

# NASJONAL EVALUERING AV SKOLEFRITIDSORDNINGEN

Belyst i et helhetlig perspektiv  
på barns oppvekstmiljø

Øyvind Kvello  
Christian Wendelborg

Tittel : NASJONAL EVALUERING AV SKOLEFRITIDSORDNINGEN.  
Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø.

Forfattere : Øyvind Kvello  
Christian Wendelborg

NTF-rapport : 2002:4

Prosjektnummer : 1462

ISBN : 82-7732-125-2

ISSN : 0802-9393

Prosjektnavn : Evaluering av SFO

Oppdragsgiver : Læringscenteret

Prosjektleder : Christian Wendelborg

Prosjekttrådgiver : Per Morten Schiefloe

Layout/redigering : Anders Sønstebo

Referat : Denne rapporten fokuserer på kvaliteten på SFO-tilbudene. Dette ses i forhold til de generelle statlige føringer for et helhetlig oppvekstmiljø for barn og de spesifikke føringer som er gitt for SFO. Studien skal gi et bilde av de aktiviteter som vektlegges i SFO, samt den form og omfang disse har. Helhetsperspektivet ivaretas ved å analysere viktige, omliggende system for SFO – som enten utgjør barnas mikro-, meso-, ekso- eller makrosystem. Kvalitet i tilbudet innebærer også hvordan integrering og inkludering ivaretas.

Emneord : Skolefritidsordning, Helhetlig oppvekstmiljø, Integrering, Inkludering, Utviklingsøkologi, Det kommunale hjelpeapparatet, Barns oppvekstmiljø, Samfunnsutvikling

Dato : Juni 2002

Antall sider : 276

Pris : 300,-

Utgiver : Nord-Trøndelagsforskning  
Serviceboks 2533, 7729 STEINKJER  
telefon 74 13 46 60  
telefaks 74 13 46 61

## FORORD

Først og fremst en stor takk til alle informanter og respondenter. De har gitt oss verdifulle bidrag – som samlet sett gir god oversikt over skolefritidsordningen i Norge. Flere av respondentene, informantene og lederne av skolefritidsordningene vi besøkte, har brukt mye tid på å hjelpe oss å koordinere alle intervju og å skaffe skriftlige tillatelser. Flere foreldre har tatt fri fra jobb for å intervjues av oss. Det vitner om engasjement. Takk til dere alle!

Prosjektet er omfattende (1,2 millioner kroner) og hele oppdraget var innenfor ni måneder. Evalueringen har vært en spennende prosess for oss som forskere og gitt oss innblikk i de store variasjoner innen dette tilbudet.

Takk til Læringscenteret ved avdelingsdirektør Anne-Berit Kavli og prosjektleder Qvam og Hovland for et godt samarbeid i prosjektperioden.

Takk til prosjektrådgiver professor Per Morten Schiefloe, Studio Apertura ved NTNU og professor II ved Nord-Trøndelagsforskning.

Vi takker også forsker Line Nyhagen Predelli ved NIBIR, Oslo, for konstruktive innspill i sluttfasen.

Vi ønsker å rette en takk til bibliotekjennesten ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, for god service.

Steinkjer/Trondheim, mai 2002

Christian Wendelborg  
prosjektleder

Øyvind Kvello

Denne evalueringen er et samarbeid mellom Nord-Trøndelagsforskning (NTF), Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk (HiST, ALT) og Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).





# INNHold

	side
FORORD	i
INNHold	iii
LISTE OVER FIGURER	vii
LISTE OVER TABELLER	ix
SAMMENDRAG	xi
1. INTRODUKSJON	1
1.1 Problemstillinger	1
2. GENERELL INFORMASJON OM SFO OG TEORI FOR EVALUERINGSSTUDIEN	2
2.1 Hva er SFO?	2
2.2 Det teoretiske utgangspunktet for studien – bioøkologisk teori	3
2.2.1 Transaksjonsmodellen som forståelsesmodell for barns utvikling	3
2.2.2 Kjernen i bioøkologisk teori	4
2.2.3 En oppsummering om bioøkologisk teori	10
3. SAMFUNNSUTVIKLING, STATLIGE FØRINGER OG EMPIRI RELEVANT FOR STUDIER AV SFO	13
3.1 Bakgrunn for og disponering av kapitlet	13
3.2 Det senmoderne, norske samfunnet	13
3.2.1 Økt behov for tilsyn av barna	14
3.2.2 Forskningsspørsmål	16
3.3 Behovet for å forebygge vansker hos barn	16
3.3.1 Inkluderingsideologien i den norske skolen	16
3.3.2 Hva innebærer forebygging av vansker hos barn?	19
3.3.3 De pedagogiske institusjoner er svake i forhold til forebygging av vansker blant barn	21
3.3.4 Begrepene risiko, prediksjon av risikostatus, stressor og motstandsdyktighet	21
3.3.5 SFO i forhold til barn og familier med særskilte behov	21
3.3.6 Barn av minoritetsspråklige familier	26
3.3.7 Oppsummering	28
3.3.8 Skal SFO være en motvekt til samfunnsutviklingen?	28
3.3.9 Forskningsspørsmål	30
3.4 Krav til og behov for innhold i SFO	33
3.4.1 Samarbeid mellom SFO og hjem	33
3.4.2 Aktiviteter i SFO	34
3.4.3 Forskningsspørsmål	37
3.5 Samarbeid mellom SFO og skole	38
3.5.1 Forskningsspørsmål	39
3.6 Kompetansekrav for ansettelse, personaltetthet og kjønns- og aldersfordeling i SFO	39

3.6.1	Personaltetthet i SFO	43
3.6.2	Ikke en profesjon, men sammensatte team	43
3.6.3	Alderssammensetning hos SFO-ansatte	44
3.6.4	Kjønnsfordeling blant SFO-ansatte	44
3.6.5	Minoritetsspråklig representasjon blant de ansatte	45
3.6.6	Forskningsspørsmål	45
3.7	Hjelpeapparatets rolle knyttet til SFO	45
3.7.1	Det kommunale hjelpeapparatet	46
3.7.2	Forebygging i det kommunale hjelpeapparatet	46
3.7.3	Høy grad av felles brukere krever tverretattlig samarbeid eller endring av hjelpeapparatet	47
3.7.4	SFOs rolle i forebygging og hjelpeapparatets posisjon i forhold til SFO	51
3.7.5	Forskningsspørsmål	51
3.8	Avslutning	51
4.	METODE	53
4.1	Strategi og perspektiv for evalueringen	53
4.2	Evaluering	54
4.3	Metodekombinasjoner	55
4.4	Utvalgsprosedyrer	56
4.4.1	Kvantitativ undersøkelse	56
4.4.2	Kvalitativ undersøkelse	57
4.5	Datainnsamlingen	58
4.5.1	Kvantitativ undersøkelse	59
4.5.2	Kvalitativ undersøkelse	60
4.6	Datakvalitet	61
5.	BAKGRUNNSDATA FOR FORELDREGRUPPA	65
5.1	Bakgrunnsdata for foreldregruppa	65
6.	KOMPETANSE FOR ANSETTELSE I SFO	67
6.1	Bakgrunnen til de SFO-ansatte	67
6.2	Syn på nødvendig kompetanse for ansettelse i SFO	71
6.3	Sentrale tendenser i materialet	76
7.	FORELDRENES HOVEDGRUNNER FOR Å HA BARNET I SFO	79
7.1	Sentrale tendenser i materialet	82
8.	AKTIVITETER I SFO	83
8.1	Barneaktivitetene i SFO	83
8.2	Hvilke aktiviteter i SFO oppgis som viktige og sentrale fra foreldre og ansatte?	83
8.3	Foreldre som har barn med særskilte behov	87
8.4	Barnas vurdering av SFO ved bruk av tegninger og intervju som metode	87
8.5	SFOs samarbeid med kulturinstitusjoner	90
8.6	Tilbyr SFO de aktivitetene som foreldre og ansatte mener er viktige?	92

8.7	Er aktivitetene differensiert med tanke på barnas interesser, behov og forutsetninger?	94
8.8	Barn med særskilte behov	98
8.8.1	Hvordan blir barn med vanskelig livsvilkår og særskilte behov integrert og inkludert i aktivitetene i SFO	98
8.9	Sentrale tendenser i materialet	100
9.	BARNAS TRIVSEL I SFO	103
9.1	Barnas grad av trivsel i SFO	103
10.	SAMARBEID MELLOM SFO OG HJEM	105
10.1	Informasjonsflyten mellom SFO og hjem	105
10.2	Opplever foreldre medvirkning i planlegging og utarbeidelsen av SFOs virksomhetsplan	108
10.3	Er det et tydelig skille for foreldrene og barna mellom hva som er skolens versus SFOs ansvar?	110
10.4	Innspill fra SFO-ansatte overfor foreldrene om hvordan barnet bør oppdras/stimuleres hjemme	111
10.5	Sentrale tendenser i materialet	112
11.	SAMARBEID MELLOM SFO, SKOLE OG BARNEHAGE	113
11.1	Samarbeid mellom SFO, skole og barnehage	113
11.2	Samarbeid mellom SFO, skole og barnehage omkring barn med særskilte behov	124
11.3	Sentrale tendenser i materialet	126
12.	HJELPEAPPARATETS SAMARBEID MED SFO I FOREBYGGING AV VANSKER	129
12.1	Samarbeid mellom det kommunal hjelpeapparatet og SFO	129
12.2	Hvordan oppleves samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet?	131
12.3	Forebygging av vansker hos barn	138
12.4	I hvilken grad og hvordan benyttes SFO som ett ledd i detforebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår	138
12.5	Sentrale tendenser i materialet	141
13.	VURDERING AV ULIKE MÅL PÅ KVALITET VED SFO	143
13.1	Informanter og respondenters vurdering av tre kvalitetsmål ved SFO	143
13.2	Kvalitet på SFO-personalet	143
13.3	Kvalitet på inne- og uteareal i SFO	145
13.4	Kvalitet på SFO totalt	147
13.5	Foreldrebetaling og foreldrenes vurdering i forhold til og mellom fire kvalitetsvariabler i SFO	148
13.6	Sentrale tendenser i materialet	150
14.	FORSKJELLER MELLOM PRIVATE OG KOMMUNALE SFO	151
15.	INFORMANTENES ØNSKER OG FORSKERNES OBSERVASJONER	153
15.1	Informantenes ønsker	153
15.2	Forskernes observasjoner	153

16. OPPSUMMERING	157
17. RESYMÉ AV FUNNENE KNYTTET TIL DE FIRE HOVEDPROBLEMSTILLINGENE	169
18. ANBEFALINGER FOR VIDEREUTVIKLING AV SFO	171
SLUTTNOTER	173
REFERANSER	185
Vedlegg 1: Tabeller	
Vedlegg 2: Spørreskjema til foreldre	
Vedlegg 3: Spørreskjema til ansatte	
Vedlegg 4: Spørreskjema til rektorer	
Vedlegg 5: Spørreskjema til styrer i barnehage	
Vedlegg 6: Spørreskjema til hjelpeapparatet	
Vedlegg 7: Spørreskjema til kommunens oppvekstledelse	
Vedlegg 8: Intervjuguide for foreldre	
Vedlegg 9: Intervjuguide for ansatte i sfo	
Vedlegg 10: Intervjuguide for rektor og barnehageleder	
Vedlegg 11: Intervjuguide for hjelpeapparat	
Vedlegg 12: Intervjuguide for kommunens oppvekstledelse	



## LISTE OVER FIGURER

Figur	side
2.1: Lineær årsaksforklaring	4
2.2: Sirkulær årsaksforklaring	4
2.3: De fem systemene i Bronfenbrenners bioøkologiske modell	5
6.1: Syn på om fagutdanning er nødvendig for ansettelse i SFO eller om personlig egnethet er tilstrekkelig (alle grupper oppgis i %)	71
6.2: Ansattes syn på hvilken utdanning som er nødvendig i SFO sett i forhold til de ansattes egen utdanning (oppgitt i %)	72
8.1: Foreldres og ansattes vurdering av hva som er viktige aktiviteter i SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)	84
8.2: SFOs samarbeid med musikkskole, idrettsskoler/-lag og kulturinstitusjoner (ansatte, her oppgitt i gjennomsnitt)	90
8.3: Foreldres og ansattes vurdering av den grad SFO tilbyr aktiviteter som de mener er viktige og om SFO har tilstrekkelig ressurser for å gjennomføre disse (her oppgitt i gjennomsnitt)	92
8.4: Alle gruppers vurderinger av hvordan SFO makter å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	94
8.5: Deler av hjelpeapparatet som foreldre til barn med særskilt behov har kontakt med (oppgitt i %, n = 179)	98
9.1: Foreldrenes opplevelse av barnets trivsel og sin egen trygghet når barnet er i SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)	103
10.1: Foreldre og barns påvirkning og mulighet for påvirkning av SFOs innhold og organisering (foreldre og ansatte, oppgis i %)	108
11.1: Syn på om SFO skal samarbeide med skolen om SFOs innhold eller ikke (alle grupper, oppgis i %)	113
11.2: Syn på om SFO skal være samlokalisert med skole, barnehage eller i frittstående lokaler (alle grupper, oppgis i %)	114
11.3: I hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med andre i planlegging av aktiviteter? (ansatte, her oppgitt i gjennomsnitt)	115
11.4: Rektor og barnehagens vurdering av kvaliteten på samarbeidet mellom skolen, barnehagen i forhold til SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)	117
12.1: Oppvekstledelsens svarfordeling i forhold til tverrfaglige/-etatlige samarbeidsrutiner knyttet til SFO (oppgitt i %)	130
12.2: Vurdering av kvaliteten på samarbeid mellom hjelpeapparatet og SFO (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	131
12.3: I hvilken grad er det tilrettelagt for samarbeid mellom SFO, PPT, barnevern og helsesøstertjenesten? (ansatte, oppgis i %)	132
12.4: PPT, barnevernet og helsesøstertjenestens vurdering av kvalitet i samarbeidet med SFO	132
12.5: I hvilken grad vurderer hjelpeapparatet SFO som en velegnet arena for forebygging og tiltak, samt i hvilken grad de bruker SFO som ett ledd i det forebyggende arbeidet? (her oppgitt i gjennomsnitt)	133

12.6: Om det eksisterer en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår (oppvekstledelse og hjelpeapparat oppgis i %)	139
12.7: Oppvekstledelsens prioritering av SFO (frekvens)	140
13.1: Vurdering av kvaliteten på SFO-personalet (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	143
13.2: Vurdering av SFOs inneareal (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	145
13.3: Vurdering av SFOs uteareal (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	146
13.4: Vurdering av kvaliteten på SFO (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)	147

## LISTE OVER TABELLER

Tabell	side
3.1: Økning i yrkesaktive i perioden 1981 til 2001	14
4.1: Svarprosent for alle grupper	59
4.2: Oversikt over informanter i undersøkelsen	61
5.1: Oversikt over hvem som har besvart spørreskjema (oppgis i %)	65
5.2: Foreldreinformanter knyttet til barnets klassetrinn (oppgis i %)	66
5.3: Oversikt over foreldre som har barn med særskilte behov og øvrige foreldre (oppgis i %)	66
6.1: Utdannelsen til ansatte i undersøkelsen (oppgis i %)	67
6.2: Ansattes ansiennitet i SFO (oppgis i %)	67
6.3: Aldersfordeling for ansatte i undersøkelsen (oppgis i %)	69
6.4: Kjønnfordeling blant de SFO-ansatte (oppgis i %)	69
7.1: Forskjeller mellom foreldre med barn som har særskilte behov og øvrige foreldre i ønske om å ha barnet sitt på SFO dersom en av de foresatte er hjemme på dagtid (oppgis i %)	79
8.1: Foreldres og ansattes vurderinger av om SFO tilbyr de aktiviteter som man mener er viktige og om SFO har tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre disse (t-test)	93
8.2: I hvilken grad SFO greier å differensiere sett i forhold til gruppe? (ANOVA)	95
8.3: Er barn med særskilte behov med i aktiviteter på lik linje med andre barn – Foreldre med barn med særskilte behov og ansatte? (oppgis i %)	98
8.4: Er barn med annen etnisitet med i aktiviteter på lik linje med andre barn? (ansatte, oppgis i %)	99
10.1: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte foreldrene informeres om aktiviteter og hendelser i SFO ved henting og bringing av barna (oppgis i %)?	105
10.2: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte SFO organiserte møter med foreldrene (oppgis i %)?	106
10.3: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte foreldrene mottar planer og skriv/brev fra SFO (oppgis i %)?	106
10.4: Foreldrenes oppfatning av skille mellom skolens og SFOs ansvar (oppgis i %)	110
11.1: Er det et godt samarbeid mellom skole og SFO når det gjelder støtte- og hjelpetiltak rundt barn med særskilte behov? (foreldre og ansatte, oppgis i %)	124
11.2: Er foreldre til barn med særskilte behov med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barnet i SFO? (foreldre og ansatte, oppgis i %)	125
12.1: Er det kommunale hjelpeapparat med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barn med særskilte behov i SFO (foreldre og ansatte, oppgis i %)?	129
13.1: Vurdering av kvalitet på personalet sett i forhold til gruppe (ANOVA)	144
13.2: Vurdering av kvalitet på lokalene til SFO sett i forhold til gruppe (ANOVA)	145
13.3: Vurdering av kvalitet på SFO sett i forhold til gruppe (ANOVA)	147
13.4: Oversikt over månedlig foreldrebetaling i SFOene i undersøkelsen samt for hele landet (her oppgitt i kroner)	148
13.5 : Forskjeller i pris i kommunale og private SFO(t-test)	149

13.6: Sammenheng mellom foreldrebetaling og foreldres vurdering av kvalitet samt sammenhenger mellom fire variabler knyttet til kvalitet (Pearsons r)	149
---	-----

# SAMMENDRAG

*Christian Wendelborg  
Øyvind Kvello*

Diskusjoner om innholdet i skolefritidsordningen (SFO) økte i omfang fra slutten på 1980-tallet. Inntil da hadde man fritidshjem – med klare innholdsmessige paralleller til dagens SFO. Fra høsten 1997 ble obligatorisk skolestartsalder endret fra syv år til seks år og ti-årig grunnskoleutdanning ble besluttet innført (Ot. prp. nr. 46 1996–97, St.meld. nr. 29 1994–95). SFO-tilbudet er primært rettet mot aldersgruppa seks år til ni år (St.meld. nr. 40 1992–93). Statlig tilskuddsordning til SFO er derfor rettet mot elever i 1. til 4. klassetrinn, men det gis statlig tilskudd opp til 7. klassetrinn for elever og familier med særskilte behov (Rundskriv F-66-98 1998).

I denne evalueringen av SFO er et systemteoretisk perspektiv via bioøkologisk teori på barns oppvekstmiljø benyttet. Et slikt systemperspektiv er i tråd med de nyere offentlige utredninger og statlige føringer for organiseringen av oppvekstmiljøene og tiltakskjedene rundt barn generelt og barn med spesielle behov (NOU nr. 12 2000, St.meld. nr. 23 1997–98). Systemperspektivet ligger til grunn for spørreskjemaene, de semistrukturerte intervjumanualer og i selve dataanalysen. Ut fra bioøkologisk teori søker vi via denne evalueringen å få et oversiktsblikk på (1) aktivitetsvariasjoner i SFO, (2) grad av rollemangfold og variasjoner i persongalleriet barna eksponeres for i SFO, og derved variasjoner i sosiale relasjoner og rollemodeller, samt (3) grad av helhetlige (molare) aktiviteter. Bioøkologisk teori betoner viktigheten av lenker til omliggende systemer. Dette vurderes i denne studien i form av kontakthypighet og –kvalitet til omliggende system og evnen til å danne gode overganger mellom systemene, såkalt økologiske overganger.

De statlige føringer for SFO vektlegger at denne arenaen skal bidra til helhet og sammenheng for barna ved å samarbeide med skole, hjem, samt kultur- og fritidstiltak i lokalmiljøet (St.meld. nr. 40 1992–93). Vårt valg av å bruke et systemisk perspektiv i denne evalueringen er derved i tråd med de statlige føringer. Det er også understreket at SFO bør inngå i det forebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår (St.meld. nr. 40 1992–93) ved å ha et sosialpedagogisk perspektiv på innhold og organisering (St.meld. nr. 40 1992–93).

I denne undersøkelsen er følgende hovedproblemstillinger belyst:

- ***Hvordan er kvaliteten i de tilbud skolefritidsordningene gir, og i hvilken grad drives SFO etter Stortingets intensjoner slik dette er nedfelt i Stortingsmeldingene?***
- ***Hvilke aktiviteter vektlegges og hvilken form er disse gitt?***
- ***Hvordan er samspillet mellom SFO, hjemmet og andre viktige subsystem (arenaer) hvor barn ferdes?***
- ***I hvilken grad lykkes man med integrering/inkludering av barn med særlige behov i SFO?***

For å besvare disse problemstillingene benyttes en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Et slikt design synes å kunne gi god datakvalitet og –validitet i forhold til problemstillingene fordi disse metodene supplerer hverandre og gir et rikere og mer helhetlig bilde av SFO (Dale, Jones & Martinussen 1985).

Den kvantitative undersøkelsesdelen bestod av spørreskjema sendt til 20 tilfeldig utvalgte kommuner med følgende respondentgrupper (antall returnerte skjema og svarprosenten i parentes):

- foreldre i utvalgte SFO (855/49 %)
- ansatte i utvalgte SFO (163/67,4 %)
- rektorer tilknyttet utvalgte SFO (48/98 %)
- styrere i nærmeste barnehage til utvalgte SFO (43/87,8 %)
- ledere i det kommunale hjelpeapparat rundt barn med særskilte behov – PPT, barnevern og helsesøstertjeneste (54/90 %)
- oppvekst-/skoleledere (18/90 %)

Den kvalitative undersøkelsen besto av case-studier av SFO i strategisk valgte kommuner. Kommunene og SFO ble valgt ut på bakgrunn av geografiske og demografiske variabler. Dette for å sikre representasjon fra kommuner (storby) som ikke ble med i den kvantitative undersøkelsen. Informantgruppene i de kvalitative studiene var samme type grupper som i spørreskjemaundersøkelsen i tillegg til 21 barn i SFO har tegnet og blitt intervjuet om aktiviteter i SFO. Det er intervjuet 40 foreldre, 16 SFO-ansatte (fem ledere inkludert), fire rektorer, fire barnehagestyrere, fire representanter fra kommunens oppvekstledelse og 14 representanter fra det kommunale hjelpeapparat. Til sammen er det gjennomført intervju med 82 informanter.

Via datainnsamlingene belyses SFO fra flere tilgrensende systemer. Spørreskjemaene samt intervjuene og observasjonene har sikret en bred innfallsvinkel. Dataene sikrer generalisering og gir godt innblikk i variasjoner i ordningen, mens intervjuene gir rikholdig detaljkunnskap og sikrer oss viktig informasjon via informantenes resonnementer. Det høye antall intervjuede favner så bredt at det kan antas å være representativt for informantgruppen de representerer.

### **Aktiviteter og innhold**

Foreldre og SFO-ansatte oppgir at særlig fire aktiviteter anses som viktige: (a) Å gi barn tilsyn og omsorg, (b) barns egeninitierte aktiviteter, (c) frilek og (d) sosial læring. Benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet vurderes både av SFO-ansatte og foreldre blant de minst viktige oppgaver, mens statlige føringer vektlegger dette som én grunnpilar i virksomheten. Foreldre som har barn med særskilte behov mener frilek er mindre viktig enn de øvrige foreldrene, og at leksearbeid er mer viktig enn resten av foreldregruppa. Dette kan skyldes at mange barn med særskilte behov trenger ekstra oppfølging og at foreldrene derfor behøver mer avlastning. Mange barn med særskilte behov har vansker med å tilegne seg skolefaglig kunnskap og har derfor behov for både mer hjelp og tidsbruk enn barn uten særbehov. Intervjuene viste tilsvarende skiller. Foreldre til barn uten særbehov ønsker friere rammer og større grad av egeninitierte aktiviteter for barna i SFO enn foreldre til barn med særskilte behov. Barna i SFO uttrykker at de i høy grad får holde på med det de selv vil og aktivitetene er i stor grad preget av frilek.

Fra statlig hold vektlegges et samarbeid mellom SFO og musikk- og kunstsoler samt frivillige organisasjoner (St.meld. nr. 55 1996–97). De SFO-ansatte rapporterer at det i liten grad er lagt til rette for samarbeid mellom SFO og musikk-skole, idrettsskoler/-lag og andre kulturinstitusjoner.

Både de ansatte og foreldrene mener at SFO tilbyr de aktivitetene som de anser som viktige. Begge gruppene rapporterte i spørreskjemaundersøkelsen at SFO har tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre de aktivitetene som de mener er viktige. Foreldrene mener forutsetningene for å lykkes med oppgavene er dårligere enn de SFO-ansattes vurdering av dette.

I spørreskjemaundersøkelsen finner man at de fleste mener at SFO greier å tilpasse/differensiere aktiviteter i forhold til barnas forutsetninger, behov og interesser. De SFO-ansatte mener dette i høyere grad enn foreldre og barnehagestyrere. Representanter fra hjelpeapparatet er de som relativt sett er mest kritiske til SFOs evne til differensiering, men denne gruppen samt oppvekstledelsen har uttalt seg generelt om SFO i kommunen, mens de andre gruppene har uttalt seg om én spesifikk SFO. Hjelpeapparatet har hovedsakelig kontakt med barn som har særskilte behov og som dermed ofte krever særskilt tilrettelegging. Dette kan forklare hvorfor denne gruppen av informanter og respondenter er de mest kritiske til SFO. Det er imidlertid ingen forskjell i svarene mellom foreldre som har barn med særskilte behov eller ikke, når det gjelder den grad SFO klarer å differensiere i forhold til deres barns forutsetninger, behov og interesser. Dette står til en viss grad i motsetning til funnene i de kvalitative studiene. Der kom det fram at majoriteten av foreldre som har barn med særskilte behov, mener at SFO er lite egnet for deres barn med mindre det knyttes personale til dem, og at personalet har en fagbakgrunn slik at foreldrene ikke blir avhengige av å gi personalet opplæring. Det kom også fram at de SFO-ansatte hadde svært liten forståelse av begrepet differensiering. De kunne i liten grad gjøre rede for hvordan dette kunne nedfelles i SFOs virksomhetsplaner og daglige virke. Vi fant tre undergrupper blant foreldrene: (a) Foreldre som mente SFO i liten grad maktet å differensiere og gjerne påpekte at barna måtte være den mest fleksible part, (b) foreldre som mente at SFO var meget person- framfor system-avhengig, og (c) foreldre som var rimelig fornøyde med differensieringen. Det var en antallsmessig overvekt av gruppe a. Flere i alle disse tre gruppene poengterte at de SFO-ansatte hadde et vanskelig utgangspunkt for å differensiere (lav personaltetthet, dårlige økonomiske rammer og lite egnede lokaler).

Foreldrene rapporterer i studien at deres barn generelt trives i SFO og at de føler seg trygge når barna er i SFO. I intervjuene med foreldrene var det tydelig at barnets grad av trivsel i barnehagen er en meget god prediktor for senere trivsel i skole og SFO. Likevel viser resultatene i denne undersøkelsen at flertallet av foreldrene ikke ville hatt barnet sitt i SFO dersom en av de foresatte kunne hatt tilsyn med barnet på dagtid. Dette tyder på at foreldrene ser på SFO primært som en tilsynsarena. Det er ingen signifikante forskjeller mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre på dette punktet, men i intervjuene trakk foreldre som har barn med særskilt behov frem at det var ekstra viktig for deres barn å få en sosial trening med jevnaldrene på grunn av barnets særskilte behov. Det ble sett på som vanskelig å oppnå dette i barnets øvrige fritid. Samvær med jevngamle ble nevnt som et argument av foreldrene for å ha barnet i SFO siden mange nærmiljø preges av at barna i nabolaget er i SFO. Likevel påpeker foreldrene i høy grad at de ville valgt å la barnet være hjemme hvis de ikke hadde jobbet utenfor hjemmet.

Det var flere tilfeller hvor foreldrene er svært positive ved besvarelse på spørreskjema og ved tallfestelse på skalaene i de kvalitative intervjuene. Det har vært en tilsynelatende inkonsekvens i hva foreldrene forteller på detaljnivå i intervjuene, og deres abstraherte tallfestelse på skalaen (som ble langt mer positiv enn deres beretninger skulle tilsi). Eksempelvis har foreldre via intervjuene beklaget seg over at innklimaet i SFO førte til hodepine og sykdom hos barna, samt

trange og lite egnede rom, for deretter å sette karakteren åtte eller ni på en skala som strakte seg fra null til ti, hvor ti er mest positivt, når de vurderte SFOs inneareal. Dette kan tolkes på flere måter: Eksempelvis kan foreldrene ha for lite kjennskap til SFO og ønsker å være positive slik at de vektlegger de gode intensjonene de opplever preger de SFO-ansatte, eller at foreldrene svarer positivt fordi de ikke har noe reelt alternativ til SFO som tilsyn for barna når de selv er på jobb (bygger på en antagelse om at det er generelt belastende og harmonerer lite med ønsket om å være en god forelder hvis man lar barna være i en lite egnet SFO). Dette kan også ha hatt innvirkning på hvordan foreldrene har svart på spørreskjemaet (og indirekte utformingen av spørreskjemaene. Dette drøftes nærmere i kapittel fire).

### **Samarbeid mellom SFO og hjem**

I St.meld. nr. 55 (1996–97) og St.meld. nr. 40 (1992–93) vektlegges at innhold i SFO skal utformes i nært samarbeid med foreldre. SFO-ansatte mener de i høyere grad informerer foreldrene enn hva foreldrene beskriver. Likevel rapporterer foreldrene at de mottar tilstrekkelig med informasjon fra SFO gjennom organiserte møter, planer og skriv fra SFO. Intervjuene viser at (a) få foreldre har totaloversikt over informasjonsflyten mellom SFO og hjem, ingen av de foreldre vi intervjuet gav like svar på dette, og (b) SFO-ansatte hadde også bare delvis oversikt, men at de SFO-ansatte sammenlagt kom fram til samme informasjonsmengde og –former som leder av SFO. Det er derfor rimelig å anta at de som har fylt ut spørreskjemaene har ulik oversikt i forhold til den andre foreldrepårt og andre foreldre til barn i samme SFO.

Jevnt over opplever foreldre at SFO legger til rette for en rimelig grad av foreldrepåvirkning, men foreldrene opplyser at de benytter seg i svært liten grad av denne muligheten. De SFO-ansatte har derved tilrettelagt for foreldrepåvirkning – som skissert i statlige føringer. Foreldrene som ble intervjuet fortalte at det er to hovedgrunner for den lave grad av påvirkning: (a) At de ikke har særlig kjennskap til SFO og innholdet i tilbudet, og (b) at de i høyere grad ville ha engasjert seg hvis de var misfornøyde med tilbudet. Av det kvantitative materialet kommer det fram at foreldre som har barn med særskilte behov i høyere grad enn øvrige foreldre benytter seg av den påvirkningsmuligheten de gis. I intervjuene framstår denne foreldregruppa som minst fornøyde med SFO.

Foreldrene som deltok i studien var positive til å motta råd eller veiledning fra SFO-ansatte om stimulering og oppdragelse av barna hjemme. Samtidig stilte foreldrene seg tvilende til at de SFO-ansatte hadde kompetanse til dette.

### **Samarbeid mellom SFO, skole og barnehage**

Det er et stort flertall blant alle informantgrupper (foreldre, SFO-ansatte, rektorer, barnehagestyrere, hjelpeapparat og oppvekstledelse) som mener at SFO skal samarbeide med skolen om innholdet i ordningen. I forhold til disse gruppene er det imidlertid færre SFO-ansatte som mener dette. Hele 35,7 % av de SFO-ansatte mener at innholdet skal være uavhengig av skolen. Det samme mønsteret finner man når det gjelder syn på om SFO enten bør være samlokalisert med skolen, med barnehagen eller i frittstående lokaler. Det er et klart flertall blant alle grupper informanter at SFO skal være samlokalisert med skolen. Det er færre SFO-ansatte som mener dette enn de øvrige informantgrupper i studien. Hele 37 % av de SFO-ansatte mener at SFO bør legges til



frittstående lokaler. Disse resultatene kan tyde på at mange SFO-ansatte mener at SFO bør ha en løsere tilknytning til skolen enn slik det skisseres i de statlige føringer.

De SFO-ansatte rapporterer at det i liten grad er lagt til rette for samarbeid med skole og barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO. Særlig gjelder dette samarbeid med barnehagen. I intervjuene ble dette også gjensidig understreket av barnehagestyrerne. Når det gjelder samarbeid mellom SFO og skolen kan vi skille de SFO-ansatte i tre ulike grupper. Den første gruppen mente det bør være et tydelig skille mellom SFO og skole og lite samarbeid. Det var et mindretall av de SFO-ansatte som mente dette. Majoriteten av de SFO-ansatte tilhører gruppe to som opplever noe samarbeid med skolen. Den siste gruppen av SFO-ansatte har jobbet bevisst med å utvikle gode samarbeidsrutiner og har formelle rutiner, men opplever at man må jobbe på individnivå for å bedre samarbeidet. De savner at dette ivaretas av systematisert samarbeid. Rektorene rapporterer et bedre samarbeid enn de SFO-ansatte.

Foreldrene opplevde lite samarbeid mellom SFO og skole eller barnehage, med unntak av en SFO som var organisert som et oppvekstsenter. I dette oppvekstsenteret opplevde foreldrene at noen aktiviteter foregikk parallelt i SFO og skolen, samt noe felles aktiviteter med barnehage. Jevnt over mener foreldrene at det er lite samarbeid med skole og barnehage.

Foreldre som har barn med særskilte behov savner i større grad enn øvrige foreldre samarbeid mellom skole, barnehage og SFO. Disse foreldrene rapporterer at kunnskapen om deres barns særskilte behov ikke i tilfredsstillende grad overføres mellom disse systemene og at foreldrene får et for mye ansvar i opplæring SFO-ansatte på dette området.

### **SFO-personalets kompetanse**

Nasjonale tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at bare 8,8 % av SFO-ansatte har førskole- eller lærerutdanning. 15,7 % av personalet har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. 75,5 % er registrert som "Annet personale". Den lave andelen personale med utdanning på høyskolenivå er i tråd med at det ikke stilles formelle krav til ansettelse i SFO. Fra statlig hold skisseres likevel et ønske om formell kompetanse hos leder av SFO (St.meld. nr. 40 1992–93). Norge skiller seg derved sterkt fra eksempelvis Sverige hvor over 60 % av ansatte i fritidshjem har høyskoleutdanning.

Tall fra GSI viser at personaltetthet i SFO for skoleåret 2001–02 gjennomsnittlig var 16,9 barn per helstilling i SFO. Dette er rimelig likt situasjonen i Sverige hvor personaltettheten i svenske fritidshjem er cirka en helstilling per 17,5 barn (Skolverket 2001). I SFO er det gjennomsnittlig én helstilling med pedagogisk utdannet personale (på høyskolenivå) per 148 barn (regnet ut fra GSI 2001–02).

Det er klare forskjeller mellom gruppene i den kvantitative undersøkelsen i syn på hvilken bakgrunn og kompetanse SFO-ansatte bør eller skal ha. Et stort flertall av de SFO-ansatte i undersøkelsen mener det er tilstrekkelig med personlig egnethet for å jobbe i SFO. Også et flertall av rektorer mener dette. Foreldre var mer delt i synet på dette. Rundt halvparten mente at en burde ha fagutdanning for å jobbe i SFO og den andre halvparten mente personlig egnethet er tilstrekkelig. Et klart flertall av barnehagestyrere, representanter fra hjelpeapparatet og oppvekstledelsen mener det er nødvendig med fagbakgrunn for å arbeide i SFO. I intervjurunden fant man det samme

bildet som i den kvantitative undersøkelsen. Personale med fagutdanning svarte at i alle fall leder av SFO bør ha formell kompetanse. De ufaglærte mente stort sett at formell utdanning ikke var nødvendig, et fåtall av dem mente at leder gjerne kunne være fagutdannet. De ansatte i hjelpeapparatet, foreldre og skole – samt oppvekstledelse mente at fagutdanning var nødvendig for flere av de SFO-ansatte, men hadde som minstekrav at lederne måtte ha formell utdanning. Flere av de ansatte i hjelpeapparatet var positivt innstilt til bruk av assistenter, men ingen av dem ønsker en SFO hvor alle ansatte kun har realkompetanse eller ingen relevant kompetanse. Blant disse var det større variasjon i ønsket utdanning, man skisserte bredere "pedagogisk utdanning" og ikke spesielt avgrenset til førskolelærer. Foreldre til barn med særskilte behov var spesielt opptatte av fagutdannet personale og foreslo oftere tverrfaglighet for å ivareta barna deres. Hyppigst nevnt var vernepleiere og barnevernpedagoger.

Foreldre flest ønsket faglig utdannelse på lederne, men var jevnt over positive til og hadde god erfaring med assistentene. Faglig ledelse indikerer imidlertid at de ønsker kvalitetsomsorg. Svært få foreldre ønsket at det kun skulle være assistenter i SFO.

Kjønnsfordelingen for de SFO-ansatte som returnerte spørreskjemaet er relativt lik den reelle fordelingen for hele landet. I studien er 91,2 % kvinner og 8,8 % menn. De tilsvarende tallene for hele landet er 89 % og 11 % for henholdsvis kvinner og menn (GSI 2001–02). Barn beveger seg for det meste i offentlige sosialiseringarenaer som er utpregede feminine kontekster. Tall fra GSI viser også at det kun er 19 % av de mannlige SFO-ansatte som har pedagogisk utdanning (11,7 % med lærer eller førskolelærerutdanning, 7,3 % med fagbrev i barne- og ungdomsarbeidsfaget). Det er sannsynlig at de mannlige SFO-ansatte hovedsakelig består av assistenter og sivilarbeidere. Dette er grupper av SFO-ansatte som ofte har kortere arbeidsperioder i SFO. Det er rimelig å konkludere med at det er en stor dominans av kvinnelige rollemodeller barn eksponeres for i SFO. De menn barna møter, er ofte knyttet til SFO over kortere tid. Når det gjelder alderssammensetningen til de SFO-ansatte blir barna presentert for variasjoner av sosialiseringssagenter.

### **Barn med særskilte behov**

Barn med særskilte behov er prioritert ved opptak til SFO. 15 % av statstilskuddet er øremerket denne gruppa. Dataene i denne undersøkelsen viser at SFO ikke er en ekskluderende arena, barn med særskilte behov prioriteres ved opptak og både foreldre og SFO-ansatte mener deres barn tilbys aktiviteter på linje med øvrige barn. Samtidig vet man at for å lykkes med inkludering av barn med særskilte behov vil tilrettelegging i form av differensiering være nødvendig. Dataene viser lav grad av differensiering og at personalet i SFO gjennomgående er ukjent med begrepet og slik tenkning. Vi har dermed data hvor foreldre og SFO-ansatte på den ene siden mener barn med særskilte behov er integrert og inkludert på linje med andre barn, mens det på den andre siden finnes holdepunkter for at SFO ikke har ressurser eller kompetanse til å gi alle barn et tilfredsstillende tilbud.

Våre observasjoner i SFO viste tydelig at personaltettheten var for lav til å gi et godt tilbud til barn med særbehov. I tillegg var formalkompetansen for lav til at tiltakene virket nyttige ut fra barnets vanske. Unntaksvis så vi godt arbeid med barn som hadde særbehov. Disse var knyttet til SFOer med god personaltetthet og fagutdannet personale sammenlignet med gjennomsnittet i norske SFO. I SFOene som i liten grad lyktes med inkludering og stimulering/tiltak rundt barn

med særbehov, fant vi at de SFO-ansatte i høy grad hadde sosial kontroll i form av å fotfølge barna slik at de ikke skulle skade seg selv og/eller andre. Vi så barn som hadde opplevd hardhendt behandling fra noen av barna med særbehov og som raskt forsvant fra de rommene sistnevnte gruppe barn besøkte. På den ene siden var det i disse SFOene lite stimulering av barna og grad av inkludering var lav, mens det på den andre siden krevde tett oppfølging fra personalet, som derved gikk på bekostning av den tid de øvrige barna fikk med de voksne.

Foreldre og SFO-ansatte mener at det er rimelig godt samarbeid mellom SFO og skole i forhold til barn med særskilte behov. Dataene viser imidlertid at både foreldre og det kommunale hjelpeapparatet sjelden deltar i planlegging av tiltak for barn med særskilte behov. SFO-ansatte på sin side mener at det i liten grad er lagt til rette for samarbeid med det kommunale hjelpeapparat. Likevel viser dataene fra spørreskjemaundersøkelsen at man vurderer kvaliteten i samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparat som relativt bra. Oppvekstledelse, SFO-ansatte og rektorer vurderer samarbeidet bedre enn foreldre, barnehagestyrere og hjelpeapparatet, men denne forskjellen er ikke signifikant.

### **Forebygging og hjelpeapparatets rolle**

Fra statlig hold forventes det at de kommunale myndigheter legger opp et planmessig arbeid for å styrke oppvekstmiljøet (St.meld. nr. 17 1999–00) og dermed forebygging. Samtidig er det føringer for at bevisst bruk av SFO bør inngå i det forebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår (St.meld.40 1992–93). Følgene av dette er at kommuner bør ha en forebyggingsplan mot vansker som også omfatter SFO.

Denne undersøkelsen viser at det er få kommuner som har utarbeidet forebyggingsplaner hvor SFO er inkludert. Enkelte fra oppvekstledelsen mente at slike planer fantes, mens de øvrige informanter fra hjelpeapparat, skole og SFO mente at en slik plan ikke fantes. Det er åpenbart knyttet usikkerhet til om slike planer finnes. Faktum er at slike planer finnes i svært få av de kommunene som inngår i denne studien.

SFO er ikke hjemlet til hjelpeapparatet via lov. Flere representanter fra hjelpeapparatet understreker at de kun forholder seg til skolen og at det er skolens ansvar å forholde seg til SFO. For SFO-ansatte er hjelpeapparatet lite synlig og flere foreldre som har barn med særskilte behov opplyser at de ikke vet om hjelpeapparat er inne i forhold til deres barn i SFO eller skole, eller om tiltakene eventuelt er koordinerte. Representanter fra hjelpeapparatet mener at SFO har et til dels stort potensial for forebygging og tiltak, men de rapporterer at de i liten grad utnytter dette potensialet. Hjelpeapparatet understreker at for at SFO skal være en god arena for de mest utsatte barna, krever det større økonomiske rammer, bedre struktur, samt et mer kvalifisert personale.

### **Private versus kommunale SFO**

Det er få forskjeller mellom private og kommunale SFO. Om lag 5 % av SFOene er private. Dette gjenspeiles i vårt utvalg hvor rundt 5 % av foreldrene i utvalget har barn i SFO. I spørreskjemaundersøkelsen kom det fram at foreldre med barn i private SFO – sett i forhold til foreldre med barn i kommunale SFO, mener at:

- det er mindre viktig å benytte kulturtilbud i lokalmiljøet

- det er mindre viktig med barns egeninitierte aktiviteter
- det er mindre viktig med mulighet for avslapping og ro
- de vil i høyere grad la barnet være i SFO selv om foreldrene har mulighet for tilsyn på dagtid
- SFO arrangerer sjeldnere foreldremøter og foreldrene opplever i lavere grad at de kan påvirke SFOs innhold og organisering
- SFOs innhold i større grad skal være uavhengig av skolen og at SFO skal være lagt til frittstående lokaler

### **Ulikheter i foreldrebetaling**

Det er stor forskjell i hva foreldre må betale for å ha barn i SFO. Gjennomsnittsprisen for å ha et barn i SFO over 15 timer i uka er kroner 1.315,- og høyeste foreldrebetaling er kroner 3.590,-. Foreldrebetaling har imidlertid ikke innvirkning på foreldrenes vurdering av kvalitet.

Nedenfor framstilles resultatene i forhold til problemstillingene:

#### ***Hvilke aktiviteter vektlegges og hvilken form er disse gitt?***

Aktiviteten i SFO er hovedsaklig frilek, aktiviteter basert på barns eget initiativ. Barna forteller i intervjuene at de i høy grad får utfolde seg slik de selv vil. Tilbudet er en friarena med voksentilsyn. Både foreldre og SFO-ansatte mener at SFO mer skal være en friarena enn en strukturert, pedagogisk arena. SFO-ansatte understreker dette mer enn foreldrene. Foreldre som har barn med særskilt behov vektlegger mer enn øvrige foreldre nødvendigheten av tydelig struktur og mer voksenstyrte aktiviteter for at SFO skal være et tilfredsstillende tilbud for deres barn. Det kommunale hjelpeapparatet har et tilsvarende syn, og uttaler at SFO må ha flere ressurser og mer struktur for at risikoutsatte og sårbare barn skal ha utbytte av SFO-tilbudet. I de statlige føringer for SFO, vektlegges frilek, lokale kultur- og fritidsaktiviteter, en sosialpedagogisk profil samt forebygging. Det kan oppleves som vanskelig å forene en friarena med voksentilsyn i forhold til prioritert opptak av barn og familier med særskilt behov. Høy grad av frilek hos barn baseres gjerne på helt andre rammer for virksomheten enn kvalifisert oppfølging av barn med særskilte behov. Resultatene i denne undersøkelsen er tydelige i at rammene til SFO gir muligheter for voksentilsyn, men i liten grad forebyggende arbeid eller gode tiltak for barn med særskilte behov. Hjelpeapparatet og foreldre som har barn med særskilte behov ønsker også mer formell kompetanse hos SFO-personalet for å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til deres barn. Forskning har vist at både utagering og passivitet forsterkes i ustrukturerte situasjoner (Ogden 1991c). Eksempelvis er norske barnehager for lite voksenstyrte til å kunne hjelpe barn med eksempelvis samspillvansker (Bekkevold 1993). Både personaltettheten og antall ansatte med formell kompetanse er lavere i SFO enn barnehagen.

#### ***Hvordan er samspillet mellom SFO, hjemmet og andre viktige subsystem (arenaer) hvor barn ferdes?***

Bioøkologisk teori understreker nytten og viktigheten av et godt samarbeid og samspill mellom de ulike sosialiseringarenaer hvor barn ferdes. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at SFO er en relativt isolert arena i barns oppvekstmiljø. Statlige føringer legger vekt på at tilbudet i SFO

skal planlegges i samarbeid med fritids- og kulturinstitusjoner og foreldre. SFO-ansatte understreker at det ikke er lagt godt til rette for samarbeid med kulturinstitusjoner. Dette skyldes i følge de SFO-ansatte: (a) Åpningstider utenom SFO-tiden, og (b) for dårlig økonomi til å benytte seg av tilbudene, og (c) for lav personaltetthet til å splitte opp barnegruppa og dra på utflukter. Både SFO-ansatte og foreldre mener det er en liten grad av samarbeid mellom SFO og hjemmet. Foreldrene har en relativt god mulighet til å påvirke SFO organisering og innhold, men foreldregruppa benytter seg lite av den muligheten. Foreldrene mener at dette beror på at de ikke har særlig kjennskap til hva som foregår i SFO, samt at de ikke ser det som nødvendig å komme med innspill til SFO så lenge de ikke er misfornøyd med ordningen.

Når det gjelder samarbeid med skole, så er det et stort flertall blant alle gruppene i undersøkelsen som mener at SFO skal samarbeide med skolen om SFOs organisering og innhold, samt at SFO skal være samlokalisert med skolen. Likevel skiller gruppa SFO-ansatte seg ut fordi et betydelig mindretall mener at SFO skal ha en løsere tilknytning til skolen. Samarbeidet mellom SFO og barnehage er særdeles lavfrekvent. Samarbeidet med hjelpeapparatet er variabelt. Studien avdekker at det er lite formelle samarbeidsrutiner mellom SFO og hjelpeapparatet, og det samarbeidet som er, avhenger ofte av den grad skoleledelsen ønsker å inkludere SFO i dette samarbeidet.

Samspeillet mellom SFO, hjemmet og andre viktige arenaer hvor barn ferdes må dermed sies å være lite tilfredsstillende både ut fra intensjonene fra statlig hold og ut fra bioøkologisk teori.

### ***I hvilken grad lykkes man med integrering/inkludering av barn med særlige behov i SFO?***

Foreldre og SFO-ansatte mener i høy grad at barn med særskilte behov er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. Man rapporterer at SFO tilbyr de aktivitetene som de mener er viktige og at det er tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre dem. I tillegg mener foreldre og SFO-ansatte at de greier å tilpasse aktivitetene til det enkelte barn og dets behov. Foreldre som har barn med særskilte behov mener, som øvrige foreldre, at deres barn trives meget godt i SFO, samt at de som foreldre føler seg trygge når barna er på SFO. Her er det en viss inkonsistens i dataene. I intervjuene kom det fram at foreldrene som har barn med særskilte behov var kritiske til kompetansen til SFO-ansatte og mente at SFO dermed ikke hadde forutsetninger for å gi barnet deres et tilfredsstillende tilbud. Vi har allerede vist at aktivitetene er lite voksenstyrt og foreldregruppa som har barn med særskilte behov etterlyser mer strukturerte aktiviteter.

### ***Hvordan er kvaliteten i de tilbud skolefritidsordningene gir, og i hvilken grad drives SFO etter Stortingets intensjoner slik dette er nedfelt i Stortingsmeldingene?***

En vurdering av kvalitet baserer seg på flere forhold. I denne evalueringen vurderer vi kvaliteten på SFO ut fra (a) brukernes vurdering, (b) statens intensjoner og (c) teori for hva en god SFO skal være, her evaluert ved hjelp av bioøkologisk teori.

Foreldrene er meget fornøyd med SFO. De vurderer kvaliteten på personalet, inne- og uteareal og SFO totalt å være innenfor spennet bra opp til svært bra. De SFO-ansatte vurderer de samme kvalitetsvariablene som enda bedre enn foreldrene. Rektor og oppvekstledelse vurderer total kvaliteten i SFO som svært bra, mens hjelpeapparatet og barnehagestyrene tydelig er mer kritiske.

Når det gjelder barn med særskilt behov og forebygging av vansker i SFO, er resultatene mindre positive ut fra informasjon fra foreldrene, representanter fra hjelpeapparatet og våre egne observasjoner. De SFO-ansatte føler imidlertid at de lykkes med differensiering og inkludering for denne gruppen.

Personaltetthet, åpningstid og økonomi oppgis som hovedgrunner til at SFO i liten grad har knyttet seg til kommunens øvrige kultur- og fritidstilbud. Generelt svarer SFO dårlig til de statlige føringer på dette området.

Sentrale områder i analyser av barns oppvekstmiljø ut fra bioøkologisk teori, er variasjoner i aktiviteter, personaltetthet for å sikre tett voksenkontakt, stabilitet blant de SFO-ansatte slik at emosjonelle bånd dannes, helhetlige aktiviteter og sterke lenker til omliggende system. I denne studien avdekkes store variasjoner i aktiviteter i SFO (egeninitierte aktiviteter vektlegges), de SFO-ansatte har lite planer for den daglige aktivitet og det er for lav personaltetthet til tett kontakt med barna, de voksne bidrar i liten grad til å skape helhetlige aktiviteter for barna, det er svake lenker til omliggende system med lite samarbeid både generelt og i forhold til barna spesielt.

## 1

# INTRODUKSJON

*Christian Wendelborg  
Øyvind Kvello*

Læringscenteret ønsket via utlysning av 28.5.2001 å få en oversikt over kvaliteten i skolefritidsordningene (SFO) – også for barn med særskilte behov. Det valgte forskningsdesignet har utgangspunkt i de mål og intensjoner som er nedfelt for SFO (jf. St.meld. nr. 40 1992–93 og St.meld. nr. 55 1996–97), og som ses i et systemperspektiv slik at SFO vurderes i forhold til andre sentrale deler av barns oppvekstmiljø. Hovedinformanter i denne studien er foreldre, SFO-ansatte og barna. I tillegg er rektorer, barnehagestyrere, oppvekstledelse samt det kommunale hjelpeapparatet (Pedagogisk-psykologisk tjeneste, barneverntjeneste og helsesøstertjeneste) benyttet som informanter.

Det er flere studier av SFO fra 1990-tallet. Noen av de mest sentrale er utført av Norsk senter for barneforskning (NOSEB) og Møreforskning (Haug 1994a,b,1996, Lidén & Brandt 1995, Lidén & Øie 1993). Disse evalueringene er gjennomført før seks-åringene ble innlemmet i grunnskolen (i 1997). Nord-Trøndelagsforsknings (NTF) OBS-prosjekt (Lillemyr et al. 1998a,b) ble foretatt i perioden etter at seksåringene begynte i skolen. De fleste evalueringer av SFO bygger på kvalitativ metode og/eller kvantitativ metode basert på små utvalg og innenfor et begrenset geografisk område (se for eksempel Lillemyr et al. 1998a,b, Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal 1998). Et viktig mål med denne evalueringen er å sikre valide data ved kombinasjon av metoder.

## 1.1 Problemstillinger

Den overordnede problemstillingen i denne studien er:

***Hvordan er kvaliteten i de tilbud skolefritidsordningene gir, og i hvilken grad drives SFO etter intensjoner nedfelt i Stortingsmeldingene?***

Fra dette utledes tre delproblemstillinger:

*Hvilke aktiviteter vektlegges og hvilken form er disse gitt?*

*Hvordan er samspillet mellom SFO, hjemmet og andre viktige subsystem (arenaer) hvor barn ferdes?*

*I hvilken grad inkluderes barn med særlige behov i SFO?*

# GENERELL INFORMASJON OM SFO OG TEORI FOR EVALUERINGSSTUDIEN

# 2

Øyvind Kvello

## 2.1 Hva er SFO?

Diskusjoner om innholdet i SFO skjøt fart på slutten av 1980-tallet. Inntil da hadde man fritidshjem – som har klare paralleller når det gjelder innhold til dagens SFO. Fra høsten 1997 ble alder for obligatorisk skolestart endret fra syv år til seks år og ti-årig grunnskoleutdanning ble innført (Ot. prp. nr. 46 1996–97, St.meld. nr. 29 1994–95). SFO er primært rettet mot aldersgruppa seks år til ni år (St.meld. nr. 40 1992–93). Statlig tilskuddsordning til SFO er derfor rettet mot elever på 1. til 4. klassetrinn, men det gis statlig tilskudd opp til 7. klassetrinn for elever og familier med særskilte behov (Rundskriv F-66–98 1998).

Vi velger følgende begrepsavklaringer: *Skolefritidsordninger* er en fellesbetegnelse for tilsynsordninger ut over ordinær skoletid. Dette er et frivillig tilbud knyttet til en skole. *Heldagsskole* er en uoffisiell betegnelse på skole og skolefritidsordningstilbud som i tid tilsvarer normalarbeidsdagen. *Helhetsskole* er en betegnelse hentet fra Danmark. Begrepet innebærer en obligatorisk skoledag for de yngste elevgruppene på seks timer med varierte virksomheter som integrerer kunnskap, kultur og omsorg (Tønnessen, Monstad & Wike 1992). Skillet mellom disse ordningene er knyttet til (a) antall dager i året ordningen holder åpent, (b) daglig åpningstid og (c) innholdet i tilbudet. Det er et ønske fra statlig hold at SFO er i drift 11 måneder i året (St.meld. nr. 40 1992–93). SFO har derved åpent flere dager i året enn skolen. Åpningstiden varierer de ulike SFO imellom, noen har åpent før skoledagen starter, mens andre kun har åpent etter at skoledagen er ferdig.

Hauglund knytter innholdet i de ulike sosialiseringarenaer opp mot de begreper som er definert over (sitatet er fra perioden hvor man hadde fritidshjem, altså før SFO ble etablert):

Mens barnehagen legger vekt på lek, utvikling og samvær som grunnlag for læring, har skolen en mer fagoppdelt pedagogikk... Forenklet kan vi si at fritidshjemmet tar ansvaret for den delen av barnehagens virksomhet som skolen ikke gjør. Dermed blir det kanskje lettere å skjønne hvorfor en slik oppdeling i to ulike institusjoner for skolebarn ikke er særlig hensiktsmessig. I stedet burde vi få en institusjon for skolebarn som fungerer på den samme helhetlige måten som barnehagen er tenkt, altså en heldagsskole. Men det blir for enkelt automatisk å vurdere fritidshjemmet som en forlenget barnehage, med fratrekk av opplæringen (Hauglund 1988:44–45).

SFO er hjemlet i Opplæringsloven (2001) §13-7, hvor alle kommuner pålegges å gi et slikt tilbud, men uten å definere kapasiteten i eller tilgjengeligheten til dem. Det anbefales at SFO organisatorisk har rektor som overordnet faglig og administrativ leder (St.meld. nr. 40 1992–93), når SFO



er knyttet til offentlige eller private skoler. Dette gjelder ikke ved skoler der det ikke er rektor eller når private SFO leier lokaler av offentlige skoler (Rundskriv F-66-98 1998). Det er Statens utdanningskontor som fører tilsyn med SFO (Rundskriv F-66-98 1998).

Det kreves en kommunal godkjenning av lokaler/areal (i henhold til arbeidsmiljøloven, kommunehelsesloven samt plan- og bygningsloven), finansiering og vedtekter for at SFO skal motta driftstilskudd. Statstilskudd beregnes ut fra antall barn og samlet oppholdstid per uke.

## 2.2 Det teoretiske utgangspunktet for studien – bioøkologisk teori

I offentlige utredninger og rapporter om oppvekst og tiltak for barn og unge vektlegges et helhetlig perspektiv (Barne- og familiedepartementet 1999). Tidvis benyttes begrepet helhetlig oppvekstmiljø. Det er et begrep med diffust innhold. Det blir vanskelig å styre unna bruk av begrepet når man som forsker skal nærme seg et så komplekst felt som å evaluere en sosialiseringsarena som SFO sett i et helhetlig perspektiv. Teorivalg som utgangspunkt for studier må ha et helhetlig perspektiv. Vi har valgt bioøkologisk teori. Teoriens styrke og svakhet drøftes i sluttnotene<sup>1</sup>.

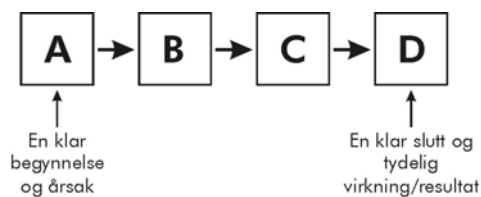
Nedenfor beskrives teorien, men siden den inngår i gruppen som benevnes transaksjonsmodeller for barns utvikling, starter kapitlet med å beskrive hvordan synet på barns utvikling har endret seg med årene og hvor dagens forskningsfront ligger.

### 2.2.1 Transaksjonsmodellen som forståelsesmodell for barns utvikling

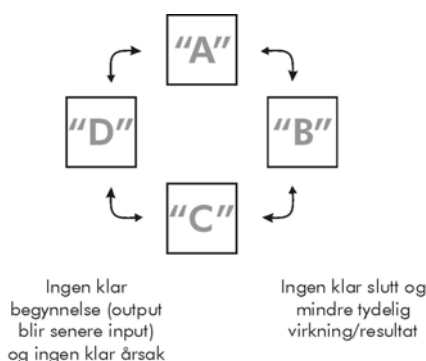
Utviklingsteorier kan sorteres i ulike modeller: Betegnelsen *hovedeffektmodellen*<sup>2</sup> bygger på at utvikling er et resultat av enten biologiske eller miljømessige faktorer. Med andre ord er to ekstremer og diametralt motsatte teorier lagt inn i samme gruppe. Det er lite empirisk støtte for hovedeffektmodellen. *Addisjonsmodellen*<sup>3</sup> rommer en enkel kombinasjon mellom konstitusjonelle (medfødte) egenskaper og miljømessige faktorer. Her legges til eller trekkes fra effekten miljøet har på barnets medfødte egenskaper (konstitusjon). *Interaksjonsmodellen*<sup>4</sup> har likhetstrekk med sistnevnte modell, men vektlegger i høyere grad miljøets påvirkningsmuligheter. Biologiens betydning avhenger av spesifikke egenskaper ved miljøet. Teoriene som grupperes inn under betegnelsen interaksjonsmodell inkluderer ikke at det over tid foregår komplekse, gjensidige påvirkninger mellom konstitusjon og miljøforhold. Den siste gruppen utviklingsteorier går under betegnelsen *transaksjonsmodellen*<sup>5</sup>. Her vektlegges at både barn og miljøene over tid er i stadige endringer. Transaksjonsmodellen er en videreføring av interaksjonsmodellen. Å forstå utvikling innen denne teorirammen blir å se den over tid. Bioøkologisk teori er innenfor transaksjonsmodellen.

Forklaringsmodeller og teorier som grupperes under samlebetegnelsen transaksjonsmodellen er preget av systemteori<sup>6</sup>. Å oppfatte verden i kausalitetsforhold, forklares i systemteori som et tegn på menneskers mangelfulle evne til å fatte i helheter og ikke se kompleksiteten (man fanger bare "punkter" langs et kontinuum av hendelser og fenomener, det vil si vi "punktuerer" ifølge systemteoretisk terminologi). Innen en sirkulær forståelse anses det som svært vanskelig å definere hva som er årsak(er) til hendelser. Man benytter ofte sommerfugl-metaforen<sup>7</sup> for dette. Begrepet feedback-sløyfer benyttes for å påpeke hvordan "input" og "output" går over i hverandre i et system og

gjør det vanskelig å operere med en begynnelse og slutt. Sirkulær forståelse uthever at en hendelse må ses i sammenheng med andre begivenheter som foregår samtidig, griper inn i og gjensidig påvirker hverandre, for å gi en helhetlig og nyttig/hensiktsmessig oppfatning. De to kausalmodellene kan illustreres som følger:



Figur 2.1: Lineær årsaksforklaring



Figur 2.2: Sirkulær årsaksforklaring

I systemteori vektlegges relasjoner mer enn enkeltindivider slik at samspill blir viktigere enn personlighetstrekk ved de enkelte aktørene (Klefbeck & Ogden 1995). Ut fra systemteori blir det en viktig oppgave for SFO å skape gode relasjoner og derved sterke lenker til de omliggende systemer. Det skaper utvikling, for systemer av mennesker vil være i en kontinuerlig endring. Isolasjon og tilnærmet lukkethet er resultatet hvis lenkene til andre er dårlige eller mangler. Madsen (1995) beskriver tre kulturer knyttet til danske barnehager i forhold til de omliggende system og som kan benyttes som metaforer for å analysere SFO. I *østerskulturen* ligger en form for selvtilstrekkelighet, hvor hele ens oppmerksomhet er rettet mot en selv. Dette blir et nokså lukket system. Den andre kulturen betegnes som *brokulturen*. Her anses familie og nærmiljø som viktige, men realiseringen av et slikt grunnsyn kommer ikke lenger enn til å la dette prege kulturen inne i institusjonen. Den tredje kulturen benevnes *nettverkskulturen* hvor institusjonen blir et etablerings- og koordineringssenter for nettverksstrukturer mellom ulike nivå og grupperinger. En SFO preget av nettverkskulturen vil skape og utvikle lenker til de omkringliggende systemene og aktivt forsøke å skape en helhet.

Vi skal nå gå over til bioøkologisk teori som grupperes under samlebetegnelsen transaksjonsmodellen:

## 2.2.2 Kjernen i bioøkologisk teori

### 2.2.2.1 Introduksjon med noen begrepsavklaringer

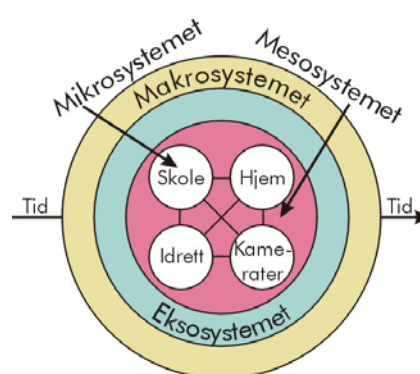
I bioøkologisk teori beskrives oppvekst i forhold til hvordan mennesket formes og utvikles som individ og utvikler kompetanse til å bli en aktiv samfunnsdeltaker. Å mestre eget liv innebærer utvikling av kompetanse, å tilpasse seg, reflektere over og påvirke samfunnsutviklingen. Innen bioøkologisk teori er kompetanse sentralt som utviklingens mål og resultat (Garbarino 1985). Sentrale begreper knyttet til dette feltet og denne teorien er oppvekstskvalitet<sup>8</sup>, sosialisering<sup>9</sup>, barneoppdragelse<sup>10</sup>, utvikling<sup>11</sup>, vekst<sup>12</sup>, modning<sup>13</sup> og læring<sup>14</sup>.

Innen bioøkologisk teori hevdes det at samfunnets omsorg for den oppvoksende generasjon – ved siden av nasjonalproduktet, sosial trygghet og helsestatus – er et kriterium på dets kvalitet. Opp-læring og oppdragelse av den oppvoksende generasjonen er avgjørende for at samfunnets res-surser, verdier, kultur, tradisjon og organisering skal opprettholdes og føres videre. Opplæring og oppdragelse blir derved både et samfunnsbehov og individbehov. Slik settes begrepet sosialisering i en helhetlig ramme og blir knyttet både til makrostrukturene i samfunnet og til individnivået (mikrosystemet).

Tidligere ble Bronfenbrenners teori benevnt som utviklingsøkologi (Bronfenbrenner 1979). Med årene har han videreutviklet teorien og ytterligere understreket hvordan biologi og samspill med miljøet former mennesket og har derfor etter hvert benevnt sin teori som bioøkologisk teori (for en oversikt, se eksempelvis Bronfenbrenner 1986 1992). Bioøkologisk teori forener utviklings-psykologi og sosiologi i et forsøk på å skape en helhetlig teori om menneskers utvikling. Bronfen-brenner mener utviklingspsykologien (i alle fall inntil da) i for ensidig grad fokuserte på egen-skaper i enkeltindividet, mens sosiologien for ensidig vektla miljøet og de samfunnsmessige strukturenes påvirkning av individet<sup>15</sup>. Inntil nylig ble bioøkologisk teori snarere vurdert som kritisk tenkning til de etablerte teoriretninger. Med årene har enkelte utropt bioøkologisk teori som en egen fløy innenfor psykologifeltet<sup>16</sup>.

### 2.2.2.2 Systemene i bioøkologisk teori

I bioøkologisk teori betraktes samfunnet som å bestå av fem systemer. Disse er vevd inn i hverandre. Ofte benyttes metaforer som kinesiske esker eller rus-siske matrusjkadukker – den ene inne i den andre, for å beskrive det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og system. De fem systemene i bioøkologisk teori er makro-, ekso-, meso-, mikro- og chronosystemet. De fem systemene beskrives etter at forholdet mellom de fem systemene illust-teres:



Figur 2.3: De fem systemene i Bronfen-brenners bioøkologiske modell

I figur 2.3 er skole, hjem, idrettsforeninger og kame-rater eksplisitt nevnt i modellen fordi alle er eksempler på svært sentrale mikrosystem for barn og ungdom. Flere mikrosystemer utgjør meso-systemet. Ekso- og makrosystemet påvirker barn indirekte og er plassert lenger ut fra sentrum hvor barnet ferdes til daglig og har ansikt-til-ansikt-kontakt. Chronosystemet er lagt inn som tids-akse i modellen – i overensstemmelse med essensen i transaksjonsmodellen.

### Makrosystemet

Makrosystemet<sup>17</sup> er de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger og beslutninger som tas for samfunnet og som påvirker barnets/familiens situasjon. Eksempler kan være innføring av kontantstøtteordningen, når alder for obligatorisk skolestart ble senket fra syv år til seks år, og opprettelsen av SFO.

## Eksosystemet

Eksosystemet<sup>18</sup> påvirker barns utvikling uten at barna deltar direkte i dem. Påvirkningene går via personer eller sosiale institusjoner som barna er avhengige av. Eksempler er foreldrenes arbeidsforhold, foreningsvirksomhet og foreldrene til andre barn som barnet har kontakt med. De viktigste samfunnsinstitusjoner befinner seg innen eksosystemet – både de formelt og uformelt strukturerte. Fleksibel arbeidstidsbestemmelse for foreldrene vil påvirke barna indirekte og er et eksempel på hvordan ordninger i systemer som barnet ikke har direkte kontakt med preger dem.

## Mesosystemet

Et barn er ikke bare i ett miljø, men flere parallelt, eksempelvis familien, SFO, venneflokken og nærmiljøet. Et mesosystem<sup>19</sup> er betegnelse på forholdene mellom mikrosystemer – med andre ord forbindelseslinjer. Disse forbindelseslinjene dannes kun via kontakt. Det kan skje ved (1) overlapping (barnets venner kommer på besøk for å leke, foreldre er på barnas SFO), (2) fysisk, (3) sosial og/eller (4) kulturell nærhet (å utvikle nære relasjoner til naboer), samt (5) pendling (en eller flere personer binder arenaer sammen ved stadige forflytninger mellom dem). Mesosystemet betoner at barnets virkelighet ikke består av isolerte mikromiljø, men systemer som utgjør en helhet for barnet. Det som skiller makro- og eksosystemet fra meso- og mikrosystemet, er at det i de to sistnevnte foregår ansikt-til-ansikt-kontakt mellom barnet og andre. Ett eksempel på mesosystem er inndeling i såkalte familiegrupper<sup>20</sup> i skolen.

Bronfenbrenner (1979) hevder at mesosystemet er en stor pedagogisk ressurs. Blant annet kan et mikromiljø veie opp for svakheter eller mangler i andre mikromiljø. Barns utviklingsmuligheter predikeres derfor best ut fra en mesosystemisk kartlegging framfor et fokus på én eller noen få mikroarenaer. Dette står i sterk kontrast til praksis i mange formelle sosialiseringsarenaer og store deler av hjelpeapparatet. Her fokuserer man gjerne mer til én eller noen få mikroarenaer og individet, enn relasjonene mellom mikrosystemene (se kapittel 3). Forklaringen er – som tidligere beskrevet, at få utviklingsteorier kontekstuelle. Ut fra transaksjonsmodellen vil systemiske kartlegginger vektlegges. Hva legger Bronfenbrenner inn i mesosystemet som gir det et så stort pedagogisk potensial?

The developmental potential of settings in a mesosystem is enhanced if the roles, activities, and dyads in which the linking person engages in two settings encourage the growth of mutual trust, positive orientation, goal consensus between settings and an evolving balance of power responsive to action in behalf of the developing person. A supplementary link that meets these conditions is referred to as a *supportive link* ... The developmental potential of a setting is increased as a function of the number of supportive links existing between the setting and other settings (such as home and family). Thus the least favourable condition for development is one in which supplementary links are either nonsupportive or completely absent – when the mesosystem is weakly linked (Bronfenbrenner 1979:214–215).

Sosialt nettverk er en betegnelse som kan benyttes om barns mesosystem. Metaforen sosialt nettverk omhandler vårt persongalleri, det vil si de vi har relativt regelmessig kontakt med. Mer formelt kan sosialt nettverk defineres som: "Et sett av relativt varige, uformelle relasjoner mellom mennesker" (Schiefløe 1992:19) eller "Et nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre" (Finset 1986:13). Oppsummerende kan man si at begrepet sosiale nettverk er (1) et verktøy for å forstå og forklare menneskelig atferd, (2) de mellommenneskelige båndene vektlegges mer enn personene (kontakt-

hyppighet og -kvalitet), samt (3) at begrepet kan benyttes til å analysere nettverkets form eller struktur (eksempelvis geografisk spredning på medlemmene, antall medlemmer) (Hernes 1988). Bronfenbrenner bruker denne metaforen i sin teori:

Perhaps the most important mesosystem function of social networks is unintended: they serve as channels for transmitting information or attitudes about one setting to the other (Bronfenbrenner 1979:216).

Det virker som om Bronfenbrenner (sitatet over) anser at sosiale nettverk fungerer som "lim" – det vil si at de binder de ulike segmenter sammen og skaper en helhet ved å gi rikelige kontaktmuligheter og god informasjonsflyt. SFO og skole er en sentral del av barns sosiale nettverk fordi de tilbringer mye tid i disse settingene. Kvaliteten ved dem influerer derved i høy grad på total-kvaliteten i barnas sosiale nettverk.

Barnet må ha foretatt en økologisk overgang for at et mesosystem skal oppstå (det vil si å utvide fra ett til flere mikrosystem, se nedenfor). Økologiske overganger defineres som:

An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both (Bronfenbrenner 1979:26).

Endring i arenaer, status, livsfelt og rolle betegnes som økologisk overgang. Eksempler på økologiske overganger er å få nye søsken, oppstart i barnehage, SFO, skole, å flytte bosted. Økologiske overganger innebærer mulighet for vekst, men samtidig er det en sårbar fase med muligheter for både stagnasjon og feilutvikling. Bronfenbrenner beskriver denne prosessen som et tveegget sverd: "... every ecological transition is both a consequence and an instigator of developmental processes" (Bronfenbrenner 1979:27). Relaterer vi bioøkologisk teori til å gjelde SFO, kan denne arenaen være berikende for barnet og familie ved å skape en god økologisk overgang, motsatt, eller et sted imellom disse to ytterpunkt. Noen sentrale punkter om den økologiske overgangen til SFO blir vellykket eller ikke er (1) at barnet har eller lett utvikler den forventede og nødvendige kompetansen som kreves for å lykkes i arenaen og (2) forberedelser til den økologiske overgangen baseres på planlegging og tilrettelegging som krever kontakt mellom mikrosystemene.

Hvilke kontakter skjer på mesosystem-nivå, eksempelvis mellom hjemmet og SFO? Ifølge Bronfenbrenner (1979) dreier det seg om fire hovedtyper av kontakter:

- Multisetting-deltakelse anser Bronfenbrenner som basiskontakt mellom systemene. Definisjonen er at samme person deltar i aktiviteter i mer enn én setting, eksempelvis at barnet tilbringer tid både i mikrosystemet hjemmet og mikrosystemet SFO. Første gang et barn kommer til mikrosystemet SFO, foregår en økologisk overgang. Barnet blir primærleken ("primary links") mellom hjemmet og SFO. Hvis barnet eksempelvis tar med seg hjem andre barn fra SFO, benevnes det som supplerende lenker ("supplementary links"). Likeså er det sekundære lenker når foreldrene møter SFO-ansatte. Kobling mellom SFO og hjemmet styrkes ved å opprette primære og supplerende lenker. Forholdet mellom foreldrene og SFO påvirker barnet i denne settingen (utdypes senere).
- Indirekte kobling, det innebærer at personer som ikke aktivt deltar i flere mikrosystem, kan knyttes til disse ved at en tredjeperson fungerer som intermediær kobling ("intermediate link").

- Intersetting-kommunikasjon betegner at beskjeder går mellom settinger. Dette kan skje på flere måter: Ved ansikt-til-ansikt-kontakt, via telefon, skrevne beskjeder eller via personer i det sosiale nettverket. SFOs kontakt med hjemmet er ment å bygge lenker (relasjoner).
- Intersetting-kunnskap betegner den informasjon og kunnskap som finnes om den ene settingen i den andre. Jo bedre kunnskap de SFO-ansatte har om barnets familieliv, desto bedre kobling mellom miljøene og god tilrettelegging for barnet. Begrepet *multippel kobling* innebærer at flere enn én person er aktive i to settinger, eksempelvis både far og barnet er aktive i kontakten med SFO. En SFO som er godt integrert i et barns liv, vil ha lenker til mikrosystemet familie på flere måter. SFO påvirker derved barnets familie.

Ovennevnte betoning av tett kontakt mellom familien og andre, viktige mikrosystemer vektlegges også i fra statlige hold:

Skolefritidsordningen ... bør bidra til mer helhet og sammenheng i barns hverdagsliv gjennom et nært samarbeid mellom hjem, skole, kultur- og fritidstiltak i lokalmiljøet (St.meld. nr. 40 1992–93:54).

I sitatet over betones SFOs rolle som aktivt å skape lenker til viktige mikrosystem (hjem og skole) og viktige stimulerende mikrosystem (kultur- og fritidsarenaer). Det er tydelig at man fra statlig hold ønsker en SFO preget av "nettverkskulturen", for å benytte Madsens terminologi.

## Mikrosystemet

Bronfenbrenner anser aktiviteter, relasjoner og roller som de viktigste komponentene i mikrosystemet<sup>21</sup> (Bronfenbrenner 1979). En berikende SFO for barn vil legge til rette for stor variasjonsbredde i aktiviteter, skape nære lenker mellom mennesker og eksponere dem for rollevariasjoner hos de voksne slik at det beriker barnet<sup>22</sup>.

Andre teoretikers begreper som primærmiljø, atferdssetting og subsystem er sammenfallende med Bronfenbrenners terminologi mikrosystem. Det er dyaden som er den essensielle byggestein i mikrosystemet (Bronfenbrenner 1979). Mikrosystem består av både tilskrevne og valgte arenaer og personer. Til førstnevnte regnes familie og slekt samt de venner som foreldrene velger for sine barn (eksempelvis barn av foreldrenes venner). Med økende alder – og derved større geografisk aksjonsradius og ferdigheter, kan barnet i større grad velge arenaer og venner. Variasjoner i dyader blir derved et resultat av foreldres valg for barna og barnas egne valg. SFO er en tilskreven arena for barna.

Ut fra bioøkologisk teori vil en god SFO (1) gi rom for varierte aktiviteter – både alene og i forhold til andre barn og voksne, (2) la barnet inngå i ulike roller fordi det utvider deres perspektiv ved å stimulere dem kognitivt og emosjonelt, (3) gir et variert persongalleri og derved eksponere barnet for nødvendig variasjon i sosiale relasjoner og derved rollemodeller parallelt med de dypere, mer langvarige og nære relasjoner, samt (4) gir rikelig med molare aktiviteter. Molare aktiviteter defineres som (er en diametral motsetning til "molecular activity"):

A molar activity is an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the setting. The terms *molar* and *ongoing* are used to emphasize that an activity is more than a momentary event, such as a movement or an utterance; rather, it is a *continuing process* that entails more than a beginning or an end. A molar activity is

distinguished from an *act*, which is perceived as instantaneous and hence molecular in character. Examples of acts are a smile, a knock on the door, a single question or an answer. The following are molar activities: building a tower of blocks, digging a ditch, reading a book, or carrying on a telephone conversation (Bronfenbrenner 1979:45–46).

En god SFO vil baseres på molare (helhetlige) aktiviteter. Dette krever planlegging og god forståelse av prosesser hvor de ansatte legger til rette for variasjoner og økning i kompleksiteten i de molare aktiviteter i tråd med barnets utvikling:

The variety and complexity of the molar activities available to and engaged in by the child in a day care or preschool setting affects her development as manifested by the variety and complexity of the molar activities exhibited by the child in other settings, such as the home and, subsequently, the school ... The developmental potential of a day care or preschool setting depends on the extent to which supervising adults create and maintain opportunities for the involvement of children in a variety of progressively more complex molar activities and interpersonal structures that are commensurate with the child's evolving capacities and allow her sufficient balance of power to introduce innovations of her own (Bronfenbrenner 1979:203–205).

Tidspunkt for faste gjøremål i mange av sosialiseringsinstitusjonene kan lett stykke opp barns aktiviteter slik at de blir lite molare fordi tidsskjema vektlegges sterkere enn aktivitetenes rytme og god avrundning av dem. Definisjonen av molare aktiviteter og hvordan dette kan komme til uttrykk i arenaer som SFO, som skissert over, forutsetter både god personaltetthet, god kontakt mellom SFO-ansatt og barnet samt kompetanse til å vurdere hvordan barnets kompetanse best økes (jf. sluttnote 42) Det er i den grad man makter å skape positive økologiske nisjer som er avgjørende for om SFO blir et godt mikrosystem for barn. Med begrepet menes:

The particular strength of person-context designs lies in their capacity to identify what I call ecological niches. These are particular regions in the environment that are especially favorable or unfavorable to the development of individuals with particular personal characteristics (Bronfenbrenner 1992:193–194).

I teorier innenfor transaksjonsmodellen vektlegges at mennesker tenderer å søke miljøer som best samsvarer med deres biologiske forutsetninger, noe som er lansert under begrepet "niche-picking" (Lerner & Lerner 1983). Risikoutsatte barn vil ha vansker med å skape positive økologiske nisjer. Tilrettelegging fra de voksnes side blir ofte nødvendig. I de statlige føringer påpekes at barn i SFO skal lære utvikling av ansvar for seg selv og andre. Å hjelpe hverandre til å skape gode økologiske nisjer blir samme poeng, men med terminologi hentet fra bioøkologisk teori.

### **Chronosystemet**

Å forske på barns utvikling forutsetter ofte at man studerer den over tid. I bioøkologisk teori benevnes tidsperspektivet som "Chrono-system". Tidssdimensjonen som ligger i chrono-systemet, er et hovedskille mellom interaksjonsmodellen og transaksjonsmodellen. Bioøkologisk teori – som tilhører sistnevnte modell, vektlegger hvordan individet står i et gjensidig påvirkningsforhold til systemene som omgir det, og både individ og system endrer seg over tid. Mens mikro-, meso-, ekso- og makrosystem i bioøkologisk teori er begreper for å betegne kontekster for utvikling, er chrono-system et metodisk begrep (Bronfenbrenner 1992).

### **2.2.3 En oppsummering om bioøkologisk teori**

Bronfenbrenner har utviklet en omfattende teori som setter individet i tett sammenheng med ulike systemer. Essensen i teorien er kontakt og gjensidig påvirkning mellom åpne systemer og mellommenneskelige relasjoner. Et slikt "helhetlig" teoretisk fundament kritiseres ofte for å bestå av selvinnsynende trivialiteter, eller for å ha en så vag presisjon "hvor alt påvirker alt", at den er vanskelig å operasjonalisere. Dette kan oppfattes som svakheter ved modellen.

Man kan hevde at bioøkologisk teori representerer et optimistisk syn på menneskers utviklingsmuligheter ved å betone at mennesket påvirker sine omgivelser og derved unngår et deterministisk syn hvor mennesket har lite muligheter for selv å kontrollere situasjoner og heller formes av ytre krefter. Slik skiller bioøkologisk teori seg fra klassisk sosiologi. Bioøkologisk teori skiller seg også fra klassiske marxistiske oppfatninger. Innen sistnevnte perspektiv betrakter man menneskelig utvikling som nokså prisgitt samfunnets maktstrukturer og som lovmessige følger av om individene styrer eller blir styrt av produksjonsmidlene. Bioøkologisk teori representerer heller ikke et syn preget av at "enhver er sin egen lykkes smed". Teorien betoner hvordan medfødte disposisjoner og samspillserfaringer preger utviklingen og at utviklingsveiene er mange (Kvvello 1995).

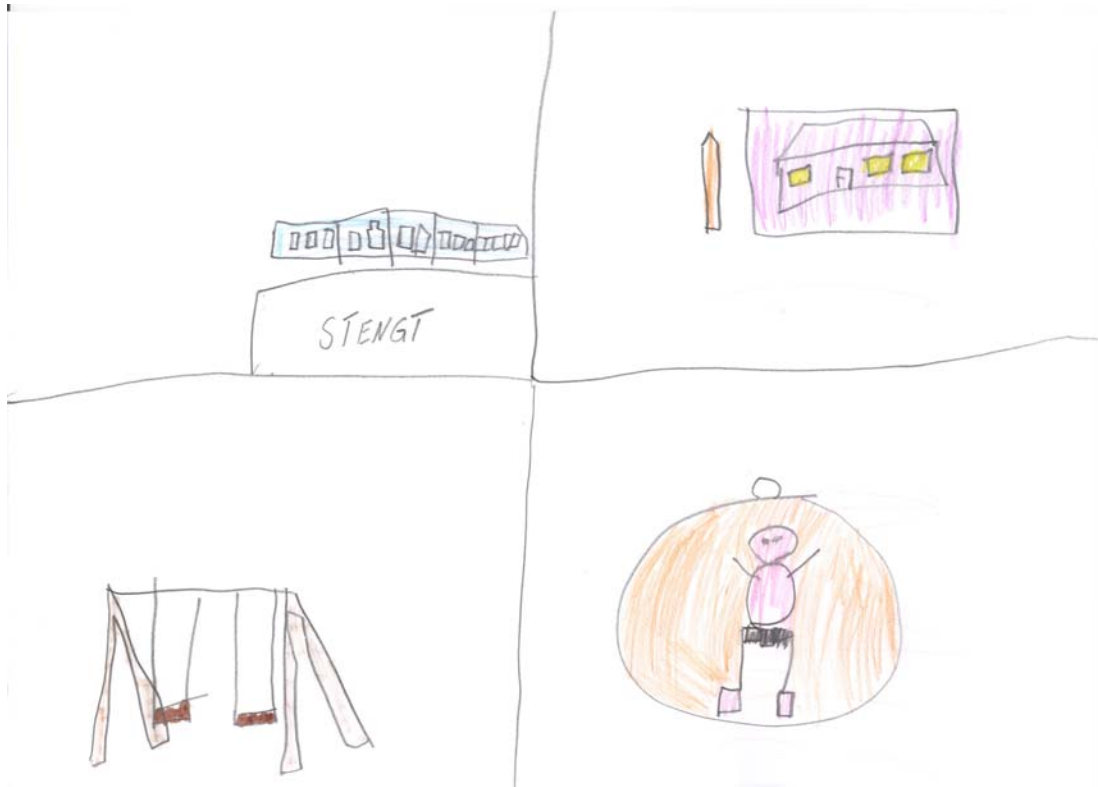




Tegning 1



Tegning 2



Tegning 3



Tegning 4

## 3

# SAMFUNNSUTVIKLING, STATLIGE FØRINGER OG EMPIRI RELEVANT FOR STUDIER AV SFO

*Øyvind Kvello*

## 3.1 Bakgrunn for og disponering av kapitlet

Problemstillingene i denne studien er utviklet på bakgrunn av oppdragsgivers ønske om kunnskap, de statlige føringer for SFO og barns oppvekstmiljø. I dette kapitlet gis en oversikt knyttet til forskningsspørsmålene i denne evalueringen.

Tradisjonelt legges slikt stoff til drøftingsdelen. Siden det er en stor datamengde knyttet til denne studien baseres på en stor datamengde, har vi valgt å ikke presentere kvalitative og kvantitative data separat, for deretter å drøfte disse funnene. Det ville ha stykket opp rapporten og den ville ha blitt mer omfattende. Vi har valgt å presentere kvantitative data som illustreres og utfylles av kvalitative data. Det blir naturlig å foreta diskusjoner fortløpende knyttet til de enkelte forskningsspørsmål og ikke lagt til et eget kapittel. Årsaken er at studien baseres på mange forskningsspørsmål.

Kapittel 3 må leses for å forstå bakgrunnen for alle forskningsspørsmålene i denne studien og for å ha fullt utbytte av diskusjonene.

## 3.2 Det senmoderne, norske samfunnet

Dagens samfunn har mange betegnelser<sup>23</sup>, hvor samfunnsendringene skjer i stadig økende tempo<sup>24</sup>. Bøe (1998) hevder man kan spissformulere samfunnsutviklingen som å ha beveget seg fra et handlingsrikt og informasjonsfattig samfunn bygd på ens verdier til et handlingsfattig og informasjonsrikt samfunn bygd på motstridende verdier. Kanskje kan man hevde at forventninger til barn har gått fra dydighet via flinkhet til nå å primært dreie seg om lykkelighet. Siden mennesker i dag er friere enn tidligere til selv å skape sine liv fordi identitet i langt større grad skapes i stedet for arves, så blir livsprosjektet å skape seg selv lykkelig. Telhaug (1998) poengterer at synet på barneoppdragelsen er markant endret de siste generasjoner fordi det er tett knyttet til samfunnsendringene. Han mener den har gått veien fra en posisjonsorientert til en personorientert holdning som innebærer å ta utgangspunkt i det enkelte barns psykologiske egenskaper. Foreldre setter i dag i større grad enn tidligere få og tøyelige grenser. Beskjeder erstattes av forklaringer i tråd med at skillelinjene mellom generasjonene blir mer utydelige. Både foreldre og barn oppfatter seg selv i økende grad som uavhengige subjekter. Barn oppfatter seg som deltakere i et forhandlingsspill preget av maktbalanse og gjensidig toleranse. Lydighet fra barnets side viker

i økende grad for selvkontroll, selvregulering og forhandlinger. Barn stimuleres til å uttrykke seg, diskutere og opponere. Identitetsproblemer er blitt en hovedutfordring for dagens barn og unge.

Å konkludere med at samfunnsendringene både er betydelige og skjer i et økende tempo og dagens ungdomsgenerasjon<sup>25</sup> har endret syn på sentrale samfunnsverdier enn få generasjoner tilbake, innebærer imidlertid ikke at barndommen har beveget seg til det verre eller dårligere (Gullestad 1989). En framstilling av tidligere generasjoners lykkelige barndom, mens dagens barndom beskrives som totalt sett mer negativ, kan ikke ses som et faktum. Å idyllisere fortiden og problematisere nåtiden er et tydelig restaurativt perspektiv.

### 3.2.1 Økt behov for tilsyn av barna

Endringer i holdninger, verdier, normer og livsstil har ført til at foreldre har et utstrakt behov for hjelp til omsorgen av egne barn. Spesielt følgende kjennetegn ved dagens samfunn har økt behovet for tilsyn for de yngste skolebarn før og etter skoletid: (1) Økning i yrkesaktiviteten blant småbarnsmødre, (2) gruppen aleneforeldre er økende. I tillegg har man fra statlig hold (3) et ønske om å øke skoletiden og kunnskapsmengde for å sikre velferdsutviklingen (siden utdanning er nært knyttet til brutto nasjonalprodukt), samt (4) ønsket om å øke antallet barnehageplasser. De fire punktene utdypes nedenfor:

#### Økning i yrkesaktiviteten blant småbarnsforeldre

Det er flere yrkesaktive småbarnsmødre i Norden enn resten av Europa (Lidén 1998). Statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser følgende utvikling i yrkesaktive småmødre:

Tabell 3.1: Økning i yrkesaktive i perioden 1981 til 2001

Årstall	Yrkesaktive mødre:	
	Barn i aldersgruppa 3 år til 6 år	Barn i aldersgruppa 7 år til 10 år
1981	59,0 % (bare tall for gifte kvinner)	73,0 % (bare tall for gifte kvinner)
1991	72,4 % (75,3 % for gifte kvinner)	79,9 % (81,5 % for gifte kvinner)
2001	83,7 % (85,9 % for gifte kvinner)	84,0 % (85,2 % for gifte kvinner)

Tabell 3.1 viser at det har vært en jevn økning i yrkesaktive mødre i Norge de siste tretti år. Økningen har vært på omkring 25 % for mødre til barn i aldersgruppa tre år til seks år.

Over halvparten av yrkesaktive, norske kvinner jobber heltid (NOU nr. 13, 1996). I tillegg viser statistikker at norske småbarnsfedre jobber mer overtid enn menn i andre land (St.meld. nr. 40 1992–93). Behovet for tilsyn av barna har derved økt betraktelig de senere år. Dette gjenspeiles i offentlige utredninger hvor man på makrosystemnivå forsøker å imøtekomme behov som oppstår på mikrosystemnivå når "to-karrierefamilier" får barn. Det er i dag vel 150.000 barn i grunnskolens tre første klasser. Cirka 45 % av disse barna har foreldre med en arbeidstid utenfor hjemmet som er lengre enn barnas skoledag. Behovet for daglig tilsyn ut over ordinær skoletid er beregnet å gjelde cirka 67.000 barn i 1. til 3. klassetrinn (St.meld. nr. 40 1992–93). I økende grad overlates tilsyn og stimulering av barn til andre enn foreldrene.

### **Økning i gruppa aleneforeldre**

Siden vi senere inngår ekteskap/samboforhold, velger flere samlivsbrudd i livet, og får færre barn, lever lengre perioder alene, så er antall personer som bor sammen synkende. Omkring 50 % av dagens barn fødes utenfor ekteskap og etter samlivsbrudd har mor foreldreansvaret alene i omkring 66 % av tilfellene. Andelen aleneforelder har derved økt betydelig siden andre verdenskrig (NOU nr. 17, 1998). Innen bioøkologisk teori anses aleneforelder-situasjonen som en for liten enhet (system<sup>26</sup>) til å møte barnas utviklingsbehov fordi det blir for få roller, aktiviteter og relasjoner for barnet å benytte i sin utvikling (Garbarino & Abramowitz 1992b). Barn bør eksponeres for rollevariasjoner i andre mikrosystem som kompensering for økning i ensidighet i hjemmet som følge av aleneforeldersituasjonen.

### **Å øke kunnskapsmengden for å sikre velferdsutviklingen**

Det er omstridt om senket skolealder er det beste svar på et sterkt behov for kunnskapsformidling. Denne debatten omtales gjerne som "akademiseringsdebatten" og tidligere skolestart benevnes gjerne som "Academic Push-Down" (Brostrøm 1991). Dagens barn skal lære mer enn tidligere (NOU nr. 6 2001). Finnes det en optimal alder for formell opplæring? Flere forskere finner belegg for at store akademiske krav i tidlige barneår lett kan utløse stress som ender i angst, hjertesykdommer, skoletretthet, lært hjelpeløshet, lite kreativitet og fantasi, samt prematur strukturering (for tidlig voksne) (Elkind 1984). Innhold i barndommen har store konsekvenser for utvikling og senere tilpasning, og for ensidig vektlegging av kunnskapstilførsel i tradisjonell akademisk forstand kan virke mot sin hensikt. Debatten må med andre ord ikke utelukkende handle om nærmest magiske grenser for når barn bør eller kan begynne med skolefaglig opplæring, men like mye om å endre skoleinnholdet. Et sentralt spørsmål blir om SFO skal være en del av den formelle opplæringen eller et fristed fra krav om faglig utvikling. Innhold i SFO er ikke et spørsmål om læring eller ikke, men hvilken læring og -form som skal tilbys.

### **Ønske om økning i antall barnehageplasser**

Omkring 61 % av norske barn i alderen én til fem år har plass i barnehage (St.meld. nr. 27 1999–2000). Omkring 80 % av den eldste aldersgruppa i barnehagen, fem-åringene, har plass i barnehage (St.meld. nr. 16 2001–02). Organisering i form av tokarriere- og aleneforelderfamilier, leder til stort behov for god barnehagedekning. Ved å flytte ett helt årskull over i skolen fikk man større kapasitet i barnehagene til å ta imot barn i de øvrige aldersgrupper. Slike beslutninger på makro-nivå leder til endringer i skolesektoren både i forhold til læringsmålene, metodene og tilsyn/omsorg.

Oppsummering: SFO ble primært etablert som en konsekvens av samfunnsendringer hvor behovet for at andre enn foreldrene har tilsyn med barna har økt. Da seks-åringene gikk i barnehage foregikk læringen via mange metoder, jevnt fordelt over dagen. Da denne aldersgruppa fra høsten 1997 ble definert som skoleelever, dreide man den formelle læringen til skoletiden, og fritid til SFO. Hauglund advarte mot en slik utvikling da han beskrev de norske fritidshjemmene (jf. side 3).

Barns nærmiljø i det postmoderne samfunn er lite barne- og ungdomsvennlige. Cirka tredjeparten av småbarnsfamiliene i Norge opplyser at det på grunn av trafikkforholdene i boområdet ikke er

trygt å la et fem år gammelt barn være ute alene (NOU nr. 17, 1993). Barn opp til åtteårsalderen leker sjelden mer enn 200 meter fra der de bor (St.meld. nr. 40 1992–93). Det er derfor behov for arenaer hvor barn kan ferdes, og mange av disse legges mer sentralt framfor lokalt blant annet ut fra økonomiske begrunnelser.

Det stilles spørsmål om det senmoderne samfunn blir et "to-tredjedels-samfunn". Med det menes et samfunn hvor to tredjedeler av ungdomsgenerasjonen vinner innpass i arbeids- og samfunnsliv, mens en tredjedel faller utenfor. Enhver organisering av samfunnet har sine svakheter. Et resultat av dagens samfunnsorganisering er blant annet en økning i gruppen psykiske vansker. Både forskningsresultatene og den kliniske erfaringen gir foreløpig for spinkelt grunnlag til at man kan konkludere med et nøyaktig estimat, men hevde mer generelt at gruppa alvorlige psykiske lidelser øker. Fra klinikerens ståsted rapporteres det en økning i vansker som borderline<sup>27</sup> og narsissistisk<sup>28</sup> personlighetsforstyrrelse som et resultat av å leve i dagens samfunn (Derksen 1995). SFO som forebyggende arena for psykiske og sosiale vansker blir aktualisert.

### 3.2.2 Forskningsspørsmål

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke hovedintensjoner har foreldre for å ha sine barn i SFO? Dette belyses i kapittel 7.
- Kompenserer mikrosystemet SFO for eventuelle mangler i andre mikrosystemer, slik at mesosystemet styrkes? Dette belyses i kapitlene 7 og 13.

## 3.3 Behovet for å forebygge vansker hos barn

Grunnleggende i den inkluderende skolen er tanken om at elever – uansett forutsetninger, har rett til å gå på skolen de soner til (St.meld. nr. 23 1997–98). Det er fire sentrale begreper knyttet til dette feltet: Likhet<sup>29</sup>, normalisering<sup>30</sup>, inkludering<sup>31</sup> og tilpasset opplæring<sup>32</sup>.

### 3.3.1 Inkluderingsideologien i den norske skolen

Selv innen pedagogiske institusjoner med lang erfaring i å integrere oppleves det som vanskelig å realisere inkluderingsideologien. Det gjelder barnehagen (Ytterhus 2000) og skolen (Flem & Keller 2000). Skolen har i liten grad endret sin forståelse og arbeidsform etter at ideologien om den inkluderende skole er etablert på politisk nivå og gitt i lovs form (Haug 1999). Det kreves en reorganisering, ny verdiforankring og nytt undervisningssyn for å lykkes med den inkluderende skolen (Kvelling 2001, Stangvik 1998). Effektiv og dyktig skoleledelse er en sentral faktor for å lykkes med realiseringen (Porter 1997). SFO er etablert etter at integrerings-/inkluderingsideologien ble innført som et bærende prinsipp i norsk skolevesen. Mens organisasjonsendring blir nødvendig innen skoleverket, kan man tenke seg en bedre tilretteleggelse i SFO, siden den ble etablert etter presiseringer i lovs form og i statlige føringer.





Tegning 5





Tegning 6



### 3.3.2 Hva innebærer forebygging av vansker hos barn?

Det er et faktum at mange elever med dyptgripende vansker aldri kommer til hjelpeapparatet (Garralda & Bailey 1988). Barn i barnehage med sosiale og emosjonelle vansker meldes ofte ikke til hjelpeapparatet (Vedeler 1999a). Lærere henviser ikke elever til hjelpeapparatet primært ut fra hvor belastet eleven er, men mer ut fra de vansker eleven skaper for læreren eller skolen som system (Garralda & Bailey 1988, McIntyre 1990). På den andre siden så er forekomsten av psykososiale vansker så stor i det senmoderne samfunnet at det er utopisk å tro at man kan dimensjonere hjelpeapparatet til å ta imot alle til behandling. Kanskje må man tenke annerledes om vansker så vel som den løsning vi hittil har hatt på utfordringen. Det er ikke automatisk at vansker best løses innenfor den samme tenkning som har bidratt til å skape dem. Dette problemet er også påpekt i føringer for SFO:

Problemene har ofte vært kjent relativt lenge før innsatsen blir satt inn. Innsatsen blir derfor dyr, faglig-administrativt krevende og ofte mindre vellykket (St.meld. nr. 40 1992–93:58).

Det er ingen klar demarkasjonslinje mellom forebygging og behandling. Fra statlig hold er det uttrykt et sterkt ønske om at barn og familier med særlige behov skal ha fortrinnsrett til opptak i SFO (St.meld. nr. 40 1992–93). Det ble opprinnelig lansert et øremerket statstilskudd på 10 % av driftsutgiftene knyttet til denne gruppen barn (St.meld. nr. 40 1992–93). Senere ble denne rammen utvidet til 15 % (Rundskriv F-66-98 1998, St.meld. nr. 55 1996–97). Til sammenligning får kommunene et statstilskudd på cirka 10 % av det totale driftstilskuddet til barnehager øremerket for barn med funksjonshemninger (St.meld. nr. 27 1999–00). En ønsker også at barn og familier med særskilte behov kan benytte SFO til de er 12 år gamle (St.meld. nr. 40 1992–93). Å prioritere denne gruppen ved opptak legger føringer for innhold og organisering i SFO. Inkluderingsideologien realiseres ikke ved fromme ønsker og sympatierklæringer alene. Å bedømme behov, tiltak og vurdere progresjoner stiller krav til innhold, rammer i SFO og kvalifikasjoner hos de ansatte. Kompetansen hos SFO-ansatte vurderes senere i rapporten, vi skal nå konsentrere oss om forebyggende tiltak – hovedsakelig knyttet til primærforebygging<sup>33</sup>.

Skoler er mer orientert mot primær forebygging og å bidra til normal utvikling enn å behandle eksisterende vansker (Klugman & Benn 1987). Siden skolen er – ved siden av helsesøster, den eneste institusjonen som møter alle barna i samfunnet – i alle fall flere ganger, blir den en viktig arena for forebygging av vansker (St.meld. nr. 17 1999–00). SFO bør inngå i forebyggingen siden den har prioritert opptak av barn og familier med særskilte behov. De yngste elevene er ofte like mange timer i SFO som i selve skolen.

Kunnskapen om viktigheten av å forebygge har imidlertid i liten grad satt de ansatte i sosialiseringarenaene eller hjelpeapparatet i stand til å forebygge planmessig og effektivt (NOU nr. 12 2000, Sørli 2000). Det er derfor behov for videreutvikling av feltet (St.meld. nr. 17 1999–00). De primærforebyggende metoder vi i dag har til rådighet gir bedre resultater enn sekundærforebygging (Chamberlin 1992). Tidlige intervensjoner med dokumentert forebyggende effekt kjenne-tegnes av: (1) Opplæring, (2) veiledning og (3) støtte til foreldrene (NOU nr. 12 2000). Senere i dette kapitlet drøftes hvordan dette kan ivaretas i SFO. Det blir nødvendig med begrepsavklaringer og gjennomgang av empiriske funn for å skissere rollen SFO kan ha som en forebyggende arena. Fra statlig hold legges det tydelige føringer for at en slik rolle skal ligge til SFO:

Bevisst bruk av skolefritidsordningen bør inngå i det forebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår. Det er i denne sammenheng behov for en samordning mellom kommunal hjelpe-tjeneste og støttenettverk i lokalmiljøet og skolefritidsordningen ... Skolefritidsordningen må ha et sosialpedagogisk perspektiv på innhold og organisering. Dette må tilrettelegges i samarbeid med skolen, barnevernet, sosialsektoren og andre som jobber med forebyggende tiltak for barn og familier som har særlige behov for støttetiltak. På denne måten kan de være et viktig forebyggende tiltak i lokalmiljøet (St.meld. nr. 40 1992–93:8,54)

Hva ligger i begrepet forebygging? Å gjøre frisk har vært et medisinsk ideal, mens å bedre dårlig funksjon kan hevdes å ha vært et pedagogisk ideal. Funksjonshemming er eksempelvis en eksistensiell tilstand som ikke kan kureres medisinsk eller la seg endre på en grunnleggende måte ved pedagogiske tiltak (Gjærum 1993). Å forebygge innebærer imidlertid å forhindre at uønskede tilstander oppstår eller forverres. Forebygging av mentale lidelser og psykososiale problemer er et hovedsatsningsområde i det helsefremmende og forebyggende arbeid (St.meld. nr. 37 1992–93). Det er et skille mellom helsefremmende arbeid versus forebygging<sup>34</sup> (for en utdyping, se eksempelvis Galvin & Erdal 2000).

Det kommunale myndigheter skal styrke barn og unges oppvekstmiljø (St.meld. nr. 17 1999–00), hvor forebygging av vansker inngår som ett element (NOU nr. 18 1998):

Primærforebyggende arbeid er først og fremst et kommunalt ansvar, og må derfor vies stor oppmerksomhet i de kommunale planene. I det forebyggende arbeidet er det viktig at bl.a. skolene ved sitt personale og støttende helsetjenester evner å se utviklingstrekk hos elevene som kan føre til psykisk lidelse, og så ta initiativ til at det blir satt i gang tiltak som kan forebygge en slik utvikling ... Erfaringer viser at dersom man setter inn tiltak på et tidlig tidspunkt, er muligheten stor for å hindre utbrudd av alvorlig psykisk lidelse ... Fylkeskommunene må bistå kommunene med sin kompetanse i det forebyggende arbeidet ... Dette innebærer at også de fylkeskommunale planene må omfatte forebyggingsperspektivet ut fra en helhetlig tenkning mht. samspillet med kommunene på dette området (St.prp. nr. 63 1997–98:9).

En anbefalt primærforebygging er å skape meningsfulle fritids- og kulturtilbud samt godt skolemiljø for barn og ungdom. Intervensjoner må ofte være intensive (Ramey & Ramey 1992) og settes inn før tenårsalder (Tremblay & Craig 1995) for å være effektive. SFO har klare fellestrekk med deler av barnehagevirksomheten, og empiri fra da seks-åringene var knyttet til barnehagen delvis kan overføres til å gjelde SFO. Barnehagen anses generelt som velegnet arena for spesialpedagogiske tiltak til barn (St.meld. nr. 27 1999–00). SFO må tenkes å være det samme.

Gode skoler virker preventivt og rehabiliterende på en rekke forhold utenfor skolen (blant annet kan den virke kriminalitetsreducerende) (Rutter et al. 1979). Hvilken rolle har SFO og skole i det forebyggende arbeid? En kan se for seg mange modeller, nedenfor skisseres en ramme for skoleverket:

I skolealder kan det forebyggende arbeidet dreie seg om å bygge og styrke gode personlige nettverk rundt barn og gi mestringsmuligheter gjennom å styrke deres skolefaglige og sosiale kompetanse, for eksempel gjennom utforming av individuelle opplærings- eller tiltaksplaner. Gjennom et utvidet og oppsøkende foreldrearbeid kan skolen også styrke den viktige samarbeidsaksen mellom skole og hjem. Forståelsen av skolens betydning i det forebyggende arbeidet har ført til formulering av prinsippet om skoleomfattende handlingsplaner ... Tiltakene i handlingsplanen kan omfatte 1) å styrke skoleledelsen og lærersamarbeidet for å forebygge og mestre problematferd hos elever, 2) å gi elevene muligheter til å oppleve egen mestring, noe som krever læringsaktiviteter som er elevsentrerte og individuelt tilpassede, 3) å fremme elevenes sosiale ferdigheter og kompetanse, 4) å styrke lærernes kompetanse i klasseledelse, pedagogisk differensiering og individuell elev-

behandling, 5) å utvikle et samarbeid med foreldrene om oppdragelse og skolearbeid og 6) å bidra til å utvikle integrerte tjenester lokalt for å styrke skolens faglige støtteapparat. I denne tenkningen legges det vekt på løsninger som kan gjennomføres i elevenes hjemmeskole, der klasselæreren er sentral i gjennomføringen og der det etableres et godt støtteapparat rundt lærer og elev. Gjennomføringen av slike handlingsplaner forutsetter en velfungerende rådgivningstjeneste (skolerådgivning og pedagogisk-psykologisk rådgivning), samt egnede sosial- og spesialpedagogiske tiltak (NOU nr. 12 2000:75).

Forebygging i skoleverket deles gjerne inn i allmenn forebygging (rettet mot alle elevene) og individrettet forebygging (rettet mot elever med risiko for avvikende eller forsinket utvikling). Førstnevnte har tradisjonelt vært assosiert med allmenn-/normalpedagogikken og sistnevnte med spesialpedagogikken. Disse skillene vil og bør trolig reduseres i tråd med etablering av inkluderingsideologien og at de fleste spesialskoler er nedlagte. Ordinærskolen skal nå favne mangfoldet av elevtyper. Den inkluderende skolen må derved i større grad enn hittil definere særskilte behov hos barna som et forebyggings- framfor behandlingsbehov. En høy grad av henvisning av enkeltelever til hjelpeapparatet blir lett en segregerende prosess. Ved definering av behandlingsbehov blir utredning og diagnostisering ofte ansett som nødvendig, mens forebygging i høy grad reduserer behovet for ressurskrevende utredning og diagnostisering<sup>35</sup>.

### **3.3.3 De pedagogiske institusjoner er svake i forhold til forebygging av vansker blant barn**

Cirka 10 % av norske grunnskoleelever mottar spesialpedagogisk hjelp. Samlet sett benyttes det omkring seks milliarder kroner årlig i Norge på spesialundervisning etter enkeltvedtak og andre spesialpedagogiske tiltak på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå. I tillegg kommer midler for tilpasset opplæring som delingstimer og lignende (St.meld. nr. 23 1997–98). Det er imidlertid vanskelig å få et fullgodt bilde på hvor store ressurser som benyttes i grunnskolen fordi flere kommuner dekker behovet for særskilt tilrettelagt undervisning ved styrket grunnbemanning (NOU nr. 1 1996). En høy definering av spesialpedagogiske behov for enkeltelever er et resultat av dårlig forebygging. Faktisk fortsetter spesialpedagogisk bistand til elever selv om de ikke profiterer på tilbudet (Gjessing 1988). Kvello (2001) hevder en stor andel av spesialpedagogiske midler knyttet til barn med sosiale vansker mer benyttes som sosial kontroll enn forebygging/kurering. En vet at resultatene av spesialundervisning er varierende og bygger på lite forskning (Dalen & Skårbrevik 1999).

### **3.3.4 Begrepene risiko, prediksjon av risikostatus, stressor og motstandsdyktighet**

Det er komplisert å utvikle og administrere et helhetlig, kommunalt forebyggende arbeid. En av årsakene er at samme risikofaktorer kan få høyst ulikt uttrykk hos de ulike barn (Zeanah, Boris & Scheeringa 1997). Å forebygge krever kunnskap om prediksjon<sup>36</sup> av risikoutsatthet<sup>36</sup> slik at prioriteringer av opptak ved SFO blir gode (sett opp mot om denne arenaen har forutsetninger for å forebygge).

### **3.3.5 SFO i forhold til barn og familier med særskilte behov**

I tråd med statlige føringer bør man innenfor SFO vektlegge primær- og delvis sekundærforebygging, framfor henvisning av et betydelig antall barn til hjelpeapparatet for grundig utredninger

og behandling. Behovet for forebygging er imidlertid stort, omkring 10 % av norske barn og unge kan karakteriseres som risikoutsatte med behov for profesjonell hjelp. Annerledes gruppert kan man si at 25 % til 30 % av norske barn og unge utgjør gruppa moderat risikoutsatt mens 2 % til 5 % av barne- og ungdomspopulasjonen vurderes som en høyrisikogruppe (Cederblad 1996, Lagerberg et al. 1994).

I føringer for SFO benyttes følgende ordlyd for de grupper av barn som skal prioriteres ved opptak: (1) barn med funksjonshemninger og (2) barn som har det sosialt vanskelig (St.meld. nr. 40 1992–93). Det legges derved føringer for sekundær – og kanskje tertiær – forebygging. Spesielt følgende grupper bør – ut fra ulike føringer fra statlig hold, prioriteres ved opptak i SFO: (1) barn med funksjonshemninger, (2) barn fra familier med mangelfullt samspill. I tillegg synes det rimelig å inkludere (3) barn av minoritetskulturer.

### **3.3.5.1 Barn med funksjonshemninger**

Det er ikke beskrevet i føringer fra staten hvilket tilbud de funksjonshemmede<sup>37</sup> barna trenger i SFO, bare at personalet i skole og SFO samarbeider rundt barn med funksjonshemninger : "De yngste barna og barn med særlige behov, vil mer enn andre trenge nær kontakt og oppfølging av voksne" (St.meld. nr. 40 1992–93:53). Vi må støtte oss til litteratur om forebygging generelt for å skissere hvordan SFO kan forebygge for denne gruppen:

#### **Inkluderingsideologien og de funksjonshemmede barn**

Et bærende omsorgs- og behandlingsprinsipp i Norge er det såkalte LEON-prinsippet, som står for laveste effektive omsorgs- og kostnadsnivå. Det innebærer at tiltak – så langt det er mulig, skal iverksettes lokalt. Hvis man ikke lykkes med dette, skal barn og ungdom flyttes kortest mulig fra hjemsted og for kortest mulig tid. Å prioritere opptak av funksjonshemmede barn til SFO kan forklares ut fra minst tre forhold: (1) Det er i tråd med inkluderingsideologien i den norske enhetsskolen, (2) det kan gi viktig stimulering av barnet og (3) det avlaster familien.

Langt på vei er behovet for god inkludering av funksjonshemmede belyst av annen forskning i Norge: For at barn med særbehov skal ha positive utfall av oppholdet i SFO når det gjelder trivsel, integrering og utviklingsmuligheter, nevnes (a) at det er planer for integrering i SFO og at barnet har individuelle handlingsplaner, (b) at barna har like mye samvær med barn med særbehov som barn uten slike behov, (c) at de andre barna også deltar på særaktiviteter, (d) at barna går i 1. og 2. klassetrinn, samt (e) nærhet til skolen som sikrer godt samarbeid og helhetstanke (Vestfakta 2000). Å avgjøre den optimale stimuleringsprofil hos funksjonshemmede barn (punkt to) forutsetter spesiell og faglig kompetanse blant de ansatte som ikke sikres av ufaglærte eller gitt via enhver grunnutdanning. Stor variasjon mellom de ulike grupper av funksjonshemmede krever spesialkompetanse (Gjærum 1993).

I tidligere studier rapporterer SFO-ansatte at barn med definerte funksjonshemninger oppleves enklere å håndtere enn barn med samspillsvansker (Lidén & Øie 1993). Det framkommer ikke tydelig i de ulike studiene hvor kompetent de ansatte er til å jobbe med de ulike funksjonshemninger. Slik selvvardert håndtering gir ikke et fullgodt bilde på om de funksjonshemmede barna er inkludert, eller kvaliteten ved stimuleringen og forebyggingen. En annen indikator på om SFO-ansatte lykkes i å gi de funksjonshemmede barna et godt tilbud, er at foreldre rapporterer at

deres barn med særbehov jevnt over trives i SFO (Vestfakta 2000). SFO har en styrke i å være aldersheterogent organisert, det vil si at barn i alderen seks år til ti år blandes og i tillegg kan det være barn med særbehov helt opp til 12 års alder. Avvik i forhold til sosial fungering og intellektuelle evner vil bli mindre synlige i et aldersblandet miljø fordi man lettere finner jevnbyrdige og utstøtingsmekanismene dempes. Dette er en styrke få andre sosialisering sinstitusjoner, enn SFO, har.

Mange familier med funksjonshemmede barn får vansker med å opprettholde en ønsket eller "vanlig" livsstil (punkt tre). De fleste familier med et funksjonshemmet barn makter livssituasjonen tilfredsstillende – både praktisk og emosjonelt. Likevel er det en viktig oppgave for sosialisering sinstitusjonene å støtte og avlaste de som mestrer situasjonen godt, og bistå de familier som har vansker med å håndtere utfordringene. God mestring er kjennetegnet av: (1) Nærhet i foreldresamspillet, (2) fleksibilitet og mangfold i løsning av praktiske problemer, samt (3) kombinasjon mellom håp og realisme i holdningen til funksjonshemmingen (Sommerschield & Grøholt 1997). En finner at foreldre til barn med særskilte behov synes å ha en langvarig sorg som ikke skal betraktes som avsluttet etter en mer intens akutt fase (Fyhr 1999). Det offentlige kan avlaste og bidra til stimulering av barnet for å bistå foreldrene og sikre dem rom for bearbeiding av sorgen og i høyest mulig grad hjelpe dem til å opprettholde en så ordinær livsstil som mulig.

Fra statlig hold er det uttrykt som viktig at familier med funksjonshemmede medlemmer får tverrfaglig støtte til å opprettholde den uformelle husholdsomsorgen (St.meld. nr. 34 1996–97). En finner at yrkesaktiviteten til foreldre med funksjonshemmede barn er lavere enn for andre foreldre – og forskjellene øker i tråd med barnets økning i alder. Dette gir tydelige økonomiske ulikheter sammenlignet med foreldre til barn uten særbehov (St.meld. nr. 34 1996–97). Å ha omsorg for en del funksjonshemmede barn krever derved avlastningstiltak for både å sikre at familiene får nødvendig avlastning og tid til aktiv yrkesdeltakelse.

Oppsummering: SFOs rolle i forhold til barn med funksjonshemninger er tredelte: (1) Å avlaste familien i de tilfeller barnets funksjonshemninger fører til betydelige belastninger. Likeså vil avlastning lette familiens sorgbearbeiding. (2) Funksjonshemmede barn trenger ofte kontinuerlig stimulering for å skape progresjon eller unngå redusering i funksjonsdyktighet. Det er rimelig å avlaste familien noe med denne stimuleringen. Å skape god stimulering krever ofte fagutdanning og veiledning fra hjelpeapparatet. Det er viktig at andre barn i SFO deltar på noe av denne stimuleringen for å dempe noe av stigmatiseringsprosessen. (3) Funksjonshemninger er en sårbarhet som ofte leder til at andre risikofaktorer lett adderes i tillegg til at barnet tåler mindre stress før det utvikler tilleggsvansker. Det er derfor en viktig oppgave for SFO å forebygge slik at andre vansker ikke oppstår eller utvikles. For å sikre inkludering i SFO må de funksjonshemmede barna ha verdsatte roller. Dette er lettere å skape i SFO enn skolen siden friheten til å definere innholdet er betydelig større i førstnevnte og aldershomogeniteten er rimelig stor.

### 3.3.5.2 Barn med samspillsvansker

#### Omfanget av samspillsvansker

Definisjonene av begrepet samspillsvansker<sup>38</sup> er mange og vurdering av forekomst vil derfor variere mellom ulike studier. Anerkjente studier viser et sprik i forekomst fra å gjelde 4 % til 25 % av barne- og ungdomspopulasjonen (Gillberg 2000a, Nordahl & Sørli 1994). Å dele gruppa

samspillsvansker i ulike alvorlighetsgrader gir både en bedre forståelse av feltet og mer likhet i forekomsttall mellom de ulike studier. Det synes som om 2 % til 5 % av barne- og ungdomsgruppen har alvorlige samspillsvansker, og at ytterligere 10 % kan vurderes som moderate og kanskje ytterligere 5 % til 10 % som lette.

De refererte forekomsttall synes å være økende og forklares som resultat av samfunnsendringene. Spesielt følgende to forhold framheves: (1) Samfunnsendringer har ført til at barn får lite tid sammen med sine foreldre. Oppsplittede sosiale nettverk, lite sosial kontroll og en forbrukende barne- og ungdomstid leder i seg selv lett til utvikling av samspillsvansker. (2) Dagens samfunn betraktes å være så stressende at sårbare barn lett utvikler vansker. Oppsummerende kan man si at forekomsten av samspillsvansker er økende uttrykt i form av eksempelvis kriminalitet, selvmord, rusmisbruk og depresjon (Achenbach & Howell 1993, Rutter & Smith 1995). Det øker behovet for primærforebyggende tiltak i alle offentlige sosialiseringarenaer, fordi man vet forekomsten av slike vansker vil bli høy, og ikke avvente til vansker manifesterer seg og som igjen leder til stor etterspørsel etter tidkrevende utredninger og behandling.

### **Et broket årsaksbilde til samspillsvansker**

Ulike teorier gir ulike forklaringsmodeller for hvordan samspillsvansker utvikles og opprettholdes. De ulike teoriene bygger ofte på felles elementer, men med ulik vektning imellom dem. Innen bioøkologisk teori opererer man med fem hovedgrupper av sårbarhet og stressorer for utvikling av samspillsvansker (1) Foreldrenes oppdragsstil overfor barna (emosjonelle vansker er i mindre grad enn mer utpreget sosiale vansker knyttet til familiære vansker (Rutter 1985), (2) psykiske vansker, rusmisbruk og psykisk utviklingshemning hos foreldrene, (3) dårlige relasjoner mellom foreldrene, (4) dårlig nærmiljø og (5) noe kan forklares ut fra genetiske disposisjoner.

#### **3.3.5.3 Forebygging av samspillsvansker**

Allerede i toårsalderen kan man tydelig plukke ut barn med betydelige og nokså varige eksternaliserende samspillsvansker (hvis man ikke får forebygge). En holdning preget av "vente og se" har liten faglig støtte og er dårlig forebyggende virksomhet (Keenan & Wakschlag 2000, NOU nr. 12 2000, Rose, Rose & Feldman 1989). Foreløpig har vi absolutt best mulighet til å bistå disse vanskene før barna fyller cirka ti år (Furman 1984). Selv om en ikke kan snakke om direkte overførbarhet, viser forskning at slike vansker hos barn i barnehagealder med stor sannsynlighet vil vedvare og vises i skolen (Egeland et al. 1990). Det er bred tilslutning til at atferd i fortid og nåtid er en meget god prediktor for atferd i framtid (Sheldrick 1994). Informanter som ser barn i ulike miljøer og har ulike relasjoner til dem, vurderer barna ulikt (Kumpulainen, Räsänen & Henttonen 1997), men ofte vil moderate til alvorlige samspillsvansker vises i flere mikromiljøer parallelt. Innen bioøkologisk teori blir to forhold sentrale i forhold til forebygging av samspillsvansker: (1) I definisjonen av samspillsvansker gjengitt over, var vektleggingen av utvikling av sosial kompetanse<sup>39</sup> og sosiale ferdigheter<sup>39</sup> og derved tilrettelegging for slik læring, (2) moderate og alvorlige samspillsvansker løses ikke via innsats i ett mikrosystem, men flere parallelt, samt (3) krav til innhold for å være forebyggende. Vi skal gå over til disse tre punktene:

#### ***Utvikling av sosial kompetanse***

Forebygging av samspillsvansker baseres på sosial ferdighetslæring. Dette poengteres også fra statlig hold (KUF/BFD 2000). For å lykkes, kreves følgende forhold: (a) Tett voksenkontakt som

har kontroll over situasjonen og som kan vurdere hvilke situasjoner som er utviklende (gode økologiske nisjer), (b) variasjoner av barnegrupper der ferdighetene innlæres fordi det som læres overfor én person ikke automatisk overføres til andre personer (Cartledge & Milburn 1995), eller det som læres overfor en voksen ikke så lett overføres til samspill med jevngamle (Berler, Gross & Drabman 1982, Tofte-Tipps, Mendonca & Peach 1982), (c) variasjoner av settinger fordi det som læres i én setting ikke automatisk overføres til andre settinger (Breiner & Forehand 1981), samt (d) god tid fordi denne læringsprosessen baseres på jevn eksponering for å sikre at mestringserfaringene som læres benyttes senere. Flere av de skisserte punktene er knyttet til behovet for å jobbe i flere mikrosystemer parallelt. Vi går over til dette.

### ***Å jobbe i flere mikrosystemer parallelt***

Forskning viser at varige atferdsendringer baseres på varige systemendringer (Patterson, Capaldi & Bank 1991). Forskningsresultatene er tydelige – intervensjoner må rettes mot flere mikromiljøer for å ha effekt (Zigler, Taussig & Black 1992). Det innebærer å jobbe på tvers av etats- og profesjonsgrenser (Schorr 1991). Det stiller krav til alle voksne som er nær barnet. Man lykkes ikke med sosial ferdighetslæring hvis de viktigste mikrosystemene for barnet ikke deltar i innlæringen eller aktivt belønner økning i sosiale ferdigheter (Kazdin 1998). Metaanalyser viser at alvorlige samspillsproblemer best endres ved at eksempelvis pedagoger og lære (som har tett, naturlig kontakt med barnet) har ukentlige samtaler med foreldre til høyrisikobarn (Sherman et al. 1998). Svedhem (1994) fant at barn med utagerende samspillsvansker hadde et mesosystem preget av stor uenighet om de grunnleggende holdninger samt et høyt konfliktnivå. De ulike mikrosystemene maktet ikke å kompensere for hverandres svakheter. Å jobbe i ett mikrosystem blir ofte en sosial kontroll framfor forebygging av vansker. Forskning viser at mange foreldre kan trenes i ferdigheter slik at de kan endre sine barns negative atferd (Singh et al. 1991). Delvis kan foreldrene også lære å påvirke sitt barns atferd på skolen (Fraser, Hawkins & Howard 1988).

### ***Innholdet i forebygging i de pedagogiske arenaer***

Delvis kan vi basere oss på empiri fra barnehagesektoren for å belyse dette temaet. Erfaring fra tiltak rundt barn med samspillsvansker i barnehagen er relevant fordi både likheten i innhold, bruk av areal de to arenaene imellom, samt at seksåringene den gangen var i barnehage, men nå er i SFO. Forskning avdekket blant annet at å bare ha plass i barnehage, ikke er forebygging. Det kreves bevisste prioriteringer og gjennomtenkte planer (Sagbakken & Aanderaa 1993). Forskning viser at et godt pedagogisk tilrettelagt barnehagetilbud er velegnet stimulering for barn som kommer fra understimulerende hjemmeforhold – det vil si meget risikoutsatte barn (Ramey, Dorvald & Baker-Ward 1983). Dersom et pedagogisk tilbud skal virke forebyggende for denne gruppen, kreves spesialtilrettelegging for det enkelte barn. Spesielt kan godtfungerende pedagogiske miljøer bidra til å bedre barnets (a) intellektuelle fungering, (b) sosiale kompetanse og (c) emosjonelle utvikling (Garbarino 1987). Barnehager og skoler har ikke disse effektene hvis man skaper eller opprettholder upersonlige, kalde og avvisende miljøer (Garbarino 1987). Norske barnehager er generelt for lite voksenstyrt til å hjelpe barn med samspillsvansker (Bekkevold 1993). Både utagering og passivitet har en tendens til å forsterkes i ustrukturerte situasjoner (Ogden 1991c). Forskning på barnehager viser at mangelfull omsorg vil (akkurat som i hjemmet) lede til økt aggressivitet hos barna (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald 1994). Personalitettheten i SFO er lavere enn i barnehagen (utdypes senere). Kombinasjonen av å bli viet mye oppmerksomhet med leketrening synes å redusere omfanget av atferdsvansker hos gutter i de laveste klasstrinn i barneskolen (Dubow, Huesmann & Eron 1987). Dette må antas å gjelde for SFO,

som stiller krav til personaltetthet, tydelig struktur på dagen og oppdeling i barnegrupper. For å lykkes med å hjelpe utsatte barn via et SFO-tilbud, kreves derved rutiner og samarbeid med skolen for å støtte opp om hverandres tiltak. Det krever vilje til fleksibel bruk av personale (med muligheter for ekstra hjelp) og lokaler i tillegg til et forpliktende samarbeid med instansene som har mest kontakt med barnet (Sandbæk 1992). En god SFO baseres på mye frilek men samtidig så mye styring at alle barna får positive erfaringer og utviklingsmuligheter (Sandbæk 1992). Barn med samspillsvansker kan lære sosiale ferdigheter via lek (Vedeler 1999b) (hvilke lekeformer som er mest egnet for sosial ferdighetslæring, beskrives senere i dette kapitlet).

Barn med samspillsvansker oppfattes ofte av andre som urolige, impulsdrevne og lite planmessige. Dette forklares delvis med at de har vansker med å se sammenhenger mellom intensjon, handling og resultat (Kendall & Braswell 1993, Kernberg & Chazan 1992). De tenderer derfor delvis å legge ansvar for egne handlinger på utenforliggende forhold og å unndra seg ansvar (eksternaliserer). Å kunne analysere seg selv og miljøet i sekvenser slik at man finner muligheter for positiv påvirkning er nært knyttet til opplevelse av å ha høy livskvalitet (Antonovsky 1996). Mange barn med samspillsvansker makter i liten grad å oppdage hvordan de kan påvirke situasjoner hensiktsmessig for både seg selv og andre.

Barn som har vansker med å se slike handlingskjeder har stort behov for stram struktur og rutiner og å få verbalisert sammenhengene for å oppdage og forstå dem. Ustrukturerte settinger og mange mennesker øker forvirringen. Det er et forhold mellom svakt utviklede sosiale ferdigheter på den ene siden og forvirring og utagering på den andre siden. Et miljø med lav personaltetthet gir flere muligheter for utagering fordi den sosiale kontrollen er lav. Høy personaltetthet er ikke i seg selv et primærforebyggende tiltak, for sosial kontroll leder ikke til økning i sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse. Det må læres.

Siden de molare aktiviteter blir færre i mikrosystemet hjemmet grunnet redusert tid sammen, vil SFO ha en viktig kompensere rolle slik at svakheter i ett mikrosystem kompenseres i andre og derved til sammen skaper et balansert og utviklingsfremmende mesosystem.

### **3.3.6 Barn av minoritetsspråklige familier**

Norge har de siste 15 til 20 årene blitt vertssamfunn for mellom 5.000 og 15.000 innvandrere årlig. Av dette antallet utgjør flyktninger – eller nær familie av disse, cirka 66 %. Omkring 5 % av grunnskoleelevene i Norge er fra innvandrerfamilier (for Oslo er antallet cirka 15 %) (St.meld. nr. 17 1996–97). I bydelen Gamle Oslo har cirka hver tredje innbygger og to av tre barn i skolepliktig alder, innvandrerbakgrunn fra et ikke-vestlig land. Oslo er bosted for 36 % av de minoritetsspråklige<sup>40</sup> elevene i Norge. Deler av den norske skolen begynner å bli flerkulturell, hele 120 morsmål er registrert (St.meld. nr. 17 1996–97).

#### **3.3.6.1 Behovet for forebygging og SFOs rolle**

Definisjonene av begrepet minoritetsspråklig viser at feltet er utpreget heterogent og omfattende. Det er derfor ikke mulig å skissere ett tiltak som kan gjelde på tvers av dette mangfoldet. Man ønsker å unngå en situasjon hvor de med annen etnisitet enn den dominerende, skal segregeres fra det norske fellesskapet. På den andre siden er det ikke et klokt eller realistisk mål å skulle "gjøre dem norske". Forskning viser at etnisk bakgrunn er et viktig element i identitetsdannelsen



(Phinney 1990 1993). Løsninger av utfordringene synes å gå langs tre hovedveier: (a) Å identifisere seg med majoritetskulturen og overta disse verdiene, men samtidig hindres mange av dem i å bli helt akseptert av majoritetskulturen på grunn av annerledes hudfarge og kulturell bakgrunn. (b) I det vesentlige ta avstand fra verdier og livsform i majoritetskulturen og derved ha begrensede valgmuligheter. (c) Å bygge sine framtidige roller ved å balansere mellom to kulturers verdisystemer (Santrock 1998).

Det kan være vanskelig å mestre en tokulturell og tospråklig livssituasjon og barn og ungdom med innvandrerbakgrunn har vansker med å finne en plass i det norske fellesskapet (St.meld. nr. 17 1999–00). Dette vises i form av flere negative tendenser: Fremmedspråklige elever er prosentvis mer representert i gruppa samspillsvansker enn norske barn (Lie 2001). Fordi omkring 33 % til 38 % av de barn barneverntjenesten og Barnevernsvakta i Oslo kommer i kontakt med har innvandrerbakgrunn, er det rimelig å hevde at familier med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i gruppa som mottar barnevernstiltak. Regjeringen ønsker å sikre en kvalitetsheving av barneverntjenesten overfor innvandrere gjennom informasjon, kompetanseheving, metodeutvikling, forebyggende tiltak, tverretattlig samarbeid og et helhetlig fylkeskommunalt tilbud (St.meld. nr. 17 1996–97).

Mange barn med innvandrerbakgrunn trenger særskilt oppfølging for å forebygge utvikling av vansker eller unngå forverring av eksisterende problemer (Langaard, Christie & Holdhus 1994). Via SFO kan man forebygge ved å gi innføring i norsk kultur. Det oppleves imidlertid ofte som utfordrende å skape et godt, gjensidig og forholdsvis langvarig samarbeid med minoritetsforeldre (St.meld. nr. 16 2001–02). Erfaringer fra England viser at minoritetsforeldre forholder seg ulikt til barnas skolegang avhengig av den grad de føler aksept i møte med skolen og nytten de ser av barnas skolegang (Rex 1996). Studier fra samme land viser at skolen er en arena i det flerkulturelle samfunnet der konflikter synliggjøres fordi skolen ikke makter å innfri intensjonene om å utjevne forskjeller mellom de ulike gruppene (Rex 1996), det vil si vansker med å inkludere.

Erfaring tilsier at barn med innvandrerbakgrunn har gjennomsnittlig kortere tid i barnehage før skolestart enn sine jevnaldrende i Norge. Innvandrerbarn som har gått i barnehage og som i barndommen deltar aktivt i norske fritidsaktiviteter, er de som har best ordforråd blant de minoritetsspråklige (Özerk 1992). SFO kan på samme måte som barnehagen gi minoritetsspråklige barn muligheten til å utvikle norskferdighetene gjennom lek og samvær med andre barn, i tillegg vil tilpassede tilbud i sommerferien kunne bedre minoritetsspråklige barns norskferdigheter (St.meld. nr. 17 1996–97). Barn med innvandrerbakgrunn har ofte ikke primært behov for tilsyn, men behov for sosiale og norskspråklige kontakter. Det er ikke slik at språk bare siver inn hos fremmedspråklige i lek og skolefriminutter alene. Å lære et andrespråk sannsynligvis baseres på at ens opplevelser og erfaringer gis følelsesrikdom og derved et dypere innhold i andrespråket. Å bygge opp en selvforståelse og identitet i et andrespråk krever tid og variasjon i innlæringen. Det skisseres at en trenger fra 1 ½ år til to år for å utvikle et tilstrekkelig funksjonelt andrespråk slik at man fungerer i det hverdagslige (Freire 1990). Førstespråket er ofte det beste tankeredskapet hos de aller fleste språklige minoritetsbarn. Er førstespråkutviklingen aldersadekvat, er prognoser for å lære andrespråket og å få tilfredsstillende intellektuell utvikling gode. Organisert leksehjelp i SFO fra noen som behersker barnets førstespråk, er et godt virkemiddel for å gi barn og ungdom med innvandrerbakgrunn de samme mulighetene som andre elever til å gjennomføre sin utdanning hvis deres andrespråk er begrepsfattig (NOU nr. 12 1995).

Oppsummering: Noen av de faktorer som bidrar til positiv skolefaglig utvikling for barn med innvandrerbakgrunn er: (a) Norskspråklig barnehage tilbud (barnehagen har tradisjonelt vektlagt forebyggende arbeid i utvikling av barns språk og kommunikasjonsevne i vid forstand (NOU nr. 12 2000)), (b) norskspråklige lekekontakter, (c) deltakelse i fritidsaktiviteter (St.meld. nr. 17 1996–97), (d) leksehjelp, samt (e) spesielle språkstimulerende tiltak for å hjelpe dem å etablere et godt andrespråk. Det tas til orde for å betrakte de fremmedspråklige ikke som funksjonshemmede, men å ha en situasjonsbetinget funksjonshemming knyttet til undervisningssituasjonen og livssituasjonen (Tønnesen 1996). Det er viktig å understreke at innvandrerbarn er en svært heterogen gruppe, og en kan derfor ikke hevde at denne gruppen er skolefaglige "tapere" (St.meld. nr. 17 1996–97).

Det er mange familier med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlig land som ikke benytter SFO for sine barn. Trolig henger noe av dette sammen med kostnadene, for det synes som om at flere av de barn man ønsker inn i SFO ut fra forebyggingstanken, ekskluderes hvis foreldrebetalingen er høy (Sandbæk 1992). Delvis kan man støtte seg til denne hypotesen ut fra funn om at mange minoritetsspråklige foreldre ønsker barnehageplass for sine barn, men opplyser at pris, tilgjengelighet, barnets alder og mangelfull informasjon er hovedgrunner til at de ikke benytter seg av et slikt tilbud (St.meld. nr. 16 2001–02). I tillegg antar man at mange familier med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlig land ikke opplever behov for tilsyn og at mange heller deltar i egenorganisert undervisning som forklaring på noe lavere deltakelse i SFO enn antatt og ønsket (St.meld. nr. 17 1996–97). Informasjon og lav foreldrebetaling kan altså være viktige tiltak for å nå denne delen av befolkningen.

### 3.3.7 Oppsummering

Fra statlig hold er det formulert et eksplisitt menneskesyn for skolen<sup>41</sup>. Forebygging for risikoutsatte barn innebærer behov for mer og/eller annen støtte ("stilbygging"<sup>42</sup>) enn andre barn. Risikoutsatte og sårbare barn trenger generelt tettere og mer strukturert oppfølging enn øvrige barn, samtidig som det krever erfaring i å bedømme deres neste utviklingszone<sup>42</sup>.

Oppsummerende for alle barn med særskilte behov så gjelder følgende: (1) Gode kunnskaper om barn med særskilte behov er en forutsetning for å kunne finne gode tiltak, (2) innholdet i SFO er avgjørende for at oppholdet ikke skal bli en ren oppbevaring, men gi verdifullt bidrag til barnets utvikling og mestring, (3) godt samarbeid mellom SFO og skole for å sikre helhetlig preg på dagen og utveksle erfaringer, samt (4) behov for tverretattlig samarbeid fordi mange av disse barna krever spisskompetanse for å sikres rimelige utviklingsmuligheter (Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal 1998).

### 3.3.8 Skal SFO være en motvekt til samfunnsutviklingen?

I forhold til enhver formell sosialiseringarena må det tas stilling til om man skal være en motvekt til det som vurderes som negative utviklingstrekk i samfunnet eller ikke. Utforming av innhold er et retningsvalg og vil enten preges av å være en motvekt eller fremme/verne om den rådende samfunnsutviklingen. Dette legger igjen føringer for bemanningssammensetningen og hvilken kompetanse som kreves og ønskes i SFO. Hauglund tar til orde for at fritidshjemmene/SFO skal være en slik motvekt:

På grunn av samfunnsutviklingen, som har tatt mulighetene for en konstruktiv og skapende fritid fra barn, tilbyr vi dem virksomhet i institusjonsform, så lite institusjonspreget som mulig. Det krever en svært fleksibel virksomhet, mye planlegging og et bredt samarbeid med andre. Det krever god bemanning og pedagogisk ledelse. Dette må planleggere og politikere godta. Hvis man tror at dette kan endres, vil virksomheten bli av en slik karakter at det faktisk er bedre ikke å ha dem (Hauglund 1988:65).

Hauglund tar til orde for en SFO som gir rikelig med rom for barns egenaktivitet fordi denne muligheten med årene er redusert. Han ønsker derfor SFO som en motvekt. Hauglund drøfter primært barnas utfoldelsesmuligheter og egeninitierte aktiviteter. I de statlige føringer for SFO er ordlyden tydelig på at dette skal være en arena for forebygging av vansker:

Målet i kommunene må være å utforme en samlet strategi for å forebygge behovene for særskilt barnevernshjelp og spesialpedagogiske tiltak. Den forebyggende hjelpetjenesten i lokalmiljøene må inneholde et spekter av tiltak. Det må være åpne kanaler og et godt samarbeid mellom ulike etater slik at hjelpetiltak kan settes inn på et tidlig tidspunkt. Barnehagens og skolens nære kjennskap og daglige kontakt med barna kan i mange tilfeller utnyttes bedre. Ett av de forebyggende tiltakene kan være tilbud om skolefritidsordning ... For mange barn som har vanskelige forhold hjemme, vil det være en stor hjelp å få være i et trygt og samtidig aktivt miljø. For noen kan f.eks. arbeid med de praktisk-estetiske fagene og kulturvirksomhet gi selvfølelse, trivsel og sosial trening. Det er viktig å bygge opp selvaktelse ved hjelp av virksomhet som er engasjerende og som verdsettes av andre. Erfaring med slike tiltak i forebyggende sammenheng er positiv og bør prioriteres for disse barna. Mange barn med sosiale og emosjonelle vansker har liten konstruktiv kontakt med andre barn. De trenger hjelp av voksne og trening i å utvikle sosiale ferdigheter, evne til kommunikasjon og samarbeid. Fri lek hvor den voksne har mulighet for å observere og gå aktivt inn i leken og gi støtte og hjelp når det blir nødvendig, gir mange muligheter for slik sosial trening. Samarbeid i små grupper for å gjennomføre en oppgave, kan også gi slik trening. Enkelte barn har et oppvekstmiljø som tar for lite hensyn til deres behov. Daglig mangel på omsorg, trygghet, mat og søvn, glede, sosial forutsigbarhet og oversikt i tilværelsen, fører samlet til negativ læring. Avstanden til forventet atferdsnorm øker etter som de blir eldre. Noen av barna kan være meget krevende i samvær med andre barn og vil kreve tett oppfølging av kvalifisert personale som både kan sette grenser og gi positive utfordringer (St.meld. nr. 40 1992–93:58).

Flere dilemmaer er knyttet til å skape en SFO som en motvekt til negative trekk i samfunnsutviklingen, eksempelvis via deler av den forebyggende virksomheten. Noen av disse er:

1. Hvis innholdet i SFO blir å gi barn typer av stimuleringer og erfaringer de har lite tilgang til andre arenaer, vil det lett skape et større skille til de barn som ikke benytter seg av tilbudet. En velorganisert SFO kan derved tenkes å være én kime til å etablere et "totredjedels-samfunn". Resultatet – i barnehagens favør, avhengte av personaltettheten, størrelsen på barnegruppen samt type kontakt mellom ansatte og barna (Broberg et al. 1997). Likeså finner en positive virkninger av barnehagetilbud for barn fra understimulerende hjemmemiljø (Schaffer 2000). På den andre siden har innholdet i barnehager vært utformet med lite tanke på de barn som ikke har tilgang til ordningen. Man behøver derfor ikke å la dette legge sterke føringer for SFO. Svensk forskning viser at barn som gikk i barnehage hadde bedre kognitiv utvikling enn barn som var hjemme eller hos dagmamma (Broberg et al. 1997).
2. Andelen barn med psykiske vansker øker. Økningen forklares primært med stressorer i barns oppvekstmiljø. Hvis SFO får en utpreget forebyggende rolle er det en annen prioritering enn om man forsøker å redusere antallet og omfanget av stressorene.

3. I Norge har det alltid vært understreket at foreldrene har ansvar for sine barns sosialisering. Barnehage og skole har ansvar for deler av dette. Å skape en skole og SFO som utgjør heldag i antall timer, er åpne de fleste av årets uker og preget av å være en motvekt, blir en økning av tiden det offentlige tar seg av barnet.

### **3.3.9    Forskningsspørsmål**

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad og hvordan benyttes SFO som et ledd i det forebyggende arbeidet for barn og familier som har vanskelige livsvilkår?
- I hvilken grad inngår dette i en helhetlig kommunal plan for primærforebygging?
- Benytter PPT og barneverntjenesten SFO som tiltak for å kompensere for mangler i et mikrosystem?
- I hvilken grad funderes dette primærforebyggende arbeidet på tiltaksplaner (et pedagogisk tilbud versus oppbevaring av og voksentilsyn med barna mens foreldrene er på jobb)?
- Hvordan knyttes SFO til et tverrsektorielle/-etatlige samarbeid (SFO, barnehage, skole, samt støtteapparat for barn med vanskelige livsvilkår / særskilte behov)?

Samtlige tema belyses i kapittel 12.



Tegning 7



Tegning 8





Tegning 9



Tegning 10

### 3.4 Krav til og behov for innhold i SFO

SFO er én av de mange sosialisering sinstitusjoner som primært er dannet for at barn skal ha tilsyn mens foreldrene er opptatt på annet hold. Den moderne livsform er mobil og knyttet til kjernefamilien slik at man i liten grad kan dra særlige vekslere på storfamilien for daglig tilsyn av barna (jf. sluttnote 19). I de statlige føringer for SFO er nettopp tilsyn sterkt framhevet. Hvilket innhold skal SFO ha for at det skal være en god oppvekstarena for barna? Det er viktig i besvaring av spørsmålet at SFO ikke ses som en isolert arena, men som et mikrosystem hvor kvaliteten best vurderes ved å se det i forhold til andre viktige mikrosystemer.

Skolen har fått føringer både for menneskesyn (jf. sluttnote 41) og hvordan denne arenaen skal legge til rette for ønsket utvikling. Det som beskrives kan tolkes som utvikling av personlighetstrekk. I føringer for SFO er det ikke uttrykt et like klart menneskesyn bortsett fra å utvikle evnen til å ta vare på seg selv og andre. For SFO legges det føringer for aktiviteter framfor utvikling av eksplisitte personlighetstrekk<sup>43</sup>. Skillet mellom skole og SFO – som Hauglund advarte mot (jf. side 3), er derved etablert.

#### 3.4.1 Samarbeid mellom SFO og hjem

Det er tydelige føringer for et nært samarbeid mellom SFO og hjemmet:

Innholdet bør tilrettelegges i samarbeid med foreldrene. ... bør den enkelte skole og fritidsordning i et nært samarbeid med foreldrene utforme den praktiske virksomheten ut fra lokale forhold (St.meld. nr. 40 1992–93:54).

Disse føringene for SFO er i tråd med føringer for skoleverket generelt: Behovet for å skape et tettere samarbeid mellom skole og hjem er – foruten å være beskrevet i Lov om grunnskolen av 1969, ytterligere understreket ut fra tre forhold: (1) At obligatorisk skolestart ble senket til seks år fra høsten 1997, (2) det nye læreplanverket ("L'97": Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996) legger større vekt på samarbeid mellom skole og hjem enn tidligere læreplanverk, samt (3) elevvurdering og skolebasert vurderinger ble iverksatt 1. oktober 1997 (St.meld. nr. 14 1997–98). Flere offentlige utredninger vektlegger behovet for aktive foreldre i forhold til skolen (St.meld. nr. 27 1999–00), likeså at foreldre mer aktivt påvirker SFO (St.meld. nr. 40 1992–93).

I statlige, veiledende rundskriv understrekes viktigheten av at SFO skal bidra til større helhet og sammenheng i barns hverdagsliv via nært samarbeid mellom hjem, skole samt kultur- og fritids tiltak i lokalmiljøet. SFO skal ikke være et isolert eller ensidig omsorgs- og fritidstilbud (Rundskriv F-16 1995). Senking av pliktig skolealder er tidligere skissert som ett av argumentene for økt kontakt mellom skole og foreldre. Siden mange av disse elevene oppholder seg flere timer i SFO enn på selve skolen, må tilsvarende kontakthypighet også gjelde for SFO. Likeså finner en at foreldrene uansett hvilket klassetrinn deres barn går på, vektlegger personlig utvikling som viktigst og framfor faglig kunnskap (St.meld. nr. 14 1997–98). En hypotese kan være at foreldre betrakter SFO som en viktig arena for barna og derved ønsker et samarbeid. I skolen er det klassestyreren som via lovverket har et spesielt ansvar for kontakten med hjemmet. Som ett ledd i økning av ønsket samarbeidet mellom hjem og skole er det viktig at ansvaret for foreldre-samarbeid avprivatiseres. Det innebærer at skoleledelsen har ansvar for å utarbeide helhetlige

planer for hvordan kontakten mellom skole og hjem skal være. Dette skal ikke være den enkelte lærers ansvar. Skolens samarbeid med hjemmet skal få en større vektlegging i lærerutdanningen, for hittil har den vært nokså fraværende (KUF 1999, St.meld. nr. 48 1996–97).

### 3.4.1.1 Foreldres oppfatninger av og forhold til skolen

Foreldre er positive til den norske skolen ved deres barns skolestart. Med barnets økende alder blir foreldrene mer kritiske til skolen – over tid endres altså foreldrenes innstilling. Den absolutte majoritet av foreldre (ni av ti) er fornøyd med informasjonsflyten fra skolen. Foreldre opplever jevnt over at skolen lytter til deres ønsker og behov (St.meld. nr. 14 1997–98).

Hvordan er kontakten mellom skole og foreldrene og synet på hverandre? Lærere beskriver at det er vanligere at foreldre ikke har god nok oppfølging av sine barn enn at de stiller for høye krav til prestasjoner (St.meld. nr. 28 1998–99). Det rimer med de skisserte trekk ved det senmoderne samfunnet. Lærerne har ulik kontakthypighet med foreldregruppa. I cirka 66 % av tilfellene er det skolen som kontakter foreldrene (St.meld. nr. 14 1997–98). Lærerne prioriterer kontakt og samarbeid med foreldrene høyest når det dreier seg om elever med samspillsvansker (St.meld. nr. 28 1998–99). Foreldre til funksjonshemmede elever rapporterer at det hovedsakelig er de som må ta initiativ til kontakt med skolen (Tronvoll 1995).

I bioøkologisk teori (Bronfenbrenner 1986) vektlegges i høy grad kontakten mellom hjem-skole. I beskrivelsen av mesosystemets pedagogiske potensial ble foreldres skoleengasjement forklart å påvirke hvor mye eleven lærer i klasserommet (Bronfenbrenner 1986). Det må skapes lenker mellom miljøer for å skape helhet og lenkene må prioriteres for å gi effekt. Lenker skal virke sammenbindende. Aktivitetene er ikke alltid det viktigste, effektene som kommer i kjølvannet viser seg ofte å ha større effekt og mer langvarig verdi. Eksempelvis finner man at mors involvering i barnets skoleaktiviteter har innflytelse på barnets skoleytelse, uavhengig av mors akademiske status (Stevenson & Baker 1987). Elevene synes gjennomgående at foreldrene faktisk er for lite synlige i skolehverdagen (St.meld. nr. 14 1997–98). I skolen begrenses foreldres involvering i barnas skolegang i høy grad til eget barns klasserom. Det er liten foreldredeltakelse i beslutningene (Dalin 1994). SFO gir mulighet til å ta avgjørelser for samtlige barn siden man i denne institusjonen sjelden opererer med like sterk alderssegregering som i selve skolen. Mange foreldre mener å ha for dårlige forutsetninger til å påvirke skolens innhold (St.meld. nr. 14 1997–98). Vi vet ikke om dette gjelder for SFO. De statlige føringer påpeker forventninger om tett kontakt mellom SFO og hjemmet. Skolen har lite erfaring i å skape et gjensidig, nært samarbeid med hjemmet (Dalin 1994 1995).

## 3.4.2 Aktiviteter i SFO

Det skisseres en bred ramme for aktivitetene i SFO: "... gi muligheter for flere former for barne-kulturelle virksomheter og der vil kunne utvikles gode sosiale relasjoner mellom de ulike alders-trinn" (St.meld. nr. 40 1992–93:47) (dette er en av de få statlige føringer som eksplisitt vektlegger aldersheterogenitet framfor homogenitet). Mer utfyllende:

En god skolefritidsordning bør ha et innhold som tar utgangspunkt i 6 – 9 åringeres særegne utviklingsbehov. Omsorg og gode vilkår for lek, sosial læring og deltakelse i kulturvirksomheter bør derfor være et hovedmål. Skolefritidsordningen må legge forholdene til rette slik at barn lærer å ta



ansvar for seg selv og andre og at de ressurser barn representerer blir synliggjort og tatt i bruk i nærmiljøet (St.meld. nr. 40 1992–93:53).

Oppgaver i SFO grupperes som ansvar for seg selv og felles oppgaver, omsorg for andre, lek, kulturaktiviteter og sosial læring (Rundskriv, F-16 1995). Det er et flertall i de politiske partiene og fellesekretariatet for SFO at barna i SFO-tiden skal ha hånd om tiden og at ordningen ikke skal være en inngripen i deres fritid (Haug 1994a). Lav inngripen behøver nødvendigvis ikke å tolkes som at man ikke skal planlegge aktiviteter og derved legge noen føringer for barnegruppa.

God utvikling for barn baseres på meningsfulle aktiviteter (Larson & Verma 1999, Maccoby 1990). I bioøkologisk teori benevnes dette som molare aktiviteter og positive økologiske nisjer. I nevnte teori vektlegges barns behov for å eksponeres for litt kontraster i erfaringene slik at de stimuleres. Et ensidig miljø vil være lite utviklende. Det aktualiserer SFOs rolle som motvekt til den negative delen av samfunnsutviklingen (Cochran & Brassard 1979).

Eksempler på kulturelle aktiviteter i SFO er dans, drama, musikkskole, idrettsskole, teater, kino, svømmehall og bibliotek. Når det gjelder kulturaktiviteter så har det vært vanskelig å tilpasse fritidsaktiviteter til tidlig ettermiddag før foreldrene kommer hjem fra jobb, fordi lederne av fritidsaktivitetene arbeider i SFOs åpningstid (Lidén & Brandt 1995). Organisasjonslivet starter altså når de fleste SFO'er har stengt. Det utstrakte samarbeidet mellom SFO og organisasjoner som kan tilby kulturaktiviteter har trolig vært vanskeligere å gjennomføre enn man antok da planene for SFO ble utarbeidet. SFOs rolle som kulturformidler er kanskje spesielt viktig i mer grisgrendte strøk fordi fritidstilbudene i byer ofte er mer varierte.

Innholdet i SFO har flere klare fellestrekk med barnehagen. Barns aktiviteter i barnehagen grupperes ofte i tre hovedgrupper: (1) Frilek, (2) rutinesituasjoner og (3) voksenstyrte situasjoner. SFO skal vektlegge punkt én, men skal barn generelt – og barn med særskilte behov spesielt, være i en forebyggende arena, kreves molare aktiviteter. Punkt to blir derved viktig, uten at det eksplisitt er nevnt i de statlige føringene for SFO. Vi skal nå se nærmere på barns lek siden det skisseres som én av grunnpilarene SFO skal bygge på.

### 3.4.2.1 Barns lek

Innen bioøkologisk teori beskriver man lekens betydning som: "Children's primary 'work' is play, but most of their formal work takes place in school" (Garbarino & Long 1992:319). Lek er en særdeles viktig læringsform hvor man internaliserer kulturens aktiviteter (Nicolopoulou 1993). En god SFO vil legge til rette for variert lek<sup>44</sup> som ett ledd i kulturaliseringen og hjelpe barnet til å forstå og mestre det samfunn det er en del av. I de statlige føringene beskrives dette slik:

Skolefritidsordningene ... må spesielt legge til rette for lek, spontanitet og virksomheter som stimulerer barns kreativitet og utvikling av selvstendighet (St.meld. nr. 40 1992–93:54)

Lek er aktivitet og ofte deltaking, framfor passivitet og isolering. I det senmoderne samfunn øker barns passive forbruk og lek kan være ett viktig element i en motvekt til denne tendensen. Variert og god lek stiller krav både til leker, og til egnet inne- og uteareal. Rominndeling og –størrelse legger rammer for hvilken lek og hvordan den utfoldes. Det samme gjelder for utearealet. Omgivelser og utstyr i SFO legger rammer for hva barna kan foreta seg. Mange SFO har sambruk med skolen om lokaliteter, som igjen mer er tilpasset fagformidling enn frilek og en del kultur-

aktiviteter. Det er viktig at man unngår at skolens undervisningsorganisering blir rammen for fritidsdelen for å oppfylle kravene til innhold i SFO. Variasjoner i lek og barnegrupper baseres på at man tidvis kan trekke seg litt ut av fellesskapet. Siden SFO i form har klare likhetstrekk med barnehagen, er det viktig å skjule til arealberegninger for denne organisasjonen. En opererer i barnehager med en norm på 4 kvm netto leke- og oppholdsareal per barn over tre år og omkring 33 % mer for barn under tre år (St.meld. nr. 27 1999–00). Barn har en fabelaktig evne til å forme omgivelsene slik at de passer deres lek. Barn skaper imaginære rom som overskrider de fysiske grensene og skaffer seg positive opplevelser og konstruktive erfaringer. I tradisjonelle skoler er det rom for kroppsøving og praktisk-estetiske fag som er best egnet for slike aktiviteter. Aldersblanding i SFO gir impulser til utvikling av leken via overføringer mellom aldersgruppene. Lekens betydning i barns utvikling er nå også betonet i føringer for innholdet i skoleverket (KUF 1996 1999, St.meld. nr. 29 1994–95). Dette har blant annet kommet som en konsekvens av senket skolepliktig alder (jf. tidligere i dette kapitlet).

I frilek har barn frihet til selv å (1) avgjøre aktivitetene, (2) velge materiale de vil bruke, (3) bestemme hvor aktivitetene skal foregå, og (4) beslutte hvem som skal delta. Voksenstyrt aktivitet kan delvis ses som en kontrast til de barnestyrt aktivitetene som frilek representerer. Voksenstyrte aktiviteter kjennetegnes av at de voksne (1) tar initiativet til aktiviteten, (2) organiserer den, (3) beslutter hvor den skal foregå, (4) leder den, (5) bestemmer innholdet og (6) arbeidsformen (Haug 1994b). Mens skolen i hovedsak organiseres rundt voksenstyrte aktiviteter, gir SFO større rom for barnestyrt aktivitet. Det er klare føringer for dette (Rundskriv F-16 1995, St.meld. nr. 40 1992–93).

Høy grad av fysisk passivitet blant dagens barn og unge har ført til dårligere motorisk funksjonsnivå enn tidligere (NOU nr. 6 2001). Enkelte tar derfor til orde for styring av barns utelek for å sikre best mulig grovmotorisk utvikling og god koordinering av bevegelser (Jonasson & Rockström 1985). Lek er velegnet som spesialpedagogisk tiltak (Vedeler 1999b), forutsatt at leken gis mer struktur enn frilek. For at SFO skal virke forebyggende kreves både pedagogisk personale og styring av aktiviteter selv om frilek gjerne kan ha en sentral plass (Sandbæk 1992). SFO har en organisering som tillater veksling mellom fri- og styrt lek. Denne fleksibiliteten gir et stort potensial for å styrke barns motorikk, drive inkluderende prosesser, skape molare aktiviteter, gi rikelige mestringserfaringer ved å velge arena, aktivitet og samspillspartnere. I tillegg kommer aktiviteter som virker stimulerende for barn med særskilte behov, men som også de andre barn deltar i for å redusere noe av stigmatiseringsprosessene. Dette stiller krav både til personaltetthet og deres kompetanse.

Det er store kulturelle variasjoner i hvor stor grad barn blir gitt frihet til å leke uten at det synes å påvirke barnas utvikling (Sutton-Smith 1986). Det er derfor ingen grunn til å tro at barn som leker lite i SFO får en dårlig utvikling. Vi har ikke et fullgodt bilde på hvor lærerike de ulike leketypene er, men man har avdekket en økende tvil knyttet til hvor utviklende frilek er (Haug 1994b, Vedeler 1982, Åm 1984). Det er mer forskningsmessig støtte for å hevde stimuleringsverdien ved barns konstruksjonslek målt i forhold til skårer på intelligenstest. Man finner ikke slike sammenhenger mellom rollelek og intelligens (Johnson, Ershler & Lawton 1982).

Andre har funnet positive sammenhenger mellom barns rollelek og deres sosiale ferdigheter (Connolly & Doyle 1984). Rollelek er viktig for barn som trenger sosial ferdighetstrening for å

øke den sosiale kompetansen. Sosial ferdighetslæring er så kompleks for barn med særskilte behov at det forutsetter god tilrettelegging og voksenstyring. Opphold i SFO leder ikke automatisk til økt sosial kompetanse for barn med særskilte behov. Voksenstyring sikrer (a) variasjoner i rolleleken slik at barnet eksponeres for variasjoner i roller, men samtidig tilstrekkelig med repetisjoner slik at barnet makter å se sammenhenger (molare aktiviteter), (b) hensiktsmessig størrelse på lekegruppen, (c) at de som inngår i lekegruppen bidrar til positive erfaringer. Man vet at flere sosialt avviste barn søker til andre med ditto vansker (Dishion, Andrews & Crosby 1995) og påvirker hverandre negativt (Keenan et al. 1995)), (d) variasjoner i hvem man har rolleleker med for bedre å sikre generalisering av ferdighetene slik at de ikke bare spilles ut overfor de få personer den er innlært sammen med (Cartledge & Milburn 1995), og (e) gi hjelp slik at barnet får støtte i tilegnelsen av de nye ferdigheter ("stillasbygging")

Lav personaltetthet og store barnegrupper blir lett preget av for høyt støynivå. Norske pedagogiske arenaer preges generelt av for høyt støynivå (Glad, Amundsen & Klæboe 2001). Høyt støynivå preger språkforståelse, leseferdigheter, oppmerksomhet, konsentrasjon, læring og prestasjoner. Barn generelt reagerer negativt på høyt støynivå, men barn med særskilte behov er ekstra sårbare for denne stressoren (Geffner, Lucker & Kock 1996).

SFO blir en meningsfull sosialiseringsarena hvis man finner balanse mellom å kvalifisere for ei framtid versus å håndtere dagen i dag. Et velfungerende system bidrar til resultater i form av prestasjoner og opplevelser som er verdsatt av aktørene i tillegg til å være sosialt aksepterte. I bioøkologisk teori benevnes dette som utviklingsprinsipp (Siporin 1980). I denne teorien vurderes kompetanse som målet for oppdragelse og utvikling. Meningsfylt innhold i SFO bidrar derved til å øke barnets kompetanse. Det sikres ikke ved voksentilsyn alene, men voksenstyring. Styring innebærer ikke formell opplæring og fravær av frilek. For å lykkes i å skape en SFO som gir positive økologiske nisjer for barna, kreves personaltetthet og kompetanse hos disse til å bygge på behov og karakteristika i barnegruppa. Innholdet må preges av balanse mellom rutiner, barne- og voksenstyrte aktiviteter slik at aktivitetene samlet sett skaper en helhet (molare aktiviteter, tilpasset det enkelte barns forutsetninger, interesser og behov). Kvalitetsomsorg for en aldersheterogen barnegruppe er utfordrende (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald 1994). Vi skal gå over til temaet kompetanse hos de ansatte.

### 3.4.3 Forskningsspørsmål

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke aktiviteter i SFO anses som viktige og sentrale for foreldre og ansatte? Dette belyses i kapittel 8.
- Hvilke aktiviteter har barna i SFO? Dette belyses i kapittel 8.
- Er aktivitetene differensiert i forhold til barnas alder, funksjonsnivå og interesser? Dette belyses i kapittel 8.
- Hvordan inkluderes barn med vanskelige livsvilkår og særskilte behov? Dette belyses i kapittel 8
- I hvilken grad opplever foreldre at deres barn blir inkludert i SFO? Dette belyses i kapittel 8.

- Hvordan er informasjonsflyten mellom SFO, foreldre og hjelpeapparatet (sistnevnte for barn med særskilte behov)? Dette belyses i kapittel 10.
- I hvilken grad involveres foreldre i utvikling av planer for SFO? Dette belyses i kapittel 10.
- Hvordan bedømmes kvaliteten i SFO av foreldrene og SFO-ansatte? Dette belyses i kapittel 13 og delvis i kapittel 8.
- Hvilke ønsker har informant- og respondentgruppene i denne studien om SFO primært skal være et pedagogisk, strukturert tilbud versus en friarena med voksentsyn? Dette belyses i kapittel 7.
- Hvordan vurderer foreldrene forholdet mellom egenandel og innhold/kvalitet i SFOen? Dette belyses i kapittel 13.

### 3.5 Samarbeid mellom SFO og skole

Statlige føringer vektlegger tett samarbeid mellom SFO og skole. Siden innholdet i SFO har klare fellestrekk med barnehagens, vil det være relevant å se på hvordan denne kulturen lykkes i samarbeid med skolekulturen. Generelt er førskolepedagogikken mer usynlig enn skolepedagogikken. Etter at førskolelærere har begynt i grunnskolen ser en at det lett kan bli denne pedagogikken som må tilpasse seg den etablerte skolepedagogikken (Haug 1991). Arfwedson (1985) definerer skolekode som et "aggregat" av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt som har betydning for virksomheten i en bestemt skole og forholdene på en bestemt arbeidsplass. Begrepet skolekode betegner altså prinsipper eller retningslinjer som styrer eller bestemmer atferden i skolen. I Sverige har fritidspedagogene i fritidshjem lavere status enn lærere. Samarbeidet mellom de ansatte fra disse to systemer er så preget av lærernes og skolens dominanse – både i tema og språkbruk, at samarbeidet handler om skoletiden og lite om ettermiddagstiden. Fritidspedagogene vurderes å bli en ensidig ressurs for lærerne og skolen (Skolverket 1999, Torstenson-Ed & Johansson 2000). I Sverige påpekes behovet for å beskytte førskole- og fritidshjemskulturene for ikke å bli marginalisert og forsvinne inn i den mer veletablerte skolekulturen (Skolverket 2001). Det kan ses som uheldig hvis maktubalansen er like framtrepende i norsk skole, at SFO forsvinner inn i den store, veletablerte organisasjonen og blir avhengig av den enkelte rektors evne og vilje til å gi SFO gode rammer og skape et godt innhold. SFO er i liten grad sikret posisjon via systemet, fordi rektor har stor definisjonsmakt overfor en arena med nokså løse føringer for innhold sammenlignet med skole og barnehage.

Kompetansekrav for rektorstillinger (som er faglig og administrativ leder for SFO) er blant annet pedagogisk kompetanse og å fylle ett av de faglige kravene i kompetanseforskriften for undervisningspersonalet i det skoleslag eller de klassetrinnene som vedkommende skal være rektor for. Departementet ser det som delvis ønskelig å stille ulike kompetansekrav til de forskjellige i skoleledelsen (Opplæringsloven, § 10-2) (St.meld. nr. 16 2001–02). Omkring 60 % av skolelederne har ingen formell lederutdanning, og bare 8 % har slik utdanning i et omfang på 20 vekttall eller mer (St.meld. nr. 16 2001–02).

Tidligere har vi beskrevet at allmennlærerutdanningen har sin formelle kompetanse i skolefag i tillegg til didaktisk kompetanse. Tradisjonelt har føringer for innholdet i lærerutdanning i liten grad vektlagt kompetanse innen barns lek, kompetanse for å utvikle barnas sosiale relasjoner,

sosial ferdigheter og sosial kompetanse, samt barnestyrtede aktiviteter. Det ønskes en dreining på dette feltet (KUF 1999).

### 3.5.1 Forskningsspørsmål

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er samarbeidet mellom SFO i forhold til skole og barnehage? Dette belyses i kapittel 11.
- Hvilken oppfatninger har barnehagestyrerne og rektorer av kvaliteten i SFO? Dette belyses i kapittel 11.
- Hvordan er samarbeidet mellom SFO, foreldre, skole og hjelpeapparat? Dette belyses i kapitlene 11 og 12.

### 3.6 Kompetansekrav for ansettelse, personaltetthet og kjønns- og aldersfordeling i SFO

Forholdet mellom ønsker og behov er sentralt innen barneomsorgen og kompetansebegrepet<sup>45</sup> er intet unntak. Det kan drøftes om man skal benytte uttrykket krav til kompetanse eller behov for kompetanse siden det dreier seg om at SFO-ansatte overtar mye av sosialiseringen som foreldre tidligere selv sto for<sup>46</sup>. Vi skal i dette kapitlet drøfte både behov for og ønske om kompetanse i SFO.

Hvilke kunnskapsområder gjelder for de SFO-ansatte? Her kan vi skille mellom tre hovedgrupper: (1) Erfaringskunnskap, (2) interpersonlig kunnskap og (3) teoretisk kunnskap (DeMartini & Whitbeck 1986). Erfaringskunnskap omfatter opplæring i jobbsammenheng og personlig erfaring (av noen benevnt praksisbasert kunnskap). Interpersonlig kunnskap betegner det som læres gjennom dialoger med veiledere, kolleger, overordnede eller brukerne. Teoretisk kunnskap er det man tilegner seg via grunn-, etter- og videreutdanning (av noen benevnt som generell kunnskap).

Hauglund (1988) (jf. tidligere) hevder at det åpenbart er behov for utdannede ledere i SFO for å kunne inngå i tverrfaglig og –etatlig samarbeid, planlegge, gjennomføre og evaluere virksomheten samt å sikre at virksomheten ikke stivner. Å utvikle kritisk refleksjon over egen praksis (å styrke erfaringskunnskapen og den interpersonlige kunnskapen) er viktige kilder til faglig utvikling og for å unngå stagnasjon. Kvalitetssikring i praktisk yrkesutøvelse leder til behov for forskningsbasert eller teoretisk kunnskap (Boyd & Menlo 1984) som sikres via formalkompetanse, med regelmessig oppdatering.

Fra statlig hold er det ikke stilt formelle krav for ansettelse i SFO, men et ønske om variert bakgrunn og erfaring til de ansatte: "Pensjonister, snekkere, kunstnere og andre interesserte voksne har en annen rolle og en annerledes form for kompetanse som kan berike barnas hverdag" (St.meld. nr. 40 1992–93:48). Det nevnes imidlertid at leder av SFO gjerne kan ha formell kompetanse. Dette gjør SFO unik sammenlignet med skole og barnehage, hvor kravene til formalkompetanse er tydelig formulert.

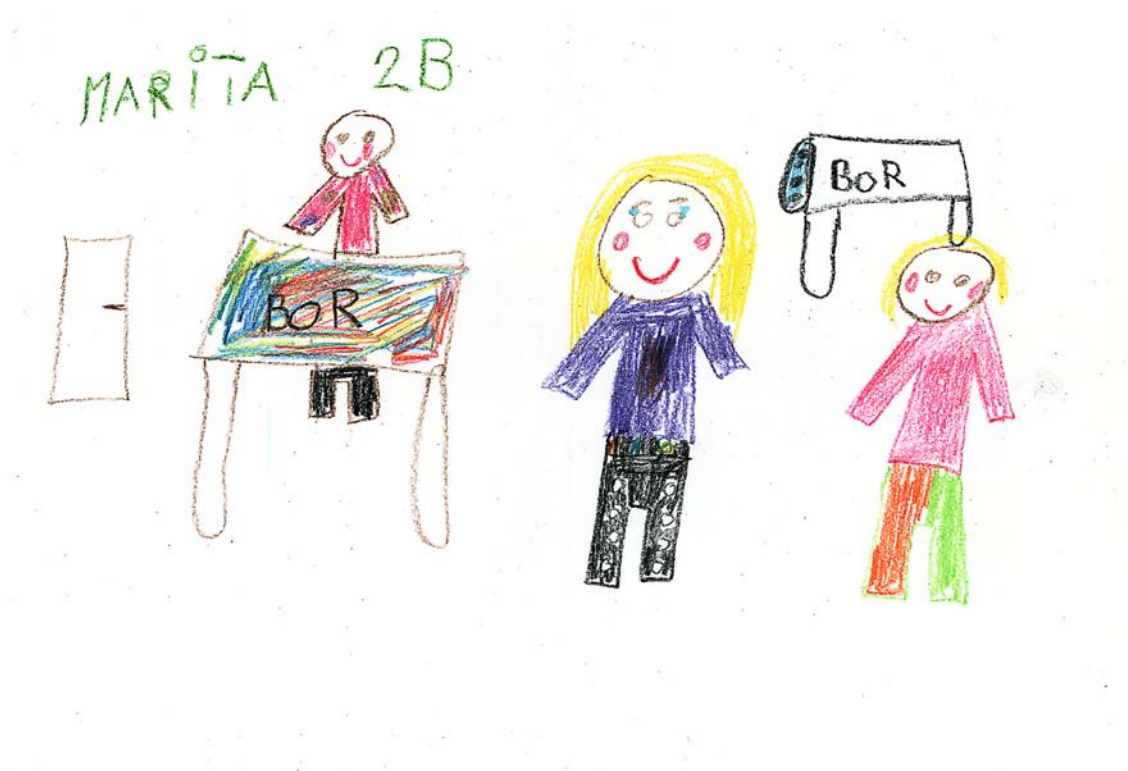
En profesjonell aktør kan defineres som en yrkesutøver som har faglig grep om sin yrkesrolle. En viss grad av teoretisk og vitenskapsbasert kunnskap er en formell legitimering av at man har og kan forvalte denne kunnskapen. Profesjonalitet omfatter også tilhørighet til en yrkesgruppe, et eget språk og en yrkesetisk kode som leder en til engasjert og ansvarlig handling i forhold til yrkesfeltets oppgaver. Profesjonalitet inkluderer en følelse av mestring, en opplevelse av at man bare i begrenset grad kan erstattes (Arfwedson 1992).

Å skjele til norsk skole og barnehage samt svensk skolefritidsordning kan være ett ledd i å føre debatten om kompetansekrav i SFO ett skritt videre enn slik det uttrykkes i offentlige føringer for SFO. Vi starter med den norske barnehagen. Utdannede førskolelærere utgjør cirka 30 % til 35 % av den samlede bemanningen i barnehagen (St.meld. nr. 27 1999–00, St.meld. nr. 16 2001–02). 2/3 av personalet i barnehager er derved assistenter eller lignende (St.meld. nr. 27 1999–00). Bemanningsnormer i norske barnehager er én pedagogisk leder per 14 til 18 barn i aldersgruppa over tre år, og én pedagogisk leder per syv til ni barn når barna er under tre år og oppholdstiden i barnehagen er over seks timer (St.meld. nr. 27 1999–00). Sammenlignet med eksempelvis Sverige, er den pedagogiske bemanningen i norske barnehager lav (St.meld. nr. 27 1999–00). Krav til formalkompetanse er derved langt lavere for ansettelse i SFO enn i i barnehagen hvor omkring 30 % har fagutdanning. Dette kan eksempelvis tenkes som å bunne i et annet syn på hva som er barns behov eller en ulik prioritering av de to arenaer.

La oss se hva som gjelder for bemanning i den norske skolen: Nesten samtlige lærere i norsk skole har formell utdanning. Etter at pliktig skolealder ble senket til seks år, har førskolelærere også fått jobb i grunnskolen. Førskolelærerutdanningen er treårig og kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage og første klassetrinn i grunnskolen og i SFO. Med ett års småskolerettet videreutdanning kan førskolelærere tilsettes for opplæring på hele småskoletrinnet (St.meld. nr. 16 2001–02). Førskolelærere utgjør totalt 9 % av bemanningen i den norske grunnskolen (St.meld. nr. 16 2001–02), men majoriteten av dem er knyttet til 1. klassetrinn. I 1997 og 1998 utgjorde førskolelærere omkring halvparten av de tilsatte på dette klassetrinnet (St.meld. nr. 36 1998–99). Bemanningsnormen i norsk skole er to pedagoger i 1. klassetrinn hvis det er flere enn 18 elever (St.meld. nr. 52 1995–96). Vi skal se nærmere på personaltetthet, alders- og kjønns-sammensetning i SFO ut fra den kunnskap vi har om dette i forhold til skole og barnehage:



Tegning 11



Tegning 12





Tegning 13



Tegning 14



### 3.6.1 Personaltetthet i SFO

Mens man i fritidshjemmene hadde én voksen per tiende barn, er de fleste SFO bemannet med én voksen per 12 til 18 barn (St.meld. nr. 40 1992–93). Det har vært en reduksjon av antall voksne per barn i overgangen fra fritidshjem til SFO. I SFO skal det være færre voksne per barn enn i selve skolen. Det kan forstås i lys av at tilpasset opplæring i skolefag er personalkrevende.

Sverige skiller seg lite fra Norge når det gjelder personaltetthet i skolen. Personaltettheten i svenske, kommunale førskoleklasser, er cirka 7,8 årsverk per 100 barn (Skolverket 2001). Personaltettheten i svenske fritidshjem er cirka én helstilling per 17,5 barn (Skolverket 2001), og dermed nokså likt med normene i Norge. Skillet mellom Norge og Sverige er derimot betraktelig når det gjelder fagutdanning blant de SFO-ansatte: I overkant av 60 % av de ansatte i svenske fritidshjem har pedagogisk utdanning på høyskolenivå (de desidert to største yrkesgruppene er fritidspedagoger og førskolelærere, færre er fritidsledere og lærere) (Skolverket 2001). Dobbelt så mange av de ansatte i svenske fritidshjem har fagutdanning som i norske barnehager. Fagutdanningen blant ansatte i norske SFO er betydelig lavere enn i Sverige. I SFO er det gjennomsnittlig én helstilling med pedagogisk utdannet personale (høyskolenivå) per 148 barn (beregninger gjort på bakgrunn av GSI 2001–02).

I Norge beskrives det nå et behov for større personaltetthet i barnehagen fordi man ønsker vektlegging av en mer aktiv voksenrolle i forhold til barnas frilek (NOU nr. 17 1992). I Sverige har man erfart at realiseringen av den inkluderende skolen krever større personaltetthet (Allmänna råd 1992). Barn behøver tydelige føringer fra voksenpersoner for å lære styring av egen atferd (sosiale ferdigheter og sosial kompetanse) (DiGiuseppe 1989). Skal inkluderingsideologien realiseres og nytten av å prioritere barn og familier med særskilte behov til opptak i SFO, må bemanningen være rustet både i antall og kompetanse til å håndtere disse utfordringene. Personaltettheten blir vesentlig. I bioøkologisk teori blir nærkontakt mellom ansatte og barn sett som en forutsetning for kvalitetsomsorg.

### 3.6.2 Ikke en profesjon, men sammensatte team

Å variere formell og reell kompetanse hos de ansatte i sosialiseringarenaer synes å være en forutsetning for å sikre et berikende mangfold for barna. Det er ulik vektning i utdanningen til de to yrkesgrupper som primært preger barn i de tidlige skoleår. Førskolelærere har tradisjonelt sett på barnet som "natur" ( i betydningen å stimulere iboende muligheter og en utpreget "her-og-nå"-forankring), mens allmennlærere i større grad bygger på forestillinger om barnet som kultur- og kunnskapsgjenskaper (Dahlberg & Taguchi 1994). Førskolelærere plasseres ofte innen progresivismen og den psykoanalytiske og humanistisk orienterte psykologien (Haug 1996). Enkelte anser det som forunderlig at eldre utviklings- og personlighetsteorier forfattet av Gesell og Piaget, samt psykodynamiske teoretikere som eksempelvis Erikson, fortsatt har en sentral plass i dagens norske førskolelærerutdanning (Johannesen 1992). Både førskole- og allmennlærerutdanningene er mer rettet mot normalutvikling hos barn og er derfor ofte svake når det gjelder kunnskap om barn med særskilte behov, jus, tiltaksapparatet og den kommunale forvaltning. Den alminnelige førskolelærer må utvikle bedre kompetanse til å håndtere barn som befinner seg i "risikozonen" (Lamer 1995, NOU nr. 17 1992). Kunnskap om normalutvikling alene er aldri tilstrekkelig for å sikre barn med særskilte behov gode utviklings- og læringsvilkår. For å forebygge eller gi kvalifi-

sert bistand til barn med vansker er ikke et tilsynstilbud tilstrekkelig, det forutsetter bevisst planlegging og tilrettelegging. De ansatte må derved både ha formell og reell kompetanse til også å gi barn med særskilte behov meningsfullt innhold i SFO-tiden.

### 3.6.3 Alderssammensetning hos SFO-ansatte

Ideelt sett vil en god aldersblanding i SFO eksponere barna for hele aldersspennet i vokstgenerasjonen. Ut fra bioøkologisk teori anses slike variasjoner å berike barnet fordi det eksponeres for personer i ulike livsfaser. Spesielt viktig blir dette fordi mange barn bare har kontakt med eldre i form av besteforeldre, og denne kontakten for mange blir ensformig (knyttet til familiemiddager, høytider og ferier) (jf. sluttnote 19). Bruk av pensjonister (som skissert i statlige føringer) kan berike deres erfaring med godt voksne mennesker. Ser en på hva barna eksponeres for i selve skoletiden, så viser offentlige statistikker at andelen godt voksne lærere er rikelig representert. Barneskoleelever eksponeres derved for voksne på alder med mange av barnas besteforeldre. Som en kompensasjon kan man derfor i SFO forsøke å rekruttere unge slik at barnas sosialiseringer blir variert.

### 3.6.4 Kjønnfordeling blant SFO-ansatte

Tidligere ble det beskrevet at økningen i andel aleneforeldre er bekymringsfull ut fra bioøkologisk teori fordi det ofte gir for snever tilgang på roller og relasjoner. Statistikken viser at de fleste barn bor hos sin biologiske mor etter foreldres samlivsbrudd. I skolen er kjønnfordelingen også skjev: Opp til aldersgruppa 45 år er kvinneandelen blant lærere mer enn dobbelt så stor som mannsgruppa (St.meld. nr. 12 1999–00). Kvinneandelen på barneskoletrinnet er tett opp under 80 % (St.meld. nr. 16 2001–02). Situasjonen ser ikke ut til å endres særlig de nærmeste år, for opptaket til allmennlærerutdanninga i år 2000 viste en kvinneandel på cirka 72 % (St.meld. nr. 16 2001–02). I skoletiden eksponeres derved barn primært for kvinnelige rollemodeller. Situasjonen er også svært ensidig i barnehagetiden. Opptak til førskolelærerutdanninga i år 2000 viste at kvinneandelen var på cirka 94 % (St.meld. nr. 16 2001–02). Ønsket fra statlig hold om en betydelig økning i mannlige førskolelærere har ikke gitt særlig effekt (St.meld. nr. 27 1999–00). Ikke bare er det færre menn som rekrutteres til førskolelærerutdanning enn ønskelig, men mange av dem har også en tendens til å avbryte utdanningsløpet – et faktum som utdanningsinstitusjonene kanskje ikke i så stor grad problematiserer (Norgesnettrådet 2002). Litt over 25 % av mennene i barnehagen har fagutdanning (St.meld. nr. 16 2001–02). Det innebærer at de fleste menn i barnehage er sivilarbeidere og assistenter og derved er mer ustabil arbeidskraft enn fast ansatte. Yrkesgruppene som rekrutteres til SFO og ufaglærte er dominert av kvinner.

En kan konkludere med at norsk barnehage, småskole og SFO er feminine kontekster i betydningen at majoriteten av ansatte er kvinner. Det legger føringer for innholdet barn eksponeres for. I kvinnedominerte kontekster hevdes det at det primært tenkes i form av ansvars- og omsorgsbasert rasjonalitet framfor formålsrasjonell mål-middel-tenkning. Til førstnevnte ligger tema som oppmerksomhet, sensitivitet og andre-orientert holdning framtrædende. Sistnevnte er mer preget av instrumentell tenkning i betydningen å beslutte mål og deretter effektive strategier for å nå disse og til slutt evaluere effektivitet og hensiktsmessigheten ved strategiene, det vil si i hvilken grad man har lyktes i å nå målene (Noddings 1986). Noddings (1992) tar til orde for at omsorgstenkning skal gjennomsyre hele skoleløpet. For henne er det viktigste målet ved all pedagogisk

virksomhet å hjelpe barn til å bli kompetente og omsorgsfulle. I omsorgsbegrepet vektlegger hun utvikling av barnas ansvar overfor seg selv, omgivelsene, andre mennesker, naturen og samfunnet. For at dette skal skje, kreves det ro og stabilitet i forhold til fysiske rammer, pedagoger og medelever. Omsorg læres via slike erfaringer (Noddings 1992). I statlige føringer for SFO er ett av innholdskriteriene å lære barn å utvikle ansvar for seg selv og andre og har derved paralleller til Noddings teoretiske arbeider (jf. tidligere). Skal man følge Noddings forståelse av hvordan ansvar utvikles, krever det en kraftig opprustning av personaltettheten i SFO og at de ansatte har realkompetanse for å tilrettelegge for slik utvikling. Når man leser Noddings teoriverk synes det vanskelig å tenke seg en tilstrekkelig realkompetanse uten en viss formalkompetanse. Ut fra bio-økologisk teori vil det være svært viktig at barn også eksponeres overfor menn som viser og kan formidle ansvar og omsorg. Det er et stort behov for økning av mannlige ansatte i barns formelle sosialiseringstilbud for å sikre mer helhetlig innhold og variasjoner i rollemodeller.

### **3.6.5 Minoritetsspråklig representasjon blant de ansatte**

Tidligere har vi sett at det anbefales at barn med minoritetsspråklig bakgrunn får leksehjelp i SFO av noen som behersker barnets førstespråk. Studier viser at norsk ungdom med bakgrunn fra ikke-vestlige land i mindre grad enn øvrig norsk ungdom gjennomfører videregående opplæring (St.meld. nr. 16 2001–02). Det gir begrensninger i å kunne rekruttere faglærte med slik kulturell bakgrunn til SFO. En må i så fall basere seg på bruk av assistenter. Med skisserte 120 minoritetsspråk i norsk skole, er det åpenbart ikke mulig å realisere ønsket om å møte alle fremmedspråklige barn med ansatte som behersker deres førstespråk. Kunnskap om hvordan et funksjonelt andrespråk skapes gir innsikt i hvor vanskelig dette er å realisere.

Å prioritere opptak av barn og familier med særskilte behov samt å være en del av det kommunale, forebyggende arbeid, krever samarbeid med hjelpeapparatet. Vi skal gå over til dette i dette kapitlets siste del.

### **3.6.6 Forsknings spørsmål**

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket syn har respondent- og informantgruppene på kvalifikasjoner for ansettelse i SFO? Dette belyses i kapittel 6.
- Hvilken bakgrunn har SFO-ansatte, sett opp mot skole, barnehage og svenske fritidshjem? Dette belyses i kapittel 6.
- Hvordan er kjønns- og alderssammensetningen i SFO sammenlignet med skole og barnehage? Dette belyses i kapittel 6.

## **3.7 Hjelpeapparatets rolle knyttet til SFO**

Vi har en periode bak oss hvor sterke profesjoner og fagetater har posisjonert seg (St.meld. nr. 17 1999–00). Tett knyttet til profesjoner er ønsket om å skaffe seg monopol over utøvelsen av oppgaver. Profesjonene har derfor interesse av å framstille sine kunnskaper og ferdigheter som eksklusive og derved også underkommunisere eventuelle likheter og fellestrekk med andre profesjoner (Stjernø 1992). Argumentasjonsrekker fra profesjoner er derfor primært av strategisk og

symbolsk verdi og ikke ment å gi nyansert innsikt i feltet – for jo mer mystikk man makter å skape rundt sin egen kompetanse, desto mer prestisje får profesjonen. Betydning av slike forskjeller lanseres ofte sterkest av de som opplever å tape ved samarbeid. De som har skaffet seg makt har ofte motsatt intensjon enn å lære seg å delegerer den. Svært mange av dagens samarbeidsproblemer bunner nettopp i at de som skal samarbeide er knyttet til mer rivaliserende enn samarbeidende organisasjoner/etater (Ogden 1991b). Når kulturen i de ulike deler av hjelpeapparatet blir for ensidig i problemanalyse og handlingsrepertoar kombinert med for liten grad av åpenhet overfor andres kompetanse og kunnskap, fungerer det som massive barriærer mot samarbeid (Christiansen & Nordahl 1993). Det er derfor ofte vanskelig å etablere tverretattlig samarbeid. Det forutsetter formalisering (mål og regler for samarbeidet) og autoritetsgrunnlag (ledelsen i de samarbeidende organer deltar og ikke bare er lagt på medarbeidernivå) (Lie 1992).

### **3.7.1 Det kommunale hjelpeapparatet**

Barne- og ungdomsfeltet er et av de mest uoversiktlige i norsk helse- og sosialvesen – både fordi det er mange instanser<sup>47</sup>, men også fordi det er lite samarbeid og samordning mellom dem (Asplan Analyse 1992).

Hjelpeapparatet er i høy grad preget av medisinsk tenkning og basert på utredninger for å diagnostisere vansker som igjen tenkes som et nokså nødvendig utgangspunkt for behandling/tiltak. Svakheter ved slike utredninger er følgende: (1) De beslaglegger mye tid, (2) utredningene er ofte for kontekstavhengige til å se helheten (tar ofte utgangspunkt i hvem som er henviser eller utreders/etats preferanse for mikrosystem), (3) er mer vanske- enn ressursorientert og bygger på ideer om behandling mer enn forebygging. En slik orientering fører eksempelvis til at barn som ikke er registrert hos PPT, men som likevel har særskilte behov, ikke får bistand (Vedler 1999). Resultatet av en slik praksis blir ofte finmaskede utredninger og grovmaskede tiltak (Kvello 2001), selv om utredninger og diagnostisering generelt er lite styrende for tiltak i den kliniske virkeligheten (Duncan & Miller 2000).

### **3.7.2 Forebygging i det kommunale hjelpeapparatet**

Fra statlig hold vektlegges behovet for at det kommunale hjelpeapparatet skal øke prioriteringen av forebygging av vansker. Kommunen har ansvar for arbeidsdelingen i det forebyggende arbeidet (Inst. O. nr. 80 1991–92). Å forebygge er både pålagt og skal være prioriterte oppgaver for PPT, barneverntjenesten og helsesøstertjenesten (NOU nr. 12 2000, Sandbæk 1992, St.meld. nr. 23 1997–98).

Hjelpeapparatet kritiseres for å ha (1) vansker med å gjøre gode prioriteringer og realistisk målformulering i alle deler av skoleverket og hjelpeapparatet. En svak prioriteringsevne tenkes å bunne i sviktende ferdigheter i målfastsettelse og svak analytisk kobling mellom mål og midler. (2) Lite administrativ ryddighet og vansker med å samordne tjenester (St.prp. nr. 63 1997–98). Dette har konsekvenser for deres bidrag til forebygging av vansker.

Barne- og familiedepartementet har tydelig påpekt at barneverntjenesten – styrt av en lov som i hovedsak er en vergelov, også skal drive forebyggende virksomhet, men at det ikke må utvikles en praksis hvor barneverntjenesten skal ha ansvaret for å følge med eller finne forebyggende til-

tak, men barneverntjenesten jobber jevnt over for lite forebyggende (Bastøe 1991b, NOU nr. 12 2000).

PPT kritiseres for å knytte for store ressurser til kontorarbeid med utredningsoppgaver og sakkyndige vurderinger av enkeltelever (St.meld. nr. 23 1997–98, Vedeler 1999) og for lite systemrettet, forebyggende arbeid (Dalby 2000, Rundskriv F-087–99 1999).

Omkring 40 % av helsesøstres arbeidstid er individrettet (NOU nr. 18 1998). Denne tjenesten ønskes fra barnevernsfaglig hold langt mer aktive i forhold til omsorgsvikt og samarbeid med barneverntjenesten (Killén 1994). Helsestasjonene har en tendens til å "vente og se" dersom risikotegnene ikke er markerte og tydelige. Derfor blir bare et mindretall av de barna som trenger hjelp, oppdaget via helsestasjonenes sped- og småbarnsundersøkelser (Heide 1978). Å ha bred erfaring med barn er ikke alltid tilstrekkelig for å oppdage de utsatte (Furniss 1991, Killén 1991). For å bedre dette anbefales det at helsesøstertjenesten skal tilføres mer bredde i kompetanse ved å trekke inn andre yrkesgrupper (St.prp. nr. 63 1997–98) Fagsammensetningen på norske helsestasjons- og skolehelsetjenesten er cirka 82 % helsesøstre og jordmødre, mens leger og fysioterapeuter utgjør 18 % av stillingshjemlene. Nå skisseres behov for eksempelvis psykologer og barnevernspedagoger i tjenesten (NOU nr. 18 1998).

Det reises kritikk mot at forebygging og intervensjoner fra barneverntjenestens side i for høy grad er for generelle og vage med lite avklaringer om oppfølging (Bastøe 1995). Det er imidlertid et behov for faglig utvikling i tjenesten fordi mange barnevernarbeidere har en lite klar definisjon av tjenestens målgruppe (Bastøe 1991a). Fra statlig hold ønskes en bredere fagsammensetning i barneverntjenesten (Asplan Analyse 1992).

Det er tydelig i flere offentlige utredninger av hjelpeapparatet at behovet for flere profesjoner eller kompetanser i de ulike etater understrekes. Det anbefales blant annet i form av formalisert samarbeid mellom eller sammenslåinger av hjelpeapparatet. Det er mulig med utstrakt samarbeid mellom tjenestene for barn og unge, hvis viljen er tilstede<sup>48</sup> (Kjellebold et al. 1997).

### **3.7.3 Høy grad av felles brukere krever tverretatlig samarbeid eller endring av hjelpeapparatet**

I dette kapitlet benyttes begreper som tverrfaglig, -etatlig og flerfaglig samarbeid. Vi starter med en definisjon av disse. *Tverrfaglig* samarbeid forutsetter at flere yrkesgrupper med ulik fagbakgrunn går sammen om en oppgave. Det forutsetter at den enkelte yrkesgruppes kompetanse er tydelig og kjent for alle parter. De ulike yrkesgruppene kjenner grensene for sin egen kompetanse og må kunne bruke og utfylle hverandre. *Tverretatlig* samarbeid innebærer et samarbeid mellom ulike systemer, for eksempel mellom helse- og sosialsektor og skole. *Flerfaglig* samarbeid innebærer at flere yrkesgrupper arbeider med samme oppgave, men på hvert sitt område (NOU nr. 12 2000).

Hjelpeapparatet organiseres og oppfatter omverdenen ut fra et begrenset ståsted, men uttaler seg og handler som om de kjenner helheten. Hvis organisasjoner oftere erkjente sin begrensning til å se helheten, ville man trolig organisert seg annerledes og skaffet seg flere "utkikkspunkter" til virkeligheten (Morgan 1988). Mange instanser kan derved ha kontakt med samme klient uten å

vite om hverandre eller samordne tiltakene (Asplan Analyse 1992). De kan lett motarbeide hverandre (Inst. O. nr. 80 1991–92). Å ikke se helhet har to alvorlige konsekvenser: (1) Den tendens man finner til at hjelpeapparatet i høy grad omdefinerer behovene til brukerne slik at behovene stemmer overens med de tilbud de til enhver tid har til rådighet (Lichtwarck & Clifford 1996), og (2) at mangelfullt tverrsektorielt samarbeid hindrer en i å gi gode, helhetlige tilbud til brukerne. Gode nok tilbud innen enkelte sektorer oppleves for ofte å ikke kunne benyttes fordi tilbudet fra andre sektorer mangler, er for dårlige eller ikke koordineres i tilstrekkelig grad (St.meld. nr. 34 1996–97). Dette leder til stor ressursløsning og dårlig kvalitetssikring (St.meld. nr. 54 1989–90, St.meld. nr. 23 1997–98).

Tilstanden og det ønskede mål for det kommunale hjelpeapparatet er tydelig: Spesialpedagogiske tiltak og tjenester er ofte dårlig samordnet med tiltak og tjenester fra andre sektorer (helse- og sosialsektor, barnevern, arbeidsmarkedsetat og lignende) (St.meld. nr. 23 1997–98). Et nært og forpliktende samarbeid og en samordning når det gjelder administrasjon, økonomi og praktisk tilrettelegging av tiltak er ønskelig mellom barneverntjenesten, skolehelsetjenesten, helsestasjon og PPT (NOU nr. 12 2000). Et nært samarbeid mellom etatene i kommunene er nødvendig for å gi barn med særskilt behov et helhetlig støttetiltak (St.meld. nr. 40 1992–93:57). Det er sterkt ønskelig at hjelpetjenestene framstår helhetlig og samordnet og kommer nærmere skolehverdagen (St.meld. nr. 17 1999–00). Planlegging av tiltak krever en nøye sammenheng mellom prosess, produkt, implementering og evaluering (Bastøe 1995). Det er behov for å videreutvikle det tverrsektorielle samarbeidet mellom ulike etater og tjenester (St.meld. nr. 17 1999–00). Mangel på samarbeid og samordning påpekes som et av de alvorligste problemene innen norsk barne- og ungdomspolitik og det er understreket behovet for bedret samarbeid og samordning av tjenestene for barn og unge (NOU nr. 3 1985, St.prp. nr. 1 1989–90). En ønsker med andre ord å redusere tilfeldig, personavhengig samarbeid utelukkende basert på gode hensikter og mer over mot formaliserte, tjenesteavhengige samarbeidsstrukturer for å skape helhetlige, samordnede tjenester for barn og unge. PPT og barnevern må være utpregede feltnære instanser i forhold til barnehage, skole og SFO. For jo mer fjernt samarbeid om barn og unge er fra deres primærarenaer, desto mindre synlige blir barnas behov (Christiansen & Nordahl 1993). Fra statlig hold ser man behovet for å omorganisere for å løse dette:

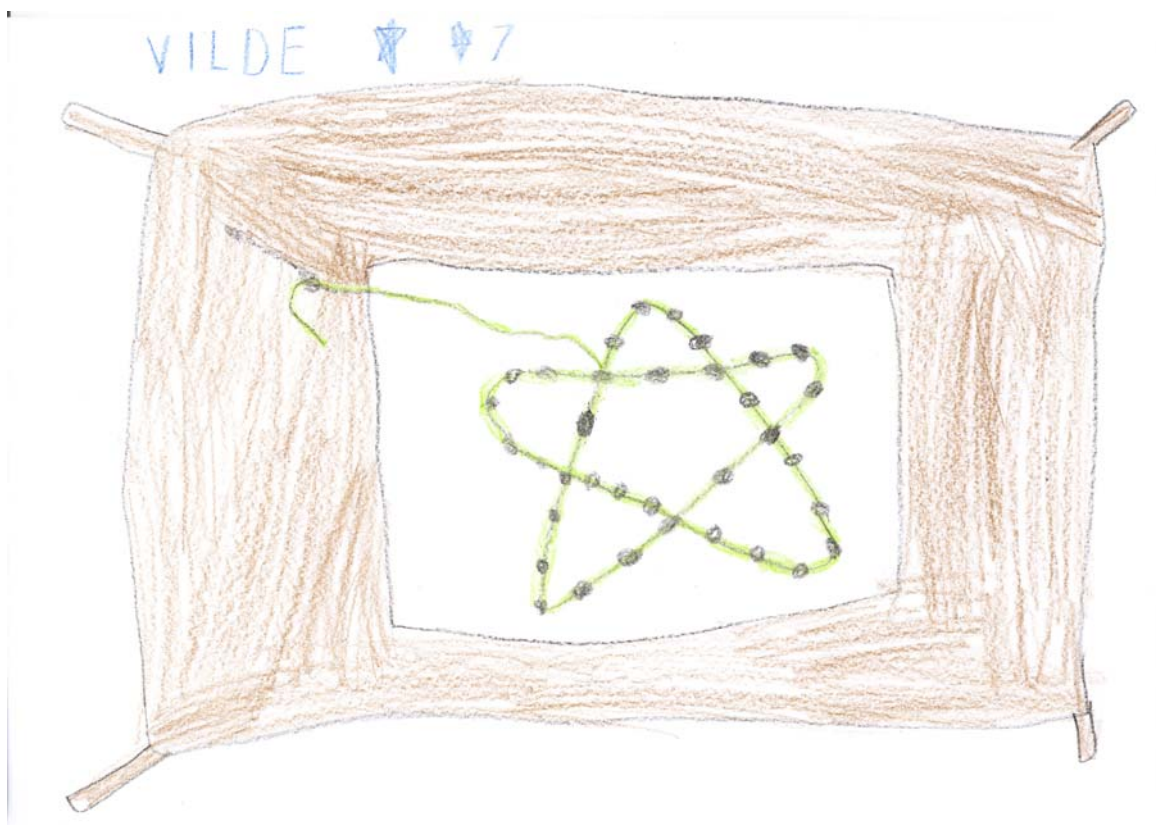
De ulike tjenesteytende instanser i kommunene – PP-tjeneste, barnehager, skole, fritidstilbud osv. – bør helst samorganiseres i én oppvekst- eller velferdsetat. For små kommuner bør det vurderes interkommunale løsninger (Asplan Analyse 1992:9).



Tegning 15



Tegning 16



Tegning 17



Tegning 18



### 3.7.4 SFOs rolle i forebygging og hjelpeapparatets posisjon i forhold til SFO

Skoler er pålagt å ha en skolehelsetjeneste via forskrift av 23.11.1983 (nr. 1776). Barnehagen har også tilbud om helsesøstertjeneste. Når det gjelder PPT er føringene også tydelige: Departementet betrakter PPT som nettverksbygger og formidler i forhold til det tjenester på 1.- og 2.-linjenivå<sup>49</sup> (St.meld. nr. 23 1997–98).

For å hjelpe skole og PPT til å bli mer systemrettet har Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet satt i verk et opplæringsprogram under tittelen "Samtak". Det går fra år 2000 til år 2002 (St.meld. nr. 17 1999–00). I tråd med dette er det altså mer ønskelig med en systemorientert tilnærming enn en individ- og behandlingstilnærming. En systemorientert arbeidsmodell innebærer at det forebyggende arbeidet prioriteres sterkere enn behandling (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001, Ogden 1994). Systemrettet arbeid innebærer organisasjonsutvikling og kompetanseheving av personer som er rundt barna via konsultasjon<sup>50</sup> og veiledning<sup>50</sup>

### 3.7.5 Forskningsspørsmål

Disse tema belyses i denne studien via følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad er det en samordning mellom det kommunale hjelpeapparatet og SFO? Dette belyses i kapittel 12.
- Er det et tverretattlig samarbeid i forhold til SFO? Dette belyses i kapittel 12.

## 3.8 Avslutning

Opprettelsen av SFO skjedde primært på bakgrunn av samfunnsendringene. Innholdet i SFO skal primært være kultur- og egeninitierte barneaktiviteter. På den andre siden tenker man SFO skal ha en rolle i det kommunale, forebyggende arbeidet for risikoutsatte barn. Barn og familier med særskilte behov skal prioriteres ved opptak og det gis et øremerket statlig tilskudd til denne gruppa. Det er tydelige føringer for at innholdet i SFO skal utarbeides i samarbeid med hjemmet.

SFO skal være aktiv i samarbeid med foreldre, skole, kultur- og fritidsaktiviteter i kommunen. Det legges føringer for at SFO skal ha preg av det Madsen (1995) benevner som nettverkskultur.

Personaltetthet og krav til formalkompetanse drøftes. Når det gjelder personaltettheten så er den lavere i SFO enn i barnehager, noe som delvis kan forklares med at barna i SFO er eldre og trenger mindre tilsyn og oppfølging. Personaltettheten i norske SFO er omtrent den samme som i svenske fritidshjem. Personaltettheten i selve skolen er høyere enn i SFO og kan delvis forklares med ulike aktiviteter og derved forskjeller i behov for voksnes oppfølging av barna (den norske grunnskolen er blant verdens dyreste (NOU nr. 25 1997)). Når det gjelder formell kompetanse så er det store forskjeller mellom svenske fritidshjem og SFO. Samme store forskjeller er det også mellom norsk skole og barnehage sett i forhold til SFO.

Siden SFO skal prioritere opptak av barn og familier med særskilte behov og forebygge utvikling av vansker hos barn, belyses hjelpeapparatets organisering. Ingen deler av det kommunale hjelpe-

apparatet er via lovverket knyttet til SFO. I de statlige føringer er det bare sosialsektoren og barneverntjenesten som eksplisitt nevnes. Det drøftes eksplisitt i føringer SFO at det kommunale hjelpeapparatet har vansker med å forebygge og skape en hensiktsmessig organisering:

Ofte er ulike hjelpeinstanser med forskjellig institusjons- og etatstilhørighet inne i bildet uten at noen tar et overordnet ansvar. Et eventuelt samarbeid har i liten grad frembragt helhetlige forpliktende fellesstrategier for barnet og familien. Det har ofte vært lite samarbeid mellom barnevernet og skolen ... Skillet mellom etater og profesjoner har ofte vært vanskelig å overvinne. Det kan være en konkret hindring for en samordnet hjelpetjeneste i det forebyggende arbeid for barnet og familien. Et mer målbevisst arbeid i kommunene har mange steder ført til et bedre samarbeid mellom etatene (St.meld. nr. 40 1992–93:58).

## 4

## METODE

*Øyvind Kvello (kvalitativ metode)*

*Christian Wendelborg (kvantitativ metode)*

### 4.1 Strategi og perspektiv for evalueringen

I denne evalueringsrapporten av SFO benyttes et systemteoretisk perspektiv på barns oppvekstmiljø. Det innebærer at SFO ses i sammenheng med viktige omliggende systemer. Majoriteten av studier knyttet til sosialisering- og pedagogiske arenaer er sterkt avgrenset i fokus. Få forskere innen dette feltet anlegger et bredt fokus på det studerte. Det gir et nokså "isolert" innblikk i de ulike settinger og helhetlig beskrivelse av arenaene er forholdsvis sjeldne. Innen pedagogiske virksomheter anser vi Bronfenbrenners (1979) teori som å være blant de best egnede for studier hvor flere systemer skal vurderes opp mot hverandre. I teoriutviklingen vektlegger han hvordan oppstyking av barns oppvekstmiljø har gitt alvorlige mangler ved forskningen. Dersom man forskningsmessig isolerer de arenaer barn lever i og analyserer dem uavhengig av hverandre, kan man lett få konklusjoner som bare delvis stemmer med eller som er feil man ikke i tilstrekkelig grad fanger helheten. Forskning på systemer (som SFO) må derfor analyseres som ett system som sammen med andre systemer utgjør suprasystemet barns oppvekstmiljø. I denne studien betraktes derfor SFO som ett delsystem (subsystem) av flere delsystemer som skole, familie og nærmiljø som utgjør systemet barns oppvekstmiljø. Derved blir SFO studert som én integrert delmengde av barns sosialiseringarenaer. Et systemteoretisk begrepsapparat har en styrke i å være utpreget prosessorientert og kan derfor anvendes i forhold til situasjoner og fenomener som et mer statisk begrepsapparat ikke fanger opp eller ikke kan sette inn i en mer helhetlig ramme (Valsiner & Winegar 1992). Et systemperspektiv er i tråd med de nyere offentlige dokumenter om organiseringen av tiltakskjedene rundt barn med spesielle behov (NOU 12 2000, St.meld. nr. 23 1997–98). Systemperspektivet er aktivt benyttet i utarbeidelse av spørreskjema, semistrukturerte intervjumanualer og i selve dataanalysen.

Et systemperspektiv fører til at andre viktige arenaer inkluderes i studien av SFO for å vurdere hvordan disse systemer harmonerer med og utfyller hverandre. Spesielt er det viktig å legge et slikt perspektiv til grunn når en ser på situasjonen for barn med mangler i ett eller flere delsystem eller barn med spesielle behov (Bronfenbrenner 1979 1992, Kvello 2001). Tradisjonelt er samarbeidsrutinene dårlig utviklet innen det kommunale hjelpeapparatet og prosedyrene ved overgang fra barnehage til skole, og barneskole til ungdomsskole, er lite tilfredsstillende (Kvello 2001, St.meld. nr. 23 1997–98). Likeså er samarbeid mellom skole og foreldre lite utviklet og for barn med funksjonshemninger avhenger nært samarbeid hovedsakelig av foreldrenes initiativ (Tronvoll 1995). Samarbeidet mellom SFO og foreldre, og forholdet til barnehage, skole og hjelpeapparat,

er derfor viktig å studere i en slik evaluering. Et slikt perspektiv fremheves også i det tre-årige skoleringsprogrammet Samtak som gjennomføres overfor skoleledere og PPT. Vi mener den teoretiske forankring som er valgt vil kunne gi andre vinklinger på tidligere forskning om pedagogisk tilbud og/eller oppbevaring av barn (Lidén 1998). Ingen av de tidligere evalueringsrapporter om SFO har hatt et så tydelig systemteoretisk fundament som denne evalueringen.

## 4.2 Evaluering

Det er en viss skepsis til validiteten i evalueringsstudier. Det er alltid en hensikt og et formål bak en evaluering. Det er derfor viktig å være klar over hva evalueringsresultatene brukes til. Bruk av evaluering deles vanligvis inn i fire typer: (1) Instrumentell, (2) symbolsk, (3) strategisk, samt (4) opplysende bruk (Borg, Gall & Gall 1996).

Ved *instrumentell* bruk blir evaluering brukt som handlingsgrunnlag. Haug (1996) refererer til flere studier som viser at forskning og evaluering har lite direkte effekt både på handling generelt og mer spesifikt på utdanningspolitisk utforming. En *strategisk* bruk av evalueringer leder til at resultatene tas til inntekt for egne meninger. Det vil si at en trekker ut forskning og evalueringsresultater som er til inntekt for ens eget syn, mens resultater som går imot tenderer å bli ignorert. *Symbolsk* bruk av forskning og evaluering vil si at forskning og evaluering blir brukt som en legitimering av prosesser og handlinger uten at nødvendigvis forskningskunnskapen blir brukt. *Opplysende* bruk og begrepsdanning omkring forskning og evaluering innebærer at forskning er med å beskrive fenomener og problemstillinger som omgir oss.

Det er vanskelig for forskere og evaluatorene å hindre "uriktig" eller "uønsket" bruk av forskning (strategisk og symbolsk bruk av forskning) (Haug 1996). Gjennomføringen av studien og forskningsformidlingen kan forebygge negativ bruk av forskning. American Evaluation Association (1994) har utviklet retningslinjer for gjennomføring av evalueringsstudier. Retningslinjene skal blant annet bidra til å unngå feil bruk av resultater, at forskere og evaluatorene gjennomfører forskningen slik at relevans og validitet sikres, samt en redelig behandling av forskningsobjekt og berørte aktører.

Schiefloe (1997) oppsummerer det evalueringskunnskap vanligvis påvirkes av og det en som evaluator bør vektlegge.

- forskningsmessig kvalitet (kjennskap til feltet og beherskelse av relevante metoder)
- handlingsorienteringen (generere kunnskap for handling)
- sammenfall med brukernes forventninger
- de kritiske utfordringer ny kunnskap representerer for bestående ordninger/tiltak
- relevans

Evalueringsdesign kan få fordreininger som at "arrangørene" eller reformators eget perspektiv vektlegges i for høy grad (Sandvin 1996), eller hyppig bruk av aktørenes egenrapportering som hovedkilde (Torvatn & Rolfsen 2000). Viktigheten av flere informantgrupper er skissert i Læringscenterets utlysingsdokument og via vårt valg av systemteori.

For å kartlegge vurderingen av kvalitet blant de ulike grupper, samt motvirke fordreininger (som skissert over), er det valgt en helhetlig evaluering hvor det innhentes og analyseres informasjon fra alle viktige aktører som SFO omfatter og har relasjoner til.

### 4.3 Metodekombinasjoner

For å belyse de ulike problemstillingene er det valgt en trianguleringsstrategi, der en både benytter kvalitativ og kvantitativ metode. Gjennom å benytte en kombinasjon av disse to forskningsmetoder i datainnsamlingen skapes *metodetriangulering* (Dale, Jones & Martinussen 1985). Dataens validitet styrkes ved å skaffe kunnskap om et fenomen via ulike forskningsmetoder. Man får tilgang både til allmenngyldige mønster og mer fordypende detaljer ved å benytte seg av en metodetriangulering (Dale, Jones & Martinussen 1985).

Metodetriangulering er valgt for å gi et så utfyllende bilde av SFO som mulig. Spørreskjema tenderer å bli overfladisk besvart på åpne spørsmål og avkrysset gjerne nokså nøytralt ved bruk av skaleringer. Ved intervju vil informantene erfaringsmessig gi nyanserte svar og intervjuer/evaluator kan i større grad sjekke hva de legger i sine svar og begrepsvalg. Intervju gir et godt utgangspunkt for å vurdere informantens kunnskaps- og erfaringsbakgrunn og derved validere informantens uttalelser, men primært er man innen kvalitativ metode interessert i å fange informantens oppfatninger og å få et innblikk i deres verden (Yin 1994). Hensikten med kvalitativ forskning er å produsere sammenhengende og opplysende beskrivelser og perspektiver som knyttes sammen med en detaljert studie av situasjonen. Her benyttes semistrukturerte intervju slik at man kan sammenligne de ulike informantenes svar, men samtidig ha åpninger for å forfølge tema som er relevante. Intervjumanualene er konstruert slik at de kan ses opp mot svar via spørreskjemaene. Styrken ved å bruke spørreskjema ligger i et høyt antall informanter og derved muligheter for generalisering av resultatene. I tillegg er det slik at visse typer ømtålige spørsmål lettere besvares hvis man er sikret anonymitet eller slipper å sitte ansikt til ansikt med intervjueren (Peck & Shapiro 1990, Sundman & Bradburn 1982).

Spørreskjemaet ble sendt utvalgte kommuner og følgende grupper inngår (utvalgsprosedyrer presiseres senere): Foreldre, SFO-ansatte, kommunens skole-/oppvekstledelse, kommunens støtteapparat for barn med vanskelige livsvilkår / særlige behov som PPT, helsesøstertjenesten og barneverntjeneste. Intervjuene inkluderer også barna som benytter SFO. Intervjuene gir utdypninger og illustrasjoner som ikke framkommer i spørreskjemaene, spesielt når det gjelder ideologi, samarbeidsformer og mer utførlige begrunnelser for de evalueringer som gjøres. Bruk av kvalitativ metode er fra flere hold anbefalt når en skal studere mindre barns oppvekstarene (Hatch 1995). I tillegg til intervju og observasjon av samspill, benyttes barns tegninger som informasjonskilde, men ikke i klinisk forstand for å vurdere emosjonell, sosial, intellektuell eller motorisk fungering slik tegninger ofte brukes innen klinisk praksis (Lundh 1989, Norgren 1993, Smedler 1993). Målet med tegningene er å få et innblikk i aktivitetene som barna liker best i SFO. Tegning er altså en meddelelsesform som blir et supplement til våre intervju av dem. Tegningene har en todelt funksjon: (1) Først og fremst er de dekorative og gir barna samtidig muligheten til å prege rapporten som nettopp handler om dem, og (2) tegningene viser også noen av de aktivitetene de setter mest pris på i SFO og synliggjør aktivitetsvariasjonene. Tegning anses som en kreativ og frigjørende prosess for mange og gir tilgang til erfaringer og opplevelser som kan være vanskelig tilgjengelig via ord (Koppers, de Winter & Stapel 1993, Larsen 1987). Tegningene, intervjuene og

observasjonene vil være et forsøk på å trekke barnas "stemme" inn i den voksendominerte rapporten.

I Observasjon av samspillet barn, ansatt og foreldre er også en informasjonskilde og anses som godt supplement til informantens svar i intervju og tolkning av data fra spørreskjemaene. Observatører vil både kunne oppdage andre fenomen enn informantene, sette dem i andre rammer og derved gi dem annet innhold enn aktørene selv (Holmberg & Lyster 2000, Løkken & Søbstad 1999, Vedeler 2000). Med andre ord er det i denne evalueringen valgt et bredt informasjonstilfang for å supplere tidligere rapporter og gi et fyldig informasjonsgrunnlag om SFO.

## 4.4 Utvalgsprosedyrer

### 4.4.1 Kvantitativ undersøkelse

Hensikten med den kvantitative undersøkelsen er å skaffe generaliserbare data som kan gi et godt innblikk i variasjoner mellom de ulike SFO. Dette baseres på trekking av et representativt utvalg av respondenter fra populasjonen. Respondentene i den kvantitative undersøkelsen er hovedsakelig foreldre SFO-ansatte. Populasjonen er dermed alle foreldre med barn i SFO og SFO-ansatte i Norge. Rektorer, barnehagestyrere, representanter fra kommunenes hjelpeapparat (PPT, barnevern og helsesøstertjenesten) og kommunenes oppvekstledelse er også inkludert i studien. Hensikten med disse respondentene er ikke å få et representativt bilde av deres etats og virksomheters syn på SFO, først og fremst fordi antallet av disse sekundære respondenter er for få. Disse dataene er derfor brukt mer som bakgrunnsdata og tolkingsgrunnlag enn et generaliseringsgrunnlag.

Populasjonen for studien er allerede identifisert i GSI (Grunnskolen informasjonssystem). Utvalget ble trukket fra denne populasjonen. I utgangspunktet er et enkelt tilfeldig utvalg den utvalgsmetoden som sikrer en representativ fordeling av foreldre og SFO-ansatte. Representativitet innebærer at de svar foreldre og ansatte gir, relativt sikkert kan generaliseres til alle foreldre med barn i SFO og ansatte. Det er ikke alltid at et enkelt tilfeldig utvalg er det mest hensiktsmessige utvalget. Utvalget bestemmes også av formålet for undersøkelsen og problemstillingen, samt praktiske og økonomiske hensyn. I dette forskningsdesignet blir det lagt vekt på samarbeid og samspill mellom etatene i kommunene og mellom SFO og foreldrene. Vi ser det derfor mer meningsfullt å foreta en "*multistage cluster sampling*" (Gall, Borg & Gall 1996). Det betyr at vi har trukket et tilfeldig utvalg av 20 kommuner, men hvor det er tatt hensyn til forelderbetaling for SFO. Det ble derfor tilfeldig valgt ut fem kommuner fra de 100 kommunene med høyest foreldrebetaling samt fem kommuner fra de 100 med lavest foreldrebetaling for å sikre spredning i foreldrebetaling i respondentgruppa. De ti resterende kommunene ble tilfeldig valgt ut fra de gjenværende. Dermed var det ingen kommuner som hadde muligheter til å bli trukket ut flere ganger. I hver av de 20 kommunene ble det gjort et tilfeldig utvalg av skolefritidsordninger, hvor alle foreldre og ansatte ved de utvalgte SFO fikk tilsendt spørreskjema. Til sammen ble det trukket ut 52 SFO. I tillegg til foreldre og ansatte ble også rektor på skolen som de utvalgte SFO er tilknyttet / i nærheten av, samt styrer i nærmeste barnehage inkludert.

Fordelen med en slik utvalgsmetode er at vi vil få en relativ representativ fordeling av kommuner i Norge, og en får en relativ representativ fordeling av kommuners skole-/oppvekstledelse, kommuners støtteapparat for barn med særskilte behov som PPT, helsesøstertjenesten og barneverntjeneste. Ulempen er at vi får en overvekt av SFO i mindre kommuner fordi det er flere små enn store kommuner i Norge. Det er derfor også en fare at vi får en overrepresentasjon av foreldre fra SFO i mindre kommuner. Dette motvirkes imidlertid av at det i de største kommunene vil være et større antall foreldre som mottar spørreskjema.

Det totale utvalget er dermed:

- foreldre i utvalgte SFO
- ansatte i utvalgte SFO
- rektorer tilknyttet utvalgte SFO
- styreere i nærmeste barnehage til utvalgte SFO
- ledere i det kommunale hjelpeapparat rundt barn med særskilte behov (barnevern, PPT og helsesøstertjenesten) i de 20 utvalgte kommunene
- oppvekst-/skoleledere i de 20 utvalgte kommunene

#### 4.4.2 Kvalitativ undersøkelse

Den kvalitative undersøkelsen er en case-studie i fire utvalgte kommuner. I valg av kommunene er det tatt hensyn til geografiske og demografiske variabler i et forsøk på å ivareta en viss representativitet også for den kvalitative delen av studien. Det er også tatt hensyn til kommunefordelingen i den kvantitative undersøkelsen for å øke representativiteten totalt i evalueringen. Det er valgt ut én SFO i hver kommune, i én kommune er SFOen privat og i én kommune er SFO plassert i et integrert oppvekstsenter hvor barnehage, skole og SFO er lagt til felles lokaliteter og med felles ledelse (rektor som administrativt overordnet styrer SFO og styrer barnehage). Oppvekstsenter vil fungere som eksempel på andre organiseringsformer enn de mer tradisjonelle, fordi man her har maktet å integrere lokalmiljøet som en sentral del av oppvekstsenteret. Den lokale kulturhistorie ivaretas her ved aktivt å knytte bånd mellom barna og lokalmiljøets eldste generasjon.

Case-studie-designet er et "*multiple-case design*" med "*multiple embedded cases*" (Yin 1994). At designet er et "*multiple case design*" vil si at det er flere en ett case, at det inneholder "*multiple embedded cases*" vil si at vi undersøker flere enheter og nivå i hvert case. Utvelgingen av kommunene er kort forklart over, men det er også valgt ut "*embedded cases*" i hver kommune. I motsetning til en kvantitativ undersøkelse som etterstreber representativitet og tilfeldighet, er et kvalitativt design hovedsakelig ute etter et formålstjenlig utvalg av enheter (case) (Miles & Huberman 1994), men vi ønsker også en variasjon av case for å ivareta en viss representativitet (jf. Schofield 1990). En slik utvalgsmetode betinger at en ikke er ute etter generalisering til en populasjon, men heller en analytisk eller teoretisk generalisering (Miles & Huberman 1994). Men uansett er formålet med denne evalueringen og de fleste andre kvalitative studier, å gi et bilde av virkeligheten slik at forståelsen av fenomenet som studeres økes. Kvale (1997) hevder at man via kvalitative intervju primært ønsker å forstå verden fra den intervjuede personens side, å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Likevel betyr

det at man i en del kvalitative studier blir foretatt generalisering fra undersøkelsesobjekt (case) til den virkeligheten som ønskes forklart. I denne evalueringen er case-studien med på å sikre kvaliteten på generaliseringen totalt i undersøkelsen, i tillegg til at den står på egne ben.

Kvalitative data benyttes ofte for å utlede kategorier/dimensjoner som senere kan belyses via kvalitative data som er bedre egnet for generalisering. I denne studien benyttes de kvalitative dataene for å gi et annet innblikk i feltet enn spørreskjema gir, samt bidrar til tolkningen av de kvantitative data.

Ett kjennetegn ved kvalitative studier er at man sjelden at man i forkant av studien fullt ut kan definere utvalget. Likevel vil vi gi et bilde av utvalgsprosedyrene i dette designet. SFOen(e) er valgt ut på bakgrunn av størrelse. Barna i SFOen er valgt ut etter alder, kjønn, hvor vi også spesielt vektla å inkludere en tydelig andel av minoritetspråklige barn, samt barn med vanskelige livsvilkår/særskilte behov. Mange barn formidlet seg ved hjelp av tegning. Ansatte er valgt ut på grunnlag av kjønn, utdanningsnivå, samt stillingsandel og posisjon. Foreldre ble valgt ut i samråd med leder SFO. Fra de øvrige instanser er det fortrinnsvis valgt ut ledere. Det vil si leder barnevern, PPT og helsesøstertjenesten, samt oppvekst-/skoleleder i kommunen. Barnehageleder og rektor er fra nærmeste barnehage og skole i den kretsen SFOen er lagt til. Utvalgte representanter i den kvalitative undersøkelsen er dermed tilsvarende som i den kvantitative. Forskjellen er at barn er med i den kvalitative delen av undersøkelsen.

Den valgte kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode i tilnærmingen til feltet, leder til vansker med valg av framstillingsform på dataene. Tradisjonelt er det skiller i hvordan man refererer til svarfordelinger i analysene av spørreskjema. Tolkningene er nært knyttet til den empirien som konkret foreligger. Språket er ofte nøkternt og refererende til figurer og tabeller. Kvalitative data flettes ofte inn i forskerens generelle framstilling og forskernes tolkninger og kategoriseringer ledsages ofte av sitater som illustrerer disse. Analyse av barns tegninger knyttes ofte til en annen genre. I likhet med studier basert på intervju, vektlegges beskrivelser av settingen, hva informanten sa, gjorde, reagerte og lignende. Slike beskrivelser er uvanlig innen kvantitativ forskningstradisjon. Å tolke tegninger leder gjerne til høy bruk av metaforer og maleriske vendinger for å gjengi alle essensielle data knyttet til informasjonskilden. For lesere av denne studien vil det derfor være noen "stilbrudd" i framstillingen, hvor de kvalitative data er forsøkt holdt i en stringent språkdrakt – som tradisjonelt for kvantitative data, mens gjengivelse av de kvantitative data er preget av oppstyking i sitater som illustrerer og utfyller temaene satt av problemstillingene og de kvantitative data. Barnetegningene er imidlertid holdt i en fri stil og bryter noe med den strenge strukturen som ellers preger denne rapporten.

## 4.5 Datainnsamlingen

De fire SFO som inngikk i den kvalitative delen av studien ble besøkt – med knapt en ukes opphold ved hver, i perioden ultimo oktober 2001 til ultimo januar 2002.

Spørreskjemaene (den kvantitative delen av studien) ble sendt ut ultimo november 2001 med frist for returnering medio desember samme år. Oppfølgingsrunde for å sikre høyere svarprosent ble sendt til alle grupper unntatt foreldre og SFO-ansatte (se utdypning i 4.5.1). Denne oppfølgingsrunden var primo januar 2002.



### 4.5.1 Kvantitativ undersøkelse

Etter valget av SFO som skulle være med i undersøkelsen, ble det innhentet tillatelse for å gjennomføre undersøkelsen fra kommunenes oppvekst-/skoleledelse og SFO-ledelsen. Alle kommunene gav sin tillatelse. Tre av de valgte SFO ønsket ikke å delta i studien. Det er dermed 49 SFO som er med i undersøkelsen. Hver enkelt SFO ble kontaktet for å få opplysninger om antall foreldre og ansatte i hver SFO. Deretter fikk SFOene tilsendt riktig antall spørreskjema til ansatte og foreldre. Fordelen ved en slik gjennomføring er at en slipper å innhente personopplysninger om alle foreldre og ansatte i undersøkelsen. Alle ansatte- og foreldreskjemaene ble sendt til SFO-leder som leverte de ut til foreldre og ansatte. Ved en slik prosedyre er det ikke mulig å foreta en oppfølgingsrunde, siden personopplysninger ikke er tilgjengelig. Det ble derfor laget korte og oversiktlige spørreskjema og informative følgebrev, samt at lederne i SFO ble bedt om å informere og oppfordre foreldre og ansatte til å returnere spørreskjemaene. Lederne ved SFO ble bedt om å beholde eventuelle skjema som ikke ble delt ut, Da vi etter datainnsamling tok kontakt med lederne fikk vi oppgitt det nøyaktige antallet utleverte skjema.

Til de andre gruppene som er med i undersøkelsen (rektor, barnehagestyrer, hjelpeapparat og oppvekstledelse), ble spørreskjemaene sendt personlig. For disse gruppene er det gjennomført purrerunde for å få flest mulig svar.

Tabell 4.1: Svarprosent for alle grupper

	Sendte skjema	Returnerte skjema	Svarprosent
Foreldre	1 746	855	49,0 %
Ansatte	242	163	67,4 %
Rektorer	49	48	98,0 %
Barnehagestyrere	49	43	87,8 %
Hjelpeapparat	60	54	90,0 %
Oppvekstledelse	20	18	90,0 %
<b>Totalt</b>	<b>2 166</b>	<b>1 181</b>	<b>(54,5 %)</b>

Tabell 4.1 viser at 1.746 spørreskjema ble utsendt til foreldre. Av disse ble 855 returnert. Dette gir en svarprosent på 49 % fra denne gruppa. Det er et relativt stort frafall. Det er imidlertid nokså vanlig på tvers av samfunnsvitenskapelige studier. Til tross for at kun 50 % besvarer spørreskjemaene trenger ikke det å føre til skjevheter i utvalget med mindre at det er systematikk i frafallet. I denne studien synes det ikke å være noen åpenbare skjevheter.

Det viser seg at det sannsynligvis er en overrepresentasjon av foreldre med barn med særskilte behov. 134 av 855 besvarte skjema er fra foreldre med barn med særskilte behov. Det er altså en fare for at det er en skjevhet i utvalget med hensyn til det store antallet foreldre med barn med særskilte behov. Men på den annen side styrker dette dataene for denne gruppen foreldre. Det vil si at vi sannsynligvis har en høy svarprosent fra foreldre med barn som har særskilte behov og dermed en bedre representativitet og et bedre generaliseringsgrunnlag for denne gruppen.

Svarprosenten fra de ansatte er på 67,4 %, som må sies å være akseptabelt for denne gruppen. Ansattegruppen er relativt "ustabil", i og med at det er mange assistenter og vikarer som jobber i SFO.

Svarprosenten i de andre gruppene varierer fra 87 % til 98 %. Dette er en bra svarprosent, men her ble det gjennomført en purrerunde. Dette var ikke mulig for de ansatte og foreldrene. Den laveste svarprosenten fra disse gruppene er fra barnehagestyrerne. For denne gruppen er det også en del ubesvarte spørsmål på spørreskjemaene. Det er kommet en del tilbakemeldinger, muntlig og skriftlig fra denne respondentgruppa om vansker med å besvare spørreskjemaet fordi de verken hadde kjennskap til den spesifikke SFO eller SFO generelt. Dette er også et funn som kan indikere at samarbeidet mellom SFO og barnehage er lavfrekvent.

Også fra hjelpeapparatet er det kommet enkelte tilbakemeldinger om at kjennskapet til SFO var dårlig, med problemer å besvare spørreskjemaet. En må for øvrig være oppmerksom på at spørreskjema til hjelpeapparat og kommunens oppvekstledelse gikk på SFO generelt i kommunen og ikke på de utvalgte SFO.

Tatt i betraktning av økonomiske, tidsmessige og praktiske hensyn, mener vi at gjennomføringen og resultatet av datainnsamlingen i den kvantitative undersøkelsen er akseptabel. Det hadde vært ønskelig med en høyere svarprosent fra foreldre, men det er vanskelig å gjennomføre datainnsamlingen på en annen måte med tanke på det systemiske perspektiv som er lagt i grunn, samt premissene Datatilsynet har satt som forutsetning.

#### **4.5.2 Kvalitativ undersøkelse**

Også den kvalitative datainnsamlingen er gjort etter krav satt av Datatilsynet. Førstekontakten ble gjort med de fire kommunenes oppvekstledelse. Etter innhenting av tillatelse, ble det tatt direkte kontakt med SFO, rektor, barnehagestyrer og hjelpeapparat. Kontakten med foreldrene ble gjort via SFO-leder. SFO-leder valgte ut et variert utvalg av foreldre basert på kriterier som vi satte opp. Disse kriteriene gikk på sosioøkonomisk status, alder og kjønn på barn, barn med særskilte behov og antall timer barnet var i SFO.

De utvalgte foreldrene fikk utlevert informasjonsbrev og forespørsel om skriftlig samtykke til samtale med dem selv og deres barn. Dette brevet ble levert via SFO-leder slik at vi ikke hadde personopplysninger før foreldrene leverte skriftlig samtykke. Alle samtaler med foreldre og representanter fra de andre gruppene, foruten barna, ble spilt inn på bånd og deretter transkribert og anonymisert. Båndene er senere spilt over.

Vi hadde samtaler med barna til de foreldrene vi intervjuet. Disse samtalene ble holdt i små grupper på to til fem barn ut fra den erfaring at barn generelt er mest bekvemme i slike strukturerte situasjoner hvis de er sammen med kjente. Barna tegnet i gruppa, men ble intervjuet enkeltvis.

Tabell 4.2: Oversikt over informanter i undersøkelsen

	Antall	Både mor og far	Mor	Far
Foreldre med barn uten særskilte behov	30	9 intervju (18 foreldre)	12	0
Foreldre med barn som har særskilte behov	10	3 intervju (6 foreldre)	3	1
<b>Sum foreldre</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>1</b>
Leder SFO	5			
Øvrige SFO-ansatte	11			
Rektor	4			
Barnehagestyrere	4			
Kommunens oppvekstledelse	4			
PPT	4			
Helsesøstertjeneste	3			
Barnevern	3			
Leder i tiltak for ungdomsarbeid med ansvar for funksjonshemmede	1			
Avdelingssjef for spesialundervisning for barnehage, grunnskole, voksne	1			
Virksomhetsleder – barnevern, helsestasjon, ergofysioterapitjeneste og hjelpemiddelformidling	1			
Fysioterapeut for barn	1			
<b>Sum intervjuede totalt</b>	<b>82</b>			

Tabell 4.2 viser at det er gjennomført intervju av 82 personer tilknyttet fire SFO i fire ulike fylker. I tillegg er 21 barn intervjuet (vi hadde foreldreintervju i forhold til ytterligere fire barn, men disse var så sterkt preget av sine funksjonshemninger, at de ikke ble intervjuet). Dette er barn til de 40 intervjuede foreldrene. Barna har blitt intervjuet om aktiviteter i SFO og tegnet noen av disse. Av alle foreldre som mottok forespørsel om intervju, var det kun fire som ikke leverte samtykke. Foreldrene er plukket ut etter fire kriterier: (a) Variasjon i sosio-økonomisk bakgrunn, (b) variasjon i sivilstand, (c) barn med og uten særskilte behov og (d) antall år barnet har vært i SFO. Alle rektorer, barnehagestyrere, representanter fra hjelpeapparatet og oppvekstledelse ville delta i studien. To av disse intervjuene ble foretatt via telefon i etterkant av feltstudien grunnet sykdom og tjenestereise i den perioden vi besøkte kommunen.

## 4.6 Datakvalitet

Sentrale begreper innen datakvalitet er reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet ved dataene i studien. Respondenters misforståelse av spørsmålene i spørreskjema regnes som den største trussel mot reliabiliteten i denne studien. Hvis respondentene gjennomgående misforstår spørsmål i spørreskjemaene på en sammenfallende måte, gir dette skjevhet i datamaterialet som gir følger for validiteten. I den kvantitative delen av studien er reliabiliteten ivaretatt via konstruksjonen av rimelig korte spørreskjema hvor spørsmålene er tydelig knyttet til temaene i evalueringen. Faktorer som kan påvirke reliabiliteten er egenskaper ved respondentene og informantene (eksempelvis at personen er trøtt, stresset, ikke har kjennskap til området.). Reli-

abilitet i kvalitative undersøkelser defineres ofte til sannsynligheten av at andre forskere kan gjenta undersøkelsen og få det samme resultat ved bruk av de samme prosedyrene (Gall, Borg & Gall 1996, Yin 1994). Fellesnevneren for de to forskningstradisjonene er at eksterne faktorer i minst mulig grad skal få innvirke på dataene (eksempelvis at forskerne påvirker dataene). Validitet refererer til om dataene er gyldige eller relevante for problemstillingene i undersøkelsen. Validiteten avhenger av hva som måles og om dette er knyttet til problemstillingen (Hellevik 1991). Gall, Borg & Gall (1996) knytter begrepet validitet til den grad av slutninger man ønsker å trekke på grunnlag av empiri er gyldige. Det er vanskelig å vurdere validiteten i denne type kvantitative undersøkelser. Validiteten må i dette tilfellet i høy grad baseres på subjektivt skjønn fra forskernes side og sammenligning med de kvalitative data.

Det er vanskelig å vurdere reliabilitet og validitet når forskningen baseres på analyser av innsamlede kvalitative data via observasjon. Hovedproblemet er en utpreget avhengighet av observatøren fordi det er vanskelig å vurdere og etterprøve forskerens nærhet til de fenomener som studeres. Tradisjonell validitetsdrøfting innenfor kvantitativ design er lite egnet for å belyse denne utfordringen innen kvalitative design. Eksempelvis er det vanskelig å gjøre vurderinger av indre og ytre validitet i kvalitative studier.

Kvantitativ forskning baseres ikke på sannsynlighetsberegninger som er et fundament innen kvantitativ forskning. Det legger andre føringer for vurdering av utvalg, dataanalyser og generalisering av resultatene innen kvalitatif forskning. Lincoln & Guba (1985) lanserer fire validitetskriterier for kvalitatif forskning: (1) Troverdighet (at det undersøkte er identifisert og beskrevet på en riktig måte). Dette baseres blant annet på (a) at man investerer tilstrekkelig med tid til at man kjenner "kulturen" tilstrekkelig til å beskrive riktig, (b) mange nok observasjoner over så lang tid at man kan identifisere relevante aspekt for studien ved det studerte, (c) at forskningsdesignet bygger på triangulering, (d) drøfte med erfarne kollegaer samt (e) å drøfte alle data som ikke passer det generelle mønsteret samt å sjekke dette med informantene for å vurdere om de kjenner seg igjen i beskrivelsene), (2) Overførbarhet (er nært knyttet til begreper som ytre validitet og generalisering i kvantitativ forskning) (bygger på (a) hensiktsmessige eller strategiske utvalg, (b) en god, detaljert, omfattende og relevant beskrivelse av det undersøkte slik at man kan generalisere til tre områder (Schofield 1990) (I) hva som er (studier av det typiske, det vanlige og det ordinære), (II) hva som kan bli (forskningsdesign som passer med framtidige trender, behov, problemer og lignende), (III) hva som kunne være (det forventet ideelle eller eksepsjonelle ut fra noen a priori definerte kriterier), (3) pålitelighet (svarer til reliabilitet innen kvantitativ forskning) (reliabilitet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet) (baseres på en klar og systematisk prosess som dokumenteres og beskrives godt), samt (4) bekreftbarhet (objektivitet i kvalitative analyser baseres på at observasjonen er korrekt og ikke preget av en forutinntatt observatør). I tillegg er det ofte anbefalt at observasjonsstudier baseres på inter-observatør-reliabilitet, det vil si to eller flere observatører som kan sammenhold resultater og finner disse sammenfallende.

I kvantitative studier er generalisering ofte et mål. Generalisering avhenger av at den ytre validiteten i undersøkelsen er god. Det baseres på at utvalgsprosedyrene sikrer at utvalget ikke skiller seg særlig fra populasjonen. I samfunnsvitenskaplig forskning er det vanskelig å få et svært representativt utvalg. På et statistisk grunnlag kan det være problematisk å hevde at utvalget i denne undersøkelsen er representativt, samtidig som det heller ikke er grunnlag for å si at utvalget ikke

er det. De fire casene er ment å styrke representativiteten og generaliserbarheten i undersøkelsen. En del kan være skeptiske til at begrepet generalisering benyttes i forhold til kvalitative studier. Det er ikke den statistiske generaliserbarheten som man primært ønsker å styrke i denne studien, men generaliserbarheten i undersøkelsen som helhet. Samfunnsvitenskapelig forskning har som mål å beskrive virkeligheten ved hjelp av å undersøke mindre deler av den. Selv om det i den kvantitative undersøkelsen er gjort prosedyrer for å sikre representativitet, vil det alltid være usikkerhet om dette kjennetegner utvalget. Ved å velge case ut fra mulige svakheter i det kvantitative utvalget i tillegg til den variasjon av SFO og kommuner som skapes ved å knytte slike demografiske og organisatoriske variabler til utvalget, vil man få et rikere bilde av SFO. Yin (1994) bruker begrepet replikasjon i stedet for generalisering når det gjelder kvalitative data fordi det tydeliggjør at det ikke dreier seg om generalisering i tradisjonell forstand. Det blir mer dekkende å hevde at begrepet betegner at resultatene kan replikeres til lignende tilfeller som for eksempel andre SFO. Schofield (1990) argumenterer for at man kan generalisere resultat fra kvalitative studier ut over utvalget i større grad enn det praksis har vært. En slik generalisering baseres på en utførlig beskrivelse av undersøkelsesobjektene.

En diskusjon rundt generaliserbarhet er særlig viktig i evalueringsforskning fordi evalueringsresultat ofte benyttes som handlingsgrunnlag. Å overse en slik diskusjon, både med tanke på kvantitative og kvalitative evalueringer, kan føre til at handlinger fra oppdragsgiver baseres på feil grunnlag. Dette stiller krav til leseren generelt og oppdragsgiver spesielt om at de følger argumentasjonsrekkene og selv bedømmer reliabiliteten, validiteten som forskerne hevder kjennetegner materialet og generaliseringen som gjøres.



## 5

## BAKGRUNNSDATA FOR FORELDREGRUPPA

*Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)*

*Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)*

Resultatpresentasjonen følger grupperingen av forskningsspørsmålene. Tradisjonelt presenteres kvantitative og kvalitative data separat for deretter å drøftes. Vi mener at dette vil skape en gjentagende og derved lite leservennlig rapport. Vi har derfor valgt å framstille kvalitative og kvantitative data parallelt og fortløpende drøfte dataene.

### 5.1 Bakgrunnsdata for foreldregruppa

Dette kapitlet gir en kort oversikt av kjennetegn ved foreldrene som deltar i den kvantitative delen av undersøkelsen.

*Tabell 5.1: Oversikt over hvem som har besvart spørreskjema (oppgis i %)*

	Prosent
Mor	73,9 %
Far	12,5 %
Mor og far	12,8 %
Annen foresatt	0,8 %
Total	100,0 %

Tabell 5.1 viser at det er en overrepresentasjon av mødre som har besvart spørreskjemaene. Forskning i kliniske utvalg viser et relativt høyt samsvar mellom foreldres vurdering av barnet. Studier avdekker også at foreldre ikke har en så inngående kjennskap til eget barn, slik at et totalbilde kun kan dannes etter at barnet selv er intervjuet (Achenbach 1991). Den nevnte skjevhet i dette utvalget synes derfor ikke å ha særlige konsekvenser for resultatene, selv om det ikke vises til empiri på normal – men kliniske, utvalg. Foreldres svar kan med andre ord ikke anses å helt representere barnas opplevelser og erfaringer.

Tabell 5.2: Foreldreinformanter knyttet til barnets klasstrinn (oppgis i %)

	Prosent	Nasjonale prosenttall*
1.klasse	28,90 %	30,96 %
2.klasse	29,32 %	29,59 %
3.klasse	25,45 %	24,22 %
4.klasse	15,71 %	14,16 %
5–7.klasse	0,63 %	1,06 %
Total	100,00 %	100,00 %

Nasjonale prosenttall er hentet fra GSI 2001–02

Tabell 5.2 viser at antall foreldrerespondenter med barn i de tre laveste klasstrinnene er jevnt fordelt. Det er noe lavere representasjon av foreldre som har barn i 4. til 7. klasstrinn. Dette er i tråd med den grad SFO benyttes av disse aldersgruppene. Representativiteten i denne undersøkelsens utvalg vurderes derved som meget god i forhold til denne variabelen.

Tabell 5.3: Oversikt over foreldre som har barn med særskilte behov og øvrige foreldre (oppgis i %)

	Prosent
Foreldre til barn uten særskilte behov	84,3 %
Foreldre med barn med særskilte behov	15,7 %
Total	100,0 %

Foreldre til barn med særskilte behov er overrepresentert i forhold til foreldre til barn uten slike behov. 15,7 % av foreldregruppa har barn med særskilte behov. Landsgjennomsnittet for barn med særskilte behov i SFO er på 4 % (GSI 2001–02), og tyder på at denne gruppa er overrepresentert i denne studien. En årsak til den høyere svarprosenten kan være at foreldre til barn med særskilte behov er mer avhengige av avlastning og bistand til stimulering av sitt barn, enn øvrige foreldregrupper. Det kan derfor antas at det er viktigere for dem å gi en vurdering av og forsøke å påvirke utviklingen av SFO. Dette rimer med intervjuene hvor foreldre til barn med særskilte behov – i forhold til andre foreldre, jevnt over framsto som både mer reflektert over barnets behov for innhold i SFO og hadde mer inngående kjennskap til innholdet i ordningen. Foreldre til barn som har særskilte behov hadde i intervjuene tydelige meninger om SFO og den grad tilbudet svarte til deres og barnets behov. De hadde også god kjennskap til oppbyggingen av hjelpeapparatet og pedagogiske arenaer generelt. De øvrige foreldrene hadde i mindre grad innsikt i eller tydelige meninger om SFO.



## 6

## KOMPETANSE FOR ANSETTELSE I SFO

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

### 6.1 Bakgrunnen til de SFO-ansatte

Tabell 6.1: Utdannelsen til ansatte i undersøkelsen (oppgis i %)

	Prosent	Nasjonale prosenttall*
Personale med lærer- eller førskoleutdanning	10,9 %	8,8 %
Personale med fagbrev i barne- og ungdomsarbeid	17,3 %	15,7 %
Annet personalet	71,8 %	75,5 %
Total	100,0 %	100,0 %

Nasjonale prosenttall er hentet fra GSI 2001–02

Tabell 6.1 viser at utdanningsnivået til de ansatte i undersøkelsen er ekvivalent med statusen for resten av landet (GSI 2001–02). 37,2 % av respondentene oppgir å ha annen relevant utdanning (kategorien 'annet personale'). Hele 34,6 % i undersøkelsen oppgir å ha ingen relevant utdanning. (GSI inneholder ingen slik oversikt). GSI viser at på landsbasis har 8,8 % av de SFO-ansatte førskole-/lærerutdanning. Frekvensene som gjengis i tabell 6.1, viser at bakgrunnen til de SFO-ansatte er i tråd med de statlige føringer. Lavt antall fagutdannede gjenspeiler ønsket om tilsyn i barnas fritid framfor å skape en pedagogisk arena. Dette til tross for at SFO også omtales som en sosialpedagogisk arena (St.meld. nr. 40 1992–93).

Tabell 6.2: Ansattes ansiennitet i SFO (oppgis i %)

	Prosent
Mindre enn 3 år	41,9 %
3–6 år	41,3 %
6 år eller mer	16,9 %
Total	100,0 %

Tabell 6.2 viser at 41,3 % av de ansatte har mellom tre og seks års erfaring fra SFO, mens nærmere 17 % har over seks års erfaring. Det innebærer at en betydelig andel av de ansatte har erfa-

ring fra arenaen siden opprettelsen av SFO. Likevel er det en betydelig andel ansatte med en forholdsvis kort ansiennitet i SFO.

I våre intervjuer med SFO-ansatte var vansker med å sikre stabil arbeidskraft et gjennomgående tema. Flere av de ansatte fortalte at det var vansker med å rekruttere annet enn arbeidsledige eller unge studenter til ordningen – hvor "turnover"-frekvensen blir høy og derfor leder til ustabilitet. Hovedårsaker ble oppgitt å være dårlige lønnsforhold og lav status knyttet til denne arenaen.

I bioøkologisk teori vektlegges betydningen at barnet skal kunne knytte seg til stabile, kompetente voksne. Det øker utvikling av barnets kompetanse. Både ansatte og foreldre brukte tid på å beskrive denne vanskelige situasjonen og konsekvensene av dette. Vi starter med et foreldrepar som representerer det gjennomgående synet hos foreldregruppa:

*Det er jo ganske stor gjennomtrekk på ansatte i SFO ... det er jo utrolig viktig å få unge ansatte, men altså de bør jo fortrinnsvis være stabile og trives i jobben og liksom kunne leve av det. Så det hadde vært det ideelle, om du hadde faglærte ... for det går jo både på førstehjelp og det går på innsikt i unger. Det er ikke gjort for hvem som helst å ta det ... det har klart vært litt sånn ulikt utseende på en del av dem og sånn, det er jo klart at mange av dem som foreldrene reagerte på ... og vi kan liksom ikke stenge helt for vi heller og ikke akseptere en på 24 som ser litt annerledes ut. Det er jo bare om hvordan man tar det – og vi har i hvert fall hatt et kjempeforhold til veldig mange spesielle.*

Flere foreldre fortalte at en del av assistentene etter deres mening var vel unge til å kunne ha tilsyn med mange barn. Sitatet nedenfor er typisk for en betydelig gruppe foreldre og handler om situasjonen de opplevde i SFO når unge assistenter hadde ansvar for barna. Foreldreparet vi har valgt ut til å representere denne gruppen informanter, opplevde at assistentene var for uerfarne til å skape god struktur for barna:

*Og sendte alle ungjentene ned hit. Det var jo et himla sirkus og røre.*

De ansatte selv beskriver den lave stabiliteten blant de ansatte helt i tråd med foreldrene, men ut fra et annet ståsted:

*Du kan godt begynne med ukvalifiserte folk i starten og lære dem opp og kurse de og alt mulig sånt, men det er litt håpløst når de er her bare for kort tid fordi det er for lite inntekt og de skal videre på studiene. At vi ikke får de som faktisk vil jobbe med unger og har utdanning ... jeg får ikke igjen for strevet, mener jeg. Det er for mye – mye oppgaver for lite lønn, for å si det slik.*

*Det med assistenter er liksom et brennende punkt for oss, for at vi – det er et stort problem for at de jobber bare litt, og det er ... stillingene er jo 50 %, og da – da blir det vanskelig å ... sånn kriseløsning på SFO ... det er umulig for noen å leve med en 50 % stilling på den lønna de får.*

En barnehageleder påpeker også det negative ved ustabil arbeidskraft i SFO – noe hun mener er et gjennomgående trekk ved ordningen:

... det er veldig stor utskifting av personalet pluss at det er veldig mye ufaglærte som jobber der. Det er mitt inntrykk, jeg kan ikke uttale meg – på at det er mye utskifting, så da blir det vanskelig å ha en kontinuitet og opplæring – skikkelig opplæring av personalet.

Intervjuene belyser at lav lønn og mindre stillingsandeler gjør det vanskelig å rekruttere egnet personale og skape stabilitet i personalgruppa. Noen av de SFO-ansatte skaffer seg større inntekter ved å være assistenter i skolen.

I kapittel tre poengteres styrken ved en heterogen alderssammensetning blant SFO-ansatte. Likeså at barna bør ha tilgang til både økvinnelige og mannlige rollemodeller i SFO. Dette belyses nærmere:

Tabell 6.3: Aldersfordeling for ansatte i undersøkelsen (oppgis i %)

	Prosent
18–32 år	27,0 %
33–38 år	22,1 %
39–48 år	27,0 %
49–63 år	23,9 %
Total	100,0 %

Tabell 6.3 viser at alderen på de ansatte som er med i undersøkelsen strekker seg fra 18 år til 63 år. Cirka halvparten er yngre enn 39 år. På dette området har vi ikke tilsvarende tall for hele landet, men dataene antas å være representative. Alderssammensetningen blant de SFO-ansatte ser dermed ut til å være relativt bred. Som belyst i kapittel tre, så blir elever i norsk grunnskole i høy grad eksponert for lærere på alder med mange av barnas besteforeldre. Det er dermed ønskelig med flere unge og middelaldrende blant de SFO-ansatte. Sett i forhold til alderssammensetningen blir barna presentert for et variert persongalleri og sosialiseringssagenter ved å være i SFO.

Tabell 6.4: Kjønnfordeling blant de SFO-ansatte (oppgis i %)

	Prosent	Nasjonale prosenttall*
Kvinne	91,2 %	89,0 %
Mann	8,8 %	11,0 %
Total	100,0 %	100,0 %

Nasjonale prosenttall er hentet fra GSI 2001–02.

Kjønnfordelingen for de ansatte er relativ lik fordelingen for hele landet. I følge tabell 6.4 er 91,2 % kvinner og 8,8 % menn i vår studie. De tilsvarende tallene for landet er 89 % og 11 % for henholdsvis kvinner og menn (GSI 2001–02). Dette stemmer overens med redegjørelsen om at barn for det meste beveger seg i offentlige sosialiseringssarenaer som kan beskrives som feminine kontekster. Tall fra GSI viser også at det kun er 19 % av de mannlige ansatte som har pedagogisk utdanning (11,7 % med lærer eller førskolelærerutdanning, 7,3 % med fagbrev i barne- og ungdomsarbeidsfaget). Det er derfor sannsynlig at de mannlige ansatte hovedsakelig består av assistenter og sivilarbeidere. Dette er grupper av ansatte som ofte har kortere arbeidsperioder i SFO.

Det er rimelig å konkludere med at det er en stor dominans av kvinnelige rollemodeller barn eksponeres for i SFO. De menn barna møter, er ofte knyttet til SFO i kortere perioder.

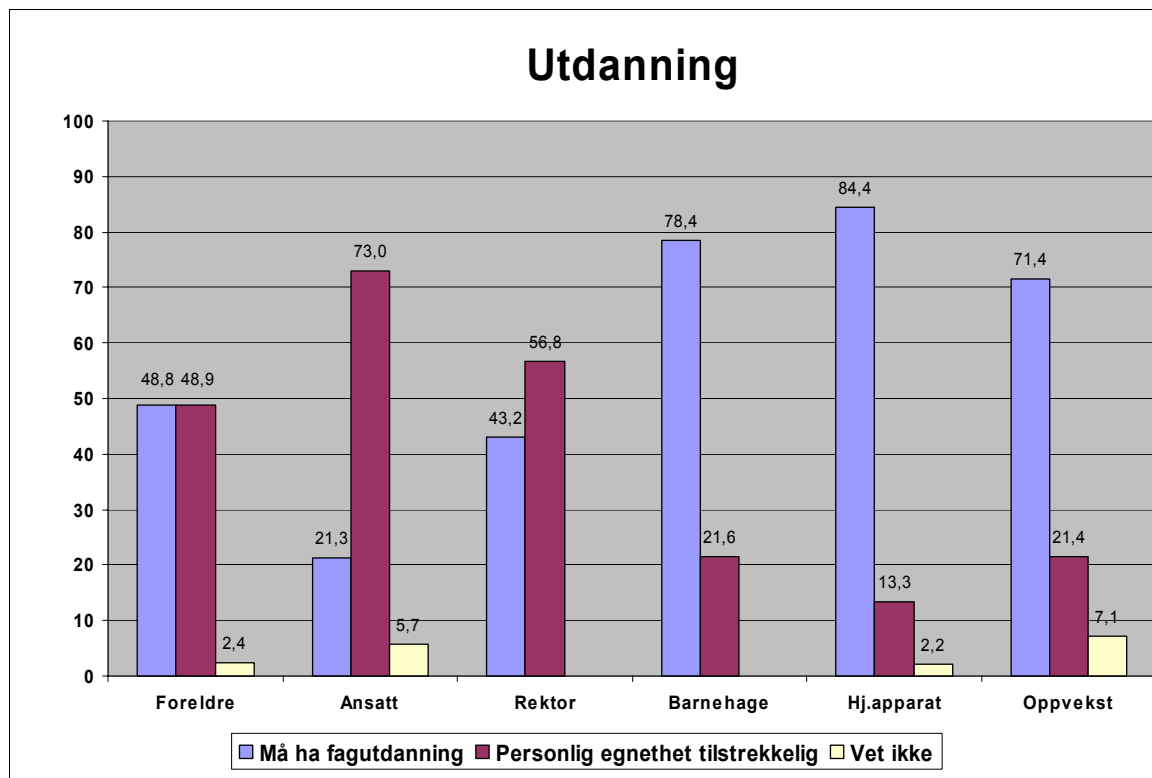
Noen av foreldrene uttrykte ønske om flere mannlige ansatte, og beskrev at barna var særdeles opptatt av de få mannlige rollemodellene de hadde i SFO. To foreldrepar uttalte seg slik:

*... kvinner og som stort sett jobber i barnehagen, da, og her er det jo mange yngre gutter og sånt noe, og en tror jo liksom at det virker litt sånn positivt, da .... Men det er jo sikkert spesielt viktig for gutter, tror jeg, at det er menn i SFO, og det er jo heldigvis flere menn i SFO enn det er i barnehagen.*

*De hadde to gutter, menn – som jobba her som også hadde noe sånn – litt lærer – eller ett eller annet de drev med noe sånt på skolen i tillegg. Altså, de jobba på SFO og så hadde de noen timer på skolen, og så hadde de SFO igjen. Altså, de var en del av skolen. Barna så dem på skolen om dagen i tillegg, og de får en annen respekt, og de leker og de har aktive. Barna hadde utrolig respekt for dem. Veldig glad i dem, og de var unike de to altså. Det var gutter med utdanning og vett i skolen, for å si det sånn. Ungene fikk lov til å klatre på dem, og de herja med dem. De var ikke på SFO på samme linje som barna, de var ikke på en oppbevaringsanstalt for voksne. De var veldig engasjerte og de var veldig flinke til å aktivisere, de var bestemte. Det sto respekt av de gutta, de var lekne, de var unike. De ville noe mer. De stortrivedes, men de ... og så var det vel noe med at rektor ikke hadde budsjett til å gi dem oppdrag på dagtid i tillegg, de må jo ha noe å gjøre de timene i midten hvis de skal ha noe å leve av. Hvis du vil ha de som er – studenter med pause i studiene eller om du har de som bor hjemme enda, eller altså, de som ikke er avhengig av inntektene på den samme måte som de som har familie.*

Ansattes kjønn eller alder var ikke noe gjennomgående tema for foreldrene vi intervjuet.

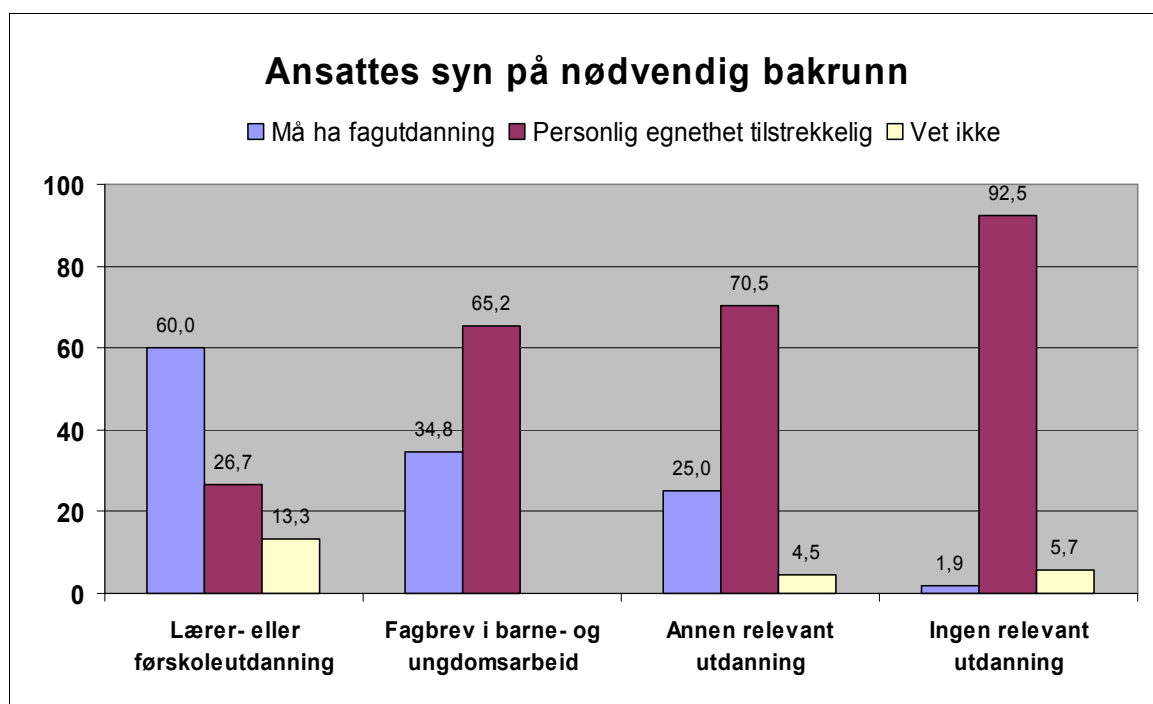
## 6.2 Syn på nødvendig kompetanse for ansettelse i SFO



Figur 6.1: Syn på om fagutdanning er nødvendig for ansettelse i SFO eller om personlig egnethet er tilstrekkelig (alle grupper oppgis i %)

Figur 6.1 gir et bilde av formal- og realkompetanse for arbeid i SFO. Alternativene som respondentene kunne krysse av var "Må ha fagutdanning", "Personlig egenhet er tilstrekkelig" og "Vet ikke". Dette utelukker svar som "fagutdanning er ikke nok, en må være egnet også". Vi valgte disse kategoriene for å "presse" respondentene til å foreta en rangering.

Det kommer klart fram at det er store forskjeller mellom gruppene når det gjelder vurdering av hvilken bakgrunn og kompetanse SFO-ansatte bør ha. Et stort flertall av de ansatte i undersøkelsen mener det er tilstrekkelig med personlig egnethet for å jobbe i SFO. Dersom vi ser på figur 6.2 nedenfor, finner man også betydelige forskjeller de SFO-ansatte imellom. Det er en reduksjon i synet på at personlig egnethet er tilstrekkelig med respondentens eget utdanningsnivå. Det vil si at ansatte uten relevant utdanning i høy grad mener at fagutdanning ikke er nødvendig (92,5 %), mens flertallet av ansatte som har førskole- eller lærerutdanning mener at fagutdanning er nødvendig (60 %). Bare 26,7 % av de fagutdannede ansatte mener personlig egnethet er tilstrekkelig. Figur 6.1 viser at det store flertall blant barnehagestyrere, hjelpeapparat og oppvekst-/skoleledelsen som mener at det er nødvendig med formalkompetanse for SFO-ansatte.



Figur 6.2: Ansattes syn på hvilken utdanning som er nødvendig i SFO sett i forhold til de ansattes egen utdanning (oppgis i %)

Figur 6.2 viser at flertallet av de SFO-ansatte med høyskoleutdanning, mener at det er nødvendig med fagutdanning for ansettelse i SFO. Ansatte uten relevant utdanning mener i svært høy grad at personlig egnethet er tilstrekkelig for ansettelse i SFO.

Hvilket syn har informantene på kompetanse for ansettelse i SFO? Først presenteres to sitater som vi mener er representative for foreldrene generelt, deretter sitater fra foreldrene til barn med særbehov. Så siteres representanter fra de ulike delene av det kommunale hjelpeapparatet og oppvekstledelsen. Avslutningsvis drøftes og oppsummeres de generelle tendensene i materialet knyttet til syn på kompetanse for ansettelse i SFO. Vi starter med foreldre generelt:

*Det må jo være en leder, og det er jo førskolelærer som er leder der borte nå, og det synes jeg egentlig er greit – at det er en pedagogisk leder. Det kan jo skje mange ting på SFO, og da er det lurt å ha fagfolk. Så ellers så vet jeg egentlig ikke, men at de har erfaring med å jobbe med unger, det synes jeg er viktig, det kan jo veie opp for også, for det faglige du mangler i det å ha erfaring så ... Så litt av hvert, sånn.*

*Kvalifikasjoner ... jeg synes ikke det skal være så veldig ... Hvis det er sånne spesielle unger, da må man ha spes.ped., synes jeg, at man kan – har vært i kontakt med det før og ... skolegang på hvordan de skal behandle dem og sånne ting, men ellers vanlige unger og fri lek, det skulle det ikke være så mye.*

*Det kan være begge deler. Det kan være – i utgangspunktet så kan du ønske deg folk som har utdanning innenfor dette her med førskole eller et eller annet sånt. Det er mye forskjellig utdanning for det her. Samtidig så treffer du jo på folk som jobber i systemer som*

*ikke har noe spesiell utdannelse, men de egner seg likevel, veldig godt til å jobbe med barn i den alderen her. Så ... jeg vet ikke helt jeg altså ... Når du er – de som er helt unge, og kanskje har gått på skole og inspirert i forhold til en person på – som er voksen, og ikke nødvendigvis er skolert, så tror jeg at jeg ville valgt en voksen uten skole, jeg. Ikke sant altså, det handler litt om det at dette her er ikke babyer, det er ikke småbarn, ikke ett-åring, dette her er litt større barn, og det er folk med erfaring – folk som gjerne har barn selv, de takler gjerne slike ting, vet hva som er viktig som eventuelt. kan ... Altså de ser så mye mer sånn potensielle ting som skjer med barnet i den alderen der, enn ei jente eller en gutt på 23 år.*

Foreldrene generelt uttrykker et ønske – men slett ikke krav eller forventninger, om at leder i SFO skal ha formell kompetanse. Noen knytter ikke behovet for formell kompetanse til den daglige drift i SFO, men til spesielle anledninger som hvis ulykker skulle inntreffe eller i forhold til barn med særbehov. Flere foreldre – som i sitatene gjengitt over, påpeker god erfaring med ansatte med realkompetanse. Ingen foreldre påpekte i intervjuene behovet for formell kompetanse for å sikre organisasjonsutvikling eller for å utvikle et allsidig tilbud til barna. En tolkning kan være at majoriteten av de intervjuede foreldrene også påpekte at de økonomiske rammene for SFO opplevdes som så trange, at det var sterke begrensninger for hva personalet kunne foreta av prioriteringer og investeringer. Jevnt over var foreldrene positive til og hadde god erfaring med assistentene i SFO. Det står noe i kontrast til uttalelser gjengitt senere i denne rapporten – at foreldrene på den ene siden er positive til å motta råd og veiledning fra SFO-ansatte, men på den andre siden mener at svært få av dem har faglige forutsetninger for dette.

Foreldrene til barn med særskilte behov har følgende meninger om kompetanse for ansettelse i SFO:

*... De burde egentlig hatt både i SFO og skole mer sosialfaglig utdanna folk. De er for lite tverrfaglig orientert til å forstå sammensatt problematikk og behov. Det er det største – de er for enspora på utdanningsbakgrunnen. Det er stort sett bare pedagogisk personell og assistenter – det er ingenting midt i mellom. For assistentene de har ikke utdanning, det er arbeidsledige eller andre husmødre som ... Nå har de en mann her, men de er litt sånn ... De burde heller ha vært noen barne- og ungdomsarbeiderfaglige som kunne ha hatt mer sosialfag, barnevernspedagoger eller barnepleierfag ... typer som ... både for prosessorientert samspill og forståelse – alt det der. fagfokusert – pedagogisk fagfokusert.*

*Ja nei, det kan bli mange ... nær sagt. For det ... jeg synes de må ha en viss modenhet. I hvert fall flertallet ut av personalet, og at det gjerne er mer utdanna – høyskoleutdanna folk i forhold til det er i dag. Det kan godt være andre yrkesgrupper. Barnevernspedagog kunne jeg tenkt meg en av i SFO, for å si det slik, i stedet for bare førskolelærere og pedagoger og ... personalet da ... Så tenker jeg at ... omsorgstiltak, så kunne det være andre yrkesgrupper som ivaretok det.*

Foreldre til barn med særskilte behov er langt mer opptatte av formalkompetanse hos de ansatte enn de øvrige foreldrene i intervjuet. Foreldre til barn med særbehov er opptatte av tverrfagligheten hos de ansatte. I intervjuene av denne foreldregruppa kom det fram at flere mente dette er ønskelig for å sikre at alle barnas behov både blir registrert og ivaretatt av de ansatte. Denne

foreldregruppa skisserer ofte høgskoleutdanning som formalkompetanse og profesjonsutdanninger som barnevernspedagog og vernepleier som et supplement til "pedagogisk personale".

I intervjuene med hjelpeapparatet er følgende uttalelser representative for barneverntjenesten, tiltak for funksjonshemmede, helsesøstertjenesten og PPT:

Barneverntjenesten:

*Det beste hadde vært at det faktisk var utdanna personale, og med litt alder og erfaring. For det er mange unge som jobber der og mye gjennomtrekk. Sånn at jeg tror at det er kjempeviktig for ungene at det er stabile voksne mennesker.*

Leder for tiltak rundt barn med funksjonshemninger:

*Jeg er inne i mange basisgrupper der jeg helt klart ser at de mangler fagkompetanse. Og jeg er selv inn i forhold til veiledning og i forhold til atferdsproblemer i skolen, og jeg synes det er på tide at skolen da ser på hvilken faggruppe de bør ha inn.*

To representanter for helsesøstertjenesten:

*Jeg tror det er vel så viktig for kvalifikasjonene, stabiliteten, altså, at det ikke hele tiden kommer nye folk inn som slutter og er borte og er sykemeldt ... Jeg tror at hvis en hadde hatt en plan, og at en del som har faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse. Det kan være ufaglærte – for det er mange ufaglærte som har veldig mye kompetanse, selv om den ikke er formell ... Og det er viktig at ledelsen, eller en leder, eller at det er noen som på en måte greier å løfte de litt opp på faglig nivå. Så i hvert fall noe faglig kompetanse bør de ha.*

*Jeg synes at det er viktig at det er faglærte der. Jeg synes at det gjerne burde være førskolelærer og barne- og ungdomsarbeider i SFOen. Jeg tror at det er riktig ... så tror jeg at det er viktig at det er både pedagogisk tilbud og et sånt aktivitetstilbud – at du har begge deler. For det er ikke alle ungene som har – i hvert fall unger med spesielle behov, som har samme muligheten når de kommer hjem heller, det kan jo være mye som ligger i spesielle behov. Og at en da har, på en måte, den oppfølginga som kanskje SFO kan gi.*

Tre representanter for PPT viser følgende innstilling:

*Jeg synes at det er viktig at en sånn virksomhet har en ledelse med relevant utdanning innenfor sosialfaglig, pedagogisk eller hva det nå måtte være. Men jeg synes det bør være en barnefaglig kompetanse som styrer det, og jeg tror at det også er en sammenheng med hva slags plass en har i det offentlige apparatet, det med kompetanse på institusjoner og i organisasjonen det er med og gir rang.*

*... tenker også på de tospråklige som trenger masse oppfølging på språk – i hvert fall en leder med pedagogisk kvalifikasjon ... Det er de som har utdanning som kan være gangbar i det systemet – ideelt sett ville jeg bare hatt pedagoger, men det har jo mye med å stikke fingeren i jorda å se hvor virkeligheten er, da.*



*... jeg skulle tenke at det, at i hvert fall burde de som skal være ledere minimum være utdanna ... det er greit at de har dyktige assistenter, men det å være leder, de er en sånn faglig, krever litt og kanskje har litt utdanning bak seg på området. Det bør jo være krav på pedagog, men det er jo klart ... det er jo ... assistenter uten sånn formell fagkompetanse – og de gjør jo en god jobb, det skal de ha. Så det må jo kanskje også fortsatt være en arena for dem å jobbe i.*

Jevnt over betoner lederne i de ulike delene av det kommunale hjelpeapparatet behovet for formell kompetanse hos ansatte i SFO. De begrunner behovet primært med to årsaker: Å sikre et godt tilbud generelt, samt stimulering av barn med særskilte behov. Lederne av det kommunale hjelpeapparatet poengterer også behovet for stabilitet i ansattegruppa. Likeså trekker noen av dem fram behovet de ser for tverrfaglighet i denne arenaen. Uttalelser fra disse lederne er i godt samsvar med foreldrene til barn med særskilte behov.

Synet på kompetanse for ansettelse i SFO blant de intervjuede i oppvekstledelsen representeres her med to sitater:

*Du tar meg litt på senga, for jeg har ikke tenkt så mye om den saken, jeg. Men jeg er ganske trygg på at personlig egnethet er viktig, altså ... jeg tror nok det at det må et visst fagnivå – ha noe peiling på unger, altså ... for du må jo ha litt innsikt i hvordan du skal behandle unger – og det er nødvendigvis ikke medfødt, da.*

*Det jeg synes er viktig, at det er – at enhver SFO-ordning skal ha personer som har en pedagogisk bakgrunn. Og grunnen til det – og nå tenker jeg ikke i alle ledd, fordi at jeg ser at ungdomsarbeidere, som videregående utdanning har tatt helse- og sosiallinjen, kan ha en god bakgrunn for å være assistenter. Og det trenger vi ... Men når det går på dette å skaffe en helhetlig dag, organisere på en god måte, skjønne hvor barnet er i sin utvikling, at en seks-åring med sine behov i forhold til en fjerdeklassing, det mener jeg er en – da kreves det en utdanning som de får ved en pedagogisk utdanning. Og den synes jeg er viktig, ikke fordi du skal lage de pedagogiske oppleggene, men at du skal ha forståelse for barnets utvikling, og se det i en sammenheng. Så jeg mener at det bør vi ha. Men jeg er åpen for å se at vi kan ha personer med helt ulik bakgrunn også i tillegg – i en helhet. Og da tenker jeg på ... også musikkterapeuter for eksempel hva de kan bidra med av musikk og aktivitet, folk med drama og snekkerbakgrunn. Altså hvis du tenker ... Men så – jeg ser at her har kan vi ha bruk for mange med ulik bakgrunn, men det må være en ... det å ha en ramme hvor du har forståelse for og kunnskap om barnets utvikling og ja, og da må det også være en pedagogisk bakgrunn.*

Representantene fra oppvekstledelsen, sitert over, representerer de to fløyer vi finner i denne gruppa – to nokså motsatte syn på kompetanse for ansettelse i SFO. I intervjuene var det en overvekt av oppvekstledere som mente at det ikke bør være krav til – og delvis heller ikke sterkt ønskelig, med formell kompetanse for ansettelse i SFO. Det første sitatet representerer denne gruppa. Dette er i tråd med de statlige føringer for SFO. Siste sitat er mer i tråd med resultatene slik det kommer fram i den kvantitative delen av studien. I det nederste sitatet ser vi påpekelse av at SFO skal skape en helhetlig dag for barna og derved ønske om mer plan for virksomheten. Dette tenker oppvekstledelsen i denne gruppa best ivaretas av personer med formalkompetanse.

Flere dilemma knytter seg til ovennevnte. Ønskes en økning i formalkompetanse hos de ansatte vil det gi utslag i form av økte lønnsutgifter. Det siste sitatet innebærer en dreining bort fra føringene fra statlig hold, og samtidig et uttrykk for ønsket om å gi SFO en mer helhetlig profil i forhold til andre arenaer og skolen. Dette føyer seg inn i debatter gjengitt i kapittel to og tre om å skape helhetlige tilbud for barn.

Barnehagestyrerne siteres ikke her, men samtlige intervjuede var tydelige i ønsket om økt formalkompetanse hos de ansatte i SFO. Spesielt understreket de behovet for formell kompetanse hos SFO-ledere. Barnehagestyrerne uttrykte spesielt at egen profesjon var egnet for å lede SFO.

De intervjuede rektorer mente hovedsakelig at personlig egnethet var tilstrekkelig for ansettelse i SFO. Noen rektorer mente imidlertid at formalkompetanse hos SFO-leder er ønskelig. Dette stemmer overens med data fra den kvantitative delen av studien.

Selv om formalkompetansen hos de SFO-ansatte er svært lav, har flere god realkompetanse. Flere av dem vi intervjuet hadde tidligere jobbet i barnehage – og flere jobber som assistenter i skolen parallelt med jobb i SFO. Oversikt gitt i denne rapporten over ansiennitet i SFO, viser at et betydelig antall assistenter har flere års erfaring fra denne arenaen. Foreldres tilfredshet med assistentene – samt data fra andre studier, leder til at man kanskje kan hevde at den effektive kompetansen hos assistentene i SFO er god.

De intervjuede SFO-ansatte påpekte at de generelt opplever å ha lav status – både i forhold til foreldre, skolens ansatte, hjelpeapparatet og kommunens oppvekstledelse. Dette ble uttrykt både i forhold til aktiviteter som ligger i SFO, samarbeid med omliggende systemer, samt de økonomiske rammer for denne arenaen. Denne opplevde vurdering og prioritert ble delvis forklart av de SFO-ansatte med mange ufaglærte ansatte.

### 6.3 Sentrale tendenser i materialet

- SFO-ansatte er nesten utelukkende uten pedagogisk utdanning på høgsolenivå (8,8 %). Dette er i tråd med de statlige føringer for ordningen. Det lave nivå av formalkompetanse står i tydelig motsetning til krav for ansettelse i skolen og barnehagen. SFO avviker på dette området også betraktelig fra svenske fritidshjem, hvor i overkant av 60 % har høgsolenutdanning.
- Majoriteten av de SFO-ansatte mener at det er tilstrekkelig å kun ha assistenter i SFO. En del av assistentene i SFO mener imidlertid at SFO-leder kan eller bør ha formell kompetanse. Disse skisserer ofte "pedagogisk kompetanse" eller viser til yrkestittelen førskolelærer.
- Rektorer mener jevnt over at formell kompetanse ikke er en nødvendighet for ansettelse i SFO.
- Representanter for oppvekstledelsen mener det er behov for formell kompetanse hos SFO-ansatte.
- Lederne i barnehager mener at SFO har for lite formelt kompetent personale. De skisserer ofte egen yrkesgruppe (førskolelærer) som ønskelig som fagbakgrunn for ansettelse i SFO.

- Lederne i hjelpeapparatet er kritiske til den lave formalkompetansen hos ansatte i SFO og de skisserer behovet for tydelig styrkning på dette området. Her skisseres høgskoleutdanning ("pedagogisk kompetanse") og tverrfaglighet.
- Foreldre uttrykker tilfredshet med SFO-ansatte og føler at assistentene gjør en god jobb. Omkring halvparten av foreldrene mener det er ønskelig med formalkompetanse hos SFO-ansatte. I intervjuene er det imidlertid svært få foreldre som påpeker dette. Tilfredshet fra foreldrenes side kan indikere at real- og effektiv kompetanse er god hos SFO-ansatte.
- Foreldre til barn som har særskilte behov mener at det må være flere ansatte i SFO med formell kompetanse. Denne foreldregruppa er de som sterkest uttrykker behov for tverrfaglighet og nevner at pedagogisk personale kan suppleres med eksempelvis profesjonsutdanningene vernepleier og barnevernspedagog.
- Flere av de SFO-ansatte vi intervjuet opplevde lav status i forhold til andre systemer som driver omsorg, pleie, sosialisering eller faglig skoloring av barn. De mente at høyere lønn ville både sikre mer formelt kompetent personale og større stabilitet i personalgruppa. Mange av de ansatte mente dette var nødvendig for å øke statusen tilstrekkelig. Høy turnover blant assistentene ble også trukket fram som et frustrasjonsmoment.
- Flere av de vi intervjuet uttrykte stor frustrasjon over den høye "turn-over" i SFO, som skaper vansker med å veilede personalet til et ønsket faglig nivå.
- Det er rektor-, ansatte- og majoriteten av foreldregruppa som er mest i tråd med de statlige føringer i syn på kompetanse for ansettelse i SFO. I de statlige føringer skisseres imidlertid at SFO- leder gjerne kan ha formalkompetanse. Dette vektlegges i betydelig grad av lederne i hjelpeapparatet, oppvekstledelsen, barnehagestyrerne og foreldre til barn med særskilte behov. Disse gruppene gikk ofte ut over de statlige føringer ved å betrakte formalkompetanse hos SFO-leder ikke bare som ønskelig, men nødvendig. I tillegg skisserte flere av dem behov for formalkompetanse hos flere ansatte i SFO enn kunn leder.



# FORELDRENES HOVEDGRUNNER FOR Å HA BARNET I SFO

# 7

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

Foreldrene ble stilt et hypotetisk spørsmål: Dersom én eller begge av foreldrene selv hadde mulighet for tilsyn av barnet på dagtid, ville de da likevel ha latt barnet deres vært i SFO? Tabell 7.1 viser svarfordelingen for dette.

Tabell 7.1: *Forskjeller mellom foreldre med barn som har særskilte behov og øvrige foreldre i ønske om å ha barnet sitt på SFO dersom en av de foresatte er hjemme på dagtid (oppgis i %)*

Dersom en av barnets foresatte ikke hadde vært på arbeid på dagtid, ville dere da latt barnet deres vært på SFO	Uten særskilt behov	Med særskilt behov	Total
Ja	27,8 %	37,5 %	29,3 %
Nei	54,5 %	46,7 %	53,3 %
Vet ikke	17,6 %	15,8 %	17,4 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Over halvparten (53,3 %) av foreldrene ville ikke hatt barnet sitt på SFO dersom en av foreldrene hadde vært hjemme på dagtid. Deler vi foreldregruppa i to – de som har barn med særbehov og de uten, finner man at flere foreldre i førstnevnte gruppe ville ha benyttet SFO selv om de selv kunne hatt tilsyn med barnet sitt. Forekomsttallene er henholdsvis 37,5 % og 27,8 %. En kji-kvadrattest viser at forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant ( $p = 0,18$ ).

I intervjuene fortalte flere av foreldrene som har barn med særskilte behov, betydningen SFO-arenaen hadde for sosial trening med jevnaldrene for deres barn. De fortalte at det var vanskelig å oppnå dette i barnets fritid. På tvers av foreldregruppene ble det nevnt at de enten bodde i et område med få barn generelt, eller at barna i nabolaget er i SFO. Nærmiljøet er derfor nokså tomme for jevngamle på dagtid. Flere av disse foreldrene ville derfor ha valgt å ha barnet på redusert plass i SFO, framfor helplass for å sikre kontakt med jevngamle.

Det var få foreldre som vektla økonomiske begrunnelser for å ikke ha barnet i SFO. I kapittel tre vises det til forskning som påpeker faren for å ekskludere en del barn fra SFO hvis egenandelen blir for høy. Vi fant ikke slike bekræftelser i dette utvalget, selv om flere foreldre i intervjuene tydelig mente at egenandelen var meget høy sammenlignet med det de betalte i barnehagen (de

presiserte at SFO hadde lavere egenandel enn barnehagen, men at det var to vidt forskjellige tilbud rent kvalitetsmessig og som burde gi seg utslag i form av pris). En grunn til at vi ikke fikk bekreftet antagelsene om at høy egenandel lett ekskluderer en del barn, kan bunne i at vi intervjuet foreldre som hadde barn i SFO. Intervju med ledere for barneverntjenesten indikerte imidlertid at flere brukere ekskluderes på grunn av egenandelen, siden de delvis dekket dette beløpet for flere av sine brukere som ett ledd i det forebyggende arbeidet.

I intervjuene poengterer foreldrene at barna primært er plassert i SFO fordi foreldrene er i jobb på dagtid. Attraktivt innhold i SFO ble ikke trukket fram av noen foreldre som årsak til plassen. Dette er i tråd med statlige føringer om at SFO primært skal være et tilsyn av barna. I kapittel tre drøftes kjennetegn ved det senmoderne samfunn. Blant annet er det et gjennomgående trekk at norske småbarnsforeldre opplever eget nærmiljø som lite trygt for barna og SFO blir derved en nødvendig arena. På den andre siden var det flere foreldre som påpekte at lav personaltetthet i SFO samt at rommene de hadde til rådighet lå spredt (sambruk med skolen), førte til at de ansatte i for liten grad hadde oversikt over hvor barna deres var. Ved henting av barna i de SFO som arealmessig var store eller der det var et høyt antall barn, hendte det ofte at de ansatte ikke kunne fortelle foreldrene om hvor på SFO barnet var eller om det hadde gått hjem. Noen foreldre opplevde det som lite tilfredsstillende – spesielt fordi noen av SFOene hadde uteområder som delvis er dårlig avgrenset med gjerder til tilgrensende områder og at barna derved kan usesettes for farer av seg selv og/eller andre.

De statlige føringer for SFO er – som nevnt i kapittel tre, knyttet til sentrale trekk i samfunnsutviklingen. Eksempler på dette er det økende behovet for tilsyn av barn grunnet økt antall av tokarrièrefamilier. Mangel på barnehageplasser er delvis løst ved å senke obligatorisk skolestart med ett år. Økningen i antall aleneforelder samt at familiemedlemmene er mindre sammen enn få år tilbake, har ledet til økt behov for tilsyn av barna fra andre enn det personlige nettverket. Denne studien indikerer at SFO fyller dette behovet godt, og er hovedårsaken til at foreldre har barna i SFO.

Om SFO bør være utformet som en motvekt til negative trekk i samfunnsutviklingen, tas ikke tak i av oppvekstledelsen, rektorer, barnehagestyrere eller SFO-ansatte. Hjelpeapparatet drøfter dette indirekte ut fra gruppa barn med særskilte behov, men ikke eksplisitt. Mange av foreldrene berører dette temaet indirekte, ved å understreke at selv om de hadde hatt mulighet for tilsyn av barn på dagtid, ville de kanskje vurdert en redusert plass for barnet i SFO for å sikre barnet kontakt med jevn gamle. Dette kan ses som en kompensasjon for de få barn som er i mange av nærmiljøene på dagtid. I de 24 kommuner vi har kartlagt, har man i liten grad definert inn aktiviteter eller en profil på SFO ut over det de statlige føringer antyder, for aktivt å kompensere for negative trekk i samfunnsutviklingen.

Foreldre til barn uten særbehov uttaler følgende som ønsker for innhold i SFO:

*Jeg har ikke satt så veldig høye krav, fordi at ... så det, skal være litt sånn fritid for barna og at de trives. Og da er jeg fornøyd når hun trives og jeg er trygg. Jeg trenger ikke å tenke når jeg er på jobben hvordan hun har det.*

*Jeg synes ikke det må være noe opplegg hele tida, synes jeg ikke. Når han kommer hjem, så er han helt opprødd, da også, for da skal det være, ... for de kan ikke finne på mye selv lenger, for det er da så mye hele tida som er tilrettelagt hele tida. Synes det er skikkelig fint at det er frilek, jeg altså.*

*Det er veldig mye frilek på SFO, og det synes jeg er jækla greit, jeg. Synes ikke det er behov for at ungene skal ha tilrettelagt hele tida. Det blir litt mer på egen hånd.*

*Jeg synes det er greit med friluftis ... utelek, komme seg ut, for det ser jeg ... barna i dag, det er nok av de som, ja, det er data og det er TV-spill, Nintendo og ... det er stort sett det det går på.*

Sitatene over er noen av mange eksempler fra intervjuene hvor foreldrene til barn med ordinær-behov uttrykker ønsker for at barna skal få utfolde seg forholdsvis fritt i SFO og at de ikke skal bli passive forbrukere og styrt etter et tidsmessig strengt strukturert opplegg. Foreldrene vil at barna skal slappe av og utvikle sin kreativitet. Imidlertid er foreldrene ikke tydelige i ønsker for innhold bortsett fra at det skal være tilsyn og at barna skal få holde på med aktiviteter som får dem til å trives.

Hvordan ordlegger så foreldrene til barn med særskilte behov seg om forventninger til SFO når det gjelder innhold?

*... opplæring i dagliglivsfunksjoner ... men også det med atspredelse og at han kan få den støtte han trenger til å være med på ting som jeg ikke klarer å følge han opp nok på ... drive på enda mer målretta enn det de gjør, tid som kunne ha vært brukt kanskje enda bedre.*

*Men det som vi vektlegger, det er jo sosial trening og ADL-funksjoner og vi hadde jo håpet at de kunne overføre noe til sånn trening på skolen og SFO. Det har vist seg å være litt vanskelig og det er litt av grunnen til at vi ikke synes at XX trenger å være i SFO. Vi hadde XX nemlig i barnehagen på full plass selv om noen var hjemme ... men i og med at de ikke klarer å legge til rette med så mye i den pedagogiske biten som går på språk og innlæring av språkferdigheter i SFO som det vi kunne ha ønska, så da ser vi ingen grunn til å ha henne i SFO, for da betrakter vi det mer som ren oppbevaring.*

Sitatene over er representative for foreldre til barn med særskilte behov. De var tydelige i at SFO var mindre egnet for deres enn øvrige barn, men ble benyttet fordi det var det eneste alternativ de hadde. Denne foreldregruppa var tydelig på at deres barn har behov for et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. De ønsker at barna skal ha spesiell stimulering og opplæring slik at de avlastes noe med dette. En del av foreldrene uttrykte usikkerhet i forhold til hvilke krav de kunne stille til barnets opphold på SFO:

*For egentlig har vi jo liten peiling på hva ... vi har ikke hatt unger før i SFO, så det er første gang ...*

Man sitter derved med nokså motsatte ønsker de to foreldregruppene imellom. Foreldre til ordinærbarn vil ha friere rammer og barn som i større grad styrer tiden i SFO, enn foreldre til barn med særskilte behov.

## **7.1 Sentrale tendenser i materialet**

- Flertallet av foreldrene vil ikke ha benyttet SFO hvis de selv kunne hatt tilsyn med barnet på dagtid. Foreldrene betrakter SFO primært som en tilsynsarena. I det kvantitative materialet er det ingen signifikante forskjeller mellom foreldre som har barn med eller uten særskilte behov. Ingen foreldre trakk fram aktivitetene i SFO som årsak til plass for barnet i SFO. Foreldre til barn med særskilte behov ønsket seg imidlertid en mer tydelig pedagogisk preget arena slik at barnet kunne få stimulering og øke sin kompetanse.
- Samvær med jevngamle ble nevnt som ett argument av foreldrene for å ha barnet i SFO. Begrunnelsen de ga i intervjuene var at det er få barn i deres nærmiljø på dagtid.



# 8

## AKTIVITETER I SFO

*Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)*

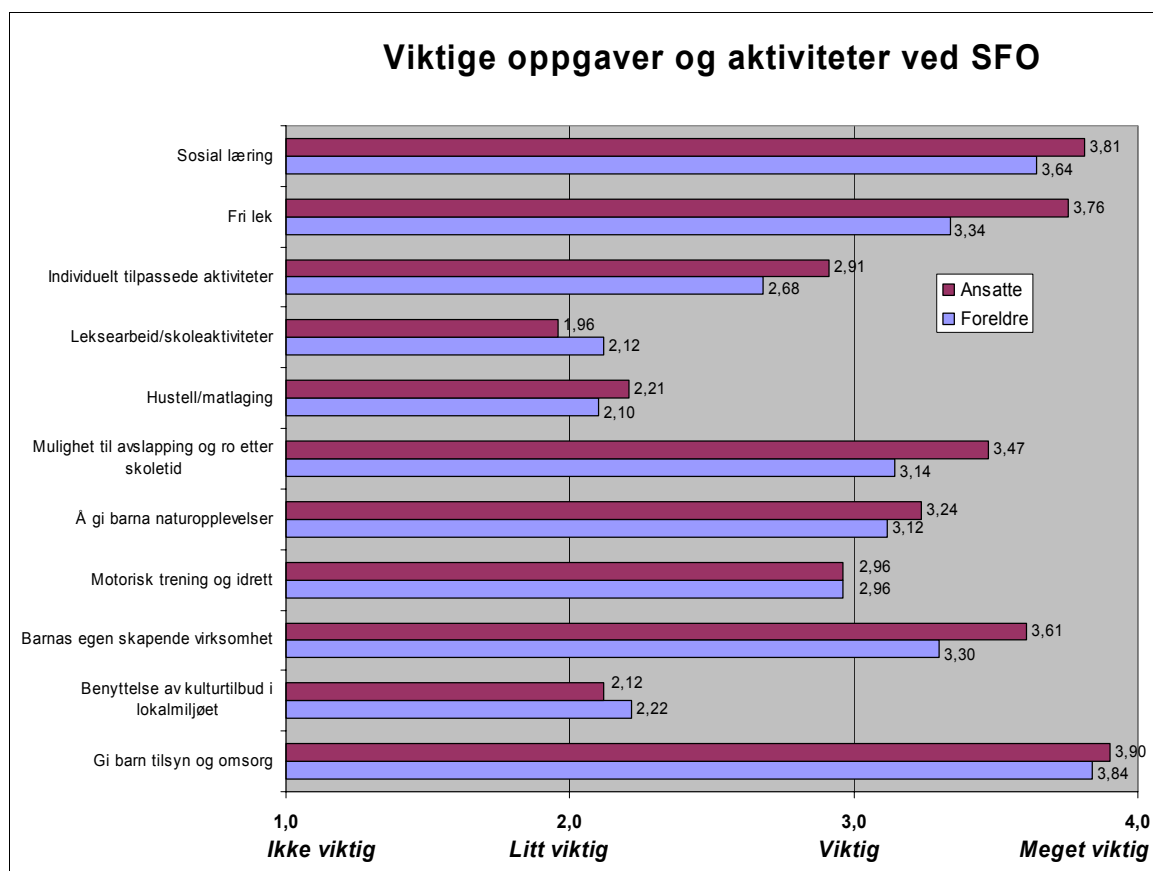
*Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)*

### 8.1 Barneaktivitetene i SFO

De statlige føringer vektlegger frilek og at SFO ikke skal være en inngripen i barns fritid. I tillegg vektlegges at SFO knyttes til det kommunale fritids- og kulturtilbudet. Å studere barneaktivitetene er et hovedtema i denne studien.

### 8.2 Hvilke aktiviteter i SFO oppgis som viktige og sentrale fra foreldre og ansatte?

I spørreskjemaet graderer de ansatte og foreldrene viktigheten av 11 aktiviteter for barna i SFO. Det innebærer at det finnes aktiviteter i SFO som det ikke er gitt kategorier for i spørreskjemaet. Kategoriene i spørreskjemaet er hentet fra statlige føringer, tidligere forskningsrapporter fra feltet, samt vårt første besøk i SFO. I intervjuene er det imidlertid ikke en slik begrensning til forhåndsdefinerte kategorier.



Figur 8.1: Foreldres og ansattes vurdering av hva som er viktige aktiviteter i SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 8.1 viser at foreldre og ansatte har et nokså sammenfallende syn på hvilke aktiviteter og oppgaver som er viktigst i SFO. Fire av de 11 aktivitetene skiller seg ut som viktige for disse to respondentgruppene: (a) Å gi barn tilsyn og omsorg, (b) barns egeninitierte aktiviteter, (c) frilek og (d) sosial læring. Foreldregruppa vurderte aktivitetene b, c og d som mindre viktige (signifikante forskjeller) enn de ansatte (vedlegg 1, tabell 1).

De eneste av de 11 kategoriene av aktiviteter i SFO som foreldrene vurderer som viktigere enn SFO-ansatte, er leksearbeid/skoleaktiviteter og benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet.

Både foreldregruppa og SFO-ansatte vurderte aktivitetene (a) benyttelse av kulturtilbudet i lokalmiljøet, (b) husstell/matlaging og (c) leksearbeid/skolearbeid som de minst viktige i SFO. Det er signifikante forskjeller i vurdering mellom foreldregruppa og de SFO-ansatte i forhold til viktigheten av disse aktivitetene (vedlegg 1, tabell 1).

Figur 8.1 viser at både foreldregruppa og de SFO-ansatte har vurderinger som delvis skiller seg fra føringer fra statlig hold om innhold i SFO. Kultur- og fritidsaktiviteter i lokalmiljøet vurderes både av ansatte og foreldre som blant de minst viktige oppgaver, mens statlige føringer vektlegger dette som én grunnpilar i virksomheten.

Selv om de ansatte vurderer kulturtilbud i lokalmiljøet blant de mindre viktige aktiviteter i SFO, fortalte flere av dem i intervjuene at noe av nedprioriteringen skyldtes tre forhold: (a) Åpnings-tider utenom SFO-tiden, (b) for dårlig økonomi til å benytte seg av tilbudene, og (c) for lav personaltetthet til å splitte opp barnegruppa for å dra på utflukter. De ansatte ordlegger seg som følger:

*Alt det der er – ingenting av det der er her, så skal vi der må vi ha buss, og det har vi ikke råd til.*

*Det blir for tungvint med svømmehall når du bare er tre voksne og 29 unger på det meste.*

I de statlige føringer tenkes det at SFO skal bistå barna med lekser. Av de få foreldrene som nevner dette behovet, er følgende foreldrepar representativt i sin vurdering (her uttaler mor seg):

*En annen ting jeg egentlig synes er viktig er at de kan avsette tid til leksegjøring. For vi har snakka litt om det, fordi når de blir henta klokka fire om dagene, når vi kommer hjem, så er det litt ... det er ikke mye igjen av dagen. Og så skal vi lage middag og ha litt kvalitetstid, så ... det blir litt lite. Men på den andre sida, så er jeg fullt klar over at det er vi som foreldre som har ansvaret for å bistå ungene med leksene altså, men en kombinasjon kanskje?*

De ansatte fortalte at de i liten grad la til rette for leksearbeid på SFO. Det var sjelden rom eller tilstrekkelig med ro til at barna kunne konsentrere seg om leksene (jf. redegjøring for generelt høyt støynivå i sosialisering- og pedagogiske arenaer). Få av de ansatte anså dette som et viktig behov. Ett unntak var følgende ansatte:

*... det er viktig at de får gjøre lekser, særlig de som går lenge ... Særlig de ungene som går til 16.30, for de er veldig slitne når de kommer hjem.*

Flere foreldre fortalte at de mener at skole og SFO tar så mye av barnas dag, at det er ønskelig med avsatt tid for leksearbeid i SFO. Foreldrene forklarer dette med at bortsett fra å spise sammen når de kommer hjem, så skal mange av barna på aktiviteter slik at tiden på ettermiddagen blir knapp. I tillegg opplever foreldrene at barna er slitne etter lange dager med aktiviteter i skole og SFO og derved har lite overskudd til å tilegne seg skolefaglig kunnskap på ettermiddags- og kveldstid. Foreldrene nevnte årsaker til at barna ikke fikk hjelp med lekser i SFO i overensstemmelse med de ansatte: (1) Lav personaltetthet og (2) for mye støy til å lykkes med konsentrasjonskrevende aktiviteter. Flere foreldre påpekte i intervjuene at høy grad av støy i SFO er et betydelig frustrasjonsmoment for deres barn. Enkelte foreldre fortalte at deres barn var mer slitne av støyen enn av aktivitetene i SFO.

Våre observasjoner i SFO viser at aktiviteter og kvalitet i høy grad avhenger av personaltettheten. Jo lavere personaltettheten er, desto mindre struktur i settingen og derved flere negative effekter i form av (1) nokså formålsløse aktiviteter hos barna (eksempelvis flokkevis løping fra rom til rom, høylydt roping, knuffing og ødelegging av andres aktiviteter som ble stoppet av de ansatte via kollektive beskjeder etter at aktiviteten har foregått en god stund), (2) at enkelte barn blir sittende repetitivt med samme aktivitet over flere dager, samt (3) at noen barn har parallelllek uten at voksne oppdager dette og/eller har tid til å bistå disse barna inn i aktiviteter sammen med de andre.

Samtlige som ble intervjuet – bortsett fra barna, fikk spørsmål om å plassere SFO langs et kontinuum, hvor den ene ytterlighet ble beskrevet som at SFO skulle ha planer for aktiviteter slik vi kjenner det fra barnehagevirksomheten (hvor frilek gjerne kan inngå som én aktivitet). Den andre ytterlighet ble beskrevet som en friarena hvor de ansatte i liten grad gjorde annet enn å ha tilsyn med barna og tilrettelegging av barneinitierte aktiviteter. Flertallet av foreldre plasserte seg omtrent midt imellom de to ytterpunkt. Majoriteten av de intervjuede SFO-ansatte, rektorer, representanter for kommunens oppvekstledelse og et mindretall av foreldrene, ønsket SFO som en tydelig friarena. Majoriteten av representantene fra hjelpeapparatet, barnehagestyrerne samt foreldre til barn med særskilte behov, hellet i retning av struktur og planer.

Sett ut fra bioøkologisk teori vil en friarena med lite styring av aktiviteter lett kunne lede til at barn med særskilte behov i liten grad utvikler positive økologiske nisjer eller har molare aktiviteter. Dette er barn som i større grad enn jevnaldrede er avhengige av struktur for å utvikle kompetanse.

I bioøkologisk teori vektlegges også behovet for at barns mikrosystem gir rom for varierte aktiviteter, både (a) alene og i forhold til (b) andre barn og (c) voksne. Lav personaltetthet i SFO tilsier at ledd c er svakt, mens de øvrige to synes ivaretatt. Innen bioøkologisk teori antar man at barn har et behov for å inngå i ulike roller ved å gi dem et variert persongalleri. SFO lar barn både bli eksponert for og utforske en del roller. Med lav personaltetthet i SFO blir disse rollevariasjonene mer knyttet til jevngamle enn voksne.

Som nevnt, vektlegger bioøkologisk teori behovet for at barn lærer av å være sammen med mer kompetente personer. Ut fra data i vårt studie, synes det som om SFO delvis lykkes i å skape en utviklende arena for barn ved aldersheterogen sammensetning slik at barna lærer av hverandre. På den andre side finner vi at barn lett blir repetitiv i lek hvis de ikke gis impulser til å utvikle den. Voksne kan gi slike bidrag som et supplement til den erfaringsutveksling som skjer mellom barn.

Struktur assosieres av mange til å være voksenstyrt, men er ment å sikre en helhetlig utvikling for barna. I intervjuene var det en tydelig tendens til at majoriteten av respondentene ønsket at SFO skulle være i retning av eller en ren friarena. Disse respondenter og informanter mente at frilek var synonymt med avslapping, mens andre aktiviteter ble vurdert som å stille krav til allerede slitne barn som hadde en hard skoledag bak seg. Det virker som om disse informantene mener at all form for styrte barneaktiviteter fra de voksnes side innebærer at barn blir enda mer slitne og vil innskrenke deres frihet. Frilek innebærer for dem det motsatte. Trolig kan benevnelser på aktivitetene ha lagt føringer for hvordan informantene uttrykker seg og hvilke oppfatninger de danner seg. Synet gjengitt over har ikke særlig forskningsmessig støtte. Forskning avdekker at frilek synes mindre utviklende enn tidligere antatt. Andre lekformer kan også være avslappende, men på den andre side mer utviklende for barnet og derved sikre en større bredde i impulsene de gis i SFO. Ett viktig mål for utvikling innen bioøkologisk teori er å øke barnets kompetanse. En SFO primært preget av frilek vil derved være mindre utviklende for barnas kompetanse enn om barna gis en større variasjon i lekeform. For barn som skaper negative økologiske nisjer vil styrt variasjon i lek virke mer utviklende og samtidig sikre at SFO derved blir en mer inkluderende framfor bare integrerende organisasjon.

### 8.3 Foreldre som har barn med særskilte behov

Det er kjørt krysstabeller med kji-kvadrat mellom foreldre med eller uten barn med særskilte behov, mot viktige aktiviteter og oppgaver i SFO (vedlegg 1, tabell 2). Vi finner at foreldre som har barn med særskilte behov mener det er mindre viktig med frilek enn øvrige foreldre. Førstnevnte foreldregruppe synes at leksearbeid og skoleaktiviteter er viktigere enn øvrige foreldre (signifikant på 0,05 nivået). For de andre aktivitetene er det mindre forskjell mellom foreldregruppene. Det er flere forklaringer på dette: Mange barn med særskilte behov trenger ekstra oppfølging på mange områder og foreldrene behøver mer avlastning generelt. Mange barn med særskilte behov har også vansker med å tilegne seg skolefaglig kunnskap og har derfor behov for mer tid i tilegnelsen. En mor til et barn med særskilte behov ordlegger seg slik:

*leksehjelp ... hadde vært fint om det var her også, fordi det er tungt, særlig for de små, så ... på SFO, så skal de hjem å gjøre lekser, og de er relativt lenge her, og har relativt korte skoledager sånn at det kunne kanskje ha gått an med litt sånn småbolker med leksehjelp.*

### 8.4 Barnas vurdering av SFO ved bruk av tegninger og intervju som metode

Vi ba barna til foreldrene som ble intervjuet i denne studien om å tegne sin favoritt-aktivitet i SFO. Barna ble ikke bedt om å ta stilling til ønskede aktiviteter i SFO. Tegning gir andre muligheter for å uttrykke erfaringer og opplevelser enn samtale. Tegningene gav oss både innblikk i barnas oppfatning av SFO, og et godt utgangspunkt for intervjuene. I intervjuet rangerte de aktivitetene i SFO, de tre de likte best og minst – totalt seks aktiviteter. Tegningene viser variasjoner i de fire SFO vi observerte. Utvelgingen av de fire SFOene innebærer at de langt på vei også gir et bilde av mange andre SFO i Norge. Tegningene viser at barna gis rikelig med utfoldelsesfrihet i SFO. Barna får i høy grad utfoldet seg i tråd med sine preferanser. I intervjuene framkommer samme tendens som i tegningene – barna får i høy grad eksponere seg via aktiviteter slik de selv ønsker. Barna uttrykker at det legges lite føringer eller restriksjoner fra de ansattes side. Barna forteller at det er lite plikter for dem knyttet til denne arenaen, og de tre minst likte aktiviteter var derfor ikke rutiner eller styrte aktiviteter fra de voksnes side. De tre minst likte aktiviteter var et resultat av de andre barnas valg. Det handlet om å måtte føye seg i valg av aktivitet for å være i samlek med andre barn.

Tegningene vi fikk fra barna var ofte basert på glade og sterke farger. Tegningene viser barnas store evner til å skape rom for utfoldelse. Svært ulik kvalitet på inne- og uteareal de fire SFOene imellom, vises ikke i aktivitetsmulighetene som barna meddelte i intervjuene eller via tegningene. Tegningene viser at frilek var absolutt dominerende. Dette ble bekreftet i intervjuene. Barna i de to SFO med best uteareal viste naturlig nok en større preferanse for uteaktiviteter enn i de to andre SFOene. I de to SFOene med godt uteareal var også de ansatte spesielt opptatte av å motivere barna for utelek. Det er interessant at i de to SFO med mindre gode uteareal, lager flere av barna vi møtte fantasitegninger om uteaktiviteter. Kanskje avspeiler det ønsker hos dem?

Intervjuene av barna viser at de har en stor spennvidde i preferanse av aktiviteter. Noen av barna uttrykte at det var lite spill og leker og at det gjorde SFO mindre attraktiv for dem. Spesielt gjaldt

det for barn fra åtte år og oppover. La oss gå mer i detalj på hva barna formidlet via sine tegninger:

Barn i SFO gis generelt liten tilgang til kommunens kulturtilbud. De ansatte mente at flere barn ville ha valgt tegnemotiv fra det kommunale kulturtilbudet, hvis vi hadde gjort dem oppmerksomme på at det ble regnet til aktiviteter i SFO. SFO-personalet fortalte at det var så sjelden barna deltok i slike aktiviteter, at de neppe anså det som en del av SFO-arenaen. Bare to av barna valgte å tegne fra kommunens kultur- og fritidsaktiviteter. Svært detaljert tegnet Lise på 7 ½ år en "reise" til badeland. Dekorasjonene på veggen ble malt med nitidig konsentrasjon – både fiskebåt og fiskere – begge viktige fundament i hennes lokalmiljø. De detaljrike dekorasjonene gir Lise selv en lite framtrædende plass i bildet. Du ser henne så vidt – det er hennes lilla badedrakt som så vidt stikker opp over vannflaten. Hun driver nemlig å dykker! (tegning 15, side 49). Sondra viste oss Tusenfryd fornøylespark – tydelig preget av fart og spenning (tegning 16, side 49). Sondra og Lise var de eneste som gav innblikk i kultur- og fritidsaktiviteter, men begge fortalte at det var lenge mellom hver gang de er på disse arenaene.

SFO skal i høy grad baseres på barns frilek. Majoriteten av barnas tegninger er knyttet til denne lekeformen. Noen få tegninger viser barn i alenelek – flere av dem kan primært forklares ut fra barnets alder og naturlig egosentrisitet. Vi ser bruk av klatrestativ (tegning 10, side 33) – hvor smidigheten som kreves formelig vises i de raske tusjstrekene, og bruk av skolen "tjukkas" (tegning 5, side 17) hvor vibrasjonene vises helt ut i hårtuppene – og realismen i tegninga er så stor at til og med nødutgangen ble tegnet inn! Lise – denne gangen "½ 7 år" – illustrerte elegant hvordan hun bruker å tegne av bilder. Bamsen ble derfor bare halvferdig for å illustrere dette (tegning 2, side 11).

Samlek var åpenbart mer verdsatt og vanlig enn alenelek i SFO. De fleste tegninger baserer seg derfor på ulike former for sosialt samspill med jevngamle. Spesielt tegningen til Nina viser – på en detaljrik måte – regelleken fotball. Her har hun tegnet og navngitt mange av lekekameratene fra SFO (tegning 19, side 155). SFO synes å gi godt rom for barns utfoldelsestrang og kan være en form for motvekt til den økende grad av passivitet man finner blant dagens barn.

Å tegne var åpenbart den absolutte yndlingsaktivitet for mange. Fem år gamle Silje viser dette. Hun hadde egentlig bestemt seg for ikke å tegne. Etter besøk hos familien kvelden i forveien, var hun litt mindre i tvil, men trodde nok hun ville ende med å si nei. Dagen etterpå var hun nølende, for egentlig ville hun ikke vise noe som helst. Det ble etter hvert ikke bare én tegning, men så mange som vi ville ha. Med oppsatt hår, smykke og armbånd, satt hun foran oss og fortalte om farger. Fargesansen er tydelig – jo flere, desto bedre – men det måtte være klare farger og slett ikke blandede. Hun malte med høy konsentrasjon og oppbrettede genserermer for ikke å grise (selv om det ble litt likevel). Produktene viste mange fargekombinasjoner, men det vi velger å presentere her, var et med stram struktur og som ble malt med nitidig telling slik at fargene på stripene ble gitt rytmisitet (tegning 14, side 42). De andre tegningene hun laget for oss var mer "atonale", og utført med langt mindre presisjon og uten grundige forklaringer om hvorfor hun valgte å uttrykke seg slik hun gjorde. Mange barn viste oss fantasirikdom og glede over å uttrykke seg med maling, tusj og fargeblyanter på papir. Vi fikk fantasislott (tegning 7, side 31), monster (tegning 18, side 50), og fantasihus (tegning 4, side 12) levert til evalueringsrapporten. Å begrense seg til én aktivitet er ikke lett når det er så mye som er morsomt, så løsningen ble for ei jente å tegne fire yndlings-

aktiviteter innrammet i hvert sitt rektangel. Her ble det gjort plass for å leke butikk (og "stengt" ble skrevet med påholden penn), å tegne, å male, samt å disse (tegning 3, side 12).

Tegningene viser variasjoner i lokaliteter. Både ute- og inneaktiviteter var jevnt fordelt som favoritter til barna. I tre av de fire SFO vi observerte, var nabbiperler en favorittaktivitet. Nelly valgte å male en slik sekvens for oss (tegning 20, side 156). Fargene ble omhyggelig blandet – og siden det var celebrert besøk, ble de dyre fargene hentet fram fra lukket skap – til stor misunnelse og hyppig kommentering fra andre barn i SFO. Med sirlige penselstrøk fargesatte hun rommet på papiret – og tegningens fargelagte poesi viser erfaring og flid. Flere ganger sjekket hun at alle skuffer i kommoden fikk riktig spillbenevnelse. Tegningen ble et produkt basert på et skarpt observatørblikk, gjengitt med stor nøyaktighet.

Eksempler på uteaktiviteter er også å grise seg skikkelig til ved å invitere til kollektiv hopping i sølepytter. Tegningen på side 11 (tegning 1) viser jentenes glede over å hoppe uten innblanding fra de voksnes side – som sikkert ville ha stoppet aktiviteten hvis de oppdaget den. I tillegg viser tegningen til Marita også andre viktige aktiviteter i SFO, som sandkasse, disser og fotball. Hun viser behovet for iblant å trekke seg litt ut fra fellesskapet sammen med en eller to andre. Marita tegnet også symbolleken skuespill (å kle seg ut) som eksempel på andre favorittaktiviteter i SFO (tegning 12, side 41).

Barna viste oss hvordan TV-titting også gis liv og spilles ut i SFO. Før jul 2001 besøkte vi en SFO lagt til pittoreske omgivelser. Snøklede fjell på alle kanter hvor fjellets sjatteringer i gråtoner samstemte med blåtonene i nysnøen som lå som et teppe rundt fjellet og beskyttet mot kulden. Besøket foregikk parallelt med at "Jul i Blåfjell" ble vist på barne-TV. Magnus valgte dette som tema for tegninga si (tegning 6, side 18). Bedre overensstemmelse mellom vakker natur på TV og det terreng man beveger seg i til daglig på SFO, kan vel knapt tenkes. Magnus tegnet fantasifullt, men likevel realistisk. Magnus gav oss også en tegning over aktiviteter han liker å gjøre sammen med foreldrene. Snøscootertur ble tegnet med raske blyantstrek og gir inntrykk av hurtig skiftende vær og naturkrefter som raskt kan spille opp. Magnus forklarte hva han tegnet som utgangspunkt for samtaler (tegning 8, side 31). Tegningen er en invitasjon om å bli kjent med hans familie. Barn skaper lenker mellom hjem og SFO hvis personaltettheten er tilstrekkelig og interessen av å knytte bånd er til stede hos de ansatte.

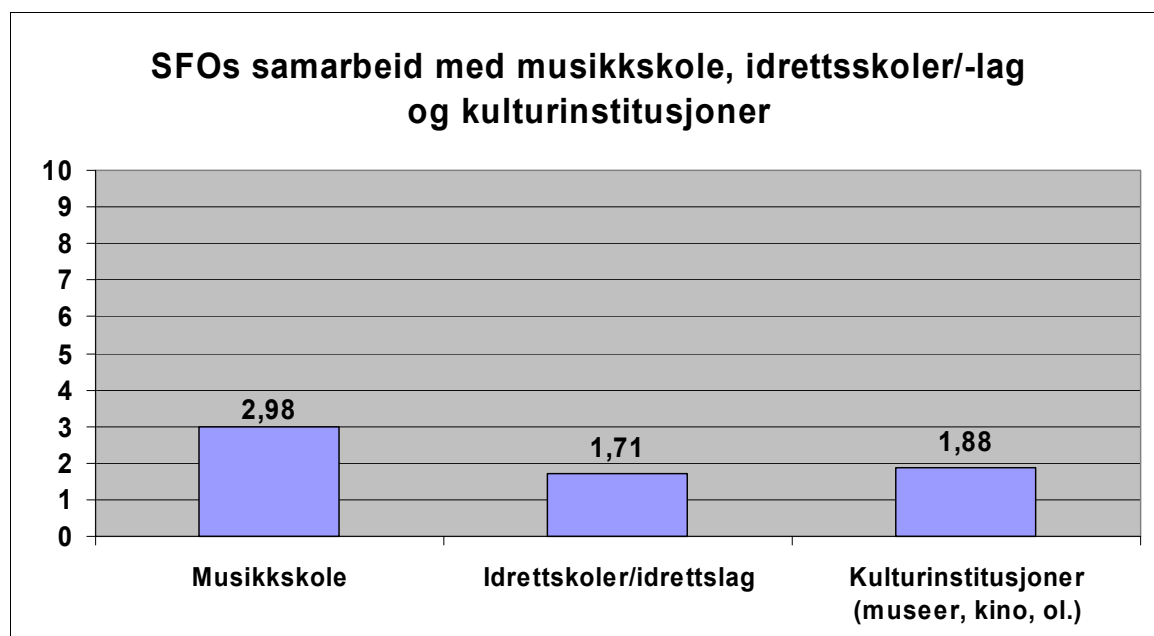
Å gå på skøyter er egentlig ikke en aktivitet i den studerte SFO, men likevel fristende for Vilde å tegne. Siden det ble en tegning for å uttrykke ønsker, ble også Mikkel Rev tegnet inn (tegning 9, side 32). Det kan være et uttrykk for slik de ønsker det skulle være i SFO. Mer realistisk er nok tegningen Vilde laget om å sy mønster med trå på papplate (tegning 17, side 50).

Mats på seks år tegnet biljardbord (tegning 13, side 42). Bordet ble tegnet med hurtig strekføring og stor besluttsomhet. Ingen skissering med blyant i forkant, bare brede strek med fargeblyanter på direkten. Tallene brukte han mer tid på – for rekkefølgen på dem skulle slett ikke være tilfeldig. Om tegningen handler om aktiviteter i SFO eller bare er et uttrykk for ønske, gav han oss bare delvis svar på. Mats hadde meddelt forskerne det han hadde på hjertet, nå skulle han leke som *han* ville.

Barns evne til å skape imaginære rom viste seg også i tegnings form. Utearealene i flere SFO er preget av samlokalisering med skolen og derved primært utformet for å dekke andre formål enn høy grad av frilek flere timer i strekk slik som SFO krever. Tradisjonell tenkning om hva barn behøver i friminutt passer dårlig med flere timers frilek. Begrepet friminutt er også betegnende for statusen denne delen av skoledagen er gitt. Friminutt er ikke fri, det er andre typer aktiviteter og kompetanse som etterspørres og utvikles. Tegningen på side 41 (tegning 11) viser gjemsel i en park hvor det var langt mellom trærne, og den ene SFO-bygningen var kasseformet med få krokar å tilby barna som skjul. Likevel maktet barna å benytte de få skjulestedene som fantes i området til gjemsel.

## 8.5 SFOs samarbeid med kulturinstitusjoner

I de statlige føringer for innhold i SFO vektlegges samarbeid med musikk- og kunstskoler samt frivillige organisasjoner (St.meld. nr. 55 1996–97).



Figur 8.2: SFOs samarbeid med musikkskole, idrettsskoler/-lag og kulturinstitusjoner (ansatte, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 8.2 viser at det i liten grad er lagt til rette for samarbeid mellom SFO og musikkskole, idrettsskoler/-lag og andre kulturinstitusjoner.

En SFO-leder forklarte hvorfor bruken av kulturinstitusjonene er langt lavere enn de statlige føringer legger opp til:

*Samarbeidet er veldig lite, men musikkskola er jo her, og de ungene som deltar og som samtidig er på SFO, de har jo ventetid på SFO, ikke sant, og de får anledning til å øve – de som går på piano, da. Får øve nede på SFO. Samarbeidet – vi samarbeider ikke direkte, for det har vi prøvd, men der gikk det på tid og omlegging i musikkskolen, og det fungerte ikke*



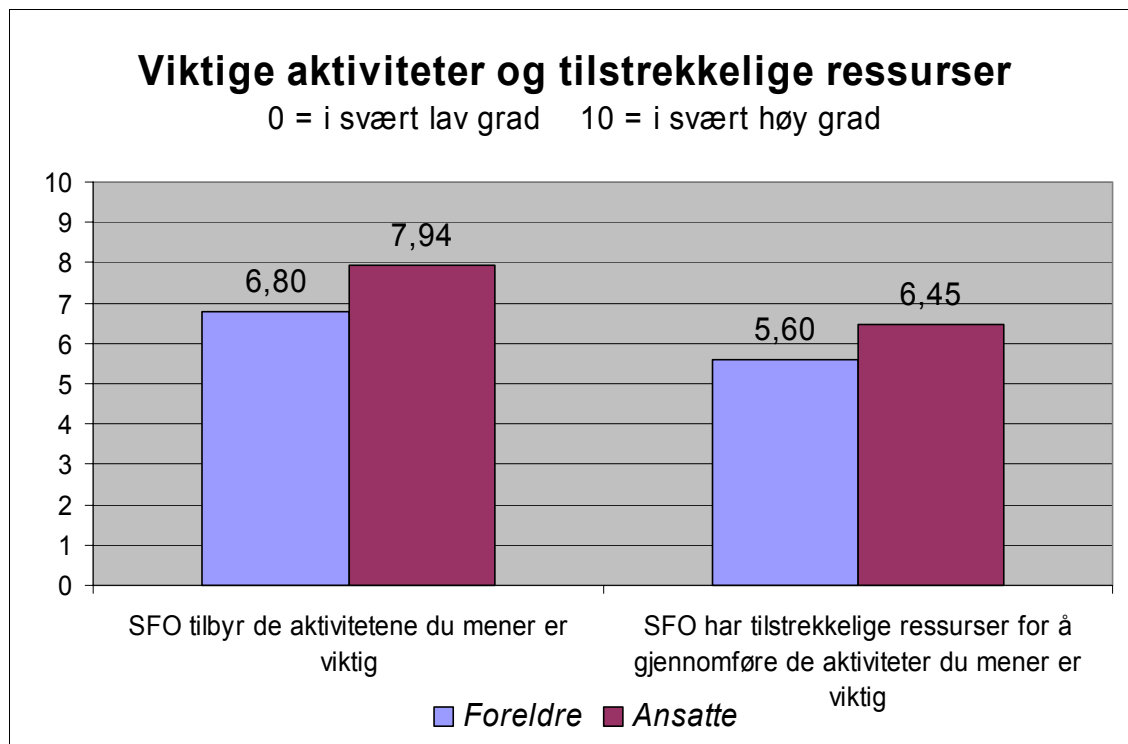
*... Der er jeg ikke noe fornøyd i det hele tatt. Vi bruker dem ikke, stort sett, men det går på det med økonomien, og vi har ikke penger til å reise til slike steder. Så vi har ikke opprette noe samarbeid faktisk – ikke med slike.*

I intervjuene framkommer det nokså unisont fra SFO-ansatte at deres tilknytning til musikk-skolene var å se til at barna ble sendt til øvingene, slik at et tett samarbeid ikke er etablert. I den ene av de observerte SFOene hadde de gode økonomiske rammer grunnet statlige overføringer knyttet til forebyggende og nærmiljøutviklende tiltak. Her hadde man rikelig med kulturaktiviteter knyttet til selve SFOen. Eksempelvis fikk barna tilbud om å bli med på muntlig overlevering av eventyr, dans ledet av dansepedagog, fotball- og ishockeytrening fra medlemmer fra det lokale fotball- og ishockeylag. Disse tilbudene var svært populære blant barna. Dette er også et godt eksempel på at en styrking av driftstilskudd kan lede til kvalitetsøkning i tilbudet. Siden mange kulturtilbud starter etter at SFO er stengt for dagen, krever det bedre økonomiske rammer slik at man kan sikre innleie av slik kompetanse til SFO. På den andre siden er dette en illustrasjon på at økning i driftstilskudd gjør det mulig å jobbe målrettet og godt med barn som har særskilte behov. Her sikret man planmessig utvikling av motoriske ferdigheter og glede over bevegelse til musikk, samtidig som språkstimuleringen av minoritetsspråklige barn skjer via mange kanaler, eksempelvis lek med jevngamle og eventyrfortelling. For SFO med ordinære driftstilskudd vil slike tilbud ikke være gjennomførbare på grunn av for lav personaltetthet til å dele opp barnegruppa, og for dårlig økonomi til å betale for skyss og betaling for selve aktivitetene. En av de ansatte beskriver den trange økonomiske situasjonen slik:

*Vi hadde faktisk foreldremøte i går kveld ... noen snakka litt om økonomien, hva de kan gjøre. Noen foreslo både loddsalg og ... men mente at det var både pluss og minus, for da ... for med loddsalg så kunne du vise at du ... at det var greit at det var lite penger – du klarte det allikevel, så fant de en annen løsning. Men samtidig så kan du ha loddsalg og ha – gi beskjed til avisa at det er så dårlig stelt at vi må selge lodd for å få penger. Så det kan gå begge veier.*

Madsen (1995) benytter begrepet nettverkskultur om de barnehager som i høy grad er et etablerings- og koordineringssenter til andre system. Det framkommer tydelig i våre intervjuer at foreldrene ser at de ansatte i høy grad ønsker å skape et annet innhold i SFO, men at tid og økonomi setter sterke begrensninger. De ansatte var tydelig frustrerte over at ideer de har for innholdet i virksomheten ikke lar seg realisere. Slik disse informantgruppene beskriver situasjonen og våre observasjoner, blir SFO mer lik brokulturen for å fortsatt benytte Madsens terminologi.

## 8.6 Tilbyr SFO de aktivitetene som foreldre og ansatte mener er viktige?



Figur 8.3: Foreldres og ansattes vurdering av den grad SFO tilbyr aktiviteter som de mener er viktige og om SFO har tilstrekkelig ressurser for å gjennomføre disse (her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 8.3 viser at de ansatte i høy grad mener at deres SFO tilbyr de aktivitetene som er viktige. Gjennomsnittsverdien for alle ansatte er 7,94. Det er svært høyt sett i forhold til en maksimalverdi på ti. De ansatte er imidlertid mer moderate når det gjelder spørsmål om de opplever at deres SFO har tilstrekkelig ressurser for å gjennomføre de aktivitetene som er viktige. Gjennomsnittet er her redusert til 6,45. Tabell 8.1 viser at det er signifikante forskjeller (på 0,05-nivå) mellom foreldre og SFO-ansatte på begge variablene gjengitt i figur 8.3. Det innebærer at foreldre er mindre positive enn de ansatte til at SFO tilbyr barna aktiviteter de mener er viktige, samt om SFO har tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre ulike aktiviteter.

Figur 8.3 spriker tydelig med et gjennomgående tema fra intervjuene vi hadde. I intervjuene fortalte SFO-ansatte (og foreldrene) om meget dårlige økonomiske rammer for SFO. De mente dette var en hovedgrunn for at de ikke kunne gi barna det tilbud de ønsket. Spriket gjelder selv om vi holder aktiviteter knyttet til det lokale kultur- og fritidstilbud utenfor (fordi dette vurderes som lite viktig samtidig som det stiller krav til en rimelig økonomi og personaltetthet).

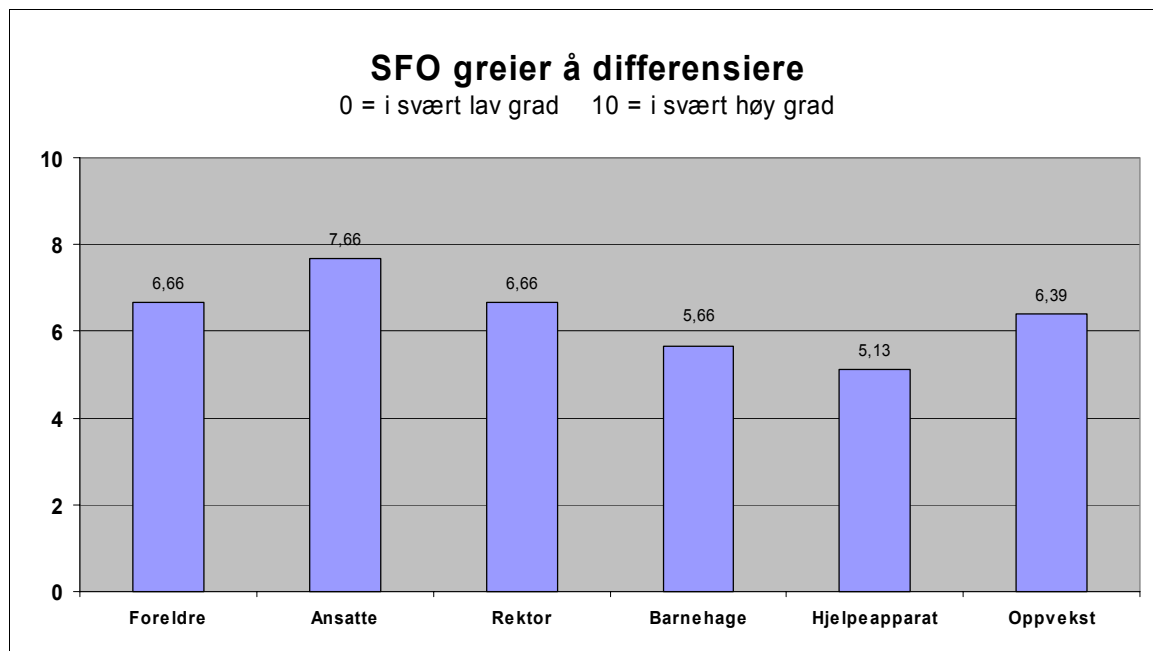
Tabell 8.1: Foreldres og ansattes vurderinger av om SFO tilbyr de aktiviteter som man mener er viktige og om SFO har tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre disse (t-test)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
Denne SFO tilbyr de aktivitetene du mener er viktig	Foreldre	843	6,80	2,02	-7,33	0,00*
	Ansatt	157	7,94	1,74		
Denne SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktiviteter du mener er viktig	Foreldre	838	5,60	2,43	-3,98	0,00*
	Ansatt	158	6,45	2,65		

Vi finner interessante forskjeller når man sammenligner de nevnte funnene med svenske forhold: I Sverige er forholdet vice versa, det vil si at de ansatte er mer kritiske til innholdet i fritidshjemmet enn foreldrene (Skolverket 1999). Det kan forklares med minst to forhold: (a) At de ansatte har bedre oversikt over innholdet enn foreldrene, og (b) gjennomgående god formell utdanning blant de ansatte gir dem kunnskap om gode oppvekstkår og god stimulering av barn. De kan derved lettere oppleve et sprik mellom det ønskelige og det reelle. En kan se for seg at sistnevnte diskrepans kan lede til frustrasjoner over å ikke kunne realisere det man har tilegnet seg av kunnskap gjennom formal- og realkompetanse. Den lave formalkompetansen hos SFO-ansatte kan kanskje føre til at man ikke registrerer sprik mellom reell og ønsket situasjon. Det kan forklare hvorfor SFO-ansatte er betydelig mer tilfredse enn de svenske fritidshjemansatte.

Våre observasjoner i fire SFOer viser svært stor spredning i kvalitet ved tilbudet. Vi vurderte noen av SFOene som rene oppbevaringsarenaer for barn. Disse SFOene var kjennetegnet av et høyt antall barn per ansatt, barn som løp nokså formålsløst fra rom til rom (stivnet lekeatferd) og ansatte som ikke hadde oversikt over hvor mange barn som var der til enhver tid, eksempelvis om noen hadde dratt hjem. Barna fikk liten voksenkontakt før majoriteten var hentet av foreldrene eller gått hjem. Noen av foreldrene vi intervjuet opplevde den lave graden av voksenkontroll med barna som lite tilfredsstillende. De gode SFOene vi observerte var kjennetegnet av lite støy, høykvalitetsomsorg fra de voksne, roligere barn som hadde lengre lekeintervaller og lekeaktiviteter som var både prosess- og produktorientert. De ansatte hadde tid til å tilrettelegge og holde god kontakt med barna. Flere ganger tok de voksne initiativ til aktiviteter for å skape variasjoner og å knytte barn sammen i nye grupper for å utvide de sosiale relasjonene. Disse SFOene hadde mange molare aktiviteter – skapt både av barna og de voksne. Det er interessant at SFO-ansatte og foreldrene ikke viste variasjoner av tilfredshet knyttet til kvaliteten ved SFOen. Vi fant samme grad av tilfredshet på tvers av de fire SFO vi observerte, til tross for betydelige variasjoner mellom dem.

## 8.7 Er aktivitetene differensiert med tanke på barnas interesser, behov og forutsetninger?



\* Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.

Figur 8.4: Alle gruppers vurderinger av hvordan SFO makter å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 8.4 viser grad av differensiering av aktiviteter i SFO sett i forhold til barnas interesser behov og forutsetninger. Figuren viser at de SFO-ansatte i høyere grad enn de øvrige respondenter mener at man i SFO greier å differensiere og tilpasse aktivitetene til det enkelte barn. Barnehagestyrene og representantene fra hjelpeapparatet er mindre positive. Selv om disse er minst positive er de fremdeles på den øvre del av den ellevedelte skalaen. Foreldre, rektorer og oppvekstledelse plasserer seg i et mellomstjikt på skalaen.

I denne studien finner vi altså at lederne i de ulike delene av hjelpeapparatet vurderer differensieringen i SFO lavere enn de øvrige respondentgruppene. Det rimer generelt med alle data knyttet til denne studien som avdekker at barn med særskilte behov i liten grad får et særskilt tilpasset tilbud i majoriteten av SFOene. Noe av dette kan forklares med (a) lite egnede lokaler, (b) lav formell og delvis real kompetanse hos de ansatte, og (c) lav personaltetthet (alle tre momenter er viktig for arbeid med barn som har særskilte behov, jf. tidligere). En t-test over foreldres vurdering av differensiering i SFO, viser imidlertid ingen forskjell mellom foreldregruppene med eller uten barn med særbehov (vedlegg 1, tabell 5).

En variasjonsanalyse (anova) mellom gruppene som har svart mot spesifikk SFO (foreldre, ansatte, rektor og barnehage), viser at det er en signifikant forskjell i syn mellom disse gruppene på hvordan SFO greier å differensiere (tabell 8.2).

Tabell 8.2: I hvilken grad SFO greier å differensiere sett i forhold til gruppe? (ANOVA)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
SFO klarer å differensiere i forhold til barns forutsetning, behov og interesser	Foreldre**	844	6,66	2,12	13,56	0,00*
	Ansatte**	158	7,66	1,85		
	Rektor	47	6,66	1,76		
	Barnehage**	32	5,66	2,72		

\* Signifikant på 0,01.

\*\* En Bonferroni test viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellige.

En Bonferroni ettertest viser at det hovedsakelig er de ansatte som skiller seg ut sett i forhold til foreldre og barnehagestyrere i vurdering av differensiering i SFO.

En forklaring til ovennevnte funn kan være at majoriteten av de SFO-ansatte ikke har formell kompetanse til å jobbe med eller vurdere behov for tiltak knyttet til barn med særskilte behov. Særlig viktig blir dette siden 15 % av statsstøtten går til barn med særskilte behov som dermed krever betydelig tilpassing. I våre intervjuer hevder imidlertid samtlige ledere for oppvekst-etaten at denne statsstøtten på langt nær dekker det totale behovet. Det fører til at betydelige utgifter tilfaller kommunene. Andel barn med særskilte behov er høy i SFO samtidig som det er ressurskrevende å gi dem gode tilbud.

Sentralt i norsk skole står prinsippet om lik rett til utdanning. Begrepet integrering har med årene blitt noe nedtonet og begrepet inkludering er mer framtrædende. SFO har som oftest rektor som faglig og administrativ leder, hvor begrepet inkludering og differensiering er sentralt. Prioritering av barn med særskilte behov aktualiserer ytterligere debatten om hvordan man kan realisere inkluderingsideologien i SFO. I intervjuene av de SFO-ansatte var det tydelig at majoriteten var helt ukjent med innholdet i begrepene og derfor hadde vansker med å redegjøre for en inkluderingsplan for barna. Å ikke kjenne begrepene tilstrekkelig eller å ikke kunne redegjøre for hvordan slik inkludering foregår, betyr ikke automatisk at inkludering ikke foregår i praksis. Det indikerer kanskje tilfeldighet knyttet til dette arbeidet. Bare 6 % av hjelpeapparatet i de undersøkte kommunene oppgav å ha en forebyggende plan for vansker hvor SFO inngår (jf. tabell 12.4). Via en forebyggingsplan mot vansker vil man bevisstgjøre personalet på sentrale begreper for inkludering og kvalitetsomsorg. Hva de ansatte legger i begrepene tilpassing og differensiering varierer:

*Jeg har ikke noen god begrunnelse på det, men vi prøver å ha forskjellige tema hver måned ... der forskjellige unger liker forskjellige ting, så det ... tilpasser jo ... en eller annen gang så passer det jo for alle da. Alle får et tema som de liker da.*

*Det synes jeg går greit, men det er jo ... så lenge de får velge selv, og det ikke skal ... altså de får jo inntil en viss grad. Det er ikke bare hyling og skriking og bare springing og slamring med dørene og sånt. Så ... jeg synes det går bra. Så da blir det rundt en åtte, syv til åtte. Det er jo litt avhengig av hvordan formen er til de ansatte, også. Alle dagene er jo ikke like.*

Disse to uttalelsene viser at det ikke er en bevisst strategi i inkluderingen av barna med særskilte behov, og dette føyer seg inn i resultatene om at personaltettheten er for lav til god voksenstyrt differensiering av aktiviteter slik at de tilpasses barnas forutsetninger, interesser og behov.

En annen ansatt svarer følgende på spørsmål i hvilken grad de differensierer- på en skala fra null til ti, hvor null er svært lav grad av differensiering og ti er svært høy grad av differensiering:

*Jeg vil aldri si ti, for det er aldri bra nok ... men jeg synes vi er flinke og jeg er stolt av å jobbe her, så jeg vil si syv. (Oppfølgingsspørsmål fra intervjuer: Og hva er hovedgrunnene til at du gir syv?) Nei, fordi at vi jobber – vi jobber hele tida for ... vi er hele tida bevisst på det – hva vi kan fokusere på det med barn, vi snakker hele tida som er ansatt her, vi snakker mye barn. Når vi treffes fem minutter på gangen og så snakker vi barn, så vi jobber hele tida framover føler jeg, og vi møter foreldrene på alle punkter. Jeg føler at vi utvikler oss hele tida. Og det er innstillinga både til de ansatte og ja.*

I de tre sitatene fra de ansatte ser vi tydelige vansker med å forholde seg til begrepene. En god begrepsforståelse leder imidlertid ikke automatisk til bedret handlingskompetanse. Mange anser teoretisk kunnskap som ett viktig basis for å sortere erfaringskunnskapen – som igjen kan utvikle den teoretiske kunnskapen (jf. kapittel tre). Vansker med å skille mellom begreper som tilpasset opplæring, integrering, inkludering og differensiering leder til at innholdet i begrepene ikke sikres i planene for virksomheten, samt vansker med å evaluere egen praksis. Dette kan av noen tilsløres med begrepet taus kunnskap. Samtidig kan man tolke de siterte uttalelsene fra de SFO-ansatte som uttrykk for en opplevelse av å lykkes ut fra rutiner i systemet. Likevel synes det rimelig å hevde at planmessig arbeid med barnegruppa i SFO må baseres på grunnleggende kunnskap om hva inkludering og tilpasning innebærer.

Det blir på et rent spekulasjonsnivå, men høyere grad av formalkompetanse blant de ansatte i svenske fritidshjem kan forklare hvorfor dette personalet absolutt er mer tydelige på vansker de opplever med å differensiere aktivitetene i forhold til barnas forutsetninger, behov og interesser, mens SFO-ansatte med lavere personaltetthet og langt mindre formalkompetanse, er meget fornøyd (jf. kapittel 8.6).

Hva sier så foreldre til barn med særskilte behov om inkludering og differensiering i SFO? En mor uttrykker seg slik:

*Det har vært ekstremt ... altså, her har det ikke vært like bra hele tida. Første året var helt fryktelig, da sto XX stort sett på SFO etter skolen, stort sett på trappa med sekken på og venta på at pappa eller jeg skulle komme å hente XX. Assistenten XX hadde da, hadde ikke fått noen særlige opplysninger, og vi visste jo ikke så mye ... han hadde ikke fått diagnosen og det var en kar som ikke visste helt hvordan han skulle takle det her. I fjor var det ... altså i XXs klasse, var det en del fram og tilbake med assistenter, men de var flinke og de hadde også mer opplysninger og så det var lettere for dem.*

En stefar forteller:

*Altså de har vel veldig lite erfaring med det ... jeg tror at de har fått en større innsikt i hva det vil si å være XX.*

Begge foreldrene i sitatene over viser hvor personalavhengig framfor systemavhengig differensieringen er i disse SFO. Begge disse foreldrene har barn i en – slik vi observerte det, velorganisert SFO med bra personaltetthet. Begge foreldrene berømmer SFO-lederne for faglighet, imøte-

kommenhet og handlekraft. I tillegg forteller de at det ble betydelige, positive endringer da barna fikk fagutdannede ansatte knyttet til seg. Disse to foreldrene gir oss opplysninger helt i tråd med majoriteten av foreldre til barn med særskilte behov, at SFO er lite egnet for deres barn med mindre de får oppfølging av personale med formalkompetanse. Hvis ikke SFO-ansatte har formalkompetanse, opplyser flere foreldre at de må bistå personalet med opplæring. Ansatte som har lite kjennskap til de ulike kliniske tilstandsbilder, kan ikke automatisk forventes å ha tilstrekkelig kompetanse til å fange barnas behov og/eller makte å imøtekomme behovene.

To mødre til barn uten særbehov opplever at differensieringsgraden er lav, men at SFO lykkes rimelig fordi barnets interesser er i tråd med de som SFO kan tilby:

*Egentlig har de ikke tilpassa seg, men det har liksom passet slik at interessen til XX har passa med det som er tilbudet, så hvis XX hadde hatt noen spesielle interesser, så vet jeg ikke hvordan det ... nei, XX er veldig glad i å tegne og det er jo også en ganske rimelig aktivitet òg, så XX får i hvert fall utfolde seg der.*

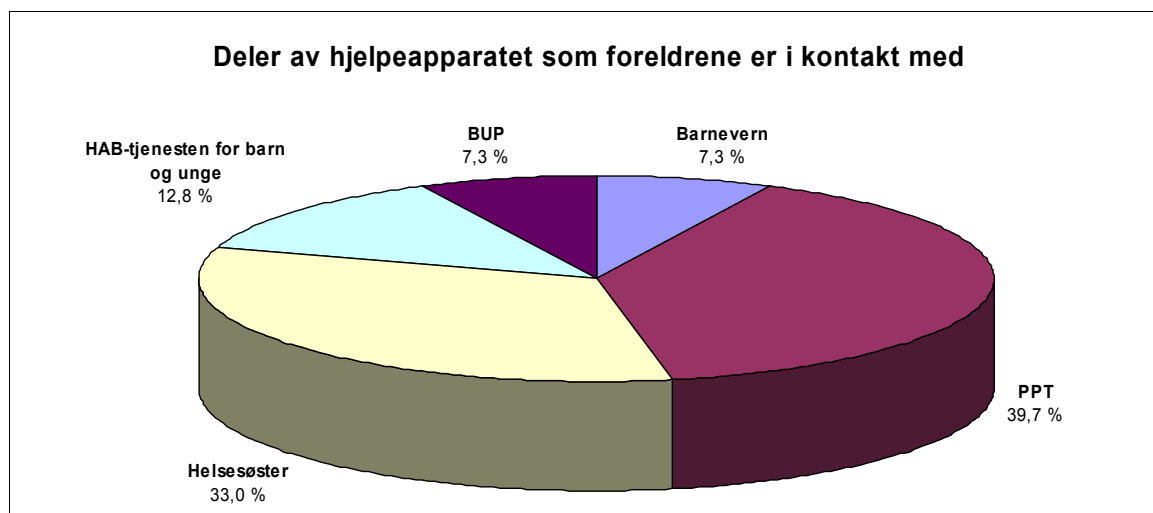
*Selvfølgelig, de får jo holde på med hva de vil der da ... av leika og alt sånt da, men når budsjettet og alt sånt ... aldri skal kjøpes inn noe nytt, vet du, så tror jeg kanskje at det er ungene som kjeder seg og synes det er lange dager i SFO ... Det er jo ikke personalet sin feil det da egentlig.*

I sitatene over forteller foreldre enten at SFO periodevis har kompetente folk til å kunne drive gode inkluderings- og differensieringsprosesser, eller at intensjonene hos de ansatte er gode men at økonomiske vansker legger begrensninger, eventuelt at barnas interesser er sammenfallende med de tilbud SFO kan gi. Nedenfor siteres en forelder som representant for de foreldrene som påpekte at de opplevde differensieringa gikk motsatt vei av forventet, at barnet tilpasset seg rammene i SFO:

*Det går vel heller den andre veien, at barnet tilpasser seg SFO sine rutiner og krav.*

I bioøkologisk teori poengteres viktigheten av en gjensidig påvirkning og tilpasning mellom individ og omliggende system. I føringer for skoleverket poengteres at skolen de siste årene har endret seg fra å kreve at eleven tilpasser seg systemet til en mer fleksibel og differensierende skole slik at institusjonen skal tilpasse seg individet (NOU nr. 12 2000). Skal det samme gjelde for SFO kreves både større personaltetthet og fagkompetanse enn det som er gitt via statlige føringer og som avdekkes som det praktiserte i denne og andre studier. Sitatene over viser at differensieringen er svært varierende både innen den enkelte SFO, men aller mest mellom SFOene. Åpenbart er det svært avhengig av personalet, det vil si kvaliteten i differensieringen varierer i høy grad med hvem som tilfeldigvis er ansatt og hvem som er knyttet til de enkelte barna. Det synes rimelig å hevde at inkluderingsprosessen blir noe tilfeldig og differensieringen er lav – hvor barnet ofte må tilpasse seg SFO.

## 8.8 Barn med særskilte behov



Figur 8.5: Deler av hjelpeapparatet som foreldre til barn med særskilt behov har kontakt med (oppgis i %, n = 179)

I denne undersøkelsen har vi spørreskjemadata fra 134 foreldre i tillegg til intervjudata fra syv foreldre som har barn med særskilte behov. I spørreskjemaene er det ikke oppgitt type vanske, men av de intervjuede foreldrene fordelte barnas vansker seg innenfor følgende vanskegrupper: (1) omsorgssvikt/mishandling, (2) generell utviklingsforsinkelse, (3) to innenfor autismespektrumet, (4) ADHD, (5) multifunksjonshemming, (6) psykisk utviklingshemning (i tillegg hadde vi kontakt med utenlandsadopterte barn og barn med minoritetsspråklighet) (det høye antall vanskegrupper – og derved få innen den enkelte gruppe, leder til vansker med generalisering på vanskenivå). Foreldrene til barn med særbehov oppgir å ha kontakt med 179 tjenester i hjelpeapparatet, det vil si at mange av familiene har kontakt med flere tjenester parallelt. Figur 8.5 viser at det er flest som har kontakt med PPT og helsestøstertjenesten – henholdsvis 40 % og 33 %. 13 % har kontakt med habiliteringstjenesten for barn og unge og 7 % har kontakt med barne- og ungdomspsykiatri (BUP), og samme antall har kontakt med barnevern.

### 8.8.1 Hvordan blir barn med vanskelig livsvilkår og særskilte behov integrert og inkludert i aktivitetene i SFO

Tabell 8.3: Er barn med særskilte behov med i aktiviteter på lik linje med andre barn – Foreldre med barn med særskilte behov og ansatte? (oppgis i %)

	Foreldre	Ansatte
Ja, absolutt	70,9 %	56,0 %
Ja, tildels	23,1 %	38,3 %
Nei, ikke særlig	3,7 %	4,3 %
Nei, helt feil	2,2 %	1,4 %
Total	100,0 %	100,0 %

Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat).



Tabell 8.3 viser at et stort flertall av foreldrene som har barn med særskilte behov mener at deres barn er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. 70,9 % mener at barnet deres absolutt er med på lik linje med andre barn. Derimot er det kun 56 % av de ansatte som mener at barn med særskilte behov absolutt er med på lik linje med andre barn. En kji-kvadrat-test viser at denne forskjellen mellom foreldre og ansatte er signifikant. Det er flere tolkningsmuligheter knyttet til dette. En forklaring kan være at foreldre får et annet inntrykk via barnet eller de ansatte enn hva realitetene tilsier. Ytterligere en forklaring kan være at foreldre gjerne ønsker at deres barn er inkludert og derved tenderer å vurdere dette som mer gjennomført, mens de ansatte opplever vansker med å lykkes i å tilrettelegge for barn med særskilte behov. Dette resultatet avviker fra andre tendenser i materialet, for gjennomgående er de SFO-ansatte mer tilfreds med eget arbeid enn foreldrene. Resultatene vist i tabell 8.3 rimer også lite med at SFO-ansatte mener de i høyere grad enn foreldrene lykkes med å differensiere aktivitetene (jf. figur 8.4 og tabell 8.2). Aldersheterogeniteten i barnegruppa i SFO kan imidlertid lede til at de litt eldre barna med særskilte behov kan være sammen med de yngste og derved ikke så synlig falle igjennom som om de bare ville ha vært sammen med egen aldersgruppe.

Tabell 8.4: Er barn med annen etnisitet med i aktiviteter på lik linje med andre barn? (ansatte, oppgis i %)

	Prosent
Ja, absolutt	80,5 %
Ja, tildels	18,8 %
Nei, ikke særlig	0,8 %
Nei, helt feil	0,0 %
Total	100,0 %

Ansatte mener at minoritesspråklige barn i høy grad er med på samme aktiviteter som øvrige barn. Sett i forhold til barn med særskilt behov (tabell 8.3), ser vi av tabell 8.4 at ansatte mener at minoritesspråklige barn i høyere grad enn andre barn med særbehov, er med på de ordinære aktiviteter i SFO. Samspill med jevngamle er en viktig språkstimulering – i tillegg til å gi viktig innføring i norsk kultur, og derved i tråd med forskning på vellykket inkludering av minoritetspråklige barn i vertssamfunnet (jf. kapittel tre).

Dataene viser at SFO ikke er en ekskluderende arena i forhold til barn med særskilte behov. Vi skal se mer generelt på dette. Å tilby aktiviteter på linje med andre barn er ofte ikke tilstrekkelig for barn med særskilte behov (ligger i begrepet *særskilte behov*). Dette belyses i de relaterte begrepene likhet, normaliseringsprosesser samt tilpasset opplæring. Disse tre begrepene tydeliggjør at et likeverdig opplæringstilbud baseres på en forskjelligartet opplæring og innhold. For at barn med særbehov skal nyttiggjøre seg opplæringstilbud, kreves en fleksibel og tilpassende institusjon. I intervjuene finner vi imidlertid at spesielt foreldre til barn med særskilte behov samt lederne av det kommunale hjelpeapparatet, vurderer grad av differensiering som lav i SFO (jf. kapittel 8.7).

Resultatene, gjengitt i de to tabellene over, kan derved gi et noe feilaktig inntrykk av situasjonen i betydningen at resultatene gir et for positivt bilde. Forskning på omsorg og opplæring av barn

med særbehov viser at lav personaltetthet og lav formalkompetanse er de to faktorer som ofte fører til at barn ikke gis et likeverdig opplæringstilbud. SFO er ikke en arena for formell skolefaglig opplæring. Imidlertid skal den ha en sosialpedagogisk profil, være en arena for forebygging og prioritere opptak av barn og familier med særskilte behov.

En annen forklaring på dette resultatet kan være at foreldre ønsker å vurdere situasjonen noe mer positivt enn det er grunnlag for, fordi de på den ene siden er avhengige av å ha tilsyn til sitt barn og på den andre siden vil ha vansker med å la barnet være i en setting de vurderer som mindre egnet. Slike beskyttelsesmekanismer kan tenkes å prege svarene deres.

Våre observasjoner viste tydelig at personaltettheten i flere av SFOene var for lav til å gi et godt tilbud til barn med særbehov. I tillegg var formalkompetansen lav og realkompetansen ikke tilstrekkelig til at tiltakene virket nyttige ut fra barnets type og grad av vanske. Unntaksvis så vi godt arbeid i forhold til barn med særbehov. Disse var knyttet til SFOer med rimelig personaltetthet og formalkompetanse hos flere av de ansatte.

Våre observasjoner viste at SFO med lav grad av inkludering og stimulering/tiltak overfor barn med særbehov, hadde høy grad av sosial kontroll ved at personalet fotfulgte barna slik at de ikke skulle skade seg selv eller andre. Vi observerte barn som hadde erfart noe hardhendt behandling fra noen av barna med særbehov, og som derfor raskt forsvant fra situasjoner hvor barna med særbehov oppholdt seg. I disse SFOene var det lite stimulering av barna, og grad av inkludering vurderer vi som lav. Barna med særbehov beslagla kontinuerlig en ansatt. Det gikk på bekostning av voksenkontakt for de øvrige barna.

## 8.9 Sentrale tendenser i materialet

- Det ble i intervjuene skissert to ytterpunkt langs et kontinuum til informantene: At SFO skal være en friarena for barn hvor voksne bare har tilsyn og tilrettelegging for utfoldelse som den ene ytterlighet langs et kontinuum, eller følge planer (hvor frilek kan være en viktig del av virksomhetsplanen) som eksempel på den andre ytterligheten. Majoriteten av foreldre mener at SFO skal være et sted midt mellom disse to ytterpunkt med en helling mot friarena. Representanter for hjelpeapparatet legger seg fra midten til struktur og planer i dette kontinuumet, mens de fleste SFO-ansatte er nær et voksentilsyn. Barnehageledernes syn på SFO sammenfaller med hjelpeapparatets. Rektorer og oppvekstledelse plasserer seg fra midten til friarena.
- Det gis sjelden bistand til barnas leksegjøring i SFO.
- SFO gir i meget høy grad rom for barns egeninitierte aktiviteter. Intervju av og tegninger fra barna viser at de i høy grad får utfoldet seg slik de selv ønsker, samt har få plikter.
- Foreldre og ansatte oppgir at særlig fire aktiviteter er viktige: Å gi barn tilsyn og omsorg, barns egeninitierte aktiviteter, frilek og sosial læring.

- Å benytte lokale kultur- og fritidsaktiviteter vurderes både av ansatte og foreldre som de minst viktige oppgaver. Dette står i motsetning til de statlige føringer som betoner dette som én grunnpilar i virksomheten. Tre hovedgrunner oppgis av SFO-ansatte for dette: (1) Lav personaltetthet, slik at det er vanskelig å dele barnegruppa og derved tilby betydelig aktivitetsvariasjon, (2) dårlige økonomiske rammer gjør det vanskelig å dekke slike utgifter, samt (3) mange av kultur- og fritidstilbudene åpner først etter at SFO har stengt for dagen.
- Foreldre som har barn med særskilte behov mener frilek er mindre viktig og leksearbeid som mer viktig enn de øvrige foreldrene.
- Foreldre til barn uten særbehov ønsker i høyere grad enn foreldre til barn med særbehov frie rammer og større grad av egeninitierte aktiviteter for barna i SFO.
- Både de ansatte og foreldrene mener at SFO tilbyr de aktivitetene som de anser som viktige. Begge gruppene rapporterte i spørreskjemaundersøkelsen at SFO har tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre de aktivitetene som de mener er viktige. Dette står delvis i kontrast til mange av informantenes påpekninger (spesielt foreldre og SFO-ansatte) om dårlige økonomiske rammer leder til dårlig SFO-tilbud.
- I spørreskjemaundersøkelsen finner vi at de fleste mener at SFO greier å differensiere aktiviteter i forhold til barnas forutsetninger, behov og interesser. SFO-ansatte mener dette i høyere grad enn foreldrene og barnehagestyrerne. Lederne i hjelpeapparatet er mest kritiske i forhold til dette. Det er imidlertid ingen forskjell i svarene mellom foreldre som har barn med eller uten særskilte behov, når det gjelder grad av differensiering i SFO i forhold til barnas forutsetninger, behov og interesser.
- I intervjuene av foreldre finner vi at foreldre generelt mener at barna i høy grad må tilpasse seg SFO – noe som enkelte uttrykker som at "barnet er heldig fordi dets interesser matcher tilbudet i SFO". Andre foreldre påpeker at barnet i høy grad må justere seg til SFOs rutiner.
- Foreldre som har barn med særbehov rapporterer i spørreskjemaundersøkelsen at deres barn er med i aktiviteter på linje med andre barn. Dette står i kontrast til intervjuene av samme foreldregruppe, som er tydelig kritiske til SFO-tilbudet. De mener at barnet ikke gis et adekvat tilbud og betrakter det langt på vei som ren oppbevaring, men mener at deres barn har særskilte behov for stimulering og oppfølging. I teorikapitlet drøftes at differensiering er en forutsetning for at barn skal utvikle seg i tråd med sitt potensiale. At barn med særbehov er med i aktiviteter på linje med øvrige barn er ikke automatisk å anse som god inkludering eller differensiering.
- SFO-ansatte viser i intervjuene liten kunnskap om hva begrepene differensiering, inkludering og integrering innebærer, og kan i liten grad gjøre rede for hvordan dette ivaretas i den daglige driften av SFO.



## 9

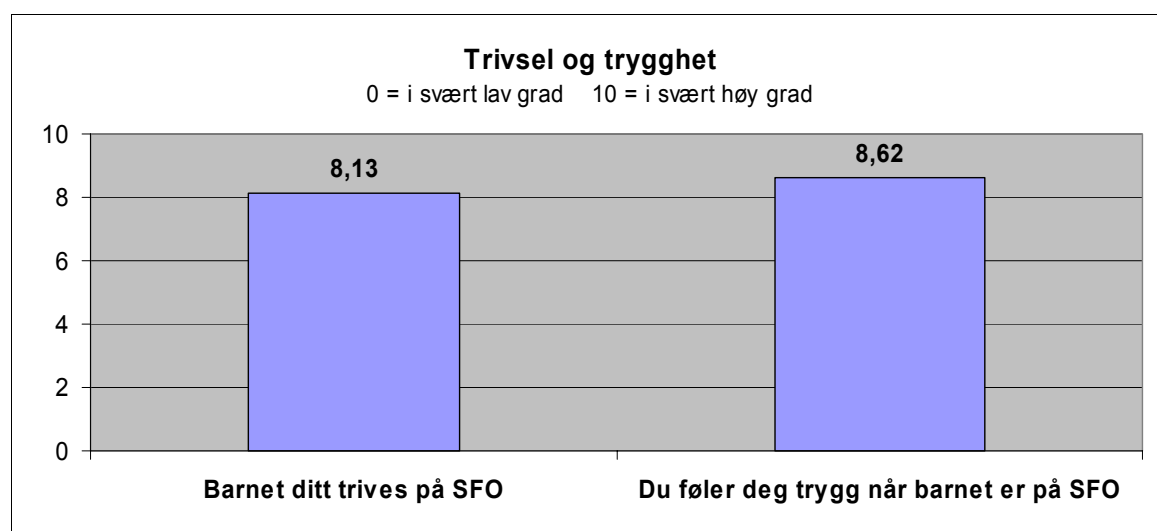
## BARNAS TRIVSEL I SFO

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

### 9.1 Barnas grad av trivsel i SFO

En av de viktigste oppgavene til SFO er ifølge foreldre og ansatte å gi tilsyn og omsorg (figur 8.1). Foreldrene er også spurt om i hvilken grad de opplever at barnet deres trives i SFO og om de selv føler seg trygg når barnet er der.



Figur 9.1: Foreldrenes opplevelse av barnets trivsel og sin egen trygghet når barnet er i SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 9.1 viser at foreldrene i svært høy grad opplever at barnet deres trives og at de føler seg trygg når barnet er i SFO. Frekvensene indikerer at SFO i høy grad lykkes på dette sentrale området.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom foreldre til eller uten barn med særskilte behov når det gjelder rapportering av barnets trivsel i SFO, eller deres opplevelse av trygghet når barnet er der (vedlegg 1, tabell 5). I intervjuene finner en imidlertid tydelige forskjeller. Her opplyser tre av syv foreldre at barnet deres trives dårlig i SFO. Grunnen som oppgis for dette er at SFO i for

liten grad makter å ivareta barnets behov, det vil si differensiering. Dette funnet kan ikke generaliseres.

I intervjuene finner vi tydelig sammenheng mellom grad av barnets trivsel i barnehagen og senere trivsel i skole og SFO. Sammenhengen er sterkest mellom barnehage og skole (dette temaet er ikke belyst i spørreskjemaene). Dette bekrefter at enkelte barn er tilpasningsdyktige og makter å skape positive økologiske nisjer på de mest sentrale offentlige sosialiseringarenaene, mens andre har vansker med å finne seg til rette. Man kan derved si at lite trivsel i barnehagen er en god prediktor for om barnet vil skape en god økologisk nisje for seg i skolen eller SFO. Det kan være riktig å anta at barn som ikke trives i barnehagen, vil også ha vansker med å trives i skole og SFO. Denne gruppa barn kan oppleve at tre viktige mikromiljø er uheldige arenaer for dem og kan påvirke utviklingen deres i negativ retning (tatt i betraktning antall timer og år barna er i disse arenaene).

## SAMARBEID MELLOM SFO OG HJEM

# 10

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

### 10.1 Informasjonsflyten mellom SFO og hjem

Tabell 10.1: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte foreldrene informeres om aktiviteter og hendelser i SFO ved henting og bringing av barna (oppgis i %)?

	Foreldre	Ansatte
Ofte	25,9 %	59,0 %
Av og til	39,6 %	39,7 %
Sjelden	25,6 %	1,3 %
Aldri	8,9 %	0,0 %
Total	100,0 %	100,0 %

Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat)

Tabell 10.1 viser at det er store forskjeller i oppfatninger mellom SFO-ansatte og foreldrene i forhold til hvor ofte det informeres fra SFO til foreldre ved bringing og henting av barna. Bare 25,9 % av foreldre mener at de ofte mottar informasjon i denne sammenhengen. Det tilsvarende tallet for ansatte er 59 %. Faktisk er det slik at 98,7 % av de ansatte mener at de informerer foreldrene ofte eller av og til ved henting og bringing. Av foreldrene er det bare 66,5 % som mener det samme. 25,6 % og 8,9 % av foreldrene mener henholdsvis at de sjelden eller aldri mottar informasjon ved henting og bringing. Også her vurderer de ansatte seg selv som signifikant bedre enn foreldrene. Vi gjør oppmerksomme på at dette ikke avdekker den reelle situasjonen, men oppfatninger hos de ulike respondentgruppene (gjelder også tabell 10.2 og 10.3).

Ett forhold som kan forklare noe av frekvensene er at mange barn ikke hentes av foreldrene i SFO, men går hjem på egen hånd. Det er derfor rimelig å anta at de ansatte svarer ut fra hvordan de informerer de foreldre som henter sine barn i SFO, mens intervjuene og spørreskjemaene også er besvart av mange foreldre som ikke henter sine barn i SFO, eller kanskje et uttrykk for at foreldrene har et stort behov for informasjon.

Foreldres uttalelser understreker at hente- og bringesituasjonen ikke benyttes systematisk til å skape lenker mellom foreldre og de SFO-ansatte, eller til informasjonsutveksling. En representativ uttalelse fra en forelder er:

*Ja, står og venter på XX, og står liksom å prater litt med dem og sånn, men aldri noe sånn at de har til hensikt å fortelle meg noe, det har jeg vel ... det kan jeg ikke huske at jeg har opplevd.*

I intervju med foreldrene (som stemmer med våre observasjoner generelt) forteller flere at de ikke har vært inne på SFO. Det er først i forbindelse med dette intervjuet at de får sett lokalene skikkelig. Vi observerte at noen foreldre ringte SFO via mobiltelefon, slik at barnet kunne gjøres klar for å dra. Foreldre kom derved ikke inn i SFO for å samtale med de ansatte eller å delta sammen med barna i avslutning av aktivitetene. Minst tre forklaringsmodeller virker rimelige: Det kan skyldes den tidsklemma som mange foreldre i dag opplever og derved nedprioritering av hentesituasjonen i SFO (selv om dette skaper dårlige koblinger mellom hjem og SFO). En annen forklaring kan være at foreldre ikke ser det som viktig å ha tett kontakt med SFO fordi barnet er blitt mer selvstendig enn da det gikk i barnehagen. Den siste forklaring som skisseres her er at foreldre betrakter SFO som en ren tilsynsordning og derfor ikke viktig å ha daglig kontakt med.

*Tabell 10.2: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte SFO organiserte møter med foreldrene (oppgis i %)?*

	<b>Foreldre</b>	<b>Ansatte</b>
Ofte	5,6 %	15,5 %
Av og til	57,1 %	62,6 %
Sjelden	25,3 %	16,8 %
Aldri	12,0 %	5,2 %
Total	100,0 %	100,0 %

*Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat).*

Tabell 10.2 viser signifikant forskjell mellom hvor ofte de ansatte oppgir å arrangere foreldremøter i forhold til det foreldre rapporterer. 78,1 % av de ansatte mener de ofte eller av og til arrangerer organiserte foreldremøter. Tilsvarende tall for foreldrene er 62,7 %.

*Tabell 10.3: Foreldres og SFO-ansattes oppfatninger av hvor ofte foreldrene mottar planer og skriv/brev fra SFO (oppgis i %)?*

	<b>Foreldre</b>	<b>Ansatte</b>
Ofte	33,0 %	46,2 %
Av og til	52,5 %	48,7 %
Sjelden	12,3 %	4,5 %
Aldri	2,2 %	0,6 %
Total	100,0 %	100,0 %

*Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat).*

Tilsvarende som de to foregående tabellene, viser tabell 10.3 at de ansatte svarer de oftere informerer via planer og skriv, enn det foreldrene rapporterer. Her mener nærmere 85 % av foreldrene at de ofte eller av og til mottar planer eller skriv fra SFO. Det tilsvarende tallet for ansatte er nærmere 94 %. I intervjuene av foreldre og de ansatte, fant vi gjennomgående at få hadde totalover-



sikt over hvordan SFO informerte foreldrene. Totalbildet over hvordan SFO informerte foreldrene fikk vi ved å legge sammen hva de ulike foreldrepar og de ansatte oppgav. Etter å ha lagt sammen de ulike opplysninger fikk vi et nokså sammenfallende bilde som leder i SFO beskrev.

Dersom vi ser tabell 10.1 til 10.3 under ett, så er det tydelig at de ansatte mener de i høyere grad informerer foreldrene enn hva foreldrene opplever. Forskjellene kan forklares med ulike oppfatninger av begreper som "ofte", "av og til" samt "sjelden". Likevel mener foreldrene at de blir rimelig informert via foreldremøter og tilsendte kvartals- og halvårsplaner. Man finner samme tendens for SFO – som beskrevet for skolen tidligere i rapporten, at det stort sett SFO som må stå for kontakten med hjemmet og at foreldre i liten grad benytter seg av uformelle kontaktkanaler eller selv tar initiativ til tett kontakt med SFO.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom foreldre som har barn med særskilte behov og foreldre med barn uten særbehov når det gjelder rapportering av informasjonsflyt mellom SFO og foreldre (vedlegg 1, tabell 9).

Hvordan beskriver foreldre mer konkret informasjonsform og –flyt mellom hjem og SFO? Flere foreldre hadde inntrykk av at personalet forsøkte å være imøtekommende og fleksible i å tilpasse seg foreldrenes ønsker og behov. Ei mor ordlegger seg slik:

*... de prøver å være mest mulig fleksible med lite midler. De prøver å gjøre alle fornøyd.*

Ei annen mor har sammenfallende syn og uttrykker seg slik:

*... de er veldig flinke til å informere om det de har gjort i løpet av dagen når ungen blir henta. Og så er de – hvis det er ting, så er det veldig greit å snakke med dem, så blir det tatt opp. Vi har jevnlig foreldremøter hvor vi tar opp ting. Og så er de tilgjengelige liksom, så det er bare å ... er det noen ting, så er det bare å snakke med dem.*

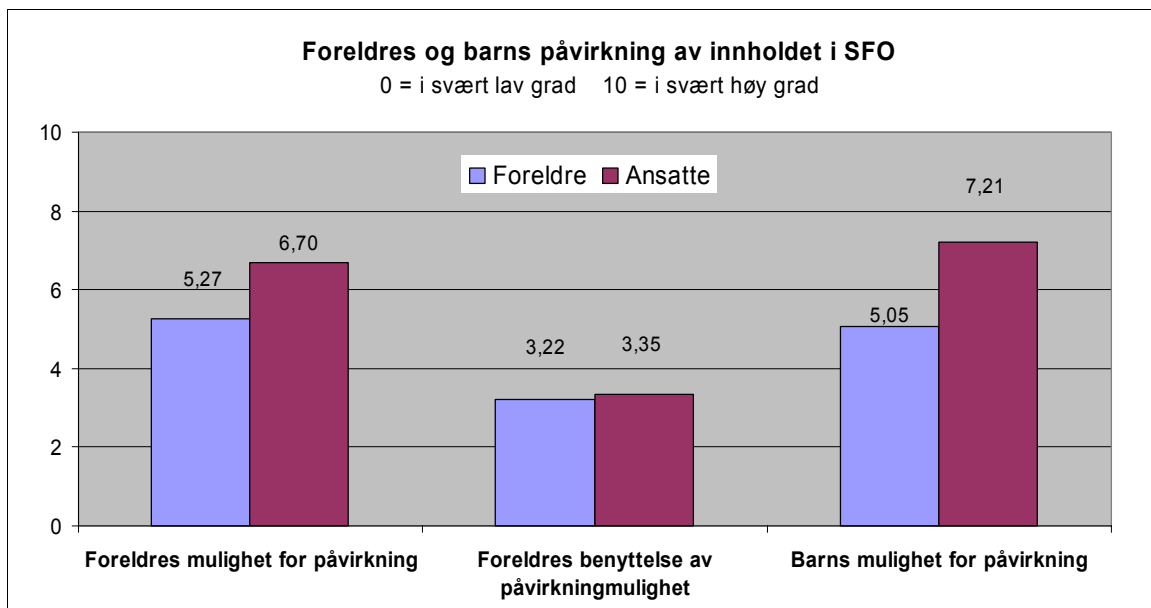
Felles for de siterte foreldrene, er at de hadde barn i SFO med god personaltetthet og høy stabilitet blant de ansatte. De ansatte hadde kontakt med barna jevnlig utover dagen og var inviterende overfor foreldrene ved henting. Dette var SFOer preget av et tydelig ønske om en aktiv foreldregruppe.

Foreldre til barn med særskilte behov antas å ha større behov for god informasjonsflyt enn de øvrige foreldre. En finner at denne foreldregruppa også jevnt over er godt tilfreds med informasjonen om aktiviteter og hvordan barnet har det i SFO. Flere av disse foreldrene sikres informasjonsflyt via ansvarsgrupper og samarbeidsmøter rundt barnet fra involverte parter som skole og hjelpeapparatet.

I kapittel tre vises det til at majoriteten av foreldre er fornøyd med informasjonsflyt mellom hjem og skole. I denne studien finner vi at foreldre også er rimelig godt fornøyd med informasjonsflyten mellom SFO og hjem. At foreldrene i langt mindre grad bringer og henter sine barn i SFO sammenlignet med barnehagen, vanskeliggjør den uformelle kontakten mellom hjem og SFO. Man blir mer avhengig av formell kontakt mellom disse to mikrosystemene for å bidra til et godt mesosystem, det vil si gode lenker mellom hjem og SFO som leder til mer tydelige felles normer og regler.

## 10.2 Opplever foreldre medvirkning i planlegging og utarbeidelsen av SFOs virksomhetsplan

I St.meld. nr. 55 (1996–97) og St.meld.nr. 40 (1992–93) legges det vekt på at SFOs innhold skal utformes i nært samarbeid med foreldre. Figur 10.1 viser i hvilken grad foreldre og ansatte mener at foreldre og barn har mulighet til å påvirke SFO innhold og organisering og i hvilken grad de benytter seg av denne muligheten.



Figur 10.1: Foreldre og barns påvirkning og mulighet for påvirkning av SFOs innhold og organisering (foreldre og ansatte, oppgis i %)

Figur 10.1: Det er en viss forskjell mellom foreldres og ansattes vurdering av graden foreldre og barn har mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering. En t-test mellom foreldre og ansatte viser at foreldrene i signifikant mindre grad mener at de har muligheter til å påvirke SFOs innhold og organisering (t-verdi = -6,40,  $p = 0,00$ , se vedlegg 1, tabell 11). Det samme forholdet finner vi i vurderingen av barns muligheter til å påvirke SFO: Foreldrene mener i signifikant mindre grad enn ansatte, at barna har muligheter til å påvirke innholdet (t-verdi = -10,27,  $p = 0,00$ , se vedlegg 1, tabell 11). Derimot finner en at både foreldre og SFO-ansatte er enige i at foreldre i liten grad benytter seg av påvirkningsmulighetene.

En t-test mellom foreldre som har barn med særskilte behov og øvrige foreldre, viser at sistnevnte foreldregruppe i mindre grad benytter seg av påvirkningsmulighetene (t-verdi = -2,01,  $p = 0,03$ , se vedlegg 1, tabell 5). For de andre variablene er det ingen signifikante forskjeller mellom disse to foreldregruppene.

Et mindretall av foreldrene fortalte i intervjuene at de hadde forsøkt å skape endringer i SFO. Felles for dem var at de tok utgangspunkt i sitt eget barn og ikke barna generelt i SFO (dette er parallelt med Dalins (1994) beskrivelser av foreldreengasjementet i skolen). I de SFOene som vi vurderer som mindre gode, opplevde foreldrene at det ikke skjedde særlig etter at de hadde pratet

med de ansatte. I de SFOene vi observerte og beskrev som gode, opplevde foreldrene at de hadde stor påvirkningsmulighet. Deres ønsker og krav ble ofte etterkommet.

Hvordan beskriver foreldrene tilretteleggingen for foreldrepåvirkning i SFO og den grad de benytter seg av denne muligheten? Kategorien (1) passive og fornøyde samt (2) misfornøyde er representert fordi disse tilhører de to mest høytfrekvente svargruppene:

*Svært liten grad fordi at denne SFOen har vært i veldig mange år og de har et veldig godt tilbud lagt opp, synes jeg, for barna, og jeg har ikke følt noe stort behov for å skulle gå inn og ønske meg endringer. Så det handler litt om det at man er fornøyd med det tilbudet som er, og så at ... fornøyd på den måten at man har fornøyde barn.*

*Det er forhåndsbestemt. Du får melding før de begynner at sånn er det her nå, sånn. Selv om vi kjenner til personalet og kunne kanskje ha pressa på for å få det litt annerledes, så har vi ikke lagt noe vekt på det ... følt at det har fungert slik som det er, så.*

*Egentlig ganske høyt, for de tar veldig godt hensyn til hva foreldrene mener og vil gjerne ha synspunkter.*

Det kan ses som en logisk brist når foreldrene på den ene siden opplyser at de har for lite kjennskap til SFO og opplever at intervjuet med oss blir bevisstgjørende for dem, mens de på den andre siden vil gripe inn hvis de er misfornøyde. Foreldre framstiller det som om det primært er barnets grad av fornøydhet som blir foreldrenes beveggrunner for valg av om de benytter seg av påvirkningsmulighetene på innholdssiden i SFO. Kunnskapen foreldre har om SFO er ofte begrenset.

Jevnt over opplyser foreldre til barn med særskilte behov at de må ta initiativ til samarbeidsmøter for å skape tilstrekkelig kontakt. Det rimer med forskning på samme fenomen knyttet til kontakt med skolen. To av foreldrene til barn med særskilte behov beskriver situasjonen som følger:

*Jeg har bedt om flere møter for å både avklare hva som skjer i forhold til XX og hvordan vi vil at de skal legge opp, og der har vi møtt veldig god imøtekommenhet og veldig stor forståelse for tilrettelegging for barn med særskilte behov.*

*... det er jo klart at vi inviterer oss selv som foreldre for eksempel til ... så vi har nok ønsket å ha mer deltakelse. (Foreldreparet sammenligner SFO med barnehagen) SFO er veldig nedtona når det gjelder samarbeid med foreldrene. Det kunne godt ha vært annerledes.*

Forskning viser at foreldre generelt føler at de har for dårlige forutsetninger til å påvirke skolen (jf. kapittel tre). Kanskje gjelder dette også i forhold til SFO, uten at våre eller andre data kan bekrefte dette. I foreldreintervjuene fant vi imidlertid gjennomgående at foreldre hadde for liten kunnskap om SFO fordi barna ofte gikk hjem selv etter endt oppholdstid. Det kan indikere at foreldrene ikke opplever at de er kvalifiserte for å påvirke innholdet i og utviklingen av SFO. Det var gjennomgående at foreldre oppfatter påvirkningsmuligheten knyttet til kriser eller betydelig misnøye, ved å fortelle at hovedgrunnen til at de ikke hadde engasjert seg var at de var rimelig fornøyde med tilbudet. Flere poengterte at de ville ha engasjert seg hvis det var noe som absolutt måtte rettes på.

Det er en bærende idé i Norge at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse og opplæring. SFO skal samarbeide med foreldrene og bistå dem i denne oppgaven (St.meld. nr. 14 1997–98). Siden det offentlige i økende grad har tilsyn og sosialisering av barna, blir foreldres påvirkning av institusjonene vesentlig. Foreldrene opplever at påvirkningsmuligheten av SFOs innhold og organisering er middels. De rapporterer i denne studien imidlertid at de i liten grad benytter seg av denne muligheten. Dersom vi ser foreldres påvirkning av SFO og grad av informasjonsflyt mellom SFO og foreldrene i forhold til bioøkologisk teori, vurderes intersetting-kommunikasjonen som bedre av de ansatte enn foreldrene. Dette kan skyldes at intersetting-kunnskapen er begrenset hos mange (slik foreldreintervjuene avdekker) fordi det er magre sekundære lenker mellom hjemmet og SFO. Både vår observasjon av SFO og foreldreintervjuene viste at barna ble primærtenker mellom SFO og hjemmet og at den lave aktiviteten fra foreldrenes side førte til lav grad av intersetting-kommunikasjonslenker. Den ønskede kontaktform, -hyppighet og -kvalitet skissert i bioøkologisk teori (Bronfenbrenner 1986), finner man jevnt over lite av i SFO.

Flere av de ansatte vi intervjuet fortalte at det var vanskelig å engasjere foreldrene. De fortalte hvilke tiltak de hadde satt i gang gjennom årene for å engasjere foreldrene, og at magert resultat gjerne hadde fått dem til å resignere noe. De ansatte beskrev at foreldrene ser på SFO som ren oppbevaring av deres barn og ikke har særlig behov for å påvirke innholdet i tillegg til at de vet at de økonomiske rammer er dårlige og personaltettheten for lav til at det kan gjøres større endringer. Selv om mange av de ansatte beskriver å ha intensjoner om en SFO kjennetegnet av en nettverkskultur, så er rammene for knappe til at de lykkes og at foreldregruppa ikke opplever særlig behov for å påvirke.

### 10.3 Er det et tydelig skille for foreldrene og barna mellom hva som er skolens versus SFOs ansvar?

Tabell 10.4: Foreldrenes oppfatning av skille mellom skolens og SFOs ansvar (oppgis i %)

Opplever dere et klart skille mellom hva som er SFOs ansvar og hva som er skolens	Prosent
Ja	60,8 %
Nei	16,5 %
Delvis	22,7 %
Total	100,0 %

Tabell 10.4 viser at et stort flertall (60,8 %) av foreldrene mener at de ser et klart skille mellom hva som er skolens versus SFOs ansvar.

Foreldrene svarte i intervjuene, uten behov for tenkepause, at verken de eller barna hadde problem med å skille mellom skolens og SFOs ansvar. Enkelte foreldre mente at det kanskje kunne være et problem for de yngste barna å skille mellom SFO og skole når SFO benytter seg av førsteklassens inneareal. Dette indikerer at SFO og skole ikke oppleves som en heldagsskole, men som to systemer – ofte lagt til samme område eller bygg.

## 10.4 Innspill fra SFO-ansatte overfor foreldrene om hvordan barnet bør oppdras/stimuleres hjemme

Som ett ledd i primær- og sekundærforebygging, ble de intervjuede foreldrene spurt om de anså det som (a) ønskelig og (b) som en oppgave for de SFO-ansatte å gi dem råd eller veiledning i hvordan de bør stimulere og/eller oppdra sine barn på hjemmebane. Samtlige foreldre svarte at de ikke hadde fått slike råd eller veiledning fra SFO. Med to unntak, svarte foreldrene at å få slike råd er ønskelig, hvis de SFO-ansatte la merke til noe foreldrene selv ikke hadde oppdaget av vansker eller uheldig atferd hos barnet. Foreldrene understreket imidlertid at det burde være i forhold til alvorlige situasjoner og ikke en generell veiledning. Flere foreldre – både til barn med og uten særbehov, stilte seg imidlertid tvilende til om noen i SFO hadde formell eller reell kompetanse til å gi slik veiledning. Nedenfor er sitater som er representative for foreldregruppa gjengitt i tre bolker. Første bolk er knyttet til hva foreldre generelt uttalte i forhold til dette tema. De fleste ble litt overrasket over temaet og måtte tenke seg om før de svarte, men endte med at de syntes det var ønskelig av to hovedgrunner: (a) At de ansatte kunne se sider av barnet foreldrene ikke ser, og (b) at foreldrene kunne få støtte i oppdragelsen av barna:

*Jeg synes godt de kan gjøre det fordi de er jo med og støtter oss i oppdragelsesfunksjonen egentlig. For ungene blir jo ganske lang tid på skole og SFO til sammen, og da er det jo veldig dumt hvis SFO ikke skal bry seg i det hele tatt, så de må jo kunne komme med tips, men så er det avhengig av at det er kvalifisert personale som kommer med tipsene, og at det ikke blir bare sånn "Jeg synes ...". Men det synes jeg at det stiller større krav til personalet hvis de skal ha sånn ... komme med veiledning til foreldrene eller noe sånt om barneoppdragelse.*

*Tja ... Sånn som situasjonen er her, tror jeg, så tror jeg at jeg hadde følt litt sånn ... "Hva holder de på med nå?", tror jeg altså. For jeg føler ikke at de engasjerer seg på den måten i de ungene og XX er ikke ... liksom ... det har SFO-leder sagt en gang, at hadde alle vært som XX så hadde det ikke vært noe problem, så sånn sett har jeg fått en slags kommentar da for han, men han er virkelig ikke noe problem.*

Foreldrene tvilte på om SFO-ansatte hadde kompetanse til å gi dem veiledning. De anså at assistenter hadde for lite formell kompetanse i tillegg til at mange av dem er unge og arbeider kort tid i SFO. Flere foreldre fortalte i intervjuene at det ikke var faglig kvalifisert personale i deres barns SFO. Noen nevnte at lederen i SFO var et unntak fra dette, men at de i høy grad var opptatte med å administrere SFO:

*Ja det er bare så synd at den personen med størst faglige ressurser er hun som sitter på kontoret, nesten skam å ha henne på kontoret, i hvert fall til daglig i hvert fall, fordi hun er en enorm ressurs både for barna og med kunnskapen sin om barna.*

*Jeg hadde ikke fått ... hvis det hadde kommet fra en assistent eller noen, men kom det fra ledelsen at de har et godt forslag, så hadde jeg tatt det, men hadde ikke likt det hvis assistenten hadde kommet med noe, nei.*

Noen foreldre påpekte at de så det som lite relevant å få råd fra de SFO-ansatte fordi kontakten de hadde med det enkelte barn var noe sparsom grunnet lav personaltetthet. En forelder ordla seg slik om dette:

*Jeg føler ikke at de engasjerer seg på den måten i de ungene.*

Flere foreldre gikk ut fra at deres barn oppførte seg ordinært og at de ikke trengte veiledning hvis de ikke hørte noe. I uttalelsene var foreldrene tydelige passive i betydningen at det er de ansattes ansvar å ta opp dette og at foreldre ikke trenger å etterspørre slik informasjon. Hører de ikke noe, tar de det som tegn på at alt er bra med sitt barn:

*Så lenge en ikke hører noe, så går en ut i fra at de ikke har noe å ta opp egentlig.*

## 10.5 Sentrale tendenser i materialet

- Foreldre opplyser at de er godt fornøyd med informasjonen fra SFO. I intervjuene finner vi at foreldrene imidlertid ikke har særlig oversikt over hvordan de informeres. Intervjues foreldrepar, gir de ulike opplysninger. Heller ikke de SFO-ansatte (unntatt leder) har totaloversikt over informasjonsformer og -hyppighet mellom SFO og hjem. SFO-ansatte opplyser imidlertid om mer omfattende informasjon enn foreldrene.
- Både SFO-ansatte og foreldrene mener det er lagt til rette for betydelig påvirkning av innholdet i ordningen. Begge er også samstemte i at foreldrene i liten grad benytter seg av denne påvirkningsmuligheten. Både i spørreskjema- og intervjuundersøkelsen finner vi at foreldre til barn med særbehov i høyere grad enn øvrige foreldre, benytter seg av påvirkningsmuligheten av SFO.
- Siden mange barn ikke hentes av foreldrene i SFO, men går hjem alene, er det vanskelig å etablere en tett, gjensidig kontakt med foreldrene. Barnehagen har mulighet for tettere kontakt med foreldre fordi barna både bringes og hentes i denne arenaen av dem. I SFO utvikles lett en lineær informasjonsflyt, det vil si at SFO informerer foreldrene om aktiviteter som skal foregå i SFO. Foreldre og SFO-ansatte forteller i intervjuene at førstnevnte gruppe i liten grad informerer SFO-ansatte om hvordan barnet har det utenfor denne arenaen. Kontakten mellom SFO og skole er stort sett "ad hoc"-preget og knyttet til barn med særbehov eller spesielle hendelser. Også denne kontakten beskrives som lineær – fra skole til SFO når skolen definerer informasjon som nødvendig.
- SFO-ansatte uttrykker i intervju litt resignasjon over å engasjere foreldregruppa som de opplever å betrakte SFO som en ren oppbevaringsplass og derfor ikke behov for særlig informasjon. Det er derved vanskelig å realisere de statlige føringer for tett kontakt mellom SFO og hjem. Ut fra bioøkologisk teori kan man hevde at det er vanskelig å skape en multipl kobling mellom SFO og hjem, og derved gjør lenken mellom de to mikrosystem svak.
- Foreldrene opplever et klart skille mellom hva som er skolens versus SFOs ansvar. Foreldrene forteller i intervjuene at dette skille også er tydelig for barna.
- Foreldrene er positive til å motta råd eller veiledning fra SFO-ansatte om stimulering og oppdragelse av barna hjemme. Samtidig stilte foreldrene seg tvilende til at de SFO-ansatte hadde kompetanse til dette.

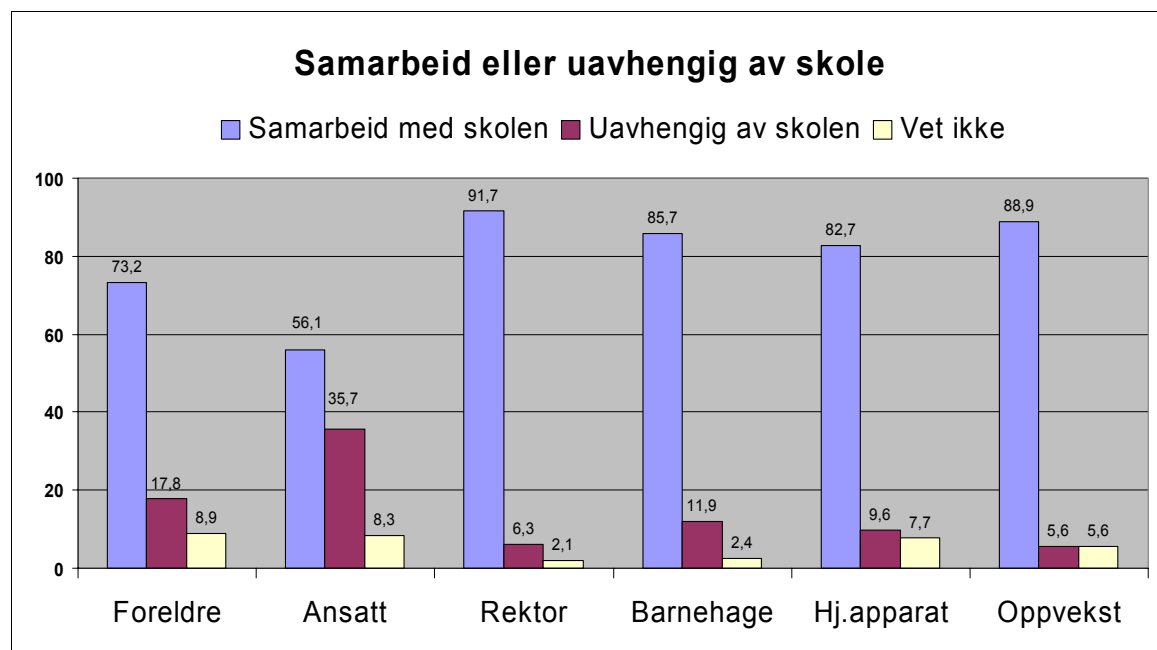
# SAMARBEID MELLOM SFO, SKOLE OG BARNEHAGE

# 11

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

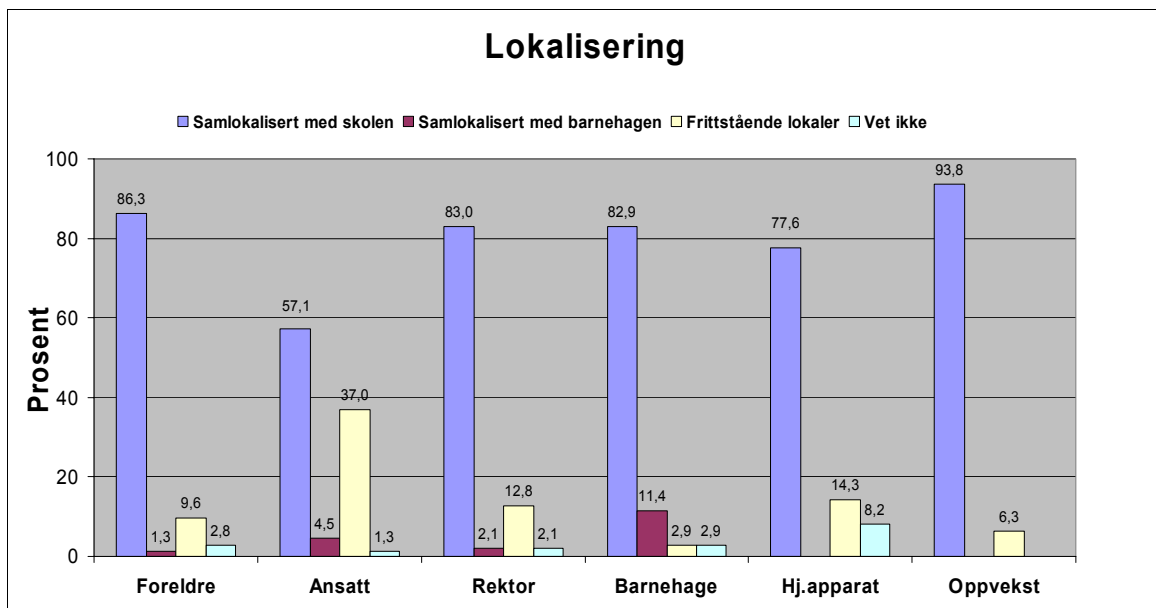
Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

## 11.1 Samarbeid mellom SFO, skole og barnehage



Figur 11.1: Syn på om SFO skal samarbeide med skolen om SFOs innhold eller ikke (alle grupper, oppgis i %)

Figur 11.1: Et stort flertall av de spurte mener at det skal samarbeides med skolen om SFOs innhold. Imidlertid er det færre SFO-ansatte enn øvrige respondenter som mener dette. Dette kan kanskje forklares med at innholdet i SFO har tydeligere likhetstrekk med deler av førskolepedagogikken enn skolepedagogikken. Blant de få i SFO med formalkompetanse, antas mange å ha førskolelærerutdannelse. Slik kan det tenkes å øke identifiseringen med barnehagesektoren enn skolen.

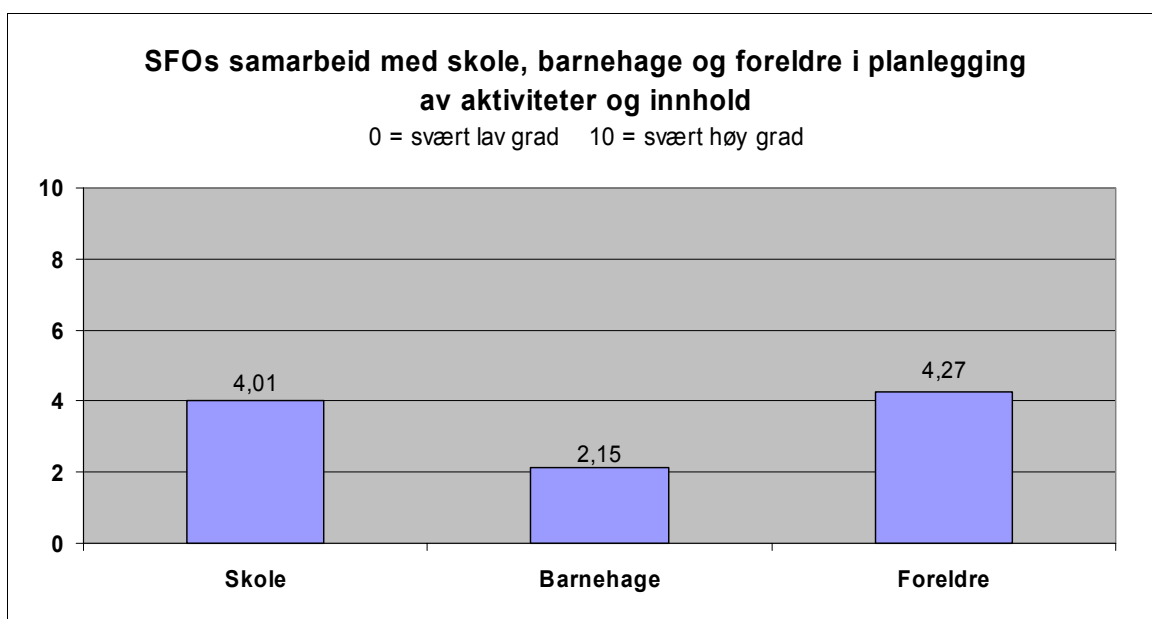


Figur 11.2: Syn på om SFO skal være samlokalisert med skole, barnehage eller i frittstående lokaler (alle grupper, oppgis i %)

Figur 11.2 viser at alle respondentgrupper tydelig vil at SFO skal være samlokalisert med skolen. En betydelig andel av de SFO-ansatte ønsker imidlertid at SFO skal være i frittstående lokaler. Mulige forklaringer for det sistnevnte er gitt i kommentarer til figur 11.1. Imidlertid viser figur 11.2 at de SFO-ansatte som ikke ønsker samlokalisering med skolen ikke ønsker å bytte over til barnehagen, men være lagt til frittliggende lokaler. At en betydelig andel SFO-ansatte ikke ønsker samlokalisering med skolen trenger ikke å handle om pedagogisk grunnsyn eller praksis, men at majoriteten av skolens lokaler primært er bygget med tanke på andre aktiviteter enn de som vektlegges i SFO.

Figurene over viser altså at det er en bred oppslutning om de statlige føringer for at SFO primært skal være tilknyttet skolen både når det gjelder lokaler og faglig og administrativ ledelse. Det er imidlertid interessant at en del av SFO-ansatte ønsker en mer fristilling fra skolen.





Figur 11.3: I hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med andre i planlegging av aktiviteter? (ansatte, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 11.3 viser at ansatte mener at det er en svært lav grad av tilretteleggelse for samarbeid mellom SFO og barnehagene. De SFO-ansatte mener også at deres innhold og aktiviteter i liten grad er samkjørt med aktiviteter og innhold i skolen.

Dette er nært knyttet til debatten om SFO versus heldagsskole. Selv om rektor er faglig og administrativ leder for både skole og SFO, opplever de SFO-ansatte at de til sammen ikke utgjør en helhetsskole. De SFO-ansatte opplever at det er mer tilrettelagt for samarbeid med foreldre enn med skolen. Et tydelig skille mellom skole og SFO ble også rapportert fra foreldrenes side, og at skillet også var tydelig for deres barn.

SFO-ansattes uttalelser knyttet til dette temaet kan deles inn i tre grupper: Ei gruppe som ønsker et tydelig skille mellom SFO og skole og lite samarbeid, ei gruppe som synes det er greit med noe samarbeid, og ei gruppe som vektlegger mye samarbeid for at SFO og skole skal bli en helhet i barns hverdag. Vi starter med et sitat som representerer førstnevnte gruppe:

*Jeg har ikke noe sånt stort, spesielt behov for å ha et veldig sånt formelt samarbeid med skolen. Jeg ønsker, på en måte, at det skal være litt atskilt fordi skole og fritid er to vidt forskjellige ting. Så vi driver med vår virksomhet, og skolen driver med sin virksomhet, så det formelle samarbeidet, det er ... helt greit, egentlig.*

Dette sitatet representerer et mindretall av de intervjuede ansatte som ønsker et tydelig skille mellom skole og SFO og at disse to skal leve to tydelig separate liv.

Neste tre sitater representerer de SFO-ansatte som har utviklet lite formelt samarbeid og sier seg fornøyd med et samarbeid basert på "ad hoc"-prinsippet: Barn med særbehov blir eksplisitt trukket fram i det ene sitatet og avdekker at det ikke er tett samarbeid mellom SFO og skole for å ivareta disses behov:

*Med skolen har vi et veldig godt samarbeid. Sånn på spesialelevene har jo vi møter ... trolig to ganger i halvåret, der vi prater om hvordan vi skal gjøre det og ... forskjellig ... så ... vi har sånn små kommunikasjoner i gangene, og ... frem og tilbake hele tiden.*

*Det er ikke så mye, egentlig. De sender dem ned til oss, og så ... det er vel det. En del av oss jobber jo i skolen i tillegg, da ... så jeg kjenner jo de fleste.*

*I hvert fall vi som jobber 100 % i SFO ... når ungene er på skolen så kan vi godt bli spurt om å være vikar ... slags uformelt samarbeid som er veldig positivt, da, for vi ser ungene i forskjellige sammenhenger.*

De to siste sitater illustreres også at kontakt mellom SFO og skole sikres ved at assistentene er i begge systemene. Det virker som om de SFO-ansatte i disse sitatene opplever det som nyttig og én av dem definerer dette inn som uformelt samarbeid.

Den siste gruppen er de som har jobbet målbevisst med å utvikle gode samarbeidsrutiner og har formelle møter. En av de intervjuede SFO-lederne var knyttet til skoleledelsen og nøy god anseelse og fikk sikret at SFO ble en sentral part i barnas hverdag. Uttalelser som representerer de som har jobbet bevisst med å utvikle gode samarbeidsstrukturer og opplevd å lykkes, kan representeres i følgende:

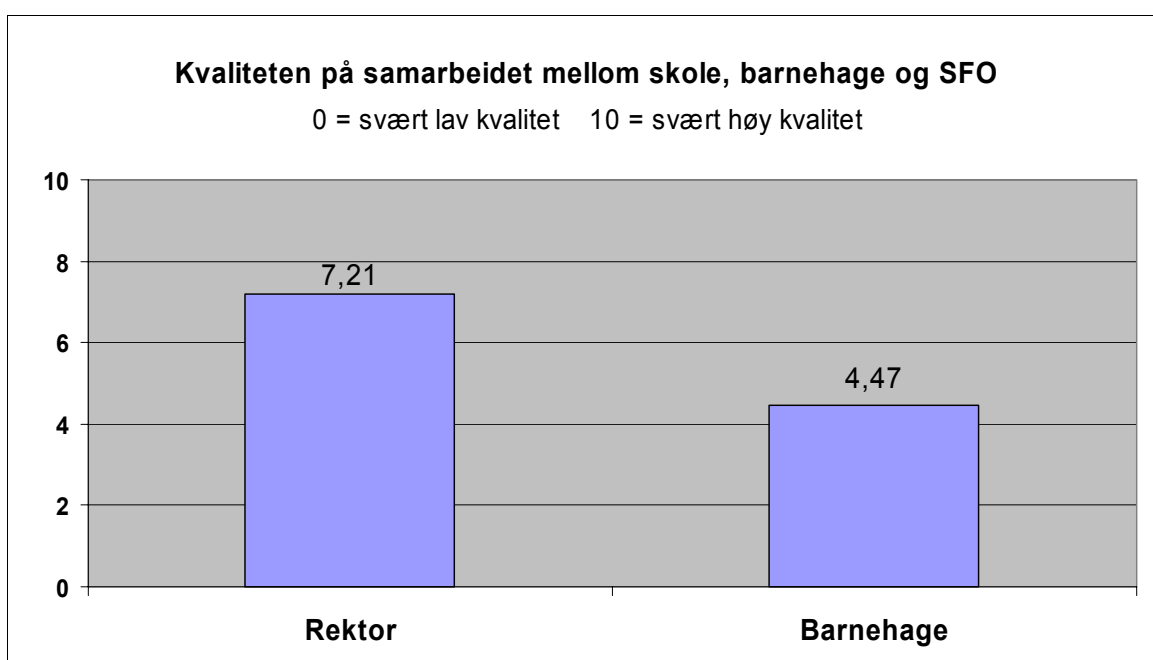
*Skolen har i utgangspunktet et møte som vi kaller for stab, hvor vi diskuterer barn, og der er rektor, inspektørene, sosiallærer, S-teamleder tilstede og jeg. Hvor vi alle da kan melde opp barn, for å si det sånn, ut i fra våre signaler igjen. Og det er jo et veldig godt samarbeidsfora. Og så da har vi kommet så langt i samarbeidet med skolen at hvis vi på SFO eller lærerne har spørsmål rundt et barn, så samtaler vi om det. Ja, det er veldig ofte at lærerne kommer til oss og sier: sånn og sånn, og jeg skal ha en foreldresamtale med barn, foreldrene og hvordan går det på SFO, og sånn. Eller at. "jeg vil gjerne at dere er med på første delen av foreldresamtalen", og motsatt – at vi ber om å få være med. Altså, i en åpenhet, så ligger grunnlaget for samarbeidet, ved at vi ... på en måte stiller oss til disposisjon for hverandre. Vi er en synlig person i skolemiljøet, som gjør at SFO blir en synlig del av skolemiljøet, og vi har gode erfaringer som igjen gjør at man jobber videre på det samarbeidet. Det kan ... selvfølgelig kan 10 kanskje være veldig mye, men det kan ... altså selv om det bra, så kan det alltid bedres. Ikke sant? Det er alltid til hinder fremdeles, men vi er kommet veldig langt ... hvis vi på SFO opplever at et vanlig barn på en måte, vi sliter med det, eller at ser at ... vi opplever det sånn og sånn, "Hvordan fingerer det barnet?", "Ja, det fungerer sånn". "Synes du at vi skal ta et møte med foreldrene?", og så blir vi enige om det. Lager vi framdriftsavtale for hvordan vi skal gjøre ting.*

*Jeg er fast ansatt, vi har et veldig godt samarbeid i forhold til andre. Og det ... det er noe som jeg jobba inn den biten da, så jeg synes at vi har et godt samarbeid med ledelsen og de forskjellige, men lærerne kanskje kunnet ha blitt litt bedre ... samarbeidet. Lærerne svikter av og til.*

Felles for de siste to sitatene er at SFO-ansatte opplever at de i hovedsak har måttet sikre et godt samarbeid med skolen og har utviklet formelle samarbeidsrutiner. De synes at det bør bli et bedre

samarbeid med den enkelte lærer. Det er tydelig at SFO-ansatte føler de i høy grad må stå for invitasjonene til samarbeid, og at det ikke sikres via systemet.

Når det gjelder uttalelser fra SFO-ansatte om samarbeidet med barnehagene, så er de ordknappe fordi det ikke er noe særlig samarbeid. Noen viser til at barnehagen kan komme på besøk med barn som til høsten skal begynne i 1. skoletrinn for å hilse på de ansatte og se lokalene. Ut over det er det lite formelt samarbeid med ett unntak i vår undersøkelse, et oppvekstsenter som besto av barneskole, SFO og barnehage. Her hadde man i større grad jobbet for å skape noen felles aktivitetsplaner og integrere aktiviteter på tvers av disse tre systemer.



Figur 11.4: Rektor og barnehagens vurdering av kvaliteten på samarbeidet mellom skolen, barnehagen i forhold til SFO (her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 11.4 viser at rektorer vurderer kvaliteten på samarbeidet med SFO som meget bra. Barnehagestyrerne har en sammenfallende vurdering med de SFO-ansatte, og ikke den diskrepans man finner mellom SFO-ansatte og rektorene. Skolen synes derved å få dekket sitt kontakt- og samarbeidsbehov med SFO. At barnehagestyrerne vurderer kontakten med SFO til å være middels, kan tolkes som at de er tilfredse med lav kontaktfrekvens med SFO. I denne studien finner man lite samarbeid mellom barnehage og SFO.

I en norsk undersøkelse av forsøksordningen med seksåringer i skolen samt undersøkelser av svenske fritidshjem, viser at skolekulturen tydelig blir den dominerende og at de SFO-ansatte opplever å tilfredsstille skolens behov og i liten grad får dekket sine egne i samarbeidet.

Hvordan kommer disse tendensene til uttrykk i intervjuene? En rektor ordlegger seg slik om den lave grad av samarbeid mellom skole og SFO:

*Det går vel mest på rutine med at lærerne har elever i SFO ... om de skal på SFO eller ikke. ... ellers så tror jeg det er svært lite – jeg har i hvert fall inntrykk av det, at det ikke er noe samarbeid. Tror lærerne som har de her småklassene ... jeg tror rett og slett at de ikke tar seg tid – har tid, tar seg tid til å ha noe direkte samarbeid med, ... tror ikke de benytter seg av det.*

De SFO-ansatte tilknyttet denne skolen beskriver situasjonen som følger:

*I utgangspunktet veldig bra. Ja, det er felles kursdager, det er det, men det er mest for de som er førskolelærere, kan du si, lederne. Assistentene har veldig dårlig med kurs.*

*Egentlig så samarbeider vi ikke. Skolen slutter når vi starter her, så hvordan samarbeidet skulle være, det vet jeg egentlig ikke ... men jeg savner dem heller ikke på en måte. Jeg vet ikke hva det skulle innebære på en måte.*

En annen rektor ordla seg slik om samarbeid med SFO:

*Vi har ikke fast avtalte møter men vi snakker i hvert fall fag ... jobb sammen flere ganger i uka. Det er ikke formelt satt av noen tid til samarbeidsmøter, men de går på personalmøtene ... Den uformelle er jo litt annerledes. Det uformelle er at vi diskuterer stadig vekk ting som foregår ... vi ser på SFO som en del av skolen.*

De SFO-ansatte knyttet til denne skolen uttrykker seg slik om samarbeid:

*... det er tilfeldig og det går mye på dialog fra dag til dag. ... Stort sett er det veldig lite formelt – som jeg kommer på nå i hvert fall. Vi kan ta et eksempel på det uformelle, det er hvis for eksempel en lærer kommer ned og prater med oss om barn som sliter på skolen, at det faktisk er et samarbeid der. Det er kjempepositivt ...*

*Det samarbeidet vi har her, det er ... det er ganske bra, fordi de fleste lærere som har elever i SFO er flinke til å både gi beskjed og også å ta opp ting som de har problemer med eller hvis de har problemer med enkelte elever, at de spør oss om hvordan vi opplever barnet her.*

Felles for disse to SFOene er at det er svært lite formelt samarbeid med skolen. Kommunikasjonen beskrives å være knyttet til at den enkelte ansatte prater med lærerne hvis de opplever behov. Det synes som om partene er rimelig fornøyde. Uttalelsene illustrerer at man ikke primært har ønsker om å skape en helhetlig hverdag for barna. Et samarbeid med et slikt mål er ikke uttrykt i disse to SFO. Derimot opplever man et behov for å utveksle informasjon når elever har vansker eller særbehov. Dette foregår primært uformelt og de ansatte uttrykker tilfredshet med en slik ordning.

Noen ansatte uttrykker altså et tydelig ønske om å være skilt fra skolen og at tett samarbeid ikke er et mål. Dette kan tolkes som motstand fra de ansattes side mot å være faglig og administrativt lagt under rektor. Resultatene i de kvantitative analysene er i tråd med en slik tolkning av uttalelsene hvor 35,7 % av de ansatte mener at SFOs innhold skal være uavhengige av skolen. Ut fra et bioøkologisk perspektiv vil lite formelt og uformelt samarbeid lett lede til et svakere mesosystem

for barnet, hvor SFO markeres som en annen arena i det samme fysiske miljø som skolen er lagt til. Tidligere gjengitte empiri i denne rapporten viser at foreldrene opplever et tydelig skille mellom SFO og skole. Dette trekket med oppstyking av barns oppvekstmiljø i separate arenaer gjelder også for skole/SFO. Et tett samarbeid mellom skole og SFO vil gjøre det lettere å skape et mer helhetlig preg på dagen, slik som skissert i de statlige føringer for SFO.

I de øvrige to SFO vi observerte hadde man utviklet et formelt samarbeid med skolen. Rektorene uttalte seg slik om samarbeidet med SFO:

*For det første så har vi en – vi har en SFO-leder som er med i skolens ledelse, som vi definerer inn i skolens ledelse, så vi er fire i ledelsen, to inspektører og rektor og SFO-leder. Hun er med på alt – alle våre møter og drøfter alle saker og er med i pedagogisk utvalg, altså der hvor virksomhetsplaner og pedagogisk utvikling drøftes. Og er tett knytta opp mot aktivitetene rundt kontor og administrasjon og sånt. Så bruker vi jo de samme assistentene ofte, som skoleassistenter og SFO-assistenter, vi bruker de samme lokalene, til dels. Mye av det samme utstyret, SFO har kjøpt datautstyr til massevis av penger som skolen også får bruke. Så vi har et tett samarbeid ... Når vi jobber fram virksomhetsplanen, så legger vi inn SFO-aktiviteter i der vi tenker det i samme slengen, og når vi gjør ting på skolen som er sånn fellesaktiviteter f.eks. så fortsetter de aktivitetene ofte i SFO. Vi har felles diktuke, litteraturuke, nå skal vi ha karneval, og da fortsetter SFO-personalet med de aktivitetene på ettermiddagen, så ungene får se at det er en helhet i det som foregår.*

*Annenhver måned så har vi to timers avdelingsmøte på kveldstid, med litt sånn – mer sånn langsiktig planlegging ... Og så har vi da, kanskje for sjelden, personalmøte for alle fra renholder, vaktmester til SFO og barnehage og det pedagogiske personalet ellers ... Samarbeidsutvalget er jo lovregulert, men vi har valgt å sikre oss at én er i fra SFO, da.*

De SFO-ansatte knyttet til førstnevnte rektor beskriver samarbeidet som følger:

*... så nyter skolen godt av det, og når skolelærerne er – mer eller mindre, fattige og må vri på hvert eneste øre, så blir vi populære. Men jeg må si at jeg er skeptisk på hva som hadde skjedd hvis vi ikke hadde hatt det – hvis vi hadde vært like fattige som skolen ... Men vi har også en SFO-leder som har kjempa veldig for at samarbeidet skal bli veldig godt. Så ledelsen, toppledelsen, er kjempegodt, men det er ikke alle lærerne som er like inneforstått med hva SFO driver med på. Jeg mener at de ikke har peiling på hva som skjer der inne, og de vurderer det som bare en friplass for ungene. Mens jeg mener at hvis de hadde jobba her inne, så hadde de hadde de fått et helt annet inntrykk.*

Ansatte knyttet til sist siterte rektor uttrykker følgende:

*Det formelle samarbeidet går jo på ledergruppa, da, og det fungerer bra det når vi har tid til å møtes, så ... nå har vi lagt opp til at vi skal møtes én gang for fjortendagene for å samkjøre aktivitetene og slike ting.*

*Det synes jeg er et ypperlig samarbeid. Altså, vi er jo med på det som foregår og lærerne kommer inn og tar en kopp kaffe.*

Samarbeidet mellom SFO og skole beskrevet over, er antageligvis eksempler på uvanlige og gode samarbeidsstrukturer (sett i forhold til de kvantitative dataene). Uvanlig først og fremst fordi det er hyppig formelle møter som derved sikrer kvalitativt bedre planlegging samt reduserer noe av behovet for "ad hoc"-preget møtevirksomhet. I tillegg har disse to rektorene valgt å inkludere SFO-lederne aktivt i toppledelsen. Dette er ut over de føringer staten skisserer. Informantene ved disse to skolene vurderer samarbeidet som betydelig bedre enn ved de to andre SFO vi observerte og bedre enn resultatet i den kvantitative delen av studien, hvor gjennomsnittet var 4,01 på en ellevedelt skala hvor ti står for særdeles godt samarbeid. Kjennetegnet for de to SFO med utradisjonelt og utstrakt samarbeid med skolen, var at SFO-ansatte trives meget godt og føler seg støttet av skoleledelsen.

Forskning avdekker at den uformelle informasjonsflyten og samarbeidslinjer i organisasjoner synes vel så viktige som de formelle (Nohria & Eccles 1992). Imidlertid vil formelle samarbeidsrutiner gi en pekepinn på status for arenaen. I Sverige finner man at statusen til skolen er høyere enn fritidshjemmene. Samarbeidet dem imellom bærer preg av dette. Norske undersøkelser skissert i kapittel tre viser at SFOs status også er lavere enn skolens. Gjensidighet anses som hovedfaktor for kvaliteten ved relasjoner (Klefbeck & Ogden 1995). Gjensidigheten beskrives som bedre ved de to sistnevnte skoler, og man har gitt SFO høy status og derved ingen overdreven definisjonsmakt lagt til én av systemene.

Felles for disse to rektorene og de to SFOene er at man har valgt samarbeid som er langt mer omfattende enn det lovverk tilsier. SFO-ansatte er gitt plass i sentrale utvalg og ledergruppen. Det synes som om den uformelle kontakten med lærerne jevnt over også er god. Disse to SFOene avviker positivt fra det generelle bildet som avdekkes – Både rektorene og SFO-ansatte ønsker og lykkes i å skape et nært formelt i tillegg til mye uformelt samarbeid. Intervjuene viser at det gode samarbeidet mellom SFO og skolen er utpreget personavhengig framfor sikret via systemer eller vedtekter/lover. De SFO-ansatte var tydelige på at de hadde rektorer som var nytenkende og dristige og at deres posisjon i samarbeidet var personavhengig. Hovedårsaken til det tette og vellykkede samarbeidet ble primært forklart med rektorenes intensjoner om slikt samarbeid. Ved den ene skolen ble det også poengtert at lederen i SFO hadde jobbet hardt for å skape et slikt samarbeid i tillegg til at den gunstige økonomiske situasjonen gjorde dem til attraktive samarbeidspartnere for skolens ansatte.

Vi vil nedenfor sitere barnehagestyrerne sammen med de SFO-ansatte for å kunne sammenligne de ulike oppfatningene av samarbeidet de to arenaene imellom:

*Jeg føler ikke at vi har noe samarbeid med – ingen formelt samarbeid. Det er litt sånn at det er de jeg kjenner, kanskje, de personene som jobber i SFO og ... hvis det er et teaterstykke eller en tur så kan vi ta kontakt med hverandre, men det har vært veldig lite med den her skolen.*

De SFO-ansatte er enig i vurderingen om manglende formelt og uformelt samarbeid. En av informantene forteller at de har vært på besøk hos hverandre med barna, men at det er sjelden. De SFO-ansatte mener det heller ikke er særlig behov for et slikt samarbeid. De SFO-ansatte gjør seg følgende refleksjoner om samarbeidet med denne barnehagen:

*Nei, det er ikke noe behov for det. Det er kun ved oppstart kanskje, at man blir kjent med ungene kanskje, men ... få litt bakgrunn ...*

*Det formelle samarbeidet, det har vært litt sånn prøving og feiling. Vi har prøvd å ha faste møter. Vi har ikke hatt noen samarbeidsmøter bare med SFO og barnehagen. Det har gått igjennom det pedagogiske leder og SFO-leder og styrer og det har vært prøvd, og med en av lærerne, pedagogisk personale på skolen. Det er prøvd i lag, og det har – det kunne vært varierende oppmøte, det har vi prøvd å ha med foreldrerepresentanter, men ... har ikke fått gjennomført som vi ville med det. – antallet møter vi skulle ha hatt. Og sånn uformelt, så tar vi – kan vi ta litt kontakt sånn, ja ... går og snakker med hverandre uten å avtale møter. Jeg har ønska mye mer samarbeid, da.*

*Nei, jeg vet ikke riktig. Det er veldig liten kontakt med barnehagen. Hvorfor det, det vet jeg ikke. Jeg føler at det blir litt liten – også mellom skolen og barnehagen, at de kanskje faller litt utenfor, selv om de ligger i samme bygget.*

*De deltar jo på det møtet de også – i det lederteamet.*

*Det er veldig vi som går dit ned. Ja, både personalet og ungene går dit ned.*

*Vi har ikke noe formelt, så vi har lite samarbeid, det må jeg bare si. Vi snakker sammen, og jeg kjenner en del av de som jobber der, så det blir et uformelt ... og vi tar med oss ungene hvis vi skal ned å gi beskjed, så tar vi med oss ungene ned og vi har ikke noe formelt samarbeid, verken med den eller med andre*

De SFO-ansatte bekrefter at det ikke er noe formelt eller uformelt samarbeid. En av de ansatte gir følgende betraktninger:

*Det må jeg sette 0, da, fordi vi ikke har noe samarbeid med barnehagen i det hele tatt. Vi bruker deres uteområder og de bruker vårt uteområde, og vi kjenner stort sett de ungene som skal begynne på skolen gjennom den daglige kontakten som vi har med barnehagebarna, men noe samarbeid med barnehagene, det har vi ikke. Så der kan du bare sette ... der kan du sette 1, da – i hvert fall. Jeg tror nok at største grunnen til det er at ... er at vi er en skolekrets som omfatter veldig mange barnehager.*

En barnehagestyrer ordlegger seg slik om samarbeidet:

*Vi har nå nettopp starta et stort, omfattende, tverrfaglig samarbeid, som går på både mellom skolene, barnehagene og de andre tjenestene tilknytt barn og unge. Der vi, ja ... Vi er i samme avdeling som helsestasjoner, barnevern, så vi har nære linker der på ledelsesteamplanet, og det kommer det til å satses på. Erfaringsmessig tidligere, så har det jo vært et ... ja ... mangel på en del ... at vi ikke har hatt god nok kjennskap til helhetsbildet rundt barn og familier og det er det vi ønsker å gjøre noen ting med nå. Ser linkene unngår de her dobbeltrollene og dobbeltarbeidene, mener jeg kanskje. Ja, mange sitter med kunnskap om de samme barna, lite og det er det de ønsker mer av, for å si det sånn.*

De SFO-ansatte beskriver unisont at det ikke er noe samarbeid med barnehagen. En av de ansatte beskriver den lave samarbeidsfrekvensen på følgende måte:

*Veldig lite. Det blir en sånn til våren når fem- og seksåringene skal skrives inn, det er lik-som akkurat da et lite samarbeid, men veldig lite.*

Det synes riktig å hevde at det nesten ikke er et formelt eller uformelt samarbeid mellom barnehager og SFO. Delvis forklares dette med at det kan være mange barnehager som soner til én SFO. Flere av barnehagene kan også ligge utenfor skolens opptaksområde. Det samarbeid som noen forteller har skjedd, er å ta med barna på besøk for å bli kjent og gjerne ved besøk ved innskrivning på skolen. Det var noe mer samarbeid mellom barnehage og SFO der de var lagt til samme oppvekstsenter, men heller ikke her var samarbeidet særlig utstrakt. I kapittel tre ble det drøftet at innholdet i SFO er nærmere beslektet med barnehagepedagogikken enn skolepedagogikken. Dette har ikke ført til et tett samarbeid mellom SFO og barnehagene. Både barnehagestyrerne og SFO-ansatte ser det som vanskelig rent praktisk med et tett samarbeid de to arenaer, samtidig som det er rimelig å anta at det ikke er så mye å samarbeide om mellom disse to arenaene. Imidlertid finner vi ikke like tydelige uttalelser hos de SFO-ansatte om at det er ønskelig med avstand mellom disse to arenaene, som noen av dem uttrykte i forhold til skolen. Det kan også skyldes at avstanden mellom SFO og barnehagen er tilfredsstillende stor, mens at det er ønsket om økning i avstand til skolen fra en del SFO-ansatte.

I intervjuene rapporterer foreldrene at de mener det ikke er noe samarbeid mellom SFO i forhold til barnehage og skole, med ett unntak, foreldre som hadde barn knyttet til SFO i et oppvekstsenter. Denne foreldregruppa opplevde noe samarbeid mellom de tre mikrosystemene, men mest mellom skolen og SFO. Foreldrene hadde merket seg at aktiviteter foregikk parallelt med hverandre i de to settingene og utgjorde et hele. Foreldrene stilte seg positive til noe felles aktivitet i skole, SFO og barnehage, men ønsket ikke noe utstrakt samarbeid. Av eksempler på aktiviteter parallelt i de tre systemene, nevnte de avslutning for sommeren og tema knyttet til byen/bygda vår. Foreldrene som hadde barn knyttet til SFO i et oppvekstsenter opplevde også noe samarbeid mellom SFO og barnehage, men de SFO-ansatte og lederne av barnehagen gir et annet bilde. Kan hende får foreldrene oppfatninger av tettere samarbeid enn tilfellet er fordi de er samlokaliserte. De øvrige foreldregrupper kunne ikke fortelle om det var noe samarbeid mellom SFO og barnehage, med unntak av at barnehagen besøker skolen i løpet av våren med elever som skal begynne i 1. klassetrinn (vi har ikke tilsvarende data fra den kvantitative delen av studien).

Hva forteller foreldre om samarbeid mellom SFO i forhold til skole og barnehage?

*SFO og skolen ... Ja, det tror jeg det er. Det er jo sånn at ungene blir henta i klasserommet, så ... det tror jeg er et samarbeid og at det fungerer bra.*

*Det tror jeg ikke er noe samarbeid, altså ... Den barnehagen XX kom fra, er privat barnehage, og hvis du tenker på den fasen hvor XX skulle begynne, så fikk vi fra skolen beskjed om når det var besøksdager og sånn, og det var jeg som var med på de dagene.*

*Mellom skole og skolefritidsordning, så absolutt! Det hører jo helt sammen, opplever vi, men ... ikke med barnehage. Var i grunnen litt skuffa over det, for et års tid siden, over at*



*ikke barnehagen besøkte skolen noe mer. Tror de knapt var der en ... på ett besøk, så det etterlyste jeg, men det var det ikke ... det hadde de aldri gjort, ble det sagt da.*

*Altså slik som min opplevelse er, så er det i hvert fall slik at de har samarbeid at de i hvert fall får med seg at de skal på SFO. Det er det jeg tenker. At de ikke blir sendt hjem med bussen når jeg er på jobb.*

*Altså skolen, er det ingen samarbeid mellom barnehage og SFO; det er det ikke. Og skolen de har vel lært ... samarbeid ... det vet jeg ikke om. Men med barnehagen er det ikke, der er det ingenting.*

Flere momenter blir framtrødende i foreldreintervjuene. Først og fremst har de liten oversikt i forhold til kontakt mellom de systemene barna deres vokser opp i. Det kan eksempelvis enten tolkes som at de anser dette som mindre viktig eller har tiltro til at det offentlige er organisert godt og at samarbeidsrutiner er utviklet der dette er betydningsfullt. På den andre siden ytrer foreldrene også lite krav til samarbeid. Flere foreldre anser det som samarbeid at barnet blir sendt til SFO og ikke hjem. Noen få foreldre fortalte i intervjuet at de hadde etterlyst et formelt samarbeid mellom barnehage og SFO samt skole og SFO. Noen hadde følt seg noe avvist på dette ønsket fordi det ikke var utviklet et slikt system eller at den andre parten ikke anså det som særlig nødvendig.

Foreldregruppa med barn knyttet til SFO på et oppvekstsenter avvek fra de andre foreldregruppene både ved at de var godt informert om samarbeid mellom SFO og barnehage samt skole og SFO. I tillegg var de fra meget tilfredse med ordningen:

*Her så, som oppvekstmiljø, så fungerer det veldig godt. Så liksom det føles som en enhet egentlig. Det er samkjøring fullt ut. Mor: Det gjør det. Både skole, barnehage og SFO i det hele tatt. Vi har hatt begge i barnehage, og XX nå siste året før XX begynte på skole, så det ... De arbeider i lag.*

*Det er veldig bra. Nå har jo en av de ansatte ved SFO vært sykmeldt i en periode, og da har ungene vært oppe på barnehagen på morgenen. Og de går litt på tvers. Og det synes jeg fungerer kjempebra. Og likens så er ordningen barnehage – skole veldig grei med at alt er samla på en plass, at det er et oppvekstsenter. Og ungene er fornøyd med det, og vi er fornøyd, for det er liksom overgangen blir mye mykere da. Så det er kjempebra.*

Kontakten mellom SFO og barnehagen avdekkes i flere tidligere refererte studier og i denne, som lav. Det er derfor rimelig å anta at SFO-ansatte generelt har liten kunnskap om barna som skal begynne i ordningen. Lite kunnskap på individnivå leder til at de ansatte heller ikke kan ha god kunnskap om barnegruppa i sin helhet. Eksempelvis blir det vanskelig å forberede hvordan barnegruppa vil preges av barna som kommer fra høsten av (dette vil være prediksjoner). Dette kan delvis forklares med en lav personaltetthet i SFO. De intervjuede barnehagelederne mente at SFO ikke bidrar til en helhetlig utdanning eller sosialisering av barna. De beskriver SFO som et nokså isolert system og ikke tett knyttet til skole eller barnehage og heller ikke har definert spesifikke oppgaver som disse lederne ser som en tydelig del av barnas utdanning og sosialisering. Beskrivelsene barnehagestyrerne gir av SFO kan forstås som østerskulturen i Madsens språkdrakt. Våre observasjoner, intervju og resultater fra spørreskjema viser at et tett samarbeid mellom skole og SFO ikke er sikret via lovverk, føringer eller ordninger på systemnivå og derfor i høy grad blir

avhengig av rektors ønsker og vurderinger eller sterke SFO-ledere som ivrer for tett samarbeid med skolen.

## 11.2 Samarbeid mellom SFO, skole og barnehage omkring barn med særskilte behov

I kapittel to pongteres hvor viktig økologiske overganger er for å sikre barn rikelig stimulering for utvikling. For å sikre et helhetlig mesosystem og at barn ikke opplever de økologiske overgangene som negative, vil samarbeid mellom arenaene være viktig. Barn flest vil lykkes i forhold til mange av de økologiske overgangene. Likevel er det alltid en spenning og usikkerhet knyttet til inngangen i et nytt mikrosystem, som at barnehagebarn er spente på skolestarten (Lillemyr et al. 1998a).

Jo mer sårbare barn er, desto større konsekvenser vil stressorer som økologiske overganger kunne skape for barnet. Jo bedre planlegging i forkant, desto bedre sjanse for at miljøet skal virke beskyttende. Det lave samarbeid mellom hjelpeapparatet, den lave grad av forebyggende virksomhet som er i det kommunale hjelpeapparatet samt at flere tjenester oppleves som brukerfjerne (kapittel tre), kan lede til at den økologiske overgangen mellom barnehage, skole og SFO er dårlig tilrettelagt. Vi skal se nærmere på dette.

Tabell 11.1: *Er det et godt samarbeid mellom skole og SFO når det gjelder støtte- og hjelpetiltak rundt barn med særskilte behov? (foreldre og ansatte, oppgis i %)*

	Foreldre	Ansatte
Ja, absolutt	43,7 %	47,1 %
Ja, til dels	35,7 %	34,3 %
Nei, ikke særlig	15,9 %	17,1 %
Nei, helt feil	4,8 %	1,4 %
Total	100,0 %	100,0 %

Tabell 11.1 viser at rundt 45 % av foreldrene og SFO-ansatte mener at det er et meget bra samarbeid mellom skole og SFO. Cirka 35 % mener at samarbeidet kan karakteriseres som "til dels" bra. Bare 16 % mener det ikke er et særlig bra samarbeid, mens 4,8 % av foreldrene vurderer samarbeidet mellom skole og SFO som å være dårlig i forhold til støtte og hjelpetiltak. Det tilsvarende tallet for ansatte er 1,4 %.

Ut fra dataene gjengitt over virker det som om skole og SFO lykkes i samarbeidet i forhold til barn med særbehov. Det synes derfor rimelig å hevde at foreldrene og SFO-ansatte ikke opplever denne økologiske overgangen som en betydelig stressor. Dataene angir imidlertid ikke om samarbeidet er i forkant av barnets inntreden i disse to mikrosystemene, eller utvikles med tiden.

Tabell 11.2: *Er foreldre til barn med særskilte behov med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barnet i SFO? (foreldre og ansatte, oppgis i %)*

	Foreldre	Ansatte
Ja, absolutt	8,1 %	30,0 %
Ja, tildels	20,7 %	34,6 %
Nei, ikke særlig	51,1 %	29,2 %
Nei, helt feil	20,0 %	6,2 %
Total	100,0 %	100,0 %

*Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat).*

Tabell 11.2 viser at flertallet av foreldrene mener det er helt feil eller at de ikke i særlig grad er med i planlegging av aktiviteter og støtteinnsatser for sitt barn i SFO. Kun 8,1 % mener de absolutt er med i denne planleggingen. Dette står i sterk kontrast til de ansattes rapportering, hvor flertallet mener at foreldrene absolutt eller til dels er med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser.

Det er vanskelig å tolke frekvensene gjengitt i tabell 11.2. Frekvensene stemmer godt overens med tabellene 10.1 til 10.3, hvor ansatte mener at de i høyere grad informerer hjemmet enn hjemmets vurdering av samme forhold. Tendensene er derved de samme, selv om spriket mellom SFO-ansattes og foreldrenes vurderinger er større i tabell 11.2. Generelt vurderer SFO-ansatte seg selv bedre på mange av variablene i denne studien, sammenlignet med øvrige informant- og respondentgrupper. Selv om tabell 11.2 virker til å stemme overens med tabellene 10.1 til 10.3, er det vanskelig å forstå dette i forhold til figur 10.1. I figur 10.1 framkommer det tydelig at både SFO-ansatte og foreldrene mener at sistnevnte gruppe har stor påvirkningsmulighet på innholdet i SFO, men i liten grad benytter seg av denne muligheten. I intervjuene forteller imidlertid foreldrene at de ville ha benyttet seg mer av denne påvirkningsmuligheten hvis de var misfornøyde med innholdet (senere i denne rapporten gjengis tabell og figurer som viser at foreldre er meget godt fornøyd med SFO). En forklaring kan derved være at foreldre mener de påvirker lite fordi de mener at tilbudet er godt. Figur 8.4 viser at både foreldre og SFO-ansatte mener at SFO i høy grad maktet å differensiere i forhold til barnas forutsetninger, interesser og behov. Dette forklarer hvorfor foreldre ikke er aktive i påvirkning av innholdet, men det er to momenter som ikke føyer seg inn i en slik forklaringsmodell. Først og fremst var mange foreldre til barn med særbehov kritiske til SFO i intervjuene, men som likevel gir denne arenaen god skåre fordi de ikke har forventninger om mer enn et voksentsyn av barn, og dernest at de ansatte i betydelig høyere grad mener foreldre påvirker. Sistnevnte moment kan kanskje forklares med at få foreldre og SFO-ansatte har totaloversikt over informasjonsformer og –hyppighet mellom SFO og hjemmet. En siste forklaring av differensen mellom skårene til SFO-ansatte og foreldrene – gjengitt i tabell 11.2, er at de to respondentgruppene legger ulikt i de løselige begrepene "Ja, absolutt", "Ja, til dels" og "Nei, ikke særlig". I metodekapitlet ble dette nevnt som en mulig trussel mot reliabiliteten og validiteten.

Finner man forskjeller mellom foreldre med og uten barn med særskilte behov i forhold til samarbeid mellom barnehage og SFO? Foreldre til barn med særskilte behov poengterer at det gjennomgående er lite kontakt mellom barnehage og SFO slik at det var vanskelig å planlegge den økologiske overgangen og innholdet i tilbudet. De ordlegger seg slik:

*... skolen tok kontakt med barnehagen for å få informasjon i XXs tilfelle, hvordan de hadde jobba på barnehagen og ... det gjorde de, så ... Men mellom skolefritidsordninga og skole er det ikke ... er jeg ikke sikker på om det er noe samarbeid altså ... det har jeg ikke hatt inntrykk av i hvert fall ...*

*I og med at vi har en XX med særskilt behov, så ... så har det vært et samarbeid som også vi har satt i system. Men vi har jo litt sånn besøk før XX begynte på skolen og besøker (...) barnehagen – vi gjør jo litt, uavhengig av XX, da*

Unntaksvis uttrykker foreldrene at denne økologiske overgangen ble planlagt for i best mulig grad å sikre et positivt utfall:

*Barnehagen var veldig flink og ivrig og fikk med PPT, så PPT gav dem en veldig god oppskrift, og så vi – de laga – skrev ned en rapport som var veldig nyttig da vi kom hit til skolen og SFO. Det var vel kontakt, det var det, slik at i starten så baserte vi oss veldig mye på den rapporten fra PPT og den tror jeg var en stor hjelp fra alle, også SFO.*

*Det var heller overflødig fordi barnehager visste at skolen og SFO var såpass godt informert om XXs behov og ... at det overlot barnehagen faktisk til oss.*

Foreldrene til barn med særskilte behov opplever at de selv delvis må sørge for at SFO blir kjent med deres barns særskilte behov og at systemet i seg selv ikke har sikre rutiner for dette. Foreldrene er gjennomgående i våre intervjuer usikre på kontakten mellom SFO og skole og indikerer at dette er to nokså separate institusjoner med felles administrativ og faglig leder og ofte sambruk av lokaliteter. I statlige utredninger påpekes det at overgangen fra barnehage til skole er dårlig. PPT kritiseres også for ikke å ha lyktes i å skape gode økologiske overganger for barn med særbehov. Gode beskyttelsesfaktorer i miljøet blir ekstra viktig for barn med særbehov for å skape vellykket økologisk overgang. Intervjuene og spørreskjemaene indikerer at tilrettelegging for god økologisk overgang ofte baseres på initiativ fra foreldrene. Dette er i tråd med generell forskning som viser at foreldre til funksjonshemmede barn må være den mest aktive part overfor skolen for å sikre god økologisk overgang fra barnehage til skole, samt at videre samarbeid mellom foreldre og skole i høy grad skjer på initiativ fra foreldrene.

### **11.3 Sentrale tendenser i materialet**

- Jevnt over er det lite formell kontakt mellom skole og SFO. SFO-ansatte føler delvis det er skolekulturen som dominerer dette samarbeidet. Den uformelle kontakten mellom SFO-ansatte og lærerne er ofte knyttet til spesielle hendelser eller barn med særskilte behov.
- Et mindretall – men likevel en betydelig andel, av SFO-ansatte ønsket en større distanse til skolen.
- Rektorer er tydelig mer fornøyd med kontakten de har med SFO, enn vice versa.

- De ansatte rapporterer at det i svært liten grad er tilrettelagt for samarbeid med barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO. I intervjuene ble dette også gjensidig understreket av barnehagestyrerne. Det poengteres også at det ikke anses som særlig relevant med samarbeid de to mikrosystem imellom, med unntak av den økologiske overgangen når barna skal innskriveres til 1. klassetrinn og begynne i SFO.
- Foreldrene opplevde lite samarbeid mellom SFO i forhold til skole og barnehage. I vår studie fant vi ett unntak fra dette – den SFO som var organisert som et oppvekstsenter. I dette oppvekstsenteret opplevde foreldrene at noen aktiviteter foregikk parallelt i SFO og skolen, samt noen felles aktiviteter med barnehage. Jevnt over mener foreldrene at det er lite samarbeid med skole og barnehage. Jevnt over uttrykker de i intervjuene at det heller ikke er viktig for dem.
- Foreldre som har barn med særskilte behov savner i større grad enn øvrige foreldrene, samarbeid mellom skole, barnehage og SFO. Disse foreldrene rapporterer at kunnskapen om deres barns særskilte behov ikke i tilfredsstillende grad overføres mellom disse systemene og at foreldrene får et for stort ansvar i opplæringen av de SFO-ansatte for å kunne håndtere barnet adekvat.



# HJELPEAPPARATETS SAMARBEID MED SFO I FOREBYGGING AV VANSKER

# 12

Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

## 12.1 Samarbeid mellom det kommunal hjelpeapparatet og SFO

Tabell 12.1: Er det kommunale hjelpeapparat med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barn med særskilte behov i SFO (foreldre og ansatte, oppgis i %)?

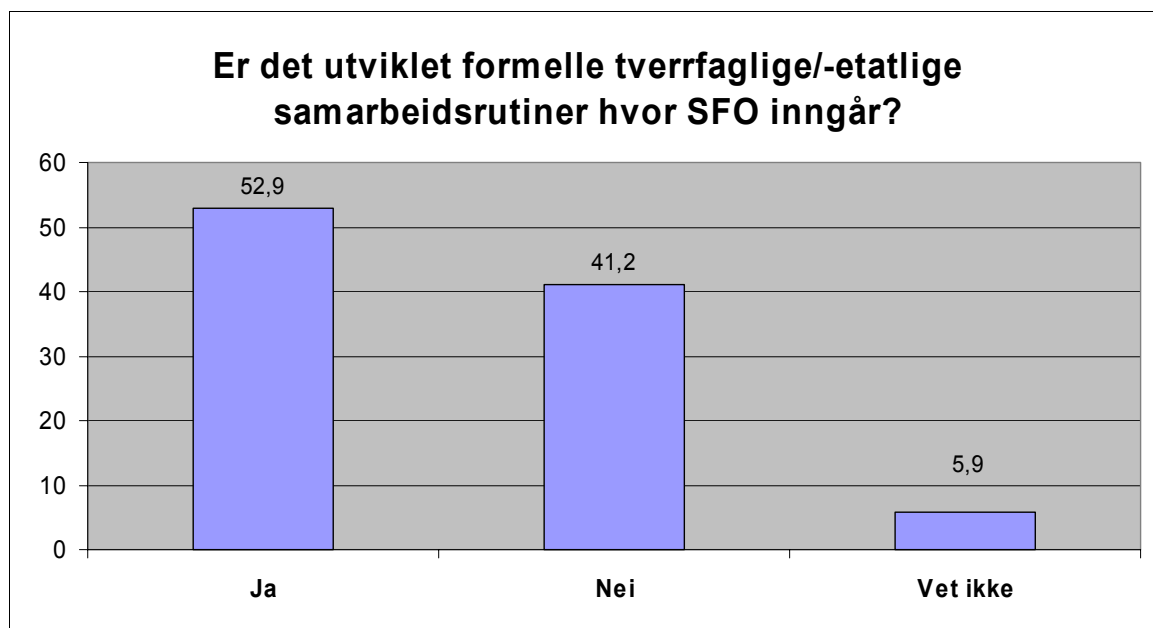
	Foreldre	Ansatte
Ja, absolutt	8,6 %	10,9 %
Ja, tildels	27,6 %	35,2 %
Nei, ikke særlig	31,0 %	39,1 %
Nei, helt feil	32,8 %	14,8 %
Total	100,0 %	100,0 %

Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 (kji-kvadrat).

Tabell 12.1 viser at flertallet av foreldre og SFO-ansatte mener at hjelpeapparatet i liten grad er med på å planlegging av aktiviteter og støtteinnsatser i SFO. Ansatte mener likevel at det kommunale hjelpeapparatet er mer med enn det foreldre formidler.

Når det gjelder samarbeid mellom det kommunale hjelpeapparatet og SFO, opplever foreldre at dette ikke er sikret via formaliserte rutiner. Flere opplever at skole og SFO ikke framstår som en enhet på dette området. Et foreldrepar – som er representative for foreldre som har barn med særskilte behov, uttrykte seg slik:

*... det er jo klart at vi inviterer oss selv som foreldre for eksempel til ... så vi har nok ønsket å ha mer deltakelse. (Foreldreparet sammenligner SFO med barnehagen) SFO er veldig nedtona når det gjelder samarbeid med foreldrene. Det kunne godt ha vært annerledes. Det med ansvarsgrupper ... det favner ikke SFO, det favner bare skolen, er det noe som ikke har noe med skolen, så må du gå i to ansvarsgrupper for å få håndtert det her. Først må du gå i skoleansvarsgruppe og så skal du i SFO. Men vi får jo litt SFO, fordi det er jo noen som jobber ... assistenten jobber jo også i skolen, også.*

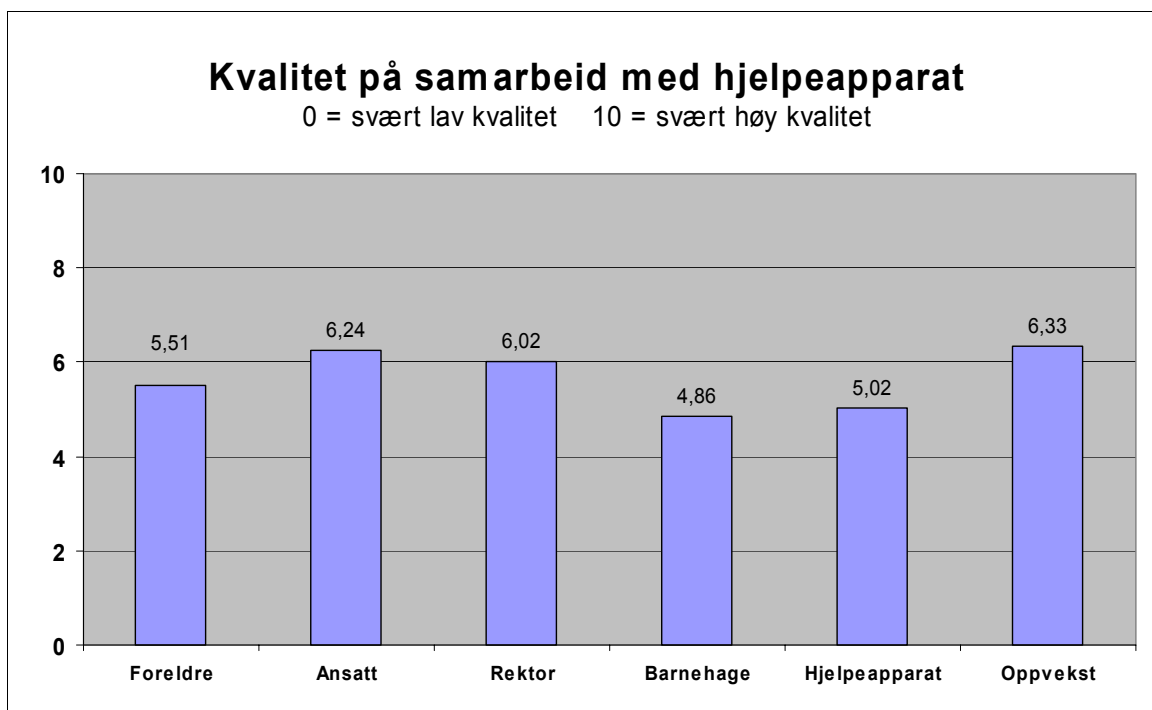


Figur 12.1: Oppvekstledelsens svarfordeling i forhold til tverrfaglige/-etatlige samarbeidsrutiner knyttet til SFO (oppgis i %)

Figur 12.1 viser at det i flertallet av kommunene er utviklet tverrfaglig/-etatlige samarbeidsrutiner hvor SFO inngår, men det framkommer ikke om dette primært går via skolen eller er direkte knyttet til SFO. De kommunene som opplyser å ha utviklet tverrfaglige og -etatlig samarbeid i forhold til SFO, skiller seg ikke ut fra kommunene uten slikt samarbeid når det gjelder grad av forebygging i SFO og samarbeid rundt barn med særskilte behov (vedlegg 1, tabell 12 og 13).



## 12.2 Hvordan oppleves samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet?

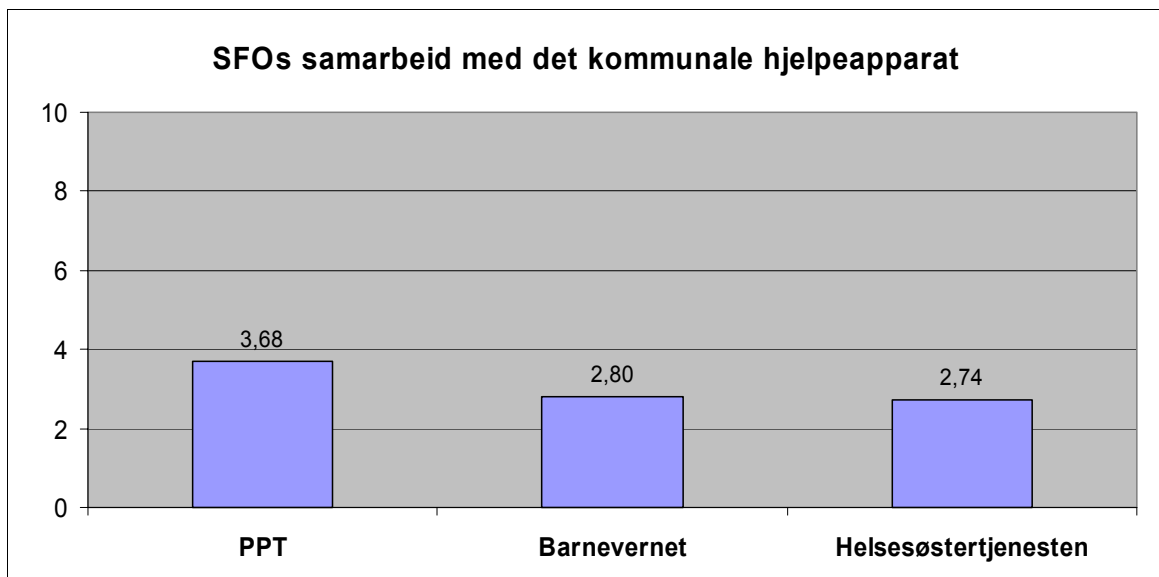


Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.

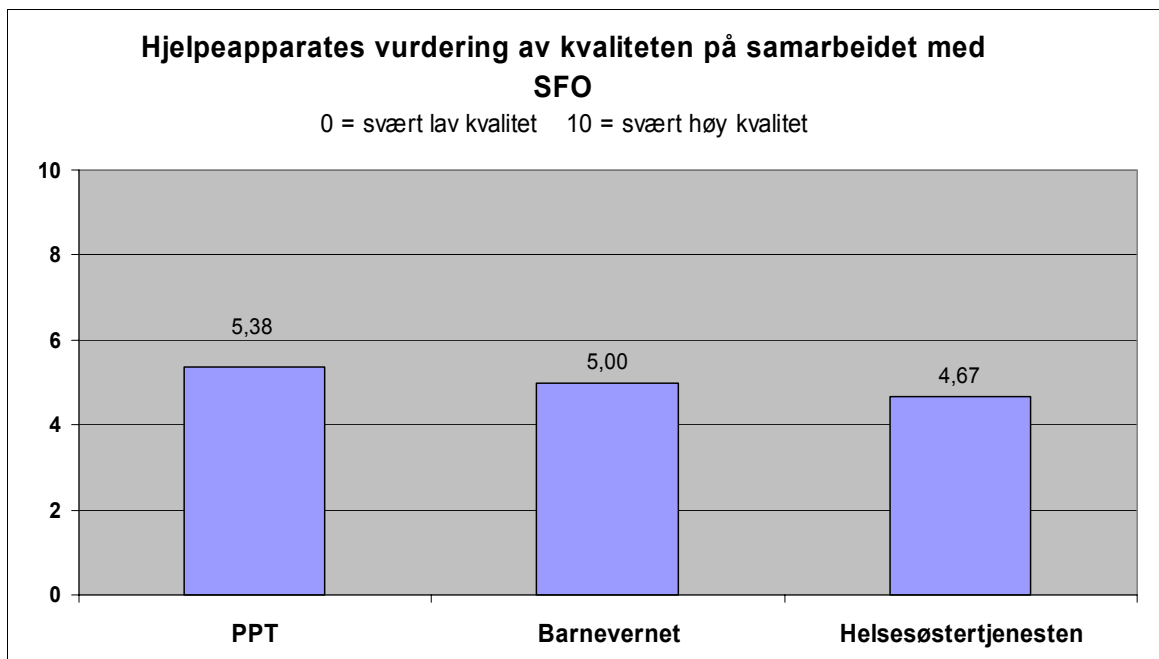
Figur 12.2: Vurdering av kvaliteten på samarbeid mellom hjelpeapparatet og SFO (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 12.2 viser at barnehagestyrerne, lederne i det kommunale hjelpeapparat og foreldre som har barn med særskilte behov, vurderer kvaliteten på samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet som dårligere enn ansatte, rektor og oppvekstledelse. Denne forskjellen er ikke signifikant.

Figur 12.2 føyer seg inn i et mønster som synes å gå igjen – både i den kvalitative og kvantitative delen av denne studien: Oppvekstledelsen synes å rapportere mer tilfredshet med organiseringen av SFO og de etablerte samarbeidsrutiner, enn de øvrige respondenter. Oppvekstledelsen sitter organisatorisk sett fjernt plassert fra SFO og har derved sjelden detaljert innsikt i SFOene. Deres kjennskap til SFO vil stort sett bli via skolens rektor. Det kan derfor forklare at oppvekstledelsen rapporterer ordninger og kvaliteter ved disse, som ikke helt bekreftes av de øvrige respondenter. Eksempelvis avdekket intervjuene at flere representanter for oppvekstledelsen mente det forelå forebyggingsplaner hvor SFO inngikk, men ved nærmere undersøkelse viste det seg å ikke stemme. I den kvantitative delen av studien finner en at bare 6 % av hjelpeapparatet opplyser å ha en forebyggende plan hvor SFO inngår, mens i underkant av 30 % av oppvekstledelsen mener det foreligger en forebyggingsplan (figur 12.4). I kapittel 13 framstår oppvekstledelsen som en av de mest positive av respondentgruppa når det gjelder vurdering av ulike kvalitetsmål i SFO.



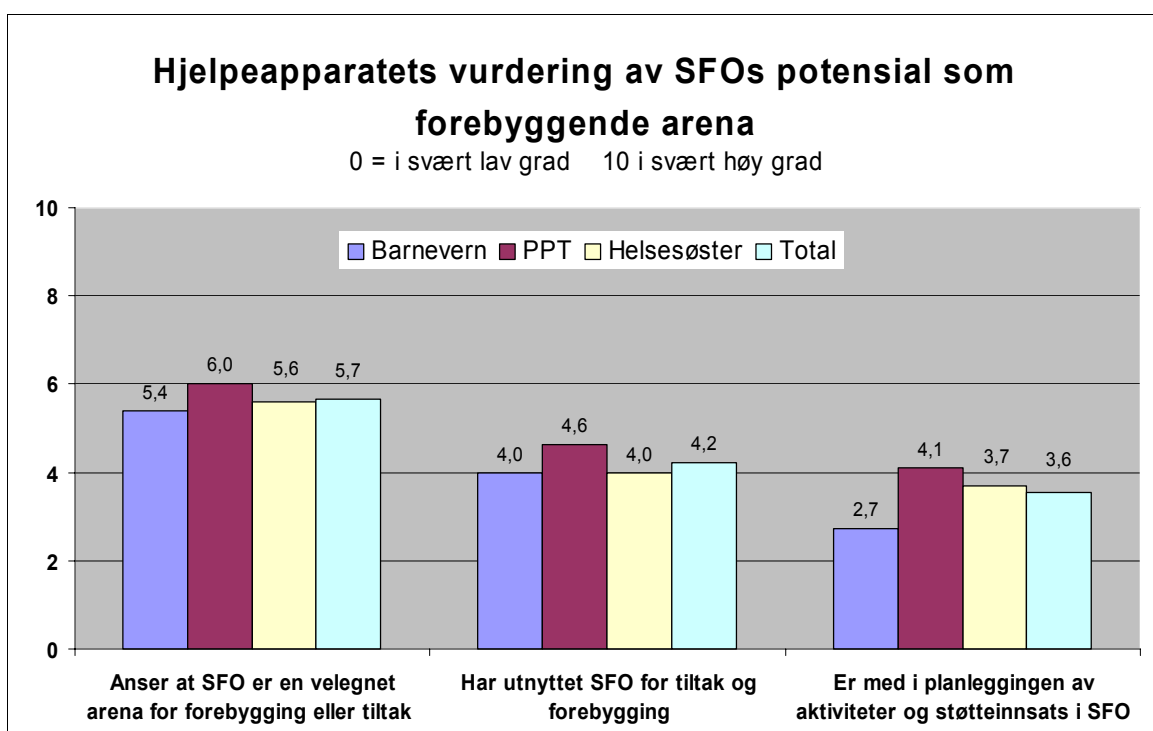
Figur 12.3: I hvilken grad er det tilrettelagt for samarbeid mellom SFO, PPT, barnevern og helsesøstertjenesten? (ansatte, oppgis i %)



Figur 12.4: PPT, barnevernet og helsesøstertjenestens vurdering av kvalitet i samarbeidet med SFO

Ser man figurene 12.3 og 12.4 under ett, uttrykker SFO-ansatte at det er mest tilrettelagt for samarbeid med PPT. Samarbeidet med både barnevern og helsesøstertjenesten er omtrent i samme omfang som i forhold til PPT. I kapittel tre refereres det til statlige føringer hvor det understrekes at PPT skal være den mest sentrale tjenesten i forhold til skolen. Det ser ut som om SFO også

knytter seg sterkest til PPT, til tross for at denne tjenesten i høy grad har ansvar for spesialpedagogisk bistand hos elever knyttet til selve skolen og skolefag. I de statlige føringer for SFO, poengteres at barnevernet skal benytte SFO som en forebyggende arena. Denne tjenesten er i liten grad inne i forhold til SFO. Det synes rimelig å hevde at det kommunale hjelpeapparatet totalt sett bare i liten grad er aktive i forhold til SFO. De SFO-ansatte mener kvalitet på det etablerte samarbeidet med hjelpeapparatet er rimelig. En tolkning av disse data kan også være at SFO-ansatte ikke føler særlig behov for bistand fra hjelpeapparatet, og mener derfor at kvaliteten på samarbeidet er rimelig bra (jf. figur 12.2).



Figur 12.5: I hvilken grad vurderer hjelpeapparatet SFO som en velegnet arena for forebygging og tiltak, samt i hvilken grad de bruker SFO som ett ledd i det forebyggende arbeidet? (her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 12.5 viser at hjelpeapparatet mener SFO har et større potensial som forebyggende arena enn den prioritering av innsats som gis denne arenaen. Spesielt PPT-lederne vurderer SFO til både å ha et stort forebyggende potensial samtidig som PPT er den tjenesten som i størst grad mener de har utnyttet dette potensialet.

I intervjuene framkommer imidlertid et annet bilde. Flere påpeker at slik SFO i dag fungerer vurderer de denne arenaen som å ha lite forebyggende effekt. Imidlertid tilføyer de at den burde være en meget god arena for forebygging, men poengterer at følgende svakheter må utbedres: (1) Mer formalkompetanse hos de ansatte, (2) mer struktur og voksenstyring i tilbudet, (3) høyere personaltetthet og (4) et tettere samarbeid med hjelpeapparatet.

Hva uttaler de ulike delene av hjelpeapparatet om deres rolle knyttet til SFO. Vi starter med to sitater fra PPT-ledere:

*Nei altså, vi – jeg vil jo si at det er litt tenkt vurdert fra sak til sak, for vi er jo ikke – vi kobles jo ikke inn på skolefritidsordninga utenom de enkelte elevene, kan du si, per nå. Det er slik det har fungert, men det er ikke alltid at det er Samtak som kan det bli litt annerledes når en skal jobbe med forebyggende ... Hvis vi får det til ... Men per nå, så er det jo gjerne slik at det er jo kanskje vi som kanskje også gjerne som fagpersoner her som vurderer hvor vil man gå for å skaffe seg kunnskap, og da kan det like godt bli en skolefritidsordning vi går inn i, som PP-arbeider og observering, ikke sant, for å skaffe seg informasjon, så, holdt på å si ..., men det er klart at, når en tenker på det her med Samtak, så er det jo klart at der bør vi jo sannsynligvis skolefritidsordningen være en viktig bit i det forebyggende arbeidet sammen med skolen, hvis en tenker på intensjonen i Samtak altså. Skal være litt i forkant, og ikke komme i etterkant med å lage klienter. Det vil jo si at da burde det være en høy profil på arbeid med skolefritidsordninga. Det tror jeg er viktig i – viktig faktor i en slik tenking at ... at det med Samtak-arbeid skal lykkes, og jeg tror at det du får til i den alderen det er – det kan du få suksessen lenger oppe. Tror det blir vanskeligere.*

*Eh ... jeg må fortelle deg noe, og det er at jeg tror at det er et område som har veldig lite faglig autoritet i kommunens tilbud innafor barn og unge. Jeg tror nok at skolen – det kunne du spurt om, hvordan en skulle ha rangert det (...) der – så er det klart, jeg har inntrykk av at grunnskolen er den som har den øverste posisjonen, så kommer barnehagen, også kommer SFO. Skolefritidsordninga blir mer et vedheng, og jeg er dessverre redd for at de som jobber der også føler det slik. Det finnes administrasjonsmøter for barnehagene, det finnes det for skolene, hvorvidt det finnes det for SFO det vet ikke jeg, men jeg vil gå ut fra at hvis det finnes at det er selvdrevet på deres eget initiativ, det vet jeg ikke. Men det går jo an å etterspør det – det ville i så fall ha fortalt noe den posisjon.*

Uttalelsen og frekvensene gjengitt i figur 12.5 viser at PPT ikke har en tydelig tyngdeforskyvning mot systemrettet arbeid til å omfatte SFO. Siden SFO ikke har krav på samarbeid med eller å motta bistand fra hjelpeapparatet, er de avhengig av hjelpeapparatets og skolens syn på og prioriteringer av SFO.

Barnevernslederne som ble intervjuet, oppgav at de hadde benyttet SFO som en del av de forebyggende tiltak i familier, men jevnt over vurderte SFO som for ustrukturert med for lite formal-kompetanse blant de ansatte til at SFO blir en viktig del av deres tiltakskjede. En leder uttrykker dette slik:

*Og jeg synes jo det at de som trenger det mest, de får ikke plass, og det er jo klart at hvis vi øker bemanninga så kan de ta imot de her risikobarna som ikke får plass, også. Og de har jo behov for hjelp til struktur, for bare i seg selv å få gå der og være i fellesskap og ha litt opplegg på ettermiddagen ... vil jo være lite hjelp for dem.*

Uttalelsen over viser at når de økonomiske rammene er dårlige, får ikke de mest utsatte barna plass i SFO med mindre det gis støtte til ekstra bemanning via ekstra bevilgninger etter sakkyndig uttalelse fra PPT. Behovet for struktur i SFO for de utsatte barna, får støtte fra to av de fire intervjuede ledere av helsesøstertjenesten (de to øvrige vurderte SFO som lite nyttig arena for sitt arbeidsfelt):

*Det er mulighet for å kunne gå inn å gjøre noe der ... er faktisk veldig stor, men da må det være økt bemanning og økt kompetanse blant de som jobber der.*

Deler av hjelpeapparatet besvarer våre spørsmål som om SFO er skolen. De gjør oppmerksom på at de forholder seg til skolen og det er skolens ansvar å forholde seg til SFO. En leder i PPT uttrykker dette slik:

*Men vi føler jo det, da, at når vi er i kontakt med skolen, så er vi jo i kontakt med hele systemet som administrerer også SFO. Så de representerer jo en helhet. Hvorvidt vi er det bevisst, det kan det vel stilles noen spørsmål om, men så lenge skolen ikke målbærer noen spesielle sider ved det, så tror jeg at vi er tilbøyelig til å gå sporet for skolen, altså.*

Uttalelsene over viser store variasjoner i organisering av hjelpeapparatet og hvordan SFO inkluderes. De SFO-ansatte opplyser i intervjuene at de ser lite til hjelpeapparatet, og at SFO-leder noen ganger deltar på møter hvis rektor mener det er riktig. En SFO-leder har vært tydelig i å markere SFOs posisjon i skoledagen og fått plass i skoleledelsen. SFO-lederen uttrykker seg slik:

*Når det gjelder de barna med spesielle behov, så vil ofte PPT at vi er til stede, og hvis vi blir glemt, så får de høre at vi skal med.*

Det som skiller denne SFO fra mange av de øvrige, er at man har dannet en enhet mellom SFO og skole. Det uttrykkes slik:

*Det er oss som deltar. Skolen er oss. Altså skole og SFO deltar på felles linje og vi vet jo om de barna det gjelder, og hvis vi og sosiallærer vet at de skal i et møte – hvor vi tilfeldigvis er glemt, fordi at den og den PPTen er lite involvert i oss, så gjør vi oss virkelig bemerket.*

Uttalelsen viser også at gode systemer skapes av bevisste og myndige personer og ikke er sikret ved rutiner generelt. Det er gjennomgående i uttalelser vi får fra de SFO-ansatte. Flere opplever en annen situasjon enn sitert over, at det er vanskelig å bli en sentral aktør for hjelpeapparatet. En SFO-leder uttaler følgende:

*Hvis en legger alle kluter til så får vi jo kontakt med dem, og vi kan jo ringe dem.*

En annen SFO-leder opplyser å ha fått "lønn for strevet", det vil si etter lengre tids "kamper" for å få kontakt med PPT, opplever de et konstruktivt resultat:

*Jeg har ikke vært fornøyd med dem, men det har blitt mye bedre i den siste tida. I hvert fall for min del, fordi jeg har hatt litt mer samarbeid. Altså, jeg har vært nødt til å ha litt mer samarbeid med dem nå ... Vi har begynt med veiledning nå, i hvert fall jeg har begynt med noe veiledning og noen assistenter, også, har begynt med veiledning, men det er jo ... det er blitt bedre. Det har vært dårlig, for før så hadde vi ikke noe samarbeid ... så selv om vi hadde de samme ungene, men vi var ikke så mye i kontakt, men nå er det blitt bedre.*

Flere SFO-ansatte oppfatter det slik at hjelpeapparatet skal være knyttet til skolen og ikke dem. De uttaler seg som følger:

Om PPTs rolle i forhold til SFO:

*Det er vel egentlig ikke SFO, det er skolen de har hatt kontakt med. Det er ikke direkte SFO – så jeg tror ikke vi har hatt noe med dem å gjøre.*

*Det er jo kun unger med spesielle behov, men ikke i forhold til SFO ... det er mer overfor skolen.*

*Det vet jeg ikke. Det ... vi har kanskje ikke så mye behov for det, men hvis vi har hatt det, så vet jeg ikke, så det er jeg veldig usikker på.*

Om helsesøstertjenesten

*Ja, det er jo skolen, da liksom, de konsentrerer seg om.*

Om barneverntjenesten

*Alt det der er noe de ordner opp på skolen, ikke sant? Og så får vi beskjed at det og det skal vi passe på.*

*Nei, det er nok skolen, det er i forbindelse med skolen. Det er ikke slike unger som går her, så det er jo litt prata med SFO på møter og sånn, men det er jo på skolen det er tatt kontakt.*

Det framkommer tydelig i disse sitatene at det er svært ulik organisering av hjelpeapparatet og skole/SFO kommunene imellom. Det er et diffust bilde som skisseres til oss om dette fra informanternes side. På den ene siden opplyser mange av lederne i hjelpeapparatet at potensialet for forebygging i SFO er rundt middels ut fra de rammer som er knyttet til ordningen. Med tidligere skisserte utbedringer, anser de imidlertid potensialet som meget godt. Dette bildet blir noe vagt siden flere av dem opplyser at de nærmest har ingen kjennskap til ordningen og uttaler seg på litt vagt grunnlag og generell kunnskap. Likeså tilsløres uttalelsene ved at flere av disse lederne gjerne knytter kontakten med SFO som kontakt med skolen, og mener at de når SFO tilstrekkelig via denne kontakten. De ansatte i SFO støtter delvis denne tankegangen og mener at de når hjelpeapparatet via rutiner knyttet til forholdet skole-hjelpeapparat (den uttrykte tilfredshet i samarbeid mellom hjelpeapparatet og SFO, gjengitt i kapittel og figur 12.2, kan baseres på tilfredshet med lavfrekvent kontakt). Vi finner ett unntak fra dette blant de fire besøkte SFO. Her opplyser SFO-leder å nærmest å måtte slåss for å få kontakt med hjelpeapparatet. Denne SFO-lederen – og de ansatte, opplyste at det var vanskelig å få innarbeidet rutiner hvor SFO automatisk ble tatt med i møter med hjelpeapparatet om barn som er knyttet til denne ordningen.

Vi har ovenfor sett hvordan lederne i hjelpeapparatet vurderer SFO som en forebyggende arena og kvaliteten i samarbeidet. Hvordan oppleves dette av foreldrene? Noen foreldre opplever tilfeldigheten av at assistenter i skolen også er i SFO, sikrer deres barn:

*Jeg vet ikke om det er noe samarbeid mellom SFO og de øvrige hjelpeapparat ... som jeg sier, det er jo noen folk som har dobbelfunksjoner, så de har nok litt ... jeg vet ikke hvordan det har vært hvis ikke de har vært der.*

Her poengterer foreldrene at assistenten kan nyttiggjøre seg kunnskap om barnet fra skolen i jobben som assistent i SFO. Denne uttalelsen beskriver også et uformelt samarbeid som i liten grad sikrer brukerens rettigheter og avhenger av at assistentene har to jobber.

Noen foreldre beretter historier hvor systemet ikke sikrer dem rettighetene, men ved å løfte det på et høyere nivå i det kjededelte hjelpeapparatet, opplever de at vanskene løser seg i løpet av kort tid. En annen forelder benyttet pressen for å skape gjennomslag og sikre samarbeid mellom hjelpeapparatet og i forhold til SFO:

*På den bakgrunnen av den rapporten som PPT skrev i barnehagen, så sa SFO klart ifra at de måtte ha assistent til XX her, og slike assistenter skal bydelen betale for, og bydelen sa at "det har vi ikke penger til". Så da måtte SFO nekte han plass da han begynte i første klasse. Og jeg ringte rundt i XX kommune og skoleetaten og over alt, og jeg kom ingen vei. Så til slutt ble jeg sint, og så ringte jeg en journalist i Dagsavisen som tok kontakt med skoleetaten, og da var det i orden på under én time. Men etter det har det gått veldig mye bedre*

Flere foreldre opplyser i intervjuene at de faktisk ikke vet om det kommunale hjelpeapparatet er inne i forhold til SFO eller skolen, eller om dette er koordinert. Nedenfor representerer uttalelsene til en forelder til sterkt funksjonshemmet barn denne foreldregruppa:

*Jeg er ikke kjent med at de virkelig har vært inne ... i hvert fall ikke i de siste årene. Tror nok at PPT var så vidt inne med litt råd og veiledning flere år tilbake, og i den tida det skulle være mer sånn støttekontaktordning, men ikke i de senere år. Det har ikke vært noe særlig samarbeid.*

Det er alvorlig når flere av foreldreinformantene ikke har oversikt over om barnet mottar tjenester fra hjelpeapparatet i SFO. Foruten å være lite etisk, sier det også noe om kvaliteten og intensiteten i arbeidet rundt barn.

En del foreldre som har barn med særskilte behov opplever at koordineringen mellom alle deler av hjelpeapparatet er dårlig og tjenestene leveres fra mange ulike etater:

*Der har de gått litt i kryss mellom hverandre, fordi det har vært innkalt til møter fra XX og PPT ... som har overtatt det nå da. Så der har ting gått litt hus forbi for SFO, også ... jeg tror også de andre i staben, synes at det er mange å forholde seg til der, at det ikke er så veldig oversiktlig. Men jeg tror at vi har rydda opp i de problemene nå, slik at det nå gjenstår å se hvordan det fungerer i praksis og tilbakemeldinger fra det.*

Sitatet over representerer foreldre som meddeler at de ikke har oversikt over hvilke tjenester som gis barnet og hvordan dette er koordinert mellom de ulike etatene. Uttalelsen vitner også om foreldre som antar at de får dekket de behov for bistand de har krav på og at det offentlige makter å forvalte ansvaret uten en aktiv foreldregruppe som påvirker og deltar i beslutninger om barnet i SFO/skole.

Noen foreldre opplever også at selve inndelingen i skole versus SFO er forvirrende og vanskelig å forstå og som gjør det ytterligere vanskelig for dem å skaffe seg en oversikt over hvilke tilbud

barna får. Vi møtte i intervjuene foreldre som mente barnet hadde assistent et visst antall timer i SFO, men som viste seg å bli benyttet i skolen i stedet. Flere foreldre opplevde det som vanskelig å skaffe seg oversikt over lovverk knyttet til hjelpeapparatets rolle i SFO og hvilke krav på tiltak de kunne forvente og kreve når profilen på SFO er vanskelig for dem å definere. disse momenter kan delvis illustreres med følgende sitat:

*Det er litt vanskelig fordi det er noe med det at vi er kjent med en verden som favner 40 timer i barnehagen og forholder oss til en enhet. Det blir veldig sånn kunstig når du kommer over i skole fordi du får sånn atskilt del. Først 20 timer på skolen de er jo der og resten det er der. Og de er definert under ulike lover og de er definert under ulik organisering og, sånn forvaltningsmessig. Så det hadde vært mer – at man kunne gitt, ... jeg har enda ikke skjønt hvorfor man vurderer det pedagogiske eller Opplæringsloven fra slike ting som er knytta til barnehage og ikke klarer å få det inn i SFO ... den er veldig dårlig forankra ... men det er jo det at den har så lite lovforankring, at den står i fare for å miste ... den blir ikke prioritert*

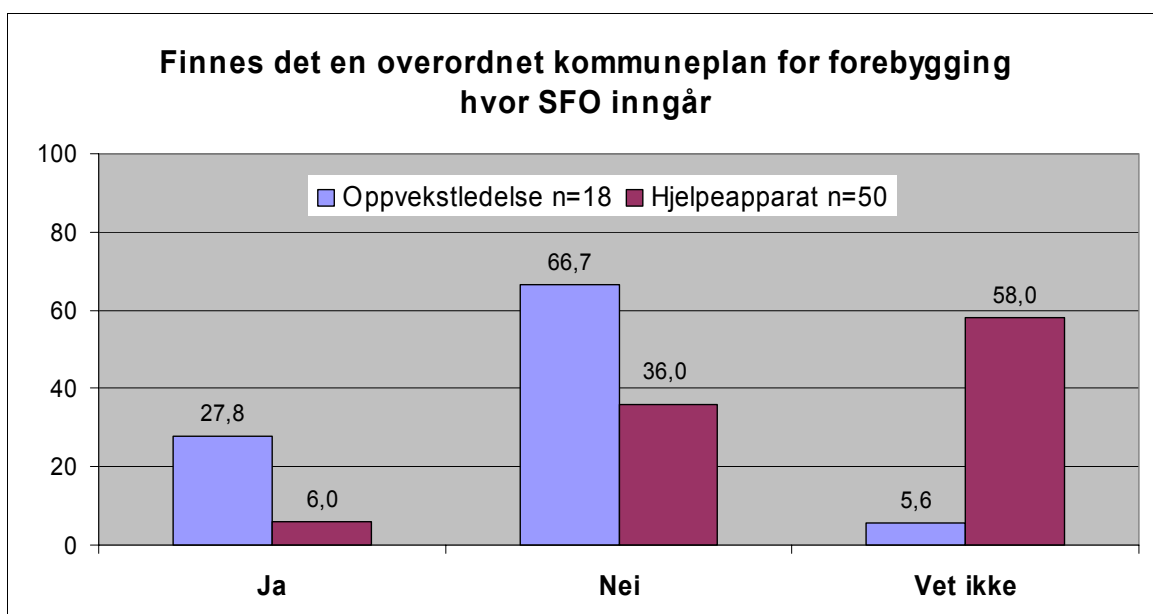
### **12.3 Forebygging av vansker hos barn**

Forskning viser at bare 5 % av barna fødes med en høy biomedisinsk risiko for å utvikle samspillsvansker, mens hele 10 % av barne- og ungdomspopulasjonen utvikler betydelige til svære samspillsvansker (NOU nr. 12 2000). Det høye antall barn som primært utvikler vansker grunnet stressorer i miljøet, understreker behovet for aktiv forebygging. Statlige føringer er tydelige på vektlegging av forebygging framfor behandling for samtlige av de kommunale hjelpe-tjenestene, og en økning av av systemarbeid og noe nedtoning av individrettede tiltak i PPT og skole. Mange barn oppholder seg daglig flere timer i SFO, enn i selve skolen. Forebyggende tiltak i SFO har derved minst to fordeler sett i forhold til skolen: (a) barna oppholder seg omtrent like mange timer i SFO som i selve skolen og (b) SFO har en mer fleksibel struktur ved ikke å være fag- og timeinndelt som skolen. Det gir fleksibilitet i valg av forebyggende handlingsplaner (Ogden 2001, Sørli 2000). Forebygging i SFO aktualiseres også av empiri som viser at forebygging og intervensjoner i forhold til en rekke vansker desidert er mest effektive hvis de settes inn før tenårsalder (Tremblay & Craig 1995). Vi skal se nærmere på hvordan forebyggingen er i SFO:

### **12.4 I hvilken grad og hvordan benyttes SFO som ett ledd i detforebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår**

Figur 12.6 viser om det i de utvalgte kommunene er forebyggingsplaner hvor SFO inngår.





Figur 12.6: Om det eksisterer en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår (oppvekstledelse og hjelpeapparat oppgis i %)

Figur 12.6 viser at 27,8 % av kommunenes oppvekstledelse hevder at det finnes en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår. Dette vil si fem kommuner. Samtidig ser vi at det kun er 6 % av representantene fra det kommunale hjelpeapparat som vet om en slik plan. Nærmere undersøkelser viser at disse representantene fordeler seg på to kommuner. Det vil si at dersom det finnes planer for forebygging i fem kommuner, så er dette lite kjent og/eller lite tilgjengelig for de ansatte i hjelpeapparatet. Uansett ser vi av figuren at det tilhører sjeldenhetene at det er forebyggingplaner hvor SFO inngår.

Samme bilde viste seg i intervjurunden, hvor én fra kommunens oppvekstledelse trodde en slik kommunal forebyggingsplan fantes, men fikk ikke tak i den. De øvrige i kommunen mente at en slik plan ikke fantes. Det er åpenbart usikkerhet knyttet til om slike planer finnes. På den andre siden kan man hevde at slike planer har liten nytte hvis de er ukjente for de SFO-ansatte og hjelpeapparatet.

Når det gjelder i hvilken grad oppvekstledelsen prioriterer SFO sett i forhold til alle de oppgaver de er satt til å forvalte, viser figur 12.7 fordelingen for kommunenes prioritering av SFO.



som en arena for forebygging på langt nær er oppfylte og oppvekstledelsens antagelser om rimelig godt samarbeid mellom hjelpeapparatet og SFO (jf. figur 12.1) stemmer lite med andre resultater i denne studien. En forklaring på at oppvekstledelsen på dette området avviker i syn fra de øvrige respondenter, kan kanskje forklares med det lavfrekvente samarbeidet og den store distansen mellom SFO-ansatte og oppvekstledelsen, slik det framkom i intervjuene (jf. avsnittet ovenfor).

## 12.5 Sentrale tendenser i materialet

- I intervjuene forteller noen foreldre at de er usikre på om hjelpeapparatet er inne i forhold til sitt barn som har særbehov og som er tilmeldt tjenester.
- Foreldre er bare middels fornøyde med samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet.
- SFO-ansatte og oppvekstledelsen er de som er mest fornøyde med kontakten mellom SFO og hjelpeapparatet. Denne kontakten går primært via skolen.
- Det kommunale hjelpeapparat opplyser å ha svært liten kontakt med SFO. Både PPT og helsesøstertjenesten opplyser at de har kontakt med barna og familien via barnehager og skoler. SFO-ansatte opplyser at de bare deltar på møter hvis rektor vurderer det som viktig og riktig. Svært få av helsesøstertjenesten og PPT har direkte kontakt med SFO rundt enkeltbarn.
- Barneverntjenesten har noe kontakt med SFO knyttet til forebyggende tiltak rundt enkeltbarn. Tiltak for funksjonshemmede har noe kontakt med SFO via enkeltbarn.
- Særdeles få av hjelpetjenestene har utviklet planer for forebygging av vansker hos barn hvor SFO er inkludert. PPT og helsesøstertjenesten vurderer at SFO har et stort potensial som arena for forebygging av vansker, men at bare PPT mener å ha utnyttet dette potensialet. De øvrige mener de har i mindre grad utnyttet potensialet. Årsaken til dette forklarer de med følgende punkter: (a) Mer formalkompetanse hos de ansatte, (b) mer struktur og voksenstyring i tilbudet, (c) høyere personaltetthet og (d) et tettere samarbeid med hjelpeapparatet.
- Generelt kritiseres hjelpeapparatet for lav grad av forebyggende aktiviteter. Dette bildet synes også å gjelde for SFO som arena. Både PPT og helsesøstertjenesten er undersøkelses- og konsultasjonsorgan hvor man tilstrever nærhet til brukerne ("lavterskeltilbud").
- Barneverntjenesten er eksplisitt nevnt i forhold til å benytte SFO som arena for forebygging av vansker. Barneverntjenesten har delvis benyttet arenaen i forhold til noen barn, men opplyser at SFO ikke har forutsetninger for å virke forebyggende. Representanter for tjenester for barn med funksjonshemninger synes å ha sammenfallende meninger med lederne av barneverntjenesten.
- Særdeles få av de studerte kommunene har planer for forebygging av vansker hos barn som inkluderer SFO.
- I kommuner hvor det rapporteres tverrfaglige og -etatlige samarbeidsrutiner hvor SFO inngår, så synes dette å ikke ha innvirkning på opplevd kvalitet på samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet. Det innebærer at resultatene av samarbeidet oppleves å ikke gi særlige resultater.



## 13

## VURDERING AV ULIKE MÅL PÅ KVALITET VED SFO

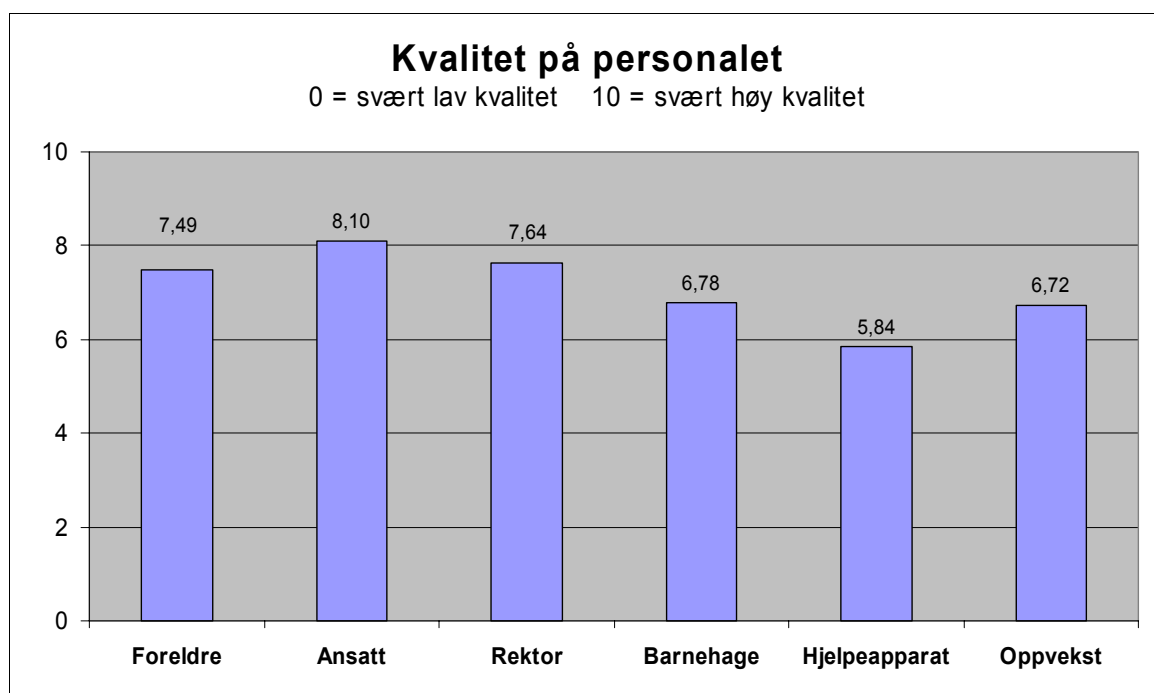
Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)

Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)

### 13.1 Informanter og respondenters vurdering av tre kvalitetsmål ved SFO

I dette kapittelet presenteres og drøftes respondentenes vurdering av kvaliteten ved SFO. Kvalitet er mål i forhold til inne-, uteareal, personalet og totalt sett.

### 13.2 Kvalitet på SFO-personalet



Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.

Figur 13.1: Vurdering av kvaliteten på SFO-personalet (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 13.1 viser at respondentene i undersøkelsen er meget fornøyde med kvaliteten på SFO-personalet. Mest fornøyd er de SFO-ansatte med seg selv, men også foreldrene, rektorene, barnehagestyrerne og oppvekstledelsen mener kvaliteten på personalet er god. Lederne i hjelpeapparatet er middels fornøyde med kvaliteten på de SFO-ansatte.

Figur 13.1 stemmer dårlig med resultater gjengitt i tabell 6.1 og figur 6.1. I sistnevnte tabell og figur er det tydelig at både oppvekstledelse, lederne i hjelpeapparatet samt barnehagestyrerne ønsker mer formalkompetanse hos de SFO-ansatte. Den rapporterte tilfredshet med kvaliteten på SFO-ansatte i figur 13.1, står i kontrast til andre, nærliggende vurderinger de foretar. Det er høyere samsvar mellom foreldres, rektorenes og SFO-ansatte selv, om fornøydhet med assistenter og ikke noe særskilt ønske om mer formalkompetanse hos de ansettelse i SFO.

Tabell 13.1: *Vurdering av kvalitet på personalet sett i forhold til gruppe (ANOVA)*

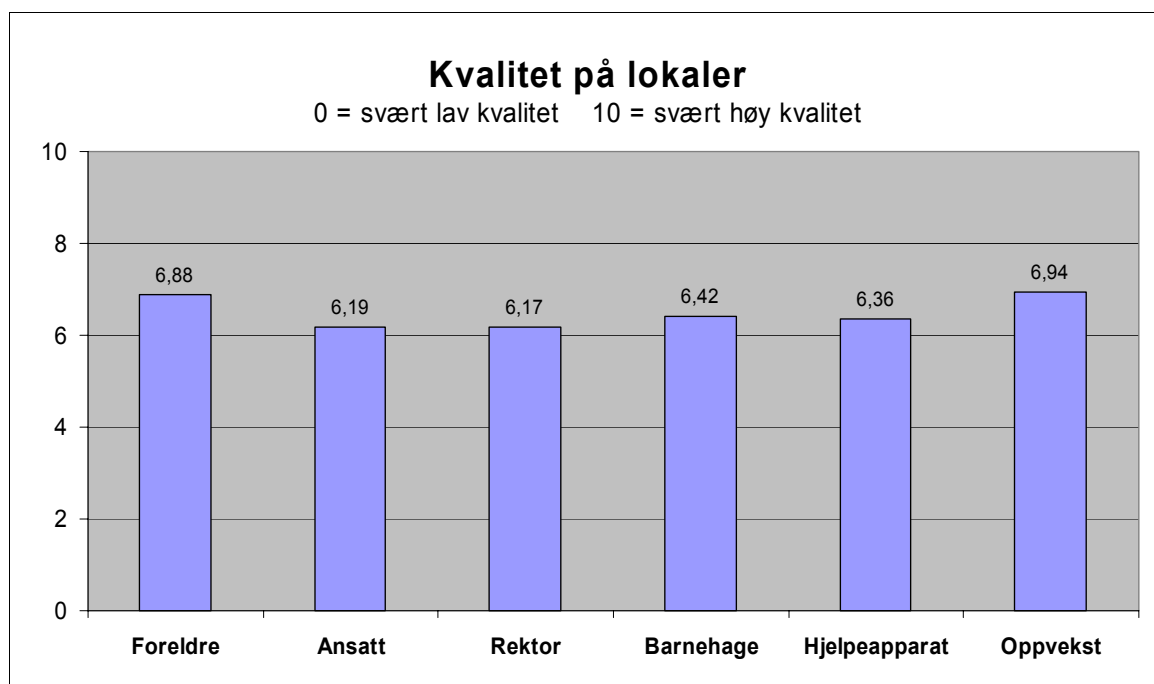
	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
Kvalitet på personalet	Foreldre**	846	7,49	1,93	6,61	0,00*
	Ansatte**	155	8,10	1,52		
	Rektor	47	7,64	1,54		
	Barnehage**	32	6,78	2,54		

\* Signifikant på 0,05.

\*\* En Bonferroni test viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellige.

Tabell 13.1 viser en variansanalyse mellom de gruppene som har vurdert kvaliteten på personalet i de utvalgte SFO. Variansanalysen viser at det er en signifikant forskjell mellom gruppenes vurdering av kvaliteten til de ansatte. En ettertest (Bonferroni) viser at de ansatte vurderer kvaliteten på personalet i SFO som bedre enn det foreldre og barnehagestyrerne gjør. Det er ingen signifikant forskjell mellom vurderingene til foreldre og barnehagestyrerne.

### 13.3 Kvalitet på inne- og uteareal i SFO



Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.

Figur 13.2: Vurdering av SFOs inneareal (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)

Kvaliteten på inneareal og lokalene til SFO er det som jevnt over blir vurdert lavest når det gjelder kvalitetsvurderinger av SFO. Figur 13.2 viser at SFO-personalet og rektorer som vurderer kvaliteten på innholdet lavest. Dette er det eneste forhold ved SFO som ansatte ikke vurderer høyere enn de andre respondentgrupper rent kvalitetsmessig. Det er foreldrene og kommunens oppvekst-/skoleledelse som er mest fornøyd med lokalene til SFO.

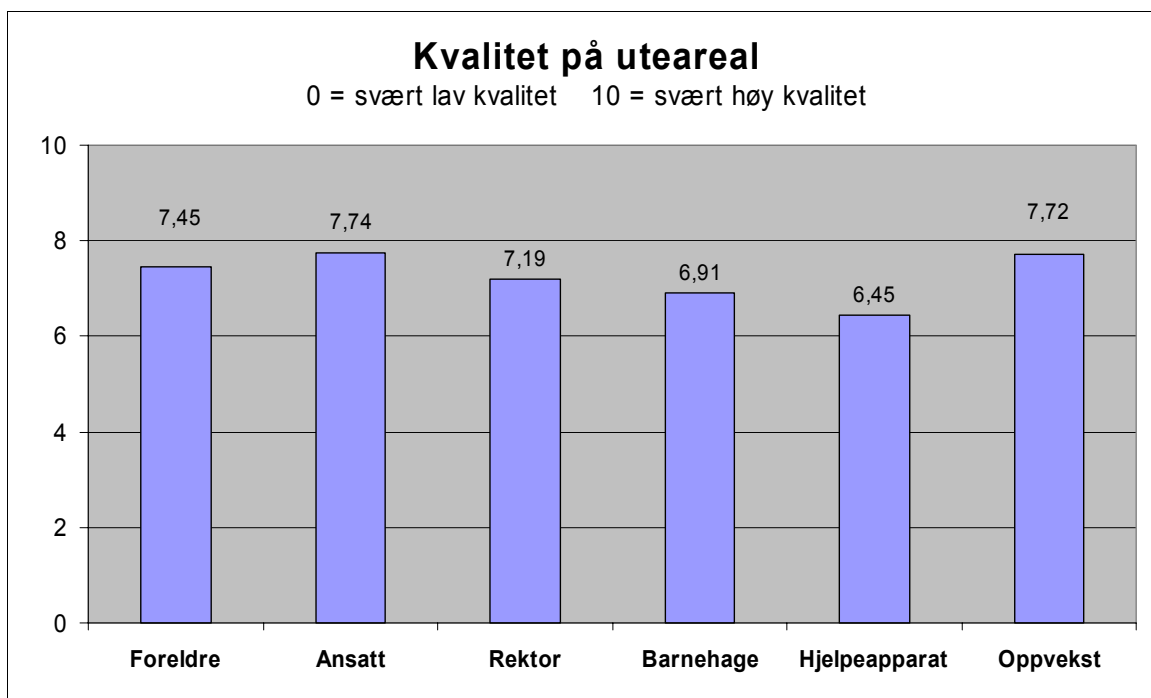
Tabell 13.2: Vurdering av kvalitet på lokalene til SFO sett i forhold til gruppe (ANOVA)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
Kvaliteten på lokalene til SFO	Foreldre**	847	6,88	2,52	4,25	0,01*
	Ansatte**	156	6,19	2,79		
	Rektor	48	6,17	2,47		
	Barnehage	33	6,42	2,70		

\* Signifikant på 0,05.

\*\* En Bonferroni test viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellige.

Variansanalysen gjengitt i tabell 13.2 viser at det er en signifikant forskjell mellom foreldre og ansattes vurdering av kvaliteten på lokalene til SFO. Gjennomsnittsverdien viser at foreldrene er mer fornøyd med kvaliteten på lokalene enn de ansatte. Det er ingen signifikant forskjell vurdering av de tre respondentgruppene foreldre, rektorene og barnehagestyrerne.



*Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.*

*Figur 13.3: Vurdering av SFOs uteareal (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)*

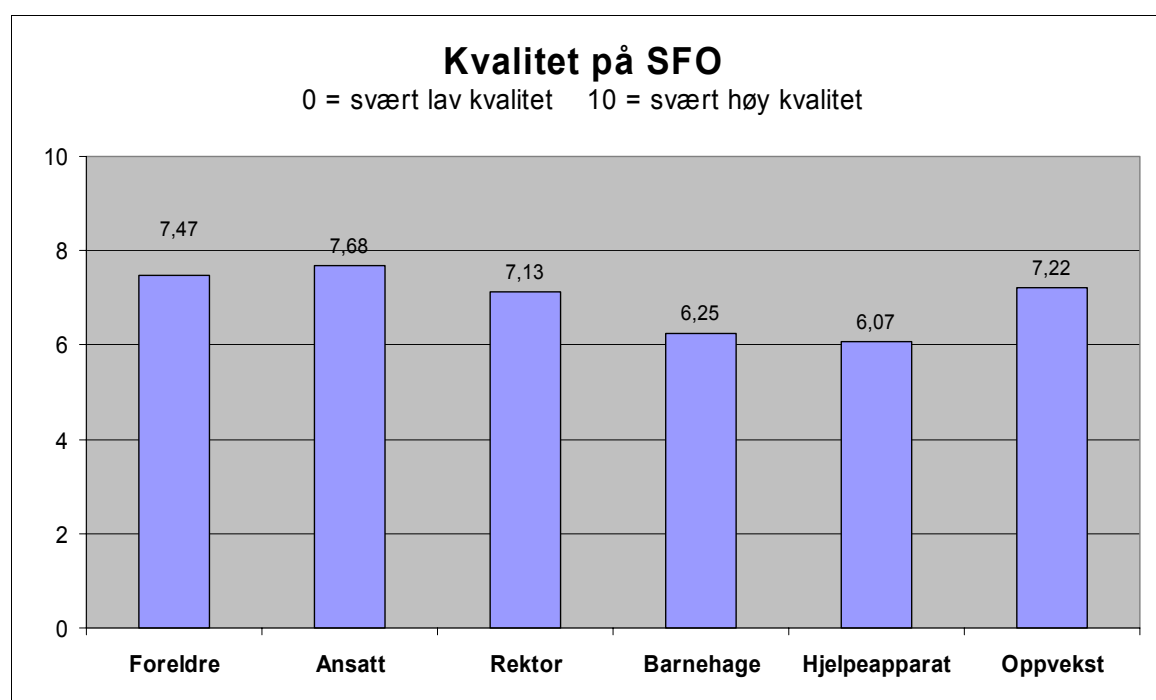
Sett i forhold til vurderingen respondentene gjorde av innearealet, er foreldrene mer fornøyd med SFOs uteareal. Igjen er det SFO-personalet som er mest fornøyd, som vi ser i figur 13.3. Barnehagestyrere og representanter fra hjelpeapparatet er de respondentgrupper som vurderer kvaliteten på SFOs uteareal lavest.

Gjengitte resultat i figur 13.2 og 13.3 rimer med foreldreintervjuene. Også i denne datainnsamlingen uttrykker foreldrene meget høy grad av tilfredshet på disse to kvalitetsmål ved SFO. Imidlertid forteller mange om lite egnede lokaler og dårlig uteareal, men gir høy skåre på skalaen. Eksempelvis forteller noen at det er for mye asfalt og lite plener i utearealet, de forteller om muggsopp i garderober og lite egnede klasserom som barna løper imellom. Når de skal abstrahere disse isolerte fortellinger til å angi på en skala fra null til ti, ender flere av dem med å sette en høy karakter (eksempelvis åtte og ni). Vi har tidligere drøftet mulige forklaringsmodeller for dette, og antar at noe av denne tendensen kan ligge bak besvarelsene av spørreskjemaene. I tillegg opplyser flere av foreldrene at det er først ved vårt intervju at de får sett noe særlig av innearealet i deres barns SFO. Dette kan tyde på at det er et tynt grunnlag noen av foreldrene baserer sine uttalelser på.

Det er kanskje rimelig å forvente lavere vurdering av SFOs inne- og uteareal fordi mange SFO er samlokalisert med skolen og har sambruk av lokaler. Skolens ute- og inneareal er primært utviklet for andre aktiviteter enn det innholdet i SFO forutsetter. Imidlertid finner vi ikke slike vurderinger hos informant- og respondentgruppene i denne studien når vi gir skårer, men stemmer mer overens med de eksempler de gir i intervjuene.



## 13.4 Kvalitet på SFO totalt



Foreldre, ansatte, rektor og barnehage har svart for spesifikk SFO, mens hjelpeapparat og oppvekstledelse har svart generelt for SFO i kommunen.

Figur 13.4: Vurdering av kvaliteten på SFO (alle grupper, her oppgitt i gjennomsnitt)

Figur 13.4 viser at kvaliteten på SFO totalt sett blir vurdert som særs høy, spesielt er foreldre og ansatte fornøyd med total kvaliteten. Hjelpeapparatet og barnehagestyrerne er de respondentgruppene som vurderer kvaliteten på SFO lavest.

Tabell 13.3: Vurdering av kvalitet på SFO sett i forhold til gruppe (ANOVA)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
Kvaliteten på SFO generelt	Foreldre**	849	7,47	1,83	6,01	0,00*
	Ansatte**	155	7,68	1,64		
	Rektor	48	7,13	1,54		
	Barnehage**	32	6,25	2,46		

\* Signifikant på 0,05.

\*\* En Bonferroni test viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellige.

Tabell 13.3 viser at det er signifikant forskjell mellom de fire respondentgruppenes vurdering av total kvaliteten i SFO. Gjennomsnittsverdien er høyest hos SFO-ansatte. Bonferroni-testen viser at barnehagestyrerne vurderte total kvaliteten i SFO som lavere enn både foreldre og SFO-ansatte. Det er ingen signifikante forskjeller mellom SFO-ansatte og foreldre.

### 13.5 Foreldrebetaling og foreldrenes vurdering i forhold til og mellom fire kvalitetsvariabler i SFO

Det er en stor forskjell i hva foreldre må betale for å ha sine barn i SFO. Tabell 13.4 viser en oversikt over høyeste og laveste foreldrebetalingen i SFOene i undersøkelsen og en oversikt over samme felt for hele landet. Alle tall er hentet fra grunnskolens informasjonssystem (GSI). Det er fjernet ekstremverdier fra tallmaterialet fordi disse trolig er feil. Eksempelvis er det oppgitt (per februar 2002) at den høyeste månedlige foreldrebetalingen er kroner 16.350,-. Det er naturlig å tro at der er kommet en null for mye, men vi har valgt å fjerne slike tall fra tallmaterialet. Beløpet oppført som 0,- er også fjernet fordi det ikke gir informasjon om tilbudet er gratis eller om det ikke tilbys hel- eventuelt halv plass.

Tabell 13.4: Oversikt over månedlig foreldrebetaling i SFOene i undersøkelsen samt for hele landet (her oppgitt i kroner)

	Under 15 timer	15 timer eller mer
Laveste pris for SFO i undersøkelsen	465	680
(Laveste pris hele landet)	(100)	(100)
Høyeste pris for SFO i undersøkelsen	1 225	1 932
(Høyeste pris hele landet)	(1 960)	(3 590)
Gjennomsnitt for SFO i undersøkelsen	767	1 271
(Gjennomsnitt hele landet)	(797)	(1 315)

Tall hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Det er fjernet ekstremverdier som sannsynligvis er feil.

Tabell 13.4 viser at det er en stor variasjon i hva foreldre må betale for å ha barn i SFO. Den laveste månedlige satsen for å ha barnet under 15 timer i uka (halvplass), er kroner 465,- for de utvalgte SFO i denne undersøkelsen. Den høyeste satsen er kroner 1.225,- for halv plass. De tilsvarende tallene for hele landet er kroner 100,- som laveste sats og kroner 1.960,- som høyeste. Det kan dermed se ut som at det er stor forskjell mellom SFO som er med i undersøkelsen og resten av landet, men tilfellet er at 7,5 % av alle SFO i landet koster mindre enn kroner 465,- per måned og bare 3,6 % av alle SFO i landet har en foreldrebetaling på mer enn kroner 1.225,- per måned. Dette gjenspeiles i gjennomsnittet som viser at for SFO i undersøkelsen er satsen kroner 767,- for å ha barnet i SFO under 15 timer i uka, mens tilsvarende tall for hele landet er kroner 797,-.

Foreldrebetaling for å ha barn mer enn 15 timer (hel plass) i de SFOene som er inkludert i denne undersøkelsen, spenner fra kroner 680,- til kroner 1.932,- (tabell 13.4). De tilsvarende tallene for hele landet er fra kroner 100,- til kroner 3.590,-. Også her er det betydelige forskjeller mellom de nasjonale tall og tallene for de utvalgte SFO i denne studien. Det viser seg imidlertid at det kun er 2,9 % av alle SFO i landet som har lavere sats enn kroner 680,- og 1,5 % som har høyere sats enn kroner 1.932,-.

Som en oppsummering viser tabellen for det første at det er en stor forskjell for hva en må betale for å ha barn i SFO. For det andre viser den at SFOene i denne studien viser en betydelig spredning i foreldrebetaling

Tabell 13.5 : Forskjeller i pris i kommunale og private SFO(*t*-test)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
Pris halvpass	Kommunal	1 934	798	232,5	0,546	0,586
	Privat	107	783	284,4		
Pris helplass	Kommunal	2 247	1 315	310,2	0,284	0,777
	Privat	125	1 305	405,7		

Tall hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Det er fjernet ekstremverdier som sannsynligvis er feil.

Tall fra GSI viser at det ikke er forskjell i foreldrebetaling mellom private versus kommunale SFO (tabell 13.5). Selv om det ikke er forskjell mellom private og kommunale SFO, så er det som vist tidligere store forskjeller i foreldrebetaling kommunene imellom.

Tabell 13.6: Sammenheng mellom foreldrebetaling og foreldres vurdering av kvalitet samt sammenhenger mellom fire variabler knyttet til kvalitet (Pearsons *r*)

	1	2	3	4	5	6
1 Pris halvpass	1,000					
2 Pris helplass	0,645*	1,000				
3 Kvaliteten på personalet	0,211	0,109	1,000			
4 Kvaliteten på lokalene	0,103	0,140	0,124	1,000		
5 Kvaliteten på utearealet	-0,062	0,109	0,090	0,275	1,000	
6 Kvaliteten på SFO generelt	0,177	0,135	0,797*	0,365*	0,427*	1,000

\* Signifikante sammenhenger (0,05)

Foreldrenes vurderinger av kvalitet er aggregert opp til SFO-nivå. Dett vil si at tallene i analysen i tabell 13.6 er gjennomsnittsverdier til foreldrene som har svart for den enkelte SFO. Pris på halv- og helplass er hentet fra GSI, hvor verdien 0 er satt til "missing" fordi det eksempelvis ikke tilbys halvpass, vil dette slå ut som meget lav pris vurdert mot kvaliteten foreldrene har vurdert for denne SFO. De aggregerte foreldredataene er dermed koblet sammen med data fra GSI.

Tabell 13.6 viser at det er ingen sammenheng mellom pris og foreldrenes vurdering av kvalitet. Det er en signifikant sammenheng mellom pris på hel- og halvpass. Det er naturlig siden kommuner og SFO med høy foreldrebetaling for halvpass sannsynligvis også har en høy pris på helplass.

Korrelasjonsanalysen viser også at det er en signifikant sammenheng mellom foreldrenes vurdering av kvalitet på personalet og kvalitet på SFO totalt. Det samme er tilfelle for kvalitet på inne- og utearealet og kvalitet på SFO totalt. Dette vil si at dersom foreldre mener at kvaliteten er bra enten når det gjelder personalet, inne- eller utearealet, tenderer de å mene at kvaliteten på SFO totalt er bra. Det er ingen sammenhenger mellom de tre første kvalitetsvariablene imellom. Det vil si at dersom foreldrene mener at personalet er bra så har dette ingen sammenheng med om de synes at lokalene eller utearealene er bra.

Ut fra tabell 13.6 ser vi også at styrken på sammenhengene er sterkest mellom vurdering av kvalitet på ansatte og kvaliteten på SFO totalt. Det vil si at dersom en mener kvaliteten på personalet

er bra er det flere som mener at også kvaliteten i SFO totalt sett er bra, enn om de mener at lokalene eller utearealene er gode. Dette viser at kvaliteten på personalet er en viktig dimensjon for vurdering av totalkvaliteten i SFO.

### **13.6 Sentrale tendenser i materialet**

- Foreldrene er meget fornøyd med SFO. De vurderer kvaliteten på personalet, inne- og uteareal og SFO totalt å være innenfor spennet bra og oppover til svært bra.
- De ansatte vurderer de samme kvalitetsvariablene nevnt over, som enda bedre enn foreldrene.
- Rektor og oppvekstledelse vurderer totalkvaliteten i SFO som svært bra, mens hjelpeapparatet og barnehagestyrene er mer kritiske.
- Foreldrenes vurdering av kvaliteten på SFO-personalet har større innvirkning på deres vurdering av totalkvaliteten i SFO, enn kvaliteten på inne- og utearealene har for totalvurderingen.
- Det er ingen sammenheng mellom foreldrebetaling og foreldres vurdering av kvalitet.

## FORSKJELLER MELLOM PRIVATE OG KOMMUNALE SFO

# 14

*Øyvind Kvello (primært de kvalitative data)*

*Christian Wendelborg (primært de kvantitative data)*

Det er få forskjeller mellom private og kommunale SFO (se vedlegg 1). Om lag 5 % av SFOene er private. Dette gjenspeiles i vårt utvalg hvor rundt 5 % av foreldrene i utvalget har barn i SFO. I spørreskjemaundersøkelsen kom det fram at foreldre med barn i private SFO – sett i forhold til foreldre med barn i kommunale SFO, mener at:

- det er mindre viktig å benytte kulturtilbud i lokalmiljøet
- det er mindre viktig med barns egeninitierte aktiviteter
- det er mindre viktig med mulighet for avslapping og ro
- de vil i høyere grad la barnet være i SFO selv om foreldrene har mulighet for tilsyn på dagtid
- SFO arrangerer sjeldnere foreldremøter og foreldrene opplever i lavere grad at de kan påvirke SFOs innhold og organisering
- SFOs innhold i større grad skal være uavhengig av skolen og at SFO skal være lagt til frittstående lokaler

Det er vanskelig å gi plausible forklaringer til disse data. Delvis skyldes det at antallet private SFO i denne undersøkelsen er lavt, cirka 5 % (dette gjenspeiler bildet nasjonalt). I tillegg er private SFO en heterogen gruppe. Delvis består den av privateide ordninger som i innhold og form er nokså identisk med de offentlige. I gruppa private SFO finner en også de ordninger som bygger på en spesiell form for pedagogikk eller et tydelig religiøst grunnsyn/livssyn som preger innholdet. For de SFO som bygger på eksplisitte og tydelig avgrensede pedagogisk grunnsyn (eksempelvis Steinerpedagogikk, Montessori), vil det være en naturlig konsekvens at foreldrene ønsker at barnet er i SFO til tross for at de selv hadde hatt mulighet for tilsyn. Et slikt grunnsyn vil helt eller delvis også skille seg fra allmennpedagogikken i den norske skolen og kan forklare et ønske om å være uavhengig av skolen og ligge i frittstående lokaler.



## 15

## INFORMANTENES ØNSKER OG FORSKERNES OBSERVASJONER

*Øyvind Kvello*

*Christian Wendelborg*

### 15.1 Informantenes ønsker

Informantene ble i intervjuet gitt mulighet for å ta opp tema som ikke ble dekket i intervju-manualen. Deres svar kan grupperes i fire hovedtema: (1) Først og fremst påpekte mange av de SFO-ansatte, noen foreldre og noen i skoleledelsen, behovet for å øke lønningene til de SFO-ansatte og derved høyne statusen. Mange opplevde at andre, bedre betalte jobber gir vansker med å rekruttere godt egnet personale eller vansker med å beholde ansatte. (2) Foreldre til barn med særskilte behov, hjelpeapparatet og delvis skoleledelsen målbar et behov for flere fagutdannede i SFO. Flere utdanninger ble skissert som ønskelig, felles for dem var et behov for tverrfaglighet. (3) Flere foreldre til barn med særskilte behov mente det var viktig å få lovfestet rett til at barnet kunne være i SFO ut over 7. klassetrinn. (4) Oppvekstledere og rektorer påpekte behov for lovfesting for å sikre viktige behov hos barn. Grunnen de oppgir er at når kommuneøkonomien er dårlig vil rådmennene ha oversikt over de kommunale tilbud som ikke er lovfestet. Det er slike tilbud det kuttes i. En oppvekstleder ordla seg slik (om ekstraressurs til barn med særskilt behov i SFO):

*Og som vi i aller høyeste grad står i fare til neste år ved budsjettbehandlingen, som vi nå er inne i, fordi kommunens økonomi er meget slett og vi har vært nødt til å peke på alle ting som ikke er lovbestemt*

### 15.2 Forskernes observasjoner

I to av de fire observerte SFOene var støy i barnegruppa framtrepende. En del foreldre fortalte i intervjuene at store barnegrupper i SFO innebærer et så høyt støynivå, at det rammer barnas konsentrasjonsevne og trivsel i SFO. Noen foreldre forteller at støynivået oppgis av barna som hovedgrunn til at de blir slitne av å være i SFO.

Våre observasjoner omfatter også det vi betegner som veldrevne SFOer, kjennetegnet av kompetent personale og god personaltetthet. Observasjoner av mindre veldrevne SFO viste lav personaltetthet og/eller mindre kompetent personale. I førstnevnte gruppe SFO var det lavt støynivå og barna fikk en balansert SFO-dag med vekslinger mellom egeninitierte og voksenstyrte aktiviteter. De ansatte forklarte dette med et ønske om å skape variasjon i både barnas aktivitet og hvem de samspilte med. Barna fikk god kontakt med de ansatte og foreldrene ble invitert til å ta en ufor-

mell prat ved henting av barna. I de mindre gode SFO løp barna ofte i grupper fra rom til rom med høyt stemmevolum. Disse barna forstyrret og ødela delvis for de andre barna, eksempelvis i form av å rote til deres lek, klype og dytte. Støy i sosialiseringsarenaer er et utbredt problem (Glad, Amundsen & Klæboe 2001). Vi observerte store forskjeller i støynivå mellom SFOer med lite struktur og personale med lav kompetanse i forhold til SFOer med noe struktur og formalkompetente ansatte. I SFO med lav personaltetthet og høy grad av støy, styrte de ansatte barnegruppa med kollektive beskjeder og markant stemmevolum – hvor spesielt spisesituasjonen ble brukt til å kreve stillhet og kollektiv forhindring fra å oppnå goder hvis enkeltbarn ikke maktet å følge disse instruksene. Barna hadde lite kontakt med de voksne og få foreldre hentet barna i SFO eller hadde uformell prat med de ansatte. I SFOene med god struktur var kommunikasjonen mellom voksne og barn preget av mer bekreftelser, dialoger og mer individuell oppfølging.

Vi observerte mange SFO-ansatte som var interesserte i å gjøre en god jobb og tilfredsstillende behov som ble signalisert til dem fra barn og foreldre. Mange uttrykte misnøye med de dårlige rammer som de opplevde ligger til ordningen, samt den lave status de har i forhold til tilgrensende systemer.

Vi observerte jevnt over at barn med særskilte behov var fysisk integrerte, men mottok svært lite individuell oppfølging. Disse barna forsvant i mengden av barn. Enkelte svært funksjonshemmede barn hadde personale som fulgte dem tett, men vi observerte ingen målbevisst, planmessig stimulering av disse. Det var mer et tilsyn for å påse at de ikke skadet seg selv eller andre.

Vi oppdaget i løpet av intervjuene og observasjonene at få hadde særlig kjennskap til arenaen. For mange var det en arena som hadde lite status og ditto prioritering. Det gjaldt både foreldre, oppvekstledelse og hjelpeapparat.

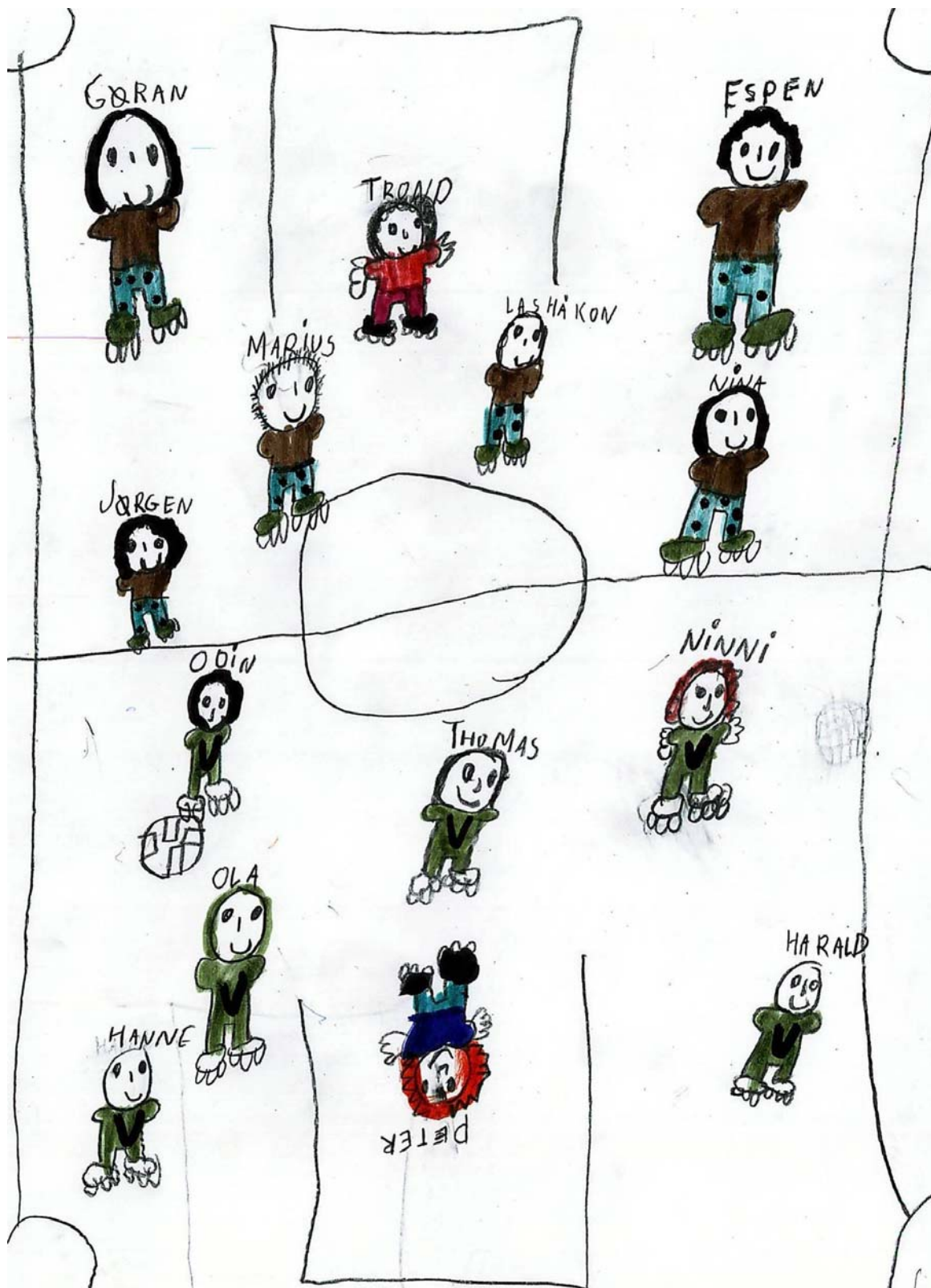
Ingen av de kommunene eller de SFO vi besøkte hadde planmessig forebygging av vansker – verken primær- eller sekundærforebygging.

Ingen av de ansatte i de SFO vi besøkte hadde særlig kjennskap til eller samarbeid med andre SFO i kommunen.

Hjelpeapparatet knyttet til de fire kommunene vi besøkte var lite systemrettede og hadde høy grad av individfokusering i sin arbeidsprofil.

To rektorer var tydelig interesserte i tett samarbeid med SFO og sikret dette både via formell og uformell møtestruktur. En av disse SFO-lederne hadde selv vært meget aktiv i å skape slike samarbeidsrutiner. Lederne i disse to SFOene var enten inkludert i mange av skolens møter eller knyttet til skolens lederteam.





Tegning 19



Tegning 20

## 16

**OPPSUMMERING**

*Øyvind Kvello  
Christian Wendelborg*

**SFO**

SFO ble opprettet som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Tokarrièrefamiliene har behov for andres tilsyn med barna fordi deres arbeidsdag er lengre enn skoledagen hos de minste skoleelevene. Den tid foreldre tidligere selv stimulerte og hadde tilsyn med eget barn, har i det senmoderne samfunn blitt overlatt til andre – gjerne profesjonelle. Likeså førte overflytting av ett årskull fra barnehage til skole fra og med 1997, til en bedre barnehagedekning. Mindre omtalt er akademiseringsdebatten som delvis kan ha påvirket opprettelsen av SFO. Det er en økning i gruppa aleneforeldre, som også leder til økt behov for bistand i tilsyn av barna. Majoriteten av norske foreldre opplever nærmiljøet som utrygt for deres barn. SFO er med andre ord primært utviklet ut fra foreldres behov og samfunnsutviklingen slik at andre i økende grad bistår dem i tilsyn med deres barn. Hvordan har barna det i denne arenaen?

**Hovedområder i studien**

Denne studien fokuserer på kvaliteten på SFO-tilbudene. Dette ses i forhold til de generelle statlige føringer for et helhetlig oppvekstmiljø for barn og de spesifikke føringer som er gitt for SFO. Studien skal gi et bilde av de aktiviteter som vektlegges i SFO, samt den form og omfang disse har. Helhetsperspektivet ivaretas ved å analysere viktige, omliggende system for SFO – som enten utgjør barnas mikro-, meso-, ekso- eller makrosystem. Kvalitet i tilbudet innebærer også hvordan integrering og inkludering ivaretas.

**Avdekket studien den "gjennomsnittlige" SFO?**

Totalt omfatter denne undersøkelsen 24 kommuner. Av disse er 20 kommuner inkludert via spørreskjema i den kvantitative delen av studien. Totalt har 1.181 personer besvart disse skjemaene. Utvalgsprosedyrene ble designet slik at det i høy grad skal stemme med sentrale kjennetegn i populasjonen. Etter gjennomføring av utvalgsprosedyrene konkluderer vi med at utvalget er representativt og generaliserbarheten er derved god.

Det er mulige feilkilder i dette materialet. Eksempelvis er svarprosenten fra foreldre generelt lavere enn ønskelig. Ser man denne svarprosenten i forhold til svarprosenten i andre sammenlignbare undersøkelser, så kan det konkluderes med at denne er god. En feilkilde som følge av at bare halvparten av denne respondentgruppa besvarer spørreskjemaet, er lite kunnskap om kjennetegn

ved de som ikke besvarer. Det kan gi konsekvenser for resultatene i undersøkelsen, selv om det ikke synes å være framtreddende denne gangen. Svarprosenten for de andre respondentgruppene er svært bra.

Denne evalueringen baseres på et bredt datatilfang. Det er mange respondent- og informantgrupper, og det er benyttet ulike metodiske tilnærminger. De kvalitative og kvantitative dataene supplerer hverandre og styrker datakvaliteten. De fire SFO som inngikk i den kvalitative delen av studien var strategisk utvalgt. Hovedgrunnene er å sikre innblikk i ulike typer organisering og kvalitet i SFO, slik at de kan illustrere den variasjon som framkommer i den kvantitative delen av studien.

SFO-lederne i de fire SFO som inngikk i den kvalitative delen av studien, var særdeles flinke til å velge foreldreinformanter som svarte til våre kriterier. Vi fikk derved dekket foreldre som både representerte de som var tilfredse og de som var misfornøyde med SFO, vi fikk en jevn fordeling mellom de ulike sosio-økonomiske grupper, variasjoner i sivilstand hos foreldrene, antall barn, hvor lenge de har hatt barn i SFO, samt foreldre som både hadde barn med og uten særskilte behov.

Til sammen har vi intervjuet 82 informanter – i tillegg til korte intervju av 21 barn. Det er sjelden å finne studier med så høyt antall informanter – selv om hele studien baseres på kvalitative data. I denne studien er dette altså supplert med en omfattende kvantitativ undersøkelse. Tilfanget av respondenter og informanter vurderes som omfattende.

Selv om målet med kvalitative undersøkelser ikke primært er generalisering, så innebærer det betydelige antallet informanter at disse resultatene er representative for andre foreldre og SFO, blant annet fordi idiosynkratiske svar forsvinner i mengden (i denne rapporten gjengis ikke svar som må anses som lite representative i forhold til de øvrige informanter). Dette er ikke en statistisk form for generalisering, men gjennomføringen av undersøkelsen gjør at overførbarheten (jf. Lincoln og Guba) til andre foreldre og SFO er meget god. Spesielt god blir overførbarheten fordi studien også baseres på generaliserbare kvantitative data.

De kvalitative data fungerer også som tolkningsgrunnlag for de kvantitative dataene. Eksempelvis viste intervju av foreldrene en gjennomgående inkonsekvens: Foreldrene påpekte flere negative trekk ved SFO for så på den ellevedelte skalaen fra null til ti, å plassere SFO som åtte eller ni på denne dimensjonen. Tallfesting av grad av tilfredshet rimer derved lite med deres eksemplifiseringer. Det kan være flere årsaker til dette, eksempelvis (1) at foreldrene forteller at de har lite kjennskap til innhold og organisering i SFO og lite supplerende informasjon ut over det deres barn gir dem, (2) foreldrene opplever at SFO-ansatte har meget gode intensjoner og ønsker det beste for deres barn og derved er foreldrene villige til å overse betydelige svakheter ved SFO, (3) mange av de forhold foreldrene er kritiske til er knyttet til forhold som SFO-ansatte har lite kontroll med (eksempelvis de økonomiske rammene, inne- og utearealet), (4) å være misfornøyd med en arena som barnet oppholder seg på og foreldrene har lite reelle alternativ til, er lite forenlig med å være en god forelder. Det er rimelig å anta at disse faktorer kan forklare noe av den opplevde inkonsekvens mellom foreldres eksemplifisering og tallfestelse av grad av tilfredshet.



## **Begrepet "helhetlig"**

Fra statlig hold legges det føringer for en helhetlig barne- og ungdomspolitik. Dette er vanskelig. Eksempelvis er deler av lovverket som skal ivareta denne befolkningsgruppa lite koordinert (Hauglund 1988). I statlige utredninger foreslås økt tverrfaglighet i det kommunale hjelpeapparatet. Fra statlig hold ønsker man også at det kommunale hjelpeapparatet etablerer seg i form av oppvekstetater. Derved sikres tverrfagligheten samtidig som det bedrer koordineringen. Forskning avdekker kritikkverdige forhold knyttet til hjelpeapparatets dårlige koordinering seg imellom og derved både ressursløsning og dårlig ivaretaking av innbyggernes rettigheter.

SFO har sin opprinnelse i skolefritidshjennene. Dette er en ordning som skal etableres i forhold til veletablerte, dominerende kulturer som skole og barnehage. De to sistnevnte arenaer har definert sine områder og utviklet sin praksis med ulik pedagogisk profil. SFO blir en nyetablering i forhold til disse. Generelt kan man se for seg to ytterligheter som konsekvens av dette: På den ene siden en reorganisering av barnehage, skole og SFO for bedre å "matche" hverandre, mens det på den andre siden er den sist etablerte (i dette tilfellet SFO) som må finne en plass som synes ledig (det vil si som ikke er "reservert" for den veletablerte skolen eller barnehagen). Mellom disse to ytterpunkt finnes en mengde sjatteringer. Svenske studier – og delvis norske, viser at SFO blir en kultur som må tilpasse seg skolen hvor sistnevnte er den definisjonssterke part. Skolekulturen og –koden vil derved påvirke utviklingen av SFO, selv om det påpekes at SFO ikke skal være én del av en heldagsskole. Med rektor som faglig og administrativ leder og høy grad av sambruk av lokalene, blir dette en stor utfordring.

Vi har svært lite helhetlig forskning å støtte oss til, selv om det fra statlig hold skisseres et tydelig ønske om helhetlig oppvekstmiljø for barn. Det foreligger få helhetlige studier av SFO. Denne studien er et forsøk i en slik retning. Det er ikke mulig å belyse alle relevante grenseområder til eller påvirkningsfaktorer på SFO. Vi har gjort et utvalg.

## **Føringer for SFO**

Rammene for SFO er tydelige på aktivitetsnivå, det er ikke gitt tydelige føringer for grunnleggende menneskesyn – slik som man eksempelvis finner for skolen. Man må imidlertid anta at føringer for menneskesyn i skolen (via L'97) også gjelder for SFO. SFO skal være barns friarena med voksentsyn. Det skal ikke være alvorlig inngripen av voksne i denne delen av barnas fritid. Barna skal eksponeres for kommunens fritids- og kulturtilbud og aktivt knytte barna til lokalsamfunnet. Det beskrives at SFO skal bistå barn i utvikling av ansvar for seg selv og andre.

Fra statlig hold skisseres at SFO skal ha en sosialpedagogisk profil og være en arena for forebygging av vansker.

## **SFO-personalets kompetanse**

SFO-ansatte er nesten utelukkende uten pedagogisk utdanning på høgskolenivå (8,8 %). Dette er i tråd med de statlige føringer for ordningen. Det lave nivå av formalkompetanse står i tydelig motsetning til ansettelse i skolen og barnehagesektoren. SFO avviker på dette området også betraktelig fra svenske fritidshjem, hvor over 60 % har høgskoleutdanning.

Majoriteten av de SFO-ansatte mener at det er tilstrekkelig å kun ha assistenter i SFO. En del av assistentene i SFO mener imidlertid at SFO-leder kan eller bør ha formell kompetanse. Disse skisserer ofte "pedagogisk kompetanse" eller viser til yrkestittelen førskolelærer.

Rektorer mener jevnt over at formell kompetanse ikke er en nødvendighet for ansettelse i SFO.

Representanter for oppvekstledelsen har tydelige oppfatninger av behov for formell kompetanse hos de SFO-ansatte.

Lederne i barnehager mener at SFO har for lite formelt kompetent personale. De skisserer ofte egen yrkesgruppe (førskolelærer) som ønsket fagbakgrunn for ansettelse i SFO.

Lederne i hjelpeapparatet er kritiske til den lave formalkompetansen hos ansatte i SFO og de skisserer behovet for tydelig styrkning på dette området. Her skisseres høyskoleutdanning ("pedagogisk kompetanse") og tverrfaglighet.

Foreldre uttrykker tilfredshet med de ansatte og føler at assistentene gjør en god jobb. Omkring halvparten av foreldrene mener det er ønskelig med formalkompetanse hos SFO-ansatte. I intervjuene er det imidlertid svært få foreldre som påpeker dette sterkt. Tilfredshet fra foreldrenes side kan indikere at real- og effektiv kompetanse er god hos SFO-ansatte.

Foreldre til barn som har særskilte behov mener at SFO må ha flere ansatte med formell kompetanse. Denne foreldregruppa er de som sterkest uttrykker behov for tverrfaglighet og nevner at pedagogisk personale kan suppleres med profesjonsutdanningene vernepleier og barneverns-pedagog.

Det er rektor-, ansatte- og majoriteten av foreldregruppa som er mest i tråd med de statlige føringer i syn på kompetanse for ansettelse i SFO. I de statlige føringer skisseres imidlertid at SFO-leder gjerne kan ha formalkompetanse. Dette vektlegges i betydelig grad av lederne i hjelpeapparatet, oppvekstledelsen, barnehagestyrerne og foreldre til barn med særskilte behov. Disse gruppene gikk ofte ut over de statlige føringer ved å betrakte formalkompetanse hos SFO-leder ikke bare som ønskelig, men nødvendig. I tillegg skisserte flere av dem behov for formalkompetanse hos flere ansatte i SFO enn kun leder.

Flere av de SFO-ansatte vi intervjuet opplevde lav status i forhold til andre systemer som driver omsorg, pleie, sosialisering eller faglig skoling av barn. De mente at høyere lønn ville både sikre mer formelt kompetent personale og større stabilitet. Mange av de ansatte mente dette var nødvendig for å øke statusen tilstrekkelig. Høy turnover blant assistentene ble også trukket fram som et frustrasjonsmoment.

### **Aktiviteter i SFO**

Det ble stilt spørsmål om SFO skal være en friarena for barn hvor voksne bare har tilsyn og tilrettelegging for utfoldelse som den ene ytterlighet langs et kontinuum eller følge planer (hvor frilek kan være en viktig del av virksomhetsplanen) som eksempel på den andre ytterligheten. Majoriteten av foreldre mener et sted midt mellom disse to ytterpunkt, men med helling i retning av friarena. Representanter for hjelpeapparatet og foreldre til barn med særskilte behov legger seg

fra midten til struktur og planer i dette kontinuumet, mens de fleste SFO-ansatte går i tydelig retning av friarena med voksentilsyn. Barnehageledernes syn på SFO sammenfaller med hjelpeapparatets. Rektorer og oppvekstledelse plasserer seg fra midten til friarena langs dette kontinuumet.

SFO gir i meget høy grad rom for barns egeninitierte aktiviteter. Både SFO-ansatte, foreldre, barna selv, rektor, kommunens oppvekstledelse er meget enig med hverandre på dette punktet. Flere forskere stiller imidlertid spørsmålstegn ved hvor utviklende frilek er for barn.

Foreldre opplyser at deres barn jevnt over trives meget godt i SFO. Det viser seg at barn som har funnet seg godt til rette i barnehagen, også mestrer arenaene skole og SFO på tilsvarende måte.

Foreldre og ansatte oppgir at særlig fire aktiviteter er viktige: (1) Gi barn omsorg/tilsyn, (2) barns egeninitierte aktiviteter, (3) frilek og (4) sosial læring. Dette uttrykker ønsker og ikke nødvendigvis et reelt tilbud.

Tegningene fra og intervju med barna viste at SFO er en arena hvor de får rikelig med utfoldelsesmuligheter med lav grad av voksenstyring. I intervjuene forteller mange foreldre at det i større grad handler om fleksible barn som tilpasser seg SFO enn vice versa. En del barn og foreldre forteller også at aktivitetene i SFO blir repetetive og at barna ofte går lei etter å ha vært der et par år.

Det er lite samarbeid mellom SFO og det kommunale kultur- og fritidstilbud. Tre hovedgrunner oppgis av SFO-ansatte for dette: (1) Lav personaltetthet slik at det er vanskelig å dele barnegruppa og derved tilby betydelig aktivitetsvariasjon, (2) dårlige økonomiske rammer gjør det vanskelig å dekke slike utgifter, samt (3) mange av kultur- og fritidstilbudene åpner først etter at SFO har stengt for dagen. På dette området avviker SFO betydelig fra de statlige føringer for arenaen.

Det gis sjelden bistand til barnas leksegjøring i SFO.

SFO er én av få offentlige sosialiseringarenaer preget av aldersheterogenitet. Dette sikrer overlevering av ferdigheter mellom ulike aldersgrupper av barn og støtter opp under viktigheten av den kultur barnegruppa kan formidle til hverandre og som ikke helt kan erstattes av voksne.

I spørreskjemaundersøkelsen finner man at de fleste mener at SFO greier å differensiere aktiviteter i forhold til barnas forutsetninger, behov og interesser. De ansatte mener dette i høyere grad enn foreldre og barnehagestyrere. Representanter fra hjelpeapparatet er de som relativt sett er mest kritiske til SFOs evne til differensiering. Det er imidlertid ingen forskjell i svarene mellom foreldre som har barn med eller uten særskilte behov, når det gjelder den grad SFO klarer å differensiere i forhold til deres barns forutsetninger, behov og interesser. Dette står til en viss grad i motsetning til funnene i intervjuene.

### **Foreldredeltakelse i SFO**

Både SFO-ansatte og foreldrene mener det er høy grad av påvirkningsmulighet av innholdet i ordningen. Begge er samstemte i at foreldrene i liten grad benytter seg av denne påvirknings-

muligheten, foreldre som har barn med særskilte behov er mer aktive i å påvirke SFO enn de øvrige foreldrene.

Foreldre synes å tenke lineært og ensidig om informasjonsflyt – det vil si at SFO-ansatte informerer foreldrene og ikke vice versa.

Foreldre og SFO-ansatte (unntatt lederne) er usikre på hvordan de informeres om aktiviteter i ordningen. Lederne er de få som har total oversikt.

SFO-ansatte uttrykker i intervju litt resignasjon i forhold til å engasjere foreldregrupper som de mener betrakter SFO som en ren oppbevaringsplass og derfor ikke behov for særlig informasjonsflyt de to mikrosystem imellom. SFO-ansatte og foreldre i bringe- og hentesituasjoner av barna. Mange barn er store nok til selv å gå mellom SFO og hjemmet.

Det kan være en sammenheng mellom foreldres syn på SFO som en tilsynsordning for deres barn og derved lite behov for tett kontakt med og påvirkning av innholdet i SFO. Det kan også forstås som at foreldrene opplever at rammene er for dårlige til at de har reell innflytelse på SFO. Foreldre påvirker også i liten grad skolens innhold. Forklaringen foreldrene gir er at de opplever å ha for liten kunnskap til å påvirke. I intervjuene i denne studien påpeker imidlertid foreldre at de vil påvirke hvis de er misfornøyde med SFO. Det synes som om de tenker seg sin påvirkningsmulighet som en kontrollmulighet framfor en mer prosessorientert innstilling til samarbeidet.

### **Samarbeid mellom SFO og skole**

Jevnt over er det lite formell kontakt mellom skole og SFO. SFO-ansatte føler delvis det er skolekulturen som dominerer dette samarbeidet. Den uformelle kontakten mellom SFO-ansatte og lærerne er ofte knyttet til spesielle hendelser eller barn med særskilte behov.

Et mindretall av SFO-ansatte – men likevele en betydelig andel, ønsker en større distanse til skolen.

Rektorer er tydelig mer fornøyd med kontakten de har med SFO enn vice versa.

Det kan virke som om skolekulturen blir den dominerende i samarbeid med SFO. I kapittel tre eksemplifiseres dette ved norske og svenske studier. Skolen har sin styrke innen didaktikk og skolefaglig kompetanse og lite innen de aktiviteter som vektlegges i SFO (med noe unntak for kulturaktiviteter). Skolen fokuserer primært på elevens skolefaglige utvikling, sekundært selve sosialiseringen. I SFO er sosialiseringen hovedmål. De to systemene har derved ulikt ståsted som lett genererer ulikt behov for innhold i samarbeidet.

### **Samarbeid mellom SFO og barnehage**

Det er nesten intet formelt eller uformelt samarbeid mellom SFO og barnehage. Det har sine naturlige årsaker i at flere barnehager soner til den enkelte SFO. Barnehagen har også lite samarbeid med skolen, og begge parter knytter det til noen møter og besøk med barna i forbindelse med innskriving til 1. klassetrinn. Det er kanskje både lite mulig og lite nytte i et tett samarbeid mellom barnehage og SFO. Begge parter uttrykte dette i intervjuene og så andre samarbeidspartnere som både mer relevante og hensiktsmessige.



### **Samarbeid mellom SFO og kommunens oppvekstledelse**

SFO-ansatte opplyser å ikke ha noe kontakt med kommunens oppvekstledelse og opplyser i intervjuene at de knapt vet hvem som bekler disse stillingene. Noen har positive erfaringer med egen konsulent ved kontoret for SFO. De SFO-ansatte opplyser i intervjuene at selv om de savner mer kontakt med de som beslutter, har de forståelse for at det er vanskelig for oppvekstledelsen å ha tett kontakt med alle skolene i kommunen. En kontaktperson i form av konsulent ved oppvekstkontoret avlastet dette noe.

### **Samarbeid SFOene imellom**

I intervjuene forteller de ansatte at de ikke har kjennskap til de øvrige SFO i kommunen. Det er lite av slikt samarbeid. Det foreligger ikke kvantitative data på dette i denne studien.

### **Samarbeid mellom SFO og det kommunale hjelpeapparatet**

Det kommunale hjelpeapparat opplyser å ha svært liten kontakt med SFO. Både PPT og helsesøstertjenesten har kontakt med barna og familien via barnehager og skoler. I samarbeid rundt enkeltbarn opplyser de at SFO-ansatte delvis er med på møter hvis rektor vurderer det som viktig og riktig. Svært få av helsesøstertjenesten og PPT har direkte kontakt med SFO rundt enkeltbarn. Barneverntjenesten har noe kontakt med SFO knyttet til forebyggende tiltak rundt enkeltbarn. Tiltak for funksjonshemmede har noe kontakt med SFO via enkeltbarn.

Særdeles få av tjenestene har utviklet planer for forebygging av vansker hos barn hvor SFO er inkludert. PPT og helsesøstertjenesten vurderer at SFO har et stort potensial som arena for forebygging av vansker. De mener i middels grad å ha utnyttet dette potensialet.

Barneverntjenesten er eksplisitt nevnt i forhold til å benytte SFO som arena for forebygging av vansker. Barneverntjenesten har delvis benyttet arenaen i forhold til noen barn, men opplyser at SFO ikke har forutsetninger for å virke forebyggende. Barneverntjenesten forvalter primært en vergelov, men skal delta i det forebyggende arbeidet. Representanter for tjenester for barn med funksjonshemninger synes å ha sammenfallende meninger med lederne av barneverntjenesten.

I intervjuene forteller noen foreldre at de er usikre på om hjelpeapparatet er inne i forhold til sitt barn som har særbehov og som er tilmeldt tjenester.

Foreldre er bare middels fornøyde med samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet.

SFO-ansatte og oppvekstledelsen er de som er mest fornøyde med kontakten mellom SFO og hjelpeapparatet. Denne kontakten går primært via skolen.

### **Primærforebygging i SFO**

De statlige føringer er tydelige i at SFO skal ha en sosialpedagogisk profil og bistå i forebygging av vansker.

Forebygging innebærer mer systemrettede framfor individrettede tiltak. Muligheter og potensialer vektlegges mer enn behandling av vansker. Behovet for grundig utredning og diagnostisering blir nedtonet ved forebygging. Det leder til reduksjoner i henvisning av individer til hjelpeapparatet.

Noen av årsakene til denne dreiningen er: (1) Forekomsten av vansker er større enn hjelpeapparatet er dimensjonert for å ta imot, (2) det tverrfaglige og –etatlige samarbeidet er ofte så dårlig utviklet at brukerne ikke får godt nok koordinert hjelp og stykkes opp til, (3) brukernes hjelp defineres ofte ut fra den enkelte hjelpetjenestes begrensede "utkikkspunkt" og i forhold til de tiltak man har til rådighet innen tjenesten, (4) behandlingseffektiviteten er lav i mange deler av hjelpeapparatet, (5) lette vansker kan avhjelpes og kureres via forebygging slik at de ikke utvikler seg til manifesterte vansker som er vanskelig å endre, (6) forskning avdekker behovet for å sette inn tiltak i de viktige arenaer barn ferdes i til daglig og hjelpeapparatet har en tendens til å utrede og intervensere i forhold til ett eller få mikrosystem, (7) det er glidende overganger mellom vansker og normalitet slik at det dreier seg mer om gradforskjeller enn vesensforskjeller, samt (8) samfunnsutviklingen synes å lede til økning av psykiske og sosiale vansker i befolkningen som krever annen tenkning enn behandling – det vil si en omprioritering av innsatsområder og -former.

Primærforebygging innebærer å være motvekt til negative trekk i samfunnsutviklingen samt å skape en arena med minimalt med stressorer. Inkluderende prosesser blir kjernen i primærforebyggende arbeid i tillegg til å berike barnas liv med aktiviteter de ellers har lite tilgang til. Særdeles få av de studerte kommunene har planer for forebygging av vansker hos barn som inkluderer SFO.

SFO er en kvinnedominert kontekst – på linje med skole og barnehage. Denne arenaen bidrar derved ikke til å skape større balanse på mesosystem på dette området. Barn eksponeres derfor for et rimelig homogent persongalleri i de offentlige sosialiseringarenaer med konsekvenser for de rollemodeller de får tilgang på. Feminine kontekster preges av annen pedagogikk enn hvor kjønnsfordelingen er mer balansert. Økning i gruppa aleneforelder (som hovedsakelig er kvinner) kompenseres det heller ikke for med ansattelse av en betydelig andel menn i SFO. SFO er derved på linje med skolen og barnehagen når det gjelder skjev kjønnsfordeling blant de ansatte.

SFO har en bedre aldersspredning på sine ansatte enn skolen, og kan kompensere for en aldersmessig skjevfordeling i sistnevnte arena og derved bidra til balansering på mesosystemnivå.

Lav personaltetthet i SFO bidrar heller ikke til økt voksenkontakt for barna som en motvekt til økt segregering mellom generasjonene i det senmoderne samfunnet.

Den lave grad av samarbeid mellom SFO og skole leder til at den nye ordningen blir nok et system som bidrar til oppsplitting av de arenaer barna ferdes i og derved i liten grad en helhetlig skoledag. Et sentralt trekk i det senmoderne samfunn er en tydelig oppsplitting i arenaer barn forholder seg til og SFO og skole føyer seg derved inn i et slikt mønster. Foreldrene mener at det er et tydelig skille mellom hva som er skole og hva som er SFO. Foreldrene mener at dette skillet også er tydelig for barna.

Det er lav grad av samarbeid mellom SFO og foreldre.

SFO-ansatte viser i intervju liten kunnskap om hva begrepene differensiering, inkludering og integrering innebærer og kan i liten grad gjøre rede for hvordan dette ivaretas.

## Sekundærforebygging i SFO

Forskning i norske barnehager påpeker at det å ha hjelplass i barnehage for risikoutsatte barn ikke kan regnes som forebygging eller tiltak. Det krever styrking av personaltettheten og planer for tiltaket. Barnehagen kjennetegnes av større personaltetthet og flere ansatte med formalkompetanse enn i SFO. I tillegg har barnehagen tettere oppfølging fra det kommunale hjelpeapparatet. SFO må derved anses å ha et dårligere utgangspunkt for sekundærforebygging enn barnehagen.

I predikering av risikoutsatthet nevnes ofte lav personaltetthet i sosialiseringarenaer som en stressor – spesielt for sårbare barn. Hovedgrunnene er vansker med å tilrettelegge for gode økologiske nisjer, utagering øker ved lite voksentilsyn, samt spesifikk individrettet stimulering blir sjeldnere når oppmerksomheten skal fordeles på mange barn.

I kapittel tre skisseres tre hovedgrupper for sekundær forebygging i SFO. Disse vurderes separat:

- A. SFOs tilbud til barn med funksjonshemninger er preget av tilsyn slik at foreldrene (1) avlastes og (2) kan delta i ordinær yrkesutøvelse. Tilbudet synes generelt ikke å kunne tilby målrettet, jevn stimulering, og heller ikke bistand til lekser.
- B. Minoritetsspråklige barn tilbys jevnaldrede lekekontakter som innføring i norsk kultur og språk. Det opplyses ikke om at denne barnegruppa tilbys aktiv språkstimulering fra de ansattes side eller leksehjelp generelt eller leksehjelp på førstespråket spesielt.
- C. Barn med samspillsvansker tilbys i SFO i liten grad (1) målrettet sosial ferdighetstrening slik at den sosiale kompetansen økes, (2) det er lav grad av voksenstyring for å sikre barna molare aktiviteter og lite hjelp til å skape positive økologiske nisjer, (3) det er lite kontakt med hjemmet, (4) lav grad av kontakt med det kommunale hjelpeapparatet. Det er tydelig i statlige føringer og helt i forskningsfront at multisystemiske tiltak kreves for å forebygge for betydelige og alvorlige samspillsvansker.

Eksplisitt nevnes at sosialkontor og barneverntjeneste skal benytte SFO som en arena for forebygging. Barneverntjenesten vurderer SFO jevnt over som svak i forhold til forebygging av vansker hos barn på grunn av: (1) Lav formal kompetanse blant de ansatte, (2) for store barnegrupper / lav personaltetthet, samt (3) for lite struktur. De poengterer at hovedgruppen av barn de skal betjene via Lov om barneverntjenester – som primært er en vergelov – ofte har for lite struktur i mikrosystemet hjemmet og derfor ikke vil profitere på ordningen. Lite struktur i SFO gir disse barna liten tilgang på molare aktiviteter i tillegg til at ordningen i liten grad makter å tilby særlig målrettet stimulering for understimulerte barn.

Et ledende prinsipp i arbeid med barn – sosialisering eller skolefaglig læring, er å bedømme barnets nærmeste utviklingssone og at den voksne fungerer som et stillas for å støtte barnet i denne læringsprosessen. Å lykkes i dette innebærer tilpasning og differensiering. Det krever en viss personaltetthet. For barn med særskilte behov er det ofte vanskelig å bedømme nærmeste utviklingssone og hvordan man best kan fungere som stillas for dem. Formalkompetanse skisseres ofte som nødvendig i faglitteraturen og uttrykkes også i denne studien av lederne i det kommunale hjelpeapparatet og foreldre til barn med særskilte behov i SFO.

Systemrettet arbeid – slik det skal styrkes via Samtak-programmet i PPT og skolen, synes i liten grad å prege forholdet mellom PPT og SFO eller internt i forholdet mellom skole og SFO.

I kommuner hvor det rapporteres tverrfaglige og –etatlige samarbeidsrutiner hvor SFO inngår, så synes ikke dette å ha innvirkning på opplevd kvalitet på samarbeidet mellom SFO og hjelpeapparatet. Det innebærer at resultatene av samarbeidet oppleves å ikke gi særlige resultater.

SFO kan oppsummeres som forholdsvis lite egnet for primærforebygging og tydelig mindre egnet som arena for sekundærforebygging. Dette er et tydelig avvik fra de statlige føringer hvor 15 % av det statlige driftstilskuddet er øremerket for barn og familier med særskilte behov og at SFO skal ha en sosialpedagogisk profil.

### **Grad av tilfredshet med SFO**

Foreldre er generelt meget tilfreds med SFO. Mange foreldre synes å ha forholdsvis lite kjennskap til SFO og baserer seg i høy grad på enkeltinntrykk og den løpende orientering deres barn står for. Til tross for at denne studien dekker hele spekteret – fra de kvalitetsmessig svært gode til de svært dårlige SFOer – er foreldrene like fornøyde.

Foreldre til barn med særskilte behov er noe mindre fornøyd med tilbudet deres barn får i SFO. I intervjuene framstår denne gruppa som langt mer kritiske enn de øvrige foreldrene. Noen opplyser at grunnen til at de likevel gir en god vurdering av SFO på skalaen fra null til ti, at de har innsett at ordningen er en "ren oppbevaring" – som de selv uttrykker det, og ikke et pedagogisk tilbud.

Studien viser at den økonomiske egenandelen foreldrene betaler ikke predikerer kvalitet i SFO. Likeså legger det heller ikke føringer for at foreldregruppas krav til innhold i SFO endres i tråd med økonomisk egenandel.

Rektorer mener at SFO fungerer meget godt ut fra de statlige føringer.

Barnehagestyrerne er bare middels fornøyd med kvaliteten i SFO og påpeker i intervjuene tre hovedgrunner: (1) Lav formell kompetanse hos de ansatte, (2) mangel på planer for aktiviteten og (3) egnethet ved lokaler og uteareal.

Kommunens oppvekstledelse er jevnt over meget fornøyd med SFO.

Lederne ved det kommunale hjelpeapparatet er jevnt over middels fornøyd med SFO, og oppgir i intervjuene de samme årsaker som skissert av barnehagestyrerne.

### **SFO-ansattes vurdering av eget arbeid**

SFO-ansatte vurderer seg selv jevnt over som å ha lyktes i forhold til de statlige føringer for ordningen.

I intervjuene uttrykker alle ansatte tydelige frustrasjoner over rammene for ordningen som gir følgende negative følger: (1) Lav status i forhold til omliggende systemer, (2) lav avlønning fører til ansettelse av personer som ofte jobber i kortere perioder, (3) magre økonomiske rammer fører til at de ikke har budsjettammer til å skape variasjoner i aktiviteter, samt (4) lav personaltetthet

leder til at de i liten grad kan splitte opp barnegruppa som ett ledd for å imøtekomme barnas behov.

### **En brokultur?**

SFO har i liten grad utviklet seg til å bli en arena som Madsen (1995) benevner nettverkskultur. Noen SFO har derimot preg av å være en brokultur, men enkelte SFO – både ut fra ønske eller nokså ufrivillig, bærer preg av østerskultur.



# RESYMÉ AV FUNNENE KNYTTET TIL DE FIRE HOVEDPROBLEM- STILLINGENE

# 17

*Øyvind Kvello*

*Christian Wendelborg*

Det er reist fire hovedproblemstillinger i denne studien. Nedenfor skisseres de mest sentrale funnene knyttet til disse:

## ***Hovedproblemstilling 1***

### ***Hvilke aktiviteter vektlegges og hvilken form er disse gitt i SFO?***

- Det er høy grad av frilek i SFO. Arenaen preges av at barna gis rikelig med utfoldelsesmuligheter, og de voksne har lite inngripen i deres fritid.
- Det er i liten grad lagt til rette for leksehjelp.
- Det er lite kontakt mellom SFO og de lokale tilbydere av kultur- og fritidsaktiviteter.

## ***Hovedproblemstilling 2***

### ***Hvordan er samspillet mellom SFO, hjem og andre viktige arenaer hvor barn ferdes?***

- Det er forholdsvis lite kontakt mellom SFO og hjem. Henvendelser fra SFO til foreldrene dreier seg stort sett om at planer over aktiviteter i SFO sendes til hjemmet kvartal- eller halvårsvis. Både foreldrene og SFO-ansatte mener at førstnevnte gruppe i meget høy grad kan påvirke innholdet i SFO. Begge parter er enige i at foreldrene i liten grad benytter seg av denne muligheten. Foreldre til barn med særskilte behov benytter seg imidlertid i større grad av denne muligheten til å påvirke enn øvrige foreldre.
- Det er lite formelt samarbeid mellom SFO og skole.
- SFO-ansatte føler at skolekulturen preger samarbeidet. Det er derved en ujevn status- og definisjonsmakt mellom de to arenaene.
- Det er lite kontakt mellom det kommunale hjelpeapparatet og SFO. Bistand fra hjelpeapparatet overfor SFO er ikke sikret i lovs form, slik som for skole eller barnehage. Det sparsommelige samarbeidet vurderes imidlertid av SFO-ansatte som å være av god kvalitet.

### ***Hovedproblemstilling 3***

#### ***I hvilken grad inkluderes barn med særlige behov i SFO?***

- Barn med særskilte behov er i samme bygninger og er integrert i barnegruppa i SFO. Det reises imidlertid tvil fra lederne i hjelpeapparatet og foreldrene til barn med særbehov, om grad av faglig arbeid overfor disse barna. Det er også usikkerhet knyttet til om aktiviteter i tilstrekkelig grad tilpasses barna ut fra deres interesser, forutsetninger og behov.
- Foreldre til barn med særskilte behov er i intervjuene meget kritisk til innholdet i SFO. Samtidig opplyser foreldrene at deres barn med særbehov i høy grad deltar i aktiviteter på lik linje med de andre barna.
- SFO-ansatte har svært lav formalkompetanse, bare 8,8 % av dem har førskole- eller lærerutdanning.

### ***Hovedproblemstilling 4***

#### ***Hvordan er kvaliteten i de tilbud SFO gir, og i hvilken grad drives SFO etter intensjoner nedfeldt i Stortingsmeldingene?***

- SFO lykkes i å skape rom for utfoldelse og frilek.
- Foreldre mener jevnt over at barna trives godt i SFO.
- De fleste informant- og respondentgruppene er meget fornøyde med SFO.
- SFO har i liten grad et forebyggende, sosialpedagogisk perspektiv.
- Nesten ingen SFO er knyttet til det kommunale forebyggende arbeid.
- SFO har i liten grad knyttet seg til de lokale kultur- og fritidsaktiviteter.
- SFO har i liten grad lyktes i å skape sterke, aktive lenker til omliggende systemer som de kommunale kultur- og fritidsaktiviteter, skole, hjelpeapparatet og hjemmet.
- Sett ut fra bioøkologisk teori og flere, betydelige statlige føringer, avdekkes tydelige svakheter ved SFO i denne studien. Først og fremst gjelder dette å bidra til en helhet i barns oppvekstmiljø, slik at man sikrer et planmessig godt gjennomarbeidet arbeid med barna.
- Personalets formalkompetanse samt personaltettheten i SFO indikerer vansker med å utføre en del av det primær- og sekundærforebyggende arbeid som skal ligge til ordningen.



## ANBEFALINGER FOR VIDEREUTVIKLING AV SFO

# 18

*Øyvind Kvello*

*Christian Wendelborg*

På bakgrunn av den kunnskap vi har etter denne studien av SFO, har oppdragsgiver bedt om anbefalinger for videreutvikling av ordningen.

Forskning – både i Norge og Sverige, viser at skolekulturen ofte blir den dominerende i samarbeidet med arenaer fundert på førskole- og fritidspedagogikk (Haug 1991, Skolverket 1999, Torstenson-Ed & Johansson 2000). Skolens tyngdepunkt er skolefaglig formidling, mens barns frilek og eksponering for kulturelle aktiviteter, er hovedinnhold i SFO. En god koordinering mellom skole og SFO vil gi barna en helhetlig dag. I dag er skole og SFO i liten grad koordinert i forhold til hverandre og grad av samarbeid og –former, er lite varierte.

***Anbefaling nr. 1:*** *Det anbefales å etablere et tettere, mer formalisert samarbeid mellom skole og SFO, som kan skape en mer helhetlig dag for barna. Dette må baseres på en tydeliggjøring av roller og innhold slik at skolekulturen ikke blir for dominerende i forhold til SFO.*

Bare 8,8 % av de SFO-ansatte har førskole- eller lærerutdanning. SFO skal prioritere opptak av barn med særskilte behov, og delta i det kommunale forebyggende arbeidet. En sammenligning med andre nærliggende arenaer, viser at i svenske fritidshjem har over 60 % av de ansatte høgskoleutdanning, at nesten samtlige fast ansatte lærere i skolen har formalkompetanse og at 33 % av ansatte i norske barnehager har høgskoleutdanning. I denne studien er det tydelig at foreldrene opplever assistentene i SFO som flinke i jobben. En god SFO må imidlertid baseres på planer og veiledning av assistentene. En SFO uten ledelse med formalkompetanse vil lett stivne i sin praksis.

***Anbefaling nr. 2:*** *Det anbefales at SFO får samme andel personale med fagkompetanse som barnehagen, det vil si omkring 33 % med fagutdanning.*

En økning av antall ansatte med formalkompetanse vil trolig lede til høyere grad av stabilitet. Høy "turn-over" blant SFO-ansatte er et tema som vekker bekymring hos våre informanter. Informantene hevder at en betydelig andel av de SFO-ansatte er engasjert for bare kortere perioder.

I forbindelse med senket obligatorisk skolestart i 1997, fikk skolen en økning i førskolelærere som ansatte. Disse utgjør kun 9 % av totalbemanningen i skolen (St.meld. nr. 16 2001–02). Fram til da hadde norsk skole personalmessig vært særdeles ensidig sammensatt. Mange bedrifter og organi-

sasjoner har behov for, og ønsker om, større variasjon på personalsiden, enn fagsammensetningen i dagens skole. Mange av informantene i denne studien var opptatte av tverrfaglig sammensetning hos de SFO-ansatte for både bedre å registrere barnas behov og ivaretagelse av disse.

***Anbefaling nr. 3: Det anbefales en tverrfaglig sammensetning i SFO.***

Fram til 1970-tallet var lærerutdanningen to-årig. Dagens rektorer har jevnt over to til tre års grunnutdanning. Bare omkring 40 % av skolelederne har formell lederutdanning – og bare 8 % av har lederutdanning i et omfang på 20 vekttall eller mer (St.meld. nr. 16 2001–02). Det kan være behov for å supplere skoleledelsen med annen kompetanse. Det anbefales at skolen i sterkere grad supplerer ledelsesgruppen med personer som har annen formal- og realkompetanse enn lærer (delvis åpnes det for en slik praksis i Opplæringsloven).

***Anbefaling nr. 4: Det anbefales at SFO-leder er medlem i skolens ledergruppe.***

Det kommunale hjelpeapparatet har jevnt over ikke lyktes å innfri statlige føringer for forebyggende virksomhet framfor behandling, og systemrettede tiltak sett i forhold til individrettede. Det foreligger flere programmer for forebygging av vansker. Felles for mange av disse er at de gir best resultat hvis de settes inn tidlig i barnas liv. Skolen regnes som en god arena for forebygging. Den stramme fag- og tidsstrukturen i skolen er imidlertid en ulempe. SFO har ikke denne strenge tids- og fagstrukturen. Det er tydelig i de statlige føringer for SFO, at barn og familier med særbehov skal prioriteres ved opptak. Det er rimelig å vurdere et tettere forhold mellom skole og SFO på dette området, hvor forebyggingsprogrammer koordineres mellom de to arenaene.

***Anbefaling nr. 5: Det anbefales vurdert å styrke personaltettheten i SFO – i tillegg til nevnte økning i formalkompetanse, for å styrke SFO som en forebyggende arena.***

## SLUTTNOTER

**1:** Det er ingen lett oppgave å definere kriterier for å skille gode teorier fra de mindre gode. Det er vanskelig å finne kriterier som gis bred støtte blant teoretikere, forskere og praktikere. Innen klassisk vitenskapsfilosofi finner en imidlertid antydning at en teori er bedre enn en annen hvis den skårer høyere på følgende kriterier: (1) Forklarer mer, det vil si at den ser flere sammenhenger mellom flere fenomener og at disse sammenhengene settes inn i en helhetlig ramme, (2) forklarer fenomener mer presist, (3) står ikke i motsetning til erfaring og empiri, (4) genererer ny forskning og nye teorier, samt (5) har praktisk nytte, det vil si kan anvendes i arbeid med konkrete problemer. Teorivalg for en evaluering av et praksisfelt som SFO, kan vurderes opp mot disse fem kriterier i tillegg til at teorivalg er egnet til å belyse praksisfeltet ut fra de statlige føringer som er gitt for den norske barne- og ungdomspolitikken.

Bioøkologisk teori er en metateori (også benevnt paraplyteori). Det innebærer et abstrakt forklaringsnivå. Det holder den på et metaforisk, ikke-empirisk nivå. Styrken til slike mer "helhetlige" teorier er muligheten de gir til å inkludere andre teorier og empiri slik at disse samles og på den ene siden danner et mer helhetlig teoretisk bilde, på den andre siden så gir de oversikt over hvilke områder man ikke har tilstrekkelig forståelse av. Bioøkologisk teori synes god for kartlegging av situasjoner, planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak. Teorien imøtekommer behovet for å sette observerte fenomener inn i en helhet som kreves for å være i tråd med de statlige føringer for barne- og ungdomspolitikken. Siden økologisk kartlegging kan være både system- og individorientert, kan konkrete oppvekstarenaer som SFO studeres parallelt med en vurdering av den grad kommunen makter å skape et helhetlig oppvekstmiljø. Den systemorienterte tilnærmingen beskriver interne forhold i eksempelvis SFO og mellom de ulike systemer i kommunen. Den individorienterte tilnærmingen gir begreper for å forklare hvordan individet påvirkes av ulike arenaer og systemnivåer. Bioøkologisk teori holder et helhetsperspektiv sterkt nok til å kunne konkludere med at teorien er sterk i forhold til punkt én.

Svært få teorier om barns utvikling er helhetlige og kontekstuelle i betydningen å se hvordan miljøet står i et gjensidig påvirkningsforhold til barnet (Valsiner & Winegar 1992). Buhrmester definerer kontekst som: "... the notion of "contexts" commonly refers to situational settings, social strata, or cultures" (Buhrmester 1996:158). Bioøkologisk teori mangler presisjon når den skal anvendes på konkrete hendelser og den er vanskelig å operasjonalisere ved forskning fordi den er så vidtrekkende og altomfattende (Klefbeck & Ogden 1995). Teorien bør derfor kombineres med andre teorier med et mer utpreget anvendt fokus når det gjelder konkrete arbeidsområder. Det synes rimelig å hevde at bioøkologisk teori er mer en forklaringsmodell enn et arbeidsredskap. Siden bioøkologisk teori gir et godt grunnlag for å integrere andre teorier og empiri, lar dette seg lett utbedre. Konsekvensen av denne argumentasjonsrekken er at bioøkologisk teori er svak i forhold til punkt to, skissert over. På den ene siden er imidlertid ikke konkrete hendelser et hovedfokus i denne evalueringsrapporten, på den andre siden lar teorien seg lett kombinere med mer anvendt fokus. Denne svakheten ved teorivalget har derved små konsekvenser i denne sammenheng.

Det er vanskelig å bedømme teorivalget i forhold til punkt tre, fordi teorien har et høyt abstraksjonsnivå. Generaliserbare forskningsresultater kjennetegnes av at de er relativt kontekst- og tidsuavhengige. Trekker man i høy grad inn kontekstens betydning, kan det lett gi økologisk valid informasjon for den aktuelle gruppen, men med redusert overførbarhet. Mangel på presisjon i teorien på den ene siden og god evne til å integrere andre teorier og variert empiri på den andre siden, leder til at bioøkologisk teori kan abstraheres på et så høyt nivå at den er mer inkluderende enn ekskluderende i forhold til andre teorier og empiri. Teorien tilfredsstillende delvis krav skissert i punkt tre.

Bioøkologisk teori er allerede beskrevet som en metateori som lett generer forskning og kan gi impulser til utvikling av andre teorier. Teorien tilfredsstillende derved rimelig kriterium fire.

Når det gjelder skisserte punkt fem, så skårer bioøkologisk teori lavt ved å være en metateori. Den må derved kombineres med andre teorier. Eksempelvis er det økologiske perspektivet – med sin vekt på empiri og interaksjon, beslektet med det atferds- og læringsteoretiske perspektivet når en fokuserer på mer anvendte områder (Klefbeck & Ogden 1995).

**2:** Hovedeffekter betegner påvirkninger i barns utvikling som er uavhengige av andre forhold. Eksempler er et bestemt sett av gener eller spesifikke miljøforhold som ernæring.

**3:** Flere hovedeffekter kan virke samtidig – altså adderes og benevnes som additive hovedeffekter.

- 4: Interaksjonseffekter er når virkningen av ett forhold avhenger av ett eller flere andre forhold.
- 5: Transaksjonseffekter innebærer den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. Mens hovedeffekter og interaksjonseffekter er utviklingsmessige resultater for barn slik de måles på bestemte tidspunkt, favner transaksjonseffekter hvordan barnet og miljøet står i gjensidig påvirkning og begge deler er i endring/utvikling. Transaksjonseffekter beskriver det tidsmessige samvirket mellom ulike påvirkninger.
- 6: Noen av grunnantagelsene systemteori er fundert på er: (1) Helheten er noe annet og mer enn summen av delene (det er ikke tilstrekkelig å addere det eksempelvis to aktører er hver for seg, man må også inkludere det de skaper sammen og som ingen av dem makter å skape alene), (2) delene i et system står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og (3) systemets prosesser forstås best som sirkulære framfor lineære årsakskjeder. Innenfor en lineær årsaksforklaring opererer man med en tydelig begynnelse og en tydelig slutt – hendelser forstås i et klart årsak-virkningsforhold.
- 7: Sommerfuglmetaforen betegner at en sommerfugls vingeslag kan være oppstarten til en orkan på et annet kontinent. Metaforen er hentet fra den del av systemteori som benevnes kaosteori og omhandler at verden ikke kan presses inn i forståelige rammer og at det ikke er gitt forskningen å avdekke lovmessigheter fordi de er foranderlige og forutsetningene er ikke alltid kjent eller definerbare.
- 8: Oppvekstkvaliteten forsøkes målt i form av oppvekstkår og er et hovedanliggende i bioøkologisk teori. Aagre & Bugge definerer barns oppvekstkår som: "... den samlede virkningen av miljøer som barn ferdes i eller på annen måte blir påvirket av, og som har betydning for deres vekst og utvikling" (Aagre & Bugge 1993:27). Deres definisjon er forholdsvis ensidig i betydningen at miljøet påvirker individet og ikke vice versa. Definisjonen er derved miljødeterministisk og innenfor hovedeffektmodellen. For at definisjonen skal passe innen rammen av bioøkologisk teori (og transaksjonsmodellen), må det tilføyes at det er en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø.
- 9: Sosialisering kan betraktes som en form for forhandling mellom generasjoner, det vil si hva den eldre generasjonen gjerne vil at den nye skal videreføre av det etablerte og den yngre generasjonens ønsker om hva den vil videreføre og hvilke endringer som ønskes. Generasjonskonflikter kan ses som en slik forhandlingskonflikt.

Kjernen i det mellommenneskelige samspillet som inngår i det bredere begrepet oppvekstkår, er sosialisering. Sistnevnte begrep betegner prosessene som leder det kultur- og biografiløse barnet til å bli en samfunnsdeltaker. Sosialisering er den prosessen der foreldre og andre bidrar til at et barns standarder for atferd, holdninger, ferdigheter og motiver er tilpasset de standarder som forventes av hans eller hennes rolle i samfunnet. Sosialisering innebærer at barnet gradvis internaliserer omgivelsenes holdninger og verdier (Hetherington & Parke 1999). Parallelt påvirker barnet sosialiseringsagentene slik at de ikke forholder seg likt til alle barn (Carey & McDevitt 1989). Enkelte benytter begrepet kulturalisering i stedet for sosialisering og førstnevnte begrep gir kanskje lettere assosiasjoner til målet for sosialiseringen, nemlig at barn tilegner og tilpasser seg samt utvikler den kulturen de vokser opp i og videreutvikler. Kultur kan defineres som:

Summen av kunnskap som overleveres mennesker fra tidligere generasjoner gjennom en dynamisk prosess. Kunnskapen består av verdier, sedvaner, normer, koder, symboler og uttrykksformer. Det dynamiske i en kultur kommer til uttrykk ved evnen til å tilpasse seg nye forhold, til nyskaping og til å finne nye uttrykk for innsikt og erfaring. "Kultur" er følgelig ikke statisk eller fastlåst, men stadig i endring (St.meld. nr. 17 1996–97:9)

Det aller meste av sosialiseringen i ethvert samfunn er uformell i betydningen at den skjer i den usystematiske interaksjon mellom personer og miljø. Formell sosialisering er målrettet og bevisst, det vil si intensjonalt og utøves gjennom offentlige institusjoner som barnehage, skole, SFO og organisasjoner. Den institusjonaliserte sosialiseringen og den uformelle vil alltid stå i et vekselspill. Siden både samfunnet og barndom endres over tid, må disse stadig justeres og endres.

- 10: Begrepet barneoppdragelse inngår som en del av begrepet sosialisering, og kan defineres som voksnes formidling av relevante trekk ved felleskulturen til barn (Mossige 1998). Begrepet refererer primært til foreldrenes bidrag i foreldre-barn-relasjonen og til sosialiseringsprosessen, men kan også omfatte andre, eksempelvis pedagoger eller andre familiemedlemmer. I bioøkologisk teori vektlegges at barn påvirker hvordan oppdrageren framstår (Carey & McDevitt 1989).

**11:** Utvikling kan defineres som forandring av strukturer og funksjoner over tid som følge av biologisk modning og miljøpåvirkning (Kvvelo 1998).

**12:** Vekst omfatter som oftest registrerbar økning. Eksempler kan være økning i størrelse, funksjonsdyktighet eller kompleksitet (Kvvelo 1998).

**13:** Modning kan defineres som utvikling etter en genetisk styrt plan (Kvvelo 1998).

**14:** Læring omfatter forandring av opplevelse og atferd som følge av erfaring (Kvvelo 1998). Å studere barns utvikling, såkalte helhetlige oppvekstmiljø og sosialisering, er følgelig meget omfattende og har resultert i at stadig nye forståelser av prosessen lanseres. Definisjonen av utvikling er mer detaljert utformet innen bioøkologisk teori enn den som er gjengitt over: "... the person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties" (Bronfenbrenner 1979:9). I sin videre elaborering av teorien, beskriver han utvikling som: "... the set of processes through which properties of the person and the environment interact to produce constancy and change in the characteristics of the person over the life course" (Bronfenbrenner 1992:191). Denne definisjonen av utvikling er mer detaljert enn slik Kvvelo har definert begrepet, men de er utfyllende framfor konkurrerende med hverandre.

**15:** Bioøkologisk teori er eklektisk i sin tilnærming og går på tvers av fagdisipliner (Garbarino & Abramowitz 1992a). Sosiologi, antropologi, samfunnsvitenskap, filosofi og økonomi, tenderer å rette oppmerksomheten mot makronivå. Biologi, psykobiologi og kognitiv psykologi forholder seg til organismen som system. Sosialpsykologien forsøker å forklare atferd i mikrosystemet av grupper (Garbarino & Abramowitz 1992a). I bioøkologisk teori vies alle disse fagfelt oppmerksomhet og utfyller hverandre.

Hovedsakelig to punkter skiller utviklingsøkologien fra sosiologien: (1) individet settes i sentrum og betraktes som aktiv påvirker av sin utvikling, (2) poengterer at alle systemer som omgir individet står i et gjensidig påvirkningsforhold – og både individ og miljøet endrer seg over tid og tilpasser seg hverandres utvikling. Ulike personer reagerer ulikt på samme miljø, og ulikt miljø reagerer ulikt på samme person (Garbarino & Abramowitz 1992a). Det er derfor vanskelig å predikere barns utvikling.

**16:** Dette uttrykkes som følger:

Bronfenbrenner represents a compelling "forth force" for students of human development and social service practitioners (with the first three "forces" having behaviorist, psychodynamic, and humanistic perspectives) (Garbarino & Abramowitz 1992a:13)

**17:** Makrosystemet defineres som (tilføyelser gjort etter opprinnelig definisjon fra 1979, er skrevet i kursiv):

... consists of the overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems characteristics of a given culture, subculture, or other broader social context, *with particular reference to the developmentally-instigative belief systems, resources, hazards, life styles, opportunity structures, life course options, and patterns of social interchange that are embedded in each of these systems*. The macrosystem may be thought of as a social blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context (Bronfenbrenner 1992:228).

**18:** Definisjon av eksosystemet er:

... encompasses the linkage and processes taking place between two or more settings, at least one which does not ordinarily contain the developing person, but in which events occur that influence processes within the immediate setting that does contain that person (e.g., for a child, the relation between home and the parent's work place; for a parent, the relation between the school and the neighborhood group) (Bronfenbrenner 1992:227).

**19:** Mesosystemet defineres som:

... comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g., the relations between home and school, school and work place, etc). In other words, a mesosystem is a system of microsystems (Bronfenbrenner 1992:227)

**20:** Elevene i klasser kan deles inn i grupper som på rundgang er på besøk hos hverandre. Dette benevnes familiegrupper. Poenget er at foreldre blir mer kjent med og engasjert i sine barns mikrosystem skole (og

vice versa) samt at barna stimuleres til å utvikle relasjoner til medelever som de ellers ikke har så mye kontakt med.

**21:** Mikrosystem defineres som (tilføyelser gjort etter opprinnelig definisjon fra 1979, er skrevet i kursiv):

... is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features, *and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality, and systems of belief* (Bronfenbrenner 1992:227).

**22:** One of the essential features of a healthy microsystem for the child is "reciprocity" – the give and take interaction that both respects and challenges the child, that stimulates and responds appropriately. When this essential reciprocity declines significantly, it jeopardizes the child's development. When the parent refuses to be influenced by the infant's tempo, rythms, cycles, and spontaneous verbal and facial gestures, the essential principle of reciprocity is violated. Also dangerous is a parent who is psychologically unavailable to the child because of being incapacitated by drugs, alcohol, or psychiatric illness ... The microsystem problem of "too small" and "too one-sided" are important, but probably the single most important microsystem issue is "affective tone" – the emotional climate (Garbarino & Abramowitz 1992b:40).

**23:** Dagens samfunn er gitt mange betegnelser. Noen av dem er: Det postindustrielle samfunn, verdisamfunnet, det femte samfunn, velferdssamfunnet, det senkapitalistiske samfunnet, den disorganiserte kapitalismens samfunn, det post-Fordistiske samfunnet, det sekulariserte samfunnet, det postmoderne samfunnet, det senmoderne samfunnet, risikosamfunnet, det kunnskapsbaserte samfunn, det posttradisjonelle samfunnet, det globale samfunnet, det flerkulturelle/multikulturelle samfunnet, informasjons-samfunnet, samt data- og mediesamfunnet. I denne studien benyttes begrepet det senmoderne samfunn, hvor kjerneområdene er høyteknologi, informasjons- og kulturindustri.

**24:**

A. I det senmoderne samfunnet skjer en økning i segregering mellom generasjonene fordi de knyttes til ulike livsarenaer. I det senmoderne samfunnet ferdes ofte barn i miljø de voksne har liten tilgang til. Generasjoner lever nokså separate liv framfor å være sammenvevde. Resultater av oppsplitting av livssfærer er at man blir mindre synlige for hverandre som "hele" mennesker. Det er en trend i Sverige at multiplekse bånd reduseres. Multiplekse bånd er betegnelse på at man kjenner nettverksmedlemmene i flere roller. Motsatsen er uniplekse bånd. Multiplekse bånd er viktig for den emosjonelle utvikling, identitet, etikk og følelsen av å være verdsatt. Det er rimelig å anta at samme forhold gjelder i Norge. Konsekvensen er at barn generelt har mindre trygghet og emosjonell stimulering av nære familiemedlemmer enn tidligere (Forsberg & Wallmark 1998). Et livsmønster med segregering mellom generasjoner og oppsplitting i arenaer, leder til at folk i mindre grad enn tidligere føler de kan gripe inn og utøve sosial kontroll. Barn og unges oppvekstmiljø har derved et visst anomisk preg i betydningen å ikke gi særlig normativ kontroll eller at voksne gir sosiale korrektiver (Schiefløe 1998).

B. Ikke bare er de ulike generasjoner mer atskilte enn tidligere, men barnegruppen splittes også opp siden de offentlige oppvekstarenaer ofte organiseres i forhold til barnas alder (Brannen & O'Brien 1995), mens kjønn, religion samt sosial og etnisk tilhørighet er noe underordnet. Aldersblanding i barnegrupper er imidlertid et ideal vi kan finne hos teoretikere som har lagt føringer for pedagogisk oppfatning og virke, eksempelvis Pestalozzi og Frøbel. I de pedagogiske institusjonene utforsker og utprøver barna (ofte via lek) tilværelsen i et fellesskap – en "barneverden", som eksisterer uavhengig av de voksnes tilrettelegging (Bjørkvold 1989, Corsaro 1992, Eckhoff 1986). Konsekvensene av den økende aldersoppsplittingen er at barn primært lærer fra voksne for å utvikles kognitivt og i ferdigheter, framfor å berikes via lettere assimilerbar informasjon fra jevn gamle. Assimilasjon betegner at man tolker nye inntrykk i overensstemmelse med de forestillinger og betraktningmåter man allerede har. Nye inntrykk passer derved inn i allerede eksisterende tankemønstre. Hvis nye inntrykk fører til forandringer i tanke- og oppfatningsmønstre, benevnes det som akkomodasjon

C. I mellomkrigstiden fikk barn for første gang fritid. Livet fikk tillagt en ny dimensjon i tillegg til plikter og søvn (Bøe 1998). Hovedinnholdet i barndommen blir derved dels å behage og tilfredsstillende foreldrenes følelser, dels å konsumere varer og tjenester (Bøe 1998). I det senmoderne samfunn har vi altså skapt det konsumerende barnet. I tillegg har de senmoderne barn et høyt forbruk av fjernsynsprogrammer som er fysisk og noen ganger mentalt passiviserende. For mengden fjernsynstitting og bruk av video er økende for

norske barn (Hake 1998). TV-kanalene planlegger sendetiden ut fra et sterkt ønske om å holde på seerne fra TV-program til TV-program – som på fagspråk benevnes som "arveeffekten".

TV-titting gir barn stimulering og impulser som er viktig for god utvikling og ha noe felles med andre barn i form av samtaletema og lek (Larson & Verma 1999). Også denne aktiviteten er generasjonssegregert, det vil si at få foreldre ser fjernsyn sammen med sine barn. Når det er felles fjernsynstitting, er det ofte barn som ser på de voksnes programmer (Valerio et al. 1997). Mange av foreldrefunksjonene er derved endret med de siste generasjoner. Passivt forbruk hos barne- og foreldregenerasjonene er økende.

Dagens barn og unge eksponeres via medier og på sine arenaer for kunnskaper om livet og samfunnet som var uvanlig i befolkningen for bare et par generasjoner siden, eksempelvis om rusmidler (Zucker & Noll 1987). Barn eksponeres via sitt konsum også for faktorer de ikke har godt av. Debatten om barn bør/skal være en del av konsumentmarkedet eller ikke er kanskje passé. Man bør kanskje heller vurdere hvilken posisjon de skal ha i dette markedet, forberede dem til denne rollen og forsterke deres lovlige rettigheter som konsumenter (Buckingham 2000).

D. Rundt 1970 fikk vi i Norge reduksjon fra seks til fem dagers arbeidsuke med konsekvenser for lengden på barnas skoleuke. Økt antall fridager har ikke ledet til at familier tilbringer mer tid sammen hjemme. Vi tilbringer mindre tid i boligen vår – både i hverdager og helger. Noen hevder at et kontinentalt livsmønster har fått innpass i Norge (NOU nr. 17 1993). Samværet mellom samboende og ektefeller målt i antall timer per uke synker både for de med og uten (NOU nr. 13 1996). Fedre tilbringer i gjennomsnitt fem timer hver dag sammen med sine barn i førskolealder, mødre i gjennomsnitt åtte timer (NOU nr. 13 1996).

**25:** Hva skiller så dagens norske unge (som hadde sin ungdomstid på 1980- og 90-tallet) i forhold til de som vokste opp før, under og like etter andre verdenskrig? En finner noen tydelige dreininger: Det er en sterkere oppslutning om moderne og materialistiske verdier. Velstandsvekst og økonomisk trygge oppvekstvilkår for de yngre generasjonene leder ikke til at ikke-materielle behov kommer i forgrunnen. En finner at dagens unge er mer liberale i forhold til sentrale variabler knyttet til følgende fire hovedområder: (1) Frigjørlighet (hva enkeltindividet kan tillate seg og ha krav på), (2) lovforakt (aksepterer flere handlinger som bryter med lover og regler), (3) forbruk (prioritering oftere øyeblikksbehov framfor langsiktighet), samt (4) helse (nyttelse settes i sterkere grad framfor sunnhet) (Hellevik 2001). Dagens unge er mer preget av (1) ikke-religiøsitet (fravær av kristen tro og praksis), (2) hedonisme (å følge sine lyster), (3) spontanitet (ta ting på sparket framfor å planlegge), (4) status (gjøre inntrykk på andre gjennom anskaffelser), samt (5) materialisme (opptatthet av eiendeler og anskaffelser) enn tidligere generasjoner. Dagens unge er ikke mer opptatt av likhetsorientering eller miljøhensyn enn eldre generasjoner (Hellevik 2001) til tross for oppvekst i en sosialdemokratisk nasjon og med popularitetsbølge for miljøvernorganisasjoner og politisk vektlegging av feltet.

**26:** System kan defineres som "... et sett komponenter (objekter), med relasjoner mellom komponentene (objektene) og mellom deres egenskaper" (Schjødt & Egeland 1991:45). Systemet skole kan deles inn i subsystemer (delsystemer) som skoleklasser og systemet skole inngår i den større helheten (suprasystem) skoleverket.

**27:** Borderline personlighetsforstyrrelse innebærer betydelige vansker på sentrale områder som (1) sosial tilpasning, (2) dårlig impuls kontroll (ofte knyttet til sex, rusmisbruk og vold), (3) demonstrative selvmordsforsøk, (4) svingninger mellom sterke affekter, (5) å takle å være alene, (6) intimrelasjoner (inngår ofte som klengende, avhengig, eller fornedrende masochistisk eller forakt og avstandstaking i forhold), (7) man utvikler lettere enn normalt psykotiske episoder (Armeliuss & Kullgren 1987, Blomberg & Söderlund 1989, Derksen 1995, Evang 1986, Karterud, Urnes & Pedersen 2001, Kernberg 1983, Kernberg et al. 1992, Torgersen 1995). Borderline personlighetsforstyrrelse er så sammensatte og grunnleggende, at de er vanskelig å behandle (Freeman & Jackson 1998).

**28:** Narsissistisk personlighetsforstyrrelse innebærer (1) grandiose (urealistiske) tanker om seg selv, (2) forholdet til andre mennesker preges av at de brukes for å støtte og bevare den grandiose selvfølelsen og en utpreget tendens til selv å forholde seg til andre preget av emosjoner som nedvurdering, misunnelse, sjalusi og forakt, (3) reagerer uvanlig intensivt når man kritiseres eller mislykkes (såkalt narsissistisk sinne ved narsissistisk krenkelse), (4) stemningsleiet er ofte preget av tomhetsfølelse, følelse av meningsløshet, livsglede eller lengsler etter å ha mer følelser, samt (5) sosial og moralsk sett preges de av nokså store skiftinger i vurderinger enn ordinært, moralske vurderinger preges sterkt av egennytten, bryter lover ved sterkt sinne eller for å unngå nederlag eller mislykking og føler seg mindre hemmet av seksuelle begrensninger enn folk flest (eksempelvis antall seksualpartnere, prostituerte, uvanlige seksuelle preferanser og vaner) (Derksen

1995, Karterud 1995, Ronningstam & Gundersson 1994, Torgersen 1995). Narsissistisk personlighetsforstyrrelse er vanskelig å behandle (Freeman & Jackson 1998).

**29:** Likhet: Et likeverdig opplæringstilbud innebærer en forskjelligartet opplæring slik at hver elev kan nyttiggjøre seg tilbudet. Spesialpedagogikk er rettet mot ivaretagelse av likhetsprinsippet (Briseid 2000)

**30:** Normaliseringsprosessen innebærer at samfunnet tilpasser seg den funksjonshemmede. Skoler og barnehager er viktige holdningsformidlende institusjoner (Briseid 2000). Normalisering forutsetter at barnet har verdsette sosiale roller (Stangvik 1987, Vedeler 1990) som stiller krav til organisatorisk fleksibilitet og evne til å tenke variert

**31:** Inkludering: Mens begrepet integrering i hovedsak henspeiler på å inkorporere i en helhet, så benyttes inkluderingsbegrepet for å vektlegge at alle mennesker i utgangspunktet er en del av fellesskapet (Briseid 2000)

**32:** Tilpasset opplæring: Dette blir et overordnet prinsipp for inkluderingsideologien. Tilpasset opplæring ligger til grunn for all opplæring. Ikke alle elever har forutsetninger til å nyttiggjøre seg allmenn pedagogikk og trenger ekstra bistand for å lykkes med opplæringen – slik særskilt tilrettelegging for å sikre retten til tilpasset opplæring er hjemlet i retten til spesialundervisning (for en mer utførlig drøfting av begrepene, se eksempelvis Grøterud & Moen 2001)

**33:** En opererer med tre nivåer av forebygging: Primær, sekundær og tertiær forebygging (Cullberg 1995, Faglig enhet 1997). Skillet mellom de tre er hovedsakelig knyttet til målgruppe og metodevalg:

A. Primær forebygging: Dette omfatter hele befolkningen – eventuelt hele årskull – for å unngå at særskilte problem oppstår. Kompetanseheving som barriere mot utvikling av problem er målet. Eksempler innen rammen av SFO kan være foreldresamarbeid og –veiledning (eksempelvis knyttet til samspill med barn, grensesetting), benytte spesielle stimuleringsmaterieell

B. Sekundær forebygging: Er rettet mot grupper hvor en finner høy risiko for utvikling av visse vansker eller der man finner indikasjoner på visse vansker. Målet er å redusere muligheten for at vanskene skal vedvare eller øke. Eksempler er språkstimulering for å forebygge lese- og skrivevansker, bistand overfor grupper av foreldre og deres barn med sen språkutvikling og samspillsvansker

C. Tertiær forebygging: Er tiltak mot identifiserte eller varige problem. Tiltakene er rettet mot enkeltindivid eller grupper med samme problem og målet er å redusere omfanget av problemer eller forverring av situasjonen. Eksempler er å redusere negative ringvirkninger knyttet til tilstander som autisme, ADHD, cereberal parese og lignende, tett foreldreveiledning knyttet til samspillsvansker mellom foreldre og barn

**34:** Helsefremmende arbeid innebærer "å fylle på" med ting som er gode og positive, og som gjør at vi får det bedre. Eksempler kan være mer tid og anledning til familieliv, eller et bedre og sikrere bomiljø og arbeidsmiljø. Her venter vi ikke for å se om noen blir syke eller får problemer, vi gjør noe for eller med alle, før det er kommet så langt. Forebyggende arbeid derimot, innebærer å fjerne, hindre eller stenge for faktorer som kan føre til sykdom, skade eller andre problemer. Her tar vi som utgangspunkt kunnskap om personer som allerede har fått problemer eller sykdom, og arbeider oss bakover i årsakskjeden for å finne hvordan det kunne vært unngått, og prøver å hindre at andre kommer i samme situasjon (NOU nr. 10 1991:8)

**35:** Diagnoser appellerer lett til rehabiliterende, terapeutiske eller andre gjenopprettende tiltak. Det er vanskelig å bedømme patologi versus friskhet. Eksempelvis debatteres det om psykopatologi skal betraktes som et kontinuum (dimensjonal) eller er kategorisk (Carson 1991, Millon 1991). Mentale vansker har lenge vært betraktet kategorisk. Stadig flere tar i dag til orde for et kontinuum (Rezendes et al. 1993). En kategorisk forståelse av mentale vansker innebærer at disse vansker er tydelig definerte områder med inklusjons- og/eller eksklusjons-kriterier og klart atskilt fra de øvrige kategorier og medlemmene i hver gruppe er utpreget homogene (Frances & Widiger 1986). En dimensjonal tenkning betoner at de underliggende strukturer ved normal fungering også er de samme ved avvikende fungering, men da i annen kombinasjon. Det synes som om psykiatere foretrekker kategorisk tilnærming, mens psykologer ofte er mer dimensjonelle (Achenbach & Edelbrock 1978, Quay 1986) (det finnes ingen tilsvarende oversikt for pedagoger). Både den kategoriske og dimensjonale retningen kritiseres for mangelfull ekternal validitet (Tyner 1995). Heterogeniteten i ulike symptomsammensetninger taler for et kontinuum, mens mangel på empiri – og derved mangler ved kategoriene, kan benyttes som argument for en kategorisk forståelse av psykopatologi. En dimensjonal forståelse gir bedre muligheter for statistiske analyser og bredde i populasjonene man analyserer, enn en kategorisk forståelse (Zeanah, Boris & Scheeringa 1997). En dimensjonal forståelse fanger



spennet mellom problematferd og psykiske vansker (Dosen & Gielen 1993), likeså at psykiatriske kategorier har paralleller i normalitet. Eksempelvis er det innen barne- og ungdomspsykiatrien – i alle fall tilsynelatende, likheter mellom alvorlig depresjon og følelse av håpløshet og desperasjon, mellom antisosial atferd og forstyrrende atferd, mellom anorexia nervosa og hyppig forekommende slankekurer og langvarig diettering blant ungdom og mistilfredshet med kroppen (Rutter & Sandberg 1985). Skillet patologi versus normalitet lar seg best fange som et kontinuum med glidende overganger framfor klart atskilte kategorier. Det blir kanskje derfor best å betrakte psykiske vansker som gradforskjeller framfor vesensforskjeller fra "normalitet" (Cox 1994).

En finner at diagnostiske kategorier i seg selv er dårlige prediktorer av barns vansker (Downey & Coyne 1990). Det kan skyldes at psykiatriske diagnoser er formulert slik at man kan ha flere enn én (Offord & Joffe 1985). Å oppfylle kriteriene for flere diagnoser benevnes i fagterminologien som komorbiditet. Det forekommer nokså ofte (Caron & Rutter 1991, Emde, Bingham & Harmon 1993).

**36:** Risiko er et probabilistisk begrep, det vil si en statistisk sannsynlighet for en skjevutvikling. De fleste barn med risiko vil ikke utvikle de vanskene som de statistisk sett har en økt sannsynlighet for å få (Smith 1996). Risiko og prognose er to begreper tett knyttet til hverandre. Hva skiller de to begrepene fra hverandre?

Med *prediktion* avses förutsägelse på gruppnivå. Eksempel: förutsägelser om hur många av en årskull skolbarn som kommer att få svårigheter med social anpassning samt kännetecken hos dem som kommer att få sådana problem. Med *prognos* avses förutsägelse på individnivå, t.ex. om ett barns utveckling i fosterhem eller en persons utsikter att bryta ett misbruk ... Skillnaden mellan prediktion och prognos kan beskrivas som en kontextskillnad. Prediktionens kontext är ofta forskning, där man söker efter samband. Interesseset för individen gäller individen som medlem av en grupp, interessant först som bärare av något prediktivt kriterium. Prognosen däremot gäller hur det skall gå för en särskild, icke utbytbar, individ. Kontexten kan vara behandling eller stöd. Resonemanget antyder att det finns en linje mellan prediktion och prognos (Lagerberg & Sundelin 2000:33).

Det karakteristiska för prediktioner inom human- och samhällsvetenskaper är att de nästan aldrig er totala. Det vore t.ex. häpnadsväckande om man fann att *alla* barn med ett visst kännetecken fick ett visst problem och att *inga* andra barn fick problem (deterministisk samband). Vad som i stället brukar framgå är att sannolikheten för att barn med den studerade egenskapen skall få problem är större än motsvarande sannolikhet för barn utan egenskapen (stokastiskt samband). De felaktiga förutsägelsena kan vara många (Lagerberg & Sundelin 2000:33).

Miljøet kan dempe eller forsterke sårbarheten hos barn som er født med biologisk risiko ("continuum of caretaking causality"). Enten det dreier seg om fysisk, sosial eller historisk utviklingsrisiko, tenderer de sjelden å opptre alene, og de forsterker ofte hverandre negativt (Sameroff & Chandler 1975). Begrepet kumulativ risiko betegner at livshendelser hoper seg opp og at jo flere stressfulle livshendelser, desto større sjans for negativt utfall hvis det ikke parallelt er mange beskyttelsesfaktorer rundt barnet (Cummings & Davies 1994, Rubenstein et al. 1989, Schaffer 2000). Effektene av såkalte multippel risiko er ofte vanskelig å forutsi fordi vi foreløpig har for lite kunnskap innen feltet (Zeanah, Boris & Scheeringa 1997).

Transaksjonsmodellen understreker sterkt de individuelle variasjoner barn imellom, slik at samme stressor ikke gir samme resultat. Delvis forklares dette med begrepet motstandsdyktighet. Hva ligger i dette begrepet? Rutter definerer begrepet som: "...people who 'do well' in some sense in spite of having experienced a form of stress which in the population as a whole is known to carry a substantial risk of an adverse outcome" (Rutter 1983b:2). Det advares mot å tro at motstandsdyktige barn er usårlege, og en skal være forsiktig med å trekke konklusjoner om psykisk velbefinnende hos barn utsatt for betydelig stress bare deres atferd vurderes som normal (Garmezy 1993, Luthar, Doernberger & Zigler 1993).

Motstandsdyktighet omfatter både egenskaper i individet og ved miljøet (Masten & Garmezy 1985). Begrepet er ikke utelukkende ment som betegnelse på en passiv funksjon, det vil si motstand mot det negative man eksponeres for, men også en aktivitet i form av å påvirke sitt miljø og derved hva man eksponeres for.

Risiko og beskyttelsesfaktorer er atskilte dimensjoner i betydningen at når man skårer tilstrekkelig lavt på en risikodimensjon så er det ikke gått over til å bli en beskyttelsesfaktor (Jessor et al. 1995). Evnen til å skape en meningsfull helhet av inntrykk er nært knyttet til god mental helse, sosial fungering og livskvalitet (Antonovsky 1987, Beardslee 1989, El-Guebaly & Offord 1979).

**37:** Nedenfor gis to definisjoner som har vært utgangspunkt for offentlige meldinger:

Funksjonshemmet er den som på grunn av varig sykdom, skade, lyte eller på grunn av avvik av sosial art er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunnet som omgir ham (NOU nr. 18 1995).

og

Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse (St.meld. nr. 23 1997–98:20).

Fra statlig hold opererer en gjerne med fem hovedgrupper av funksjonshemmede: (1) Bevegelsehemmede, (2) hørselshemmede, (3) synshemmede, (4) psykisk utviklingshemmede, samt (5) skjulte funksjonshemninger (eksempelvis diabetes, psykiske problemer, hjerteproblemer, dysleksi, allergi) (St.meld. nr. 34 1996–97). Gruppen funksjonshemmet er derved svært heterogen og forebygging vil variere betraktelig mellom de ulike typer funksjonshemninger.

Mange funksjonshemmede har ingen diagnose, det er ingen klar demarkasjonslinje mellom å ikke være eller å være funksjonshemmet (St.meld. nr. 34 1996–97).

**38:** Begrepet samspillsvansker er rommelig. Det er vanskelig å få god oversikt over feltet for ett symptom i én alder/utviklingsfase kan endre karakter i andre aldre/utviklingsstadier. Dette benevnes ofte som utviklingsmessig symptom-substitusjon ("developmental symptom substitution") (Levitt 1971). Dette er lite studert (Edelbrock 1983, Patterson 1982) og baseres på hverdagslige observasjoner og klinisk erfaring (Kazdin 1988).

Begrepsdefinisjonen av samspillsvansker må ivareta at det ofte dreier seg om følgende forhold (vektingen dem imellom varierer): (1) Karakteristika primært knyttet til individet, (2) karakteristika primært knyttet til miljøet, (3) tidsdimensjonen for å understreke utviklingsperspektivet og derved en dimensjonal framfor kategorisk forståelse. Dette er ett argument som taler for en dimensjonal avviksforståelse. Tidsdimensjonen understreker at både individ og miljø endres over tid og derved et tydelig transaksjonelt utviklingssyn. Det siste punktet (4) handler om vurdereren av avviket. Vurdereren kan ikke ses som objektiv i sin bedømmelse. Vurderer blir kanskje derfor et bedre begrep enn observatør som kanskje lettere assosieres med noe objektivt. For å forstå avviksvurderinger må man også ta i betraktning vurdererens motivasjon for avviksbedømmelse. Dette er nært knyttet til en sirkulær/systemisk grunnholdning. I et forsøk på å skape en definisjon som ivaretar disse forhold, har jeg skapt følgende: "Samspillsvansker er en rekke for høy- eller lavfrekvente, vedvarende atferdsformer som uttrykkes i settinger hvor dette bryter med vurderers forventninger om egnet atferd og som vurderer ønsker å endre".

**39:** Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er komplekse begreper som ikke her avklares i detalj, men rammene for begrepsbruken skisseres. Det er mange definisjoner av begrepet sosial ferdighet. Hargie har funnet at de fleste definisjoner inkluderer følgende: "Ett sett av målrettede, samordnede, situasjonsriktige former for sosial atferd som kan læres og som er under individets egen kontroll" (Hargie 1995:19). Gode sosiale ferdigheter krever også forståelse for *hva* som er god atferd, *når* atferden kan og bør anvendes, samt *hvordan* den kan anvendes (Hargie 1995). De sistnevnte faktorer inngår i sosial kompetanse.

**40:** Hvordan defineres grupper som innvandrere, flyktninger og minoritet? Vi starter med definering av begrepet innvandrer:

En utenlandsfødt person, fast bosatt i Norge, som har utenlandskfødte foreldre. Årsak til innvandring kan variere, i første rekke mellom arbeid, familietilknytning eller flukt. Barn av innvandrere, født og oppvokst i Norge, regnes etter denne definisjonen ikke som innvandrere. De er imidlertid med i den vide, mer upresise kategorien '*personer med innvandringsbakgrunn*' (St.meld. nr. 17 1996–97:9).

Begrepet flyktning kan defineres som.

... personer som er innvilget asyl/flyktningestatus, individuelt opphold på humanitært grunnlag eller midlertidig kollektiv beskyttelse, enten disse har kommet som asylsøkere, overføringsflyktninger eller gjennom familiegjenforening (St.meld. nr. 17 1996–97:9).

Minoritet kan defineres som:

... både etniske, religiøse og språklige mindretall som skiller seg fra 'majoriteten'. Folkerettslig er det ulike former for minoritetsrettigheter, både individuelle og kollektive. Mange med innvandrerbakgrunn velger å se seg som del av en minoritet, mens andre ikke oppfattes slik, verken av seg selv eller omgivelsene. Fordi ikke alle etniske minoriteter i Norge har innvandrerbakgrunn, og fordi tilknytning til Norge og rettigheter varierer, er det vanskelig å anvende minoritetsbegrepet som en fellesbetegnelse for alle som ikke tilhører 'majoriteten' (St.meld. nr. 17 1996–97:10).

Språklig minoritet eller minoritetsspråklig kan gis følgende definisjon:

... alle i Norge som ikke har norsk som morsmål. I forbindelse med enkelte statlige tilskuddsordninger for språkopplæring regnes ikke personer med morsmålene samisk, dansk eller svensk som minoritetsspråklige (St.meld. nr. 17 1996–97:10).

**41:** Læreplanverket for grunnskolen (KUF 1996) bygger på følgende antagelser om mennesket og legger føringer for at skoleverket skal bidra til slik utvikling: (1) *Det meningssøkende mennesket* (i høringsutkastet ble dette benevnt det moralske mennesket (Koritzinsky 2000). I oppfostringen skal man se mennesket som et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger og med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett). (2) *Det skapende mennesket* (å ha et åpent sinn for ny kunnskap samt å prøve sine evner), (3) *Det arbeidende mennesket* (å gi innsyn i arbeidsliv og formidle de ferdigheter som kreves for framtidig deltakelse i det), (4) *Det allmenndannede menneske* (en god allmennutdanning er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og for mellommenneskelige relasjoner), (5) *Det samarbeidende mennesket* (å bidra til utvikling av sosiale ferdigheter og til å trekke lærdom av egne erfaringer), (6) *Det miljøbevisste mennesket* (i høringsutkastet benevnt mennesket i naturen (Koritzinsky 2000). Dette omhandler samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller i vår tid særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling), (7) *Det integrerte mennesket* (en allsidig utvikling av evner og egenart til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen).

**42:** Stillasbygging ("scaffolding") er innen læring en metafor hentet fra byggebransjen. Innenfor læring dreier det seg om å bygge et slags kognitivt reisverk som eleven kan benytte seg av i sin utvikling og som bygges ned i tråd med at eleven mestrer situasjonen og internalisert det som er målet for læringen. Den voksne eller den mer kompetente i læringssituasjonen vil til å begynne med ha en aktiv rolle for så å gradvis trekke seg tilbake og overlater i økende grad ansvaret til barnet når behovet for støtte reduseres. Begrepet deltakende veiledning ("guided participation") er synonymt med stillasbygging (Rogoff 1990). Det er i denne sammenhengen relevant å understreke behovet Bronfenbrenner mente barn hadde av å være sammen med kompetente voksne. De kan gi barnet kunnskap og ferdigheter det selv ikke har. Tenkning i form av stillasbygging og nærmeste utviklingssone er overførbart til bioøkologisk teori – som i likhet med Vygotsky, vektlegger behovet for å ha mer kompetente aktører sammen med seg i innlæringsfasen.

Begrepet den nærmeste utviklingssonen ("proximal zone") betegner den sosiale interaksjonen barnet har med en mer kompetent person. Den nærmeste utviklingssonen defineres som avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået (kjennetegnet av selvstendig problemløsning) og det potensielle utviklingsnivået (kjennetegnet av problemløsning med bistand av en voksen eller andre som er mer kompetente enn barnet selv) (Vygotsky 1978). Barnets utviklingspotensial forstås bedre ut fra hva som er innen barnets rekkevidde enn det utviklingsnivået det befinner seg på.

**43:** Personlighet kan defineres som: "... vår måte å tenke, føle og handle på i en rekke ulike situasjoner over en lengre tidsperiode" (Torgersen 1995:11).

**44:** En innledning i ulike lekeformer (her skisseres de vanligste):

A. Øvelseslek er i tidligste leveår rent motoriske, senere mer kulturelle. Via denne leken overvinnes den umiddelbare situasjonens begrensninger (Nicolopoulou 1993). Eksempler er når barn imiterer de voksnes aktiviteter som å vaske kopper, rydde og lignende. Herjelek inngår i øvelseslek og innebærer at barn løper etter hverandre, dytter, kiler og lignende. Leke-slåssing er eksempler på herjelek og er vanlig fra tre års alder av. Ofte er det slik at voksne hjelper barn i gang med lek og trekker seg tilbake slik at barna utvikler leken videre (Shmukler 1981). Øvelseslek er den vanligste lekeformen i de tidlige barneår

B. Konstruksjonslek innebærer å lage noe og klassifiseres å være mellom sensomotorisk øvelseslek og symbolsk lek. Eksempler på konstruksjonslek er å bygge borg av lego, mekaniskjøretøy, figurer av plastelinaleire. Med økende alder blir det som konstrueres stadig mer avansert men inneholder alltid et element av motorisk utførelse. Konstruksjonslek kan utføres alene eller sammen med andre. Ofte benyttes det barna lager i konstruksjonslek senere som en del av rollelek og liksomlek (Christie & Johnson 1987). Enkel

konstruksjonslek starter ofte i begynnelsen av det andre leveåret. Cirka 40 % av lek hos barn i 3 ½ års alder og 50 % av all lek i barnehagen blant fire til seks-åringer, er konstruksjonslek. Derimot er bare 12 % til 13 % av leken hjemme konstruksjonslek i de samme aldersgrupper. De formelle sosialiseringarenaer gir rom og styrer retning for andre typer lek enn hjemmet

C. Symbolsk lek innebærer at barnet tar rollen til en annen person eller dyr eller gir gjenstander andre funksjoner enn de vanligvis har. Eksempler er når pledd blir til bilferge, man er romvesen eller hund. Kjennetegnet ved symbolsk lek er at alt er på liksom. Rammene rundt symbolsk lek settes språklig ved å endre bøyning av verbene fra nåtid til fortid for å markere personroller i leken og fantasi markeres ved å benytte ordet liksom (Tetzchner et al. 1993). Denne lekeformen blir spesielt sentral fra slutten av småbarnsalderen av. Barns symbollek ses som en innføring i kulturen de lever i (Furth & Kane 1992)

D. Regelstyrt lek innebærer å følge bestemte regler for hva en skal og ikke skal gjøre (også rollelek kan være regelstyrt). Eksempler på regelstyrt lek er spill som ludo og å hoppe strikk

Lek er en positiv aktivitet og derfor ledsaget av glede og andre positive emosjoner. Lek er indre motivert og ikke basert på ytre belønning for å utføres. Sosiale relasjoner er nært knyttet til lek, og man grupperer de sosiale aspektene rundt og i leken:

E. Alenelek. Selv om denne dominerer i det andre leveåret, ser en at førskolebarn leker mye alene. Innholdet i aleneleken endrer seg delvis i tråd med økende alder, fra øvelseslek til konstruksjonslek og rollelek (Christie & Johnson 1987). Lek har tradisjonelt vært sosial og kollektiv. I løpet av 1900-tallet har imidlertid andelen av alenelek økt betydelig blant barn i vestlige, industrialiserte land. Forkaringer på endringene er mer individualistiske holdninger, færre familiemedlemmer og at leken foregår inne grunnet foreldres oppfatning av uteområder som lite egnede eller utrygge for barn (Sutton-Smith 1994). De tidligere skisserte særtrekk ved det senmoderne samfunn påvirker barns lek og utfoldelsesmuligheter og støtter opp om ønsker for at SFO skal være en friarena for barn

F. Parallelllek innebærer at barna leker ved siden av hverandre framfor sammen med hverandre. Forklaringene er (a) at små barn ikke har tilstrekkelig evne til å integrere eget og andres perspektiv, eller (b) aktivitetene blir for komplekse når flere personer og handlinger skal koordineres slik at barnas kognitive kapasitet ikke strekker til

G. Gruppelek består av to undergrupper: (a) Assosiert lek som innebærer at barn holder på med de samme lekene og til en viss grad samhandler (leke ved siden av hverandre med dukker og så låne den andres lekeseng for egen dukke), (b) samarbeidslek hvor rollene barna tar utfyller hverandre (komplementære roller og oppgaver). Eksempel på slik lek er den ene som lager veinettet i sandkassa og den andre finner fram bilene mens den tredje plasserer husene langs veiene

**45:** Kompetanse kan defineres som personbaserte egenskaper som kan bidra til å løse oppgaver på bestemte måter (NOU nr. 8 1994). Mer utfyllende kan man si at kompetansebegrepet tradisjonelt er forstått som evnen til å utføre en bestemt handling, eksempelvis uttrykt via tilpasningsdyktighet og samarbeid. I tillegg så har kompetansebegrepet en intensjonal dimensjon, det vil si kunne forestille seg, planlegge og ha tro på evner og muligheter til å handle i en gitt situasjon.

Ulike kompetanseformer er:

A. Med formell kompetanse menes den kompetanse man har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller ha vitnemål fra en bestemt utdanning. Disse utdanningene gir visse rettigheter som blant annet bestemte stillinger, en viss rett til å definere oppgaver, mål og midler på de områder som etter egen og eventuelt andres oppfatning omfattes av formalkompetansen. Formalkompetansen kan være mer eller mindre relevant i forhold til bestemte oppgaver en blir stilt overfor i en bestemt stilling (NOU nr. 8 1994, NOU nr. 25 1997)

B. Med reell kompetanse menes den kompetansen som kan nyttes i aktuelt problemløsningsarbeid, og innbefatter relevante kunnskaper og ferdigheter slik at en kan utføre adekvate handlinger – enten en har relevant utdanning eller ikke. Det er ofte en nær sammenheng mellom formell og reell kompetanse (NOU nr. 8 1994, NOU nr. 25 1997)

C. Med legal kompetanse menes grunnlaget for legale handlinger. Legal kompetanse behøver ikke å være knyttet til personlig kompetanse men til situasjoner med hjemmelsgrunnlag som er personavhengig. Hjemmelsgrunnlaget kan også være knyttet til formell eller reell kompetanse. Det er viktig og nødvendig at

det finnes personer som innehar legal kompetanse for å kunne ta nødvendige beslutninger. Eksempler på dette kan være forordning og bruk av tvangsmidler etter tvangsmiddelforskriftene (NOU nr. 8 1994)

E. Etisk kompetanse er kunnskap om gjeldende etiske regler og retningslinjer og en god etisk grunnholdning. Etisk kompetanse er en forutsetning for å kunne yte fullverdige tjenester overfor brukerne (NOU nr. 8 1994)

F. Yrkesetisk kompetanse innebærer å kunne grunngi sine valg og holdninger som profesjonell yrkesutøver. Grunnleggende er evne til etisk refleksjon i forhold til egen rolle som yrkesutøver (St.meld. nr. 16 2001–02)

G. Effektiv kompetanse er kvaliteten på de faktiske handlinger innenfor ens kompetanseområde, eller i hvilken grad formell eller reell kompetanse kan omsettes til handlinger som bidrar til effektive tjenester (NOU nr. 8 1994)

H. Med relasjonskompetanse menes en persons ferdighet med hensyn til å omgås andre mennesker, eksempelvis evnen til aktiv lytting, empatisk innstilling, evne til å løse mellommenneskelige konflikter, motivere og veilede andre, sette grenser og å samarbeide (NOU nr. 8 1994)

I. Endrings- og utviklingskompetanse omhandler en reflektert åpenhet overfor faglige og pedagogiske nyvinninger overfor samarbeidspartnere. Dette er grunnleggende for livslang læring (St.meld. nr. 16 2006–7002)

J. Didaktisk kompetanse består av kunnskaper og dyktighet i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring for å skape et stimulerende læringsmiljø. En må derved analysere og reflektere over mål for opplæringen, innhold og rammer for undervisning (St.meld. nr. 16 2001–02)

K. Den kunnskapen man tilegner seg gjennom praksis benevnes av enkelte for "taus kunnskap" (lansert av Polanyi (1969)), "fortrolighetskunnskap", "erfæringsbasert kunnskap", "praktisk kunnskap" og "kroppslig kunnskap". Denne kunnskapsformen antas å stå i kontrast til "påstandskunnskap" som også benevnes "tradisjonell kunnskap", "teoretisk kunnskap", "universell kunnskap", "naturvitenskapelig kunnskap" og "formell kunnskap". (Martinsen 1993). En kan stille spørsmålsteget ved om taus kunnskap – det man vet, men ikke kan gjøre rede for – er kunnskap i egentlig forstand

Når teoretikere har forsøkt å avgrense begrepet taus kunnskap, har man gått langs følgende veier: (1) Innsikter som ikke lar seg fange i språklige beskrivelser, (2) kunnskap man av ulike sosiale grunner velger å underkommunisere eller å holde hemmelig, og (3) umuligheten å til enhver tid å ha klar oversikt over all den kunnskap en besitter – kunnskapen er fragmentarisk og er vanskelig å samle i et enhetlig perspektiv. I et forsøk på å definere begrepet taus kunnskap nærmere, kan følgende definisjon benyttes: "... en social kompetens att etablera, genomföra och över tid vidmakthålla en pedagogisk relation til en eller flerea människor (Sundgren 1990:103). For å gi bedre innsikt i begrepet, kan man tilføye at taus kunnskap er den praktiske, handlingsbaserte kunnskapen

Det er kanskje ekstra viktig å ha en kritisk drøfting av begrepet taus kunnskap. Vanskene i å definere klart hva som inngår i begrepet og at denne kunnskapen vises i form av kompetanse, kan lett lede til misbruk og tilsløring av manglende eller mangelfull kompetanse. Implisitt i begrepet ligger at den ikke er tilstrekkelig analysert og begrunnet og åpner opp for at man kan drive etter metoder som ikke gir effekt eller som faktisk kan skade (Håkansson 1990, Lamer 1992, Sundgren 1990). En finner også misbruk av begrepet i form av å benytte det som alibi for samarbeidsproblemer (Håkansson 1990). Det er derfor lite profesjonell virksomhet å vise til sin tause kunnskap som retningsnor for det daglige arbeid

Andre begreper som benyttes om yrkesfaglig kompetanse er kjerne-, overlappende og felles kompetanse. Med *kjernekompetanse* menes den faglighet som skiller fagpersonene fra hverandre. *Overlappende* kompetanse er kjennetegnet av den faglighet flere besitter. *Felles kompetanse* er innsikt og trygghet i hverandres arbeids- og ansvarsområder.

**46:** Begrepet behov oppstod som en teoretisk konstruksjon på 1700-tallet – i overgangen mellom føydaltiden og opplysningstiden. Det ble en fremvekst av vekstteorier og vekstforestillinger, som i høy grad var knyttet til elendighet, savn og mangler og derved de nødlidende i samfunnet. Med tiden har begrepet behov blitt mer allment og benyttes både på individ- og samfunnsnivå. Når en tilstand eller atferd defineres som uttrykk for behov, gir det et mer legitimt grunnlag for oppmerksomhet fra omgivelsene enn om tilstanden betegnes som uttrykk for ønske (NOU nr. 26 1995).

47:

Sluttnotetabell 1: Oversikt over inndelingen av det norske hjelpeapparatet

Det kommunale hjelpeapparatet	Det fylkeskommunale hjelpeapparatet	Det statlige hjelpeapparatet
(1.-linjetjenesten)	(2.-linjetjenesten)	(3.-linjetjenesten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Helsesøstertjenesten/skolehelsetjenesten</li> <li>• Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)</li> <li>• Barneverntjenesten/sosialkontor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habiliteringstjenesten for barn og unge</li> <li>• Barneavdelingen ved sykehus</li> <li>• Barne- og ungdomspsykiatri (BUP)</li> <li>• Fylkesbarnevernet og offentlige barnev.institusjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Statlige kompetansesentra</li> <li>• Rikshospitalet</li> </ul>

Sluttnotetabell 1: Det kommunale hjelpeapparat skal være et lavterskeltilbud, det vil si lat brukerne lett skal kunne komme i kontakt med tjenesten og få bistand. Her tenker man en generalistordning hvor fagpersonene skal kunne "litt om mye". Forebygging blir en hovedbeskjeftigelse i det kommunale hjelpeapparatet. Når forebygging ikke hjelper eller er tilstrekkelig eller det kreves en spesialistkompetanse, henvises brukerne i det kommunale hjelpeapparatet videre til 2.-linjetjenesten. Denne tjenesten betjener et snevrere vanskeområde slik at man kan opparbeide seg en større erfaring på området. Hvis tiltak eller realkompetansen i 2.-linjetjenesten ikke er tilstrekkelig, henvises brukeren til 3.-linjetjenesten. Her er det ment at kompetansen skal være ytterligere styrket på ytterligere avgrenset vanskeområder de har ansvar for. Det foregår nå betydelige endringer på fylkeskommunalt nivå, blant annet har sykehusene gått over fra å være fylkeskommunale til å bli statlig styrte. Foryrkninger vil derfor kanskje skje for deler av hjelpeapparatet på dette tiltaksnivået og slik det er illustrert over. Det oppleves som vanskelig for det kommunale hjelpeapparatet å (1) få fatt i klinisk ekspertise og (2) nyttiggjøre seg deres erfaring og tilpasse den til lokale forhold fra den fylkeskommunale delen av tiltaksapparatet (Lichtwarck & Clifford 1996). Behovet for å øke dimensjonene i hjelpeapparatet lanseres fra mange hold og eksempelvis finner en at politikere beslutter økning over korte tidsrom. I St.meld. nr. 41 (1987–88) skisseres en utbygning av barne- og ungdomspsykiatrien til å omfatte 2 % av den norske barne- og ungdomspopulasjonen, mens man i St.prp. nr. 63 (1997–98) øker kapasitetsmålet til å omfatte 5 % av barne- og ungdomskullet. Dette skjer i forhold til et system som behandler litt i overkant av én bruker per arbeidsdag (Halsteinli, Hope & Sitter 1997). Fra statlig hold har man uttrykt et behov for kritisk gjennomgang av bruken av personellressurser i denne tjenesten (St.prp. nr. 63 1997–98). Det er også påfallende at Norge med sine 4 ½ millioner innbyggere danner mange spesialisttjenester og kompetansesentra. Det er kanskje ikke eksperter nok til å fylle alle stillingshjemlene ved kompetansesentrene? Likeså er det et kjennetegn ved mange spesialisttjenester at de ansatte går i lange etter- og videreutdanninger som beslaglegger mye av deres arbeidstid.

Til tross for oppbygningen av et kjedeavhengig system, er det tilfeldig hvor brukere får tilbud om hjelp med unntak for bare tre grupper: (1) Der det foreligger en klar psykose (psykiatrien), (2) tydelige lærevansker (PPT) eller (3) ren omsorgssvikt (barneverntjenesten) (NOU nr. 3 1985).

**48:** Reglene om unntak fra taushetsplikten åpner i ganske stor grad for utveksling av opplysninger. Det gjelder når det foreligger samtykke, men det er også flere lovbestemte unntak fra taushetsplikten som kan være aktuelle. Når det er lite samarbeid mellom etater og personer som arbeider med barn som er i en vanskelig situasjon, skyldes det neppe først og fremst reglene (Kjønstad 1992:93)

**49:** Det er venta at PP-tenesta skal vere den viktigaste instansen barnehagane, skulen, den kommunale vaksenopplæringa og lærebedriftene kan vende seg til når dei treng hjelp. Samtidig er det venta at PP-tenesta skal ha tilknytning til og samarbeid med andre hjelpeinstansar på kommunalt, fylkeskommunalt og statleg nivå. I denne rolla skal PP-tenesta både kunne vere nettverksbyggjar og formidlar. Der PP-tenesta fungerer godt, er ho nær brukarane, har god lokalkunnskap, ein innarbeidd posisjon som sakkunnig og rådgivande organ og ei viktig rolle overfor andre lokale instansar (St. meld. nr. 23 1997–98:32).

**50:** Konsultasjon er ofte en tverrfaglig arbeidsform hvor man jobber indirekte med brukerne ved å øke kompetansen hos fagpersonene som jobber tett med brukeren. Målet er å øke fagpersonalets kompetanse. Veiledning er ofte innenfor samme profesjon og er den mer erfarne praktikers hjelp til den mindre erfarne. også her er hjelpen til brukeren indirekte (Fjeldstad 1991).

## REFERANSER

- Achenbach, T.M. (1991): *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YRS, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. & C.S. Edelbrock (1978): "The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts". *Psychological Bulletin*, 85:1275–1301.
- Achenbach, T.M. & C.T. Howell (1993): "Are American Children's Problems Getting Worse? A 13-Year Comparison." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32:1145–1154.
- Allmänna råd (1992): *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Allmänna råd, rapport nr. 2.
- American Evaluation Association (1994): *Guiding Principles for Evaluators*.  
<http://www.eval.org/EvaluationDocuments/aeaprin6.html>.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antoovsky, A. (1996): "The Sence of Coherence: A Historical and Future Perspective". *Israel Journal of Medical Sciences*, 32, 170–178.
- Arfwedson, G. (1985): *School Codes and Teacher's Work*. Stockholm: CWK Gleerup.
- Arfwedson, G. (1992): "Vad är professionalism?" *Förskoletidningen*, 5:6–9.
- Asplan Analyse (1992): *Kompetanse- og utdanningsbehov i barnevernet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1999): *Om styrking av oppvekstmiljøet for barn og ungdom*. Rundskriv, februar 1999. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bastøe, P.Ø. (1991a): *Barnevernet i utvikling. Evaluering av statens fireårige handlingsplan*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bastøe, P.Ø. (1991b): "Barnevernets kjerneoppgaver og nøkkelansvar". *Norges Barnevern*, 68:17–26.
- Bastøe, P.Ø. (1995): *Tiltaksplaner i barnevernet*. Temahefte nr. 6. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter,
- Beardslee, W.R. (1989): "The role of self-understanding in resilient individuals: the development of a perspective". *American Journal of Orthopsychiat*, 59:266–278.
- Bekkevold, A. (1993): *Den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Berler, E.S., A.M. Groß & R.S. Drabman (1982): "Social skillstraining with children: proceed with caution". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15:41–53.
- BFD (1992/2000): *Lov om barneverntjenester*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjørkvold, J.R. (1989): *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig Forlag.
- Block, J.H., J. Block & P.F. Gjerde (1986): "The personality of children prior to divorce". *Child Development*, 57:827–840.
- Blomberg, B. & P. Söderlund (1989): *Barn med borderlineproblematik. Teoretiske aspekter och bedömningsvariabler*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Boyd, R.D. & A. Menlo (1984): "Solving problems of practice in education". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 6:59–74.
- Brannen, J. & M.O'Brian (1995): "Childhood and the sociological gaze. Paradigms and paradoxes". *Sociology*, 29:729–737.
- Breiner, J.L. & R. Forehand (1981): "An assessment of the effects of parent training on clinic-referred children's school behaviour". *Behavioral Assessment*, 3:31–42.
- Briseid, L.G. (2000): *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand S.: HøyskoleForlaget.
- Broberg, G., H. Wessels, M.E. Lamb & C.P. Hwang (1997): "Effects of daycare on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: a longitudinal study". *Developmental Psychology*, 33:62–69.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986): "Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives". *Developmental Psychology*, 22:723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1992): "Ecological systems theory". I: R. Vasta, red., *Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues*, (187–249). London: Jessica Kingsley Publ.
- Brostrøm, S. (1991): "Skolestart i USA". *Bedre skole*, 3:6–12.
- Buckingham, D. (2000): *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buhrmester, D. (1996): "Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship". I: W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup, red., *The Company they Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*, (158–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bøe, J.B. (1998): "Økonomiske og materielle forhold – et historisk perspektiv". I: E.M. Skaalvik & Ø. Kvello, red., *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*, (13–37). Oslo: Tano Aschehoug.
- Carey, W.B. & S. McDevitt (1989): *Clinical and educational applications of temperament research*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Caron, C. & M. Rutter (1991): "Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues, and research strategies". *Journal of Child Psychopathology and Psychiatry*, 32:1063–1080.
- Cartledge, G. & J.F. Milburn (1995): "Selecting social skills". I: G. Cartledge & J.F. Milburn, red., *Teaching social skills to children*, (2. utg.), (7–28). New York: Pergamon Press.
- Cederblad, M. (1996): "Fifty years of epidemiologic studies in child and adolescent psychiatry in Sweden". *Nordic Journal of Psychiatry*, 36:55–66.
- Chamberlin, R.W. (1992): "Preventing low birth weight, child abuse, and school failure: the need for comprehensive, community-wide approaches". *Pediatrics in Review*, 13:64–71.
- Christiansen, K.U. (1991): "Planlegging og struktur i undersøkelsesarbeidet". I: T. Ogden, K.U. Christiansen, K. Killén & L.P. Olaussen, red., *Fra inntak til tiltak. Analyse av saksbehandling, organisering og fagutvikling i barnevernet*, (86–131). Oslo: Barnevernets Utviklingssenter, rapportserie nr. 5.
- Christiansen, K.U. & T. Nordahl (1993): *Tverrfaglig samarbeid i utvikling. Beskrivelse og evaluering av formalisert samarbeid mellom PP-tjenesten, barnevernet, helsetjenesten og skoler/barnehager i tre kommuner i Hedmark*. Hamar: Kapére Forlag.
- Christie, J.F. & E.P. Johnson (1987): "Reconceptualizing constructive play: A review of the empirical literature". *Merrill-Palmer Quarterly*, 33:349–452.
- Clarke-Stewart, K.A., C.P. Gruber & L.M. Fitzgerald (1994): *Children at Home and in Day Care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cochran, M. & J.A. Brassard (1979): "Child development and personal social networks". *Child Development*, 50:601–616.
- Connolly, J.A. & A.B. Doyle (1984): "Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers". *Developmental Psychology* 20:797–806.
- Corsaro, W. (1992): "Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures". *Social Psychology Quarterly*, 2:160–177.
- Cox, A.D. (1994): "Diagnostic Appraisal". I: M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov, red., *Child and Adolescent Psychiatry*, (3. utg.), (22–33). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Cullberg, J. (1995): *Dynamisk psykiatri i teori og praksis*, (4. utg.). Oslo: Tano.
- Cummings, E.M. & P. Davies (1996): "Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology". *Development and Psychopathology*, 8:123–139.
- Dahl, A.A., L. Eitinger, U.F. Malt, & N. Retterstøl (1994): *Lærebok i psykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G. & H.L. Taguchi (1994): *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dalby, K. (2000): PP-tjenesten: Knutepunkt eller bremsekloss i hjelpesystemet? *Skolepsykologi*, 4:21–31.



- Dale, B., M. Jones & W. Martinussen, red., (1985): *Metode på tvers*. Trondheim, Tapir.
- Dalen, M. & K.J. Skårbrevik (1999): "Spesialundervisning på grunnskolenes område 1975–1998". I: P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen, red., *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*, (151–191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeMartini, J.R. & L.B. Whitbeck (1986): "Knowledge use as knowledge creation". *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 7:383–396.
- Derksen, J. (1995): *Personality Disorders. Clinical & Social Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- DiGiuseppe, R. (1989): "Cognitive therapy with children". I: A. Freeman, K.M. Simon, L.E. Beutler, & H. Arkowitz, red., *Comprehensive handbook of cognitive therapy*. New York: Plenum Press.
- Dishion, T.J., D.W. Andrews & L. Crosby (1995): "Adolescent boys and their friends in adolescence: relationship characteristics, quality and interactional process". *Child Development*, 66:139–151.
- Dosen, A. & J.J.M. Gielen (1993): "Depression in persons with mental retardation: Assessment and diagnosis". I: R.J. Fletcher & A. Dosen, red., *Mental health aspects of mental retardation*, (70–97). New York: Lexington.
- Downey, G. & J.C. Coyne (1990): "Children of Depressed Parents: An Integrative Review". *Psychological Bulletin*, 1:50–76.
- Dubow, E.F., L.R. Huesmann, & L.D. Eron (1987): "Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary schoolboys". *Behavior Research and Therapy*, 25:527–531.
- Duncan, B.L. & S.D. Miller (2000): *The Heroic Client: Doing client-directed, outcome-informed therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eckhoff, N. (1986): *Udelt og fådelt skole – ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, B., M. Kalkoske, N. Gottesman & M.F. Erickson (1990): "Preschool behavior problems: stability and factors accounting for change". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31:891–909.
- Ekeland, T.-J. & V. Myklebust (1997): *Foreldremekling – brukarperspektivet*. MF-rapport nr. 23. Volda: Møreforskning.
- El-Gueblay, N. & D.R. Offord (1979): "On being the offspring of an alcoholic: an update". *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 3:148–157.
- Elkind, D. (1984): *Barn under press*. Oslo: Tiden.
- Evang, A. (1986): *Utvikling, personlighet og borderline*. Oslo: Cappelen.
- Faglig enhet for PP-tjenesten (1997): *Håndbok for PP-tjenesten – utkast*. Lillehammer: Statens utdanningskontor i Hedmark.
- Faglig enhet for PP-tjenesten (2001): *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret
- Ferris, C.F. (1996): "Serotonin Diminishes Aggressions by Suppressing the Activity of the Vasopressin System". I: C.F. Ferris & T. Grisso, red., *Understanding Aggressive Behavior in Children*, vol. 794:98–103. New York: The New York Academy of Sciences.
- Finset, A. (1986): *Familien og det sosiale nettverket*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Fjeldstad, W. (1991): "Konsulentrollen – ansvaret og kontrakten". I: W. Fjeldstad, red., *Konsultasjon. Modeller og erfaringer*, (111–138). Oslo: Tano.
- Flem, A. & C. Keller (2000): "Inclusion in Norway: a study of ideology in practice". *European Journal of Special Needs Education*, 15:188–205.
- Forsberg, G. & J. Wallmark (1998): *Nätverksboken – om mötets möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Frances, A.J. & T. Widiger (1986): "The classification of personality disorders: An overview of problems and solutions". *American Psychiatric Association Annual Review*, 5:240–257.
- Fraser, M.W., J.D. Hawkins & M.O. Howard (1988): "Parent training for delinquency prevention". *Child and Youth Services*, 11:93–125.
- Freeman, A. & J.T. Jackson (1998): "Cognitive behavioural treatment of personality disorders". I: N. Tarrier, A. Wells & G. Haddock, red., *Treating Complex Cases. The Cognitive Behavioural Therapy Approach*, (319–339). New York: John Wiley & Sons.

- Freire, M. (1990): "Refugees: ESL and Literacy. Trying to Reinvent the Self in a New Language". *Refugee*, 10:3–6.
- Furman, W. (1984): "Enhancing peer relations". I: S. Duck, red., *Personal relationships 5: Repairing personal relationships*, (103–125). New York: Academic Press.
- Furniss, T. (1991): *The multiprofessional handbook of child sexual abuse. Integrated management, therapy, and legal intervention*. New York: Routledge.
- Furth, H.G. & S.R. Kane (1992): "Children constructing society: A new perspective on children at play". I: H. McGurk, red., *Childhood social development: Contemporary perspectives*, (149–173). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fyhr, G. (1999): *Hur man möter människor i sorg*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gall, M.D., W.R. Borg & J.P. Gall (1996): *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Garbarino, I. (1987): "What can the School do on Behalf of the Psychologically Maltreated Child and the Community?" *School Psychology Review*, 16:181–187.
- Garbarino, J. & R.H. Abramowitz (1992a): "The Ecology of Human Development". I: J. Garbarino, red., *Children and Families in the Social Environment*, (2. utg.) (11–33). New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & R.H. Abramowitz (1992b): "Sociocultural Risk and Opportunity". I: J. Garbarino, red., *Children and Families in the Social Environment*, (2. utg.) (35–71). New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & R.H. Abramowitz (1992c): "The Family as a Social System". I: J. Garbarino, red., *Children and Families in the Social Environment*, (2. utg.) (72–98). New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & M.T. Gaboury (1992): "An Introduction". I: J. Garbarino, red., *Children and Families in the Social Environment*, (2. utg.) (1–10). New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & F.N. Long (1992): "Developmental Issues in the Human Services". I: J. Garbarino, red., *Children and Families in the Social Environment*, (2. utg.) (232–273). New York: Aldine de Gruyter.
- Garmezy, N. (1993): Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Garralda, M.E. & D. Bailey (1988): "Child and parental factors related to the referral of children to child psychiatry". *British Journal of Psychiatry*, 153:81–89.
- Geffner, D., J.R. Lucker & W. Kock (1996): "Evaluation of auditory discrimination in children with ADD and without ADD". *Child Psychiatry and Human Development*, 26:169–180.
- Gillberg, C. (2000a): "Epidemiologi". I: C. Gillberg & L. Hellgren, red., *Barn- och ungdomspsykiatri*, (19–23) (2. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Gjessing, H.-J. (1988): "Om Bergens-prosjektets forskningsbidrag og om dets praktisk-kliniske betydning. Sammendrag, konklusjoner og drøfting i et helhetsperspektiv". I: H.-J. Gjessing, H.D. Nygaard & R. Solheim, red., *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker, Rapport III*, (357–391). Bergen: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B. (1993): "Habilitering av barn i et helhetsperspektiv". I: B. Gjærum & B. Ellertsen, red., *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*, (247–259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & B. Erdal (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Glad, A., A.H. Amundsen & R. Klæboe (2001): *Virkning av støy på barn i læresituasjoner*. Oslo: Transportøkonomisk institutt.
- Grøterud, M. & B.B. Moen (2001): "Tilpasset opplæring – idealer og muligheter". I: H. Fottland, red., *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*, (31–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (1989): *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hake, K. (1998): *Barn og unges fjernsynsverden: Et utviklingsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halsteinli, V., Ø.B. Hope & M. Sitter (1997): *Styringsdata for psykiatrisk fylkeshelsetjeneste 1996. Foreløpige resultater fra SAMDATA-arbeidet*. Trondheim: SINTEF UNIMED.

- Hammarström, A. (1996): "Arbetslöshetens konsekvenser bland ungdomar – en översikt". *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 3:61–80.
- Hargie, O. (1995): "Kommunikasjon mellom mennesker – et spørsmål om ferdighet". I: F.F. Ask & O. Sletta, red., *Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse*, (17–43). Trondheim: Tapir.
- Hassel, K. (1991): "Strukturelle avgrensninger og profesjonelle utfordringer i arbeidet med undersøkelser i barnevernet". *Norges Barnevern*, 68 (spesialnr. 1):13–20.
- Hatch, J.A., red., (1995): *Qualitative Research in Early Childhood Settings*. London: Praeger
- Haug, P. (1991): *Institusjon, tradisjon og profesjon. Sluttrapport frå vurderinga "Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar*. MF-rapport 9103. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. (1994a): "Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling". I: H. Lidén, A. Øie & P. Haug, red., *Mellom skole og fritid*, (13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1994b): *6-åringane – barnehage eller skule*, (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (1996): *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Rapport nr. 43. Trondheim: NOSEB.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utveking og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hauglund, E. (1988): *En organisert oppvekst? Om fritidshjem som pedagogisk utforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heide, T. (1978): "Helsestasjonenes samarbeid med andre instanser". *Skolepsykologi*, 7:1–6.
- Hellevik, O. (1991): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2001): "Ungdommens verdisyn – livsfase – eller generasjonsbetinget?" *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1:47–70.
- Hernes, T. (1988): "Sosiale nettverk, sosial støtte og psykisk helse". I: O.S. Dalgard & T. Sørensen, red., *Sosialt nettverk og psykisk helse*, (19–40). Oslo: Tano.
- Hetherington, E.M. & R.D. Parke (1999): *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint*, (5. utg.). New York: McGraw-Hill.
- Hill, J. & M. Rutter (1994): "Personality Disorders". I: M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov, red., *Child and Adolescent Psychiatry*, (3. utg.), (688–696). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Holmberg, J.B. & S.A. H. Lyster (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håkansson, C. (1990): "Kan man säga vad en forskollärare bör kunna?" *Nordisk Pedagogikk*, 3:121–127.
- Innst O. nr. 80 (1991–92): *Innstilling fra Forbruker- og administrasjonskomiteen om lov om barneverntjenester (barnevernloven)*. Oslo: Forbruker- og administrasjonskomiteen.
- Jessor, R., J. Van Den Bos, J. Vanderryn, F.M. Costa, & M.S. Turbin (1995): "Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change". *Developmental Psychology*, 31:923–933.
- Johannessen, E. (1992): "Kritisk analyse av norsk barnehagepedagogikk – med særlig vekt på spesialpedagogiske perspektiver". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3:122–132.
- Johnson, J.E., J. Ershler & J.T. Lawton (1982): "Intellective correlates of preschoolers' spontaneous play". *Journal of General Psychology*, 106:115–122.
- Jonasson, B. & M. Rockström (1985): *Barnehagens pedagogiske rolle*. Oslo: Tano.
- Karterud, S. (1995): *Fra narsissisme til selvspsykologi. En innføring i Heinz Kohuts forfatterskap*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S., Ø. Urnes & G. Pedersen, red., (2001): *Personlighetsforstyrrelser. Forståelse, evaluering, kombinert gruppebehandling*. Oslo: Pax.
- Kazdin, A.E. (1988): *Child Psychotherapy. Developing and identifying effective treatments*. London: Allyn and Bacon.
- Kazdin, A.E. (1995): *Conduct disorder in childhood and adolescence*, (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kazdin, A.E. (1998): "Psychosocial Treatments for Conduct Disorder in Children". I: P.E. Nathan & J.M. Gorman, red., *A Guide to Treatments that Work*, (65–89). Oxford: Oxford University Press
- Keenan, K. & L.S. Wakschlag (2000): "More than the Terrible Twos: The Nature and Severity of Behavior Problems in Clinic-Referred Preschool Children". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28:33–46.

- Kendall, P.C. & L. Braswell (1993): *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children*, (2. utg.). New York: The Guilford Press.
- Kernberg, O. (1983): *Borderlinetillstand och patologisk narcissism*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kernberg, O., M.A. Selzer, H.W. Koeningsberg, A.C. Carr & A.H. Appelbaum (1992): *Borderline og psykodynamisk psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kernberg, P.F. & S.E. Chazan (1992): *Børn med adfærdsforstyrrelser. En psykoterapeutisk håndbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Killén, K. (1993): "Barnevern – Barne- og ungdomspsykiatri. Premisser for prosesser". I: K.U. Christiansen, red., *Forholdet mellom barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien*, (20–34). Skriftserie 5. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Kjellebold, A., E. Hærem, T. Midjo & E. Willumsen (1997): *Samarbeid for barnets beste*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kjønstad, A. (1992): *Taushetsplikt. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten og barnevernstjenesten*. Hamar: Kapere Forlag.
- Klefbeck, J. & T. Ogden (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.
- Klugman, E. & J. Benn (1987): "The elementary school principal's role in integrating early childhood perspectives". *School Administrators Association of New York State Journal*, 5–20.
- Koppers, P., W.D. Winter & J. Stapel (1993): *Barn lærer å tegne*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1999): *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Norgesnettrådet.
- KUF (2001): *Opplæringslova med forskrifter. Med utdrag fra forarbeid og kommentarer 2001*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF/BFD (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Oslo: Læringssenteret.
- Kullgren, G. & B.-Å. Armelius (1987): *Diagnostisk intervju för borderlinepatienter*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Kumpulainen, K., E. Räsänen & I. Henttonen (1997): "The persistence of psychiatric disturbance among children". *Social Psychiatry Epidemiology*, 32:113–122.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvello, Ø. (1995): *Selvoppfatning, sosialt nettverk og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Upublisert hovedfagsoppgave. Trondheim: NTNU.
- Kvello, Ø. (1998): "Personligheten: produkt av biologi og samspill". I: E.M. Skaalvik & Ø. Kvello, red., *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*, (92–129). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvello, Ø. (2001): "Familiesystemteori. Spesialpedagogisk metode ved sosiale vansker". *Spesialpedagogikk*, 7:3–16.
- Lagerberg, D., T. Mellbin, C. Sundelin & J.-C. Vuille (1994): "Growing up in Uppsala: the "new morbidity" in the adolescent period. A longitudinal epidemiological study based on school data and some external sources". *Acta Paediatrica*, Suppl. 398.
- Lagerberg, D. & C. Sundelin (2000): *Risk och prognos i socialt arbete med barn: Forskningsmetoder och resultat*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Lamer, K. (1992): "Tale er gull, taushet er tull. Om behovet for å gjøre førskolelærernes tause kunnskap synlig". *Bedre Skole*, 4:97–115.
- Lamer, K. (1995): "Barn i risikozonen og behovet for sosial kompetanseutvikling i barnehagen". I: V. Bunkholdt & E. Larsen, red., *Metodisk barnevernsarbeid. Fokus på forståelse, sammenheng og tiltak*, (192–206). Oslo: Tano.

- Langaard, K., H.J. Christie & V. Holdhus (1994): *Interkulturell behandling. Erfaringer fra møte med innvandrere- og flyktningefamilier i barne- og ungdoms-psykiatrien*. Skriftserie 1. Oslo: Nic Waals Institutt.
- Larsen, H.H. (1987): *Tegneterapi. Tegning som terapeutisk redskap i neurosebehandling*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Larson, R.W. & S. Verma, (1999): "How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities". *Psychological Bulletin*:125, 701–736.
- LeBlanc, M. & M. Frenchette (1989): *Male criminal activity from childhood through youth*. New York: Springer.
- Lerner, J. A., T.S. Inui, E.W. Trupin & E. Douglas (1985): "Preschool behavior can predict future psychiatric disorders". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24:42–48.
- Lerner, J.V. & R.M. Lerner (1983): "Temperament and adaption across life: Theoretical and empirical issues". I: P.B. Baltes & O.G. Brim, red., *Lifespan development and behavior*, 5:197–231. New York: Academic Press.
- Levitt, E.E. (1971): "Research on psychotherapy with children". I: S.L. Garfield & A.E. Bergin, red., *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*, (474–494). New York: John Wiley & Sons.
- Lichtwarck, W. & G. Clifford (1996): *Samarbeid i barnevernet. Ideologi, endring og konflikt*. Oslo: Tano.
- Lidén, H. (1998): "Den organiserte barndommen". I: E.M. Skaalvik & Ø. Kvello, red., *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*, (130–147). Oslo: Tano Aschehoug.
- Lidén, H. & E.L. Brandt (1995): *De frivillige organisasjonenes deltagelse i skolefritidsordningen*. Rapport nr. 38. Trondheim: NOSEB.
- Lidén, H. & A. Øie (1993): *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger*. Rapport nr. 30. Trondheim: NOSEB.
- Lie, B. (2001): "Migrasjonsrelaterte vansker. Om skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos elever med fremmedkulturell bakgrunn". I: E. Befring & R. Tangen, red., *Spesialpedagogikk*, (600–619). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lie, T. (1992): *Alternativ organisering av barnevernet. Kva slags organisering for å løysa kva slags problem?* RF-rapport 75/92. Stavanger: Rogalandforskning.
- Lillemyr, O.F., S. Bergstrøm, A. Eggen, S. Skevik, K. Støp & A.L.S. Voll (1998a): *Overgangen barnehage– småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag*. Volum 1. NTF-rapport 1998:5a. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lillemyr, O.F., S. Bergstrøm, A. Eggen, S. Skevik, K. Støp & A.L.S. Voll (1998b): *Overgangen barnehage– småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag*. Volum 2. NTF-rapport 1998:5b. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lincoln, Y. S. & E.G. Guba (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Loeber, R., S.M.Green, B.B. Lahey, M.A.G. Christ & P.J. Frick (1992): "Developmental sequences in the age of onset of disruptive child behaviours". *Journal of Child and Family Studies*, 1:21–41.
- Luthar, S.S. (1993). "Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34:441–453.
- Lundh, W. (1989): *Hovudfotingen i 4-åringskontrollen. Om tekningsprov för förskolebarn*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Luthar, S.S., C.H. Doernberger & E. Zigler (1993): "Resilience is not a unidimensional construct: insights from a prospective study of inner-city adolescents". *Development and Psychopathology*, 5:703–717.
- Løkken, G. & F. Søbstad (1999): *Observasjon og intervju i barnehagen*, (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Maccoby, E.E. (1990): Gender and relations: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513–520.
- Madsen, B. (1995): *Sosialpedagogikk og samfunnsforvandling. En grunnbok*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Magnusson, D., A. Duner & G. Zetterblom (1975): *Adjustment. A longitudinal study*. New York: Wiley.
- Martinsen, K. (1993): *Fra Marx til Løgstrup*. Oslo: Tano.

- Mash, E.J., C. Johnston & K. Kovitz (1983): "A comparison of the mother-child interactions of physically abused and non-abused children during play and task situations". *Journal of Clinical Child Psychology*, 12:337–346.
- McIntyre, L. (1990): "Teacher standards and gender – factors in special education". *The Journal of educational research*, 3:166–172.
- Miles, B.H. & A.M. Huberman (1994): *Qualitative Data Analysis*, (2. utg.). London: SAGE Publications.
- Morgan, G. (1988): *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, J.G. (1998): "Behaget i kulturen". *Skolepsykologi*, 6:3–17.
- Nicolopoulou, A. (1993): Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36:6–73.
- Noddings, N. (1986): *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992): *The Challenge to care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Nohria, N. & R.G. Eccles, red., (1992) *Networks and Organizations. Structure, Form, and Action*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Nordahl, T. & M.-A. Sørli (1994): "Hvordan utvikle gode opplæringstilbud til elever med atferds- og relasjonsvansker?" I: I. M. Helgeland, red., *Utfordrende ungdom i skolen*, (43–66). Oslo: Kommuneforlaget.
- Norgesnettrådet (2002): *Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar. Rapport frå ekstern komité*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Norgren, V.D. (1993): *Barns Grafiska Språk. Teckningsstadier och teckningstest. Diagnostisering av störningar med barn-tecknar-människor-metoden*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- NOU nr. 3 (1985): *Tiltak for barn og ungdom med atferdsvansker. Vi åpner for andre løsninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU nr. 10 (1991): *Flere gode leveår for alle*. Oslo: Helse- og sosialdepartementet.
- NOU nr. 17 (1992): *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU nr. 17 (1993): *Levekår i Norge. Er gresset grønt for alle?* Oslo: Finans- og tolldepartementet.
- NOU nr. 8 (1994): *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU nr. 12 (1995): *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU nr. 18 (1995): *Ny lovgivning om opplæring – ... og for øvrig kan man gjøre som man vil*". Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU nr. 26 (1995): *Barneombud og barndom i Norge. Evaluering av barneombudsordningen og utredning om organiseringsformer for barn og ungdom*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU nr. 1 (1996): *Et enklere og mer rettferdig inntektssystem for kommuner og fylkeskommuner*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- NOU nr. 13 (1996): *Offentlige overføringer til barnefamilier*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU nr. 25 (1997): *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU nr. 17 (1998): *Barnefordelingssaker – avgjørelsesorgan, saksbehandlingsregler og delt bosted*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU nr. 18 (1998): *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU nr. 12 (2000): *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU nr. 6 (2001): *Oppvekst med prislapp. Om kommersialisering og kjøpepress mot barn og unge*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Offord, D.R. & R. T. Joffe (1985): "Childhood depression". I: W.G. Dewhurst & G.B. Baker, red., *The chemotherapy of affective disorders: Theory and practice*, (531–583). New York: University Press.

- Ogden, T. (1991a): Barnevernet i et organisasjonsperspektiv. I: T. Ogden, K.U. Christiansen, K. Killén & L.P. Olaussen, red., *Fra inntak til tiltak. Analyse av saksbehandling, organisering og fagutvikling i barnevernet*, (218–238). Rapportserie nr. 5. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter,
- Ogden, T. (1991b): "En alternativ organisering av arbeidet for utsatte barne- og ungdomsgrupper". *Skolepsykologi*, 26:3–12.
- Ogden, T. (1991c): "Sosial kompetanseutvikling – en oppgave for skolen?" I: T. Ogden & R. Solheim, red., *Spesialpedagogikk. Perspektiver*, (81–91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1994): "PP-rådgiveren – behandler eller skoleutvikler?" I: I.M. Helgeland, red., *Utfordrende ungdom i skolen*, (141–152). Oslo: Kommuneforlaget.
- Olweus, D. (1979): "Stability of aggressive reaction patterns in males: a review". *Psychological Bulletin*, 86:852–875.
- Ot.prp. nr. 46 (1997–98): *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Patterson, G.R. (1982): *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R., D.Capaldi & L. Bank (1991): "An Early Starter Model for Predicting Delinquency". I: D.J. Pepler & K.H. Rubin, red., *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, (139–168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Peck, D.F. & C.M. Shapiro, red., (1990): *Measuring Human Problems. A Practical Guide*. New York: John Wiley & Sons.
- Phinney, J.S. (1990): "Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research". *Child Development*, 65:499–514.
- Phinney, J.S. (1993): "A three-stage model of ethnic identity development in adolescence". I: M.E. Bernal & G.P. Knights, red., *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*, (61–79). Albany, NY: State of New York Press.
- Polanyi, M. (1969): *Knowing and being*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Porter, G.L. (1997): "Critical elements for inclusive schools". I: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty, red., *Inclusive education. A global agenda*, (68–81). London: Routledge.
- Quay, H.C. (1986): "A critical analysis of DSM-III as a taxonomy of psychopathology in childhood and adolescence". I: T. Millon & G.L. Klerman, red., *Contemporary Directions in Psychopathology: Towards the DSM-IV*, (151–165). New York: The Guilford Press.
- Ramey, C.T., B. Dorvald & L. Baker-Ward (1983): "Group day care and socially disadvantaged families: effects on the child and the family". I: S. Kilmer, red., *Advances in Early Education and Day Care, bind 3*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ramey, C.T. & S.L. Ramey (1992): "Effective early intervention". *Mental Retardation*, 30:337–345.
- Rex, J. (1996): *Ethnic Minorities in the Modern Nation State*. London: Macmillan.
- Rezendes, M., N. Snidman, J. Kagan & J. Gibbons (1993): "Features of Speech in Inhibited and Uninhibited Children". I: K.H. Rubin & J.B. Asendorpf, red., *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*, (177–187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ronningstam, E. & J. Gundersson (1994): *Diagnostisk intervju för narcissism*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Rose, S.L., S.A. Rose & J.F. Feldman (1989): "Stability of behavior problems in very young children". *Development and Psychopathology*, 1:5–19.
- Rubenstein, J.L., T. Heeren, D. Housman, C. Rubin & G. Stechler (1989): "Suicidal behavior in "normal" adolescents: risk and protective factors". *American Journal of Orthopsychiatry*, 59:59–71.
- Rundskriv F-087-99 (1999): *Kvalitetsutvikling i grunnskolen I år 2000*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rundskriv F-16 (1995): *Fellessekretariatet for skolefritidsordninger, grunnskoleavdelingen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Rundskriv F-66-98 (1998): *Rundskriv angående lover og forskrifter om skolefritidsordningen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rutter, M. (1983b): "Stress, coping, and development: Some issues and some questions". I: N. Garnezy & M. Rutter, red., *Stress, coping and development in children*, (1–41). New York: McGraw-Hill.
- Rutter, M. (1985): "Family and school influences: Meanings, mechanisms and implications". I: A.R. Nicol, red., *Longitudinal studies in child psychology and psychiatry*. New York: Wiley and Sons.
- Rutter, M. (1987): "Psychosocial resilience and protective mechanisms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 57:316–331.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston, (1979): *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rutter, M. & S. Sandberg (1985): "Epidemiology of child psychiatric disorder: methodological issues and some substantive findings". *Child Psychiatry and Human Development*, 15:209–233.
- Rutter, M. & D. Smith, red., (1995): *Psychosocial disorders in young people. Time trends and their causes*. Chichester: Wiley
- Rye, H. (1993): *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sameroff, A.J. & M.J. Chandler, (1975): "Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty". I: P.D. Horowitz, red., *Review of Child Development Research*, 4:187–244. Chicago: University of Chicago Press.
- Sagbakken, A. & B. Aanderaa (1993): *Barnevern i barnehagen – en felles utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sandbæk, M. (1992): *Forebyggende barnevern*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvin, J. (1996): *Velferdsstatens vendepunkt – en analyse av reformen for personer med utviklingshemning som uttrykk for brytninger i velferdstaten*. Dr. polit.-avhandling, Inst. for samfunnsvitenskap. Tromsø: UiT.
- Santrock, J.W. (1998): *Adolescence*, (7. utg.). New York: McGraw-Hill.
- Schaffer, H.R. (2000): *På barns vegne. Psykologiske spørsmål og svar om barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schiefløe, P.M. (1992): "Sosiale nettverk". I: L. Fyrand, red., *Perspektiver på sosialt nettverk*, (17–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiefløe, P.M. (1998): "Storbyen som oppvekstarena". I: E.M. Skaalvik & Ø. Kvello, red., *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*, (171–192). Oslo: Tano Aschehoug.
- Schiefløe, P.M., red., (1997): *Evaluering av SND Nord-Trøndelag*. NTF-rapport 1997:6. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Schjødt, B. & T.Aa. Egeland (1991): *Fra systemteori til familierapi*. Oslo: Tano.
- Schorr, L.B. (1991): "Children, families and the cycle of disadvantage". *Canadian Journal of Psychiatry*, 36:437–441.
- Sheldrick, C. (1994): "Treatment of Delinquents". I: M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov, red., *Child and Adolescent Psychiatry*, (3. utg.), (968–982). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Sherman, L.W., D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (1998): *Prevention crime: What works, what doesn't, what's promising? A Report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice*. Maryland: University of Maryland, Department of Criminology and Criminal Justice.
- Shmulker, D. (1981): "Mother-child interaction and its relationship to the predisposition to imaginative play". *Genetic Psychology Monographs*, 104:215–235.
- Singh, N.N., D.E.D. Deitz, M.H. Epstein & J. Singh (1991): "Social behavior of students who are seriously emotionally disturbed: a quantitative analysis of intervention studies". *Behavior Modification*, 15:74–94.
- Skolverket (1999): *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Rapport nr. 186. Stockholm: Skolverket.



- Skolverket (2001): *Integrasjonen førskoleklass, grundskola och fritidshem. Rapport til regeringen*. Stockholm: Skolverket.
- Smedler, A.-C. (1993): *Att testa barn. Om testmetoder i barnpsykologiska utredningar*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Smith, L. (1996): *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. & B. Grøholt, (1997): "Familier med funksjonshemmede barn". I: H. Sommerschild & B. Grøholt, red., *Lærebok i barnpsykiatri* (2. utg.) (298–306). Oslo: Tano Aschehoug.
- St.meld. nr. 41 (1987–88): *Helsepolitikken mot år 2000, nasjonal helseplan*. Oslo: Sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 54 (1989–90): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37 (1992–93): *Utfordringer I helsefremmende og forebyggende arbeid*. Oslo: Helse- og sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992–93): *... vi smaa, en Alen lange. Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 29 (1994–95): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 17 (1996–97): *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- St.meld. nr. 34 (1996–97): *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St.meld. nr. 48 (1996–97): *Om lærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 52 (1996–97): *Om økt førskolelærerdekning*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 55 (1996–97): *Om skolefritidsordningen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 14 (1997–98): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 23 (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystem*. Oslo: Kyrkje- undervisnings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 28 (1998–99): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kyrkje-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 36 (1998–99): *Om prinsipper for dimensjonering av høgere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsforbundet.
- St.meld. nr. 12 (1999–2000): *... og yrke skal båten bera. Handlingsplan for rekruttering til læraryrket*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 17 (1999–2000): *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.meld. nr. 27 (1999–2000): *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006–7002): *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdannin g. Mangfoldig – krevende relevant*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.prp. nr. 63 (1997–98): *Opptrappingsplan for psykisk helse 1999–2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stangvik, G. (1987): *Livskvalitet for funksjonshemmede: Normaliseringsprinsippet som grunnlag for forbedring av livskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (1998): "Conflicting perspectives on learning disabilities". I: C. Clark, A. Dyson & A. Millward, red., *Theorising special education*, (137–155). London: Routledge.

- Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal (1998): *Skolefritidsordninger og barn med særlege behov. 6 delprosjekt i kommunane: Frei, Kristiansund, Nesset, Molde, Tingvoll, Ålesund*. Molde: Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal.
- Stevenson, D.L. & D.P. Baker (1987): "The family-school relation and the children's school performance". *Child Development*, 58:1348–1357.
- Stjernø, S. (1992): *Samordning under lupen*. Oslo: Tano.
- Sundgren, G. (1990): "Om pedagogers 'tysta kunnskap'". *Nordisk Pedagogik*, 3:127–135.
- Sundman, S. & N.M. Bradburn (1982): *Asking Questions. A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sutton-Smith, B. (1986): *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1994): "Does play prepare the future?" I: J.H. Goldstein, red., *Toys, play and child development*, (131–146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Svedhem, L. (1994): "Social network and behaviour problems among 11–13-year-old schoolchildren". *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 381:89, suppl.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Telhaug, A.O. (1998): "Det mangfoldige, seinmoderne samfunnet". I: E.M. Skaalvik & Ø. Kvello, red., *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*, (38–68). Oslo: Tano Aschehoug.
- Tetzchner, S. von, J. Feilberg, B. Hagtvedt, H. Martinsen, P.E. Mjaavatn, H. Simonsen & L. Smith (1993): *Barns språk*, (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tofte-Tipps, S., P. Mendonca & R.V. Peach (1982): "Training and generalization of social skills: a study with two developmentally handicapped socially isolated children". *Behavioral Modification*, 6:45–71.
- Torgersen, S. (1995): *Personlighet og personlighetsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torstenson-Ed, T. & I. Johansson, (2000): *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Torvatn, H. & M. Rolfsen, (2000): "Rituale eller læring? Evalueringer i skjæringsfeltet mellom politikk og utvikling". I: *Mot en institusjonalisering av evalueringer i norsk forvaltningspraksis*, rapport fra EVA-seminar nr. VI, 21.–22. september 2000. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Tremblay, R.E. & W.M. Craig, (1995): "Developmental crime prevention". I: M. Tonry & D.P. Farrington, red., *Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention*, Vol 19:156–736. Chicago: University of Chicago Press.
- Tronvoll, I.M. (1995): "Brukerperspektiv på samarbeid om desentraliserte tjenester for barn med spesielle behov". I: P. Haug, red., *Spesialpedagogiske utfordringer*, (173–94). Oslo: Universitetsforlaget
- Tyrer, P. (1995): "Are personality disorders well classified in DSM-IV?" I: W.J. Livesley, red., *The DSM-IV personality disorders*, (29–44). New York: Guilford Press.
- Tønnesen, F.E. (1996): "Funksjonell analfabetisme". *Nordisk tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 3:90–96.
- Tønnessen, L.K.B., B.J. Monstad & J. Wike (1992): *En framtid for helhetsskolen. Modeller for utvikling*, (2. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Valerio, M., P. Amodio, M.D. Zio, A. Vianello & G.P. Zacchello (1997): "The use of television in 2- to 8-year-old children and the attitude of parents about such use". *Archives of Pediatric and Adolescence Medicine*, 151:22–26.
- Valsiner, J. & L.T. Winegar, (1992): "Introduction: A Cultural-Historical Context for Social 'Context'". I: L.T. Winegar & J. Valsiner, red., *Children's Development Within Social Context, Vol. 1, Metatheory and Theory*, (1–14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vedeler, L. (1982): *Integrering i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1990): *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1999a): "Spesialundervisning i barnehagen". I: P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen, red., *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*, (113–150). Oslo: Universitetsforlaget.

- Vedeler, L. (1999b): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vestfakta (2000): *SFO for alle? En kartlegging av hvordan SFO fungerer for barn med særskilte behov og familienes behov for slike ordninger. Synspunkter og erfaringer fra SFO-ledere og foreldre i Troms, Nord-Trøndelag, Rogaland samt Østfold*. Førde: Vestfakta.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R.K. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*, (2. utg.). London: SAGE Publications.
- Ytterhus, B. (2000): *"De minste vil, og får det kanskje til ...". En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager*. Doktorgradsavhandling, NTNU. Trondheim.
- Zeanah, C.H., N.W. Boris & M.S. Scheeringa (1997): "Psychopathology in infancy". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38:81–99.
- Zigler, E., C. Taussig & K. Black (1992): "Early childhood intervention: a promising preventative for juvenile delinquency". *American Psychologist*, 47:997–1006.
- Zoccolillio, M., A. Pickles, D. Quinton & M. Rutter (1992): "The outcome of childhood conduct disorder: implications for defining adult personality disorder and conduct disorder". *Psychological Medicine*, 22:971–986.
- Zucker, R.A. & R.B. Noll (1987): "The interaction of child and environment in the early development of drug involvement: a far ranging review and a planned very early intervention". I: B. Segal, red., *Perspectives on person-environment interaction and drug-taking behavior. Drugs & Society*, 2:57–97. New York: Hawthorn Press.
- Özerk, K. (1992): *Faglig utvikling med to språk. En studie av minoritetsspråklige barns språklige liv, skolegang og teoretisk-faglige utvikling*. Doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo.
- Aagre, W. & T. Bugge (1993): *Fritidspedagogikk. Fokus på barne- og ungdomskulturen*. Oslo: Tano
- Åm, E. (1984): *Lek i barnehagen – de voksnes roller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aanonsen, A.-M. & B. Grøholt, (1993): "Trenger vi nye virkeligheter?" I: K.U. Christiansen, red., *Forholdet mellom barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien*, (35–37). Skriftserie 5. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.



**VEDLEGG 1:**

**TABELLER**



Tabell 1 Krysstabeller for viktige oppgaver og aktiviteter mellom foreldre og ansatte

	Meget viktig	Foreldre	Ansatte			Foreldre	Ansatte
Gi barn tilsyn og omsorg	Meget viktig	85,4%	90,2%	Fri lek *	Meget viktig	46,2%	75,6%
	Viktig	13,1%	9,8%		Viktig	42,6%	24,4%
	Litt viktig	1,4%			Litt viktig	10,0%	
	Ikke viktig	,1%			Ikke viktig	1,2%	
Benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet *	Meget viktig	6,5%	1,3%	Hustell/matlaging *	Meget viktig	4,6%	1,9%
	Viktig	29,6%	24,7%		Viktig	24,1%	36,5%
	Litt viktig	43,1%	58,4%		Litt viktig	48,2%	42,1%
	Ikke viktig	20,8%	15,6%		Ikke viktig	23,1%	19,5%
Barnas egen skapende virksomhet *	Meget viktig	43,2%	64,4%	Leksearbeid/skoleaktiviteter *	Meget viktig	9,6%	1,3%
	Viktig	44,7%	33,1%		Viktig	23,8%	23,8%
	Litt viktig	11,3%	1,2%		Litt viktig	35,5%	44,4%
	Ikke viktig	,8%	1,2%		Ikke viktig	31,1%	30,6%
Motorisk trening og idrett	Meget viktig	28,2%	28,9%	Individuelt tilpassede aktiviteter *	Meget viktig	19,6%	21,1%
	Viktig	45,7%	43,4%		Viktig	38,9%	51,3%
	Litt viktig	20,0%	22,6%		Litt viktig	31,5%	25,7%
	Ikke viktig	6,0%	5,0%		Ikke viktig	10,0%	2,0%
Å gi barna naturopplevelser	Meget viktig	34,0%	36,9%	Sosial læring*	Meget viktig	67,9%	81,3%
	Viktig	45,8%	50,6%		Viktig	28,8%	18,8%
	Litt viktig	17,9%	11,9%		Litt viktig	3,2%	
	Ikke viktig	2,2%	,6%		Ikke viktig	,1%	
Mulighet til avslapping og ro etter skoletid *	Meget viktig	38,6%	53,2%				
	Viktig	40,6%	41,8%				
	Litt viktig	17,3%	4,4%				
	Ikke viktig	3,4%	,6%				

\*signifikante forskjeller mellom gruppene (0,05-nivå)

Tabell 2: Krysstabeller for viktige oppgaver og aktiviteter mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre

	Meget viktig	Ordinær	Særskilt		Meget viktig	Ordinær	Særskilt
Gi barn tilsyn og omsorg	Meget viktig	85,5%	84,8%	Fri lek *	Meget viktig	47,8%	37,1%
	Viktig	13,1%	12,9%		Viktig	42,7%	43,9%
	Litt viktig	1,4%	1,5%		Litt viktig	8,8%	15,2%
	Ikke viktig		,8%		Ikke viktig	,7%	3,8%
Benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet	Meget viktig	6,3%	7,8%	Hustell/matlaging	Meget viktig	4,3%	6,2%
	Viktig	29,1%	32,8%		Viktig	24,8%	20,2%
	Litt viktig	43,0%	43,8%		Litt viktig	48,6%	47,3%
	Ikke viktig	21,6%	15,6%		Ikke viktig	22,4%	26,4%
Barnas egen skapende virksomhet	Meget viktig	43,8%	37,9%	Leksearbeid/skoleaktiviteter *	Meget viktig	8,7%	15,0%
	Viktig	44,1%	49,2%		Viktig	22,8%	28,6%
	Litt viktig	11,3%	11,4%		Litt viktig	35,8%	33,1%
	Ikke viktig	,7%	1,5%		Ikke viktig	32,7%	23,3%
Motorisk trening og idrett	Meget viktig	28,6%	27,5%	Individuelt tilpassede aktiviteter	Meget viktig	19,2%	22,3%
	Viktig	44,9%	49,6%		Viktig	38,2%	43,1%
	Litt viktig	20,2%	18,3%		Litt viktig	32,2%	27,7%
	Ikke viktig	6,4%	4,6%		Ikke viktig	10,4%	6,9%
Å gi barna naturopplevelser	Meget viktig	33,6%	34,8%	Sosial læring *	Meget viktig	68,3%	66,4%
	Viktig	46,2%	44,7%		Viktig	29,0%	27,5%
	Litt viktig	18,1%	17,4%		Litt viktig	2,7%	5,3%
	Ikke viktig	2,1%	3,0%		Ikke viktig		,8%
Mulighet til avslapping og ro etter skoletid	Meget viktig	38,4%	39,7%				
	Viktig	41,0%	40,5%				
	Litt viktig	17,8%	13,0%				
	Ikke viktig	2,8%	6,9%				

\*signifikante forskjeller mellom gruppene (0,05-nivå)



Tabell 3 Krysstabeller for viktige oppgaver og aktiviteter mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO

		Kommunal	Privat			Kommunal	Privat
Gi barn tilsyn og omsorg	Meget viktig	85,6%	82,7%	Fri lek	Meget viktig	46,3%	44,2%
	Viktig	13,0%	13,5%		Viktig	42,3%	46,2%
	Litt viktig	1,3%	3,8%		Litt viktig	10,1%	9,6%
	Ikke viktig	,1%			Ikke viktig	1,3%	
Benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet *	Meget viktig	6,4%	7,8%	Hustell/matlaging	Meget viktig	4,6%	5,8%
	Viktig	30,4%	17,6%		Viktig	24,3%	21,2%
	Litt viktig	43,4%	39,2%		Litt viktig	48,8%	38,5%
	Ikke viktig	19,8%	35,3%		Ikke viktig	22,4%	34,6%
Barnas egen skapende virksomhet *	Meget viktig	43,9%	31,4%	Leksearbeid/skoleaktiviteter	Meget viktig	9,7%	7,7%
	Viktig	44,8%	43,1%		Viktig	23,9%	23,1%
	Litt viktig	10,7%	21,6%		Litt viktig	35,8%	30,8%
	Ikke viktig	,6%	3,9%		Ikke viktig	30,6%	38,5%
Motorisk trening og idrett	Meget viktig	28,2%	28,8%	Individuelt tilpassede aktiviteter	Meget viktig	20,1%	11,8%
	Viktig	46,0%	42,3%		Viktig	39,2%	35,3%
	Litt viktig	19,7%	25,0%		Litt viktig	31,2%	35,3%
	Ikke viktig	6,2%	3,8%		Ikke viktig	9,5%	17,6%
Å gi barna naturopplevelser	Meget viktig	34,9%	20,0%	Sosial læring	Meget viktig	67,9%	67,3%
	Viktig	45,4%	52,0%		Viktig	28,6%	32,7%
	Litt viktig	17,4%	26,0%		Litt viktig	3,4%	
	Ikke viktig	2,3%	2,0%		Ikke viktig	,1%	
Mulighet til avslapping og ro etter skoletid *	Meget viktig	38,6%	38,5%				
	Viktig	41,4%	28,8%				
	Litt viktig	17,1%	21,2%				
	Ikke viktig	2,9%	11,5%				

\*signifikante forskjeller mellom gruppene (0,05-nivå)

Tabell 4 Krystabell mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO

		Kommunal	Privat
Dersom en av barnets foresatte ikke hadde vært på arbeid på dagtid, ville dere da latt barnet deres vært på SFO*	Ja	27,5%	58,3%
	Nei	54,6%	31,3%
	Vet ikke	17,9%	10,4%

\*signifikante forskjell mellom gruppene (0,05-nivå)

Tabell 5 Forskjell mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre for diverse variabler (t-test)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
denne SFO tilbyr de aktivitetene du mener er viktig	Ordinær	703	6,81	1,99	,68	,50
	Særskilt	134	6,67	2,18		
denne SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktiviteter du mener er viktig	Ordinær	698	5,61	2,43	,20	,84
	Særskilt	134	5,56	2,47		
aktivitetene i SFO er tilpasset ditt barns forutsetning, behov og interesser	Ordinær	704	6,68	2,11	1,00	,32
	Særskilt	134	6,49	2,18		
foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering	Ordinær	702	5,27	2,55	-,11	,91
	Særskilt	133	5,29	2,52		
du har benytter deg av muligheten til å påvirke SFOs innhold og organisering	Ordinær	704	3,11	2,77	-2,12	,03*
	Særskilt	134	3,67	3,01		
barna har mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering	Ordinær	695	5,02	2,43	-,70	,49
	Særskilt	127	5,18	2,31		
barnet ditt trives på SFO	Ordinær	708	8,10	2,01	-,59	,56
	Særskilt	134	8,22	2,13		
du føler deg trygg når barnet er på SFO	Ordinær	705	8,65	1,71	1,15	,25
	Særskilt	133	8,42	2,15		

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 6 Forskjell mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO for diverse variabler (t-test)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
denne SFO tilbyr de aktivitetene du mener er viktig	Kommunal	791	6,83	1,98	1,64	,11
	Privat	52	6,25	2,52		
denne SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktiviteter du mener er viktig	Kommunal	786	5,64	2,42	1,77	,08
	Privat	52	5,02	2,59		
aktivitetene i SFO er tilpasset ditt barns forutsetning, behov og interesser	Kommunal	792	6,67	2,08	,63	,54
	Privat	52	6,44	2,61		
foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering	Kommunal	789	5,34	2,50	2,79	,01*
	Privat	52	4,33	2,90		
du har benytter deg av muligheten til å påvirke SFOs innhold og organisering	Kommunal	792	3,25	2,82	1,28	,20
	Privat	52	2,73	2,93		
barna har mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering	Kommunal	776	5,06	2,40	,56	,58
	Privat	52	4,87	2,71		
barnet ditt trives på SFO	Kommunal	796	8,14	2,00	,76	,45
	Privat	52	7,92	2,37		
du føler deg trygg når barnet er på SFO	Kommunal	792	8,62	1,78	,01	,99
	Privat	52	8,62	1,94		

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 7 Krysstabeller for samarbeid, lokalisering og personalets utdanning mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre

		Ordinære	Særskilt
Foretrekker du at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold eller bør den være uavhengig av skolen	Samarbeid med skolen	80,0%	82,1%
	Uavhengig av skolen	20,0%	17,9%
Foretrekker du at SFO skal være samlokalisert med skolen, barnehagen eller i egne frittstående lokaler	Samlokalisert med skolen	89,3%	85,5%
	Samlokalisert med barnehagen	1,4%	,8%
	Frittstående lokaler	9,2%	13,7%
Mener du at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller er personlig egnethet tilstrekkelig	Må ha fagutdanning	50,8%	47,2%
	Personlig egnethet tilstrekkelig	49,2%	52,8%
Opplever dere et klart skille mellom hva som er SFOs ansvar og hva som er skolens	Ja	60,1%	62,4%
	Nei	16,6%	17,3%
	Delvis	23,3%	20,3%

Tabell 8 Krysstabeller for samarbeid, lokalisering og personalets utdanning mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO

		Kommunal	Privat
Foretrekker du at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold eller bør den være uavhengig av skolen *	Samarbeid med skolen	81,4%	65,2%
	Uavhengig av skolen	18,6%	34,8%
Foretrekker du at SFO skal være samlokalisert med skolen, barnehagen eller i egne frittstående lokaler*	Samlokalisert med skolen	89,8%	72,3%
	Samlokalisert med barnehagen	1,2%	4,3%
	Frittstående lokaler	9,0%	23,4%
Mener du at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller er personlig egnethet tilstrekkelig	Må ha fagutdanning	49,7%	53,5%
	Personlig egnethet tilstrekkelig	50,3%	46,5%
Opplever dere et klart skille mellom hva som er SFOs ansvar og hva som er skolens	Ja	59,9%	74,5%
	Nei	17,2%	5,9%
	Delvis	22,9%	19,6%

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 9 Krysstabeller for informasjonsflyt mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre

		Ordinære	Særskilt
Vi får informasjon om hva som foregår i SFO ved henting og bringing	Ofte	24,6%	31,5%
	Av og til	39,4%	40,8%
	Sjelden	26,7%	20,0%
	Aldri	9,3%	7,7%
SFO arranger foreldremøter ol.	Ofte	5,1%	8,3%
	Av og til	57,8%	53,8%
	Sjelden	25,1%	25,0%
	Aldri	12,0%	12,9%
Foreldrene mottar planer og skriv fra SFO	Ofte	32,4%	35,4%
	Av og til	53,3%	47,7%
	Sjelden	12,1%	13,8%
	Aldri	2,1%	3,1%

Tabell 10 Krysstabeller for informasjonsflyt mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO

		Kommunal	Privat
Vi får informasjon om hva som foregår i SFO ved henting og bringing	Ofte	25,9%	26,0%
	Av og til	39,0%	48,0%
	Sjelden	26,2%	16,0%
	Aldri	8,9%	10,0%
SFO arranger foreldremøter ol. *	Ofte	5,4%	7,7%
	Av og til	59,4%	23,1%
	Sjelden	25,2%	26,9%
	Aldri	10,0%	42,3%
Foreldrene mottar planer og skriv fra SFO	Ofte	33,5%	25,0%
	Av og til	52,6%	50,0%
	Sjelden	11,8%	19,2%
	Aldri	2,0%	5,8%

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 11 Foreldre og barns påvirkning og mulighet for påvirkning på SFOs innhold og organisering sett i forhold til gruppe (t-test, uavhengig utvalg)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
foreldre kan påvirke denne SFOs innhold og organisering	Foreldre	841	5,27	2,54	-6,40	,00*
	Ansatt	156	6,70	2,63		
foreldre benytter seg av muligheten til å påvirke denne SFOs innhold og organisert	Foreldre	844	3,22	2,83	-,55	,58
	Ansatt	156	3,35	2,82		
barna har mulighet til å påvirke denne SFOs innhold og organisering	Foreldre	828	5,05	2,42	-10,27	,00*
	Ansatt	156	7,21	2,38		

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 12: *Hjelpeapparatets syn på potensialet av SFO og bruk av dette sett i forhold til om kommunen har utviklet tverrfaglige/etatlige samarbeidsrutiner hvor SFO inngår*

Er det utviklet formelle tverrfaglige/etatlige samarbeidsrutiner i kommunen hvor SFO inngår		N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
Hjelpeapparatet anser at SFO er velegnet for forbygging eller tiltak	Ja	9	5,98	1,76	,894	,39
	Nei	7	5,19	1,75		
Hjelpeapparatet har utnyttet SFO i tiltak og forebygging	Ja	9	4,30	1,11	-,12	,90
	Nei	7	4,38	1,67		
Hjelpeapparatet er med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser i SFO	Ja	9	4,44	2,02	2,11	,054
	Nei	7	2,55	1,42		

Tabell 13: *Kvalitet på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO sett i forhold til om kommunen har utviklet tverrfaglige/etatlige samarbeidsrutiner hvor SFO inngår*

Er det utviklet formelle tverrfaglige/etatlige samarbeidsrutiner i kommunen hvor SFO inngår		N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av foreldre	Ja	9	4,50	2,41	-1,2	,25
	Nei	7	5,74	1,38		
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av ansatte	Ja	9	6,31	1,82	1,29	,22
	Nei	7	5,08	1,98		
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av rektorer	Ja	9	5,98	1,91	-,48	,64
	Nei	7	6,38	1,28		
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av barnehagestyrer	Ja	5	4,17	2,41	-,64	,54
	Nei	6	5,17	2,71		
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av hjelpeapparat	Ja	9	5,50	1,75	1,70	,11
	Nei	7	4,11	1,45		
Kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO, vurdert av oppvekstledelse	Ja	9	6,67	2,00	,70	,50
	Nei	7	6,00	1,73		

Tabell 14 *Forskjell mellom foreldre med barn med særskilte behov og øvrige foreldre i vurdering av kvalitet (t-test)*

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
kvaliteten på personalet	Ordinær	707	7,45	1,91	-,98	,33
	Særskilt	134	7,63	2,02		
kvaliteten på lokalene til SFO	Ordinær	707	6,82	2,51	-1,28	,20
	Særskilt	134	7,12	2,56		
kvaliteten på utearealet ved SFO	Ordinær	708	7,36	2,35	-2,36	,02*
	Særskilt	134	7,88	2,21		
kvaliteten på SFO generelt	Ordinær	709	7,43	1,81	-1,1	,27
	Særskilt	134	7,62	1,95		

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

Tabell 15 Forskjell mellom foreldre med barn i kommunale SFO og foreldre med barn i private SFO i vurdering av kvalitet (t-test)

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
kvaliteten på personalet	<b>Kommunal</b>	794	7,52	1,91	1,95	,051
	<b>Privat</b>	52	6,98	2,08		
kvaliteten på lokalene til SFO	<b>Kommunal</b>	795	6,93	2,50	2,33	,02*
	<b>Privat</b>	52	6,10	2,62		
kvaliteten på utearealet ved SFO	<b>Kommunal</b>	796	7,46	2,32	,7	,49
	<b>Privat</b>	52	7,23	2,57		
kvaliteten på SFO generelt	<b>Kommunal</b>	797	7,50	1,81	1,75	,08
	<b>Privat</b>	52	7,04	2,10		

\* Signifikant forskjell mellom gruppene på 0,05 nivå.

**VEDLEGG 2:**

**SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE**





## Spørreskjema til foreldre

1) Antall barn som du har innskrevet i SFO	Jente	Gutt	Som går i ___ klasse	Halv plass	Hel plass	2) Dette spørre-skjemaet fylles ut av:	(1) <input type="checkbox"/> Mor
	(1)	(2)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		(2) <input type="checkbox"/> Far
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		(3) <input type="checkbox"/> Mor og far
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		(4) <input type="checkbox"/> Annen foresatt

3) Pris helplass: \_\_\_\_\_ kr pr mnd 4) Pris halvlass: \_\_\_\_\_ kr pr mnd 5) Kostpenger: \_\_\_\_\_ kr pr mnd

6) Er SFO barnet ditt er innskrevet ved, knyttet til skolen barnet ditt går på? (1)  Ja  
(enkelte skoler har ikke egen SFO, men har avtaler med SFO knyttet til andre skoler) (2)  Nei

7) Dersom en av barnets foresatte ikke hadde vært på arbeid på dagtid, ville dere da latt barnet deres vært på SFO? (1)  Ja  
(2)  Nei  
(3)  Vet ikke

Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO :	Meget viktig	Viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Vet ikke
8) Gi barn tilsyn og omsorg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Bruk av kulturtilbud i nærmiljøet (muséer, kino o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Barnets egen skapende virksomhet (sang, tegning, kle seg ut, o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Motorisk trening og idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Å gi barna naturopplevelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Mulighet til avslapping og ro etter skoletid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Fri lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Husstell/matlaging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Leksearbeid/skoleaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Individuelt tilpassede aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Å utvikle vennskap mellom barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Sosial læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ta stilling til følgende påstander	Oft	Av og til	Sjelden	Aldri
20) Vi får informasjon om hva som foregår i SFO ved henting og bringing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) SFO har organiserte møter med foreldre. (Foreldremøter el.lign.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Vi mottar planer og skriv/brev fra SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Foretrekker du at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold, eller bør det være uavhengig av skolen	(1) <input type="checkbox"/> Samarbeid med skolen
	(2) <input type="checkbox"/> Uavhengig av skolen
	(3) <input type="checkbox"/> Vet ikke
24) Foretrekker du at SFO skal være samlokalisert med skolen, barnehagen eller i egne frittstående lokaler	(1) <input type="checkbox"/> Samlokalisert med skolen
	(2) <input type="checkbox"/> Samlokalisert med barnehagen
	(3) <input type="checkbox"/> Frittstående lokaler
	(4) <input type="checkbox"/> Vet ikke
25) Mener du at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller er personlig egnethet tilstrekkelig	(1) <input type="checkbox"/> Må ha fagutdanning
	(2) <input type="checkbox"/> Personlig egnethet tilstrekkelig
	(3) <input type="checkbox"/> Vet ikke
26) Opplever Dere et klart skille mellom hva som er SFOs ansvar og hva som er skolens ansvar	(1) <input type="checkbox"/> Ja
	(2) <input type="checkbox"/> Nei
	(3) <input type="checkbox"/> Delvis

## Spørreskjema til foreldre

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for i svært lav grad og hvor 10 står for i svært høy grad - i hvilken grad mener du at

	I	svært lav	grad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	I	svært høy	grad
27) SFO tilbyr de aktivitetene du mener er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktivitetene du mener er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) aktivitetene i SFO er tilpasset ditt barns forutsetning, behov og interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) du har benyttet deg av å påvirke SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) barna har mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) barnet ditt trives på SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) du føler deg trygg når barnet er på SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) SFO har betydning for ditt barns utvikling av vennskap med andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for særdeles dårlig kvalitet og hvor 10 står for særdeles god kvalitet - hvor du vil plassere ditt barns SFO når det gjelder:

	Særdeles	dårlig	kvalitet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Særdele	god	kvalite
36) kvaliteten på personalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) kvaliteten til lokalene til SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) kvaliteten utearealene ved SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) kvaliteten på SFO generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Barn med særskilte behov** (Disse spørsmålene skal bare svares på av foreldre med barn med særskilte behov eller behov for hjelp, samt barn som har kontakt med barnevern eller PPT)

	Ja, absolutt	Ja, tildels	Nei, ikke særlig	Nei, helt feil
40) Er ditt barn med i aktiviteter ved SFO på lik linje med andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Er det et bra samarbeid mellom SFO og skolen når det gjelder støtte- og hjelpetiltak til ditt barn?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Har SFO tilstrekkelige ressurser for å gi ditt barn tilfredsstillende støtte og hjelp?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) Er du med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser i SFO for ditt barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Er den kommunale hjelpetjeneste med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser i SFO for deres barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for særdeles dårlig kvalitet og hvor 10 står for særdeles god kvalitet - hvor du vil plassere:

	Særdeles	dårlig	kvalitet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Særdele	god	kvalite
45) kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt ditt barn og SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 46) Hvilke deler av hjelpeapparatet har du tidligere hatt, eller har nå, kontakt med når gjelder ditt barn (Du kan sette flere kryss)
- (a)  Barnevern
  - (b)  PPT
  - (c)  Helsesøster
  - (d)  Habiliteringstjeneste for barn og unge
  - (e)  Barne- og ungdomspsykiatri

**VEDLEGG 3:**

**SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE**





## Spørreskjema til ansatte

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for i svært lav grad og hvor 10 står for i svært høy grad - i hvilken grad du mener at:

	I svært lav grad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	I svært høy grad
31) denne SFO tilbyr de aktivitetene du mener er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) denne SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktivitetene du mener er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) aktivitetene i denne SFO er tilpasset barnas forutsetninger, behov og interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) foreldre kan påvirke denne SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) foreldrene benytter seg av muligheten til å påvirke denne SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) barna har mulighet til å påvirke denne SFOs innhold og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) SFO har betydning for barns utvikling av vennskap med andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for særdeles dårlig kvalitet og hvor 10 står for særdeles god kvalitet - hvor dere vil plassere denne SFO når det gjelder:

	Særdeles dårlig kvalitet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Særdeles god kvalitet
38) kvaliteten på personalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) kvaliteten til lokalene til SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) kvaliteten på utearealene ved SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) kvaliteten på SFO generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43) Foretrekker du at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold eller bør den være uavhengig av skolen	(1) <input type="checkbox"/> Samarbeid med skolen (2) <input type="checkbox"/> Uavhengig av skolen (3) <input type="checkbox"/> Vet ikke
44) Foretrekker du at SFO skal være samlokalisert med skolen, barnehagen eller i egne frittstående lokaler	(1) <input type="checkbox"/> Samlokalisert med skolen (2) <input type="checkbox"/> Samlokalisert med barnehagen (3) <input type="checkbox"/> Frittstående lokaler (4) <input type="checkbox"/> Vet ikke
45) Mener du at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller er personlig egnethet tilstrekkelig	(1) <input type="checkbox"/> Må ha fagutdanning (2) <input type="checkbox"/> Personlig egnethet tilstrekkelig (3) <input type="checkbox"/> Vet ikke

Ta stilling til følgende påstander

	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
46) Foreldrene informeres om hva som foregår i SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) SFO arrangerer organiserte møter med foreldre. (Foreldremøter e.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48) Foreldrene mottar planer og skriv/brev fra SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ta stilling til følgende spørsmål/påstander relatert til din SFO

	Ja, absolutt	Ja, tildels	Nei, ikke særlig	Nei, helt feil
49) Barn med særskilte behov er med i aktiviteter på lik linje med andre barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50) Barn med annen etnisitet er med i aktiviteter på lik linje med andre barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51) Er det bra samarbeid mellom skole og SFO rundt barn med særskilte behov?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52) Er det bra samarbeid mellom kommunal hjelpetjeneste, støttenettverk i lokalmiljøet og SFO omkring barn med særskilte behov?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53) Er foreldre til barn med særskilte behov med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for sitt barn?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54) Er den kommunale hjelpetjeneste med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barn med særskilte behov?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**VEDLEGG 4:**

**SPØRRESKJEMA TIL REKTORER**









## **VEDLEGG 5:**

# **SPØRRESKJEMA TIL STYRER I BARNEHAGE**







**VEDLEGG 6:**

**SPØRRESKJEMA TIL HJELPEAPPARATET**





## Spørreskjema til hjelpeapparatet

- 1) Hvilken del av hjelpeapparatet representerer du? (1)  Barnevern  
(2)  PPT  
(3)  Helsesøstertjenesten
- 
- 2) Finnes det en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår? (1)  Ja  
(2)  Nei  
(3)  Vet ikke
- 
- 3) Foretrekker du at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold eller bør det være uavhengig av skolen (1)  Samarbeid med skolen  
(2)  Uavhengig av skolen  
(3)  Vet ikke
- 
- 4) Foretrekker du at SFO skal være samlokalisert med skolen, barnehagen eller i egne frittstående lokaler (1)  Samlokalisert med skolen  
(2)  Samlokalisert med barnehagen  
(3)  Frittstående lokaler  
(4)  Vet ikke
- 
- 5) Mener du at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller er personlig egnethet tilstrekkelig (1)  Må ha fagutdanning  
(2)  Personlig egnethet tilstrekkelig  
(3)  Vet ikke

Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for i svært lav grad og hvor 10 står for i svært høy grad - i hvilken grad din etat:

- |   | I | svært lav | grad | 0                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8                        | 9                        | 10                       | I | svært høy | grad |
|---|---|-----------|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|-----------|------|
| 6) mener SFO i kommunen klarer å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger? |   |           |      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |           |      |
| 7) mener SFO i kommunen klarer å tilby et variert innhold og aktiviteter til barna?                     |   |           |      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |           |      |
| 8) anser at SFO er en velegnet arena for forebygging eller tiltak mot vansker                           |   |           |      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |           |      |
| 9) har utnyttet det potensialet som er i SFO for tiltak og forebygging                                  |   |           |      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |           |      |
| 10) er med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barn med særskilte behov i SFO         |   |           |      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |           |      |

- Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor 0 står for særdeles dårlig kvalitet og hvor 10 står for særdeles god kvalitet - hvor dere vil plassere SFO i kommunen når det gjelder:
- |   | Særdeles | dårlig | kvalitet | 0                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8                        | 9                        | 10                       | Særdeles | god | kvalitet |
|---|----------|--------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|-----|----------|
| 11) kvaliteten på personalet  |          |        |          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |          |     |          |
| 12) kvaliteten til lokalene til SFO   |          |        |          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |          |     |          |
| 13) kvaliteten på utearealene ved SFO   |          |        |          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |          |     |          |
| 14) kvaliteten på SFO generelt  |          |        |          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |          |     |          |
| 15) kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO? |          |        |          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |          |     |          |



## **VEDLEGG 7:**

### **SPØRRESKJEMA TIL KOMMUNENS OPPVEKSTLEDELSE**







**VEDLEGG 8:**

**INTERVJUGUIDE FOR FORELDRE**





# Intervjuguide for foreldre S

## 1. Bakgrunn

- a. Alder
- b. Sivilstand
- c. Utdanning/Yrke
- d. Alder barn i SFO
- e. Antall timer barnet er i SFO
- f. Hvor lenge har barnet vært SFO
- g. Månedlig sum i foreldrebetaling? Synes dere dette beløpet er høyt, passe eller lavt og står det i forhold til kvalitet og innhold i SFO?

## 2. Begrunnelser for å ha barnet i SFO

- a. Hovedgrunn for at barnet er i SFO
- b. Hvilke aktiviteter mener du er blant de viktigste i SFO?
- c. Er det aktiviteter du savner ved denne SFO?
- d. Hvis en eller begge av dere ikke hadde vært på jobb på dagtid, ville dere da latt barnet deres være i SFO?

## 3. Informasjon og samarbeid

- a. I hvilken grad synes dere at SFOen legger til rette for foreldrepåvirkning, angitt på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad. Gi eksempler som illustrasjon.
  - b. I hvilken grad har dere benyttet dere av denne påvirkningsmuligheten, angitt på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og ti står for i svært høy grad. Gi eksempler som illustrasjon.
  - c. Har noen av de ansatte i SFO enten oppfordret eller uoppfordret kommet med innspill eller gitt direkte råd til dere om hvordan deres barn bør oppdras/stimuleres på hjemmebane?
  - d. Er dette innspillet ønskelig?
  - e. Hvordan opplever dere samarbeidet mellom skole, barnehage og SFO?
  - f. Angi kvaliteten på dette samarbeidet på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for svært dårlig og hvor ti står for svært godt.
  - g. Opplever dere at det er et klart skille mellom hva som er skolens ansvar og hva som er SFOs og er rollene klare for barna selv?
  - h. Beskriv hvordan SFO informerer dere om aktiviteter og hvordan barnet har det i SFO.
  - i. Angi hvor tilfreds med denne informasjonsflyten på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for svært fornøyd og ti for svært misfornøyd
- For foreldre til barn med særskilte behov:*
- j. Beskriv hvor godt du opplever samarbeidet har vært mellom hjelpeapparatet og SFO rundt ditt barn?
  - k. Angi kvaliteten på dette samarbeidet på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for svært dårlig og hvor ti står for svært godt.
  - l. Har du forslag til forbedringer?

#### **4. Trivsel**

- a. I hvilken grad tror du at barnet ditt trives på SFO, angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad.
- b. I hvilken grad tror du at barnet ditt trives i skolen, angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad
- c. Hvis barnet ditt har hatt barnehageplass - i hvilken grad tror du at barnet ditt trivdes i barnehagen, angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad
- d. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad i hvilken grad SFOen har lyktes i å differensiere aktivitetene ut fra barnas forutsetning, behov og interesser. Begrunn svaret
- e. I hvor stor grad anser dere det som ønskelig at personalet i SFO er aktive i å legge føringer for aktiviteter og innhold i SFO sett i forhold til at de er mer tilbaketrukket og lar barna styre hovedinnholdet.

#### **5. Tilfredshet med kvaliteten**

- a. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, hvor vil du plassere denne SFO på en slik skala?
- b. Gi en vurdering av SFOens Inne- og uteareal. Separat for disse to angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god
- c. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, angi kvaliteten på personalet samlet sett i undersøktes SFO?
- d. Hva er deres syn på kvalifikasjoner for ansettelse i SFO.

#### **6. Eventuelt**

**VEDLEGG 9:**

**INTERVJUGUIDE FOR ANSATTE I SFO**



# Intervjuguide for ansatte i SFO

## 1. Bakgrunn

- a. Når ble denne SFO opprettet.
- b. Antall ansatte i SFO
- c. Utdanning og yrkeserfaring til de ansatte ved SFO
- d. Hva er deres syn på ønsket kvalifikasjoner for ansettelse i SFO
- e. Ansettelsestid i denne SFO
- f. Antall barn i SFO

## 2. Mål for og aktiviteter i SFO

- a. Finnes det en overordnet plan for forebygging i kommunen som denne SFO er en del av?
- b. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, hvor vil du plassere denne SFO på en slik skala? Begrunnelse:
- c. På en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, gi en vurdering av gjennomsnittlig kvalitet på de øvrige SFOer i kommunen.
- d. Gi en vurdering av SFOens inne- og uteareal. Separat for disse to angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god
- e. For å kunne øke kvaliteten ved denne SFO, hva blir de viktigste endringer?
- f. I debatten om SFO skal være en organisert fritidstilbud eller et pedagogisk tilbud, hvor har kommunen og dere plassert dere i denne debatten?

## 3. Hovedaktiviteter i SFO

- a. Nevn hovedaktivitetene i SFO?
- b. Hvordan er disse aktivitetene organisert/styrt?
- c. For barn med særskilte behov: I hvilken grad gis de aktiviteter utover det ordinære i denne SFO?
- d. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for i svært liten grad og hvor ti står for i svært høy grad i hvilken grad SFOen har lyktes i å differensiere aktivitetene ut fra barnas forutsetning, behov og interesser. Begrunn svaret:

## 4. Samarbeid og samordning

I forhold til nedenfornevnte institusjoner:

- a. Beskriv formelle og uformelle samarbeidsforhold
- b. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lite tilfreds med mengde og innhold i samarbeidet og ti står for særdeles tilfreds, hvor vil du plassere denne SFO på en slik skala både overfor ordinære barn og barn med særskilte behov?
  - i. Skole
  - ii. Barnehage
  - iii. Kulturinstitusjoner ( museum, kino, bibliotek, badeland)
  - iv. Musikkskoler
  - v. Idrettsskoler
  - vi. PPT
  - vii. Helsesøster
  - viii. Barneverntjenesten
  - ix. Kommunens oppvekstledelse

## **5. Samarbeid med foreldre**

- a. Beskriv hvordan dere formelt og uformelt lar foreldre påvirke innhold og organisering i SFO?
- b. I hvilken grad har foreldrene mulighet til å påvirke innhold og organisering i SFO?. Angi på en skala fra 0 til 10, -hvor null står for særdeles lav grad av benyttelse og interesse og ti betyr særdeles høy grad??
- c. I hvilken grad opplever dere at foreldrene benytter seg av den påvirkningsmulighet de har. Angi på en skala fra 0 til 10, -hvor null står for særdeles lav grad av benyttelse og interesse og ti betyr særdeles høy grad?
- d. Hvordan sikres tilbakemelding om foreldres grad av tilfredshet av SFO tilbudet
- e. Hva har foreldrene uttrykt som viktigst for dem ved denne SFO?

## **6. Hjelpeapparatets rolle**

- a. Hvilken profil anser du som ønskelig og nødvendig fra det kommunale hjelpeapparatet i forhold til SFO?

## **7. Eventuelt**

## **VEDLEGG 10:**

# **INTERVJUGUIDE FOR REKTOR OG BARNEHAGELEDER**





# Intervjuguide for rektor og barnehageleder

## 1. Bakgrunn

- a. Antall elever/barn

## 2. Planer for SFO

- a. Finnes det en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår?
- b. I debatten om SFO skal være en organisert fritidsarena eller pedagogisk tilbud, hvilket syn har du på dette?
- c. Har du ideer eller erfaring på andre måter å organisere SFO på som du mener vil være et bedre tilbud? Beskriv:
- d. I hvilken grad synes du at SFO klarer å gi et variert tilbud til barna og evner å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger?
- e. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av differensiering og ti for særdeles høy grad.
- f. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av innholdsvariasjon og ti for særdeles høy grad.
- g. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, hvor vil du plassere denne SFO på en slik skala? Begrunnelse:
- h. Gi en vurdering av SFOens Inne- og uteareal. Separat for disse to angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god
- i. På en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, gi en vurdering av gjennomsnittlig kvalitet på de øvrige SFOer i kommunen.
- j. For å bedre kvaliteten i SFO, hvilke enkeltfaktorer blir blant de viktigste å endre?

## 3. Samarbeid med SFO

- a. Beskriv hvilket formelt og uformelt samarbeid skolen/barnehagen har med SFO?
- b. I hvilken grad er SFO- aktiviteter en integrert del av skolens/barnehagens planer for barnas utdanning og sosialisering? Eksemplifiser
- c. Vurder på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, i hvilken grad dere har utnyttet potensialet for å bruke SFO som en del av barnas utdanning
- d. Vurder på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, i hvilken grad dere har utnyttet potensialet for å bruke SFO som en del av barnas sosialisering

## 4. Kvalifikasjoner og kvalitet

- a. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, angi kvaliteten på personale samlet sett i undersøkt SFO?
- b. Hva er din etats syn på kvalifikasjoner for ansettelse i SFO.

## 5. Hjelpeapparatets rolle

- a. Hvilken profil anser du som ønskelig og nødvendig fra det kommunale hjelpeapparatet i forhold til SFO?

## **6. Tydelighet i roller og ansvar**

- a. Er det er et klart skille mellom hva som er skolens ansvar og hva som er SFOs og er rollene tydlig for barna selv?

## **7. Eventuelt**

**VEDLEGG 11:**

**INTERVJUGUIDE FOR HJELPEAPPARAT**



# Intervjuguide for hjelpeapparat

## 1. Bakgrunn

- a. Stilling:
- b. Etat:

## 2. Planer for SFO

- a. Finnes det en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår?
- b. I debatten om SFO skal være en organisert fritidsarena eller pedagogisk tilbud, hvilket syn har din etat på dette?
- c. Har du ideer eller erfaring på andre måter å organisere SFO på som du mener vil være et bedre tilbud? Beskriv:
- d. I hvilken grad synes du at denne SFOen klarer å gi et variert tilbud til barna og evner å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger?
- e. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av differensiering og ti for særdeles høy grad.
- f. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av innholdvariasjon og ti for særdeles høy grad.

## 3. Samarbeid med SFO

- a. Beskriv hvilket formelt og uformelt samarbeid din tjeneste har med SFO?
- b. Beskriv hvordan dere benytter SFO som en arena for forebygging av eller tiltak mot vansker hos barn?
- c. Angi på en skala fra fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, i hvilken grad dere har benyttet SFO som arena for forebygging eller tiltak mot vansker.
- d. Beskriv hvilke tiltak dere hyppigst setter i verk og hvordan de organiseres i forhold til denne ordningen?
- e. Vurder på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, i hvilken grad dere har utnyttet potensialet for tiltak og forebygging i SFO

## 4. Kvalitet

- a. På en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, hvordan vurderer du total kvaliteten i undersøkte SFO
- b. På en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, vurder den gjennomsnittlige total kvaliteten på kommunens SFOer.

## 5. Endringer

- a. For å kunne øke kvaliteten ved den undersøkte SFO, hvilke enkeltfaktorer ville være blant de viktigste å endre?

## 6. Kvalifikasjoner hos personalet

- a. Hva er din etats syn på kvalifikasjoner for ansettelse i SFO?

## **7. Hjelpeapparatets rolle**

- a. Hvilken profil anser du som ønskelig og nødvendig fra det kommunale hjelpeapparatet i forhold til SFO?

## **8. Eventuelt**

## **VEDLEGG 12:**

# **INTERVJUGUIDE FOR KOMMUNENS OPPVEKTSLEDELSE**





# Intervjuguide for kommunens oppvektsledelse

## 1. Bakgrunn

- a. Stilling
- b. Etat
- c. Antall innbyggere i kommunen

## 2. Planer for SFO

- a. Vennligst gi de kommunale planer hvor SFO inngår.
- b. Finnes det en overordnet kommuneplan for forebygging hvor SFO inngår?
- c. Hvor høy er dekningsprosenten for kommunen når det gjelder SFO?
- d. Foreligger det konkrete planer om utbygging av flere SFO eller økning av antall plasser i SFO?
- e. I debatten om SFO skal være en organisert fritidsarena eller pedagogisk tilbud, hvilket syn har du på dette?
- f. Hvor mange private og offentlige SFOer er det i denne kommune og hvor mange barn er det knyttete til disse to.
- g. Beskriv variasjonsbredden i organiseringen av SFO-tilbudet i kommunen.
- h. I hvilken grad synes du at SFO klarer å gi et variert tilbud til barna og evner å differensiere i forhold til barns interesser, behov og forutsetninger?
- i. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av differensiering og ti for særdeles høy grad.
- j. Angi på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav grad av innholdsvariasjon og ti for særdeles høy grad.
- k. I tilfelle større søknad enn antall plasser i SFO – Hvordan foretas prioriteringer?
- l. Hvilket syn står kommunen for når det gjelder barn med særskilte behov i SFO?

## 3. Samarbeid

- a. Er det utviklet formelle tverrfaglige/etatlige samarbeidsrutiner i kommunen hvor SFO inngår?
- b. Sett i forhold til alle oppgaver din etat skal utføre, hvilken prioritet er SFO gitt.
- c. Angi på en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav prioritet og ti for særdeles høy, hvor du vil plassere din etats prioritering av SFO

## 4. Kvalitet

- a. På en skala fra 0 til 10 - hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles god, hvor vil du plassere denne kommunens SFO generelt og den undersøkte SFO spesielt på en slik skala?
- b. Vurdér på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lavt og ti for særdeles høyt, i hvilken grad dere har utnyttet potensialet for tiltak og forebygging i SFO
- c. For å sikre kvalitetsøkning i SFO hva betrakter din etat som de viktigste enkeltfaktorer å endre?

## **5. Kompetanse og kvalifikasjoner**

- a. Vurdér kvalifikasjonene i personalet i den undersøkte SFO på en skala fra 0 til 10 – hvor null står for særdeles lav kvalitet og ti for særdeles høy.
- b. Hvilke kvalifikasjoner mener din etat at ansatte i SFO skal ha?

## **6. Hjelpeapparatets rolle**

- a. Hvilken profil anser du som ønskelig og nødvendig fra det kommunale hjelpeapparatet i forhold til SFO?

## **7. Eventuelt**

# OM FORFATTERNE

## Øyvind Kvello

## PRESENTASJON

---

Øyvind Kvello er utdannet cand. polit. med hovedfag i pedagogikk, fordypning i rådgivning og pedagogisk psykologi. Hans doktorgrad i utviklingspsykologi forventes avsluttet i år 2003 (stipendiat ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU – i Trondheim).

Øyvind Kvello har spesialisering i systemisk arbeid/familieterapi, kognitiv atferdsmodifikasjon samt etatsopplæring for PPT.

Øyvind Kvello har yrkeserfaring fra barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og familievernkontor. Han har hatt enkeltstående prosjekt ved Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri (RBUP), helseregion IV. Han veileder barnevernsinstitusjoner (private og fylkeskommunale), kommunale barnevernskontor, PPT, helsesøstertjenesten samt kommunal psykiatriske oppfølgingstjeneste i en rekke kommuner i Norge. Øyvind Kvello er også sakkyndig i saker etter Lov om barneverntjenester og godkjent som veileder for spesialisering innen rådgivning i PPT.

Øyvind Kvello har undervist ved flere institutt ved ulike norske universitet og flere profesjonsutdanninger ved ulike høyskoler. Han er nå ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, hvor han foreleser i spesialpedagogikk og veileder studenter på hovedfag innen dette emnet.

Øyvind Kvello har erfaring som bedriftsrådgiver for flere børsnoterte selskap innen konflikt-håndtering, samt ledelses- og teamutvikling. Øyvind har redigert og skrevet i fagbok samt flere populærvitenskapelige artikler.

## Christian Wendelborg

## PRESENTASJON

---

Christian Wendelborg er utdannet med hovedfag i pedagogikk med fordypning i sosialpedagogikk.

Han har erfaring både som vitenskapelig assistent ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim og de siste tre år som forsker III ved Nord-Trøndelagsforskning. Han har hatt ansvar for eller vært medforfatter på 17 publikasjoner. En oversikt over disse er gitt på neste side.

- Haugum, M, R. Lysø & C. Wendelborg (2002): *Fruktbar eLæring? En evaluering av GENOs pilotversjon av eLæringsstilbudet "Brunstkontroll og holdvurdering"*. NTF-notat 2002:2. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Sand, R & C. Wendelborg (2001): *Ambulansetjenesten på anbud : en evaluering av anbudsprosessen i ambulansetjenesten i Nord-Trøndelag fylkeskommune* NTF-notat 2001:9. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. & M. Hedlund (2001): *Livets rett eller liv laga? Hvordan fungerer velferdsordningene overfor muskelsyke? Delrapportering I*. NTF-notat 2001:3. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Wendelborg, C. & M. Hedlund (2001): *Pilotprosjektet i Indre Namdal. Evaluering av delprosjektene Ung Etablerer og Næringslivspakken*. NTF-arbeidsnotat 2001:3. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Wendelborg, C. (2001): *Mosjon på arbeidsplassen – Nytter det? Mosjonsprofil i Bærum kommune*. NTF-notat 2001:1. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Hedlund M. & C. Wendelborg (2001): *Evaluering av et idretts- og aktivitetsprosjekt for barn i regi av Nord-Trøndelag Idrettskrets*. NTF-rapport 2001:4. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Ohinmaa, A., J. Wallenklint & C. Wendelborg (2000): *Co-operation between high tech firms and organisations in Luleå, Oulu, and Trondheim regions*. Oulu: TRIP.
- Moe, A. & C. Wendelborg (2000): *Vi trenger å bli minna på det. Evaluering av et undervisningsprogram om enøk og elsikkerhet*. NTF-rapport 2000:3. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. & N.A. Sletterød (2000): *Indeksring av sosial miljø i næringshagene. Teoribakgrunn, analytisk perspektiv, validering og reliabilitetstesting av måleinstrument*. NTF-rapport 2000:6. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Sletterød, N.A. & C. Wendelborg (2000): *Analyser av sosialt miljø. Teorigrunnlag for indeksring av sosialt miljø i næringshagene*. NTF-arbeidsnotat 2000:2. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. (2000): *Omstillingsprogrammet i Steinkjer. En undersøkelse blant virksomheter som har utviklet seg med bidrag fra Steinkjer Næringssselskap AS*. NTF-arbeidsnotat 2000:6. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Lysø, R, M. Stene & C. Wendelborg (2000): *Følgeevaluering av SIVAs arbeid med Næringshager. dokumentasjon av aktiviteter*. NTF-arbeidsnotat 2000:7. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. (1999): *Doom eller Word? Undersøkelse om nytteverdien av avtaler om hjemme-PC*. iNTF-notat 1999:11. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. (1999): *Interaktiv læring. Analyse av tre opplæringsprogram for Office 97-produkt*. iNTF-notat 1999:13. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Kongsvik, T. & C. Wendelborg (1999) *Trivselsundersøkelse ved Inderøy ungdomsskole. Spørreskjemaundersøkelse blant elever og ansatte*. iNTF-notat 1999:16. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. (1999): *Trender i nettbasert opplæring. En beskrivelse av sannsynlige utviklingstrekk innen nettbasert opplæring*. iNTF-notat 1999:18. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning..
- Wendelborg, C. (1998): *Sosial atferd, jevnalderrelasjoner og opplevelse av sosial støtte som prediktorer på mental helse hos tenåringer*. Pedagogisk Institutt. Trondheim: NTNU.