelige på at dette er en positiv måte å jobbe på, og det fører til mindre stress både for elevene og for dem selv.

Lek og læring – innhold i skoledagen

Både frilek og lek i sammenheng med læring fremheves som viktig i modellen. For å få rom til dette er det gjort flere grep. Fysisk aktivitet har vært et fokusområde i

arbeidet, og uteskole et viktig element i undervisningen. Det er fast uteskole-dag i uken, i tillegg til flere halvdager hvor man legger opp til aktiviteter og lekbasert læring på skolens uteareal eller på tilknyttede uteområder.



Illustrasjon: fra elev på 1. trinn på Åsvang.

I tillegg til den temabaserte undervisningen, uteskole og fokus på fysisk aktivitet er det også gjort grep i utformingen av klasserommene for å tilrettelegge for lekens plass i undervisningen. På et av rommene har en gått vekk fra et «tradisjonelt klasseromsoppsett» og prøver ut mindre stoler og bord, og matter på gulvene. En «hvilekrok» med store puter er også i klasserommet, samt staffeli og magnetavler. SFO-leder forteller at møblement tar mye plass, og at tanken er at når det blir mindre møbler er det også mer plass for eksempel å jobbe på gulvet. Her trekker leder frem at en kommer til kort budsjettmessig. Det koster å endre et «skolsk» møblement. Endringene de til nå har gjort i prosjektet er hentet brukt fra barnehager eller gjenbruksbutikk. Lekser har også vært en diskusjon i prosjektet. Det er i liten grad lekser på 1. trinn på Åsvang. Her har en hatt en dreining mot det praktiske, og for eksempel har en som lekse å snakke med foreldrene om hva en gjør på skolen. Det har også vært noe lesing på planen.

Undervisningen på Åsvang er organisert vekk fra den tradisjonelle faginndelingen, men er heller gjerne temabasert, noe som gir mulighet til å fordype seg på en annerledes måte, for eksempel i det elevene er interesserte i. Ledelsen mener dette gir et større rom for hva som er «normalen» og større mulighet for mestring. På 1. trinn har de ikke benyttet bøker i undervisningen.

Ledelsen reflekterer rundt om det er noen det er vanskeligere å treffe med modellen. De understreker at det er veldig individuelt, men at enkelte «skoleklare jenter» med et «klart bilde» av hva første klasse skal være kan bli overrasket over at skolen ikke var helt på måten de hadde tenkt. Dette kan imidlertid handle om forventningene som skapes til hva skole skal være, og de ansatte trekker frem sitatet fra en elev som uttalte at han ikke likte skole, «men jeg liker styrt aktivitet.»



Illustrasjon: brev fra elev på 2. trinn på Åsvang.

Skolen har også gjort organisatoriske grep for å få en mer felles struktur og sammenkobling mellom arbeidet til SFO og skole. Planverk som ukeplaner er endret slik at alt er for SFO og skole samlet. Lærerne og miljøarbeiderne jobber sammen om

utformingen. I ukeplanen omtales dagens skole-aktiviteter heller som «styrt aktivitet» enn tradisjonelle fag som matte og norsk. Lærerne er opptatt av at timeplanen er fleksibel og kan endres på etter dagsbehov. En av lærerne fremhever hvordan en mer fleksibel timeplan gjør at elevene kan holde på lenger med aktiviteter dersom en blir engasjert. En slipper å bryte av for å rekke neste fag på timeplanen. Ledelsen påpeker at et av ønskene med prosjektarbeidet har vært at ungene skal få mindre stress i hverdagen. De forteller at prosjektet var spesielt myntet på guttene som ikke var «stillesittere».

	Tirsdag 7.6	Onsdag 8.6	Torsdag 9.6	Fredag 10.6
	Fri aktivitet	Fri aktivitet	Fri aktivitet	Fri aktivitet
	Knekkebrød / Lek Tur til Fuglmyra Matpakke	Knekkebrød / Lek Stasjoner Matpakke/ utelek Storkor 🎵	Grøt / Lek Voll gård 🍷 Matpakke/ utelek	Kornblanding / Lek Flaskepost Matpakke / utelek Storkor 🎵 Valg
	Økologisk brød med diverse pålegg Inne/utelek Frukt	Stekt laks med grønnsaker Inne/utelek Ballbinge Frukt	Økologisk brød med diverse pålegg Gymsal Frukt	Pizza med salat Film og lek Hvetekringle til fredagskos
	Takk for i dag!	Takk for i dag!	Takk for i dag!	God helg !

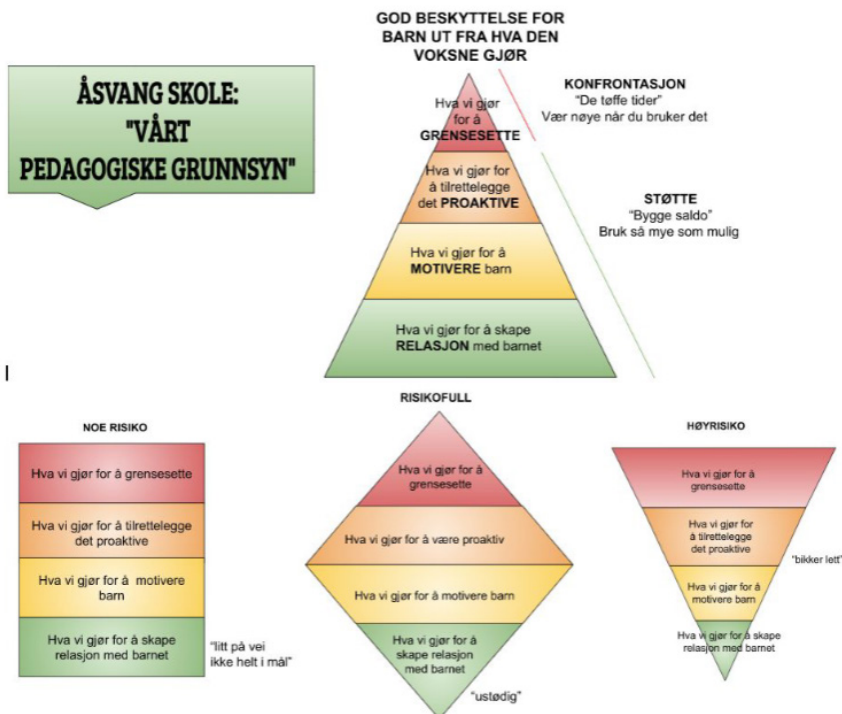
Hjemmearbeid
<p>Flaskeposten: Les Flaskeposten sammen med barnet og skriv en kommentar. La barnet få lese og forklare det som er skrevet og tegnet. Flaskepostboka må være med tilbake til skolen SENEST torsdag.</p> <p>Dette er ingen lekse, men vi anbefaler det på det sterkeste: https://sommerles.no/</p>

Illustrasjon: eksempel på ukeplan for 1. trinn ved Åsvang skole.

På personalmøte desember 2021 drøfter personalet at prosjektet har endret seg siden det startet. Status var da at en hadde begynt med sambruk av det fysiske (en får benytte leker i undervisningen og pakker ikke lekene ned etter SFO), en har godt samarbeid mellom de ansatte. En har laget «temarom» og organisert leker til dette. En har også gjort endringer i sambruk av utstyr i uteområdet: tidligere var ute-skuret med leker et «SFO-skur» som ble brukt i SFO-tiden. Dette er nå i bruk også i skoletida.

Samarbeid

SFO-leder trekker fram samarbeidet mellom faggrupper som en rød tråd i prosjektet, samt et bredt læringsperspektiv. SFO er en viktig arena for lek og læring, og de SFO-ansatte må være kompetente. I prosjektet har en jobbet med å skape et felles barnesyn hos de ansatte på skolen og på SFO. «Læringspyramiden» utgjør grunnlaget for det felles elevsynet skolen jobber med å legge til grunn for Bedre skolestart.



Illustrasjon: fra arbeidet til ledelsen med verdigrunnlag og pedagogisk plattform.

Barnehagelærere er ansatt både inn i SFO og i undervisningsstaben, og ledelsen understreker at dette er et viktig tilskudd. Det har imidlertid også vært viktig at ikke barnehagelærere skal ansettes for å «ta seg av leken». Ledelsen legger vekt på at lærerprofesjonen må endre seg til å fokusere mer på lekens betydning og hvordan en som lærer kan påvirke gjennom lek. Her kommer også de SFO-ansatte inn, og ledelsen påpeker hvordan lærerne og miljøarbeiderne her kan dra nytte av hverandres kompetanse. Ansatte forteller om godt kollegiesamarbeid der man deler av både negative og positive erfaringer i prosjektet. De ansatte fra skolen trekker frem de SFO-ansatte som er der gjennom hele dagen, som en viktig brobygger gjennom dagen.

På spørsmål om hva som kreves for arbeidet trekker de ansatte frem tålmodighet, holdningsendring og lærevillighet. Prosjektet krever mye fra lærerne, og et felles barnesyn. Som utdyping av barnesynet kommer det frem at det er viktig å se barnet, at barn ikke er skapt til å sitte i ro, at det skal være trygt å komme på skolen og at voksne skal trygge barna. Dette er også noe som går igjen i intervjuet med ledelsen på skolen. Evaluering av økter, å tenke utenfor boksen, å være nytenkende og å like arbeidet en holder på med nevnes også. Lærerne legger vekt på at «skolsk tankegang» må vekk, og at en heller må ha fokus på metodefrihet og den enkeltes kompetanse.

De ansatte har også diskutert hva de legger i ulike begreper som «samlingsstund», «uteskole», «lek» – og fagbegreper som «norsk» og «matematikk». Dette har ifølge dem vært en inngang til en felles forståelse på tvers av de ansatte. Teamarbeid trekkes også frem. Dersom teamet rundt et barn blir for lite, blir det sårbart. De ansatte beskrev beredskapen i personalet som god som resulterte i at de kunne håndtere mer krevende situasjoner. I tillegg la de vekt på at elevene kjenner ansatte som jobber godt. Ansatte på trinnet beskriver seg selv som relasjonspedagoger, og har mye fokus på dette i arbeidet.

Foresatte

Ledelsen reflekterer rundt hvordan de kan bli enda bedre på å gi rutinisert informasjon, men at det også er individuelle forskjeller i foreldregruppa. Noen ønsker seg mye informasjon, andre trenger lite. Infobehovet var stort ved oppstart av prosjektet, og ledelsen reflekterer rundt at dette er naturlig når noe er nytt. Samtidig har en gjort endringer i informasjonen på for eksempel ukeplan gjennom prosjektperioden: det er nå noe mer detaljert beskrivelse på ukeplanen enn det en gjorde i begynnelsen av prosjektperioden.

I samtaler med foreldregruppa kom det fram et tosidig blikk på Bedre skolestartsprosjektet. På den ene siden var foreldre svært positive til arbeidet som ble gjort. Enkelte så prosjektet som “en redning” for sitt barns overgang fra barnehage til skole. Foresatte forklarte at de så dette var synlig gjennom barnets motivasjon til å dra på skolen. Gruppeintervjuet avdekket imidlertid også at det fantes mer skeptiske holdninger til hvordan undervisningen ble organisert. Bekymringene gikk her på at prosjektet kunne bidra til et høyere støynivå og at enkelte elever trengte mer ro for å lære. Det kom også frem et ønske om mer innsyn i barnets aktiviteter i løpet av skoledagen, timeplanen ble oppfattet som litt lite detaljert rundt aktivitetene som foregikk. Når de spurte sitt eget barn om hva de hadde gjort på skolen kunne det ofte

være vanskelig å få noe særlig utfyllende svar, og foreldrene opplevde det dermed vanskelig å følge opp styrt aktivitet. Noen foreldre syntes det var lite informasjon i en tegning eller noen ord og bokstaver som barnet hadde skrevet i “flaskeposten”. Dette kommer også frem i spørreundersøkelsen til foreldre.

Informasjon og kontakt med lærer har også vært et tema, og problemstillingene som kommer opp er også her relativt like det man kan finne andre steder i norsk skole. Enkelte foreldre uttrykker bekymring for barnet sitt og en opplevelse av å ikke bli møtt med forståelse for dette fra læreren. På den andre siden forteller foreldre også om at de har møtt lærere som har lagt veldig til rette for deres barn. Enkelte foreldre ønsker seg også med mer informasjon om barnets prestasjon på lesing, skriving og matte. Det fortelles i intervju om at det var vanlig at foreldre som hadde elever som presterte under et normalnivå fikk en beskjed fra lærer, men om eleven lå på normalnivået fikk de ikke vite noe om hvordan de la an i norsk og matematikk. Det virker som det er et spenn her i tradisjonelle forventninger til læring og hva den nye praksisen på Åsvang er.

Samlet virket det som foreldregruppen har tiltro til opplegget, men enkelte ytret skepsis til prosjektet. Enkelte syntes det var lite faglig opplegg på SFO, og at dette var en «oppbevaringsplass». En opplevde lite samsvar mellom innholdet i SFO og prosjektet «som skulle være et tilbud for hele dagen». I dette synes å være en forståelse av at Bedre skolestart-prosjektet skulle innebære et undervisningsopplegg for både skole og SFO-dagen, noe som skiller seg fra lærernes og ledernes beskrivelse.

Veien videre for prosjektet på enhetene

Rektors inntrykk er at prosjektet har vært positivt og spennende, og med ringvirkninger for voksne og barn. Skolen ønsker å videreføre prosjektet i fire år i første omgang, men tenker også lenger. Målet er å utvikle en egen småtrinnspedagogikk og prøver å ha heldagsprinsippet innarbeidet. Skolen har frikjøpt en lærer i 20% til å være med å utforme en beskrivelse av småtrinnspedagogikken. Lederne forteller at prosjektet i seg selv ikke er avhengig av ekstern finansiering, men at det er tankesettet som blir avgjørende: «Dette prosjektet er avhengig av de voksne. At de er fortrolige med prinsippene og arbeidsmåtene».

Oppsummering og drøfting

Oppsummert er Åsvangmodellen en endring i praksis, organisering og arbeidsmåter, hvor lek og elevenes medvirkning får stor plass. Dette krever fleksible og kreative ansatte i tilnærmingen til gjennomføringen av undervisningen. Samtidig gir dette stort handlingsrom og frihet i gjennomføringen av dagen. Måten å organisere skole og SFO-dagen gir også nye muligheter for samspill mellom de ansatte, hvor kompetansen til de SFO-ansatte i stor grad blir verdsatt og etterspurt. Organiseringen av timeplanen med temabasert undervisning er et viktig grep for å skape denne fleksibiliteten. Forskning har vist hvordan timeplanen har ringvirkninger for samfunnet, og at skolen er styrende for synet på hva som er viktig kompetanse. Det er også påpekt hvordan den totale undervisningstida i skolen har økt drastisk de siste 20 årene, med en satsning på lesing, skriving og regning (Djupedal, 2022). Det argumenteres for at flere undervisningstimer øker behovet for boklig skolerte lærere og tradisjonelle klasserom (Djupedal, 2022, s. 38). Måten Åsvang organiserer skoledagen på står noe i kontrast til en slik forståelse og operasjonalisering av det økte timetallet.

For barna som starter på Åsvang møter de en skole med nokså uklare skiller mellom SFO og skoledag. Vårt inntrykk er at barna forbinder skoledagen like mye med lek som SFO-dagen.

Modellen gir stort rom for at elevene selv kan ha medvirkning i sin egen dag og at elevene kan medvirke i hvordan de vil jobbe, men det kommer også frem gjennom samtale med foreldre at en slik skoledag ikke er ideell for alle, og at enkelte elever kan trenge mer ro for å lære. Her blir god dialog mellom hjem og skole viktig.

Det er tilsynelatende en samstemt forståelse av prosjektet hos ledelsen, de ansatte på SFO og de ansatte i skolen. Det ser imidlertid ut til at det er et større gap og «løskobling» til foreldregruppen, og at de kanskje har en noe annerledes oppfatning av hva prosjektets mål og innhold skal være. Dette kommer for eksempel til syne ved at enkelte foreldre trodde det skulle være mer faglig opplegg i SFO-tiden, ettersom prosjektet skulle være «et tilbud for hele dagen». For at praksisen skal kunne videreutvikles til en bærekraftig modell vil det være nødvendig å jobbe for en samstemt forståelse av prosjektet hos både foreldre og ansatte i skole og SFO.

Utleira

Observasjon – en dag med overgangspedagogen

Vi har hatt to dager med observasjon av dagen til overgangspedagogen på Utleira. Den første dagen vi fulgte overgangspedagogen var på vårparten 2022, hvor vi startet i barnehagen fra morgenen, og med andre halvdel på SFO på 1. trinn. Den andre dagen møtte vi overgangspedagogen til SFO-start på ettermiddagen i september 2022. Under følger en kort beskrivelse av ettermiddagen med overgangspedagog høsten 2022.

Overgangspedagogen har tilsynelatende samme rolle som de andre ansatte på SFO, og barna er tydelig trygge på overgangspedagog. Vi observerer fra skoledagens slutt når SFO-dagen begynner: mot slutten av dagen samles elevene i klasserommet. Her har læreren en avslutning hvor en SFO-leder “tar over” klassen. Ved skoledagens slutt blir det gjennomført et tydelig skille mellom skole og SFO-dag: det blir sunget en sang og vasket tavla, og deretter sier elevene ha det bra til læreren, og overgangspedagogen «tar over» klassen. Overgangspedagogen opererer tilsynelatende likt som alle de andre SFO-ansatte: en SFO-ansatt tar over i alle klassene. Etter dette er det tid for mat. Barna går etter tur og vasker hender, før de sitter ved pulten sin og venter. Overgangspedagogen roper opp elevene som deretter forsyner seg med mat kommer tilbake på pulten. Deretter er det valg av aktiviteter. Aktivitetene føres opp i “blomsten” på tavla: ulike aktiviteter står i de ulike bladene som barna kunne velge og dette ruller fra dag til dag. Eksempler på aktiviteter er dukkelek, magneter, spill etc. Gjennom ettermiddagen glir aktivitetene over i annen mer spontan lek, mens noen holder på med aktiviteten de har valgt helt til henting.

Elementer i modellen

I dette kapittelet vil vi beskrive ledernes, de ansattes og foreldrenes beskrivelse og oppfattelse av modellen og arbeidet på Utleira. Vi oppsummerer datamaterialet gjennom følgende overskrifter: Overgangspedagogen, overganger, Lek og læring – innhold i skoledagen, SFOs rolle, Samarbeid på tvers av roller og institusjoner, og trygge foreldre.

Modellspesifikke trekk

Overgangspedagogen – arbeidsbeskrivelse

Hovedelementet i Utleiramodellen må sies å være ansettelsen av en egen overgangspedagog som jobber på tvers av barnehager og skole. I prosjektperioden har man lagt mye vekt på denne rollen, og hva den skal inneholde for å kunne gjøre overgangen

fra barnehage til skole best mulig for barna. Derfor er det også naturlig å gå igjennom overgangspedagogens rolle i modellen, og hvordan overgangspedagogen har brukt tiden sin og bidratt til å utvikle innholdet i modellen. Overgangspedagogen begynte i stillingen vinteren 2021, ved årsskiftet. Hun ble ansatt i en prosjektstilling i ett år, og var gjennom hele året formelt ansatt ved Utleira skole. Overgangspedagogen arbeidet tidligere på en avdeling på en av barnehagene i prosjektet og planen var at hun skulle tilbake i den jobben når prosjektperioden var over.

I Utleiramodellen har Utleira skole samarbeidet med Utleira barnehager, og overgangspedagogen har brukt tiden fordelt på disse enhetene i prosjektperioden. Begge barnehagene har samme leder, og er slik sett samme organisasjon. Det er også de to barnehagene som ligger nærmest skolen. Overgangspedagogen har siden hun ble ansatt hatt sin kontor plass på Utleira skole sammen med lærerteamet på 1. trinn. Hun brukte en del tid på skole/SFO i starten for å bli kjent med personalet og organisasjonen. Blant annet var hun i to måneder miljøarbeider i en 1. klasse. Her fikk hun mulighet til å gjøre seg kjent med rutiner og praksis i skolehverdagen, og fikk en god forståelse for hvordan skole og SFO fungerer. Overgangspedagogen forteller at dagene i barnehagen ofte består av å «være med» i barnehagen, og noen ganger har de gått på turer til skole, eller så har hun tatt med skoleelever til barnehagen. Overgangspedagogen inngår som personale i barnehagen når hun er der, og som personale på SFO når hun er der.

Overgangspedagogen er bevisst på at en viktig del av hennes rolle var som *kulturformidler* mellom barnehage og skole. På høsten skulle hun besøke barnehagene, da først og fremst med tanke på å snakke med personalet, og hun skulle sette i gang sirkustema som barna skal ta med videre inn i skolen. Hun brukte ordet “kulturtolker” om seg selv, i dette la hun en forventning om at hennes rolle er å sette seg inn i kulturen på de ulike institusjonene for så å finne momenter hvor man kan samarbeide eller arbeide med de samme tingene.

Overgangspedagogen har brukt en god del tid på å dokumentere prosjektet og modellen, og operasjonalisert arbeidet i et årshjul med felles aktiviteter for både skole/SFO og barnehagene. Dette vil derfor være et årshjul som må inkluderes både i SFO og barnehagene sine planer.

Overganger

I Utleiramodellen har man hatt betydelig fokus på overgangen mellom barnehage og SFO for skolestarterne, og i mindre grad fokusert på overgangen mellom skole og SFO, slik som Åsvang skole har gjort. Her har man forsøkt å gjøre overgangen mellom barnehage og SFO så sømløs som mulig ved å gjøre skolestarterne i barnehagen kjent med skolen, førstetrinns elevene og innholdet i skole og SFO. I tillegg har man lagt opp til prosjekter som går på tvers av barnehage og SFO, og som barna/elevene begynner på i barnehagen og avslutter i første trinn.

Man har også benyttet overgangsobjekt i både barnehage og SFO, som skal bidra til at elevene kjenner igjen elementer av barnehagehverdagen når de begynner i første trinn. Dette kan være sanger, leker eller bøker som skolen/SFO bevisst tar med inn i skolehverdagen, og som elevene allerede kjenner fra tiden i barnehagen. Dette skal bidra til å skape både mestring og trygghet for førstetrinns-elevene.

Ellers har man igjennom prosjektet tatt med flere elementer fra barnehagen inn i SFO. Overgangspedagogen har for eksempel laget ulike rom for ulike leker slik som man ofte finner i barnehagesettinger. Dette kan være klosse-rom eller dinosaur-rom, eller andre rom som elevene får være med på å utforme og utvikle. Generelt kan det virke som om at man gjennom prosjektet har hatt mer fokus på hvordan SFO og skolens infrastruktur kan bygge opp under det elevene har erfart eller er vant til fra barnehagen, og mindre fokus på å «forberede» skolestarterne i barnehagen på en annerledes hverdag når de begynner på skolen.

For å gjøre overgangen tryggere har man også i prosjektet lagt til rette for at skolestarterne i barnehagen og 1. trinns elevene kan møtes og snakke om skolehverdagen og SFO. Her har barna i barnehagen mulighet til å spørre 1. trinns elevene om det de måtte lure på når det gjelder skolen eller SFO. Barna må da forberede spørsmål til 1. trinns elevene, og elevene må svare skolestarterne på en god måte. Dette krever forberedelse av begge barnegruppene, og er en fin arena både for læring og dialog. Det bidrar til å skape trygghet blant skolestarterne, og det bidrar til mer samarbeid mellom institusjonene.

Når det gjelder overgangen mellom skoledagen og SFO, er det på Utleira fortsatt et tydelig skille, og dette er bevisst fra skolen og SFO sin side. Når skoledagen er over sier elevene farvel til lærerne, og ansatte i SFO tar over klassen. Dette gjøres bevisst

for at elevene skal vite at nå er skoledagen over, og at de står mer fritt til å gjøre det de har lyst til. Ved Utleira er det ikke et uttalt mål at skole og SFO skal ha en sømløs overgang.

Med hjelp av overgangspedagogen siste halvår i barnehage til skolestart så opplevde de foresatte at en større gruppe barn var trygg ved skolestart - dette gjorde det også mulig for de ansatte å fokusere på de utrygge barna i større grad siden det var færre av disse enn det som er vanlig ved overganger på denne skolen. De foresatte opplevde at overgangen gikk over all forventning, og at samtlige barn ble veldig trygge på kort tid både ute og inne. Barna var trygg i klassen, på de voksne både på skolen og på SFO. Rammer i skolehverdagen og videreføring av overgangselementer gir kontinuitet for barna og en lettere overgang. Flere av våre informanter har hatt barn på barnehagene/skolen tidligere, og opplevde da at overgangen mellom barnehagen og skole var mer flytende og tilfeldig. Flere foresatte opplevde også at det tidligere hadde vært litt for lite styrt aktivitet på SFO, noe som ble oppfattet som utfordrende da barn lett kan falle utenfor i slike settinger. Dette har også endret seg i prosjektperioden, og SFO-dagen er nå i større grad preget av en viss form for struktur og rutiner. En foresatt beskriver at «han (sønnen) forteller selv hvordan det fungerer og opplever at han liker den forutsigbarheten og tryggheten i sin hverdag». De foresatte setter også pris på at klassene deles, slik at barna blir kjent med andre barn på tvers av klasser, og at man har en form for rullering på aktiviteter også i SFO tiden.

Når det gjelder overgangspedagogens rolle i planleggingen av overgangene, så var hun i prosjektperioden med på å sette sammen klasser til neste skoleår, siden hun allerede kjente en god del av barna og kunne komme med gode tips angående relasjoner og andre relevante faktorer. Overgangspedagogen påpekte at dette var mye vanskeligere enn hun hadde sett for seg, da det er mange elementer man må ta høyde for i disse sammensetningene, som eksempelvis kjønn, fremmedspråklige, bostedsadresser, foresattes preferanser osv. Det opplevdes likevel som relevant å ha kjennskap til elevene før oppdelingen, og et samarbeid mellom overgangspedagog og skolen på dette punktet kan antas å bidra til en bedre tilrettelagt klasseinndeling.

Også de ansatte på barnehage og SFO trekker frem konkrete aktiviteter og treffpunkt de mener har vært viktige i prosjektet. Blant annet oppleves felles turer med barnehagene og skolene, besøk til hverandres enheter, og «grønnsakshagen» på tvers av skole og SFO som nyttige aktiviteter for å gjøre overgangen mellom barnehage og

SFO enklere for barna. Her har barna hatt mulighet til å bli kjent både med andre skolestartere og med skolen, og skape relasjoner på tvers av institusjonene.

Utleiramodellen har i stor grad bidratt til å rette fokuset mot SFO og SFO's rolle i overgangen til skolestart. I denne modellen har man tatt på alvor det faktum at de fleste barn som starter i 1. trinn, i realiteten begynner på SFO før de begynner med undervisningen. I prosjektperioden var det 98 % av 1. trinns elevene som også begynte på SFO, og denne andelen har nok ikke minsket etter at man fikk gratis kjernetid på SFO for 1. trinns elevene.

Gjennom prosjektet har man tydeliggjort SFO som arena for inkludering og læring både for skolen, barnehagene og for foresatte. I tillegg har man fokusert på SFO sin rolle i overgangs-arbeidet. Ved å ta SFO's rolle på alvor i overgangen og i inkluderingsarbeidet har man mulighet til å starte arbeidet med trygge gode overganger før skolen starter langt ute i august, og man inkluderer en gruppe ansatte i skolen (SFO-ansatte) i et arbeid som de har aller forutsetninger for å kunne bidra inn i. Gjennom prosjektet har man opprettet dialog mellom SFO og barnehagene, ikke bare gjennom kontaktlærere eller ledelsen på skolen. Dette bidrar til ny kunnskap for barnehagene, som ifølge våre informanter sjeldent tenker på SFO når det er snakk om forberedelser til skoleårene.

En direkte konsekvens av prosjektet har vært at alle de eldste i barnehagen har blitt samlet i egne grupper. Dette har vært vanlig praksis i noen barnehager, men i andre barnehager har man heller fokusert på storbarn-avdelinger med flere ulike kull i gruppene. Man har også hatt en utvidet gruppe som har bestått av skolestarterne på begge barnehagene som deltok i prosjektet. Pedagogene i denne gruppa har i større grad tatt direkte kontakt med SFO nå enn tidligere, og antakelser om hvordan SFO fungerer fra barnehagens side har blitt mer visket ut ettersom de ansatte har fått mer kunnskap om SFO.

Lek og læring – innhold i skoledagen

Leken har også vært et viktig element i Utleiramodellen. Overgangspedagogen har aktivt benyttet leken (for eksempel gjennom arbeid med sirkus-tema) for å bli kjent med barna. Som nevnt i kapitlet om overganger har det også vært et fokus på at barna skal finne igjen de samme lekene på SFO som i barnehagen. Overgangspedagog har også vært bevisst på å skape rom for lek på SFO, og at barna selv skal kunne velge hva de vil holde på med.



Illustrasjon: fra elev på 1. trinn på Utleira skole

I og med at Utleira ikke har hatt spesifikt fokus på undervisning og skole, har man heller ikke i denne modellen fokusert på det pedagogiske innholdet i skolen. Noen tilpasninger og endringer kan ha blitt gjort som et resultat av at overgangspedagogen jo også har vært inne i undervisningen den siste tiden av prosjektet, men dette har ikke vært et uttalt mål i selve modellen.

Likevel er det tydelig at prosjektet består av en rekke ulike elementer ut over tilstedeværelsen fra pedagogen på både barnehage og skole, som påvirker innholdet i SFO især, men også innholdet i skolen. Gjennom prosjektet har skolen tatt flere organisatoriske grep. Blant annet har man organisert elevgruppen slik at noen av klassene ble gjennomført aktiviteter i gymsalen på ulike tidspunkt for å frigjøre plass i undervisningsarealet. Man har vært mer bevisst i oppdeling av grupper, slik at hele klasser blir tatt ut sammen for å styrke gruppefølelsen. Dette vil også kunne ha betydning for samholdet i klassen i undervisningssituasjoner. På trinnarealet har ansatte også innredet et "stillerom" hvor det er mulig å trekke seg tilbake

og lese bok eller lignende, for de elevene som trenger en pause – dette kan også brukes i undervisningssituasjonen om nødvendig. Det er også tydelig rulling av aktivitetene som ble tilbudt. Informantene er tydelig på at dette er endringer som har kommet med prosjektet og at slik praksis og organisering ikke vært på forrige trinn.

En annen endring som er gjort i SFO-tiden er at man har ansvarliggjort elevene i mye større grad når det kommer til måltider. På SFO ved Utleira får elevene et brødmåltid hver dag. Når overgangspedagogen Observerte SFO la hun merke til at ansatte på SFO brukte mye tid på å stå å smøre maten til hver enkelt elev. Dette skapte uro blant elevene som måtte vente på maten sin og mye arbeid for de ansatte. Etter samtaler med SFO-personalet og overgangspedagogen kom man her frem til at man kunne gjøre om på rutinene slik at barna kunne smøre maten selv. Dette er en kompetanse som ansatte i barnehagen bruker tid på å lære barna, altså selvstendighet og mestring i forbindelse med mat og måltider.

Man var i utgangspunktet spent på om det skulle bli mye uro og mye rot når så mange elever skal hente og smøre på maten sin selv, men erfaringene viste at hele måltidet ble mye bedre når barna fikk lage sin egen mat. Elevene fikk etter tur hente seg mat og smøre på maten selv, mens de ansatte brukte tiden på å sitte sammen med elevene heller enn å smøre på brødsriver. Man har nå gått helt bort fra å smøre på maten til elevene på samtlige trinn, og har nå buffet hvor elevene ordner maten sin selv. Dette oppleves som svært positivt av samtlige ansatte.

Generelt kan man si at overgangspedagogen har forsøkt å gjøre SFO mer likt barnehagen og mer tilgjengelig for lek og fri lek. Dette har hun blant annet gjort ved å tilgjengeliggjøre leker, ved å lage et bygge-rom og ved å ha dinosaurtema i et annet rom. Gjennom prosjektet ble det tydelig hvor fint elevene lekte på disse stasjonene, og at man med relativt små grep kan bidra til flere soner og mer fri lek også i SFO.

Det har ikke vært en utpreget satsning på fysisk aktivitet i Utleiramodellen, annet enn an man har lagt opp til felles skogsturer og utedager mellom skolestarterne og 1. trinns elevene.

De ansatte i SFO er tydelig på at prosjektet har ført til endringer i måten de arbeider på, og at overgangspedagogen har hatt en sentral rolle i forbindelse med disse endringene. Det er de ansatte selv som har endret praksisene underveis i prosjektet ut fra dialog med hverandre og overgangspedagogen, men det er ikke sikkert at

endringene hadde skjedd så raskt uten en overgangspedagog. I tillegg er det en styrke at overgangspedagogen har bidratt til å sette sammen gruppene som også har en innvirkning på SFO - spesielt knyttet til lek. Når overgangspedagogen skal tilbake i barnehagen har hun også mer kunnskap om hva barna trenger av relasjoner og verktøy i sekken sin når de begynner på SFO og skole.



Illustrasjon: fra elev på 1. trinn Utleira skole

Samarbeid

Et av hovedpoengene i Utleiramodellen har vært å få til et bedre samarbeid på tvers av skole og barnehage, som skal komme skolestarterne til gode både før og etter skolestart. overgangspedagogen har ikke bare hatt som mål at man skal gjøre overgangen bedre for elevene, men også at institusjonene skal bli bedre kjent med hverandre, både barnehagene seg imellom og barnehagene og skolene. Målet har vært at institusjonene skal ha mer kunnskap om hverandre og hverandres arbeidsdag, og at man lettere skal kunne ta kontakt med hverandre og samarbeide med hverandre. Det har også vært et mål at ansatte i barnehagene skal vite mer om hva

det er som møter barna i SFO og skolen, og at SFO/skole skal vite mer om hva elevene har vært igjennom på barnehagen.



Illustrasjon: fra elev på 1. trinn på Utleira skole

Man kan si at modellen har fokusert på hele fem ulike former for samarbeid for å øke barnas trygghet, ansattes kunnskap og generelt for å drive relasjonsbygging:

- Samarbeid - fysiske møter mellom personalet

Gjennom hele utviklingsarbeidet har det vært lagt vekt på betydningen av at ansatte i barnehager og på SFO kjenner til hverandre og har sett/snakket med hverandre tidligere. Her har SFO personalet vært på besøk i barnehagene og ansatte i barnehagene har vært på SFO. Det å møtes fysisk, og å kjenne til hverandre gjør det mye enklere å ta kontakt ved senere anledninger, samt at man gjennom møtene får innsikt i hvordan andre institusjoner drives og andre ansattgruppers rammebetingelser. Dette er et fokus som skal komme barna

til gode ved at de ansatte kjenner hverandre noe som skaper bedre rom for samarbeid og prosjekter på tvers av barnehage og SFO. Fra barnehagens side fortelles det at mange av antakelsene om hva som skjer på skolen er «visket ut», og at dette påvirker måten barna forberedes på skolestarten i barnehagen. SFO på sin side forteller at de har blitt bevisste på hva slags kompetanse barna har når de kommer fra barnehagen, og at de kan tilrettelegge på en annen måte for barna på skolen og SFO når de har mer kunnskap om barnehagehverdagen.

- Samarbeid – på tur sammen, gjøre aktiviteter sammen

For at skolestarterne skal bli bedre kjent med andre barn de skal begynne på skolen sammen med har man prioritert å la skolestarter-gruppene i de to barnehagene møtes på turer og i aktiviteter. Her har man eksempelvis hatt felles turdager eller felles idrettsarrangement hvor også foresatte er velkomne til å delta. Dette krever samarbeid på tvers av barnehagene.

- Samarbeid - om oppgaver som bygger på hverandre (sirkus, grønnsakshage)

Dette er et noe mer avansert samarbeid som bidrar til kontinuitet i lek og læring. Her har man oppgaver som barna begynner på i barnehagen, og som de tar med seg over i SFO. Eksempelvis kan dette være ulike tema eller fysiske læringsmidler. Man har også prøvd ut måter man kan sørge for at oppgaver man har begynt på i barnehagen blir tatt med videre inn i SFO. Blant annet har man hatt en kasse hvor ansatte i barnehagen kan sende med barna beskrivelser og aktiviteter de har arbeidet med til SFO.

- Samarbeid - kunnskap om hverandre – barna spør hverandre

Et annet samarbeids-moment som har vært prioritert i løpet av prosjektperioden har vært skolestarternes mulighet til å spørre 1. trinns elever om det de lurer på når det kommer til SFO og skole. Dette oppleves som et positivt tiltak både for skolestarterne som får svar på sine spørsmål, og for 1. trinns elevene som får øve seg i å beskrive hverdagen og besvare spørsmål. Dette hjelper også med å bygge relasjoner på tvers av trinnene.

- Samarbeid – bevissthet rundt virkemidler og språk

overgangspedagog har også vært tydelig på at en del av samarbeidet består i å oppfordre både barnehagene og SFO til å bruke samme begreper om de samme

tingene. Eksempelvis bør både skolen og barnehagene bruke samme stedsnavn, slik at lekeplasser, skoger og andre område blir kalt det samme. I tillegg har man også fokusert på å benytte overgangsobjekter som skal være kjent for barna på tvers av barnehage/skole. Dette er også et ledd i å trygge barna i overgangen ved å presentere gjenkjennbare leker og aktiviteter på SFO.

Flere av informantene har igjennom prosjektperioden snakket om hospitering eller besøk til hverandre, og overgangspedagogen har flere ganger tatt med ansatte i henholdsvis barnehage eller skole på besøk til de andre institusjonene. På denne måten har man både fått mer kunnskap om hverandres arbeidsplass, og knyttet tettere relasjoner til ansatte på de andre institusjonene. «Det er mye enklere å ta opp telefonen å ringe om man lurer på noe, hvis man har snakket med personen flere ganger tidligere» var en påstand som gikk igjen blant ansatte både på skolen og på barnehagene.

Foresatte

Foreldresamarbeid trekkes frem av ansatte som viktig for en god overgang fra barnehage til skole. En av foreldrene beskriver verdien av trygge foreldre for en god overgang fra barnehage til skole:

*«vi kjente jo på at å ja, men det her er jo kjempefint og trygt (...).
Og da blir en mye tryggere på at det her kommer til å gå fint. Sånn
at den tryggheten det gir til foreldre tror jeg og har stor verdi da»*

Det har blitt gjort flere grep fra overgangspedagogen for å informere om prosjektet. Overgangspedagog har blant annet deltatt på foreldremøter, og laget plakater med bilder fra aktiviteter i prosjektet. Likevel er det som fra enkelte et ønske om mer samordnet informasjon, noe vi kommer tilbake til i funn fra spørreundersøkelsen.

Foreldrene vi har snakket med har hatt barna sine på ulike barnehager, også på de barnehagene som ikke har hatt overgangspedagog inne som ansatt. At ikke overgangspedagogen har vært inne på alle barnehagene fremstår noe uheldig, da alle synes ordningen høres svært bra ut, og kunne tenkt seg å ha overgangspedagog til stede i barnehagen til sitt barn.

Veien videre for prosjektet på enhetene

Ved årsskiftet 2022/2023 ble utviklingsprosjektet formelt avsluttet siden overgangspedagog da gikk tilbake til sin gamle stilling. Både skolen og barnehagene hadde ønsket å ha mer midler knyttet til prosjektet slik at overgangspedagog kunne fortsatt en stund til, men innser at modellen med egen overgangspedagog er hakket for ressurskrevende til å kunne bli et fullverdig og langsiktig tilbud i skolekretsen.

Likevel tenker både skolen og barnehagene at de fortsetter å bygge på det arbeidet som nå er gjort det forrige skoleåret, flere trekker også frem at det kan være positivt at man må forankre dette arbeidet i institusjonene heller enn i en delt stilling. Den siste tiden før utviklingsprosjektet ble avsluttet ble skolen også med i større grad, og dette samarbeidet vil de gjerne fortsette med også etter tiden med overgangspedagog.

Ledelsen påpeker at det fremover vil være viktig å få forankret dette arbeidet i planer og årshjul, da dette er den beste måten å sikre fremtidig samarbeid på. Både barnehagene og skolen er vant til å forholde seg til årshjul, så dette blir ikke sett på som en utfordring i det videre arbeidet. Et felles årshjul med fastsatte treffpunkter 1-2 ganger i året blir foreslått. Det blir også løftet frem hvordan ansatte fra barnehagen kan være med på bli kjent-dager på skole, og at lærerne og SFO ansatte kan involveres mer i arbeidet i barnehagen. Det å ha personale på plass så tidlig som mulig før skolestart kan bidra til å skape forutsigbarhet og forankring, dette blir også nevnt som viktig for å kunne skape en varig modell.

En viktig erfaring i arbeidet har vært å oppdage en gjensidig stor grad av velvilje både fra skolen og fra barnehagene. De ansatte trives med samarbeidet og ser nytten av bedre overganger for barna. I Utleiramodellen brukte man lang tid på prosessen med å definere modellen, hva den skulle innebære og hvordan man skulle bruke en overgangspedagog. I dette arbeidet har barnehage- og skoleeier vært til stor hjelp. Ledelsen opplever at barnehage- og skoleeier har vært interessert, involvert og lydhør. Barnehage- og skoleeier oppleves som støttende, og har kommet med mange gode innspill underveis i utviklingen. Skoleeier har også sørget for faglig påfyll og gitt tilgang på relevant nettverk underveis i prosessen, noe som har vært svært nyttig i utviklingen og utprøvingen.

Prosjektet har ført til at skolen og SFO har fått et nytt og mer nyansert bilde på lek og lekens betydning for læring, her har man fått god hjelp av overgangspedagogen og samarbeidet med barnehagene. Fremover vil man fortsette å jobbe med nye metoder

i både SFO og undervisning, hvor lek vil brukes mer aktivt i tillegg til fysisk aktivitet. Man har også gjennom prosjektet blitt mer bevisst på forholdet mellom fri lek og styrt lek i skole og SFO, og lekens betydning for 6-åringen. Dette vil skolen ta med videre inn i refleksjoner i ansattgruppene.

Oppsummering og drøfting

Generelt kan man si at de største endringene i Utleiramodellen går på endringer i strukturer og rutiner mellom barnehage og SFO, hvor også innholdet i hverdagen til barna har blitt påvirket som et resultat av dette. Samtlige informantgrupper trekker frem at prosjektet har ført til mer trygghet for barna i overgangssituasjonen, samt mer kjennskap til hverandre på tvers av institusjoner, og man sitter igjen med en følelse av at man faktisk har samarbeidet godt for å bedre hverdag og overganger til disse barna.

Samtlige av våre informanter har en positiv opplevelse av utviklingsarbeidet, og mener overgangspedagogen fyller en viktig funksjon i overgangen mellom barnehage og SFO. I løpet av året har man utviklet nye rutiner for samarbeid, arbeidet med relasjonsbygging både mellom personalet og mellom barn, og arbeidet med kunnskapsdeling mellom institusjonene. Prosjektet har bidratt til at barnehagen i større grad vet hva SFO innebærer, og slik sett har det blitt lettere å forberede skolestarterne. Samtidig har prosjektet bidratt til å spre kunnskap i Skole og SFO om hva barnehagene arbeider med og hvordan de arbeider, spesielt når det gjelder lek og medvirkning. Det er likevel viktig å påpeke at man ved å overføre det meste av overgangsarbeidet til en stilling, kan stå i fare for at dette arbeidet blir mer perifert for de andre ansatte i barnehagene og skolen. Det vil derfor være av stor betydning at man har tydelige og gode planer for å involvere de andre ansatte i arbeidet, og dokumentere og operasjonalisere arbeidet gjennom planer og rutiner for samarbeid.

Gjennom datainnsamlingen har vi fått innblikk i noen utfordringer som kan melde seg i tilknytning til denne modellen. Dette er i hovedsak utfordringer knyttet til struktur og innhold i rollen når man ansetter en overgangspedagog. Utleiramodellen er en modell som krever ekstra ressurser i form av en ekstra stilling i skolen som overgangspedagog. Skoler generelt har store begrensninger når det kommer til utviklingsarbeid som krever ressurser fra dem, da de økonomiske rammene allerede er svært stramme. Derfor blir ofte stillinger som ikke er påkrevd i skolen nedprioritert, og det kan variere fra år til år hvorvidt skolen finner økonomiske midler til å avlønne en stilling som overgangspedagog. Her vil det også være

variasjoner mellom skolene, så fremst ikke kommunene vedtar at en slik rolle skal være til stede. Dette er også grunnen til at overgangspedagog etter prosjektperiode gikk tilbake til sin gamle stilling som pedagogisk leder i barnehage, skolen hadde ikke midler ut over prosjektperioden til å opprette en slik stilling permanent.

En av disse strukturelle utfordringene knytter seg til rollen som overgangspedagog, og at det kan overgangspedagogvære utfordrende å arbeide på tre ulike institusjoner igjennom året. Ved å være tilknyttet flere ulike institusjoner kan det bli vanskelig som overgangspedagog å føle at man har et arbeidsmiljø og kolleger man arbeidet tett med. Man må hele tiden sjonglere mellom de ulike institusjonene og de ansatte som jobber der, noe som kan være krevende. For å veie opp for dette har overgangspedagog igjennom prosjektperioden brukt en del ekstra tid på skole/SFO siden dette var den arenaen hun kjente mist til fra før. overgangspedagog har også delt inn tiden i uker og måneder heller enn å være en dag ved hver enhet, dette kan også hjelpe på relasjonsbygging og følelsen av å være en del av et kollegium.

Det kan også være vanskelig å gjøre store endringer i struktur og innhold når man er delt over tre ulike institusjoner, og man kan falle litt mellom flere stoler når man skal være delvis innenfor både skole, SFO og barnehager. På bakgrunn av dette er det en mulighet for at overgangspedagog skaper «happenings» uten at de får satt seg i barnehagen/skolen for øvrig. For å unngå dette vil det være sentralt at samtlige institusjoner har forankret modellen i sitt personale, på den måten har de ansatte kanskje mer forståelse for rollen, og ser at de må bidra inn i arbeidet for å skape endringer og utvikling.

Igjennom prosjektperioden har man også innad i denne modellen sett på muligheter for at man kan inkludere samtlige skolestartere i arbeidet, og ikke bare skolestartere fra to barnehager. Skolen mottar barn fra mange barnehager, og i modellen har det vært utfordrende at det kun er omtrent halvparten av skolestarter-kullet som er med på prosjektet. overgangspedagog har forsøkt å demme opp for dette ved å be de andre barnehagene til aktivitetsdager og idrettsarrangement, men hun er usikker på hvor mye reell effekt dette har. Slik sett blir dette et tilbud som ikke alle skolestarterne får, og både økonomisk og administrativt lar det seg ikke gjøre å ha overgangspedagoger som er tilknyttet den enkelte barnehage heller enn skole.

Samtidig ser vi også at dette kan være en sårbar modell, og en personavhengig modell. Man overlater mye av overgangsarbeidet til en person i en stilling, og er

dermed avhengig av at overgangspedagog ikke blir borte over lengere tid og at overgangspedagog er godt egnet til jobben. Dette innebærer at overgangspedagog bør ha mye kunnskap om både SFO og barnehage, man bør være utadventt og kunne forholde seg til ulike ansattgrupper og barn/elever, og man må være utviklingsorientert og tørre å forslå endringer i de ulike institusjonene.

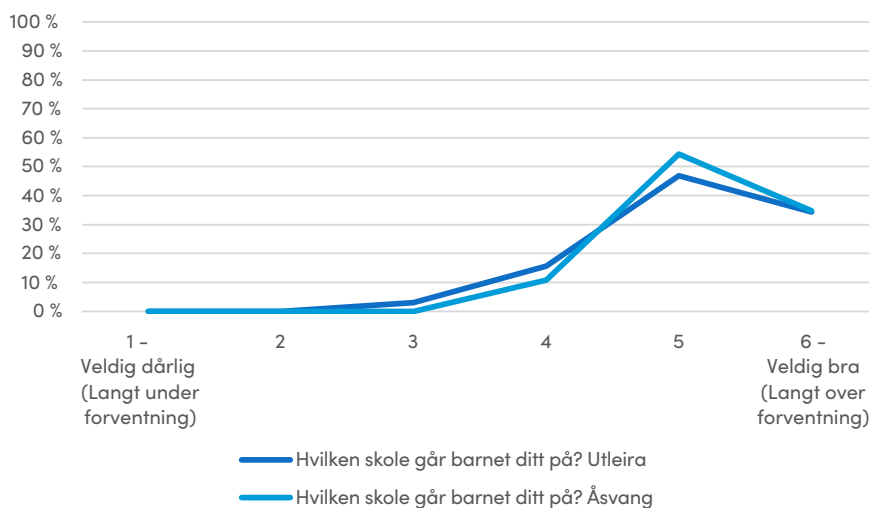
De ansatte er tydelige på at samarbeid mellom skole/SFO og barnehage gir trygghet for barna. En skulle gjerne ønske at det ble en fast overgangspedagog, og at noen har særskilt ansvar for samarbeid mellom barnehage og skole/SFO. Det blir foreslått at baseleder på SFO kan samarbeide med baseleder i barnehagen som en erstatning for overgangspedagog. Andre foreslår å ta av vikarbudsjetten for å bruke en delt stilling mellom SFO og barnehage. Uansett vil det være nyttig for både barnehagene og skolen fremover å dokumentere det som er gjort til nå, og benytte seg av det grunnlaget som er lagt med tanke på samarbeid. Eksempelvis kan elementer av overgangspedagogens årshjul implementeres i både barnehage og SFO etter prosjektets slutt.

Noen overordnede funn fra spørreundersøkelse til foreldre

Spørreundersøkelsen til foreldre besto som tidligere nevnt av generelle spørsmål som foreldre ved en hvilken som helst skole kunne tatt stilling til. Disse spørsmålene handler blant annet om opplevelse av skoletilbudet, barns opplevde trivsel og kommunikasjon mellom skole og hjem. I tillegg har vi stilt noen spørsmål som er mer spesifikt rettet mot Bedre skolestart i Trondheim kommune, og hvordan man har organisert arbeidet. Vi vil først presentere noen av de mer generelle spørsmålene.

Det første spørsmålet handler om opplevelsen av første skoleåret så langt, og innsamlingstidspunktet var da rett før jul i første klasse (figur 1). Resultatene viser en i overveiende positiv vurdering ved begge de to skolene, og nesten 1 av 3 foreldre oppgir at skolestarten har vært langt over forventning.

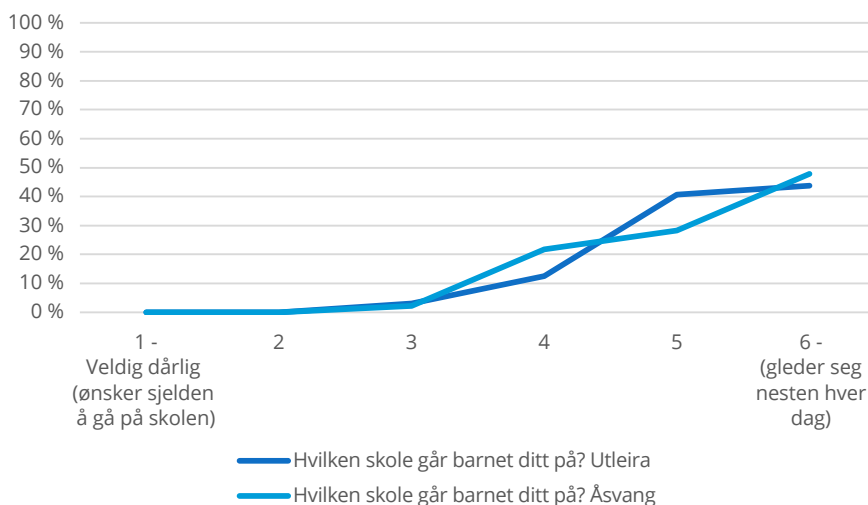
Alt i alt, hvordan opplever du første året på skolen så langt?



Figur 2. Foreldres opplevelse av første året på skolen

Vi har videre bedt foreldrene vurdere sitt barns trivsel på skolen, og også her er det en svært positiv vurdering (figur 3).

Hvordan opplever du at ditt barn trives på skolen?



Figur 3. Hvordan opplever du at ditt barn trives på skolen

På spørsmål om de kan utdype hvorfor de har svart som de har svart på de innledende spørsmålene, er det i overveiende grad barnas vennskap og relasjoner som trekkes frem, og dette pekes på som grunnleggende betingelser for læring. Dette gjelder både hos de som svarer positivt (vennskap er på plass, samt gode relasjoner til de voksne), og negativt (vennskap tar lenger tid å etablere, dermed er skolestarten også tyngre).

Han sier selv han har mange venner i klassen. Alltid noen å leke med. Trygg på de voksne. Føler seg sett og hørt av de voksne. Vi foreldrene ser at han lærer mye gjennom skoledagen, som også da betyr at læringsmiljøet i klassen e godt. (foresatt)

Enkelte av foreldrene omtaler også Bedre skolestart som viktig i dette arbeidet.

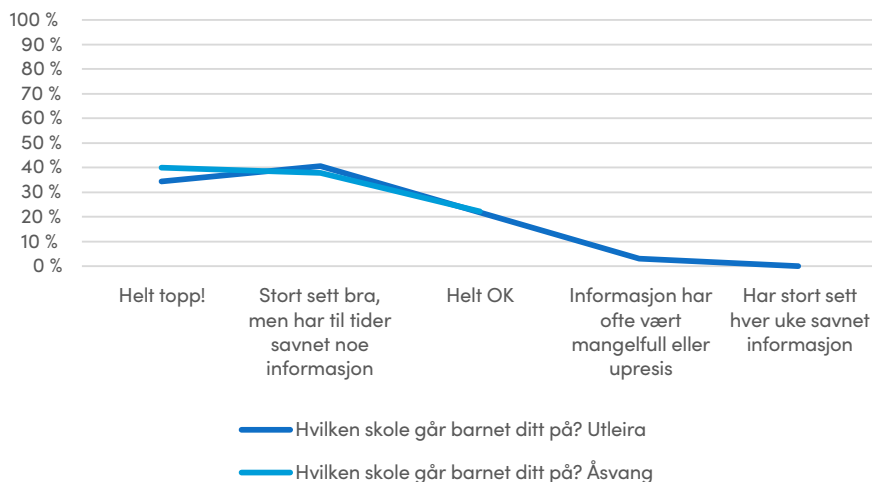
God læring, utfordrende med vennskap, men mye bedre enn det hadde vært uten programmet (foresatt)

Med hjelp av overgangspedagog fra siste år i barnehage til skolestart så var en større gruppe barn trygge ved skolestart. Dette gjorde at inkludering og flere barn ble trygge tidlig i skoleåret. (foresatt)

Det finnes selvsagt noen med mindre positive erfaringer også, og her trekkes det fram mangel på utfordringer som skaper lite motivasjon, usikkerhet fra foreldrenes side om barnet lærer nok, og en usikker og uklar SFO-start før skoleåret, som momenter som er verdt å merke seg.

Et annet punkt som foreldrene er spurt om er kommunikasjon med/fra skolen.

Hvordan opplever du nivået (hyppighet, kvalitet og mengde) på kommunikasjonen fra skole og SFO?



Figur 4. Vurdering av kommunikasjon fra skole og SFO

Også her er det i hovedsak en positiv vurdering, og det er kun et fåtall som svarer at informasjonen har vært mangelfull. I kommentarfeltet finner vi likevel en interessant nyansering, i det at informasjonen kanskje er for omfattende, og ikke klar nok:

Ift kommunikasjon fra skole og SFO, kan det til tider bli mange beskjeder og mange meldinger (og kontrameldinger) (...). så det er ikke mangelfull info (foresatt)

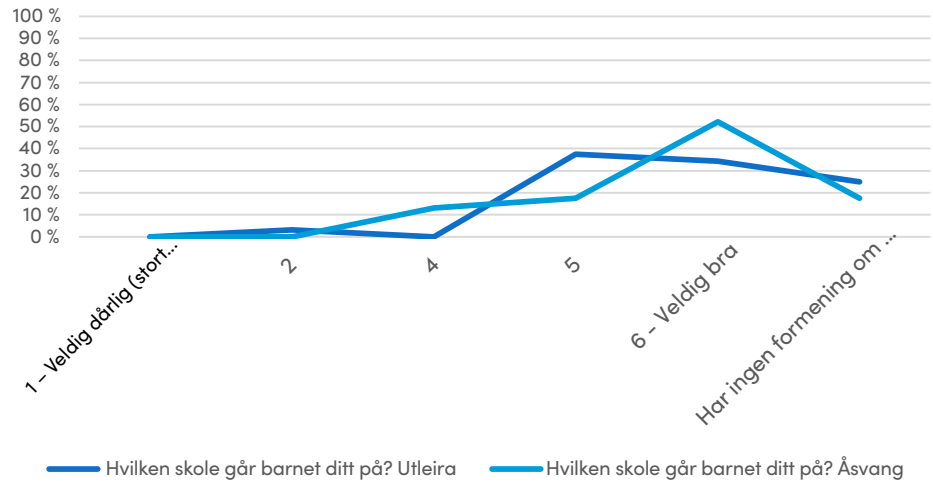
Hvis det er mulig kan kanskje info samles litt, da det blir mange meldinger og beskjeder. Ofte er det noen beskjeder som koker vekk i kålen. Kanskje samkjøring med SFO. Et eksempel kan være: «Dagens beskjeder» samlet i en melding foreks på slutten av dagen. (foresatt)

Til tross for disse nyanseringene, peker svarene i hovedsak på en positiv vurdering av kommunikasjonen.

Det generelle positive bildet forsterkes også når vi ser nærmere på hvordan foreldre opplever overgangene i skolen. Her finner vi også for første gang en signifikant

forskjell mellom foreldrenes vurdering av de to skolene. Det er flere foreldre på Åsvang enn Utleira som er positive i vurderingen av overganger. Forskjellen er ikke stor, men som sagt signifikant², og kan gi grunnlag for videre refleksjon over arbeidet som gjøres.

Skoledagen er full av overganger (mellom økter, SFO-skole etc).
Hva er din opplevelse av hvordan overgangene fungerer på skolen?



Figur 5 Vurdering av overganger i skolen

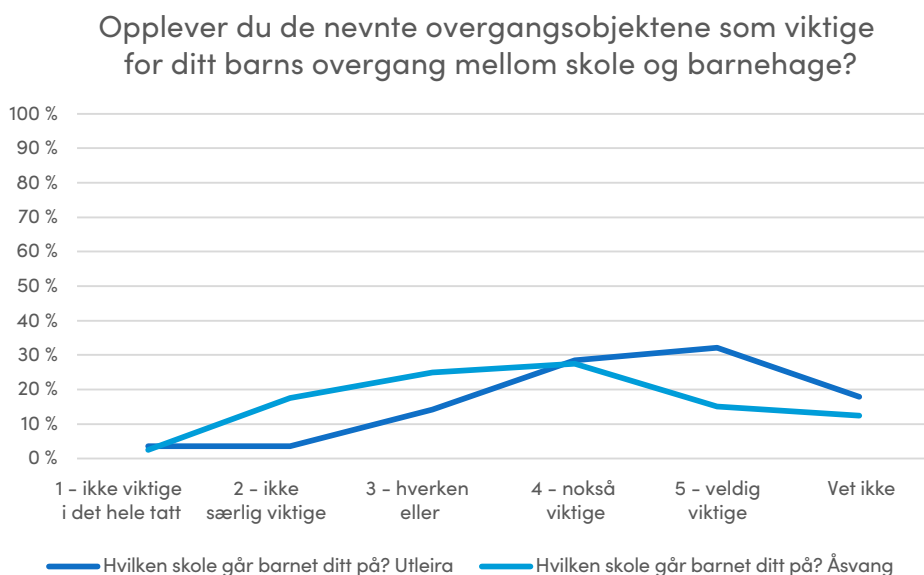
Så langt har vi sett på generelle vurderinger av skolens arbeid, som er spørsmål som i og for seg gjelder alle skoler, ikke bare de som er med i prosjektet Bedre skolestart. De neste funnene vi skal vise går mer direkte på innholdet i modellen på de to skolene, og på grunn av modellenes ulike utforming vil ikke spørsmålene være relevante for begge skoler.

På Utleira har vi bedt foreldrene vurdere hvor viktig ordningen med overgangs-pedagog har vært for deres barn. Her er det viktig å huske på det lave antallet foreldre som inngår i undersøkelsen når man vurderer prosentene, og vi oppgir også derfor absolutte tall. 9,4 prosent (3 foreldre) oppgir å ikke ha hørt om ordningen, men to av disse har hatt barn på andre barnehager enn de som inngår i modellen. 56 prosent av foreldrene (18 foreldre) oppgir at ordningen har vært veldig viktig, og tar vi med

2 P-verdien på en kjkvadrattest er her på 0,033.

de som har valgt nest øverste kategori av den seksdelte skalaen³, så oppgir nesten 80 prosent (26 foreldre) at ordningen har vært viktig.

Overgangsobjektene som brukes er felles for hele Trondheim kommune, men har en ekstra viktig i Bedre skolestart-skolene. Nesten alle (90 prosent) av foresatte på Utleira og Åsvang har hørt om overgangsobjektene. På spørsmål om hvilken betydning overgangsobjektene har, fordeler svarene seg på følgende vis:



Figur 6 Vurdering av Overgangsobjektene viktighet

I det store og hele er det en generell vurdering at overgangsobjektene vurderes som viktige, men det er særlig på Åsvang flere som vurderer overgangsobjektene som ikke særlig viktig, og da tilsvarende flere som vurderer overgangsobjektene som viktig på Utleira. En antagelse kan være at overgangsobjektene har blitt brukt mer aktivt på Utleira enn Åsvang.

Det siste temaet som er tatt opp i spørreundersøkelsen er foreldrenes vurdering av hvordan ulike elementer som i større og mindre grad er knyttet til Bedre skolestart fungerer. Skalaen er her seksdelt, fra 1 – veldig dårlig (stort forbedringspotensial),

³ 1 – ikke viktig, 6 – veldig viktig, i tillegg til en vet ikke-kategori

til 6- veldig bra. Vi har kodet om svarene slik at de to laveste alternativene er slått sammen, de to midterste, og de to høyeste, og resultatene er presentert i tabell 1. Enkelte av spørsmålene er kun stilt til en av skolene, da dette kun brukes på denne skolen. Et eksempel er Flaskeposten på Utleira (se beskrivelse i kapittel 1.3).

Vi kan starte med å påpeke at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvordan de foresatte svarer på de to skolene. Det er også en i hovedsak positiv vurdering på alle elementene.

Tabell 1 Foreldrenes vurdering av ulike elementer i skole

		1 - Veldig dårlig (stort forbedringspotensiale) / 2	3 og 4	5 / 6 Veldig bra
Ukeplan	Utleira	0 %	15,6%	84,4%
	Åsvang	0 %	19,6%	80,4%
Øvrig kommunikasjon i Vigilo (ikke vurdering av den tekniske løsningen)	Utleira	0 %	38,7%	61,3%
	Åsvang	0 %	28,3%	71,7%
Flaskeposten	Utleira	n.a.	n.a.	n.a.
	Åsvang	13,0%	21,7%	65,2%
Leselekse (bok/ark)	Utleira	n.a.	n.a.	n.a.
	Åsvang	4,3%	23,9%	71,7%
Lekser	Utleira		21,9%	78,1%
	Åsvang	n.a.	n.a.	n.a.
Turer og ekskursjoner (skogtur, biblioteket, kino etc.)	Utleira		16,1%	83,9%
	Åsvang		17,4%	82,6%
Frokost på skolen	Utleira	n.a.	n.a.	n.a.
	Åsvang	2,2%	31,1%	66,7%
Tilrettelegging for lek og bruken av lek i undervisning	Utleira	3,3%	20,0%	76,7%
	Åsvang	0 %	13,3%	86,7%

Ser vi nærmere på åpne kommentarfelt pekes særlig ukeplanen på som viktig, når foreldrene bes beskrive det som har fungert bra. I tillegg kommer det å være en del av et strukturert opplegg (Bedre skolestart), der man vet hva som skjer.

I tekstsvar fra Åsvang utdyper noen at de vet lite om dagene til sitt barn, da barnet forteller lite og skriver lite i «flaskeposten». Dette er også et av elementene som har noe mindre positiv vurdering enn de andre, og det trekkes frem fra noen at man ønsker seg mer veiledning på hvordan Flaskeposten skal fungere, dersom den faktisk skal fungere. Det er også enkelte kommentarer som går på manglende kjennskap til skolens personale ved oppstart av første trinn, og disse finner vi utelukkende på Åsvang.

5. Veien videre

Som det ble presentert innledningsvis har formålet med denne rapporten vært å se nærmere på styrker og svakheter med modellene og hva som er hemmere og fremmere i arbeidet. I prosjektplanen har dette vært definert som å belyse:

- hva de endrede praksisene har å si for arbeidet (tjenesteutøvelsen)
- hva den endrede praksisen har å si for barna som starter i skolen
- hva ved den endrede praksisen som kan videreutvikles og gjøres om til en bærekraftig modell som vedvarer for Trondheim kommune
- hvordan den nye praksisen kan kobles mot ny rammeplan for SFO

I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på disse punktene som en avsluttende diskusjon.

Betydning for arbeidet

På både Åsvang og Utleira skal prosjektene bidra til en «kulturendring», enten til organisering av overgangen fra barnehage-SFO, eller til overgangene i skoledagen. På Åsvang blir det fra flere påpekt at måten å jobbe på kan gi en mindre stressende arbeidshverdag, samtidig som det også utfordrer evnen til kreativitet, spontanitet og å tenke utenfor boksen. På Utleira er det påpekt hvordan samarbeidet mellom barnehage og SFO også krever at de ansatte utveksler erfaringer og møter hverandre, ikke bare at overgangspedagogen drar mellom enhetene. Dette har påvirket antakelsene de ansatte har, men også den praktiske hverdagen med organisering og innhold i skole og barnehage. Begge modellene har ført til noe merarbeid for de ansatte ved de berørte enhetene, men tilbakemeldingen fra samtlige ansatte har vært at merarbeidet har vært positivt, man har opplevd motivasjon og velvilje både innad på den enkelte enhet, men også mellom enhetene.

Det er tydelig at begge modellene krever at de ansatte er «med» på tankegangen i modellen. Måten å drive utviklingsarbeid på i dette prosjektet, hvor enhetene har fått stor frihet til selv å utforme modellen i praksis, oppleves å i stor grad ha vært med på å forankre prosjektene på enhetene, hvor de ansatte i stor grad har vært med på å forme prosjektene.

Som ved ethvert utviklingsarbeid så spiller dialog og kommunikasjon en sentral rolle både for opplevelsen og forankringen av arbeidet. Prosjektene krever at både SFO, Lærere og barnehager er tydelig i kommunikasjonen til foresatte, og ved flere aktiviteter og mindre spesifikke ukeplaner blir behovet for informasjon til hjemmet desto viktigere. Både i utviklingsfasen av modellene, og i det videre arbeidet, bør man arbeide spesifikt med å finne en god balanse når det gjelder informasjon til hjemmet. Dette kan være at lærer-teamene ved Åsvang bruker tid på å gi tydelig tilbakemelding til hjemmet angående hva man arbeider med i de ulike temaene eller fagene, eller at barnehagene tilknyttet Utleira må bruke mer tid på å kommunisere til foresatte hva overgangen til skole innebærer ved deres barnehage.

Betydning for barna som starter i skolen

Det er tydelig hvordan begge modellene bidrar til en skole og SFO-hverdag som søker å sette seg inn i barnets behov. Prosjektene retter seg ikke inn mot spesifikke grupper, men har et helhetlig inkluderingsfokus som søker å tilpasse seg alle barns behov.

Med Åsvangmodellen er den nye skolehverdagen ifølge de ansatte preget av mindre mas, og mer lek og medvirkning i skolehverdagen. Organiseringen av timeplanen gir også lærerne rom og fleksibilitet til å tilpasse dagen og uka etter elevenes motivasjon og medvirkning. Den styrte aktiviteten og de ulike tema-arbeidene gir mer rom for individuell tilpasning til den enkelte elev enn det oppgavebøker og matthefter gjør, og elevene arbeider i større grad i sitt eget tempo enn tidligere.

Med Utleiramodellen fortelles det at mange av antakelsene om hva som skjer på skolen er «visket ut», og at dette påvirker måten barna forberedes på skolestarten i barnehagen. SFO forteller at de har blitt bevisste på hva slags kompetanse barna har når de kommer fra barnehagen, og at de kan tilrettelegge på en annen måte for barna på skolen og SFO når de har mer kunnskap om barnehagehverdagen.

Det er viktig å påpeke at vi ikke har snakket med barna selv i forskningen på prosjektet, og at det er behov for mer forskning om hvordan dette påvirker elevenes totale skolegang.

Hva kan videreutvikles?

Kostnadmessig skiller de to prosjektene seg fra hverandre. Det er påpekt at ordningen med egen overgangspedagog antakelig er for ressurskrevende til å kunne bli et fullverdig og langsiktig tilbud i skolekretsen, men at det er mulig å forankre dette arbeidet i institusjonene heller enn i en delt stilling. Det er også en rekke elementer i Utleiramodellen som kan videreføres uavhengig av overgangspedagogen, som besøkene på tvers av SFO-barnehage, aktiviteter på tvers og kontakt mellom de ansatte.

På Åsvang sikter de mot å videreutvikle modellen til en egen småtrinnsdagagogikk som har heldagsprinsippet innarbeidet. Prosjektet er i selv ikke avhengig av ekstern finansiering, men krever at de ansatte blir involvert i prinsipper og arbeidsmåter.

Ved begge modellene vil det være viktig å skape tydelige og gode planer for å involvere de andre ansatte i arbeidet, og dokumentere og operasjonalisere arbeidet gjennom planer og rutiner for samarbeid.

Som diskutert tidligere har foreldreinvolvering og informasjon også vært et tema for begge prosjekter. Informasjonsflyt og kommunikasjonen med foreldre er et viktig element som det vil være viktig å ta inn i planene for det videre arbeidet.

Kobling mot rammeplanen for SFO

Den nye rammeplanen for SFO legger stor vekt på barndommens egenverdi, og SFO skal ivareta barnas behov for omsorg og tilsyn, samtidig som det gis rik mulighet for meningsfull fritid og lek (Utdanningsdirektoratet, 2021). Begge modellene gir leken stor plass i SFO-hverdagen, og vi oppfatter modellene som at de harmonerer godt med ny rammeplan for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021). Støttematerialet til rammeplanen for SFO vil kunne være nyttig støttemateriell i videreutviklingen av prosjektene.

Hemmere og fremmere i organiseringen av prosjektene?

Det analytiske perspektivet som ble presentert i kapittel 2 la vekt på koblingene mellom ulike nivåer i en iverksettingskjede, og det ble lagt vekt på hvordan løse koblinger mellom nivåene kan skape stor avstand mellom den intenderte ideen, og det endelige resultatet som blir praksis i skole og barnehage. Løsningen for å

motvirke dette ligger i stor grad gjennom involvering, og å vektlegge utvikling av prosjekter nedenfra, med stort rom for lokal tilpasning, slik at «rekoblingsprosesser» kan oppstå (Hallett, 2010). Fra forskergruppens ståsted virker en av de store styrkene ved de to modellene vi har sett på å være at man har lagt stor vekt på lokal utforming og deltagelse. Samtidig vil dette også kunne oppfattes som en lite styrt prosess, der det ikke finnes en ferdig oppskrift på hvordan arbeidet skal gjennomføres, og der veien i stor grad blir til mens man går. Dette kan være utfordrende for arbeidet som skal gjøres i en hverdag fylt av forventninger fra ulike hold.

I denne rapporten er det påpekt hvordan skoler generelt har store begrensninger når det kommer til utviklingsarbeid som krever ressurser fra dem, da de økonomiske rammene allerede er svært stramme. Vi vil likevel trekke fram hvordan flere av elementene i prosjektet både på Utleira og Åsvang er mulig å videreføre gjennom (re)organisering av ressurser som allerede finnes i skole, barnehage og SFO. Slik organisering krever imidlertid tydelig ledelse, og man står da i spennet mellom å utvikle nedenfra, samtidig som retningen som skal gis fra «toppen» må være tydelig. Sagt på en annen måte: denne type prosjekt krever stor utviklingskompetanse hos skoleledelsen, og en forståelse fra kommunalt hold for at utvikling av arbeidsmåter tar tid. Både skole- og barnehageeier, styrere på enheter og den enkelte ansatte må være enige om verdier og mål for prosjektet, men jobben må gjøres av det enkelte profesjonsfellesskapet.

I kapittelet om Åsvang er det vist til forskning om hvordan kravet til den totale undervisningstida i skolen har økt drastisk de siste 20 årene (Djupedal, 2022), og at måten Åsvang organiserer skoledagen på står i kontrast til disse funnene. Å kunne operere innenfor rammeverket på måten Åsvang gjør krever kompetente lærere som ser sammenheng mellom de temabaserte aktivitetene som gjennomføres og kravene i timeplanen. Det krever også en skoleledelse som fremmer lærerens pedagogiske utviklingsarbeid og som ikke detaljstyrer timeplan og antall timer på de minste trinnene. Kravet til timefordeling kan mulig virke hemmende ovenfor skoler som ønsker å bevege seg i samme retning som Åsvangmodellen.

LITTERATUR

- Caspersen, J., Buland, T. H., Hermstad, I. H. & Røe, M. (2020). På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor.
- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor.
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29-40.
<https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hallett, T. (2010). The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75(1), 52-74. <https://doi.org/10.1177/0003122409357044>
- Hawkins, M. & James, C. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 729-748.
- Hermstad, I. H., Caspersen, J. & Buland, T. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, (6).
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 340-363.
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013). Introduction: The new curriculum. *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice*, 1-12.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A conceptual framing. I *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing Limited.
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. I P. H. Thornton, W. Ocasio & R. Greenwood (Red.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (s. 99-129). Sage
- Thornton, P. H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2015). The Institutional Logics Perspective. I *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0187>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 09.06.2021). *Rammeplan for SFO. Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems.

Administrative Science Quarterly, 21, 1-9.

Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold?*

NTNU Samfunnsforskning.

TABELLER

Tabell 1	Foreldrenes vurdering av ulike elementer i skolen	43
----------	---	----

FIGURLISTE

Figur 1	Temaene de ansatte oppsummerer som viktige for modellen etter arbeidet med workshop	13
Figur 2	Foreldres opplevelse av første året på skolen	38
Figur 3	Hvordan opplever du at ditt barn trives på skolen	38
Figur 4	Vurdering av kommunikasjon fra skole og SFO	40
Figur 5	Vurdering av overganger i skolen	41
Figur 6	Vurdering av Overgangsobjektene viktighet	42

NTNU Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.