

# LEK, LÆRING OG IKKE-PEDAGOGIKK FOR ALLE



Christian Wendelborg, Joakim Caspersen,  
Siri Mordal, Anna-Lena Ljusberg,  
Marko Valenta og Nihad Bunar



Christian Wendelborg, Joakim Caspersen, Siri Mordal, Anna-Lena Ljusberg,  
Marko Valenta og Nihad Bunar

# Lek, læring og ikke- pedagogikk for alle

Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge

**Rapport 2018**  
Mangfold og inkludering



Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim  
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 82 10 00

E-post: [kontakt@samfunn.ntnu.no](mailto:kontakt@samfunn.ntnu.no)  
Web.: [www.samforsk.no](http://www.samforsk.no)

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS  
Mangfold og inkludering  
november 2018

ISBN 978-82-7570-569-1 (trykk)  
ISBN 978-82-7570-570-7 (web)

## FORORD

Denne nasjonale evalueringen av skolefritidsordningen (SFO) er gjennomført i perioden september 2017 til november 2018. I evalueringen gir vi en vurdering av ulike mål på kvalitet på SFO, som organisering, kompetanse, innhold og brukertilfredshet. Evalueringen viser hvordan handlingsrommet i dagens opplæringslov er forstått og utnyttet lokalt hva gjelder SFO. Evalueringen omfatter SFO for elever på første til fjerde trinn og SFO for elever med særskilte behov på første til sjuende trinn.

Evalueringen er gjennomført som et samarbeid mellom NTNU samfunnsforskning og Universitetet i Stockholm. Ved NTNU Samfunnsforskning har Christian Wendelborg ledet arbeidet og gjennomført studien sammen med Joakim Caspersen, Siri Mordal og Marko Valenta. Ved Stockholm Universitet har Anna-Lena Ljusberg og Nihad Bunar ved Avdelningen för barn- och ungdomsvetenskap deltatt i evalueringen. Alle forskerne har deltatt i datainnsamling, analysearbeid og rapportskrivning.

Evalueringen har hatt et bredt datatilfang, og vi hadde på et tidlig tidspunkt i evalueringen et informasjons- og innspillmøte med representanter fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Foreldreutvalget for barnehager (FUB), Nettverket! for SFO, Skolelederforbundet, Utdanningsforbundet, Handikappede Barns Foreldreforening, Trondheim og Oslo kommuner og Utdanningsdirektoratet. Vi vil få takke alle disse representantene for gode innspill. Særlig vil vi takke Terje Wiik ved Nettverket! For SFO og Håvard Ravn Ottesen fra Handikappede Barns Foreldreforening for hjelp med både profilering, rekruttering og datainnsamling gjennom evalueringsperioden.

Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet og seniorrådgiver Ida Erstad for godt samarbeid og gode innspill. Vi vil også takke Conexus ved Jens-Petter Farnes, som har samlet og klargjort data fra Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse til oss. Til slutt vil vi også takke alle foreldre, SFO-ansatte, SFO-ledere, rektorer og andre informanter som har bidratt til evalueringen gjennom å ha svart på spørreskjema eller deltatt på intervju.

Trondheim, 15. november 2018

Prosjektleder

Christian Wendelborg

## INNHOOLD

	side
FORORD	iii
INNHOOLD	iv
FIGURLISTE	vii
TABELLER	x
SAMMENDRAG	xii
SHORT SUMMARY	xxi
1. Skolefritidsordningen i Norge	1
1.1 Hva skal SFO være – et sted å lære?	3
1.2 SFO for alle?	3
1.2.1 SFO og minoritetsspråklige barn	4
1.2.2 SFO og elever med særskilte behov	5
1.3 Oppdrag og problemstillinger i utlysningen	6
2. Nordisk og internasjonal forskning på SFOs innhold og rolle	9
2.1 Tidligere evaluering av SFO i Norge	9
2.2 Forskningsdebatten om skolefritidsordninger	10
2.2.1 Nordisk perspektiv på skolefritidsordningen	13
2.2.2 Et internasjonalt perspektiv	14
2.3 Oppsummering	16
3. Data og metode	18
3.1 GSI-DATA	18
3.2 Breddeundersøkelse blant ansatte og ledere i SFO	19
3.2.1 Ansatte	19
3.2.2 Ledere	20
3.2.3 Vurdering	21
3.3 Foreldreundersøkelser	21
3.3.1 Foreldre i Oslo	23
3.3.2 Foreldre til barn med særskilte behov / Handikappede Barns Foreldreforening	24
3.4 Caseundersøkelser	24
3.5 Analyser av planer for SFO	26
3.6 Statistiske analysemetoder	27
3.7 Analyser og illustrasjon av variasjon mellom SFO-er	29
3.8 Utenfra- og innenfrablikket på SFO	30
3.9 Datakvalitet og forbehold ved tolkning av resultat	30
4. Organiseringen av SFO	32
4.1 Planer for SFO: rammeplaner, kvalitetsplaner og vedtekter	32
4.1.1 Innholdsmessige og ideologiske ulikheter i planer	37
4.2 Organisatoriske rammer for SFO	42
4.3 Arbeidsforhold og tilsetning	43

4.4	Pris og moderasjon	48
4.4.1	Pris	49
4.4.2	Moderasjon	51
4.5	SFO-tilbudet i ferier	55
4.6	Mat	56
4.6.1	Den krevende maten	59
4.7	Barn per ansatt	60
4.8	Oppsummering av organiseringen av SFO	60
5.	Innhold og aktiviteter i SFO	62
5.1	SFO-dagen	62
5.2	Hva oppleves som viktige oppgaver og aktiviteter i SFO?	67
5.3	Innhold i SFO i samarbeid med eller uavhengig av skolen?	77
5.4	Barns egeninitierte aktiviteter eller læringsstøttende aktiviteter	82
5.5	Ansattes og lederes egenvurdering av SFO-er og deres aktiviteter og kvalitet	87
5.6	Oppsummering: Innhold og aktiviteter i SFO	90
6.	Samarbeid mellom SFO og andre aktører – offentlige og private	92
6.1	Overgangen fra barnehage til SFO/skole	99
6.2	Foreldresamarbeid	101
6.3	Oppsummering	107
7.	Foreldres erfaringer med SFO	110
7.1	Hvordan vurderes kompetansen og bemanningen i SFO av foreldre?	112
7.2	Årsaker til å ikke ha barn i SFO	115
7.3	Oppsummering av foreldrenes erfaringer	120
8.	SFO som en inkluderende og integrerende arena	121
8.1	Minoritetsspråklige barn	121
8.1.1	Integreringsfremmende og -hemmende tiltak	124
8.2	Barn med særskilte behov	126
8.2.1	Foreldrebetaling for barn med særskilte behov	127
8.2.2	Foreldres muligheter til å påvirke barnets situasjon	131
8.2.3	Barns deltakelse, og samarbeid rundt barn med særskilte behov	135
8.2.4	Samarbeid med hjelpeapparat	140
8.3	Oppsummering – SFO som arena for integrering og inkludering	144
9.	Kompetanse hos de ansatte	146
9.1	Hva slags formalkompetanse har de ansatte?	146
9.2	Syn på nødvendig kompetanse for å jobbe i SFO?	154
9.3	Oppsummering om kompetanse i SFO	160
10.	Oppsummering av problemstillinger	162
10.1	Kommunenes planer og prioriteringer	162
10.2	Innhold og organisering av SFO	163
10.3	Kompetanse hos ansatte i SFO	164
10.4	Samarbeid mellom SFO og relevante aktører	166
10.5	Inkludering og brukertilfredshet	167
10.6	Finansieringsordninger og foreldrebetaling	170
11.	Status i dag – og veien videre for SFO	172
11.1	Desentralisering og variasjon	172

11.2	En ekskluderende inkluderende praksis – tilgangen til SFO	173
11.3	Like tilfeller behandles ulikt	173
11.4	Å betale seg til skolestøtte	174
11.5	Interne ekskluderingspraksiser	174
11.6	Gratis deltids plass gir dårligere kvalitet?	175
11.7	Hvilke løsninger finnes?	175
11.8	Fritid og fri lek i SFO	176
11.9	Er SFO en arena for integrering av minoritetsspråklige barn?	178
11.10	SFO-tilbudet til barn med særskilte behov	180
11.11	Hva skal kreves av kompetanse for å jobbe i SFO?	180
11.12	SFO – en del av skolen eller ved siden av skolen?	181
11.13	Veien videre for SFO – heldagsskole, samspill eller status quo?	182
LITTERATUR		184
Vedlegg 1 - Kommuner sortert etter dekningsgrad		189
Vedlegg 2 - Spørreskjema		193



## FIGURLISTE

Figur		side
Figur 1-1	Utvikling i andel elever på hvert trinn som går på SFO, perioden 1999/2000–2017/2018. Tall fra GSI	1
Figur 4-1	Ansattes oppgitte stillingsprosent ved SFO. Andel og kumulativ andel	44
Figur 4-2	Ansattes stillingsprosent etter utdanningsbakgrunn	45
Figur 4-3	Pris for fulltidstilbud (20 timer) i SFO/AKS i alle norske kommuner skoleåret 2017/2018. Gjennomsnitt, median, ett standardavvik over og under gjennomsnitt	50
Figur 5-1	Lederes og ansattes syn på hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt) (skala: 1: ikke viktig; 2: litt viktig; 3: ganske viktig; 4: viktig; 5: svært viktig)	68
Figur 5-2	Lederes og ansattes syn på hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)	71
Figur 5-3	Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om omsorg og vennskap er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)	72
Figur 5-4	Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om læringsstøttende aktiviteter er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)	73
Figur 5-5	Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om lek og skapende aktiviteter er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)	74
Figur 5-6	Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om de mener at SFO bør samarbeide med skolen om SFOs innhold, eller om innholdet i SFO bør være uavhengig av skolen, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)	78
Figur 5-7	Ansattes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at SFO bør samarbeide med skolen om SFOs innhold, eller om innholdet i SFO bør være uavhengig av skolen, fordelt på utdanning (gjennomsnitt)	79
Figur 5-8	Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at SFO bør hovedsakelig legge til rette for barns egeninitierte aktiviteter, eller om man mener at SFO bør hovedsakelig legge til rette for aktiviteter som støtter opp om skolens arbeid, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)	83
Figur 5-9	Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilstrekkelige ressurser på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	88
Figur 5-10	Gjennomsnittlig vurdering av kvaliteten på lokalene til SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	90
Figur 6-1	Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilrettelegging for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter i SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	96
Figur 6-2	Gjennomsnittlig vurdering av kvaliteten på samarbeidet mellom skole og SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må	

	ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	98
Figur 6-3	Ansattes og ledes vurdering av informasjon til foreldre (andel)	102
Figur 6-4	Gjennomsnittlig vurdering av i hvilken grad foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	105
Figur 6-5	Gjennomsnittlig vurdering av i hvilken grad barn kan påvirke SFOs innhold og organisering på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	106
Figur 7-1	Fordeling i foreldres vurdering av kompetanse i SFO. Prosent	112
Figur 7-2	Foreldres tilfredshet med kompetanse, gjennomsnitt per SFO (hver SFO teller én gang, kun skoler der fem eller flere har svart). N = 81	113
Figur 7-3	Fordeling i foreldres vurdering av bemanning på SFO. Prosent	114
Figur 7-4	Foreldres tilfredshet med bemanningen, gjennomsnitt per SFO (hver SFO teller én gang, kun skoler der fem eller flere har svart). N = 81	115
Figur 7-5	Oppgitte årsaker til at foreldrene ikke benytter seg av SFO-tilbudet. (N = 561 øvrige kommuner, flere valg mulig)	116
Figur 7-6	Oppgitte årsaker til at foreldrene som tidligere har hatt SFO plass, ikke lenger benytter seg av SFO-tilbudet. (N = 1216 øvrige kommuner, flere valg mulig)	118
Figur 7-7	Hva skal til for at man vil benytte seg av SFO-tilbudet? (N = 1777 øvrige kommuner, flere valg mulig)	119
Figur 8-1	Lederes syn på deltakelse samt samarbeid mellom skole og SFO og språkopplæring, relatert til barn med minoritetsspråklig bakgrunn (andel)	123
Figur 8-2	Hvordan foreldre til barn med særlige behov vurderer ulike forhold relatert til SFO-tilbudet til deres barn	132
Figur 8-3	Syn på deltakelsen til barn med særskilte behov og på samarbeidet mellom skole og SFO rundt barn med særskilte behov, fordelt på foreldre, ansatte og ledere (andel)	135
Figur 8-4	Syn på om foreldre til barn med særskilte behov og det kommunale hjelpeapparatet er med i planlegging av tilbud, og på om det er bra samarbeid mellom hjelpeapparat, lokalmiljø og SFO rundt barn med særskilte behov, fordelt på foreldre, ansatte og ledere (andel)	136
Figur 8-5	Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilrettelegging for samarbeid med PPT på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)	142
Figur 9-1	Deltakelse i kompetansetiltak og behov for kompetansetiltak på ulike områder (andel ansatte)	149
Figur 9-2	Opplevd behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling på utvalgte områder, etter utdanningsbakgrunn.* = signifikante forskjeller mellom gruppene, khikvadrattest	150
Figur 9-3	Tid brukt på ulike kompetansetiltak det siste året	151

Figur 9-4	Ansattes deltakelse i kompetansetiltak, etter utdanningsbakgrunn. Signifikante forskjeller mellom gruppene, $p = 0,005$ (kvikvadrattest)	153
Figur 9-5	Ansattes deltakelse i kompetansetiltak det siste året, etter utdanningsbakgrunn. Signifikante forskjeller mellom gruppene, $p = 0,000$ (kvikvadrattest)	153
Figur 9-6	Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning, eller at personlig egnethet er tilstrekkelig, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)	155
Figur 9-7	Ansattes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning, eller at personlig egnethet er tilstrekkelig, fordelt på utdanning (gjennomsnitt)	156

## TABELLER

Tabell		side
Tabell 3-1	Aldersfordeling ansatte på SFO	20
Tabell 3-2	Aldersfordeling blant SFO-ledere	21
Tabell 3-3	Effekt mål og effektstørrelse	28
Tabell 4-1	Lokalisering av skolefritidsordningen. Antall svar fra ledere og andel (prosent)	42
Tabell 4-2	Ansattes stillingstype etter utdanningsbakgrunn (prosent)	45
Tabell 4-3	SFO-lederes svar på SFO-ansattes deltakelse i skolehverdagen. Antall og andel (prosent)	46
Tabell 4-4	Faktiske utgifter per barn i ulike kommuner per år (11 md.) for ulike kombinasjoner av plasser i barnehage og SFO. Prisene er beregnet uten moderasjonsordninger for inntekt, men det er tatt hensyn til ev. søskenmoderasjon	53
Tabell 4-5	Har SFO åpent i skoleferier? (Andel, ledere)	55
Tabell 4-6	Foreldres vurdering av om SFO-måltidet er sunt, og om SFO-måltidet er variert. Prosent, gjennomsnitt og standardavvik	57
Tabell 5-1	Faktoranalyse og reliabilitetstest av spørsmål som omhandler hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (ansatte, faktorladninger og Cronbachs alpha)	70
Tabell 5-2	Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i viktige oppgaver og aktiviteter i SFO som kan forklares av kommune- og skoleegenskaper (ansatte n = 946)	75
Tabell 5-3	Foreldres vurdering av aktivitetstilbudet på SFO (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)	76
Tabell 5-4	Ansattes og lederes egenvurdering av aktiviteter i SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)	87
Tabell 5-5	Ansattes og lederes egenvurdering av kvaliteter ved SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)	89
Tabell 6-1	Ansattes og lederes vurdering av i hvilken grad det legges til rette for samarbeid med ulike aktører innen aktiviteter (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)	92
Tabell 6-2	Hva kan forklare tilrettelegging for samarbeid om aktiviteter (ansatte og ledere, standardiserte betakoeffisienter)	93
Tabell 6-3	Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i vurdering av tilrettelegging for samarbeid med ulike aktører om aktiviteter som kan forklares av kommune og av SFO-egenskaper (ansatte n = 946).	95
Tabell 6-4	Ansattes og lederes vurdering av dialogen med skolen og kvalitet i samarbeid med skole (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)	97
Tabell 6-5	Lederes vurdering av SFOs involvering i overgangen skole–barnehage (andel, gjennomsnitt og standardavvik)	99
Tabell 6-6	Ansattes og lederes vurdering av foreldres og barns medvirkning (andel, gjennomsnitt og standardavvik)	104
Tabell 6-7	Foreldres vurdering av samarbeid med og informasjon fra SFO (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)	107

Tabell 7-1	Antall og andel av deltakerne i foreldreundersøkelsen som har barn i SFO, fordelt på trinn	110
Tabell 7-2	Foreldres vurdering av barnets trivsel og av om personalet bidrar til et godt sosialt miljø og et trygt fysisk miljø (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)	111
Tabell 7-3	Andel foreldre som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, fordelt på antall innbyggere i kommunen og trinn	117
Tabell 8-1	Om plasseringen av SFO-tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne (andel)	127
Tabell 8-2	Må foresatte til barn på 5.–7. trinn betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre? (Andel, ledere)	127
Tabell 8-3	Må foresatte til barn med nedsatt funksjonsevne betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre? (Andel, foreldre med barn med særskilte behov)	129
Tabell 8-4	Ansattes og lederes vurdering av i hvilken grad det legges til rette for samarbeid med hjelpeapparat (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)	140
Tabell 8-5	Hva kan forklare tilrettelegging for samarbeid med hjelpeapparat? (Ansatte og ledere, standardiserte betakoeffisienter)	141
Tabell 8-6	Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i vurdering av tilrettelegging for samarbeid med hjelpeapparatet som kan forklares av henholdsvis kommune- og SFO-egenskaper (ansatte n = 946)	141
Tabell 8-7	Ansattes og lederes egenvurdering av kvalitet på samarbeidet mellom hjelpeapparatet og SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)	142
Tabell 9-1	Høyeste utdanningsnivå hos de ansatte i SFO. N = 1023	146
Tabell 9-2	Antall år i skolefritidsordningen. Prosent	147
Tabell 9-3	Sammenheng mellom utdanningsnivå og erfaring med arbeid i SFO. Prosent	148
Tabell 9-4	Antall kompetanseutviklingstiltak den enkelte har deltatt på det siste året og totalt	151

## SAMMENDRAG

Skolefritidsordningen (SFO) i Norge strekker seg tilbake til 1950-tallet, men da som såkalte *fritidshjem*. Ordningen med SFO, både i omfang og oppmerksomhet, skjøt fart på slutten av 1980-tallet, og det var med innføringen av Reform 97 at skolefritidsordningen slik vi kjenner den i dag, ble innført. Seksårsreformen økte behovet for tilsyn av de minste barna etter ordinær skoletid. I dag er SFO blitt en naturlig del av skolestarten for de fleste. Det ble gjennomført en nasjonal evaluering av SFO i 2002, men utover dette er det lite oppdatert og helhetlig kunnskap om SFO i Norge.

Denne evalueringen omfatter SFO for elever på første til fjerde trinn og SFO for elever med særskilte behov på første til sjuende trinn. For å få til dette har vi planlagt og gjennomført fem arbeidspakker med ulike datakilder. Arbeidspakke 1 er en analyse av data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) med særlig vekt på pris og moderasjonsordninger. Arbeidspakke 2 består av breddeundersøkelser (survey) til alle SFO-ledere i Norge, pluss ansatte ved SFO i 27 kommuner inkludert Oslo og Trondheim. Arbeidspakke 3 består av caseundersøkelser og besøk til to SFO-er i Oslo, fire SFO-er i Trondheim, to SFO-er i en større by på Østlandet, én SFO i en mindre kommune på Nord-Vestlandet og én SFO i en mindre kommune i Nord-Norge. Arbeidspakke 4 er en analyse av kommunale planer og vedtekter for SFO. Arbeidspakke 5 er en spørreskjemaundersøkelse som ble sendt ut til både foreldre som har og foreldre som ikke har barn i SFO, med formål å få mer innblikk i deres valg og opplevelser knyttet til SFO. Vi har også gjennomført en spesialundersøkelse blant foreldre til barn med funksjonshemming i samarbeid med Handikappede Barns Foreldreforening (HBF).

En styrke ved denne evalueringen er et svært bredt tilfang av data. Ved å ha GSI-data, spørreskjemadata og intervju- og observasjonsdata, samt dokumentgjennomgang av planer, har vi fått et innblikk i flere forhold rundt hvordan SFO-tilbudet fungerer i Norge. Analysene er også gjennomført av et bredt sammensatt og erfarent forskerteam, inkludert forskere fra Sverige, som gjennom diskusjoner og gjennomgang av dataene har dannet grunnlag for sine konklusjoner. Selv om det er enkelte svakheter ved det innsamlede datamaterialet, vil vi hevde at kvaliteten totalt sett er god, og at slutningene som er trukket fra empiri og data, er egnede, meningsfulle og brukbare.

Det er et bredt spekter av problemstillinger som belyses. Disse er:

1. kommunenes prioriteringer
2. innhold og organisering av SFO
3. kompetanse hos ansatte i SFO
4. samarbeid mellom SFO og relevante aktører
5. inkludering og brukertilfredshet
6. finansieringsordninger og foreldrebetaling

## Kommunenes planer og prioriteringer

Kommunene er pålagt å ha egne vedtekter for SFO, men utover dette ligger det få nasjonale føringer. Vi finner store variasjoner i hvilke typer rammeplaner eller andre planverk de ulike kommunene har når det gjelder kvalitet og innhold i SFO. Generelt er det relativt få norske kommuner som har utarbeidet planverk for SFO foruten de pålagte vedtektene. De kommunene som kun har utarbeidet vedtekter for SFO-driften, har i hovedsak forholdt seg til det minimumet av innhold som er påkrevd. De omhandler altså eierforhold, opptaksmyndighet, opptakskriterier, opptaksperiode, oppsigelse av plassen, foreldrebetaling, leke- og oppholdsareal, daglig oppholdstid, åpningstider og bemanning og ledelse. Dette indiker at mange kommuner i liten grad bruker SFO som et strategisk virkemiddel for å oppnå ulike målsettinger.

Planene vi har gjennomgått i denne studien, har variert i innhold. Det går et hovedskille mellom planer som ser på SFOs oppgave som å støtte opp om skolen, og planer som ser på SFOs oppgave som å være et alternativ til skolen. Vi omtaler dette som et skille mellom to ulike læringssyn og pedagogiske forståelser, der læring forstås som tilegnelse eller læring forstås som deltakelse i sosiale praksiser. De fleste planene har elementer av begge læringssyn, men med ulik vektlegging. Men like fremtredende er en tredje retning, der man ikke har tydelige ideer om SFOs innhold. Denne retningen kaller vi for «ikke-pedagogikk».

Vår gjennomgang viser at planene der de eksisterer, på ulikt vis brukes strategisk for å fremme SFO som en inkluderende arena. Eksempelvis har en av planene som mål å «motvirke sosiale forskjeller og øke deltakelse», men få retningslinjer for hvordan en skal oppnå dette. Ved de SFO-ene som ikke har utarbeidet planer, opplever heller ikke våre informanter noen strategi fra kommunens side med tanke på hva SFO skal være.

## Innhold og organisering av SFO

Innhold og organisering av SFO varierer, fra kommune til kommune, fra SFO til SFO og fra trinn til trinn. Enkelte steder er alle barn samlet, mens andre steder har SFO egne grupper for hvert trinn, eller for to trinn. Dette er ofte første og andre trinn sammen, og tredje og fjerde, men vi har også sett eksempler på at første og fjerde er sammen. Det finnes altså ikke én presis beskrivelse av hvordan man organiserer SFO på ulike trinn.

Stort sett starter SFO-dagen 07.00 eller 07.30 og stenger mellom 16.30 og 17.15. Det er lite organiserte aktiviteter før skoletid, både på grunn av begrensninger i tid og fordi barna kommer til ulike tider utover morgenen. Flere av våre informanter beskriver åpningstiden som halvparten av det en vanlig barnehage har, eller at SFO har åpent gjennomsnittlig fire timer hver dag. Hvilke aktiviteter som tilbys, varierer i svært stor grad, alt fra fastsatte læringsstøttende aktiviteter som forutsetter deltakelse over tid, til fri lek eller egenstyrte aktiviteter. Retningen den enkelte SFO har valgt, begrunnes til dels i mer overordnede syn på hva SFO skal være, og dette kommer til syne i kommunale planer, der det finnes. Eksempelvis er osloskolen svært opptatt av læringsstøttende aktiviteter, mens Trondheim er mer opptatt av fri lek og barnestyrte

aktiviteter. Dette ser vi igjen i den enkelte SFO i kommunen, og det har som ventet innvirkning på innholdet i SFO.

Likevel finner vi store variasjoner også innad i kommunene. I kommunene uten planer bestemmes innholdet i utgangspunktet av ledelsen ved skolene ut fra de muligheter og begrensninger som finnes i vedtektene. Det er også interessant å merke seg at forståelsen av både «fri lek», «barnestyrt aktiviteter» og «læringsstøttende aktiviteter» ser ut til å variere fra SFO til SFO. Vi observerte SFO-er som hevder at de gjennomfører læringsstøttende aktiviteter, men hvor det er vanskelig å se at det faktisk er det som gjennomføres. En av de SFO-ene hvor vi observerte minst læringsstøttende aktiviteter, er også en av de SFO-ene som skal ha fokus på nettopp dette gjennom både rammeplaner og et omfattende forankringsarbeid. På samme tid observerte vi helt klart læringsstøttende aktiviteter ved en SFO der de ansatte sterkt understreket at de ikke bedrev læringsstøttende aktiviteter, men heller vektla at SFO er et sted for trygg oppbevaring av barn.

En annen observasjon når det gjelder SFO-tiden, er at den i praksis er svært kort, og særlig dersom man skal rekke både mat og organiserte aktiviteter. Ofte er det også store barnegrupper som går på SFO, og dette gjør det utfordrende å tilrettelegge både for aktiviteter og for fri lek. Breddeundersøkelsen blant SFO-ledere viser at de fleste SFO-er er stengt deler av feriene. Casestudiene viste oss at de som hadde stengt deler av sommerferien, gjerne hadde ordninger i kommunen hvor de barna som ønsket det, fikk gå på andre SFO-er i kommunen den tiden deres var stengt. I flere kommuner var det vanlig praksis at noen få SFO-er hadde åpent i fellesferien, og at andre barn i kommunen også kom dit de ukene der det var behov.

## **Kompetanse hos ansatte i SFO**

Sammenlignet med 2002 ser vi at andelen med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider har økt kraftig (fra litt over 15 prosent til 27 prosent). Andelen med lærerutdanning / pedagogisk utdanning er omtrent lik (rundt 9 prosent).

I vår undersøkelse blant ansatte finner vi at 10 prosent sier at de ikke har fullført videregående, og 21 prosent oppgir å ha andre fagbrev eller studiespesialiserende videregående utdanning. Til sammen er det altså 58 prosent av de ansatte som har videregående eller lavere utdanning. Det er også en stor gruppe (27 prosent) som har annen høyere utdanning inntil fire år, altså bachelor eller cand.mag., og en liten gruppe med master eller hovedfag (5 prosent). Generelt sett er foreldrene ganske tilfredse med kompetansen på SFO, men det er likevel en ganske stor variasjon i hvor tilfredse foreldre er, mellom SFO-er.

I surveyen fant vi en viss forskjell mellom ansatte i ulike kommuner i synet på om en må ha fagutdanning for å arbeide i SFO, eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Samtidig er det også forskjell mellom ledere og ansatte i synet på kompetanse, hvor ledere oppgir at relevant fagutdanning er mer viktig enn det de ansatte oppgir. Surveyen viser også at det er en klar sammenheng mellom ansattes utdanningsnivå og utdanningstype og deres vurdering av om personalet i SFO bør ha relevant



fagutdanning. Særlig ansatte med høyere utdanning innen pedagogiske fag og barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev mener at relevant fagutdanning er viktig.

Flere SFO-ledere har nevnt at de har vært strategiske i ansettelsene av medarbeidere i SFO, men ikke nødvendigvis knyttet til pedagogisk kompetanse eller til fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. De har heller rekruttert medarbeidere på bakgrunn av andre kompetanser som eksempelvis musikk, dans, fotball eller klatring. Disse medarbeiderne har kunnskap og ferdigheter som passer inn i aktivitetstilbudet til den enkelte SFO, eller som kan bidra med noe nytt inn i SFOs aktiviteter.

Nesten 30 prosent av de ansatte har ikke deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak siste året, og cirka én av fire har aldri deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak. Samtidig ser vi også at det er en stor andel som har deltatt i ett tiltak siste året (37 prosent). Til sammen peker tallene på at det er lite deltakelse i kompetanseutviklingstiltak for de ansatte i SFO, også når vi inkluderer slikt som intern opplæring og kurs og konferanser. Vi finner også at det er forskjeller i deltakelse ut ifra utdanningsbakgrunn. Ansatte med lavest formalkompetanse har også lavest deltakelse i kompetanseutviklingstiltak. I casene ble det etterlyst muligheter for kompetanseheving på ulike tema, som atferdsvansker, klasseledelse eller ulike metoder for modellering og samhandling med barn. Noen ansatte påpekte imidlertid at de gangene de hadde vært på noen form for kompetansehevende tiltak, var dette direkte knyttet til et barn på SFO. Eksempelvis hadde man fått melde seg på kurs for å lære om autismespekteret når SFO fikk barn som hadde diagnoser innenfor dette.

## **Samarbeid mellom SFO og relevante aktører**

Når det gjelder planlegging av overgangen fra barnehage til skole, ser vi at to av tre SFO-ledere oppgir at SFO er med i denne planleggingen i stor eller svært stor grad.<sup>1</sup> Nærmere tre av fire SFO-ledere oppgir at skolestartere besøker SFO ved innskrivning eller skolebesøk. Lederne understreker at de nye skolestarterne møter SFO før skolen, ofte gjennom at de starter på SFO noen uker før skolestart. Flere ledere påpeker også at skolestartere har et åpent tilbud om å besøke SFO i ferien før skolestart. På denne måten blir SFO-ansatte ofte godt kjent med skolestarterne før skolestart og videreformidler informasjon om enkeltbarn til skolen. Ledere i private SFO-er rapporterer at de i lavere grad enn ledere i kommunale SFO-er er med i planleggingen av overgangen fra barnehage, at SFO-tilbudet blir informert om til foreldre ved innskrivning/skolebesøk, samt at skolestartere besøker SFO ved innskrivning/skolebesøk.

---

<sup>1</sup> Etter at dataene i denne rapporten ble samlet inn, ble det innført en ny paragraf, § 13-5, i opplæringsloven (fra første august 2018): «Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning.»

Foreldresamarbeid er et sentralt punkt for samtlige oppvekst- og utdanningsinstitusjoner i Norge. Ved caseskolene fant vi at samtlige SFO-er mente at foreldresamarbeid var både viktig og nyttig. Det var imidlertid store variasjoner i hvordan man operasjonaliserte foreldresamarbeidet, og hva man mente var viktige elementer i et slikt arbeid. I caseundersøkelsene fortalte ansatte at samarbeidet med hjemmet ofte opplevdes som utfordrende på grunn av manglende retningslinjer for arbeidet, og de ansatte opplevde at kommunikasjonen ofte gikk gjennom leder, utover den daglige hilsingen når barn kom eller ble hentet. Det er stor variasjon i hvilken grad ansatte vurderer at foreldre og barnet selv har mulighet til å påvirke innhold og organisering i SFO.

Ledere i private SFO-er rapporterte at de litt sjeldnere arrangerer organiserte møter med foreldrene, og at foreldrene litt sjeldnere mottar planer og skriv fra SFO sammenlignet med hva ledere i kommunale SFO-er rapporterer. Sammen med spørsmålene om SFOs involvering i overgangen barnehage til skole er dette de eneste spørsmålene hvor ledere i private SFO-er skiller seg fra ledere i kommunale SFO-er.

Både gjennom casene og i surveyen ser vi at samarbeidet mellom SFO og skolen er svært variabelt. I surveyen svarer nærmere én av tre ansatte og ledere i SFO at det i liten eller svært liten grad er lagt til rette for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter. Imidlertid er det rundt 46 prosent som mener at det i stor eller svært stor grad er lagt til rette for det. Når det gjelder planlegging av aktiviteter i samarbeid med skolen, oppgir ansatte i Oslo høyere grad av tilrettelegging for slikt samarbeid enn ansatte i øvrige kommuner. I casene var den gjennomgående opplevelsen at man etterlyste mer fokus på samarbeid mellom skole og SFO, og at man særlig savnet møtepunkter hvor lærere og ansatte i SFO kunne samsnakkes og samarbeide om ulike tiltak og fokusområder. Ansatte i casene erfarer at skolen og lærerne ikke prioriterer å ha oppmerksomhet på hva som skjer i SFO, og at dette bidrar til et mindre enhetlig og tilpasset tilbud for barna. Utfordringen beskrives hovedsakelig som et resultat av mangel på arenaer for samhandling, og man kunne gjerne tenke seg flere møtepunkter hvor både SFO-personalet og lærere var til stede, og hvor samarbeidet dem imellom var tema.

Det er store variasjoner mellom de enkelte SFO-ene, både når det gjelder samarbeid med PP-tjenesten, skolehelsetjenesten og barnevern, samarbeid med skolen for øvrig og samarbeid med barnehagen. På spørsmål om i hvilken grad de ansatte opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), ser vi at 20 prosent av SFO-ene har gjennomsnittsverdier på 2 eller lavere. Det vil si at det i liten grad eller i svært liten grad er tilrettelagt for samarbeid. På den andre siden har også 20 prosent av SFO-ene gjennomsnittsverdier på 3,4 eller høyere, noe som viser at de ansatte ved disse SFO-ene mener at det i stor grad er lagt til rette for samarbeid med PPT. Den samme tendensen finner vi også på spørsmål om hvorvidt de ansatte opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med barnevernet. Surveyen viser videre at ansatte og ledere er svært samstemte i at det er i litt større grad tilrettelagt for samarbeid med helsesøstertjenesten enn med PP-tjenesten og barnevern.

## Inkludering og brukertilfredshet

Det store flertallet av foreldrene mener at barnet deres trives i SFO. Foreldrene er også i all hovedsak enige i at personalet ved SFO bidrar til et godt sosialt miljø og et fysisk trygt miljø for barna. Det er ikke store forskjeller innad i foreldregruppen, men det er en tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn<sup>2</sup> er mer positive enn øvrige foreldre, og at foreldre til barn med særskilte behov er mer negative. Foreldregruppen er jevnt over positivt innstilt til SFO og vurderer SFO høyt på flere områder. Foreldrene er marginalt mindre positive til aktivitetstilbudet, mens de er tydelig mindre positive til måltidene i SFO og særlig spørsmål som omhandler foreldrebetaling av enkelte aktiviteter og vurdering av tilbudet om leksehjelp.

Foreldrene er samlet sett tilfredse både med bemanningen og kompetansen ved SFO. Det er imidlertid stor spredning mellom foreldre på ulike SFO-er. Foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler bemanning, kompetanse, aktivitetstilbud og leksehjelp. En stor utfordring i inkluderingsarbeidet av barn med særskilte behov er ressursmangel. Flere av de ansatte ved caseskolene opplever at det nærmest er uforsvarlig hvor lite oppfølging noen av disse barna får i SFO. De ansatte blir også dratt mellom det å følge opp enkeltbarn og det å bidra inn i oppfølging av hele barnegruppen. Utover manglende ressurser peker kommentarene på at foreldrene også opplever at tilbudet til deres barn er avhengig av enkeltpersoner og holdninger i omgivelsene.

Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker både gjennom disse resultatene og i kommentarfelt i spørreundersøkelsen at de opplever at SFOs aktiviteter og innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen. Foreldre til barn med særskilte behov forteller om situasjoner hvor deres barn kommer hjem stresset og utagerende fordi forholdene ikke er tilrettelagt i SFO. Flere forteller også at deres barn blir overlatt til seg selv alene på et annet rom eller inne når alle andre er ute. Foreldre forteller ofte at SFO-tilbudet til deres barn med særskilt behov er en oppbevaringsplass og beskriver SFO som «et nødvendig onde», og at «det skjærer i hjertet å måtte sende ham dit hver eneste dag». Slike kommentarer indikerer også at SFO ikke er en valgfri og «frivillig» ordning for alle foreldre. I og med at mange familier med barn med nedsatt funksjonsevne har behov for SFO ut sjuende trinn og videre i opplæringsløpet, oppleves det også urimelig at de mange steder må betale for SFO-plassen også etter at barnet har gått ut fjerde trinn. Mange opplever det som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særskilt behov, og som andre foreldre slipper. I tillegg oppleves det også urettferdig når de ser at det varierer mellom kommuner om man må betale for SFO-plassen for barn med nedsatt funksjonsevne på femte til sjuende trinn. I denne undersøkelsen er ikke foreldre til

---

<sup>2</sup> Totalt var det 136 som besvarte på andre språk enn nynorsk og bokmål i foreldreundersøkelsen (utenom Oslo). Dette betyr at 2,7 prosent av de som har besvart undersøkelsen, sannsynligvis bruker et annet språk hjemme til daglig, og vi har dermed laget en egen kategori for «minoritetsspråklige» basert på språket de har besvart undersøkelsen på.

barn med særskilte behov undersøkt gjennom et representativt utvalg. Men selv om ikke alle erfaringene er representative, så er de like fullt reelle og uttrykker at flere SFO-er har vansker med å gi et tilfredsstillende og forsvarlig tilbud til denne gruppen barn.

Det kommer klart frem i studien at barn med minoritetsspråklig bakgrunn i de fleste tilfeller er med i aktiviteter og lek på lik linje med andre barn på SFO. Man har i liten grad organisert noe formelt opplegg rundt denne gruppen barn, eller spesifikke tilpasninger. De tiltakene informantene har snakket om på et mer overordnet nivå, har vært å sørge for at personalet på SFO reflekterer det kulturelle mangfoldet i skolekretsen, at man forsøker å ikke få grupper av minoritetsspråklige som starter på eksakt samme tidspunkt, og at man poengterer at arbeidsspråket og språket man skal bruke på SFO, er norsk. SFO brukes i svært liten grad strategisk som en arena for integreringsarbeid, utover at barna får anledning til å lære språk gjennom deltakelse i SFO. Det hyppigst brukte strategiske virkemiddelet for SFO som integreringsarena blir dermed prismetrasjon eller gratis plass. En metafor som enkelte ganger brukes om dette, er «å bade i språket» (Dugstad & Eriksen, 2010), med referanse til tanken om at nykommere i en setting må lære seg å svømme kjapt, eller synke til bunns. Gjennom å «bade i språket» skal språklæring skje gjennom deltakende læring, men dette påpekes som en strategi der man krever ganske høy kompetanse allerede fra starten av. Den øyensynlige mangelen på tilrettelegging og strategisk arbeid med SFO som en integreringsarena fremstår dermed som en ganske svak strategi.

Gratis deltids plass er en strategi som brukes flere steder for å sikre at SFO er tilgjengelig for alle. Samtidig ser vi at utformingen av ordningen i praksis skaper subtile utestengningsmekanismer. Enkelte steder beskrives det at barn blir fysisk stengt ute eller får beskjed om å gå ut og blir overlatt til seg selv når tidspunktet for gratis deltids plass er over. Andre steder er plassen gratis, men det kreves betaling for mat. Det oppstår dermed en todeling innad på SFO.

Årsakene til at foreldrene ikke benytter seg av SFO, er knyttet til flere forhold. I surveyen ser vi at hovedbegrunnelsen er at man ikke har behov for tilbudet, at barna ikke ønsker å være i SFO, eller at det er for dyrt. En av caseskolene våre hadde opplevd en markant nedgang i antall barn på SFO etter at kommunen vedtok å sette opp prisen, og her fikk de svært mange tilbakemeldinger fra foresatte om at tilbudet rett og slett hadde blitt for dyrt. Dette ble opplevd som nærmest provoserende fra SFO sin side, hvor erfaringen var at de barna som sluttet på SFO etter prisøkningen, også var de barna som klart hadde hatt mest utbytte av å være der. I tillegg ser vi at ulike moderasjonsordninger har hatt positiv effekt på deltakelse i SFO ved flere av våre caseskoler.

Dersom vi ser på kommunene med lavest SFO-dekning, er det stort sett utkantkommuner med store avstander. Det dekkes ikke skyss fra SFO, bare fra skole, noe som gjør det vanskeligere for familier som er avhengig av skoleskyss i utkantstrøk, å benytte seg av tilbudet. Det er altså også andre grunner i tillegg til økonomi som er viktige for å velge bort SFO.

## Finansieringsordninger og foreldrebetaling

GSI-tallene viser at SFO-prisen varierer fra 4070 kroner for en omregnet fulltidsplass til 0 kroner. Gjennomsnittsprisen er på 2263 kroner, og de fleste SFO-er ligger mellom 1500 og 3000 kroner. Per år utgjør en forskjell mellom disse to prisene likevel så mye som 16 500 kroner for ett barn i SFO. I tillegg har SFO mulighet til å ta betalt for ekstra utgifter, og det vanligste er her at det tilkommer kostpenger i tillegg til pris for opphold. 78 prosent av lederne i surveyen oppgir at kostpenger kommer i tillegg.

I tillegg til de oppgitte prisene vil det være av stor betydning om, og i tilfelle hvordan, kommuner har ulike moderasjonsordninger for søsken eller for familier med lav inntekt. Moderasjonsordningene gir store utslag, og det er totalt 71 prosent av SFO-lederne som oppgir at det finnes moderasjonsordninger i kommunen. 21 prosent svarer at de ikke har moderasjonsordninger, og 8 prosent svarer at de ikke vet. Til sammen peker analysene av pris og moderasjon på stor variasjon mellom kommuner, og til dette hører også forskjeller i krav om betaling for barn med rett på SFO fra femte til sjuende trinn. Mellom nabokommuner, og også mellom skolekretser, kan det skille summer som over år akkumulerer seg til svært store forskjeller.

Generelt har moderasjonsordninger blitt oppgitt å føre til økt deltakelse i SFO, noe som også kommer frem i GSI-tall for skoler som har fått gratis deltids plass. Samtidig oppgir enkelte ledere ved SFO-er der så å si alle barn går på SFO, at innføringen av gratis deltids plasser vil medføre en dårligere økonomi, og dermed dårligere tilbud. Én grunn til dette var at færre betaler for heltidsplass når de allerede får deltids plass gratis, noe som dermed gir lavere inntekter til SFO, samtidig som SFO får flere barn deler av dagen. I tillegg ble det oppgitt at man ikke fullt ut fikk kompensert de faktiske utgiftene. Frykten var at en nedgang i kvalitet skulle påvirke rekrutteringen blant de som ellers ville hatt en plass på skolefritidsordningen, særlig på tredje og fjerde trinn.

Et annet viktig poeng er at det tilsynelatende er store ulikheter knyttet til mat og pris i SFO. Eksempelvis kan man finne samme kostpris ved en SFO som har ansatt egen kokk, og en SFO som kun serverer suppe en gang i uken, og ellers smøremat.

SFO-ene vi har besøkt, har et bevisst forhold til dette med foreldrebetaling og finansiering, og de satt selv med en følelse av at tilbudet var relativt kostbart. Derfor hadde man også høye terskler for å kreve eventuelle ekstra utgifter av foresatte (foruten kostpenger). I det lengste forsøkte man å få til eventuelle utflukter og aktiviteter innenfor rammene av den ordinære finansieringen. Det finnes noen få unntak på aktiviteter som koster ekstra for barna å være med på. Vår erfaring etter casebesøkene er at dette typisk er aktiviteter som ikke foregår på SFOs område, og hvor SFOs rolle gjerne blir å sende barna til aktivitetene for så å sørge for at de kommer tilbake etterpå (kulturskole, ulike idrettsaktiviteter). For å motvirke en slik utvikling forsøkte man å lage gode tilbud internt som kunne konkurrere med de eksterne. Ved to SFO-er hadde man for eksempel ansatt en tidligere fotballspiller for å drive fotballskole, slik at foresatte skulle slippe å betale for den private fotballskolen i SFO-tiden.

## Store variasjoner

Et hovedfunn fra evalueringen er at det er svært stor variasjon på både utforming, innhold, målsettinger og kvalitet, og at dette ikke nødvendigvis er koblet til prisen. Mange steder har man klare pedagogiske planer for SFO og fyller ordningen med godt innhold for barna, mens andre steder er SFO mer preget av å være en oppbevaringsplass for barna, der de får tilsyn. Manglende føringer fra sentralt hold gjør at ordningen kan beskrives som svært desentralisert, der innhold og organisering kan bestemmes av kommunen eller på den enkelte SFO og er avhengig av enkeltpersoner og sammensetninger i barnegruppen. Dette gir grobunn for et tilbud som fungerer ulikt både mellom kommuner og også innad i kommuner.

Løsningen på variasjonsproblematikken kan finnes i to ulike retninger, som også kan kombineres. Man kan styre *innholdet* i SFO gjennom tydeligere nasjonale føringer og eventuelt rammeplaner. Dette vil åpenbart gi føringer på lokalt plan, selv om man ikke kommer utenom det som kalles «curriculum slippages» (Goodlad, 1979), altså at det som iverksettes i praksis i skolefritidsordningen, er noe annet enn det som er tenkt ideologisk og beskrevet gjennom planene.

En annen mulighet er å styre *tilgangen* til SFO, ved å regulere prisen eller moderasjonsordningene for SFO og gjøre dette likt på tvers av kommuner. En ytterligere variant av dette er å gjøre SFO til en fast del av skolen.

I dagens løsning er både tilgang og innhold overlatt til kommunene. Til tross for at de fleste foreldre er fornøyde med tilbudet de mottar, skaper manglende rammer og stor variasjon en rekke utfordringer, også de stedene der man har de beste intensjoner med inkluderende praksis i SFO.

## SHORT SUMMARY

The Norwegian day care facilities for school children (SFO) extend back to the fifties. Today's model sparked speed in the late 80's, both in scope and attention, and it was with the introduction of Reform 97 that SFO as we know it today, was introduced. The change of school-enrolment age from seven to six years increased the need for supervision of the youngest children after regular school hours. Today, SFO has become a natural part of the first years at school for most children. A national evaluation of SFO was conducted in 2002, but beyond this there is a lack of updated and comprehensive knowledge about SFO in Norway.

This evaluation report focuses on SFO for students from first to fourth grade, and children with special needs from first to seventh grade.

The main themes in the evaluation are as follows:

1. The priorities of the municipalities
2. Content and organization of SFO
3. Competence and educational background among SFO-staff
4. Cooperation between SFO and other relevant actors
5. Parents satisfaction with SFO, and how SFO works as an inclusive arena
6. Financing and payment schemes

The project is carried out through five different work packages (WP). WP1 is an analysis of data from the primary school information system (GSI) with particular emphasis on price and moderation schemes. WP2 consists of a survey sent to all SFO leaders in Norway, as well as SFO-staff in thirty municipalities, in addition to Oslo and Trondheim. WP3 is based on case studies of two SFOs in Oslo, four SFOs in Trondheim, two SFOs in a larger city in Eastern Norway, a smaller municipality in North West Norway and a smaller municipality in northern Norway. WP4 is an analysis of municipal plans and statutes for SFO. WP5 is a questionnaire survey for parents with and without children attending SFO, with the purpose of gaining insight into their choices and experiences related to SFO. We have also conducted a special survey for parents with disabilities, in cooperation with the Disabled Children's Parent Association (HBF).

The combination of data sources has provided insight into several aspects of how SFO works and is organized in Norway. Although there are some weaknesses in the data collected, we would argue that the overall quality is good and the conclusions drawn from empirical data are appropriate, meaningful and usable for further developing SFO in Norway.

One of the main findings is that there is a very large variation in design, organization, content, objectives and quality in SFO, and this is not necessarily reflected in the price. In many places, local plans for SFO have been elaborated and the organization is well-suited to the children. Elsewhere, SFO is more characterized by supervision and providing a place where children can wait until their parents come home. SFO can

be described as decentralized, where content and organization can be determined on the individual SFO and is contingent on the staff and composition of the children's group.

We suggest two main strategies for developing SFO in the future, and to ensure that the fairly high price is related to the quality and content in SFO. First, it is possible to strengthen the content of SFO through clearer national guidelines and, possibly, national curricula for SFO. Such efforts will obviously provide guidance at local level, even though what is being implemented in SFO might be refracted and decoupled from national guidelines. The second strategy, which also can be combined with the first, is to strengthen the access to SFO, and ensure that pricing and moderation schemes are similar across municipalities. A strong version of this would be to include SFO as part of ordinary, compulsory schooling.

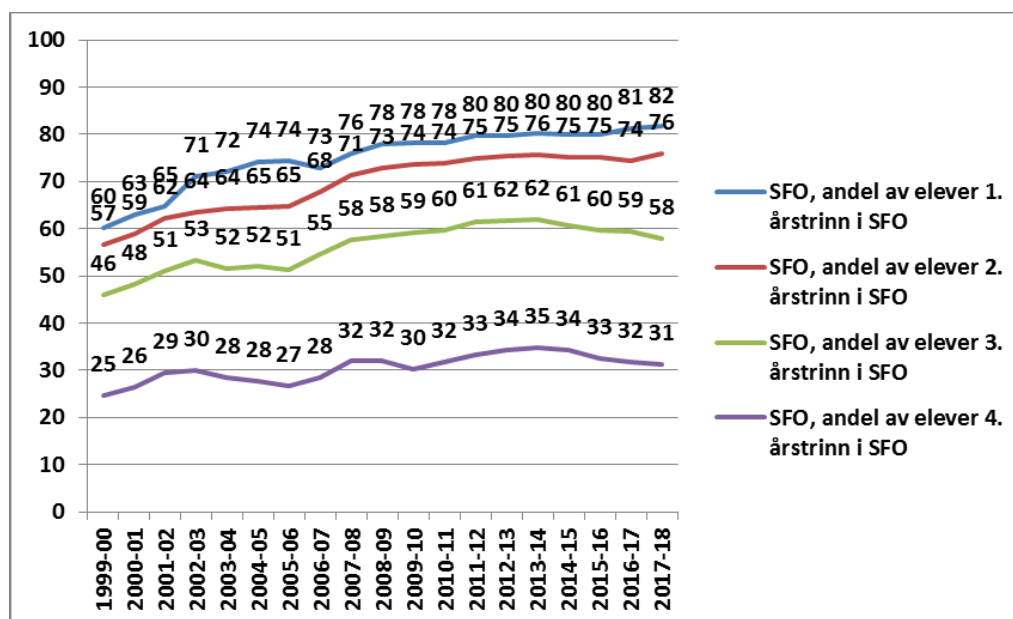
Today, both access and content are left to the municipalities. Even though most parents are satisfied with SFO, the lack of frameworks and guidelines create a number of challenges, also in areas where the municipalities and SFOs have the best intentions with inclusive practice in SFO.



## 1. Skolefritidsordningen i Norge

Skolefritidsordningen i Norge strekker seg tilbake til femtitallet, men da som såkalte *fritidshjem*. Ifølge Kvello og Wendelborg (2002) var det på slutten av 1980-tallet at diskusjonen om skolefritidsordningen skjøt fart, og det var med innføringen av Reform 97 (opplæringsloven 1998; St.meld. nr. 29 (1994–1995)) at skolefritidsordningen slik vi kjenner den i dag, ble innført. Innføringen av SFO sammenfaller derfor i stor grad med seksårsreformen, og behovet for tilsyn av de minste barna etter ordinær skoletid var noe av bakgrunnen.

Ser vi på utviklingen av skolefritidsordningen, er den langt på vei blitt en naturlig del av skolestarten for de fleste. I skoleåret 2017/18 var det 82 prosent av elevene på første trinn som hadde en plass i skolefritidsordningen ifølge GSI (Grunnskolen Informasjonssystem). På andre trinn var det 76 prosent, på tredje trinn 58 prosent og på fjerde trinn 31 prosent. Tallene understreker dermed at ordningen for mange er særlig knyttet opp til tilsyn i de første årene på skolen. GSI-tallene strekker seg tilbake til skoleåret 1999/2000. I det året var det 60 prosent på første trinn, og henholdsvis 57, 46 og 25 prosent på andre til fjerde trinn som hadde en plass på skolefritidsordningen. Tallene peker dermed også på at skolefritidsordningen har blitt en viktigere og viktigere arena over tid.



Figur 1-1 Utvikling i andel elever på hvert trinn som går på SFO, perioden 1999/2000–2017/2018. Tall fra GSI

Det finnes få overordnede rammer for skolefritidsordningen i Norge. Det fremgår av § 1-7 i opplæringsloven at alle skoler skal ha et tilbud om skolefritidsordning før og etter skoletid for første til fjerde trinn og for barn med særskilte behov på første til sjuende trinn. Ordningen skal legge til rette for lek og kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Det understrekes at

skolefritidsordningen skal gi barna omsorg og tilsyn, og at barn med funksjonshemming skal gis gode utviklingsvilkår. Arealene, både ute og inne, skal være egnede for formålet.

Skolefritidsordningen skal ha vedtekter om eierforhold, hvem som er opptaksmyndighet, opptakskriterium, opptaksperiode og oppsigelse av plasser, foreldrebetaling, lek- og oppholdsareal, daglig oppholdstid og årlig åpningstid, og bemanning og ledelse. SFO<sup>3</sup> skal altså legge til rette for lek og for kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. SFO skal gi barna omsorg og tilsyn, men er ikke en del av grunnskoleopplæringen selv om noen av opplæringslovens regler gjelder for denne. Kommunen kan kreve utgiftene til skolefritidsordningen dekt gjennom egenbetaling fra foreldre.

Bakgrunnen for denne rapporten er en utlyst evaluering av skolefritidsordningen i Norge fra Utdanningsdirektoratet. En utfordring med å evaluere SFO på nasjonalt plan er å sette opp kriterier for evalueringen. Når kan man si at SFO, med få retningslinjer, oppfyller sin funksjon? En evaluering av et så vidt lite avgrenset felt må nødvendigvis inneholde en stor bit kartlegging, men vi vil likevel trekke frem to områder som vi ser på som ekstra viktige, og som vi har lagt vekt på i evalueringen, og som videre kan spesifiseres i underområder. Områdene knytter seg opp til den offentlige debatten om skolefritidsordningen i Norge, om enn i ulik grad.

Det første området dreier seg om innholdet i skolefritidsordningen og hva slags tilbud SFO skal være. Hvor viktig er det at SFO er en frittstående arena som tilbyr et fristed og en annerledes ramme enn det skolen kan tilby? Er det kanskje viktigere at SFO spiller en rolle i å støtte opp om skolens aktiviteter og innhold? Eller er det kanskje en tredje vei som er viktigst – at SFO er et trygt sted for barna å være og få tilsyn frem til de skal gå hjem. Dette skillet mellom lek, læring og ikke-pedagogikk er gjennomgående i hele evalueringen.

Det andre området handler om tilgangen til SFO. Er det enkelte grupper som ikke har mulighet til å delta på SFO? Hva skyldes dette? Er det sosioøkonomiske faktorer som er det viktigste for å velge bort SFO? Finnes det drivere i form av tiltak som skal fremme deltakelsen på SFO, og er disse rettet mot spesifikke grupper? For slike spørsmål er det særlig økonomi, pris og moderasjonsordninger som er viktige å undersøke. Vi har også spesifikt sett nærmere på SFO som integreringsarena og som en viktig arena for minoritetspråklige elever, da mange av tiltakene for å fremme deltakelse i SFO er rettet mot denne gruppen (også fordi minoritet og sosioøkonomisk status ofte henger sammen). I tillegg har vi sett nærmere på en annen gruppe som kan oppleve problemer med tilgang, nemlig barn med særskilte behov og ulike former for funksjonsnedsettelse. Denne gruppen kan oppleve utfordringer med tilgangen som

---

<sup>3</sup> I denne rapporten bruker vi SFO som kortform for skolefritidsordningen. Skolefritidsordningen inkluderer aktivitetsskolen (AKS) på de steder som har dette. Dersom vi snakker spesifikt om aktivitetsskolen, bruker vi kortformen AKS.

dreier seg om den rent fysiske tilgangen, men mye handler også om hvordan SFO er organisert og tilrettelagt for å oppfylle behovene til barn som har behov for spesiell tilrettelegging av omgivelsene. Nedenfor skal vi se nærmere på tematikken omkring innhold i SFO for så å ta opp noen spørsmål rundt tilgangen til SFO for ulike grupper.

## 1.1 Hva skal SFO være – et sted å lære?

SFO i nåværende form er som sagt tett knyttet til innføringen av skolestart for seksåringer. I evalueringen av skolefritidsordningen fra 2002 pekte Kvello og Wendelborg på en rekke utviklingstrekk i samfunnet som sammen med seksårsreformen har vært med på å forme dagens SFO-tilbud. Økning i yrkesaktivitet har gitt økt behov for tilsyn av barna, og økning i antallet eneforsørgerfamilier (en trend som i sum har fortsatt<sup>4</sup>) har bidratt til det samme, samtidig som debatten omkring skolen og skoledagens utforming også har vært høyt oppe på agendaen. Skolens rammer og innhold diskuteres ofte som motsetning mellom enhetsskolen og kunnskapsskolen (Bergesen, 2006; Thuen, 2010), og på en del områder er dette videreført i den debatten som finnes om skolefritidsordningen. Under dette hører også debatten om heldagsskolen, og hvorvidt elevene skal ha lekser etter skolen eller gjøre lekser på skolen. Spørsmålet omkring SFOs rolle er ikke like høyt på agendaen som skoledebatten generelt, men gjenfinnes i lokale styringsdokumenter og planer for skolefritidsordningene, slik vi skal se senere i rapporten.

I utgangspunktet kan man trekke opp et innledende skille der man ser på skolefritidsordningen enten som et sted å lære eller som et sted å være. En annen måte å si dette på er at skolefritidsordningen kan sees som en forlengelse av skoledagen som skal støtte opp under skolens mål, eller i stedet forstås som en motvekt til skolens kunnskapskrav og organisering, med andre ord som et fristed for lek og utfoldelse. Dette kommer tydelig frem i gjennomgangen av kommunenes planer for SFO i kapittel fire. I tillegg kommer en viktig tredje posisjon, som kan beskrives som ikke-planer for SFO. Dette innebærer at man verken vektlegger lek eller læring, men tvert i mot har lite planer for SFOs innhold utover tilsyn av barn før og etter skoletid. Dette er også en posisjon som kommer tydelig frem gjennom rapporten.

## 1.2 SFO for alle?

SFO kan også være en arena for å bygge opp under andre viktige mål knyttet til inkludering og integrering samt utjevning av sosiale forskjeller. SFO kan dermed spille en særlig viktig rolle for minoritetsspråklige barn og for elever og barn med særskilte behov, og generelt for barn og elever fra utsatte grupper.

---

<sup>4</sup> <http://www.ssb.no/statbank/sq/10012072/>.

Selv om det er en høy andel som går på SFO, ser vi også at dekningsgraden på SFO varierer stort mellom kommuner. Blant kommuner som har lav dekningsgrad på SFO, finner vi i hovedsak utkantkommuner (se tall fra GSI i tabell 1 i vedlegg). Blant kommuner med høy dekningsgrad på SFO på første trinn finner vi også kommuner fra utkantstrøk, i tillegg til mer sentrale kommuner og bykommuner. For skoleåret 2017/18 var det på landsbasis cirka 15 000 barn som ikke gikk på SFO på første trinn, det vil si 19 prosent (ifølge GSI). Det var i 2017 18 430 barn i Oslo, 254 barn i Bergen, 101 barn i Stavanger og 93 barn i Trondheim som ikke gikk på SFO på første trinn.

Til tross for høy oppslutning om SFO er det derfor likevel verdt å stille spørsmål ved hvordan SFO fungerer som en sosialt inkluderende arena. Som vi skal komme tilbake til i rapporten, er det stor variasjon i prisen på SFO mellom landets kommuner, og sosialt utjevne tiltak som moderasjonsordninger og ordninger med gratis plass av ulikt omfang er innført på forskjellige måter. Dette må sees som en måte å håndtere sosioøkonomiske utfordringer knyttet til deltakelsen på et frivillig tilbud på, og i rapporten er dette et tema som vi kommer tilbake til flere ganger.

### **1.2.1 SFO og minoritetsspråklige barn**

SFO har potensial til å spille sentral rolle i arbeidet med integrering og språkopplæring. Deltakelse i lek og samhandling med barn med etnisk norsk bakgrunn ser ut til å ha positiv innvirkning på minoritetsspråklige barns sosiale integrering, språkopplæring og skoleresultater (Bakken, 2007). Samtidig viser statistikken at minoritetsspråklige barn har lavere deltakelse i barnehage og SFO/aktivitetsskolen (Dzamarija, 2016). I de siste årene har vi sett en økt interesse for innføring av gratis deltids plass i SFO. De positive erfaringene fra forsøk med gratis kjernetid i barnehage tyder på at samme tiltak i SFO/aktivitetsskolen også kan virke positivt for integrering av minoritetsspråklige elever (Bogen & Reegård, 2009; Bråten & Bogen, 2015; Bråten, Drange, Haakestad & Telle, 2014; Drange & Telle, 2010). Vi vet også at minoritetsspråklige barn har lavere deltakelse i barnehage og SFO/aktivitetsskolen, selv om det er en økning i andel over tid (Dzamarija, 2016). Ordninger med gratis deltids plasser har så langt resultert i en økning i deltakelsen i SFO, noe som kommer klart frem fra GSI-data. Det finnes imidlertid lite systematisk kunnskap om hvilken effekt SFO har på minoritetsspråklige deltakeres integrering, språkkunnskaper og læring, og om hvordan SFO brukes aktivt som en inkluderingsarena. Det har så langt vært vanskelig å konkludere om ordningen har direkte positive læringseffekter (PROBA, 2017). Det er også ukjent hva som er effektene av ordningen på systemnivå.

Gjennom den statlige prosjektordningen «Gratis deltids plass i skolefritidsordning» gis det et tilskudd til en rekke skoler i Oslo, Trondheim, Stavanger og Drammen som ligger i områder med lav sosioøkonomisk status, og hvor det bor mange med minoritetsbakgrunn. Hvilke tilbud som er gratis, varierer i ulike kommuner og skoler. Enkelte kommuner finansierer også gratis deltids plasser til barn i asylmottak og til nyankomne familier med flyktningsbakgrunn som deltar i det toårige introduksjonsprogrammet i kommunen.

I den siste evalueringen av SFO ble minoritetsspråklige deltakere omtalt i liten grad (Kvello og Wendelborg, 2002). Siden den gang har antallet minoritetsspråklige barn i målgruppen økt betydelig, mens det fortsatt savnes basiskunnskaper om erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elever i SFO. Derfor er erfaringene med hvordan SFO tilpasses forskjellige kategorier minoritetsspråklige elever viktig å utforske i denne evalueringen, sammen med en undersøkelse av hvordan SFO brukes eksplisitt som en inkluderingsarena (eller ikke) i kommunalt arbeid.

Fokuset knyttet til minoritetsspråklige barn i denne rapporten vil dermed være todelt. På den ene siden kobler vi minoritetsperspektivet til forskningsspørsmål knyttet til innhold, brukertrivsel, hverdagssamhandling, kompetanse, deltakelse og samarbeid. I tillegg diskuterer vi hvilke forutsetninger som bidrar til et godt utbytte av SFO for ulike kategorier minoritetsspråklige barn. I avslutningen tar vi opp områder der det kan identifiseres integrerings- og læringseffekter, men forsøker også å utforske hvilke faktorer og SFO-situasjoner der integreringen og læringen hemmes.

På den annen side tar vi eksplisitt opp erfaringer med ordninger med gratis deltids plass i skolefritidsordning. Vi ser nærmere på ordningens innvirkning på innhold, organisering og ressursbruk i de utvalgte SFO-ene. Variasjoner i lokale erfaringer, utfordringer og strategier som brukes for å mestre utfordringene, er også viktig å få frem. Eventuelle uforutsette konsekvenser av ordningen er også viktig å avdekke og beskrive.

## 1.2.2 SFO og elever med særskilte behov

Det foreligger lite forskning eller annen systematisert kunnskap om barn med særskilte behov i SFO. Oppsummeringer foretatt i NOU 2016: 17 (*På like linje*) og i kunnskapsbanken til Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming<sup>5</sup> viser primært til evalueringer fra 2002 og 2006 (Kvello og Wendelborg, 2002; Wendelborg, 2006). Det er også få føringer fra nasjonalt hold. I et svar på spørsmål fra Handikappede Barns Foreldreforening viser Kunnskapsdepartementet til opplæringsloven: SFO skal legge til rette for lek, kultur og fritidsaktiviteter og gi omsorg og tilsyn, og barn med nedsatt funksjonsevne skal ha gode oppvekstvilkår. Videre vises det til at opplæringslovens regler om et godt fysisk og psykososialt miljø også gjelder SFO. For øvrig er det opp til kommunene. I det lyset fremstår det ikke som tydelig hvilke mål SFO skal vurderes opp mot. På den annen side er det noen implisitte mål både i tidligere evalueringer, i utdanningspolitiske idealer og i offentlige debatter. Litt grovt er dette knyttet til opptak, inkludering, kompetanse og tilrettelegging.

Kommunenes plikt til å ha et tilbud om SFO gir ikke rett til plass. Analyser av Wendelborg (2006) viser imidlertid at en økende andel av barna i SFO har særskilte

---

<sup>5</sup> <https://naku.no/kunnskapsbanken/sfo-forskning#main-content>.

behov, og det synes som om de prioriteres ved opptak. Utfordringene når det gjelder tilgang på plass, synes å være a) at mange har behov for et lignende type tilbud også utover sjuende klassetrinn, og b) at foreldrene til barn med særskilte behov i mindre grad har muligheten til å velge bort SFO, noe øvrige foreldre i større grad har gjort i takt med økende foreldrebetaling.

Forskning på funksjonshemmede barns oppvekst (se oppsummering i Tøssebro og Wendelborg, 2014) viser at barnehagen er relativt inkluderende, men at segregering tiltar fra skolestart og øker etter hvert som barna blir større. I og med at aktivitetene i SFO ligner mer på barnehagen, er det naturlig å undersøke om SFO er mer inkluderende enn skolen, både når det gjelder om man går i SFO sammen med alle barn, og når det gjelder hvorvidt man deltar i aktiviteter sammen med jevnaldrende. I og med at det viser seg at inkludering i skolen har stor betydning for deltakelse med andre barn også utenfor skoletiden (Wendelborg & Tøssebro, 2008), vil det være viktig å kaste lys over SFOs eventuelle rolle som inkluderende arena. Til dette hører også prioriteringer knyttet til pris og betaling for plass for barn fra femte til sjuende trinn. Dette har det siste året vært en pågående debatt i mange kommuner, drevet frem av interesseforeninger som har jobbet for at denne gruppen skal ha en gratis SFO-plass fra femte til sjuende trinn. Argumentet er at betaling fra femte til sjuende trinn er å forstå som en særskatt, da foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne er avhengig av tilsyn også på disse trinnene for å kunne delta i arbeidslivet. Foreldre til barn som slutter i SFO etter fjerde trinn, betaler da selvsagt mindre over tid. Det er ifølge Handikappede Barns Foreldreforening også kommuner som tar betalt for SFO-tilbud fra åttende til tiende trinn, noe det ikke er hjemmel for, da avlastning skal være gratis. Vi har i denne rapporten ikke sett på åttende til tiende trinn, da oppdragets avgrensning var til kommunenes «ordinære» SFO-tilbud fra første til sjuende trinn.

Tilrettelegging spiller sammen med både inkludering og kompetanse. Tilrettelegging kan handle om bygninger, utviklende aktiviteter, inkluderende aktiviteter og annet. Det å legge til rette for aktiviteter som både er inkluderende og utviklende, vil kreve både kompetanse fra ansatte og kanskje også støtte fra eksterne kompetansemiljø. Samtidig viser Wendelborg (2006) at barn med større behov for tilrettelegging, i mindre grad deltar i aktiviteter på lik linje med andre. Det kan derfor synes som om tilrettelegging skjer, men at det får en form som er lite inkluderende.

### **1.3 Oppdrag og problemstillinger i utlysningen**

I Utdanningsdirektoratets utlysning var det en rekke problemstillinger som var ønsket belyst. Rapporten er ikke strukturert etter disse punktene, men heller (forsøksvis) etter tematiske områder. Vi har derfor oppsummert problemstillingene som ligger til grunn punktvis nedenfor.

1. Kommunenes prioriteringer
  - a) Hvilke typer rammeplaner eller andre planverk har kommunen om kvalitet og innhold i SFO?

- b) Brukes SFO som et strategisk virkemiddel lokalt, for eksempel for å fremme inkludering? Eventuelt hvordan?
- 2. Innhold og organisering av SFO
  - a) Hvordan er SFO organisert, og hva er omfanget av tilbudet (for eksempel antall timer per dag, tilbud i ferier)?
  - b) Hva slags aktiviteter tilbys i SFO, og med hvilken begrunnelse?
  - c) Hvordan er SFO-dagen lagt opp for de ulike trinnene?
- 3. Kompetanse hos ansatte i SFO
  - a) Hva slags kompetanse har SFO-ansatte, og hvordan vurderes denne?
  - b) Finnes og brukes kompetanseutviklingstilbud?
- 4. Samarbeid mellom SFO og relevante aktører
  - a) På hvilke områder og hvordan samarbeider SFO med skolen?
  - b) På hvilken måte inngår SFO i samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole?
  - c) Hvordan samarbeider SFO med andre offentlige, private eller frivillige aktører?
- 5. Inkludering og brukertilfredshet
  - a) Hva er årsaker til at barn deltar / ikke deltar på SFO?
  - b) Hvordan jobber SFO med inkludering og tilrettelegging, spesielt når det gjelder barn med særskilte behov?
  - c) Hvordan opplever foreldre og barna tilbudet, og opplever de at de har påvirkning på det?
- 6. Finansieringsordninger og foreldrebetaling
  - a) Hva slags ordninger for foreldrebetaling og eventuelle moderasjonsordninger har kommunene?
  - b) Hvordan dekkes eventuelle ekstrautgifter til eksempelvis måltider, utflukter og aktiviteter?

Til sammen er det altså svært omfattende problemstillinger som skal besvares for å tegne et bilde av hva skolefritidsordningen er i Norge i dag. I prosjektet har vi også samarbeidet med svenske forskere. Disse har vært med på besøk til ulike SFO-er og bidratt med sine perspektiv på SFO, bygget på en lang tradisjon med fritidshem, lærerutdanning for fritidshem og forskning på fritidshem. I tillegg har man i Sverige en overordnet nasjonal lærerplan for fritidshem. Denne følger den generelle læreplanens første og andre del, «Skolans värdegrund och uppdrag» og «Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen». I tillegg har man en egen del viet «Fritidshemmet», del 4, der formål og det sentrale innholdet i skolefritidsordningen er definert.<sup>6</sup> Alt i alt gir inkluderingen av den svenske tradisjonen og perspektivet en

---

<sup>6</sup> Innledningsvis heter det: «Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetsätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ»  
<https://www.skolverket.se/undervisning/fritidshemmet/laroplan-for-fritidshemmet>.

inngang til den norske organiseringen som ellers ville vært vanskelig å få til, og en mulighet til å bygge på en lengre forskningstradisjon omkring skolefritidsordninger.

Rapporten er bygget opp på følgende vis. I kapittel to gjennomgås nordisk (inkludert norsk) og internasjonal forskning på skolefritidsordningen og dens utvikling i ulike land. I kapittel tre gjennomgår vi det metodiske opplegget og datagrunnlaget i evalueringen. I kapittel fire ser vi nærmere på organiseringen av SFO, og starter dette arbeidet med å se på ulike lokale planer for SFOs innhold og hva de vektlegger som viktig. Videre i kapitlet ser vi på arbeidsforhold og tilsetning i SFO, pris og moderasjonsordninger, organisering av SFO-dagen og tilbudet i skolens ferier, og ser nærmere på spørsmål omkring mat i SFO.

I kapittel fem går vi nærmere inn på innhold og aktiviteter i SFO, og hva ulike grupper opplever som SFOs rolle, og hvordan den fungerer. I kapittel seks ser vi nærmere på samarbeid mellom SFO og ulike aktører, mens foreldrenes syn på SFO, inkludert hvilke grunner foreldre har for å ikke benytte seg av SFO-tilbudet, er undersøkt i kapittel sju. I kapittel åtte går vi nærmere inn på SFO som integreringsarena for minoritetsspråklige barn og som inkluderingsarena for barn med særskilte behov. Her ser vi blant annet på hvordan SFO samarbeider med hjelpeapparatet, og hvordan foreldre til barn med funksjonsnedsettelse opplever SFO.

I kapittel ni ser vi nærmere på formalkompetansen og erfaringen til de ansatte på SFO, og hva slags kompetanse som oppleves som viktig for å jobbe i SFO. I kapittel ti oppsummerer vi svarene på alle de innledende problemstillingene, mens vi i kapittel elleve har en avsluttende diskusjon om overordnede tema som springer ut av analysene i de andre kapitlene, samt forskning og debatt om SFOs rolle.



## 2. Nordisk og internasjonal forskning på SFOs innhold og rolle

I dette kapitlet presenterer vi en oversikt over hvor forskningen på skolefritidsordninger står i et internasjonalt perspektiv, med særlig vekt på Norden og den tidligere gjennomførte evalueringen av SFO (Kvello og Wendelborg, 2002). Mye av forskningen tar svenske forhold som utgangspunkt, noe som kan forklares med en særegen utvikling av skolefritidsordningen, blant annet med en egen lærerutdanning for skolefritidsordning på universitetsnivå (fritidshem). Skolefritidsordningen har dermed hatt en konkret kobling til universitets- og høyskolesektoren, noe som også har vært med på å skape en forskningstradisjon i Sverige. Selv om skolefritidsforskning ikke heller i Sverige er et stort felt, er perspektivene i den svenske forskningen også viktige for å belyse hva som skjer i norsk skolefritidsordning.

### 2.1 Tidligere evaluering av SFO i Norge

Skolefritidsordningen i Norge som helhet har vært evaluert én gang tidligere (Kvello og Wendelborg, 2002). Hovedproblemstillingene for den evalueringen var:

- Hvordan er kvaliteten i de tilbud skolefritidsordningene gir, og i hvilken grad drives SFO etter Stortingets intensjoner slik disse er nedfelt i stortingsmeldingen?
- 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?

Evalueringen viste at foreldre og SFO-ansatte så på det å gi barn tilsyn og omsorg som en særlig viktig aktivitet, sammen med aktiviteter barn igangsetter selv, frilek og sosial læring. Benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet ble ansett som lite viktig, samtidig som dette ble vektlagt i statlige føringer. Det ble også pekt på at foreldre med barn med særskilte behov hadde andre forventninger til SFO enn andre foreldre, blant annet ved at de så leksehjelp som en viktigere oppgave, sannsynligvis for å gi ekstra oppfølging og avlastning til foreldre.

SFO-ansatte så også ut til å i mindre grad mene at SFO skulle samarbeide med skolen enn det ansatte i skolen gjorde. SFO-ansatte opplevde også at det i liten grad var lagt til rette for samarbeid mellom skole og SFO, en vurdering de delte med foreldrene.

Kvello og Wendelborg (2002) pekte på at SFO skal oppfylle en rekke ulike formål, samtidig som det ikke finnes klare retningslinjer for innholdet i SFO. Dette har ikke forandret seg siden 2002. I tillegg er det en rekke utviklingstrekk i samfunnet som er med på å legge føringer for innholdet i SFO, og mange av disse har blitt ytterligere

forsterket i de senere år. For det første stiller det moderne arbeidslivet stadig nye krav til deltakelse, noe som gjør at behovet for tilsyn av barn øker. Dette skyldes både økt yrkesaktivitet hos småbarnsforeldre og flere aleneforeldre. I tillegg var seksårsreformen i skolen med på å skape en diskusjon om hva slags innhold som skulle vektlegges i SFO. I tillegg har man en stadig pågående debatt om heldagsskolen og hva den eventuelt skal fylles med. Evalueringen av forsøkene med helhetlig skoledag (Rambøll, 2013) peker på at det er mange uklårheter knyttet til hva slags innhold som eventuelt skal inngå i en «helhetlig skoledag», og hva slags rolle SFO eventuelt skal spille inn i dette. I skolene som har forsøkt ulike lokale modeller for helhetlig skoledag, har man i stor grad fått til et bedre samarbeid mellom skole og SFO, men innholdet har variert mye. Nasjonal variasjon mellom kommuner er også trukket frem som noe av bakgrunnen for en nasjonal evaluering av SFO (Innst. 69 S (2016–2017)), med en påfølgende melding til Stortinget.

## 2.2 Forskningsdebatten om skolefritidsordninger

I denne evalueringen har vi samarbeidet med svenske forskere og brukt den svenske forskningstradisjonen omkring skolefritidsordningen som et bakteppe for vår tilnærming. Vi vil derfor først presentere noen hovedtrekk i den svenske forskningen, samtidig som vi trekker noen paralleller til den norske utviklingen. Deretter ser vi nærmere på nordiske bidrag om skolefritidsordningen. Utviklingen av skolefritidsordningen i Sverige har vært annerledes enn den norske, men mange av de faglige debattene, og spenningen mellom lek og læring, peker i den samme retningen som i Norge.

Tradisjonelt har skolefritidsordningen («fritidshem») vært sett på som en gruppeorientert virksomhet, der barns sosiale og relasjonelle læring har vært hovedtema (Johansson & Ljusberg, 2004; Lager, 2015). Samtidig har det over tid skjedd en forandring. Lager (2015) studerte på midten av 2000-tallet flere svenske skolefritidsordninger og observerte der en endring fra en gruppeorientert til en individorientert pedagogikk. En forklaring på endringen kan ligge i at synet på skolefritidsordningen har endret seg fra 1980- til 1990-tallet, og at man i stedet for å være en støtte for hjemmet har blitt en støtte for skolen (Rohlin, 2012; Lager, 2015). En slik endring har også blitt observert i Norge og Danmark (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014) og er således knyttet til bredere endringer i forståelsen av skolefritidsordninger.

I samme tidsrom har også skolefritidsordningen blitt en mer integrert del av skolen. Dette gjelder både i form av lokaliteter og organisering og i det at de som arbeider i skolen, i større grad har blitt knyttet til skolen. Endringen har blitt diskutert i flere avhandlinger opp gjennom 1990-tallet (Hansen, 1999; Calander, 1999; Haglund, 2004). Tematikken som ble tatt opp i forskningen, speiler i stor grad den diskusjonen vi i dag har i den norske konteksten. For det første handler det om hva slags status og rolle de som arbeider i skolen, skal spille. For det andre dreier det seg om i hvilken grad skolefritidsordningen kan beskrives som dreiet mot skolen, og en tiltakende

«skolifisering» av skolefritidsordningen (Broström, 2015). I forlengelsen av dette beskrives barns lek som «kolonialisert» av skolesystemets innebygde krav. Tradisjonelt har læring som begrep knyttet til skolefritidsordningen vært forstått i en sosial læringstradisjon (Broström, 2015; Lager, 2015), der læring sees som en endring av identitet gjennom deltakelse i sosiale praksiser (Lave & Wenger, 1991). Læringsforståelsen i skolen har selvsagt også vært preget av en slik tilnærming, men samtidig har man også hatt en mer kognitiv og kumulativ forståelse av læring (Bråten, 2002).

Satt på spissen kan man si at læringsmetaforen i skolefritidsordningen har vært læring som deltakelse, mens læringsmetaforen i skolen har vært læring som tilegnelse (Sfard, 1998). Broström (2015) beskriver at de ansatte i skolefritidsordningen har løftet frem utvikling som oppgaven i skolefritidsordningen, mens selve *læringen* har blitt overlatt til skolen (Broström, 2015, s. 97). På denne måten har læring og utvikling også blitt to motsetninger, knyttet til ulike arenaer. Todelingen kan sies å ha preget debatten om skolen og skolefritidsordningen (Broström, 2015; Rohlin, 2012), og senere i rapporten kommer vi nærmere inn på hvordan en slik deling manifesterer seg i norsk skolefritidsordning i dag.

Rohlin (2012) gransket de førende dokumentene for skolefritidsordninger på 1970- og 1980-tallet i Sverige. Her kommer en litt annen nyanse frem: Skolefritidsordningen dreier seg om sosial kontroll, og er en kontrast til skolen gjennom vektleggingen av barns fritid. SFO var ikke et sted man skulle lære seg noe. Broström (2015) og Ankerstjerne (2015) peker på at både skolefritidsordningen og den svenske «förskolan» (som er tilsvarende siste året i barnehage i Norge) på 1970- og 1980-tallet var inspirert av Friedrich Wilhelm August Fröbels tanker og teorier om barnehagens rolle og utforming, men at «förskolan» og skolefritidsordningen fant ulike tolkninger. Fröbel er også ansett som en av grunnleggerne av barnehagetenkningen og barnehagepedagogikken i Norge (Balke, 1995). I barnehage og «förskolan» ble læring som tilegnelse den rådende metaforen, mens i skolefritidsordningen ble læring som utvikling og deltakelse den rådende metaforen.

Ankerstjerne (2015) har sett på danske forhold, men har argumentert for at beskrivelsen også gjelder den svenske konteksten, og gitt den felles teoretiske bakgrunnen i Fröbel og videreutviklingen av pedagogiske teorier er det naturlig å se for seg at dette også gjelder for norske forhold. Utover på 1970- og 1980-tallet kom også nye pedagogiske teorier på banen, i tråd med den generelle kritiske pedagogikken som utviklet seg. Freinets, og også Linge og Willes, *arbeidets pedagogikk* og Freires *kritisk frigjørende pedagogikk* var sentrale bidrag (Ankerstjerne, 2015, s. 77), og med dette som utgangspunkt ble det også viktig for personalet å la barna bestemme innholdet i skolefritidsordningen. Med referanse til Kampman (1997) hevder Ankerstjerne at mange av fritidspedagogene på denne tiden så seg selv som radikale forkjempere for barn og barns rettigheter, og at fritidspedagoger så seg selv som «del av en opposisjon mot det eksisterende systemet gentemot såväl föräldrar och samhälle som den ökande institutionaliseringen av barndomen och, sist men inte minst, borgerligheten» (Ankerstjerne, 2015, s. 78). I Norge er det ikke gjort studier som ser

på de ansatte i skolefritidsordningen med det samme utgangspunktet som Ankerstjerne, men særlig Freires pedagogiske ståsted har hatt relativt godt gjennomslag i norske pedagogiske tradisjoner generelt, og særlig på 1970- og 1980-tallet (se for eksempel Haugen, 2012).

I verken norsk eller svensk sammenheng er skillet mellom læringssyn mellom barnehage og SFO like tydelig i dag, og noe av grunnen til dette er at både barnehage og SFO har utviklet seg i retning av en forståelse av læring som tilegnelse, og dermed en «skolsk» forståelse av læring. Greve og Løndal (2012) samt Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner og Kjær (2014) peker på at styringsdokumentene for barnehage og SFO i Norge legger stor vekt på lek, men samtidig forventes aktiviteten å være læringsstøttende. Denne utviklingen har skjedd i en noe senere periode enn det som er omtalt av blant annet Broström og Ankerstjerne. En slik utvikling finner vi også i Sverige (og Danmark). Samtidig som spenningen mellom et sosialpedagogisk og et (sosial)kognitivt fokus lever videre (ofte uttrykt som en lek- og omsorgsdiskurs mot en læringsdiskurs, se for eksempel Dahl, 2014; Haglund & Andersson, 2009; Lager, 2015), har de styrende dokumentene siden 1998 blitt mer og mer knyttet til en

utbildningsdiskurs med fokus på lärande i relation till mål och kunskapskrav. I början av 2000-talet läggs kvalitetskontroll till som en ytterligare aspekt. Det visar att uppdraget i praktiken för lärarna är komplext och ger utrymme för flera diskurser att rekontextualiseras, vilket skapar spänningar i praktiken (Lager, 2015, s. 22).

Et tydelig eksempel på slike endringer er utbyttning av ord fra for eksempel «barn» til «elev», «fritidspedagog» til «lærer» og «verksamhet» til «undervisning». Slike endringer er også manifeste i litteraturen som brukes i de svenske lærerutdanningene rettet mot skolefritidsordningen. Ljusberg og Gottzén (2016) har sett på studielitteraturen de siste fem årene for å klargjøre hvordan man forstår «fritidspedagogik», og hvordan barn og barndom presenteres.

Kontrasten til arbeidet i skolen er det slående. Skolen og læringen som foregår der, presenteres i pensum som logisk, matematisk, regulert, vurderende, strukturert, målstyrt og fokusert på den enkeltes arbeid. Skolen deler opp, kategoriserer og isolerer og er rettet mot kognitiv og dekontekstualisert fremtidsrettet læring som er foreskrevet og styrt av rammeplaner og undervisningsplaner.

Skolefritidsordningen presenteres på sin side som basert på frivillighet, på barns egen motivasjon, initiativ og interesser. Praktisk-estetiske ferdigheter, sosial og emosjonell utvikling og samarbeid fremheves. Det skal være en balanse mellom fri- og organisert virksomhet, mellom gruppe og individ. Uformell, situasjonsovergripende og emneoverskridende læring. Andre stikkord som fremheves er barns medvirkning, demokratiske arbeidsformer, barns egne valg av aktiviteter og mulighet og rett til å skape sine egne vennsksrelasjoner.

Denne vektleggingen i pensum, og kontrasten til skolens arbeidsform, er også tydelig i studier av prioriteringene og verdisynet til de ansatte i skolefritidsordningen i

fritidshem. Lærerne i fritidshem vektlegger at barna skal ha et fritt valg og skal kunne velge fri lek (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012; Hjalmarsson, 2013). I en studie av spenningen mellom styring og medbestemmelse i skolefritidsordningen (Hjalmarsson, 2013) peker intervjuer med fem lærere på at de opplever en konflikt mellom det å skulle planlegge og organisere aktiviteter og det å skulle åpne opp for de frie valgene og aktivitetene:

[T]here appears to be a paradox in that not offering children organized activities may be interpreted as childminding while at the same time the leisure-time teachers emphasize the importance of letting the children choose which activities they wish to be involved in. (Hjalmarsson, 2013, s. 86)

Mye av forskningen diskutert så langt er koblet til den svenske forskningstradisjonen, men perspektivene og dilemmaene er gjenkjennelige fra norske diskusjoner om skolefritidsordningen. Den svenske tradisjonen strekker seg noen tiår tilbake, men den norske tradisjonen har ikke den samme utstrekning i tid. Dette skyldes ikke bare at skolefritidsordningen i sin nåværende form er av nyere dato i Norge, men også at skolefritidsordningen i Sverige har vært knyttet til universitetet med tilhørende forskningsaktivitet. (og i større grad i Danmark enn i Norge). I så måte kan man si at bakgrunnen for den nordiske forskningen ligger i de svenske tradisjonene, men at de har ekspandert utover Sveriges grenser i nyere tid. Det er denne nyere forskningen vi skal gå nærmere inn på i neste avsnitt.

## 2.2.1 Nordisk perspektiv på skolefritidsordningen

I den nordiske forskningen finner vi en del av den samme innrettingen og vinklingene som i Sverige og den svenske forskningen. Lærere i skolefritidsordningen på Island (Palsdottir, 2012) Danmark (Højlund, 2002) og også Norge (Foss, 2004) hevder at de vil fokusere på barns fritid og lek, og at de vil ta barnas perspektiv. I Foss (2004) beskriver for eksempel de voksne sitt arbeid som «ikke-pedagogikk», forstått som å overlate et stort rom til barnas eget valg. I nyere svenske studier blir barna selv brukt som informanter, og de mener selv at de på skolefritidsordningen ikke vil bli tvunget til aktiviteter og opplegg som de ansatte har besluttet, men vil selv bestemme om de skal være med på det lærerne har planlagt (Johansson & Ljusberg, 2004; Elvstrand & Närvänen, 2016).

Dersom man ser på styringsdokumenter og deres innretting viser en norsk/dansk/svensk studie (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014) et noe annet bilde enn det barna ønsker. Studien tar utgangspunkt i en kommentar til barnekonvensjonens artikkel 31 av FN (barnekonvensjonen, 2003), der det advares mot at leken er truet på bakgrunn av et økende læringstrykk. Forskerne argumenterer for at en «konsekvens av dette er at vilkårene for den frie, spontane leken forringes og at barns frie lek (...) settes under press» (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014 s. 107). I studien gjør de det de kaller en *innlesing* og en *utlesing*. Utgangspunktet for dette er en påstand om at styringsdokumentene er vage, utydelige, og tvetydige. Ut ifra den *innlesingen* tildeles lek i styringsdokumentene en

instrumentell rolle og beskrives som et nyttig pedagogisk redskap for både sosialpedagogiske og lærings- og undervisningsorienterte prosjekter (side 118). Med den lesingen (*utlesingen*) får man frem et syn på leken som *noe som har verdi i seg selv* (ibid.).

Artikkelen avsluttes med en betraktning om at dersom FNs kommentar til artikkel 31 skal tas på alvor, er det viktig å i større grad se på SFO/fritidshjem som et sted for den frie spontane leken:

Det handler om å gi rom for at barn får leke uten at det skal knyttes mål om læring til den, uten at barn skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og kompetanser i lek. Det handler om å verdsette lek for lekens egen skyld; lekens egen verdi. Å ta vare på lekens egenverdi vil innebære å la barn være fri fra krav om faglighet og få mulighet til å «gjøre ingenting» og leke av ren glede og lykke – iallfall i deler av skolehverdagen. Slik vi leser de skandinaviske landenes styringsdokumenter finnes det ikke bare muligheter for å tolke at SFO/fritidshjem skal ivareta barns frie og spontane lek – det er en forpliktelse, som FN gjennom sin kommentar om læringstrykk har understreket alvoret ved. (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014 s. 120)

Understrekingen av skolefritidsordningens ansvar for den frie leken, forstått som lek uten forhåndsbestemte mål og dermed med en verdi i seg selv, peker igjen tilbake på en «ikke-pedagogikk». Med dette forstås en «formålsløs» lek, der leken er målet i seg selv. Dette tar på ingen måte bort ansvaret eller arbeidet for de ansatte, da ikke-pedagogikk også må tilrettelegges for og arbeides med. På en slik måte virker merkelappen ikke-pedagogikk å være noe misvisende, da det beskriver et bestemt pedagogisk grunnsyn. Vi kommer tilbake til dette i avslutningen av kapittelet.

I neste avsnitt skal vi løfte blikket ut over Norden og ta et kjapt blikk på den internasjonale forskningen på skolefritidsordningen, eller «extended education» som det ofte omtales som.

## 2.2.2 Et internasjonalt perspektiv

Et hovedtrekk ved den internasjonale forskningen på skolefritidsordningen er at studier av lekens rolle lyser med sitt fravær. Samtidig ser vi i mange andre land utenfor Norden en økende interesse for institusjonaliserte fritidsaktiviteter med kobling til skolen. Hovedfokus i prosjektene som har forsket på dette, har ligget på læringsfremmende aktiviteter eller utvikling på sosialt og emosjonelt nivå gjennom planlagte aktiviteter. Det kan være stor variasjon i hvem som organiserer aktivitetene, og ofte har aktivitetene en målgruppe som strekker seg opp i tenårene, og er altså ikke rettet mot de første årene i skolen slik som i Norge. Internasjonalt har studier av disse aktivitetene fått betegnelsen *extended education* (EE), og de tar form av et nyetablert forskningsfelt. Innen EE inngår et stort mangfold av aktiviteter utenom skoletid. En like presis beskrivelse for forskningen er at den fokuserer på institusjonalisert fritid. Under dette hører for eksempel *afterschool programs* i USA og *Sør-Korea, Gaukudo* i

Japan, *School Age Care* i Australia, *Ganztagsschule* (heldagsskole) i Tyskland og *Tagesschule* (heldagsskole) i Sveits.

From childhood to adolescence, young people enroll in various public or private forms of educational arrangements outside regular school time. They participate in school- or community-based programs, forms of private tutoring, or after-school activities like art courses, or they attend extracurricular activities at all-day schools. (Schüpbach & Stecher, 2017)

Som sagt er det i Norden vi finner forskning på lekens rolle (og også i Australia). At forskningen ikke tar opp dette spørsmålet, er selvsagt ikke nødvendigvis et uttrykk for at det ikke forekommer fri lek, eller at det bare foregår planlagte aktiviteter i EE, men det viser en innretning på forskningsagendaen som skiller seg fra den nordiske. Det finnes studier som kobler EE og akademisk fremgang i skolen (Bae & Jeon, 2013; Huang, Leon & La Torre, 2017), og studier av hva som er kjennetegn på god kvalitet i EE (Kielblock, 2015; Schuepbach, von Allmen, Frei & Nieuwenboom, 2017; Huang, La Torre Matrundola & Leon, 2014). I Japan har man studert EEs påvirkning på barns aktiviteter og sosio-emosjonelle utvikling (Kanefuji, 2015). Det er også studier som undersøker hvordan skolene tar et utvidet ansvar for hele familien utenom skoletiden, ikke bare for barnet (Kerr & Dyson, 2014; Dyson & Jones, 2014).

Annen tematikk for forskningen er effekten av uformell læring, tenåringer i risikosonen, livslang læring og IKT (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2015), barn og unges personlige og sosiale utvikling (Durlak, Weissberg & Pachan, 2011), ungdoms sosio-emosjonelle utvikling (Noam, & Triggs, 2017), reduksjon i kriminalitet blant unge koblet til EE (Huang, Goldschmidt & La Torre Matrundola, 2014; Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn & Sarteschi, 2015) samt koblingen mellom EE, ungdom i risikosonen og akademisk fremgang i matte og språkfag (Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow & Martin-Glenn, 2006).

Studiene har som fellestrekk at forekomsten og utformingen av innholdet i EE kan kobles til de enkelte landenes historie og kultur, men også deres økonomiske situasjon (BNP). Hva slags forståelse man har av likhet og rettferdighet, blir her viktig. Internasjonalt har EE en kortere historie enn det har i de nordiske landene, noe som også kan kobles til kvinners plass i arbeidslivet. En internasjonal økonomisk konkurranseorientering kommer også til uttrykk gjennom at flere internasjonale artikler kobler EE til en tilegnelsesforståelse av læring og skolefremgang slik den for eksempel kan måles i PISA-undersøkelsen. I Tyskland finansierer man for eksempel forskning for å studere heldagsskolens betydning for «akademiske» skolerresultater.

I Korea har EE for barn i yngre alder eksistert i cirka 20 år. Det er i landet en generell tro på utdanning for sosial mobilitet, noe som har medført at det har vært stor villighet til å betale for ekstra undervisning utenom skolen. Formålet med å tilby skolefritidsordning har derfor eksplisitt vært å gi barn mulighet til fritid. Dermed har man vektlagt praktiske estetiske aktiviteter, samtidig som man har vurdert og evaluert skolefritidsordningens betydning i form av skolerresultater (Bae & Jeon, 2013). Studiene fra USA viser at deltakelse i EE har en positiv påvirkning på elevresultater,

for eksempel at elever i *afterschool* oppnår bedre resultater i matematikk (Huang, Leon & La Torre, 2017). En metaanalyse av EE (Durlak, Weissberg & Pachan, 2011) viser at EE som er innrettet mot å forbedre barn og unges personlige og sosiale ferdigheter, ga elevene en signifikant økning i selvoppfatning og tilknytning til skolen, positiv atferd og mindre problematferd sammenlignet med kontrollgrupper. Det ga også bedre skolerresultater.

I Japan har man vært opptatt av EEs påvirkning på barns sosiale og emosjonelle kapasitet. Studier har vist forbedringer av to ulike aspekter ved dette, nemlig empati og økt interesse og ambisjon for skolegang (Kanefuji, 2015). I en bestrebelse på å forbedre EE har Huang, Leon og La Torre (2017) utviklet en sjekklister for høy EE-kvalitet i USA. Kerr og Dyson (2014) har studert EE i fattige områder i England i form av program som involverer hele familier. Det påpekes at det er et behov for utvikling av mer nøyaktige og følsomme instrumenter for å drive denne forskningen fremover. Også i Sveits er effekten av EE et tema, og det trekkes frem at et stort antall skoler mangler retningslinjer for EE (Schuepbach, von Allmen, Frei & Nieuwenboom, 2017).

Det finnes altså en rekke studier av skolefritidsordninger også internasjonalt, men mye av dette er i mindre grad relevant for norske forhold. Noe av dette er knyttet til at mye av effektene av utdanning er kontekstavhengig. En annen og kanskje viktigere grunn i denne sammenheng er at barnegruppene som omfattes av studiene, er eldre enn norske barn i SFO, og at tiltakene og aktivitetene skiller seg klart fra innholdet og organiseringen i norsk SFO og heller fremstår som ekstra skoleaktiviteter etter skoletid.

## 2.3 Oppsummering

Gjennomgangen av forskning i Sverige, Norden og internasjonalt peker på den ene siden på et skille mellom lek og læring i den nordiske forskningen, og et klart skille mellom hva som er skolens oppgave, og hva som er skolefritidsordningens oppgave. Samtidig har det skjedd en dreining over tid, der skole og SFO har blitt tydeligere koblet. Dette er en utvikling som forskere har uttrykt bekymring for, også i Norge. I den internasjonale forskningen utenom Norden er det lite vekt på lekdimensjonen i SFO, og man snakker der heller om «extended education». Todelingen og diskusjonen om forholdet mellom lek og læring er det dermed lite gjenskinn av i den internasjonale forskningen og debatten.

Som det kommer frem senere i rapporten, kjennetegnes arbeidet i SFO i Norge til dels av *tre posisjoner* og oppgaver, og todelingen mellom lek og læring fremstår dermed som noe misvisende. På den ene siden skal man tilrettelegge for lek, og på den andre skal man tilrettelegge for læring, og som den tredje posisjonen ser vi at man ikke har planer for SFOs oppgaver utover at det skal være et sted der barna har tilsyn før og etter skolestart i stedet for å være hjemme. Dette kommer frem i casebesøkene i rapporten, og også i studiet av planene for SFO rundt i Norge.



Vår oppfatning er at man i beskrivelsen av SFOs oppgaver i Norge dermed er bedre tjent med en tredeling av SFOs innhold og rammer, der lek og læring er to dimensjoner, mens den tredje er en ikke-pedagogikk, i form av *fravær av pedagogisk tenkning om SFOs innhold*. Det er denne forståelsen av ikke-pedagogikk som vi legger til grunn i rapporten videre, og som ligger til grunn for rapportens tittel («Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle»). Vi kommer særlig tilbake til dette i gjennomgangen av planer for SFO i kapittel fire.

### 3. Data og metode

Evalueringsprosjektet er bygget opp ut fra en rekke forskjellige datakilder som er sortert i fem ulike arbeidspakker. Arbeidspakke 1 er en analyse av GSI-dataene, med særlig vekt på pris og moderasjonsordninger.

Arbeidspakke 2 består av breddeundersøkelser til alle SFO-ledere i Norge, pluss ansatte ved SFO i 27 kommuner inkludert Oslo og Trondheim. Formålet er å se nærmere på omfang og tilbud, på hvordan ekstra kostnader dekkes inn, på hvem som jobber i SFO, og på syn på og forståelse av SFOs rolle og oppgave.

Arbeidspakke 3 består av caseundersøkelser og besøk til to SFO-er i Oslo, fire SFO-er i Trondheim, to SFO-er i en større by på Østlandet, én SFO i en mindre kommune på Nord-Vestlandet og én SFO i en mindre kommune i Nord-Norge. Totalt har vi altså besøkt ti SFO-er og gjennomført intervjuer med ansatte, ledere, foreldre og kommunale representanter, og vært til stede og snakket med barna gjennom SFO-dagen.

Arbeidspakke 4 er en analyse av kommunale planer og vedtekter for SFO. Formålet er å se hva man kan lese ut som et lærings- og barnesyn i planene, i den grad planene går utover minimumskravet til vedtekter for SFO.

Arbeidspakke 5 er en spørreskjemaundersøkelse som ble sendt ut til både foreldre som har og foreldre som ikke har barn i SFO, med formål å få mer innblikk i deres valg og opplevelser knyttet til SFO. Undersøkelsen er gjennomført på norsk (bokmål og nynorsk), nordsamisk, engelsk, arabisk, somali og polsk. Vi har også gjennomført en spesialundersøkelse blant foreldre til barn med funksjonshemming i samarbeid med Handikappede Barns Foreldreforening (HBF).

Nedenfor går vi gjennom alle datakildene i prosjektet med tanke på styrker og svakheter.

#### 3.1 GSI-DATA

GSI står for Grunnskolens Informasjonssystem og er data som i hovedsak er tilgjengelige via åpne kilder på Utdanningsdirektoratets hjemmesider (<https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>). I GSI finnes informasjon om elevtall, årstimer, ressurser, spesialundervisning, språklige minoriteter, målform, fremmedspråk, fysisk aktivitet, leksehjelp, SFO, valgfag og PPT. Informasjonen som finnes tilgjengelig for SFO, er antall barn i ordningen på ulike trinn, andel med 100 prosent plass på ulike trinn, pris for 20-timers plass på SFO per uke og pris for 10-timers plass per uke. Åpningstidene stemmer mange steder ikke med 20 eller 10 timer for en hel eller halv plass, og mange har også differensierte åpningstider med dager eller timer per uke. Ved rapportering i GSI, som skolene står for selv, regnes dermed prisene om ut fra formelen  $\text{betalingssats} / \text{antall timer} * 20$  for en fulltids plass og  $\text{betalingssats} / \text{antall timer} * 10$  for en halvtidsplass. Formålet med omregningen er å ha sammenlignbare

data på tvers av kommuner. I tillegg inneholder GSI informasjon om kommunen har eller ikke har (ja/nei) inntektsgraderte satser, friplasser og søskenmoderasjon. Det foreligger ingen informasjon om hvordan disse ordningene er utformet, og GSI kan derfor ikke gi utfyllende informasjon om moderasjonsordninger.

GSI inneholdt tidligere informasjon om kompetansen til personalet på SFO, men dette rapporteres ikke lenger og må dermed hentes inn på andre måter, blant annet gjennom spørreundersøkelser direkte til ansatte og ledere i SFO. Dette er nærmere beskrevet i neste avsnitt.

GSI er som nevnt basert på skolenes egen rapportering, og det er tilstanden ved den enkelte skole eller institusjon per 1. oktober som skal danne grunnlaget for utfyllingen. Informasjonen som er brukt fra GSI i denne rapporten, gjelder derfor for skoleåret 2017/18 (med 1. oktober som referansedato). Alle skoler rapporterer i GSI, og selv om tastefeil kan forekomme og av og til dukker opp på synlig vis i dataene, så anser vi GSI som en svært pålitelig informasjonskilde, selv om det er begrenset hvilken informasjon som ligger der.

## **3.2 Breddeundersøkelse blant ansatte og ledere i SFO**

For å få frem synspunkter, stemmer og holdninger fra de ansatte og lederne i SFO, gjennomførte vi elektroniske surveys blant ledere og ansatte i SFO. Alle spørreskjema som er benyttet, er lagt i vedlegg. Undersøkelsene til de ansatte omfattet alle ansatte i SFO i Trondheim og Oslo, samt et utvalg andre kommuner. For å sikre et representativt utvalg trakk vi kommuner tilfeldig, i puljer på tretti. Utgangspunktet var at dersom en kommune fra pulje én ikke ville delta, skulle vi finne en erstatningskommune i pulje to, og så videre. I praksis viste det seg å være vanskelig å innhente svar (bekreftelse eller avkreftelse på deltakelse) fra kommunene, og vi sendte derfor ut forespørsel til alle tre utvalgene ganske raskt. Totalt rekrutterte vi 27 kommuner (inkludert Trondheim og Oslo) til å delta, og dette utgjorde 194 skoler med totalt 1092 ansatte.<sup>7</sup> Store og små kommuner fra hele landet var representert.

### **3.2.1 Ansatte**

Svarprosenten var på 32 prosent. Dette er en lav svarprosent, noe som kan skyldes flere forhold. For det første kan det være at mange velger ikke å svare i og med at de ikke har sterke meninger om temaet. Dette kan medføre at vi får en overrepresentasjon av ansatte som har sterke meninger om SFO. For det andre kan det være at e-postadressene som vi sendte undersøkelsen til, ikke var operative, ikke kom frem

---

<sup>7</sup> Kommunene er Oslo, Trondheim, Alstahaug, Aure, Bogn, Flesberg, Froland, Gjerstad, Gjesdal, Gjøvik, Halden, Hjartdal, Karmøy, Lindås, Målselv, Nedre Eiker, Nittedal, Nord-Aurdal, Rakkestad, Sande (Vestf.), Skaun, Sola, Søndre Land, Tingvoll, Verdal, Vågsøy og Ørskog.

eller ikke ble lest. Vi har fått tilbakemeldinger om at særlig i Oslo ble ikke jobb-e-posten lest av alle, og man hadde alternative private e-poster for flere ansatte. Vi hadde ikke mulighet til å sende ut spørreskjemaet til flere e-postadresser til samme person uten å miste oversikten over andelen som hadde svart på spørreskjemaet. Det er sannsynlig at særlig ansatte med lave stillingsbrøker ikke benytter seg av jobb-e-posten i like stor grad som de med full stilling. Det betyr dermed at det er fare for skjevheter i utvalget. Konsekvensen av skjevheter i utvalget er at utvalget ikke er representativt for alle SFO-ansatte, og at vi dermed ikke kan generalisere til populasjonen (alle SFO-ansatte). Imidlertid er det likevel vanskelig å konkludere med at utvalget ikke er representativt; det er mer korrekt å si at vi ikke vet hvor representativt det er. Dette er viktig å ha i tankene når man konkluderer ut fra de funn vi gjør.

Når det gjelder egenskaper ved de ansatte som er med i undersøkelsen, var 24 prosent av respondentene menn, mens 76 dermed var kvinner. Som det kommer frem i tabell 3-1 er aldersfordelingen på SFO relativt jevn. Tilsettingsformer, erfaring og kompetanse blir undersøkt nærmere i senere kapitler.

*Tabell 3-1 Aldersfordeling ansatte på SFO*

<b>Aldersgruppe</b>	<b>Andel</b>
under 20 år	1
20–29 år	25
30–39 år	23
40–49 år	24
50–59 år	20
60 år eller mer	6

### **3.2.2 Ledere**

Undersøkelsen til lederne i SFO gikk til alle skoler i Norge. Undersøkelsen ble sendt til skolens oppgitte e-postadresse i GSI, med beskjed om at undersøkelsen skulle besvares av den som hadde det daglige ansvaret for organisering av og innhold i SFO, uavhengig av om han/hun hadde personalansvar for SFO. 754 ledere svarte av 2173 forespurte, noe som gir en svarprosent på 37 prosent. Dette må anses som relativt lavt. Også denne lave svarprosenten kan skyldes flere forhold. Det kan være at i og med at spørreskjemaet skulle besvares av den som hadde det daglige ansvaret for organisering av og innhold i SFO, kom ikke undersøkelsen frem til riktig person. En annen forklaring kan være at skoler, og rektorer især, opplever stor pågang av ulike undersøkelser i en hektisk arbeidsdag, og at det å besvare slike undersøkelser ikke blir prioritert. Dette gir en fare for at undersøkelsen blir besvart av de som har sterkest positiv eller negativ mening om SFO, noe som kan medføre skjevheter i utvalget.

Dersom vi ser nærmere på de lederne som besvarte undersøkelsen, oppga 24 prosent av lederne å være rektor, 11 prosent avdelingsleder, 1 prosent baseleder, 49 prosent SFO-leder og 1 prosent SFO-koordinator. 13 prosent oppga ikke hva slags stilling de

har i SFO/skolen. 18,5 prosent av respondentene var menn, mens 81,5 prosent dermed var kvinner. Aldersfordelingen blant respondentene er presentert i tabell 3-2.

*Tabell 3-2 Aldersfordeling blant SFO-ledere*

Aldersgruppe	Andel
20–29 år	2
30–39 år	13
40–49 år	39
50–59 år	32
60 år eller mer	13

### 3.2.3 Vurdering

Ingen av de to breddeundersøkelsene har særlig høy svarprosent. Dette er selvsagt problematisk, all den tid vi ikke kan være sikre på hvorvidt frafallet er systematisk eller ikke. Problemet er at vi kan ikke være sikre på hvor godt vårt utvalg representerer populasjonene som er alle SFO-ansatte og SFO-ledere i Norge. I og med at det finnes få oversikter og studier på SFO, er det også vanskelig å undersøke representativiteten på materialet opp mot foreliggende kilder på sentrale kjennetegn. 91 prosent av lederne svarer at de jobber i kommunale SFO-er ved offentlige skoler, mens de resterende 8 prosentene arbeider ved private SFO-er (ved private skoler). Dette er svært nærme fordelingen mellom offentlige og private grunnskoler i Norge, som er på henholdsvis 91,4 og 8,6 prosent,<sup>8</sup> noe som styrker en antakelse om at materialet har god representativitet. I evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen benyttet man seg av den samme innsamlingsmetoden, altså med hovedskoler og erstatningsskoler trukket tilfeldig i ulike grupper. Dette ga god representativitet blant ledere når man så på kjønn, alder, erfaring og utdanning, selv om man også der hadde lav svarprosent (Caspersen, Aamodt, Stensaker & Federici, 2018). At lave svarprosent kan ha god representativitet, er også påpekt i forskningslitteraturen omkring spørreundersøkelser (Hellevik, 2015). Dette betyr at vi på den ene siden har en risiko for at våre data gir et skjevt bilde av SFO i Norge, mens vi på den andre siden har argumenter for at det kan gi et riktig bilde. Konklusjonen vår er at vi har indikasjoner på at datamaterialet er representativt, men at vi ikke med sikkerhet vet dette. Det er derfor viktig å ha med seg denne usikkerheten inn i lesingen av resultatene i rapporten.

## 3.3 Foreldreundersøkelser

For å fange inn foreldrenes syn på skolefritidsordningen har vi benyttet oss av ulike fremgangsmåter. I stedet for å gjennomføre en helt egen undersøkelse blant foreldre, med de utfordringer og kostnader dette innebærer, har vi benyttet oss av allerede

<sup>8</sup> <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>.

eksisterende og gjennomførte undersøkelser, eksisterende innsamlingsmetoder for undersøkelser, samt samarbeid med kommuner og interesseorganisasjoner.

Hovedundersøkelsen har vært gjennomført i de samme kommunene som ansattundersøkelsen, med unntak av Oslo. I alle kommuner vi rekrutterte, ba vi om to ting: at de sendte oss lister over ansatte i SFO, samt at de gjennomførte Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse. I samarbeid med Utdanningsdirektoratet fikk vi i denne inn noen ekstra spørsmål om SFO, som kommunene måtte velge som en tilleggsbolk. Undersøkelsen ble dermed gjennomført som en del av Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse våren 2018. Fordelen med å gjøre det slik var at undersøkelsen dermed kunne gjennomføres på flere språk, slik at den kunne nå flere grupper. Undersøkelsen ble gjennomført på norsk (bokmål og nynorsk), nordsamisk, engelsk, polsk, arabisk og somali. Totalt var det 136 som besvarte på andre språk enn nynorsk og bokmål i foreldreundersøkelsen (utenom Oslo). Dette betyr at 2,7 prosent av de som har besvart undersøkelsen, sannsynligvis bruker et annet språk hjemme til daglig, og vi har dermed laget en egen kategori for «minoritetsspråklige» basert på språket de har besvart undersøkelsen på. Dette betyr selvsagt ikke at kategorien i undersøkelsen dekker alle som har minoritetsbakgrunn, men samtidig kan gruppen som antakeligvis bruker andre språk enn norsk hjemme, sies å være en gruppe som er særlig viktig i analysen av SFO som en integreringsarena. Av de som svarte på et annet språk enn bokmål eller nynorsk, svarte 57 på polsk, 53 på engelsk, 20 på arabisk og 6 på somali. 76 av foreldrene som svarte på et annet språk enn norsk, hadde barn på SFO, og 18 hadde tidligere hatt barn på SFO.

I Trondheim hadde de allerede gjennomført foreldreundersøkelsen, og vi måtte dermed gjennomføre en egen undersøkelse blant foreldre i Trondheim. Spørsmålene og språkene var de samme som i Utdanningsdirektoratets undersøkelse, men utsendingen foregikk via en åpen lenke som ble distribuert til foreldre med barn på første til fjerde trinn i Trondheim kommune.

4893 foreldre har svart på foreldreundersøkelsen til sammen i Trondheim og resten av landet (utvalgte kommuner). Av disse er det 63,7 prosent (3116) som har barn i SFO. Dersom vi ser nærmere på utvalget, ser vi at av de som har barn på SFO, har 43 prosent barn på første trinn, 31 prosent på andre trinn, 18 prosent på tredje trinn og 8 prosent på fjerde trinn. 1266 av de som ikke har barn på SFO nå, har hatt barn der tidligere, noe som gjør at andelen som har eller har hatt barn i SFO, er på 90 prosent totalt i undersøkelsen (4382 foreldre), altså noe høyere enn hva dekningsgraden i SFO tilsier (se figur 1-1). Foreldre med barn i SFO er derfor overrepresentert, men vi anser ikke dette som spesielt problematisk i en undersøkelse som i hovedsak dreier seg om innholdet i SFO.

I og med at innsamlingen av undersøkelsen foregikk via tredjepart, og at skolene selv sendte ut til foreldrene (og at begge foreldre hadde anledning til å svare for sitt barn, og for flere barn hvis de hadde), er det vanskelig å anslå presis svarprosent. Dersom vi likevel skal prøve oss på et anslag, så er det i Trondheim og de utvalgte kommunene

til sammen 24 743 elever som går på første til fjerde trinn. Det er foreldrene til disse som er i utvalget, og svarprosenten regnet ut fra dette tallet blir rundt 20 prosent. Imidlertid er det potensielt 168 skoler i utvalget som har barn på første til fjerde trinn, og som har SFO-tilbud, og av disse er det foreldre fra 86 skoler som har svart. Det vil si at sannsynligvis har bare 51 prosent av skolene i de utvalgte kommunene sendt ut undersøkelsen. Dersom vi går ut fra at dette betyr at bare 51 prosent av foreldrene har fått tilsendt undersøkelsen, er det 40 prosent som har svart. Uavhengig av hva som er riktig svarprosent, er den lav, men ikke uventet lav. Styrken er likevel at et relativt stort antall foreldre har uttalt seg. Det som kan gå ut over representativiteten, er dersom det er systematiske forskjeller mellom de som har valgt å svare, og de som ikke har svart. Dette har vi liten oversikt over. Det kan være tilfellet at bare skoler som mener de har et godt SFO-tilbud, har sendt ut undersøkelsen til foreldregruppen. Det er også en fare for at det er bare foreldre som har sterke meninger om SFO, som har valgt å svare. Vi har imidlertid prøvd å forebygge dette ved å understreke at alle som har barn på første til fjerde trinn, skal svare, og ved å gjøre spørreskjemaet så kort som mulig. Undersøkelsen inneholder ingen spørsmål som kan brukes til sammenligningsvariabler mellom utvalg og populasjon, da dette ikke var mulig å innpasse i Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse. Det nærmeste vi kommer, er spørsmålene om deltakelse i SFO, som stemmer ganske godt med tallene på landsbasis, selv om det er noe overrepresentasjon av de som faktisk deltar i SFO. Vi antar dermed at foreldreundersøkelsen har ganske god representativitet, selv om svarene må tolkes med forbehold om en slik overrepresentasjon.

Et annet forhold i Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse er at alle foreldrene blir stilt spørsmål om SFO-tilbud som ikke nødvendigvis finnes ved deres SFO. Dette gjelder særlig spørsmål om leksehjelp og måltider. Det er mange SFO-er som ikke tilbyr leksehjelp eller måltider, og det er derfor uklart hva foreldrene som ikke har disse tilbudene, legger i sine svar på disse spørsmålene. De har mulighet til å svare «vet ikke», og vi ser at nærmere 40 prosent av foreldrene har svart «vet ikke» på spørsmålet om leksehjelp, og rundt 16 prosent har svart «vet ikke» på spørsmål som er relatert til måltider.

### 3.3.1 Foreldre i Oslo

I Oslo kommune har vi fått tilgang til kommunens egen foreldreundersøkelse om aktivitetsskolen (gjennomført av konsulentselskapet Varde Hartmark). Denne er gjennomført i alle skoler i Oslo med AKS våren 2018. Svarprosent i undersøkelsen er på 69 prosent, noe som tilsvarer 15 118 unike bevarelser fra foresatte med barn i aktivitetsskolen, og 1202 svar fra foresatte uten barn i AKS. Responsraten er over 50 prosent for alle trinn og så høy som 83 prosent ved første trinn. Undersøkelsen fremstår dermed som sterk, og den er også gjennomført på flere språk. Utfordringen er likevel at undersøkelsen ikke har de samme spørsmålene som foreldreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet, slik at sammenligning er vanskelig. Vi har likevel plukket ut noen spørsmål fra Oslo kommunes rapport som ble tatt inn som tilleggsspørsmål i foreldreundersøkelsen, for å gjøre sammenligninger mulig. I og med at dette prosjektet

er en evaluering av SFO på nasjonalt nivå, har vi ikke gått inn i andre sider ved Oslo kommunes rapport.

### **3.3.2 Foreldre til barn med særskilte behov / Handikappede Barns Foreldreforening**

For å løfte frem utfordringene til barn med særskilte behov i SFO har vi også gjennomført en mindre undersøkelse blant foreldre med barn i SFO som også er medlemmer i Handikappede Barns Foreldreforening. Rekruttering av respondenter i denne undersøkelsen ble gjennomført gjennom foreningens nettsider og må således antas å være preget av selvseleksjon, med de utfordringer det kan gi med tanke på utvalgsskjevhet. Det var 227 foreldre som fikk invitasjon til å delta i undersøkelsen, og 161 foreldre svarte. Det gir en svarprosent på 71, noe som må anses å være svært bra. Formålet med undersøkelsen var å løfte frem en stemme som i mindre grad blir hørt i diskusjoner om skole og SFO, og vi anser dermed ikke manglende representativitet på grunn av selvseleksjon som et viktig ankepunkt mot denne undersøkelsen. Når det gjelder utsatte gruppers opplevelser i skolesystemet, er det heller ikke slik at det er omfanget av eventuelle utfordringer som er det eneste viktige å belyse. Så lenge vi har et nærskoleprinsipp og en tilslutning til idealet om en inkluderende skole for alle, vil ethvert eksempel på erfaringer i konflikt med dette være av verdi, selv om økt hyppighet selvsagt vil gi økt tyngde til problembeskrivelsen.

## **3.4 Caseundersøkelser**

Den kvalitative delen av prosjektet tok utgangspunkt i et strategisk utvalg av ti SFO-er lokalisert i fem forskjellige kommuner. Utvelgelseskriterier har vært kommunestørrelse, geografisk plassering og sosioøkonomisk status. Formålet med casene har vært å studere varierte eksempler på arbeid i SFO og å belyse ulike måter SFO organiseres på, og hvordan hverdagen ser ut. Slike data gir verdifull utdyping og nyansering til de kvantitative analysene og er med på å gi en bedre forståelse av arbeidet som gjøres. Andre faktorer som påvirket utvelgelsen, var dermed forskjeller i organisering, andelen av barn med minoritetsbakgrunn og med særskilte behov, samt variasjoner i tilbud, verdigrunnlag og tilbud om gratis deltids plass. Flere av SFO-ene er lokalisert i forskjellige bydeler i Oslo og Trondheim. Ytterligere to caser er fra Buskerud, og de to siste casene er lokalisert i kommuner i Nordland og Møre og Romsdal.

Prosjektets forskere har besøkt hver av de ti utvalgte skolene og tilbrakt en dag på SFO og skolen. På hvert sted gjennomførte vi 3–4 formelle intervjuer med ansatte. Vi har i alt foretatt 45–50 formelle gruppeintervjuer med 2–6 deltakere blant ansatte, SFO-ledere og skoleledelse samt enkeltintervju av skoleeiere og FAU-representanter per telefon. Vi har i tillegg foretatt flere titalls informative uformelle feltsamtaler med ansatte, foresatte og barn i hvert casebesøk. Resten av tiden ble brukt på observasjon og deltakelse i aktiviteter. Alle intervjuer ble tatt opp, mens observasjonene og de



uformelle feltintervjuene ble beskrevet i observasjonsskjema og feltnotater som ble delt mellom alle forskerne. I alle casene utenom ett var det to forskere sammen om intervjuer og observasjoner, og disse samarbeidet om å skrive casenotater som ble delt med resten av forskergruppen i det videre arbeidet.

Her følger en kort beskrivelse av casene:

- Case A: SFO ligger sentralt i en 1–10-skole i en liten by i Nord-Norge. Det er omtrent 70 elever som benytter seg av SFO-tilbudet. SFO er inndelt i baser, og alle basene er i skolens lokaler. SFO har flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn og elever med særskilte behov.
- Case B: SFO/AKS er i en skole i Oslo øst. Det er totalt 135 barn som benytter seg av SFO-tilbudet. Det ligger i en bydel og i en skole som har den høyeste andelen minoritetsspråklige elever i kommunen. SFO bruker skolens areal, både basen og klasserommene. Oslo kommune har en ordning der det tilbys gratis deltids plass til barn i skoler i utvalgte bydeler. Denne skolen er inkludert i ordningen, og det tilbys gratis deltids plass ut andre trinn. Fra neste år utvides dette til tredje trinn.
- Case C: SFO hører til en større barneskole i Trondheim, og 250 av elevene går på SFO. Den ligger i en bydel med relativt lav sosioøkonomisk status, og en høy andel av barna ved SFO-en har minoritetsspråklig bakgrunn. I Trondheim får barn i SFO i utvalgte skoler tilbud om gratis deltids plass. Denne skolen er inkludert i ordningen, og denne SFO-en har tilbud om gratis deltids plass til samtlige barn fra første til fjerde trinn.
- Case D: SFO/AKS er i en stor skole som ligger i Oslo vest, og der opptil 400 av elevene går på SFO. Skolen har SFO-tilbud til elevene fra første til sjette trinn. SFO bruker skolens lokaler, både klasserom og diverse rom på skolen som er spesielt tilpasset tilbudet som organiseres av forskjellige baseledere i SFO. Skolen er ikke inkludert i ordningen om gratis deltids plass. Skolen og den tilknyttede SFO-en har en liten andel minoritetsspråklige elever og noen få elever med særskilte behov.
- Case E: SFO hører til en barneskole i Buskerud som er lokalisert i en bydel med variert sosioøkonomisk status. Det er 160 barn som benytter seg av SFO-tilbudet. Kommunen har en ordning som gir gratis SFO til samtlige familier med lav inntekt. Det er stor andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn på SFO. Skolens arealer brukes av SFO, som er delt i to baser som bruker skolens klasserom og egne SFO-rom.
- Case F: SFO er i en stor barneskole i Trondheim. Det er omtrent 260 barn på SFO fordelt på tre baser. SFO bruker skolens arealer og fasiliteter. Skolen ligger i en bydel med variert sosioøkonomisk status, og skolefritidsordningen ved skolen er ikke inkludert i ordningen med gratis deltids plass. Skolen har en avdeling for elever med store og sammensatte hjelpebehov fra første til tiende trinn i grunnskolen. SFO for barn med sammensatte hjelpebehov er fordelt i fire forskjellige baser.

- Case G: SFO er en barneskole i Møre og Romsdal. Det er 80 elever som benytter seg av tilbudet. SFO bruker skolens arealer, den delen som hører til første og andre trinn. Skolen har en betydelig andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn siden kommunen har lang tradisjon med å bosette flyktninger samt drive asylmottak. Det er omtrent tjue prosent av elevene i SFO som har minoritetsbakgrunn. I SFO er det også en del elever med funksjonshemninger og særskilte behov.
- Case H: SFO er i en barneskole i Buskerud. Det er cirka 120 elever som benytter seg av SFO. Skolen gikk i 2017 over fra SFO til AKS, og nå gjelder AKS-innrettede tilbud for alle barn ved AKS fra første til fjerde trinn. Kommunen har en ordning som gir gratis SFO til samtlige familier med lav inntekt som bor i kommunen, og dette gjelder også denne skolefritidsordningen.
- Case I: SFO er ved en barneskole i Trondheim der 140 elever går på SFO. Skolen har relativt få elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Skolen og skolefritidsordningen ved skolen er ikke inkludert i ordningen om gratis deltidsklasser som tilbys til noen utvalgte skoler i Trondheim.
- Case J: SFO er i en stor barneskole i Trondheim. Det er omtrent 250 barn i SFO fordelt på tre baser. Det er få elever med minoritetsspråklig bakgrunn i skolekretsen og i SFO. Skolen og skolefritidsordningen ved skolen er ikke inkludert i ordningen om gratis deltidsklasser som tilbys til noen utvalgte skoler i Trondheim.

I rapporten viser vi til casene ved hjelp av bokstaver i direkte sitater og beskrivelser. Det er ikke alle casene som er omtalt på denne måten, men alle casene har like fullt vært med på å informere analysene og blitt diskutert av forskergruppen i prosjektet.

### 3.5 Analyser av planer for SFO

Utdanningsdirektoratet har systematisert faktorer som antas å ha betydning for kvalitet i SFO ut fra hva som står i sentrale styringsdokumenter og i tidligere evalueringer og rapporter, og ut fra kommunenes eget kvalitetsarbeid. I veilederen til kvalitetsplanen beskrives sju punkter som en kommunal plan for kvalitetsutvikling i SFO bør inneholde:

- formålet med planen
- overordnede mål og verdigrunnlag
- strukturelle forhold
- samarbeid og samhandling mellom skole og SFO
- samarbeid mellom SFO og hjem
- innhold i SFO
- vurdering av måloppnåelse

I gjennomgangen av planene har vi i all hovedsak undersøkt hvorvidt disse punktene er tatt med, og om de er operasjonalisert på en måte som gir de ansatte mulighet til å styre arbeidet i tråd med planene.

De planene som ikke tilhører casekommunene, er valgt tilfeldig ut fra nettsøk og ut fra ufullstendige lister fra SFOnett.no. Siden rammeplaner, kvalitetsplaner og vedtekter er offentlige dokumenter som gjerne ligger ute på kommunenes nettsider, har vi lastet ned planene/vedtektene ved de aktuelle kommunene.

### 3.6 Statistiske analysemetoder

De vanligste presentasjonsformene vi bruker i rapporten, er gjennomsnittsverdier og enkle prosentfordelinger. Gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. Disse skalaene går i positiv retning. Det vil si at dersom skalaen går fra én til fem, er det slik at jo høyere gjennomsnittsverdi, jo bedre er det. I analyser av forskjeller mellom grupper bruker vi ofte begrepet statistisk signifikante forskjeller. Når man bruker begrepet statistisk signifikant resultat, mener man, enkelt sagt, at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det er ikke tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner forskjeller eller sammenhenger, men heller noen egenskaper ved gruppene eller det vi måler. Statistisk signifikans er altså et mål på hvor sikre vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg, kan generaliseres, og hvor sikkert vi kan si at resultatene også gjelder en større populasjon, ved en gitt signifikanssannsynlighet. I denne rapporten har vi brukt en signifikanssannsynlighet på 0,05, noe som er vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning. Dette innebærer i praksis at man godtar å ta feil i slutningen i fem prosent av tilfellene.

Samtidig er det svakheter ved bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke, da dette påvirkes av utvalgsstørrelse og spredning i resultatene. I store utvalg vil selv små forskjeller bli signifikante. Det kan bety at signifikante forskjeller kan være trivielle og lite viktige. Derfor har vi også gjort analyser som viser effektstørrelse. Disse måler *styrken* på forskjellen eller sammenhengen og gir et kompletterende mål til signifikanstesting. Er det store og betydningsfulle forskjeller, eller er forskjellene små, trivielle og ikke av praktisk betydning? Vi benytter oss i hovedsak av et effektmål som heter Cohens *d*. Den beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning, det vil si i hvilken grad svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens *d* tar dermed hensyn til både utvalgsstørrelse og spredning.

Også når det gjelder Cohens *d*, må vi ta noen forbehold. Cohens *d* er hensiktsmessig å bruke når det er naturlig å bruke gjennomsnittsverdi som mål på sentraltendens, og når variablene/indeksene ikke er for skjevfordelte / bryter forutsetningen for normalfordeling. Enkelte variabler er svært skjevfordelt. Vi må derfor være forsiktig med å tolke for mye ut fra Cohens *d*, men dette effektmålet vil likevel gi oss en indikasjon på størrelsen på forskjellene. Cohens *d* kan gi et inntrykk av størrelsen på forskjeller eller styrken i sammenhenger (se Cohen, 1988). Begrepet effektmål gir

assosiasjoner til at den ene variabelen har effekt eller er en årsaksforklaring til resultatet på den andre, men effekt skal i denne sammenhengen forstås som styrken i relasjonen mellom to variabler.

I krysstabeller bruker vi khikvadrattest for å se på forskjellen mellom det observerte utfallet og hva utfallet ville vært dersom variablene var statistisk uavhengig av hverandre. Når vi skal sammenligne forskjeller og likheter i gjennomsnittsverdier på en variabel for tre eller flere grupper, gjennomfører vi en enveis variansanalyse (ANOVA). En ANOVA viser enkelt sagt om variansen på den avhengige variabelen skyldes gruppetilhørighet eller ikke. Dersom man finner at variansen i tilstrekkelig grad er avhengig av gruppetilhørighet, vil vi få et signifikant resultat, og vi kan konkludere med at det er forskjell mellom gruppene. En ANOVA identifiserer derimot ikke hvilke grupper som er forskjellige fra hverandre, og derfor gjennomfører vi en ettertest (posthoc-test) som heter bonferroni. Denne ettertesten identifiserer hvilke grupper som er signifikant forskjellige fra hverandre, men tar også høyde for at sannsynligheten for å finne signifikante forskjeller øker når man sammenligner flere gjennomsnitt opp mot hverandre.

I tillegg til de nevnte analysene vil vi også gjennomføre multivariate regresjonsanalyser. Vi ønsker å gi et bilde av hvordan de ulike bakgrunnsvariablene påvirker hvordan SFO-ansatte skårer på de ulike indeksene. Relasjonene mellom variablene kan presenteres som ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Ustandardiserte regresjonskoeffisienter viser sammenhengen mellom to variabler med den måleenheten som benyttes for hver av faktorene, mens standardiserte regresjonskoeffisienter varierer som oftest på en skala fra -1,0 til 1,0. Vi bruker ustandardiserte koeffisienter når vi sammenligner forhold i en gruppe, for eksempel ulike trinn, mens vi benytter standardiserte koeffisienter når vi skal sammenligne effekten til flere ulike bakgrunnsvariabler. I denne rapporten rapporteres bare standardiserte regresjonskoeffisienter. Standardiserte regresjonskoeffisienter er et effektmål på linje med Cohens *d*.

Tabell 3-3 viser hvordan vi tolker de ulike effektmålene.

Tabell 3-3      *Effektmål og effektstørrelse*

Effektmål	Ingen/svak effekt	Liten effekt	Moderat effekt	Stor effekt
Cohens <i>d</i>	0–0,19	0,2–0,49	0,5–0,79	> 0,8
Standardisert regresjonskoeffisient (Beta) og effektstørrelse	0–0,09	0,1–0,29	0,3–0,49	> 0,5

For å konstruere sammensatte mål (basert på flere spørsmål i skjemaene) bruker vi faktoranalyse. Faktoranalysen kan sies å måle den indre validiteten eller undersøke hvorvidt de empiriske dataene bekrefter den forventede faktorstrukturen. Eksplorerende (i motsetning til bekreftende) faktoranalyse blir gjerne brukt for å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere et større antall variabler til færre faktorer eller komponenter som er moderat eller høyere korrelert med hverandre.

Det er korrelasjonen mellom de målte variablene som er basis for faktoranalysen. Fremgangsmåten er å starte med et større antall variabler (spørsmål eller påstander i et spørreskjema). Ved å interkorrelere alle de aktuelle variablene, gjøre regresjonsanalyser mellom dem og suksessivt rotere de aksene som regresjonslinjene refererer til, kan man krystallisere ut grunnleggende latente hypotetiske faktorer og konstellasjoner. Faktorene gjengir et matematisk uttrykk for det som er felles for de ulike variablene (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Ofte tilstreber man at faktorene skal være minst mulig overlappende, slik at ingen variabler påvirkes mye av mer enn én faktor, men dette er ikke alltid mulig, og analysen gir i prinsippet et meget høyt antall faktorkonstellasjoner å velge mellom. Det er et mål at den enkelte variabel lader høyt på én faktor. Verdier lavere enn 0,40 på øvrige faktorer regnes som akseptabelt (Tabachnick & Fidell, 2007).

For å bestemme skalaenes/indeksenes indre konsistens vil det bli utført reliabilitetsanalyser. Indre konsistens blir gjerne undersøkt ved å regne ut Cronbachs alpha. Denne koeffisienten blir regnet ut på bakgrunn av gjennomsnittet av alle split-half-korrelasjoner som er mulig å gjøre mellom enkeltvariablene. Alphaverdien uttrykker gjennomsnittsverdien av alle interkorrelasjonene. En sumskala bør som regel ha en alphaverdi på over 0,70. Dersom en indeks/skala består av færre en ti variabler, er det vanlig å finne lavere alphaverdier (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Indeksens/skalaenes Chronbachs alpha-verdi vil bli oppgitt i rapporten.

Et siste mål som brukes i rapporten, er intraklassekorrelasjonskoeffisienten (ICC). Dette er et mål som beskriver hvor mye av variasjonen i en variabel som kan forklares av ulike nivåer. For eksempel i skolen vil en ICC knyttet til resultat på nasjonale prøver gi et prosentvis uttrykk for hvor mye av variasjonen i elevresultater som kan forklares av henholdsvis klasse, trinn og skole. Det er dermed en måte å beskrive hvilket nivå som kan forklare utfallet av resultatet vi observerer.

### **3.7 Analyser og illustrasjon av variasjon mellom SFO-er**

I analyser og fremstilling av data vil vi også presentere resultater på SFO-nivå for foreldre og ansatte. Det vil si at vi ser på forskjeller mellom hvordan foreldre og ansatte i ulike SFO-er gjennomsnittlig svarer på en variabel, for å illustrere variasjon mellom SFO-er. Dermed ser vi ikke bare på forskjeller mellom foreldre og ansatte, men også på forskjeller mellom SFO-er. For at ikke enkelt svar skal få for stor innvirkning på gjennomsnittsverdien som en SFO får på en variabel, må det være henholdsvis fire eller flere ansatte og fem eller flere foreldre som har svart i den SFO-en. Dette forebygger til en viss grad skjevheter som kan oppstå ved at én forelder eller ansatt svarer svært negativt eller svært positivt sett i forhold til de andre foreldrene eller ansatte i SFO-en. Uttrykt statistisk vil det si at ingen ansatte får lov til å utgjøre mer enn 25 prosent av svarene for skolen, og ingen foreldre får lov til å utgjøre mer enn 20 prosent. Kuttpoenget er forskjellig da det alltid vil være flere foreldre/foresatte enn ansatte ved en skole. Poenget med disse analysene og illustrasjonene er å vise at

selv om ansatte eller foreldre samlet har en gjennomsnittsverdi, kan det være store forskjeller mellom foreldre og ansatte på ulike SFO-er. Dersom det hadde vært liten forskjell mellom SFO-ene, ville de fleste ha hatt samme gjennomsnittsverdi. En nærmere forklaring gis under figur 5-9, hvor en slik analyse blir illustrert første gang.

### **3.8 Utenfra- og innenfrablikket på SFO**

I dette prosjektet har vi hatt et aktivt samarbeid med svenske forskere. Disse har vært med i feltarbeidet og vært med på felles diskusjoner om funn. Dette har gitt et svært nyttig utenfrablikk på organiseringen av skolefritidsordningene i Norge, i tillegg til at det gjør at vi kan koble oss på en lengre forskningstradisjon omkring SFO. I tillegg til dette utenfrablikket har også flere av forskerne i prosjektet barn i SFO. Dette gir både en nær innsikt i hva som foregår i SFO, og en bakgrunn for å reflektere over observasjoner og intervjuer. Samtidig gir det også muligheter for at egne erfaringer er med og farger vurderingene som er gjort. Dette har derfor til stadighet vært oppe til diskusjon i prosjektgruppen, som en pågående refleksjon over egen rolle og eget ståsted i evalueringen.

### **3.9 Datakvalitet og forbehold ved tolkning av resultat**

Et sentralt begrep i forbindelse med kvalitet på forskning er validitet. Validitet benyttes ofte som et synonym for gyldighet og kan på et overordnet nivå knyttes til om de slutningene vi trekker ut ifra empiri og data, er egnede, meningsfulle og brukbare (Gall, Borg & Gall, 1996). I hvilken grad slutningene i denne evalueringen er egnede, meningsfulle og brukbare, er påvirket av hele forskningsprosessen.

En ambisjon er å si noe om hvordan foreldre, ansatte og ledere vurderer SFO-tilbudet. Det er et mål at de slutningene vi trekker på bakgrunn av hva våre informanter uttrykker, er gyldige for alle foreldre, ansatte og ledere som er tilknyttet SFO. For å kunne trekke slutninger om populasjonen er det viktig at utvalget er representativt for denne populasjonen. Som vi har vist i dette kapitlet, er det vanskelig å vite om våre utvalg er representative. De lave svarprosentene truer representativiteten. Vi har få muligheter til å undersøke representativiteten på våre data opp mot foreliggende kilder for sentrale kjennetegn ved populasjonen. Der vi har muligheten, ser vi at egenskaper ved utvalget stemmer overens med egenskaper ved populasjonen, som for eksempel andel offentlige og private skolefritidsordninger. Det er heller ikke slik at lav svarprosent nødvendigvis betyr lav representativitet (Caspersen, Aamodt, Stensaker & Federici, 2018; Hellevik, 2015). Vi mener derfor at det er sannsynlig at våre data som er samlet inn ved hjelp av spørreskjema, gir et rimelig godt bilde av SFO i Norge. Likefullt vet vi ikke med sikkerhet hvor representative dataene er, noe som betyr at leseren må ta usikkerheten med i betraktning når vi konkluderer ut ifra våre data.

En annen viktig faktor når det gjelder gyldigheten (validiteten), er om måleinstrumentene (spørsmålene) måler det de er ment å måle. Mange av

enkeltspørsmålene som er benyttet i den kvantitative undersøkelsen, er det vanskelig å si noe om utover at «face validity» synes bra. Det vil si at vi ut fra skjønn mener at spørsmålene er lette å forstå og måler det de er ment å måle. Et unntak er spørsmålene som omhandler leksehjelp og måltider i foreldreundersøkelsen, hvor det er usikkert hva foreldre som ikke har leksehjelptilbud eller får måltider i SFO, har svart. En stor andel har svart «vet ikke», men det kan være foreldre som har vurdert et tilbud de ikke har.

Når det gjelder «vet ikke»-kategorier, så har foreldrene i foreldreundersøkelsen hatt mulighet til å svare «vet ikke» på samtlige vurderingsspørsmål. Dette er ikke tilfellet for ansatte og ledere. Disse to gruppene har bare unntaksvis fått muligheten til å svare «vet ikke» på vurderingsspørsmål. Vi har valgt å begrense muligheten til å svare «vet ikke» for ansatte og ledere med et ønske om å på sett og vis «tvinge» dem til å ta stilling til spørsmålene. De har imidlertid hatt mulighet til å unnlate å svare, og vi har gitt rom for utfyllende kommentarer. Det er ingen indikasjoner på at det er flere som har unnlatt å svare på spørsmål uten «vet ikke»-kategori sett i forhold til de spørsmålene der man har hatt mulighet til å svare «vet ikke». I de få tilfellene de ansatte og ledere har hatt mulighet til å svare «vet ikke», er dette inkludert i resultatpresentasjonen. Dette gjelder også for foreldreundersøkelsen.

Spørsmål som er slått sammen til et samlemål, er undersøkt gjennom faktoranalyse – eller rettere sagt prinsipalkomponentanalyse (PCA) – og med reliabilitetsanalyser. Disse samlemålene viser tilfredsstillende faktorstruktur, og reliabiliteten (Cronbach alpha) vurderes som god. Det vil si at det måler bare ett forhold (PCA), og at den indre konsistensen mellom spørsmålene er tilfredsstillende. Dette styrker tiltroen til at måleinstrumentene måler det de skal måle.

Når det gjelder data fra caseundersøkelsene, er begrepene validitet og reliabilitet ikke like relevante, siden det er dreier seg om kvalitativ forskning. Selvfølgelig er det viktig at slutningene vi trekker ut ifra empiri og data er egnede, meningsfulle og brukbare, men i kvalitativ forskning er begrepene legitimitet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet blitt innarbeidet som mer hensiktsmessige (Thagaard, 2003). Legitimiteten i forskningen avhenger av at den er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte, at forståelsen av den nye kunnskapen kan bekreftes eller støttes i annen forskning, og at tolkninger kan overføres til andre situasjoner eller sammenhenger utover den enkelte undersøkelsen.

En styrke ved denne evalueringen er et svært bredt tilfang av data. Ved å ha både GSI-data, spørreskjemadata og intervju- og observasjonsdata, samt dokumentgjennomgang av planer har vi fått et innblikk i flere forhold rundt hvordan SFO-tilbudet fungerer i Norge. Analysene er også gjennomført av et bredt sammensatt og erfarent forskerteam, inkludert forskere fra Sverige, som gjennom diskusjoner og gjennomgang av dataene har dannet grunnlag for å øke legitimiteten og troverdigheten i sine konklusjoner. Selv om det er svakheter ved datamaterialet vil vi hevde at kvaliteten er god, og at slutningene som er trukket fra empiri og data, er egnede, meningsfulle og brukbare.

## 4. Organiseringen av SFO

Skolefritidsordningen kan organiseres på mange ulike måter, og kommunene (og til dels skolene) har stor frihet til å utforme tilbudet. Kommunalt fastsettes pris, åpningstider, eventuelle moderasjonsordninger og eventuelle planer for innholdet i SFO gjennom rammeplaner eller kvalitetsplaner. I dette kapittelet skal vi gå nærmere inn på disse ulike elementene av organiseringen og forsøke å tegne et bilde av hvordan SFO er organisert på ulikt vis i Norge.

I vår analyse av organisering av SFO skiller vi også mellom analytiske dimensjoner på makro- og mikronivå. Makronivået gjelder de organisatoriske strukturene som danner rammer for den daglige driften. Disse kan inkludere ledelsesforankring, fysiske rammer / lokaler, rammeplaner og SFOs verdigrunnlag. På mikronivået vil fokuset imidlertid være på den faktiske organiseringen og de faktiske rutinene for gjennomføringen av hverdagsoppgaver, noe som er utfyllende beskrevet i kapittel fem. De organisatoriske strukturene kan legge føringer på det daglige arbeidet. Samtidig kan den daglige organiseringen og de daglige rutinene avvike fra de overordnede planene og det uttalte verdigrunnlaget i det som i forskningen om overordnede planers betydning i skoleverket gjerne kalles «curriculum slippages» (Goodlad, 1979).

Når det gjelder verdigrunnlaget, har vi i kapittel to sett at den nordiske diskusjonen om skolefritidsordningen i stor grad står i en spenning mellom læring og lek, men at denne ikke gjenfinnes like klart i den internasjonale litteraturen. Som vi straks skal se nærmere på, kan vi i våre undersøkelser gjenfinne en *tredeiling* i oppfatninger av hva SFO skal være. Den første betoner frilek og lekens egenverdi, den andre fokuserer på læring og læringsstøttende aktiviteter med tydelig definerte læringsmål og tett samarbeid med skolen, mens den tredje ser på SFOs oppgave som omsorg og tilsyn, og er kanskje den som passer best til beskrivelsen «ikke-pedagogikk» (Foss, 2004). Disse forskjellene legger føringer på organisering og utforming av det daglige tilbudet. Samtidig kan vi se at de daglige rutinene og tilbudet kan være nokså like i skoler og kommuner som i utgangspunktet proklamerer forskjellige verdigrunnlag. SFO-er som i utgangspunktet betoner frilek, kan tilby barna en rekke aktiviteter som er læringsstøttende, men som blir definert som lek. På den andre siden har vi aktivitetsskoler der man bare delvis oppfyller målet om at aktivitetsskolen skal ha tett samarbeid med lærere på skolen, og at aktivitetstilbudet skal ha klar sammenheng med det som læres på skolen.

I starten av kapittelet skal vi gå inn på hvilke planer som finnes for SFO, før vi videre skal se på ledere og ansattes svar om organisering samt på tall fra GSI.

### 4.1 Planer for SFO: rammeplaner, kvalitetsplaner og vedtekter

Det er fastsatt få føringer for innholdet i SFO utover at tilbudet skal gi barna omsorg og tilsyn, og at det skal legge til rette for lek og kultur- og fritidsaktiviteter samt være tilpasset barnas og foreldrenes behov. Det er også stilt krav om at de benyttede



arealene skal være tilpasset den aktiviteten som drives, og at skolefritidsordningen skal ha vedtekter som fastsettes lokalt av kommunen. Som et minimum skal vedtektene inneholde bestemmelser om eierforhold, opptaksmyndighet, opptakskriterier, opptaksperiode, oppsigelse av plassen, foreldrebetaling, leke- og oppholdsareal, daglig oppholdstid, åpningstider samt bemanning og ledelse.

Utover dette er det ingen nærmere krav til struktur, innhold eller organisering av tilbudet. Utdanningsdirektoratet har på sine nettsider tydeliggjort viktige faktorer for kvalitetsutvikling i SFO samt lagt ut veiledere til utarbeiding av kommunale rammeplaner for kvalitetsutvikling. Utdanningsdirektoratet har systematisert faktorer som antas å ha betydning for kvalitet i SFO ut fra hva som står i sentrale styringsdokumenter og i tidligere evalueringer og rapporter, og ut fra kommunenes eget kvalitetsarbeid. I veilederen til kvalitetsplanen beskrives sju punkter som en kommunal plan for kvalitetsutvikling i SFO bør inneholde:

- formålet med planen
- overordnede mål og verdigrunnlag
- strukturelle forhold
- samarbeid og samhandling mellom skole og SFO
- samarbeid mellom SFO og hjem
- innhold i SFO
- vurdering av måloppnåelse

I tillegg til planer i våre casekommuner har vi også sett på rammeplaner/kvalitetsplaner fra andre kommuner i Norge. Til sammen har vi gjennomgått 13 rammeplaner/kvalitetsplaner/kvalitetsdokumenter.<sup>9</sup> Vi har gått noe dypere inn i de planene som tilhører våre casekommuner siden vi her har hatt mulighet til å se dokumentene i forhold til våre informanternes erfaringer. Våre caseskoler har som sagt fordelt seg på fem kommuner. Av disse kommunene har to kommuner utarbeidet en kommunal rammeplan, én kommune har utviklet en kvalitetsutviklingsrapport for SFO, mens to av kommunene presenterer vedtektene knyttet til skolefritidsordningen som det kommunale styringsdokumentet. Dette delkapittelet vil gjennomgå de planene som tilhører våre casekommuner. Deretter vil vi i neste delkapittel se på samtlige av de planene vi har gjennomgått.

*Rammeplanene* i de to casekommunene som har slike planer, har begge klare mål og formål tilknyttet virksomheten. Likevel finner man tydelige forskjeller i hva som vektlegges. Den ene rammeplanen har som overordnet formål å forbedre levekår gjennom å motvirke sosiale forskjeller og bedre integrering, samt å øke deltakelse og læringsutbytte. Den andre har som formål å være en læringsstøttende arena som bidrar

---

<sup>9</sup> Til sammen har vi sett på kommunale kvalitetsplaner eller rammeplaner i følgende kommuner: Stavanger, Bergen, Drammen, Bodø, Hole, Nordre land, Oslo, Verdal, Molde, Aurskog-Høland, Trysil, Trondheim og Bærum.

til å styrke faglig utvikling, å sørge for et helhetlig tilbud i samarbeid med skolen samt å gi et kvalitativt godt lekse-tilbud. Videre har rammeplanene tydelige målområder samt klare retningslinjer for samarbeid med hjemmet og skolen for øvrig.

Disse rammeplanene fungerer som retningsgivende styringsverktøy i våre caseskoler i de to kommunene, og informanter i casene påpeker at skoleeier har en tydelig målsetting for arbeidet med SFO. Informantene erfarer også at skoleeier mener skolefritidsordningen er viktig og en sentral del av barns/elevs oppvekstmiljø. Oppfatninger som at «dette jobbes det aktivt med i kommunen», og at «SFO har blitt viktig for flere enn bare oss», går igjen blant de ansatte på caseskolene, og generelt opplever de en skoleeier som er tett på, og som har forventninger til driften. Også skoleeiere i disse kommunene påpeker viktigheten av skolefritidsordningen og av kommunens behov for målsettinger og retning i arbeidet med den. En representant for skoleeier i en av kommunene begrunner deres arbeid med SFO på følgende måte:

Vi vil jo noe med skolefritidsordningen i kommunen, vi tenker at den er viktig. Det har ikke vært felles fokus tidligere, før har noen gjort masse mens andre har gjort mindre igjen. Men på kommunenivå skal det jo ikke være sånn, for det betyr at det er tilfeldig hvilket tilbud barna og foreldrene får ...

Her ser vi at behovet for et likeverdig tilbud uavhengig av skolekrets fremstår som et viktig mål for skoleeier også når det gjelder SFO. Dette har vært vanskelig å få til tidligere, før kommunen utarbeidet en egen rammeplan, siden retningslinjene for SFO og de kommunale vedtektene ikke gjennomgår kvalitet og innhold i SFO. Videre sier skoleeier:

Med rammeplanen har kommunen satt seg noen mål med SFO, som vi håper bidrar til at enda flere barn lykkes i livet på sikt. Så er jo fokuset i SFO på gode opplevelser her og nå, derfor har vi målsettinger om å motvirke sosiale forskjeller, bedre integreringen, øke læringsutbytte i SFO og øke deltakelsen. Og med de måla, så kan vi ikke si til en hver SFO «gjør hva du vil». Vi må ha noen felles mål i kommunen på innhold, hvis ikke kommer vi ikke til å få til disse målsettingene.

Retningslinjene knyttet til innhold i SFO forstås av denne skoleeieren som et sentralt element i arbeidet med å skape et likeverdig og kvalitativt godt SFO-tilbud for samtlige barn i kommunen. Både skoleeier og skoleledere mener at det å nå kommunale overordnede mål for oppvekstsektoren forutsetter et felles innhold i SFO-arbeidet på lik linje med felles innhold i skolen. Det ser vi igjen i planene til disse kommunene, som tydelig beskriver hvilke fokusområder/målområder SFO i kommunen skal ha, føringer for arbeidet innen hvert målområde og ansattes ansvar eller arbeidsoppgaver i de ulike fokusområdene/målområdene.

*Kvalitetsutviklingsrapporten* i den ene casekommunen ble av samtlige skoler vi snakket med, dratt opp som det styrende verktøyet (sammen med vedtektene) for SFO. Slik sett kan man si at rapporten ble forstått som et verktøy som sa noe om utvikling, kvalitet og verdigrunnlag for virksomheten. Dette dokumentet gir få føringer når det gjelder innhold og organisering, utover det som står i opplæringsloven. Det gir heller

ingen retningslinjer eller forventninger til ansatte i SFO. Derimot kommer det tydelig frem i rapporten hva kommunens verdigrunnlag er, og hvordan dette kan operasjonaliseres ned i den enkelte SFO på et mer generelt grunnlag. Her legger man svært stor vekt på frilekens betydning og at SFO skal være en arena som i motsetning til skolen ikke er styrt av målrettede planer. Fri lek blir betraktet som en slags gullstandard, og en leder påpeker at «vi får aldri poengtert nok dette med den frie leken, hvor viktig den er». Rapporten påpeker videre at en slik type SFO krever en god del av de ansatte, at det å legge til rette for fri lek er en utfordrende oppgave. Dette ser vi også igjen i ledernivået på SFO-ene, hvor ledere bemerker at «vi får jo en annen rolle enn at vi er fritidsaktiviteter, det arbeidet og den tanken som ligger bak det vi kaller fri lek, det er en bevisstgjøring i forhold til rolle». En gjennomgang av rapporten viser imidlertid at det ikke er beskrevet prioriterte aktiviteter eller mål for arbeidet. Rapporten presenterer viktigheten av den frie leken, betydningen av et godt samarbeid med hjemmet, hvordan kommunen har arbeidet med SFO-ledernetverk, samt viktigheten av relasjonskompetanse og barns medvirkning. Det inneholder også en del sitater og dikt som bygger opp under den filosofiske grunntanken, i tillegg til at den gir eksempler på pedagogiske verktøy som brukes i SFO i kommunen.

Hele rapporten bygger opp under et pedagogisk grunnsyn som forfekter barns mulighet til fri lek og barns rett på fritid, og at voksenrollen i hovedsak består av at man legger til rette for fri lek og utfoldelse, og at man som voksne er bevisst på å utforme og tilrettelegge SFO slik at barna har muligheter til å være selvstendig daglig. Dette synet er godt forankret i våre caseskoler. En SFO-leder ved den ene skolen påpeker viktigheten av lek og fremhever at dette er forståelsen av SFOs rolle i hele kollegiet:

Jeg tenker at skal du være kreativ og trygg på deg selv så må du ha lekt mye som barn, og ikke at de voksne driver og skal styre alt. Det er så utrolig mye sosial læring i den frie leken, så vi skal tilby det. Jeg synes faktisk at fritiden til ungene skal få være fritid, og at du skal ha respekt for den i forhold til barnekonvensjoner og menneskerettigheter – barn har rett til å leke.

Selv om planen i seg selv egentlig ikke gir noen føringer for hvordan SFO i kommunen skal se ut, eller hva den skal inneholde, opplever våre informanter at planen gir retningslinjer. På et overordnet nivå har også arbeidet med denne planen i kommunen gjort at de ansatte ved SFO opplever at skoleeier er interessert og involvert i SFO, noe som oppleves som positivt.

I de to casekommunene som kun hadde utarbeidet *vedtekter knyttet til SFO*, var informantene tydelige på at SFO manglet rammer og rutiner for arbeidet fra eiernivået, og at de gjerne kunne tenkt seg tydeligere retningslinjer og et tydeligere eierskap fra kommunens side. Begge disse caseskolene oppfattet at kommunen som skoleeier var mer opptatt av de økonomiske rammene og rammebetingelsene enn av innholdet og kvaliteten på selve tilbudet. Dette igjen kunne føre til store ulikheter mellom SFO-ene i kommunen og til at SFO ikke hadde noen føringer rent innholdsmessig.

Ved den ene caseskolen var de tydelige på at forventningene til driften fra eiersiden begrenset seg til åpningstider og pris, og på at man brukte den lave prisen til å rettferdiggjøre lite struktur og organisering av tilbudet. Her var SFO først og fremst sett på som en tilsynsordning fra eiersiden, og dette forplantet seg også videre ned i organisasjonen. En medarbeider fortalte: «Jeg har hørt at det (SFO) er en tilsynsordning, det har jeg hørt at skolesjefen har sagt.» Ved denne SFO-en hadde man ingen tydelig filosofi som gikk i retning lek eller læring; informantene la vekt på SFOs oppgave som tilsynsordning og at foresatte skulle kunne forvente at barna befant seg i et trygt miljø frem til de skulle hjem fra skole/SFO. Dette er et eksempel på et innhold som kan kategoriseres inn under beskrivelsen «ikke-pedagogikk».

Også ledelsen på skolen påpeker at skoleeier er lite involvert i SFO, og at kommunen som sådan verken har forventninger eller krav til innhold og drift utover vedtektene:

I forhold til forventninger til kompetanse og forventninger til SFO, det har vært lite krav ovenfra synes jeg, det er lite spørsmål om hva vi holder på med, lite krav om hva vi skal ha inne i vår SFO. (Leder SFO)

Dette kunne oppfattes både som positivt og negativt. På den ene siden fikk da den enkelte SFO frie tøyler til å utvikle seg selv, og man slapp å forholde seg til målsettinger og bestemmelser fra kommunalt hold. På den andre siden opplevde man her at skoleeiere egentlig ikke var så opptatt av SFO, noe som kunne virke demotiverende for arbeidet og bidro til å legge begrensninger på ambisjonene for den enkelte SFO.

Ved å legge forventningene på at SFO først og fremst skal være tilsyn på eiernivå, kan dette også få innvirkning på hva medarbeidere mener er målet med SFO. En medarbeider i samme kommune sa at «den viktigste oppgaven tror jeg er å passe på ungene til folk, mens foreldrene er på jobb». Dette som stemmer godt overens med hva de opplevde skoleeier mente var den viktigste oppgaven. Våre informanter mente i utgangspunktet at det var positivt med lave priser, men de merket også at dette satte begrensninger på hva de fikk til. Flere ganger hadde det hendt at foresatte kom med forslag til aktiviteter de mente kunne inkluderes i SFO, eller at ansatte kom med ulike forslag til innhold, men dette ble som oftest ikke gjennomført grunnet mangel på ressurser. En informant ved skolen fortalte følgende:

Det er jo noen av foreldrene som kommer og har lest om alt som skjer i Oslo (AKS), ja og så kommer de med sånn tips og forslag da som vi ikke har mulighet til å etterkomme, og da må vi jo si til de at ut fra den prisen som vi har i kommunen, så er det det her vi klarer å få til ...

I den andre caseskolen som kun hadde vedtekter fra kommunen som styringsverktøy, var også pris det som opplevdes som kommunens hovedfokus hva gjaldt SFO. Her var det først og fremst det politiske nivået man opplevde at manglet kunnskap om SFO, og at dette fikk ulike konsekvenser for SFO ut fra hva det politiske nivået bestemte. Blant annet hadde SFO mistet en stor andel av barna som gikk der i løpet av det siste året, på grunn av at kommunen hadde satt opp prisene.

Kommunen måtte finne penger, og da økte de prisene på SFO for å ta inn litt ekstra penger. Men regnestykket gikk jo ikke opp, for foreldrene tok barna ut da. Så de vant ikke noe på det for å si det sånn ...

Prisen på SFO i kommunen opplevdes som urimelig høy, og den hadde nettopp gått opp som følge av sparetiltak i kommunen. Ledelsen mente at dette var uheldig siden det da gikk ut over de ressursvake barna, og at det var de som faktisk hadde hatt mest behov for SFO-plassen som nå ikke var der lenger:

Mange av de som bruker SFOen i dag er faktisk de vi kan kalle ressurssterke, og som egentlig ikke trenger tilbudet fordi de har et stort nettverk rundt seg, så kan det faktisk være at de som MÅ velge bort SFO på grunn av pris, det er de som faktisk trenger det

Ledelsen ved denne caseskolen er tydelig på at man er svært avhengig av en god SFO-leder når det er så lite føringer fra kommunalt hold. Opplevelsen av at enhver skole kan drive SFO akkurat slik det passer, går igjen, og både ansatte og ledelse mener at dette bidrar til både ulikt innhold og ulik kvalitet. Rektor ved skolen uttrykte det slik: «Vi har jo på en måte ingen føringer, så det er jo opp til hva vi får til å skape internt her på skolen.» Her savnet man mer engasjement og forståelse fra skoleeiersiden, og spesielt fra politisk hold i kommunen. De etterlyste både en forståelse av SFO som et viktig inkluderende tiltak samt en forståelse av SFO som en sentral arena i barns oppvekst:

Ja det jeg synes er så trist er at politisk og på papiret så er det jo voldsomt fokus på barna sitt oppvekstmiljø, og det er jo en oppvekstplan i kommunen, som sier noe om hva som skal til for at barna skal ha en bra barndom. Men de har jo ikke fokus på SFO i det hele tatt, bare skole ...

Intensjonene og målene med skolefritidsordningen er relativt omfattende. Samtidig er de konkrete kravene til skolefritidsordningen få. Det er ikke fastsatt nasjonale kvalitetskrav til skolefritidsordningen, verken når det gjelder bemanning, kompetanse, innhold eller arealer. Føringerne for SFO slik de kommer til uttrykk i stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter, er av generell karakter og gir kommunene stor lokal frihet til å utforme virksomheten og innholdet i SFO. Dette ser vi tydelig i gjennomgangen over. Kommunene har stor frihet i hvordan de organiserer og prioriterer SFO, og dette gir følgelig føringer for hvordan SFO gjennomføres ved den enkelte skole. Selv om man finner store variasjoner innad i kommunene, er det tydelig at opplevelser og forestillinger ved den enkelte caseskole knytter seg opp mot sentrale planer og vedtekter i kommunen. Har kommunen utviklet en rammeplan, er disse planene langt fremme i bevisstheten ved den enkelte SFO, har kommunen ikke utarbeidet en rammeplan etterlyser skolene gjerne mer interesse fra kommunens side.

#### **4.1.1 Innholdsmessige og ideologiske ulikheter i planer**

I denne evalueringen har vi i tillegg til aktuelle planer i våre casekommuner også sett på rammeplaner/kvalitetsplaner fra andre kommuner i Norge. Til sammen har vi gjennomgått 13 rammeplaner/kvalitetsplaner/kvalitetsdokumenter. De planene som

ikke tilhører casekommunene, er valgt tilfeldig ut fra nettsøk og ut fra ufullstendige lister fra SFOnett.no.<sup>10</sup> Siden rammeplaner, kvalitetsplaner og vedtekter er offentlige dokumenter som gjerne ligger ute på kommunenes nettsider, har vi lastet ned planene/vedtektene ved de aktuelle kommunene.

Majoriteten av planer som er utarbeidet de siste årene, forholder seg til retningslinjene utdanningsdirektoratet har utarbeidet når det gjelder hvilket innhold en kvalitetsplan bør ha. Det punktet som varierer mest her, er hvordan kommunene har beskrevet vurdering av måloppnåelse, eller om de i det hele tatt har inkludert dette punktet. Flere av kommunene har beskrevet verktøy for vurdering av måloppnåelse, vanligst er brukerundersøkelser eller egenvurderingsskjema. Det kan virke som om det er vanskelig for SFO-ene å finne presise formuleringer eller verktøy for vurdering av måloppnåelse. Dette kan fremstå som en utfordring da man ikke har gode eller konkrete mål for hvorvidt man når de målene virksomheten har satt.

Når det gjelder samarbeid med hjemmet og samarbeid med skolen for øvrig, finner man disse punktene i en stor del av planene. Disse avsnittene er gjerne tydelige og presise, dog av en noe overordnet karakter. Flere planer påpeker viktigheten av slike samarbeid, men kommer med få konkrete tiltak for hvordan samarbeidet skal foregå annet enn at ordens- og trivselsregler gjelder både på skole og SFO, og at ansatte i SFO også gjerne skal være ansatt i skolen.

De aktivitetene som i størst grad går igjen i planene, er lek gjennom fysisk aktivitet og tiltak knyttet til kunst og kultur i vid forstand. Samtlige av planene legger vekt på betydningen av lek og fysisk aktivitet, men da først og fremst beskrevet som organiserte aktiviteter. Når det gjelder lek som en fri egeninitiert aktivitet, er det fem av tretten planer som har fokus på dette, men denne typen lek blir da gjerne nevnt i tillegg til lek som organisert aktivitet eller lek som fysisk aktivitet. Seks av planene fokuserer også på innhold i SFO som utvikler barnas sosiale kompetanse eller sosiale medansvar. Her fremheves gjerne arbeid med holdninger og refleksjoner rundt egen praksis. Stavanger kommunes plan beskriver dette på følgende måte:

Medborgerkompetanse og sosialt medansvar omfatter både kunnskaper, holdninger og handlinger. På SFO skal vi tenke «vi og oss» istedenfor «jeg, meg og mitt». De ansatte skal også lære elevene til å være noe for andre, gjøre noe for andre og bety noe for andre. Videre skal de ansatte gi elevene mulighet for innflytelse for innholdet i aktivitetstilbudet i SFO-tiden.

Innenfor dette området fokuserer planene på å øke barnas kompetanse gjennom handlinger og holdninger og på at denne kompetansen må utvikles i det sosiale rommet. Videre fokuseres det på vennskap på tvers av kjønn, etnisitet, alder og

---

<sup>10</sup> SFOnett.no er nettsiden til Nettverket! for SFO, som er et landsomfattende nettverk for skolefritidsordninger. De har over 1100 skolefritidsordninger og aktivitetsskoler som medlemmer, og har laget en oversikt over hvilke kommuner som har en kvalitetsplan eller rammeplan for SFO.

religion, på barns medbestemmelse og på det å bli kjent med seg selv og egne reaksjonsmønstre.

Fem av planene har også innhold som er tett knyttet opp mot realfaglige elementer som natur, teknikk, miljø eller innovasjon og entreprenørskap. Det er interessant å merke seg at dette også er de planene som i mindre grad fokuserer på SFO som en arena for omsorg/trygghet og fri lek. Det er ikke dermed sagt at dette ikke er fokusområder i de aktuelle SFO-ene, men det er ikke beskrevet tydelige retningslinjer for dette arbeidet i planene. Ytterligere to av disse fem kommunene har også innhold rettet mot kommunikasjon, språk og tekst. De kommunene som beskriver innhold rettet mot realfagskompetanse og språk/tekst, er også de kommunene som beskriver SFO som en arena som støtter opp under skolens arbeid.

Når det gjelder leksehjelp, derimot, er det verdt å merke seg at kun to av de tretten planene vi har gjennomgått, beskriver leksehjelp som en del av aktivitetene på SFO. I tillegg er det to planer som antyder at leksehjelp kan være en del av den enkelte SFOs tilbud, men at dette ikke er en pålagt del av innholdet. Én kommune skriver at «det legges til rette for at elevene skal få leksehjelp innenfor SFOs åpningstid der det gjelder, men leksehjelp er ikke en del av SFOs ordinære drift». Ved caseskolene har vi også diskutert tilbud om leksehjelp, og få av våre caseskoler har hatt dette tilbudet til barna. Begrunnelsen for at leksehjelp ikke er en del av SFO, har blant annet vært at leksehjelp er noe kommunen/skolen gjennomfører for femte trinn og oppover, eller at leksehjelp rett og slett blir for krevende å gjennomføre med et såpass lavt antall ansatte per barn. Vi har også hørt at SFO ikke prioriterer å gi leksehjelp siden SFO ikke skal drive læringsstøttende aktiviteter, men støtte opp under elevers fritid. Her tar man utgangspunkt i at fritid er lek og egeninitierte aktiviteter, og at tid brukt på lekser slik sett ikke kan forstås som barns fritid. Uansett ser vi ut fra sentrale bestemmelser at det kan være utfordrende å organisere leksehjelp utelukkende som en del av SFO, siden leksehjelp i utgangspunktet skal være et gratis tilbud til alle barn. Utdanningsdirektoratet skriver følgende i sin veiledning til innhold i SFO:

Kommunen kan organisere leksehjelpen som et tilbud i SFO-tiden. Dersom leksehjelpen er en del av SFO, må foreldrebetalingen reduseres for å tilfredsstille kravet til at tilbudet om leksehjelp skal være gratis. Kommunen kan i regi av SFO tilby flere timer med leksehjelp enn det som følger av opplæringsloven. Dersom foreldrene aksepterer et utvidet tilbud, kan kommunen ta betalt for disse timene av foreldrene som en del av foreldrebetalingen.

Det er dermed ikke sagt at barna ikke kan få gjøre lekser i SFO-tiden, men det organiserte tilbudet om leksehjelp i kommunene kan ikke gjennomføres som ordinært innhold i SFO da det må være tilgjengelig for samtlige elever. Igjen ser vi at caseskolene våre ikke har tatt initiativ til å sette i gang med leksehjelp utenom i den kommunen hvor dette står spesifikt i rammeplanen.

Etter å ha gått igjennom planene og vedtektene både til de kommunene som våre caseskoler tilhørte, og til kommuner utenom disse, ser vi tydelige ulikheter både i operasjonalisering, omfang og ideologi. De to tydeligste eksemplene på kommuner

som har planer med ulike ideologiske grunnsyn, er Trondheim og Oslo. Samtlige av de andre kommunene har innslag av flere ulike hovedtema, som for eksempel fri lek, medbestemmelse, egeninitierte aktiviteter, sosial læring, strukturerte aktiviteter eller læringsstøttende aktiviteter.

I gjennomgangen av planene finner vi som sagt et tydelig skille mellom synet på SFO som en arena for læringsstøttende aktiviteter i tett samarbeid med skolens faglige program og SFO som en arena for fri lek og fritid hvor barnas daglige valg og egne initiativ er i førersetet. Tema som omsorg og trygghet finner man i begge disse uttøringene, men i noe varierende grad fra kommune til kommune. Som sagt er det Trondheim kommune og Oslo kommune som står mest i kontrast til hverandre, hvor Trondheim fokuserer på fri lek og barns egeninitierte aktiviteter, mens Oslo fokuserer på læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp.

Det er imidlertid viktig å påpeke at Trondheim kommunes dokument egentlig ikke kan defineres som en plan, men snarere som en kvalitetsmelding for SFO. Dokumentet defineres på følgende måte: «Kvalitetsmeldingen er tenkt som et dokument hvor utviklingen av SFO i Trondheim blir tydeliggjort, og hvor det kommer frem konkrete tips som kan bistå den enkelte skole og SFO» (Trondheim kommune). Samtlige av de andre kommunene vi har sett på, har definert sine dokumenter som planer, kvalitetsplaner eller rammeplaner.

Nedenfor presenterer vi utklipp fra både Oslo kommunes og Trondheim kommunes dokumenter for å vise den ulike ideologiske grunntanken og hvordan dette også påvirker innholdet i SFO.

#### ***Gi meg en sjanse til å skinne. Kvalitetsutvikling i SFO Trondheim***

*SFO i Trondheim er opptatt av å ivareta den frie leken. Den frie leken er ett av SFOs samfunnsmandat. SFO er ikke styrt av målrettede planer som skolen, men ledes derimot av fleksible planer for hverdagen som åpner for barns medvirkning og demokratideltakelse. I våre planer legger vi til rette for fellesskap og samhold gjennom bevisst tilrettelegging av måltid, lek og aktiviteter.*

*SFO legger til rette gode vilkår for lek og utfoldelse. Under trygge forhold skapes trivsel og grunnlag for god utvikling for alle barn. Aktiviteter i SFO kan være så mangt. Hver SFO i Trondheim har sin egenart. Hvilke aktiviteter SFO tilbyr, avhenger av rammefaktorer inne og ute på skolen, nærmiljøet, voksne og barns kompetanse og fritidsinteresser, barnegruppas størrelse og egenart.*

*Nå er frileken forsvunnet fra fag- og timefordelingen i skolen, skoledagen er for alle blitt lengre, noe som også har ført til at tid til frilek er redusert på SFO. Med stadig mer tilrettelagte aktiviteter for barn er vi bekymret for at vi ender opp med slitne, stressa og urolige barn fremfor det glade og lekne barnet.*



### **Rammeplan for Aktivitetsskolen i Oslo**

*Det er et overordnet mål at elever og foresatte gjennom samordning av skole, Aktivitetsskolen, leksehjelp og fritid opplever at tilbudet legger til rette for og støtter opp om den enkelte elevs læring og utvikling. Aktivitetsskolen skal være preget av struktur og forutsigbarhet og det forutsetter en ukeplan for aktiviteter som er kjent og tilgjengelig for elever og foresatte. Aktivitetsskolen kjennetegnes ved:*

- Å være en alternativ læringsarena som understøtter skolens arbeid med elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling
- Å gi et helhetlig tilbud til elevene i samarbeid med skolen
- Å ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart
- Å ha en sterk forankring i skolens ledelse
- Å gi et kvalitativt godt leksetilbud

*Aktivitetsskolen skal preges av tydelige regler og grenser for adferd, samspill og aktiviteter. Dette krever et ansvarsbevisst personale som viser respekt, er nærværende og engasjerte i den enkelte elevs helhetlige utvikling og trivsel. Mål og innhold er strukturert rundt følgende fem målområder:*

- Natur, teknikk og miljø
- Fysisk aktivitet og lek
- Kunst, kultur og kreativitet
- Mat og helse
- Lekser og fordypning

Rent bortsett fra det innholdsmessige i disse to dokumentene er det også interessant å merke seg den gjennomgående ulike begrepsbruken man finner i de to eksemplene. Mens Trondheim snakker om barn og voksne (noen ganger ansatte), bruker Oslo begrepene eleven og aktivitetsskolen. Oslo har slik sett lite fokus på den individuelle rollen som voksen/ansatt/pedagog; de har heller valgt å beskrive hva som kan forventes av aktivitetsskolen som organisasjon.

De resterende planene vi har gjennomgått, heller noe mer mot Trondheim når det gjelder fokus og begrepsbruk, enn mot Oslo. Likevel beskriver en stor andel av planene læringsstøttende aktiviteter som knytter seg til spesifikke fagområder, uten å bruke de samme begrepene. En av kommunene beskriver eksempelvis følgende mål for et av områdene i SFO: «Med utgangspunkt i skolens årsplaner kan temaer fra realfagene videreføres i SFO, og kunnskap om matematikk, kjemi/fysikk kan øves opp ved lek.»

Deler man planene vi har gjennomgått, i tre hovedgrupper, kan man si at de planene som heller mot læringsstøttende aktiviteter, er Oslos, Trysil og Holes. Her er man tydelig på at arbeidet i SFO skal støtte opp under det elevene lærer i skolen, og har som mål at SFO skal være preget av struktur og forutsigbarhet. De kommunene som i hovedsak fokuserer på fri lek og barns egeninitierte aktiviteter og valg, er Trondheim, Molde, Verdal og Nordre Land. Her nevner man ikke strukturer for å sørge for faglig progresjon, og man er mer opptatt av lekens egenart og lekens betydning. Mellom disse ytterpunktene finner vi de fleste planene vi har sett på, og de tilhører kommunene Aurskog-Høland, Stavanger, Bodø, Drammen, Bergen og Bærum. Planene i disse kommunene innehar elementer fra begge de to retningene og kombinerer gjerne elevenes behov for fri lek og styring på egen fritid med rammer

som gjør det mulig for barna å oppsøke læringsstøttende aktiviteter. Noen av disse planene sier eksempelvis at SFO skal tilby leksehjelp eller påmeldingsaktiviteter, i tillegg til at store deler av SFO-dagene skal være preget av fri lek.

## 4.2 Organisatoriske rammer for SFO

Skolefritidsordning er ofte inndelt i baser etter barnas alder. Enkelte SFO-er har også baser med spesielt tematisk fokus. Organiseringen av ansattgruppen kan også følge denne inndelingen, der man har på toppen SFO-lederen, baseledere og ansatte (assistenter og lærlinger) som jobber i forskjellige baser. Ofte er basene separert fysisk slik at hver base bruker arealene/klasserommene til forskjellige skoletrinn.

Som nevnt i kapittelet om data og metode svarer det store flertallet (91 prosent) at de er ledere i kommunale SFO-er, og 9 prosent svarer at de er ledere i private skolefritidsordninger. Dette gjenspeiler fordelingen mellom offentlige og private grunnskoler. De fleste SFO-er er både administrativt og fysisk tilknyttet en skole. Både data fra breddeundersøkelsen og kvalitative data fra de utvalgte casene viser at skoler og SFO-er samarbeider på flere måter. Rektor ved skolen har ifølge opplæringsloven § 13-7 vanligvis det overordnende ansvaret for SFO, mens SFO-lederen har ansvaret for den daglige organiseringen av SFO-tilbudet. De fysiske rammene nødvendiggjør koordinering og samarbeid mellom skolen og SFO. I de fleste tilfeller bruker SFO skolens lokaler, helt eller delvis, og kun et mindretall skoler bruker egne, frittstående lokaler. Tabell 4-1 er basert på svar fra skoleledere og SFO-ledere og gir informasjon om plassering av SFO.

Tabell 4-1 Lokalisering av skolefritidsordningen. Antall svar fra ledere og andel (prosent)

SFOs fysiske plassering	Antall	Andel
Skolens lokaler	550	81
Delvis i skolens lokaler	82	12
I barnehagens lokaler	15	2
Delvis i barnehagens lokaler	7	1
I egne, frittstående lokaler	49	7
Annet	19	3

Som tabellen viser, bruker det store flertallet av SFO-er skolens arealer: 81 prosent svarer dette, mens 12 prosent svarer at de delvis bruker skolens arealer. Det ser ut til at det vanlige er at SFO bruker skolens arealer/klasserom kombinert med diverse aktivitetsrom, gymsal og andre skolearealer. I tillegg har man i enkelte SFO-er egne avdelinger på skolen og aktivitetsrom som primært brukes av SFO.

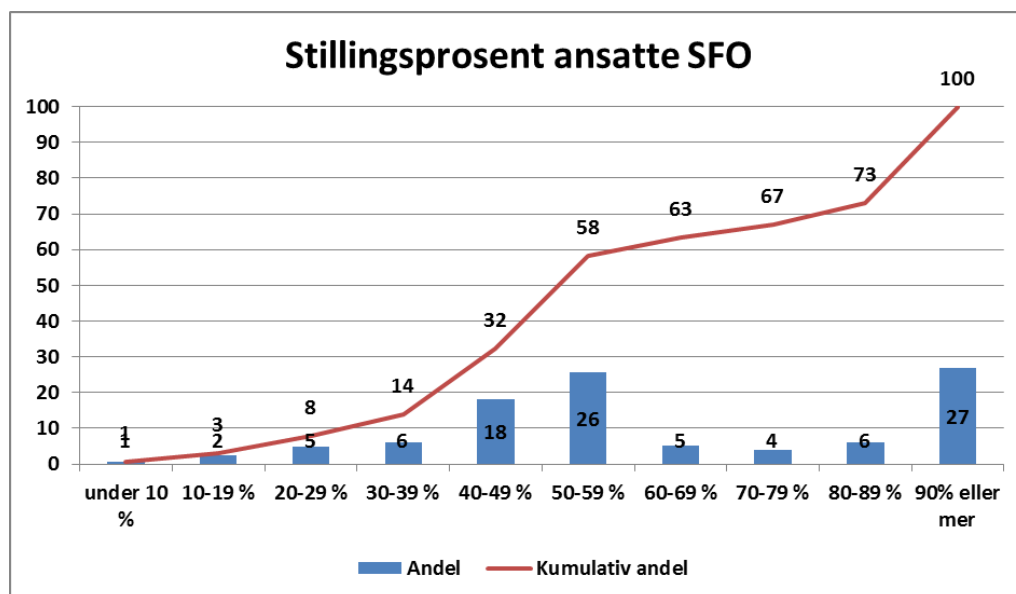
På casebesøkene kom det ofte frem et ønske om egne lokaler for SFO, ikke nødvendigvis adskilt fra skolen, men som en egen avdeling i skolens lokaler som var stor nok til å romme alle med plass på SFO. Eksempelvis opplevde de i case B at da antallet barn på SFO økte i svært stor grad (blant annet på grunn av innføring av gratis

deltidsplass på utvalgte trinn), hadde man «sprengt» kapasiteten på den eksisterende basen. Mye av aktivitetene på SFO foregikk dermed i de ordinære klasserommene, i det som kan kalles et «tradisjonelt» skolebygg. I dette ligger det at klasserommene er innredet med enkeltpulter satt opp på rekker, og at alle klasser/grupper har hvert sitt faste rom. For SFO, som har vekt på andre aktiviteter enn skoletidens, oppleves ikke dette som en hensiktsmessig organisering. Rommene må derfor ofte ryddes om, og ryddes tilbake etter SFO-tiden. Denne omgjøringen og tilbakestillingen av rommene understreker også en følelse av at SFO er en gjest på skolen, ikke en integrert del av den. Samtidig er det også påpekt (i case J) at det å dele lokaler gjør at overgangene mellom skole og SFO hver dag blir trygge for elevene. Det medfører ikke noe annet brudd enn at annet personale tar over organiseringen.

### **4.3 Arbeidsforhold og tilsetting**

De ansatte på SFO har ulik tilsettingsform, og titler og stillingsbeskrivelser varierer mellom kommuner. Med utgangspunkt i noen faste kategorier og et stort rom for egne beskrivelser har vi likevel forsøkt å kategorisere ulike stillingstyper i SFO. Det er viktig å merke seg at stillingstittelen ikke nødvendigvis henger sammen med kompetansenivå, som er noe vi kommer nærmere inn på i kapittel sju.

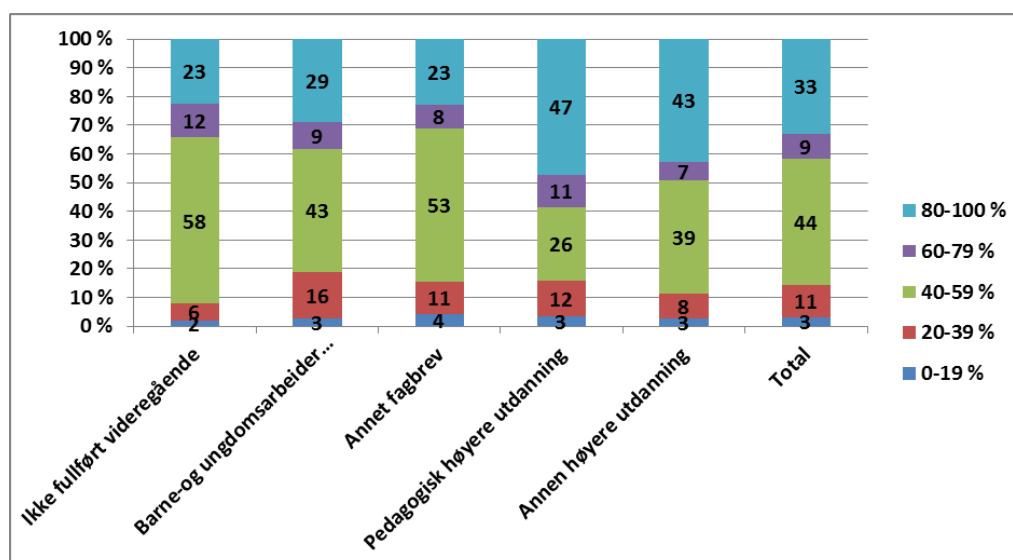
Undersøkelsen viser at det er cirka 40 prosent som har stillingskategori som assistent eller barneveileder, mens 17 prosent har stilling som fagarbeider (og i all hovedsak som barne- og ungdomsarbeider). Det er cirka 7 prosent som har stilling som miljøarbeider eller miljøterapeut, og i denne gruppen har vi også inkludert noen få som oppgir å være tilsatt som barnevernspedagog i SFO. Om lag 20 prosent har oppgitt at de er baseledere, mens 11 prosent har oppgitt at de er SFO-ledere. Totalt er det altså cirka 30 prosent som har lederfunksjoner.



Figur 4-1 Ansattes oppgitte stillingsprosent ved SFO. Andel og kumulativ andel

Dersom vi ser på stillingsprosenten til de som er ansatt, kommer det frem i figur 4-1 at svært mange har deltidsstillinger. 32 prosent har 49 prosent stilling eller mindre, mens totalt 58 prosent har mindre enn 60 prosent stilling. Det er bare 27 prosent som oppgir å ha mer enn 90 prosent stilling i SFO.

I figur 4-2 har vi sett nærmere på ansattes stillingsprosent etter utdanningsbakgrunn. Det er tydelig at de som ikke har fullført videregående opplæring, er de som i størst grad har deltidsstillinger, mens den største andelen med høy stillingsbrøk finner vi blant de med annen høyere utdanning. Som tabell 4-2 viser, skyldes dette i stor grad at de med høyest utdanning også i større grad er tilsatt i lederstillinger, mens de med ikke-fullført videregående i større grad er assistenter. Samtidig er det verdt å merke seg at det er 36 prosent av de med annen høyere utdanning og 20 prosent av de med pedagogisk høyere utdanning som har stilling som assistent eller barneveileder. Disse jobber da i stor grad også i mindre stillingsprosent.



Figur 4-2 Ansattes stillingsprosent etter utdanningsbakgrunn

Tabell 4-2 Ansattes stillingstype etter utdanningsbakgrunn (prosent)

	Ikke fullført videregående	Barne- og ungdomsarbeider fagbrev	Annet fagbrev	Pedagogisk høyere utdanning	Annen høyere utdanning	Total
Lærling	5	3	0	1	0	1
Assistent/ barneveileder	76	15	66	20	36	39
Fagarbeider / barne- og ungdomsarbeider	2	57	4	3	3	18
Miljøarbeider/ miljøterapeut	2	3	4	14	11	7
Baseleder	12	14	17	23	25	19
SFO-leder	2	6	6	30	17	11
Inspektør	0	0	0	8	2	1
Barnevernspedagog	0	0	0	0	1	0
Annet	2	2	3	1	2	2
Lærer/ aktivitetsleder	0	0	0	0	3	1
Total	100	100	100	100	100	100

Til tross for at det er mange med relativt lave stillingsprosent, viser undersøkelsen blant ledere også en betydelig involvering av ansatte ved SFO i skolehverdagen. Flertallet av ledere svarer at alle eller nesten alle ansatte ved deres SFO deltar i skolehverdagen til barna. Tabell 4-3 viser svar fra skoleledere og SFO-ledere og gir informasjon om deltakelsen i skolehverdagen til ansatte i SFO.

Tabell 4-3 SFO-lederes svar på SFO-ansattes deltakelse i skolehverdagen. Antall og andel (prosent)

Er de ansatte ved SFO også deltakende i skolehverdagen til barna?	Antall	Andel
Ja, alle	274	41
Ja, nesten alle	249	37
Ja, noen	125	19
Nei	17	3

Blant de ansatte selv er det 61 prosent som oppgir å arbeide inn i skolen i skoletiden, altså en noe lavere andel enn det som kommer frem i ledernes svar. Blant de som arbeider inn i skolen, er det 80 prosent som oppgir å ha inntil 60 prosent av tiden inn i skolen.

37 prosent av de som arbeider både på skolen og i skolefritidsordningen, oppgir at arbeidet er knyttet til enkeltelever som de følger gjennom dagen. I utdypende kommentarer kommer det frem at en enda høyere andel har oppgaver knyttet til elever med behov for ekstra oppfølging i skolen, selv om det kan variere hvilke elever det er til enhver tid. Et anslag vil være at om lag halvparten av de ansatte på SFO som har oppgaver knyttet til skolen, har disse knyttet til elever med behov for ekstra oppfølging av ulike typer.

Blant caseskolene fant vi ulike praksiser når det gjaldt arbeidstid og hvorvidt SFO-ansatte også arbeidet i skolen. En leder påpekte at «det (å ha ansatte i både SFO og skole) har vært et prioritert område for oss, for å sikre kontinuitet og informasjonsflyt», mens en annen leder sa at «vi forsøker å få det til, men det er ikke alltid vi lykkes». Generelt i casene ser det ut som at både ledelse og ansatte mener at den beste løsningen er å ha ansatte som arbeider både i skole og i SFO, men at det ved større skoler spesielt kan være vanskelig å få dette til. En ansatt ved en av de store caseskolene forteller:

Det er mange som kommer og går her da ... Spesielt fordi det er små stillinger. Det er svært få som klarer å holde ut i en 50 % stilling lenge nok til å klare å få såpass med ansenitet til at man har rett på å få den neste stillingen. Vi har mistet masse bra folk på det, at de ikke får fylt opp stillinga si.

Et poeng som er understreket både i de kvantitative dataene gjennom kommentarfeltet og i caseundersøkelsen, er et behov for å øke anerkjennelsen og statusen til de som arbeider i SFO. Det pekes på økt lønn og større stillingsprosjenter for at SFO skal kunne fremstå som en attraktiv arbeidsplass også for fagutdannede personer. Men statusen er ikke bare relatert til lønn og stillingskategorier.

Bruken av stillingsbenevnelsen assistent oppleves som en utfordring i seg selv og er med på å nedvurdere den jobben man gjør i SFO. Dette er en kjent problemstilling i utdanningssektoren, hvor benevnelsen i større grad beskriver forholdet mellom lærer og assistent heller enn lærer og SFO-ansatt (Rambøll, 2010; Sjaastad, Carlsten, Wollscheid, Reiling & Federici, 2016). I et casebesøk var det en ansatt med master og

tilleggsutdanning i spesialpedagogikk som ble omtalt som assistent av personalet på skolen (som vist er dette en ikke uvanlig stillingskategori for denne gruppen). Han beskrev dette på følgende måte:

Og at man blir kalt assistent når man har tatt fem års utdanning, det er jo et skille der sånn statusmessig mellom SFO og lærere ... som gjør at lærerne sitter på mye informasjon som vi mister, men så er det ingen arena for å gi denne informasjonen til oss. Så det er nok noe å jobbe med sånn i forhold til holdninger. (Ansatt case C)

To av våre caseskoler poengterte at deres kommune hadde gått bort fra å benevne ansatte i SFO som assistenter (noe som også gjaldt assistentene i skolen, som gjerne var de samme personene som arbeidet i SFO). Her hadde man gått over til begrepet pedagogisk medarbeider nettopp for at de mente begrepet assistent ikke var dekkende og bidro til opprettholdelsen av skillene mellom lærere og andre ansatte. De pedagogiske medarbeiderne som arbeidet ved disse to SFO-ene, var tydelig på at dette opplevdes som svært positivt, og de følte at beskrivelsen pedagogisk medarbeider var mye mer positivt ladet og sa mer om hva arbeidet deres egentlig bestod i.

Casebeskrivelsene illustrerer en manglende likeverdighet i arbeidet som foregår i skolen, sammenlignet med det arbeidet som foregår i SFO. I case F beskrev de ansatte i SFO at det tidligere hadde vært et klart skille mellom ansatte i SFO og ansatte i skolen, med liten kontakt mellom de to gruppene av ansatte. Det ble blant de SFO-ansatte opplevd en nedvurdering fra de pedagogiske ansatte i skolen som viste seg i at de ikke ble hilst på i gangen og lignende. Denne tilstanden har skolens ledelse greid å snu blant annet gjennom skolemiljøprogrammet RESPEKT (Roland & Vaaland, 2011) samt ved at skolen og SFO hadde felles planleggingsdager. De SFO-ansatte i case F opplevde at de gjennom slike tiltak fikk en mye større anerkjennelse for det arbeidet de gjorde, blant annet ved at de selv ble mer synlige for skolen, og ved en erkjennelse fra skolens side av at barna var mer i kontakt med SFO-ansatte i løpet av en dag og gjennom året enn pedagogisk personale på skolen. Selv om fagutdanning og lønn er viktig for anerkjennelse og likeverdighet, peker slike eksempler på at organisasjonskultur og -klima er viktig i seg selv.

I forlengelsen av disse spørsmålene om samarbeid mellom skole og SFO har vi også i casene snakket med ansatte om hvorvidt de opplever å være en del av kollegiet på skolen. Hvordan dette oppleves, varierer fra skole til skole, og det kan i våre caseskoler se ut som om opplevelsen av å være en del av kollegiet påvirkes av hvor mange reelle møtearenaer som finnes.

På spørsmål om hvorvidt de ansatte opplever å være en del av et kollegium ved skolen, svarer en av de ansatte følgende:

Det varierer vel litt, altså når vi er på første trinn så føler jeg det, men sånn i helheten så er nok SFO litt sånn utenfor. Og det er vel litt sånn at man opplever at man mister møtetid og mister så mye fordi vi må være med ungene, jeg føler vel at vi blir litt nedprioritert. (Ansatt case J)

## 4.4 Pris og moderasjon

I *lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova, 1998, § 13-7) heter det at kommunene kan krever utgiftene til skolefritidsordningen dekt gjennom foreldrebetaling. De kan altså ikke dekke andre utgifter de måtte ha knyttet til skolen eller andre områder i kommunen, gjennom SFO-betalingen. De siste årene har SFO hatt en høy prisvekst. Det har vært en klar trend siden 2004 (da det ble innført maksimalpris i barnehagene) at prisstigningen i SFO har vært høy sammenlignet med den generelle prisutviklingen (målt ved konsumprisindeksen – KPI) (SSB, 2017). Fra 2003 til 2009 steg prisen for en fulltids plass i SFO med 37 prosent (mens KPI steg med 8,3 prosent). Fra 2009 til 2013 steg den igjen med 16 prosent (mot KPI på 6,7 prosent) og fra 2013 til 2017 med 14,6 prosent (mot KPI på 8,8 prosent). Prisveksten for barnehagene har i perioden ligget under eller omtrent likt med KPIs utvikling, noe som skyldes innføringen av makspris i barnehagen.

Det har vært spekulert i at årsaken til prisveksten i SFO skyldes innføring av makspris i barnehagen, og at kommunene velter økte kostnader over på SFO. En slik strategi vil være i strid med selvkostprinsippet for SFO (at kommunen kun kan dekke inn sine faktiske utgifter) og er ikke dokumentert på en tilstrekkelig måte. En annen mulig forklaring er at kostnadene til SFO reelt sett har økt, og at man (i motsetning til i barnehagene) har hatt mulighet til å dekke opp de faktiske utgiftene gjennom en kostnadsøkning.

Uansett årsak har prisen på SFO økt hurtig. I motsetning til i barnehagene finnes det heller ikke faste moderasjonsordninger for SFO, og det er opp til kommunene å bestemme om og på hvilken måte moderasjon skal gis. I barnehagene er det per 2018 en makspris på 2910 kroner, og det finnes søskenmoderasjon som gjelder i alle kommuner (30 prosent for første barn, 50 prosent for barn videre), og moderasjonsordninger for barn av foreldre med lav inntekt. Det er fastsatt at ingen skal betale mer enn 6 prosent av inntekten sin til barnehagen. I 2018 gjelder derfor denne ordningen for husholdninger med en samlet inntekt som er lavere enn 533 500 kroner per år. Alle 3-, 4- og 5-åringer, og barn med utsatt skolestart, som bor i husholdninger med lav inntekt, har også rett til 20 timer gratis oppholdstid i barnehage per uke. Cirka 10 000 4- og 5-åringer har tilbud om gratis plass (<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/>).

Moderasjonsordningene for barnehagene kan dermed sies å være omfattende. I og med at det er selvkost som er utgangspunktet for foreldrebetaling i SFO, må også kommunene selv dekke de inntektene de går glipp av ved å innføre moderasjonsordninger. Noen kommuner har derfor valgt bort slike ordninger, mens andre har tatt det inn og har også til dels samme ordninger som for barnehagene.

I de følgende avsnittene skal vi se nærmere på de faktiske prisene i SFO og hvordan de slår ut i ulike kommuner. Vi vil også se nærmere på hvordan moderasjonsordningene slår ut. Vi starter med å presentere mål på sentraltendens og spredning i pris. Disse tallene er hentet fra GSI. Deretter går vi nærmere inn på SFO-ledernes svar på kostpenger og hvorvidt det finnes moderasjonsordninger. Under dette

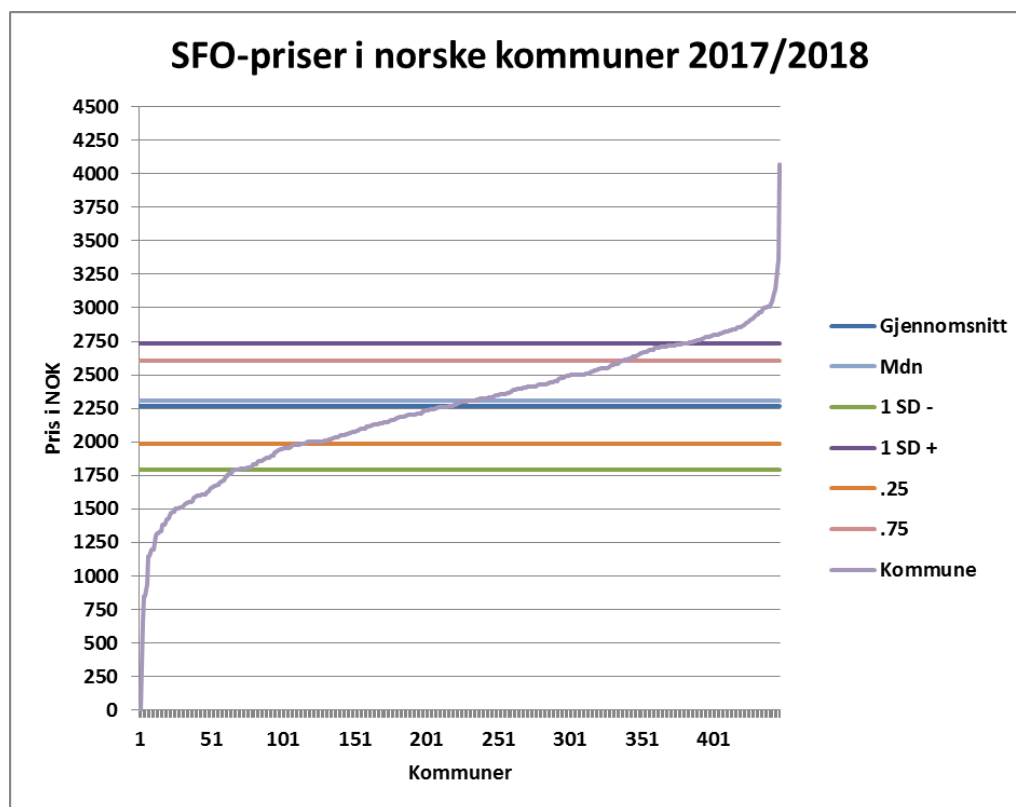


vil vi også ta opp tiltakene med gratis deltids plass i enkelte kommuner, samt betaling for barn med behov for SFO-plass fra femte til sjuende trinn. Til slutt vil vi forsøke å eksemplifisere hva kostnadene betyr i praksis i noen ulike kommuner.

#### 4.4.1 Pris

For å undersøke pris og prisvariasjon har vi hentet inn tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Her skal alle kommuner legge inn prisen for en 20-timers plass (fulltid) og en 10-timers plass (halvtid) på SFO. Dersom kommunene har åpningstider for fulltid og halvtid som ikke er 20 eller 10 timer, skal de regne om prisen, slik at man får sammenlignbare tall fra kommunene. Omregningen for fulltid (20 timer) foregår slik: *Pris for fulltid / antall timer tilbud \* 20*, og tilsvarende regnestykke gjøres da for halvtid.

I figur 4-3 har vi plottet prisene for alle kommuner samt lagt inn gjennomsnittet, median, standardavvik og kuttpunkt for 25 prosent og 75 prosent som mål på spredning og sentraltendens. Resultatene viser at prisen varierer fra 4070 kroner per måned for en omregnet fulltidsplass til 0 kroner. Gjennomsnittsprisen er på 2263 kroner, og halvparten av kommunene ligger mellom 1988 kroner og 2607 kroner per måned. Tar vi ett standardavvik over og under gjennomsnittet får vi en variasjon mellom cirka 1750 kroner og 2750 kroner i måneden.



Figur 4-3 *Pris for fulltidstilbud (20 timer) i SFO/AKS i alle norske kommuner skoleåret 2017/2018. Gjennomsnitt, median, ett standardavvik over og under gjennomsnitt*

Til sammen viser figuren at det er stor forskjell mellom høyeste og laveste SFO-pris, men at de fleste SFO-er ligger mellom 1500 og 3000 kroner. Per år utgjør en forskjell mellom disse to prisene likevel så mye som 16 500 kroner for ett barn i SFO (11 måneder betaling).

I tillegg har SFO mulighet til å ta betalt for ekstra utgifter, og det vanligste er her at det tilkommer kostpenger i tillegg til pris for opphold. 78 prosent av lederne oppgir at kostpenger kommer i tillegg. I rapporteringen av antall kroner i kostpenger ser det ut til at noen har oppgitt total månedspris (opphold + kostpenger), andre har oppgitt kostpenger per dag, mens atter andre har oppgitt kostpengene i kroner per måned. Det er altså ikke helt enkelt å beregne gjennomsnittspris, men medianprisen for kost er på 169 kroner per måned. Enkelte oppgir at kostbetalingen også er frivillig, avhengig av om man vil ha frukt eller mat (eller ingenting) på SFO. Vi kommer tilbake til spørsmålet om kostpenger under avsnittet om mat senere i rapporten.

Seksten prosent av lederne oppgir også at det kreves inn ytterligere betaling for utflukter, kulturaktiviteter, idrettsaktiviteter eller andre aktiviteter.

#### 4.4.2 Moderasjon

I tillegg til de oppgitte prisene vil det være av stor betydning om, og i tilfelle hvordan, kommuner har moderasjonsordninger for søsken eller for familier med lav inntekt. En ytterligere variasjon kommer av at det er forskjell mellom kommuner i hvorvidt de tar betalt for SFO-tilbudet for elever på femte til sjuende trinn (elever med særskilte behov), noe vi også tar opp under spørsmål om moderasjon. Vi kan også få variasjon i pris innad i kommuner, avhengig av om man har satt i gang ulike prosjekter knyttet til gratis SFO på enkeltskoler, eller har samme prising på alle skoler.

For å tydeliggjøre hvordan disse ulike prismodellene kan slå ut, har vi beregnet årlige kostnader for SFO i et lite utvalg kommuner. Kommunene er valgt for å få frem variasjon og representerer dermed kommuner med og uten gratis deltidsplass, kommuner med og uten søskenmoderasjon (på SFO og på tvers av barnehage og SFO), kommuner med og uten nedsatt pris for dem med lav inntekt og kommuner med og uten betaling for SFO fra femte til sjuende trinn. I tillegg har kommunene noe forskjell i ordinær pris for SFO.

I alle eksemplene har vi beregnet den årlige kostnaden for ett barn i SFO, to barn i SFO, to barn i SFO og ett barn i barnehage, og ett barn i SFO på femte til sjuende trinn sammen med ett barn i barnehage. Resultatene av sammenligningen er presentert i tabell 4-4. Siden formålet er å tydeliggjøre hva kostnadene for familier er i ulike kommuner, har vi tatt utgangspunkt i den faktiske prisen for et fulltidstilbud i kommunen, ikke den omregnede prisen som ble brukt i figur 4-3.

Selv om resultatene i figur 4-3 viser en moderat spredning i pris, med noen tydelige ytterpunkter, illustrerer tabell 4-4 at den lokale prissettingen og moderasjonsordningene skaper store forskjeller i kostnadene for en familie. Hvilket nivå man har satt prisen på, samt hva slags (om noen) moderasjonsordninger man har for søsken, kan gjøre store utslag. I tillegg kommer effekten av gratis deltidsplass dersom man tilbyr det. Denne kan gjøre at man får store forskjeller også innad i en kommune. Eksempelvis ser man i Trondheim at dersom man har ett barn på SFO med gratis deltidsplass, betaler man 14 300 kroner i året, mens man på en naboskole må ut med 30 371 kroner i året. Dette kan være forskjell mellom to skolekretser som ligger inntil hverandre, og i praksis kan skillet mellom to skolekretser gå på ulike sider av samme gate. Har man to barn på tilbudet, betaler man 28 600 kroner på skolen med gratis deltidsplass, mens man må ut med 60 742 kroner på naboskolen.

I Oslo har man omtrent samme forhold i kroner mellom skoler med og uten gratis deltidsplass som i Trondheim, men med større avstand mellom tillegget for å få fullpris ved en skole med gratis deltidsplass (som i Oslo vil si etter skoletid) og ordinær fullpris. Forskjellen blir dermed enda større mellom skoler i Oslo enn i Trondheim, og i Oslo har også ordningen med gratis deltidsplass større omfang og omfatter flere skoler. Diskusjonen om gratis deltidsplass som virkemiddel kommer vi tilbake til i kapittel seks.

Effekten av ulike søskenmoderasjonsordninger kommer tydelig frem dersom vi ser på Sunndal, Kristiansand, Smøla og Rælingen. I Sunndal har man en lav utgangspris for SFO, 30 prosent moderasjon for barn nummer to og 50 prosent moderasjon for nummer tre. Moderasjonen gjelder på tvers av barnehage og SFO og gir dermed store utslag om vi sammenligner en familie med to barn i SFO og ett barn i barnehage. I Rælingen har man omtrent tredobbel pris av Sunndal i utgangspunktet, men ikke moderasjon på tvers av barnehage og SFO, kun tilsvarende moderasjon innenfor SFO. Man ender dermed på omtrent det dobbelte av prisen i Sunndalsøra for ett barn i barnehage og to på SFO i Rælingen, med henholdsvis 45 960 kroner per år mot 89 326 kroner. Dette er en forskjell på omtrent 45 000 kroner i året. I Kristiansand og på Smøla har man henholdsvis 15 prosent søskenmoderasjon og 30 prosent søskenmoderasjon. Med en forskjell på om lag 300 kroner i måneden i pris, blir forskjellen på rett under 11 000 kroner på et år. Effekten av gratis SFO ser vi tydelig i Gratangen. Der er prisen for to barn i SFO og ett i barnehage totalt på 32 010, altså tilsvarende barnehageprisen (og lik makspris i barnehagen).

Eksempelene så langt gjelder i hovedsak kommuner som ligger et stykke fra hverandre, selv om det også er forskjeller innad i kommuner, som vist i Trondheim og Oslo. Men i noen tilfeller er også forskjellene store mellom nabokommuner. Vi har eksemplifisert dette med Skedsmo og Rælingen. I Rælingen er det søskenmoderasjon, mens man i Skedsmo har moderasjon ved inntekt under 4G. Forskjellen ved to barn i SFO og ett i barnehage er da drøyt 16 000 per år. Enda tydeligere blir forskjellen dersom man har barn i SFO fra femte til sjuende trinn. I Rælingen er dette gratis, mens i Skedsmo betaler man full pris (og tilbudet finnes på en egen enhet). Forskjellen over kommunegrensen er da på 35 446 kroner per år.

Tabell 4-4 Faktiske utgifter per barn i ulike kommuner per år (11 md.) for ulike kombinasjoner av plasser i barnehage og SFO. Prisene er beregnet uten moderasjonsordninger for inntekt, men det er tatt hensyn til ev. søskenmoderasjon

Utgift per år	Oslo <sup>11</sup>		Trondheim		Sunddal	Brønnøy	Drammen	Kristiansand	Gratangen	Smøla	Skedsmo	Rælingen
	Med gratis plass	Uten gratis plass	Med gratis plass	Uten gratis plass								
Ett barn i SFO	10567	32598	14300	30371	11627	31900	34650	32593	0	29172	36346	33715
To barn i SFO	21134	65196	28600	60742	19766	63800	58905	60297	0	49592	72692	57316
To barn i SFO og ett i barnehage	53144	97206	60610	92752	45960	95810	90915	92307	32010	81602	103802	89326
Ett barn i bhg og ett i SFO 5–7 (særskilt behov)	32010	32010	32010	32010	40140	63910	66660	48306	32010	61182	67456	32010
<b>Moderasjonsordning</b>	Differensiert pris etter inntekt. Fra 1.5.2017 t.o.m. 30.4.2018 var grensene < 210 681, 201 682 - 374 544 og > 374 544 (2,25G resp. 4G).		Moderasjon ved lav inntekt: maks pris 85 % av betalingsevne, definert som differansen mellom dokumenterte inntekter og utgifter.		Søskenmoderasjon: 30 % for barn nummer 2, 50 % for barn nummer 3, på tvers av bhg og SFO. «Dyreste» barn regnes som første barn med fullpris.	Nei.	Gratis deltids-plass (ettermiddag) for samlet familieinntekt under 462 000.	15 % søskenmoderasjon.	Gratis SFO til alle.	30 % søskenmoderasjon i SFO. 30 % for barn nummer 2, 50 % for barn nummer 3 i barnehage. Ikke moderasjon på tvers av bhg og SFO.	Redusert pris for inntekt under 4G. Tilbud om SFO for 5–7 på egen enhet.	Redusert pris på fjerde trinn. Søskenmoderasjon: 30 % for barn nummer 2, 50 % for barn nummer 3. Ikke på tvers av bhg og SFO.

<sup>11</sup> Byrådet i Oslo kommune har høsten 2018 kommet med budsjettforslag om å gjøre AKS gratis for alle på første trinn i hele byen. Regnestykket vil i så fall være gyldig for andre til fjerde trinn.

Som vist gir moderasjonsordningene store utslag, sammen med prisforskjellene. Men hvor vanlig er det med moderasjonsordninger? Det er totalt 71 prosent av SFO-lederne som oppgir at det finnes moderasjonsordninger i kommunen. 21 prosent svarer nei, og 8 prosent svarer at de ikke vet om det finnes. Av de som har svart at det finnes moderasjonsordninger, svarer 20 prosent at moderasjonsordningene gjelder på tvers av barnehage og SFO, 53 prosent at ordningene kun gjelder for SFO, og 9 prosent at de kun gjelder for barnehage. 19 prosent vet ikke.

I og med at 53 prosent oppgir at moderasjonsordningene kun gjelder for SFO, må dette innebære at de først og fremst forstår spørsmålet som knyttet til søskenmoderasjon, eller at de ikke kjenner til de nasjonale moderasjonsordningene i barnehagene.

I utdypingsfeltene kommer variasjonen i moderasjonsordninger tydelig frem:

Vi har friplass for familier med lav inntekt. Ved 100 % plass betales mellomlegg fra 60 til 100 % som er 890 kr mnd+ matpenger på 200. Ved 60% friplass betales kun matpenger på 120 kr. Vi er også med i et prosjekt hvor vi tilbyr gratis SFO [noen] dager i uken til utvalgte elever som ikke har ressurser eller daglig behov. Men som profiterer på å gå i SFO med tanke på det sosiale og språkutvikling. Pr dags dato har vi 11 slike plasser. (Leder SFO)

For familier med 3 eller flere barn samtidig i SFO og/eller barnehage, gis det 30 % søskenmoderasjon for hvert barn i SFO. Moderasjon på økonomisk grunnlag. Tidsbegrenset moderasjon eller friplass kan innvilges dersom en familie kommer i en midlertidig krisesituasjon. Moderasjon grunnet barn med særskilte behov. Fritak for betaling ved langvarig fravær på grunn av sykdom. (Leder SFO)

Søskenmoderasjon innvilges når familien har flere barn i kommunale SFO. Yngste barn defineres som barn nr 1. Det innvilges 25 % moderasjon på barn nr 2, og 50 % moderasjon på barn nr. 3. Familier med en samlet årlig bruttoinntekt lavere enn kr 225.000,-, og som ikke er berettiget til dekning av utgifter til barnepass gjennom trygdeordningene, kan søke om redusert betaling med inntil 64 % reduksjon. Dette er samme reduksjon som trygdeetaten gir. (Leder SFO)

Til sammen peker analysene av pris og moderasjon på stor variasjon mellom kommuner, og til dette hører også forskjeller i krav om betaling for barn med rett på SFO fra femte til sjuende trinn. Mellom nabokommuner kan det skille store summer. Eksemplene knyttet til gratis deltids plass viser til at det også kan oppstå store forskjeller innad i kommuner, også mellom skolekretser som ligger helt inntil hverandre. I Trondheim er gratis deltids plass innført ved tre skoler som et prøveprosjekt (to av skolene er nylig slått sammen til én ny skole, slik at det nå er to skoler med gratis deltids plass i Trondheim). Dette er et begrenset prosjekt som er finansiert med øremerkede statlige midler som også ble tildelt Drammen, Stavanger og Oslo i tillegg til Trondheim. I Oslo er ordningen mer omfattende og inkluderer totalt 69 skoler i skoleåret 2018/19. 57 av disse har gratis deltids plass etter skolen (12 timer

per uke) på andre trinn, 38 på tredje trinn og 5 på fjerde trinn.<sup>12</sup> Skolene ligger i stor grad på Oslo øst og i områder der lav deltakelse på AKS i stor grad har vært knyttet til manglende evne til å betale for tilbudet. Dette vil i praksis si høy minoritetsandel og lav sosioøkonomisk status i området. Samtidig inkluderer også ordningen skoler i områder som tradisjonelt har lavere minoritetsandel og høy gjennomsnittsinntekt, noe som er gjort blant annet med argument om at det å ikke kunne delta på AKS på grunn av pris i disse områdene er et svært tydelig stempel. Vi kommer tilbake til denne diskusjonen når vi senere i rapporten diskuterer SFO som en inkluderende og integrerende arena, hvilke ordninger som er innført, og hvilke konsekvenser (intenderte og ikke-intenderte) de skaper. I dette kapittelet nøyer vi oss med å påpeke den store variasjonen som finnes også innad i kommuner (mellom skoler), ikke bare mellom kommuner.

## 4.5 SFO-tilbudet i ferier

Breddeundersøkelsen blant SFO-ledere viser at de fleste SFO-er er stengt deler av ferien, og at kun et mindretall er åpne i ferier. Tabell 4-5 viser ledernes svar på spørsmål om SFO har åpent i ferier.

Tabell 4-5 Har SFO åpent i skoleferier? (Andel, ledere)

	Ja, alle ferier	Ja, men stengt en periode på sommeren	Ja, men stengt en periode på sommeren og perioder i andre ferier	Nei, SFO er stengt når skolen er stengt
Har SFO åpent i skoleferier?	9	50,5	18,8	9,8

Tabellen viser at 9 prosent av lederne oppgir at SFO er åpen i alle skoleferier, og 10 prosent oppgir at SFO holder stengt når skolen er stengt. Mellom disse to ytterlighetene finner vi det store flertallet av SFO-er som holder stengt deler av feriene. På oppfølgingsspørsmål om hva slags tilbud som gis til barn med redusert plass i ferier, oppgir 57 prosent at de med redusert plass får redusert tilbud i ferier. Svarene i kommentarfeltet viser imidlertid nokså stor variasjon i praksis på dette området:

<sup>12</sup> Alle førsteklassinger på skoler i bydelene Alna, Bjerke, Frogner, Gamle Oslo, Grorud, Grünerløkka, Sagene, St. Hanshaugen, Stovner og Søndre Nordstrand. Alle førsteklassinger ved skolene Manglerud, Godlia, Nøklevann og Rustad. Alle andreklassinger på skoler i bydelene Alna, Bjerke, Gamle Oslo, Grorud, Grünerløkka, Sagene, Stovner og Søndre Nordstrand. Alle tredjeklassinger på skoler i bydelene Alna, Grorud, Stovner og Søndre Nordstrand, samt to skoler i Bydel Gamle Oslo (Tøyen skole og Vahl skole). Alle tredjeklassinger ved Linderud skole. Alle tredjeklassinger ved Møllergata skole. Alle fjerdeklassinger ved Linderud skole, Mortensrud skole, Møllergata skole, Tøyen skole og Vahl skole.

Barn med redusert plass har i skolens ferie mulighet til å kjøpe ekstra dager, så fremt sfo har kapasitet/ledig plass. (Leder SFO)

3 skoler i Trondheim har ordningen «Gratis kjernetid». Saupstad/Kolstad skole er med i dette prosjektet. Barn med «Gratis kjernetid» får komme mandag og tirsdag i høst-, vinter og påskeferie. På sommeren komprimeres tilbudet til to uker like etter skoleslutt og til noen dager før skolen starter. (Leder SFO)

Alle, uansett om de er faste brukere på SFO eller ikke, får tilbud om å være på SFO i skoleferier. Vi har stengt jule- og påskeuka. (leder SFO)

De med 50% plass får tilbud om 24 timer på en hel uke. Vi tilbyr turer, har samarbeid med idrettslaget i forbindelse med fotball skole mm. Det skal være gøy for barna å være hos oss når de andre har ferie. Jeg reduserer bemanningen på slike uker/dager. (Leder SFO)

De med full plass får bruke 12 hele dager i ferier i løpet av året. De med redusert (halv) plass kan benytte 6 hele dager. Ut over det kan de kjøpe timer til kr. 100,- pr. time. (Leder SFO)

Kommentarene illustrerer variasjonen i praksisen, men det som går igjen, er at SFO ofte gir de som har redusert plass, mulighet til å kjøpe ekstra timer eller ekstra dager i feriene.

## 4.6 Mat

Mat på SFO er et viktig spørsmål for mange, og noe vi har vært inne på i flere av casebesøkene våre. Et fellestrekk er at de fleste har et måltid i starten av SFO-tiden etter skolen, men hva dette måltidet inneholder, hvem som lager maten, og hvordan det inntas, varierer fra sted til sted, og dag til dag. Vi har ikke stilt spørsmål om mat i breddeundersøkelsen blant ansatte og ledere i SFO, men i foreldreundersøkelsen er det stilt to spørsmål om mat: hvorvidt foreldrene synes at måltidet på SFO er sunt, og hvorvidt de synes måltidet på SFO er variert.



Tabell 4-6 Foreldres vurdering av om SFO-måltidet er sunt, og om SFO-måltidet er variert. Prosent, gjennomsnitt og standardavvik

	Synes måltidet er variert	Synes måltidet er sunt
Vet ikke	15,7	16,0
Helt uenig (1)	7,5	4,0
Delvis uenig	12,5	9,9
Verken enig eller uenig	15,9	17,9
Delvis enig	25,4	27,2
Helt enig (5)	23,0	24,9
Gjennomsnitt alle foreldre	3,5	3,7
Standardavvik	1,3	1,2
n	2950	2944
Gjennomsnitt minoritet	3,8	3,9
Gjennomsnitt særskilte behov	3,1	3,3

Resultatene i tabell 4-6 viser at omtrent halvparten er delvis eller helt enig i at måltidet på SFO er sunt og variert. Andelen som verken er enig eller uenig, er på drøyt femten prosent på de to spørsmålene, og det samme er andelen som svarer at de ikke vet. Dermed er det omtrent 20 prosent som er helt eller delvis uenig i at måltidet er variert, og 14 prosent som er helt eller delvis uenig i at måltidet er sunt.

Til tross for det relativt positive synet på maten på SFO er det verdt å merke seg at det er en betydelig spredning. Dersom vi beregner gjennomsnittsverdier per SFO, varierer gjennomsnittene fra 2,4 til 5,0 på spørsmålet om de synes måltidet er sunt, og fra 2,7 til 4,7 på spørsmål om måltidet er variert. Vi kan også legge merke til at foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov er mer uenige enn øvrige foreldre i at maten er variert og sunn.

Forbrukerrådet har i 2018 gjennomført en undersøkelse av mattilbudet i SFO i Norge (Forbrukerrådet, 2018). Her viser de til en befolkningsundersøkelse utført av Norstat i 2018 som viser at én av tre foreldre ikke er fornøyde med mattilbudet på SFO. De minst fornøyde foreldrene finner de i Oslo, hvor én av fem er meget misfornøyde. 38 prosent mener at det ikke legges til rette for nok måltider, mens 51 prosent er uenig i at SFO tilbyr et godt utvalg av sunn mat. Omtrent samme andel er heller ikke enig i at det er god nok variasjon. Det er 10 prosent som svarer at grønnsaker serveres daglig, 30 prosent svarer at grønnsaker serveres to til fire ganger i uken, mens 30 prosent svarer at grønnsaker serveres én gang i uken eller sjeldnere. I foreldreundersøkelsen som er brukt i denne evalueringen, har vi ikke mulighet til å sammenligne Oslo mot andre kommuner, men våre analyser av de andre kommunene viser at det ikke er hvilken kommune som forklarer variasjonen i foreldrenes syn på maten på SFO, men heller hvilken skole de hører til på.

Funnene i Forbrukerrådets undersøkelse er mer negative enn hva de to spørsmålene i vår foreldreundersøkelse gir uttrykk for, men på ett punkt er de likevel relativt sammenfallende. 68 prosent av foreldrene i Forbrukerrådets undersøkelse mener at de

ikke får god nok informasjon om mattilbudet, noe som harmonerer godt med den høye andelen som ikke vet eller som verken er enig eller uenig i påstandene i vår undersøkelse.

Forbrukerrådet går også gjennom tidligere undersøkelser av mat og måltider på SFO. Helsedirektoratet gjennomførte i 2013 en landsrepresentativ undersøkelse blant SFO-ledere (32 prosent svarte). I denne undersøkelsen kom det frem at 60 prosent av skolefritidsordningene la til rette for frokost på SFO. Dette innebar at man i fellesskap spiste matpakker, noe som også er organiseringen vi har observert i våre casestudier. Nesten alle SFO-er (90 prosent) hadde et daglig tilbud om et måltid etter skoletid. Dette var enten brødmat eller varmmat, men 75 prosent oppga at varmmat var noe de hadde én til to ganger i uken. 36 prosent oppga at de tilbydde frukt hver dag.

En annen interessant undersøkelse som refereres til, er NRK Sørlandets gjennomgang av innkjøpslistene for SFO i 2016 for kommunene Grimstad, Kristiansand og Farsund. Konklusjonen var at varmmattilbudet i all hovedsak begrenset seg til pølser, pizza og pasta. I undersøkelsen trekkes blant annet følgende frem:

I kystbyen Farsund ble det ikke handlet inn et eneste fiskeprodukt i hele 2016. På den største SFO-en i Kristiansand ble det kjøpt inn 196 pakker pølser og to pakker laksefilet. Undersøkelsen vakte oppsikt, særlig med tanke på at Helsedirektoratet anbefaler at SFO serverer fisk 1–2 ganger i uken.

Forbrukerrådet har i sin undersøkelse flere og mer dyptgående spørsmål knyttet til mat i SFO, noe som kan forklare de mer negative resultatene i Forbrukerrådets undersøkelse (rapporten redegjør ikke for datagrunnlaget, så det er ikke mulig å peke på andre eventuelle forklaringer knyttet til representativitet eller andre ting).

Også i våre casebesøk har vi sett svært ulik praksis på hvordan mat på SFO organiseres, og hva som tilbys. Det er også stor variasjon i hvordan foreldrene opplever mattilbudet. Ved caseskole D hadde man avskaffet varmmatmåltid på SFO og heller igangsatt «klubb»-aktiviteter i SFO der matkurs inngikk, og der grupper fra ulike trinn fikk bruke skolekjøkkenet til å lage mat på omgang sammen med en tilsatt ernæringsfysiolog. De som ikke hadde matkurs, hadde i stedet med seg matpakke og spiste denne, med noe ekstra frukt servert. Begrunnelsen for å ha innført dette var at man i stedet for å servere lite næringsrik mat til mange (eksemplifisert med makaroni og posesuppe) ville konsentrere arbeidet med mat rundt god og næringsrik matlaging, som også inngikk som en del av de læringsstøttende aktivitetene på skolefritidsordningen (som altså var en aktivitetsskole).

På caseskole C hadde man en annen tilnærming. Her fikk elevene servert en enkel suppe i en kopp utendørs (den dagen vi var til stede), og de spiste denne uten noen form for organisering av måltidet. En tydelig forskjell mellom skole C og D var at de lå i svært ulike områder med tanke på elevenes sosiale bakgrunn og andelen minoritets elever. Skole D ligger på Oslo vest i et tradisjonelt høyinntektsstrøk med lav minoritetsandel, mens skole C ligger i Trondheim øst, med høy minoritetsandel og lavere sosioøkonomisk status. På skole C var man opptatt av at barna faktisk skulle få

et mattilbud, og fryktet at dersom de kuttet ut det de allerede hadde, til fordel for matpakker, så ville mange av elevene ikke ha mat nok, og god nok mat, til å ha nok energi gjennom resten av dagen.

#### 4.6.1 Den krevende maten

Diskusjonen omkring mat i SFO er ikke bare knyttet til hva barna skal spise, men også til hvordan de skal spise maten. Hva slags innramming skal det være rundt måltidet som inntas? Ved caseskole K hadde man tilsatt egen kokk, som hver dag laget mat til barna. Måltidet ble gjennomført i skolekjøkkenet, der elevene spiste etter tur i grupper. Ved noen av de andre SFO-ene hadde man også innført såkalte vennskapskafeer.<sup>13</sup> Vennskapskafé er kjennetegnet av at måltidet er organisert som en buffé eller kafé der barna spiser på omgang, og forsyner seg selv. Hovedtanken er at barna skal involveres mer i måltidet enn å bare få mat servert, og at man skal skape en hyggelig og rolig ramme rundt måltidet. Ved SFO-ene vi har besøkt, har disse ideene vært trukket frem av de ansatte, men i praksis har resultatet blitt noe ulikt. I og med at SFO-tiden etter skoletid er begrenset og skal inneholde flere aktiviteter, må barna hentes inn gruppevis og være relativt raske med å avslutte måltidet slik at neste gruppe kan slippe til. Dette skaper ikke den ro som er tenkt rundt måltidet.

Mat og måltider er et krevende område for SFO-ene, og det er mange ansatte og ledere som opplever det som problematisk å skulle drive med mat på SFO. Lokaler er ofte ikke dimensjonert og tilrettelagt for matlaging med alt det innebærer av lagring og logistikk, pengene er knappe, man opplever å mangle kompetanse, og det er også begrenset med tid til å lage mat i SFO-tiden. Enkelte steder tar man i bruk skolekjøkkenet til forskjellige løsninger, som kafeer eller matlagingskurs på SFO, men tiden for å få klar store måltider er knapp når man kun har tilgang i tiden etter at skolen er ferdig med å bruke lokalene. Dersom skole og SFO hadde blitt sett på eller vært organisert som en helhet, kunne man selvsagt planlagt det slik at skolens aktiviteter enkelte ganger også dreiet seg om å forberede mat og måltider for SFO, men dette har vi ikke sett eksempler på. Som det påpekes andre steder i rapporten, er det heller ikke slik at skole og SFO i praksis sees særlig i sammenheng.

Et annet viktig poeng er at det tilsynelatende er store ulikheter knyttet til mat i SFO. For det første er kostprisen omtrent den samme ved caseskole J, som har egen kokk, og caseskole C, der varmmat består av «utesuppe» (som det ble kalt) servert i pappkopp (300 kroner ved case C, 280 kroner ved case J). For det andre ser vi at der det er gratis deltids plass, er det likevel eksempler på at kost skal betales. I praksis gjør dette at man kan få barn som har gratis plass, men som ikke får mat servert på SFO, noe som er en sterkt ulikhetsskapende mekanisme. Dette føyer seg inn i en rekke av

---

<sup>13</sup> Vennskapskafé er også et konsept som er definert og beskrevet av nettverket for SFO, se <http://www.sfonett.no/vennskapskafe.aspx>.

eksempler der gode intensjoner settes ut i verden på en måte som likevel skaper ikke-intenderte konsekvenser, et poeng vi utdyper i siste kapittel.

## 4.7 Barn per ansatt

Det siste området vi skal se på under organisering av SFO, er hvordan fordelingen er med antall barn per voksen. Som vi viste i figur 1-1 og 1-2 i kapittel én, har andelen barn som går på SFO, økt jevnt over år, og det er nå drøyt 80 prosent av barna på første trinn som går på SFO. Litt over 55 prosent av barna har fulltidsplass. Vi har ikke tall for utviklingen over tid i antall voksne som jobber på SFO, men har i spørreundersøkelsen til lederne bedt dem om å oppgi forholdstallet mellom voksne og barn, altså hvor mange barn det er per ansatt i SFO. I og med at det ikke er noen krav til kompetansesammensetningen i SFO, har vi ikke skilt mellom voksne med ulik type kompetanse. Vi har heller ikke skilt mellom ulike stillingsbrøker hos de ansatte. Utgangspunktet er altså hvor mange voksne som er til stede i SFO-tiden, og hvor mange barn som er registrert på SFO.

Gjennomsnittlig oppgir lederne at det er 12,3 barn per voksen i SFO, men med en relativt stor spredning. Standardavviket er på 4,1, og minimum og maksimum går fra 1 til 24. Vi har sjekket forholdstallet opp mot fordelingen av antall barn registrert i GSI, og naturlig nok kommer de som har et svært lavt forholdstall, fra SFO-er med svært få barn (og fra svært små skoler).

## 4.8 Oppsummering av organiseringen av SFO

Det er få føringer og retningslinjer for innhold i SFO utover at tilbudet skal gi barna omsorg og tilsyn, og at det skal legge til rette for lek og kultur- og fritidsaktiviteter samt være tilpasset barnas og foreldrenes behov. I tillegg skal de benyttede arealene være tilpasset den aktiviteten som drives, og skolefritidsordningen skal ha vedtekter som fastsettes lokalt av kommunen. I denne evalueringen har vi sett nærmere på rammeplaner/kvalitetsplaner og vedtekter fra casekommunene samt andre kommuner i Norge. Til sammen har vi gjennomgått 13 rammeplaner/kvalitetsplaner/kvalitetsdokumenter for å se nærmere på hvilke føringer kommuner gir for innhold og drift av SFO. Denne gjennomgangen viser tydelige ulikheter i både operasjonalisering, omfang og ideologi. Det er et skille mellom synet på SFO som en arena for læringsstøttende aktiviteter i tett samarbeid med skolens faglige program og SFO som en arena for fri lek og fritid hvor barnas daglige valg og egne initiativ er i førersetet. Tema som omsorg og trygghet finner man i begge disse ytterpunktene, men i noe varierende grad fra kommune til kommune. Trondheim kommune og Oslo kommune står mest i kontrast til hverandre, hvor Trondheim fokuserer på fri lek og barns egeninitierte aktiviteter, mens Oslo fokuserer på læringsstøttende aktiviteter og leksehjelp.

Når det gjelder organisatoriske rammer for SFO-er, er SFO-er ofte delt inn i baser etter barnas alder. Det store flertallet er kommunale, og de benytter seg som oftest av

skolens lokaler eller er delvis i skolens lokaler. Av de ansatte viser våre resultater at rundt 40 prosent har stillingskategori som assistent eller barneveileder, mens 17 prosent har stilling som fagarbeider (og i all hovedsak som barne- og ungdomsarbeider). Det er cirka sju prosent som har stilling som miljøarbeider eller miljøterapeut.

Det er svært mange av de ansatte som har deltidsstillinger. 32 prosent har 39 prosent stilling eller mindre, mens totalt 58 prosent har mindre enn 60 prosent stilling. Det er bare 27 prosent som oppgir å ha mer enn 90 prosent stilling i SFO. Samtidig har mange av de ansatte også stillingsprosent i skolen. 61 prosent av de ansatte oppgir at de også arbeider inn i skolen i skoletiden. 37 prosent av de som arbeider både på skolen og i skolefritidsordningen, oppgir at arbeidet er knyttet til enkeltelever som de følger gjennom dagen.

Utgiftene til skolefritidsordningen er dekt gjennom foreldrebetaling. Det har vært en klar trend siden 2004 (da det ble innført maksimalpris i barnehagene) at prisstigningen i SFO har vært høy sammenlignet med den generelle prisutviklingen målt ved hjelp av konsumprisindeksen (KPI). Prisveksten for barnehagene har i perioden ligget under eller omtrent likt med utviklingen i KPI, noe som skyldes innføringen av makspris i barnehagen. I motsetning til i barnehagene finnes det heller ikke faste moderasjonsordninger for SFO, og det er opp til kommunene å bestemme om og på hvilken måte moderasjon skal gis. I tillegg har SFO mulighet til å ta betalt for ekstra utgifter, og det vanligste er her at det tilkommer kostpenger i tillegg til pris for opphold. 78 prosent av lederne oppgir at kostpenger kommer i tillegg. Medianprisen for kost er på 169 kroner.

Det er stor forskjell i hvor mye en SFO-plass koster mellom kommuner. Det er svært stor forskjell mellom høyeste og laveste SFO-pris, men de fleste SFO-er ligger mellom 1500 og 3000 kroner. Per år utgjør en forskjell mellom disse to prisene likevel så mye som 16 500 kroner for ett barn i SFO (11 måneder betaling). Variasjoner i moderasjonsordninger og pris får store utslag i hva familier må ut med i ulike kommuner. Det er totalt 71 prosent av SFO-lederne som oppgir at det finnes moderasjonsordninger i kommunen. 21 prosent svarer nei, og 8 prosent svarer at de ikke vet om det finnes. Analysene av pris og moderasjon i denne evalueringen viser stor variasjon mellom kommuner, og til dette hører også forskjeller i krav om betaling for barn med rett på SFO fra femte til sjuende trinn. Mellom nabokommuner kan det skille summer som over år akkumulerer seg til summer som kan bli svært store.

## 5. Innhold og aktiviteter i SFO

Det er selvsagt ikke slik at selv om det finnes få overordnede føringer på nasjonalt nivå, så legges det ikke planer for hvordan SFO skal være rundt omkring. Som vist i forrige kapittel er det ulike planer rundt omkring i Norges kommuner, og disse er med på å legge rammer for innholdet og aktivitetene i SFO. I dette kapitlet går vi nærmere inn på hva slags aktiviteter og hendelser SFO er fylt med, og vi ser nærmere på hva ulike grupper tenker om hva SFO bør og kan være. Den første inngangen til dette er å eksemplifisere fra casene hvordan SFO-dagen foregår, før vi går nærmere inn på analyser av det kvantitative materialet omkring innhold og aktiviteter i SFO.

### 5.1 SFO-dagen

Åpningstiden på SFO varierer, men stort sett starter SFO-dagen 07.00 eller 07.30. SFO har da et tilbud frem til skolen starter, og inntrykket fra casebesøkene er at innholdet i denne perioden sjelden er planlagt i detalj. Noe av grunnen til dette er selvsagt at barna kommer til ulik tid, og det er vanskeligere å få i gang aktiviteter når man også hele tiden skal ta imot barn som kommer (selv om de ikke alltid fysisk må møtes og tas imot, må de ofte registreres som ankommet enten manuelt eller i et elektronisk system). I Forbrukerrådets kartlegging av mat på SFO i 2018 (som blir presentert grundigere senere) pekes det på tall fra Helsedirektoratet som sier at 60 prosent av SFO-ene organiserer et frokostmåltid, mens 90 prosent av disse oppgir at dette foregår med medbrakte matpakker. Det er altså en god del som spiser frokost på SFO, men de fleste har med maten hjemmefra.

Når skoledagen begynner, er det ulike rutiner for hvordan man organiserer overgangen mellom SFO og skole. Dersom man har egne SFO-lokaler, handler det om å forflytte SFO-barna fra SFO-areal til skole, mens der man bruker skolens lokaler til SFO, går man ofte ut i garderoben og møter lærerne der. Ofte innebærer dette at lokalene i mellomtiden må omorganiseres til skolens oppsett. Som det fremkom i avsnittet om arbeidsforhold og tilsetting, er det 61 prosent av de ansatte på SFO som oppgir å arbeide inn i skoledagen også, og dette medfører at mange av personalet er med fra SFO-tiden og inn i skolen.

Ved flere av SFO-ene vi besøkte, var det vanlig med en samling blant de ansatte før SFO-tiden etter skolen startet, der man gikk gjennom organiseringen av dagen, hvem som skulle være hvor til hvilken tid, og hvilke voksne som hadde ansvar for hvilke uteområder når barna lekte ute. Det varierte hvor mye tid de ansatte hadde til planlegging av aktiviteter. Baseledere hadde gjennomgående mer planleggingstid enn de andre ansatte i SFO. Enkelte hadde fulltidsstillinger der de planla alle aktiviteter for SFO-en, mens andre hadde halvtidsstillinger og var til stede tilsvarende. Dette gjaldt særlig på større SFO-er med flere baseledere.

Når skoledagen er ferdig, er det mange steder vanlig at SFO-dagen starter med et måltid ganske raskt. På flere av casene vi har besøkt, foregår dette i klasserommet der barna allerede befinner seg, og det spises matpakke eller et enkelt smøremåltid. Der

SFO har et varmmåltid eller lager i stand mat, foregår dette gjerne noe senere, slik at man rekker å gjøre i stand maten. Perioden frem til matserving fylles da av fri lek, mens dette blir hovedaktiviteten i tiden etter maten for de SFO-ene som går rett på mat.

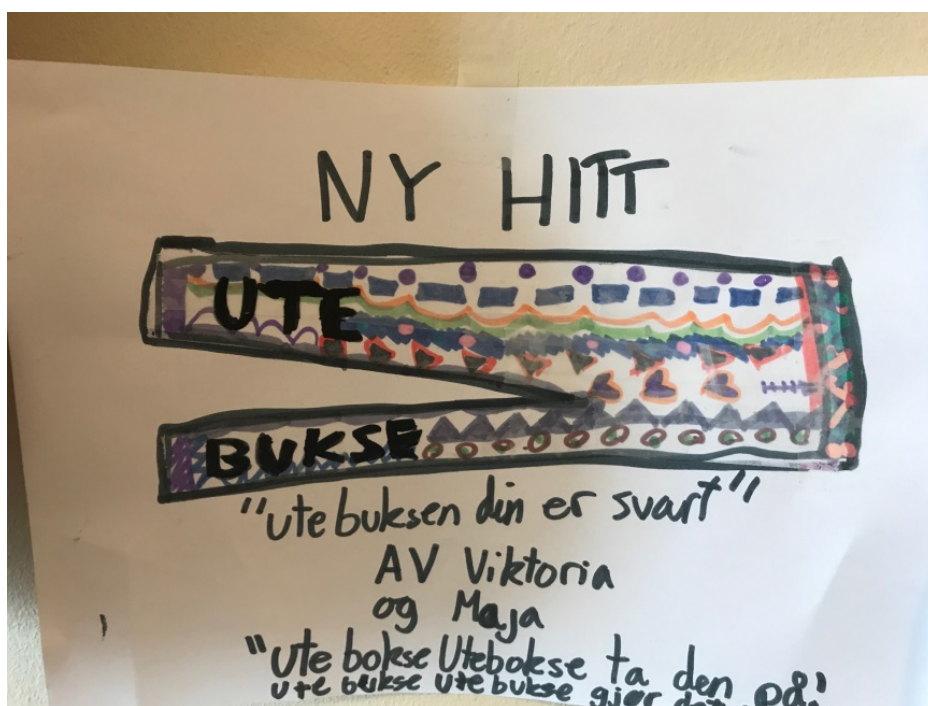
Det er i tiden etter fri lek og mat at man kan se en tydelig forskjell i organiseringen av SFO-dagen. Der man har en tydelig plan for skolefritidsordningen, for eksempel i aktivitetsskolen i Oslo, går man på dette tidspunktet over til aktiviteter som i Oslo blir beskrevet som læringsstøttende. Akkurat hvordan dette arter seg, varierer selvsagt fra skole til skole, men vi vil vise til eksempler fra de to caseskolene vi var på i Oslo.

Ved caseskole B var innholdet i de læringsstøttende aktivitetene tett knyttet til tema de hadde hatt gjennom skoledagen og også jobbet med hele den uken. Akkurat denne dagen var aktivitetene knyttet til matematikk. Elevene ble delt opp i grupper etter trinn, og ulike leker ble satt i gang. I gruppen for første og andre trinn spilte de et terningspill med store uteterninger der ulike lag skulle kaste terningene og addere summen til 20. Laget som klarte dette på færrest kast, vant, og man spilte videre med nye og etter hvert høyere summer. I den andre gruppen (tredje og fjerde trinn) hadde man en ringlek basert på plasser og nummer i ringen, som senere gikk over til «Mitt skip er lastet med», der man gikk gjennom forskjellige bokstaver og ord.

Ved case D var ikke de læringsstøttende aktivitetene like knyttet til skolens aktiviteter. Her hadde man ulike klubber og aktiviteter med forhåndspåmelding, som for eksempel naturfagsklubb, dans, futsalskole, musikk og animasjon. På vårt besøk deltok vi på naturfagsklubben, der et eksperiment med å lage «elefanttannkrem» ved å blande tørrgjær, varmt vann, hydrogenperoksid, oppvaskmiddel og konditorfarge ble gjennomført utendørs. Underveis ble det forklart hvilke prosesser som ble gjennomført, hva en «katalysator» er i kjemiske sammensetninger, og andre faglige begrep. Barna deltok i hele eksperimentet. Eksperimentet var gjennomført i løpet av en halv times tid, det samme var de læringsstøttende aktivitetene i case B.



Illustrasjon 1 Eksempel fra case på læringsstøttende aktivitet – rekrutteringsfilm for fosterfamilier for barne- og familietjenesten



Illustrasjon 2 Eksempel fra case på læringsstøttende aktivitet i musikkstudio – sang innspilt og plakat laget. Uttalt læringsstøttende aktivitet

I forkant av aktivitetene ved skole B og D hadde vi intervjuet de ansatte, og der omtalte de aktivitetene etter spising og fri lek som læringsstøttende aktiviteter. De var



opptatt av at vi som forskere «skulle være med på de læringsstøttende aktivitetene», og måten de snakket om aktivitetene på, ga inntrykk av at de hadde en klar formening om formålet med dem (læringsstøtte). Vi fikk også opplyst at det foregikk leksehjelp (ikke organisert av SFO) på faste dager i SFO-tiden.

På noen av de andre casene var det også aktiviteter, men ikke på den samme planlagte måten som vi så på case B og D. Ved case G var det for de aller fleste barna fri lek i skolegården som foregikk, mens en gruppe på seks barn fikk være med og forsøke seg på klatring og sikring i trær i skogen rett ved skolen. Selv om dette var en på alle måter lærerik aktivitet, var det fra de ansattes side sterkt understreket at det ikke var en *læringsstøttende* aktivitet. I samtale underveis i klatringen ga den ansvarlige ansatte sterkt uttrykk for at SFOs viktigste oppgave var fri lek.



*Illustrasjon 3 Eksempel på ikke-læringsstøttende aktivitet i SFO, klatring og sikring i trær, vurdering av rasfare*

Det noe paradoksale i å gjennomføre en såpass krevende og åpenbart lærerik og utviklende aktivitet som klatring med sikring samtidig som man understreker at fri lek er det viktigste, tolker vi som et uttrykk for at man snakker om SFO i tråd med de overordnede planene (i case G var det ingen andre retningslinjer for SFO enn kommunale vedtekter), men at innholdet på mange områder kan nærme seg hverandre uavhengig av hva slags føring det ligger på innholdet. Den store forskjellen ser ut til å ligge i de organiserte aktivitetene. Der det finnes klare føringer for hva SFO skal være, er vår erfaring at også innholdet planlegges i større grad.

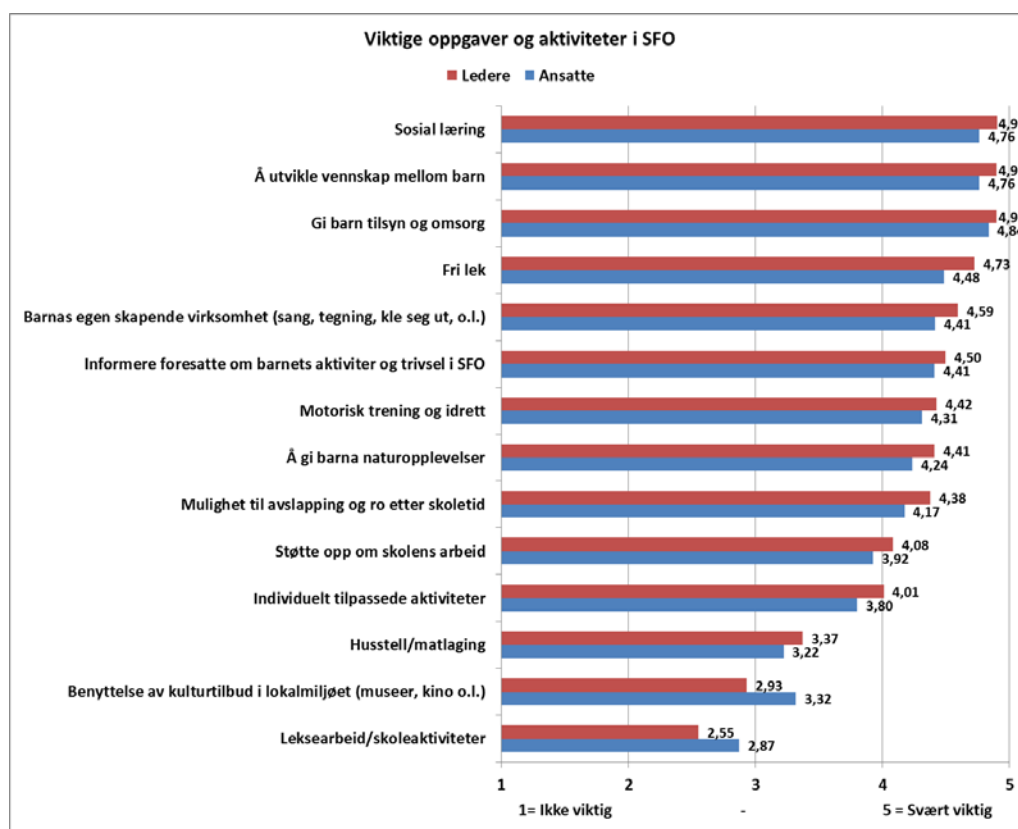
Etter at aktiviteter er gjennomført, enten det er organisert lek, fri lek eller læringsstøttende aktiviteter, har SFO-ene stort sett tid til lek frem til barna blir hentet eller går hjem. SFO stenger for de fleste i tidsrommet fra 16.30 til 17.15.

En annen observasjon når det gjelder SFO-tiden, er at den i praksis er svært kort, og særlig dersom man skal rekke både mat og organiserte aktiviteter. Ved case J fikk barna først servert mat gruppevis (tre grupper som rullerte mellom mat og utelek), før det ble satt i gang ulike aktiviteter. Dagen vi var der, var det kunst og håndverk, i form av sying, som skulle gjennomføres. Tilgangen på materialer og utstyr var ikke så stor at alle kunne holde på samtidig. Dermed ble aktivitetene gjennomført i grupper, og man måtte stille opp og være klar til å overta idet aktiviteten startet. Mye tid gikk med på køståing og organisering, og aktivitetene ble raskt gjennomført og avsluttet for at alle skulle komme gjennom og være klar før de ble hentet eller skulle gå hjem. Svært mange rakk ikke å avslutte det de holdt på med.

## **5.2 Hva oppleves som viktige oppgaver og aktiviteter i SFO?**

Både i casene og i surveyen har vi spurt om hva som oppleves som viktige oppgaver og aktiviteter i SFO. Her finnes det som sagt ingen nasjonale retningslinjer, men sosial læring og omsorg har gått igjen som viktige tema både i caseskolene og i surveyen. Dette stemmer også godt overens med de få føringene man finner i opplæringsloven § 13-7, nemlig at skolefritidsordningen skal legge til rette for lek og kultur- og fritidsaktiviteter, og at skolefritidsordningen skal gi barna omsorg og tilsyn. Foruten § 13-7 gjelder kun noen få av opplæringslovens regler for SFO. Dette er bestemmelsene om statlig tilsyn i § 14-1 og § 15-1 om forvaltningslovens anvendelse, kapittel 9a om elevenes skolemiljø, § 10-9 første og fjerde ledd om egnethet/politiattest, § 11-1 første ledd om samarbeidsutvalg og kapittel 12 i forskrift til opplæringsloven (trygghet for elevene).

I surveyen til ledere og ansatte har vi spurt om en rekke oppgaver og aktiviteter som kan tenkes å være sentrale i SFO, og bedt både ansatte og ledere om å krysse av på hvor viktig de mente de ulike aktivitetene er.



Figur 5-1      *Lederes og ansattes syn på hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt) (skala: 1: ikke viktig; 2: litt viktig; 3: ganske viktig; 4: viktig; 5: svært viktig)*

Figur 5-1 viser at ansatte og ledere er ganske samstemte i hva som er viktige oppgaver og aktiviteter i SFO. Rangeringen er nesten identisk mellom ledere og ansatte i vurderingen av hva som er viktige aktiviteter og oppgaver. Dette ser vi igjen også ved caseskolene, hvor ledelse og ansatte generelt er samstemte når det gjelder verdigrunnlaget til SFO eller synet på virksomheten. Imidlertid er det noen forskjeller som vi vil trekke frem. Ledere oppgir at aktivitetene fri lek, barns egen skapende virksomhet og mulighet for ro og avslapping er mer viktig enn hva ansatte gjør (Cohens  $d$  fra 0,25 til 0,37). Ansatte på sin side oppgir at leksearbeid og benyttelse av kulturtilbud er viktigere enn hva ledere gjør.

Det er interessant å merke seg at leksehjelp er det alternativet både ledere og ansatte ser på som minst viktig. Gjennomgangen av de ulike kvalitetsplanene viste også at det kun var 2 av 13 kommuner som beskrev leksehjelp som en del av innholdet i SFO. Også blant caseskolene var det kun 2 av 10 som gjennomførte leksehjelp. Begrunnelsene for hvorfor skolene ikke tilbød leksehjelp til barna, var enten at dette var et fokusområde for femte trinn og oppover i kommunen og hadde dermed ikke blitt organisert som et tilbud i SFO, at leksehjelp rett og slett krevde for mye i forhold til hvor mange ansatte man var på SFO, eller at SFO i den gitte kommunen ikke skulle holde på med læringsstøttende aktiviteter. Vi har snakket med både foresatte og barn i casene som gjerne kunne tenke seg at leksehjelp var en del av tilbudet. Et barn på

tredje trinn fortalte at «på onsdager og fredager bruker jeg å gå hjem for å gjøre lekser», mens en gruppe jenter på andre trinn fortalte at «det hadde vært mye morsommere om vi fikk gjøre lekser på SFO, heller enn å gjøre det etter kveldsmaten». Ved én SFO fortalte elever på fjerde trinn at de ikke fikk lov til å gjøre lekser i SFO-tiden. De ansattes begrunnelse var at SFO skulle være en fritidsarena og ikke en arena som skulle støtte opp om skolens innhold, selv om det i dette tilfellet ikke forelå andre planer for aktivitetene på SFO.

En av grunnene til å ikke ha leksehjelp som en del av SFO er at en av forutsetningene for å drive organisert leksehjelp i SFO-tiden er at foreldrebetalingen reduseres for å tilfredsstille kravet om at tilbudet om leksehjelp skal være gratis. Dette har ingen av våre caseskoler nevnt som grunnlag for at de ikke tilbyr leksehjelp, men man kan anta at skolene og SFO på dette punktet følger kommunenes vedtak, og disse holder gjerne leksehjelp utenfor den ordinære driften.

Videre er det interessant å se at aktiviteter som matlaging og benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet blir rangert som mindre viktig av både ledere og ansatte i SFO. Disse aktivitetene blir sett på som utfordrende å få gjennomført, både på grunn av antall barn som ofte er på SFO, og på grunn av den begrensede tiden barna faktisk er der per dag, slik det ble beskrevet tidligere i kapittelet. En leder forteller:

Nei, vi bruker lokalmiljøet veldig lite, drar lite på utflukter og slik. Og grunnen til dette er at vi ikke har noe egnet lokalmiljø rett utenfor døra her, og da tar det for lang tid å skulle begynne med buss og skyss når ungene kun er her noen timer på ettermiddagen. (Ledelse case A)

Samtidig ser vi at de caseskolene som har lokale kulturtilbud i nærheten, ofte benytter dette, blant annet kulturskolen og ulike dansestudio.

De fleste av våre caseskoler har hatt fokus på aktiviteter som fysisk aktivitet, naturopplevelser og motorisk trening. Blant annet har svømmetrening vært et prioritert område for flere av SFO-ene. Informantene våre har begrunnet dette fokuset på flere måter:

- Barna har behov for fysisk aktivitet etter en lang dag med stillesitting på skolen.
- Ut fra et folkehelseperspektiv må vi få barn til å bevege seg mer.
- Dette er svært viktig kompetanse å ha med seg videre (spesielt svømming).
- Fysisk aktivitet og utetid er praktisk i forhold til den begrensede inneplassen de har tilgjengelig.
- Dette er gode aktiviteter for å oppleve mestring, spesielt for de barna som kanskje opplever mindre mestring i skolen.

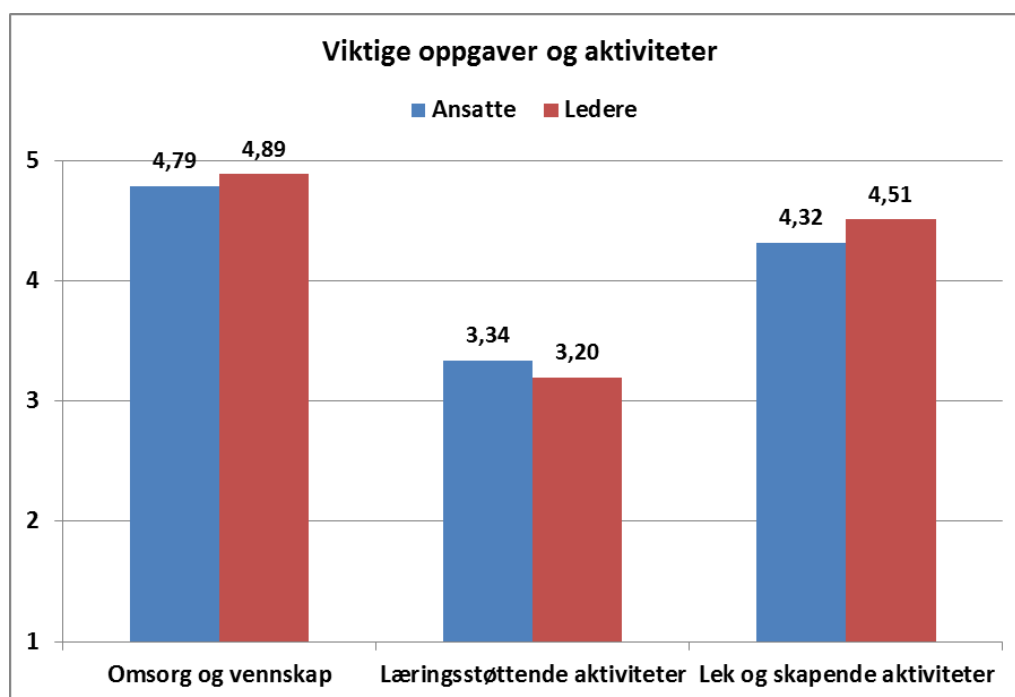
Gjennom en faktoranalyse ønsker vi å se nærmere på dimensjoner i datamaterialet og se om det er noen oppgaver og aktiviteter som «klumper» seg sammen og lader på samme underliggende faktor.

Tabell 5-1 Faktoranalyse og reliabilitetstest av spørsmål som omhandler hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (ansatte, faktorladninger og Cronbachs alpha)

	Omsorg og vennskap Faktor 1	Læringsstøttende aktiviteter Faktor 2	Lek og skapende aktiviteter Faktor 3
v27_001 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – gi barn tilsyn og omsorg	0,7		
v27_012 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – å utvikle vennskap mellom barn	0,8		
v27_013 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – sosial læring	0,8		
<b>Omsorg og vennskap</b>		<b>Cronbach alpha = 0,81</b>	
v27_002 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – støtte opp om skolens arbeid		0,7	
v27_003 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet (museer, kino o.l.)		0,6	
v27_009 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – husstell/matlaging		0,6	
v27_010 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – leksearbeid/skoleaktiviteter		0,8	
<b>Læringsstøttende aktiviteter</b>		<b>Cronbach alpha = 0,72</b>	
v27_004 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – barnas egen skapende virksomhet (sang, tegning, kle seg ut o.l.)			0,5
v27_005 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – motorisk trening og idrett			0,5
v27_006 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – å gi barna naturopplevelser			0,6
v27_007 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – mulighet til avslapping og ro etter skoletid			0,8
v27_008 Hva mener du er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO: – fri lek			0,6
<b>Lek og skapende aktiviteter</b>		<b>Cronbach alpha = 0,77</b>	

Tabell 5-1 viser at spørsmålene som omhandler viktige aktiviteter og oppgaver ved SFO, lader på tre underliggende faktorer. Disse har vi kalt *omsorg og vennskap*, *læringsstøttende aktiviteter* og *lek og skapende aktiviteter*. Vi har holdt to spørsmål utenfor faktoranalysen, og det er å informere foresatte og individuelt tilpassede aktiviteter, for de omhandler litt andre forhold enn de øvrige spørsmålene. En

reliabilitetstest viser at det er en tilfredsstillende indre konsistens i faktorene. Dette gjør at vi kan slå spørsmålene sammen i tre samlemål og bruke dem i de videre analysene. På den måten får vi analyser av de tre underliggende faktorene istedenfor fjorten enkeltspørsmål. Det er gjort tilsvarende faktoranalyse på dataene fra lederne, og vi finner tilsvarende faktorstruktur, med unntak av at noen spørsmål ladet på flere faktorer. Vi har likevel valgt å bruke samme sammensatte mål på de to gruppene, da dette gjør det mulig å sammenligne svarene fra ansatte og ledere.



Figur 5-2 Lederes og ansattes syn på hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)

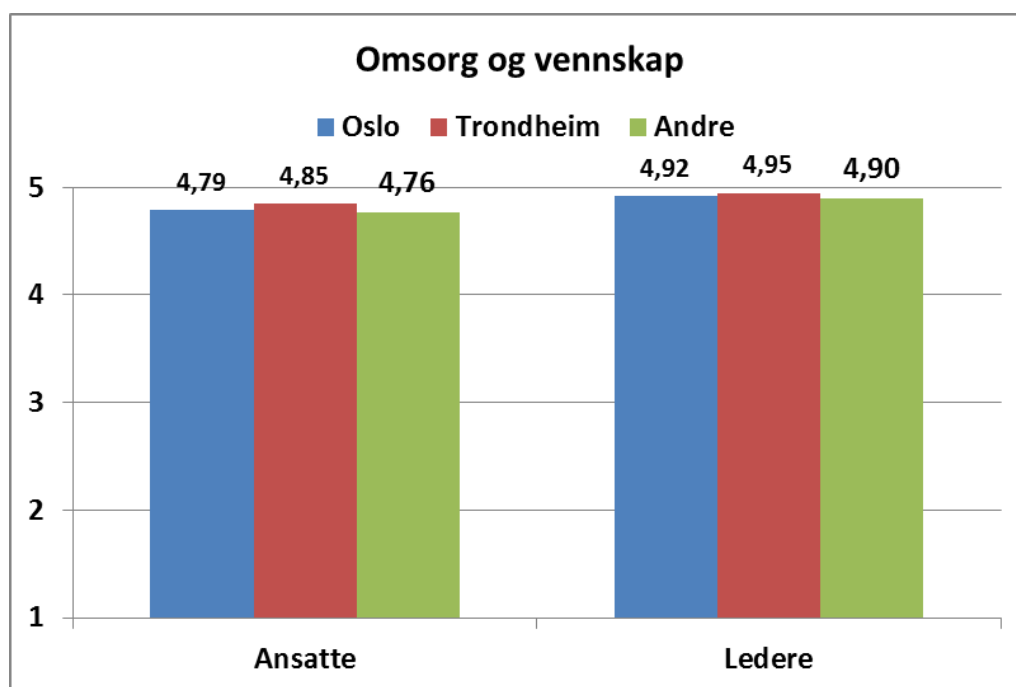
Figur 5-2 viser ansatte og lederes vurdering av hva som er viktige aktiviteter og oppgaver ved SFO når vi benytter de sammenslåtte målene. Vi ser at både ledere og ansatte mener at omsorg og vennskap er svært viktig. Dernest ser vi at lek og skapende aktiviteter blir sett på som viktig til svært viktig, mens læringsstøttende aktiviteter rangeres nederst som middels viktig. Vi ser også i denne figuren at ansatte mener læringsstøttende aktiviteter er mer viktig enn hva ledere gjør, mens lederne mener at lek og skapende aktiviteter er mer viktig enn hva ansatte gjør. Forskjellen er imidlertid ikke stor. Det er størst forskjell i synet på viktigheten av lek og skapende aktiviteter.

I casestudiene opplevde vi at ansatte la mindre vekt på den frie leken og barns egen skapende virksomhet. Årsakene var at dette var aktiviteter det var svært vanskelig å legge til rette for, og som krevde mye organisering og forarbeid fra personalet. Flere påpekte at «de kan jo ikke få leke helt fritt her inne», eller at «rommene her tillater ikke at alle barna kan leke fritt». Selv om fri lek og skapende virksomhet ble ansett som svært positivt, var det i hverdagen vanskelig å legge til rette for, annet enn i utetiden.



Som det ble vist i analysene av planene for SFO i kapittel fire, er det en ideologisk forskjell i synet på hva slags arena SFO skal være. I casestudiene opplevde vi en klar, la oss kalle det ideologisk forskjell i hva SFO skal være. Eksempelvis er det i Oslo en uttalt holdning om at SFO (aktivitetsskolen, AKS) skal være et verktøy knyttet til skolegangen, mens det i Trondheim er klart uttalt at SFO er en friarena hvor man vektlegger barns egeninitierte aktiviteter, og hvor eksempelvis leksehjelp ikke skal tilbys. Mellom disse to ytterpunktene finner vi en rekke variasjoner som i større eller mindre grad vektlegger fri lek eller læringsstøttende aktiviteter, men som også kjennetegnes av det vi kaller ikke-pedagogikk, altså at SFO ikke har noen klare planer og rammer for innholdet.

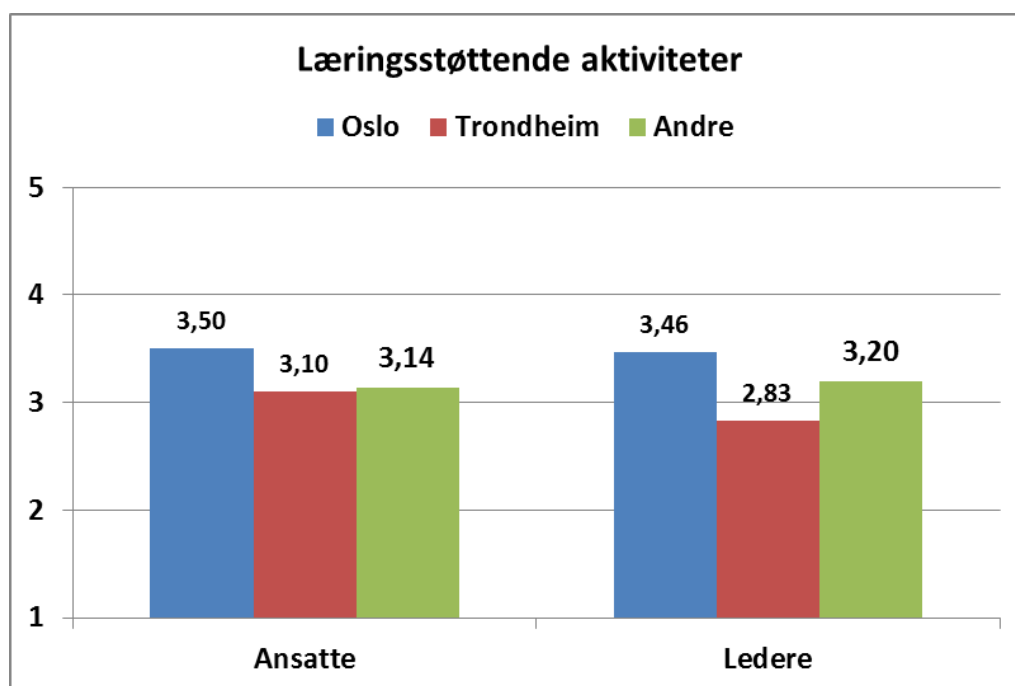
I de videre undersøkelsene skal vi nå se om det er forskjell mellom ansatte og ledere i Oslo, Trondheim og øvrige kommuner i oppfatning om hva som er viktige oppgaver og aktiviteter i SFO.



Figur 5-3 Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om omsorg og vennskap er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)

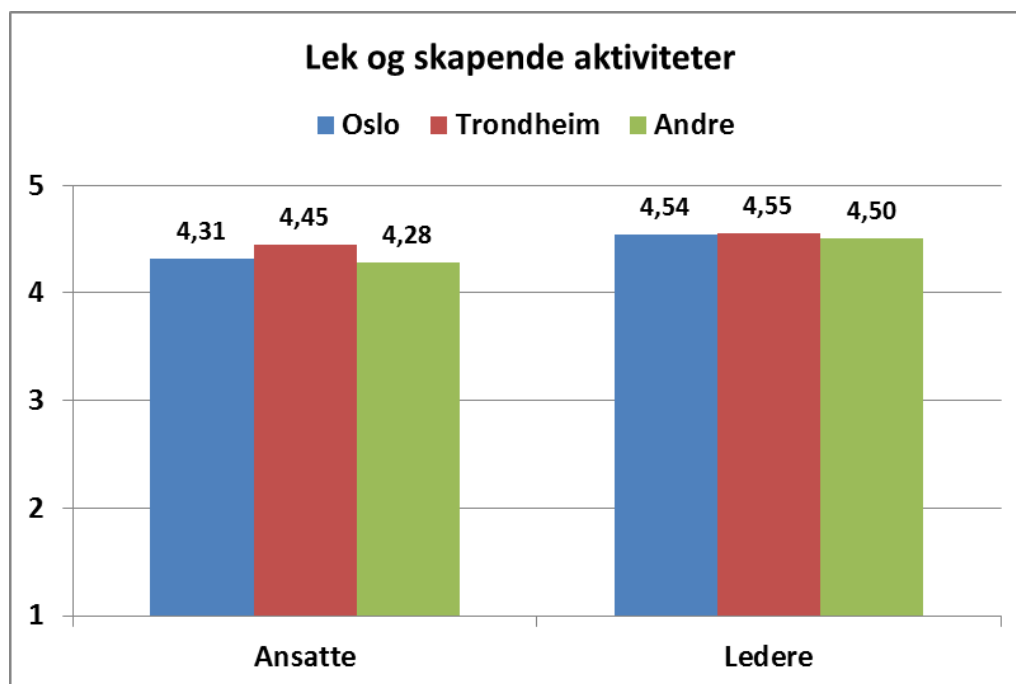
Figur 5-3 viser at det ikke er noen forskjell mellom kommunene i hvorvidt man synes at omsorg og vennskap er viktige aktiviteter. Mer eller mindre samtlige har krysset av for at dette er svært viktig. I casene kommer det også frem at det å gi omsorg blir sett på som sentralt både for skolefritidsordningene med læringsstøttende fokus og for skolene med fokus på fri lek. I samtlige planer eller rammeplaner beskrives omsorg i den overordnede delen, eller som et eget mål, som da også inkluderer barns omsorg for hverandre og utvikling av vennskap.





*Figur 5-4 Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om læringsstøttende aktiviteter er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)*

Når det gjelder læringsstøttende aktiviteter, ser vi derimot i figur 5-4 at Oslo skiller seg ut blant både ansatte og ledere ved å mene at det er klart viktigere enn hva man mener i Trondheim og andre kommuner. Ledere i Trondheim skiller seg også ut ved å mene at læringsstøttende aktiviteter er mindre viktig enn hva man gjør i andre kommuner og særlig i Oslo. Igjen ser vi at dette er i samsvar med kommunenes overordnede planer, hvor Oslo fremmer læringsstøttende aktiviteter og Trondheim fremmer fri lek og barns egenstyrte aktiviteter. Også de andre caseskolene vi har besøkt, har enten hellet mot læringsstøttende aktiviteter eller mot fri lek, selv om de ulike caseskolene har litt ulike forståelser av hva læringsstøttende aktiviteter og fri lek faktisk er.



*Figur 5-5 Lederes og ansattes syn i Oslo, Trondheim og andre kommuner på om lek og skapende aktiviteter er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO (gjennomsnitt)*

Figur 5-5 viser at det er ingen store forskjeller mellom kommuner når det gjelder om man anser at lek og skapende aktiviteter er viktig ved SFO. Resultatene viser at Oslo skiller seg ut ved at både ansatte og ledere mener at læringsstøttende aktiviteter er viktigere enn hva ansatte og ledere i andre kommuner gjør. Dette betyr likevel ikke at lek og skapende aktiviteter eller omsorg og vennskap anses som mindre viktig. Ansatte og ledere i Oslo mener dette er oppgaver og aktiviteter som er viktige på linje med ansatte og ledere i landet for øvrig. Ledere i Trondheim skiller seg også ut ved at de mener læringsstøttende aktiviteter er mindre viktige enn hva andre ledere og ansatte i andre kommuner gjør, og også enn hva ansatte i Trondheim mener. Dette gjenspeiler kvalitetsutviklingsmeldingen i SFO i Trondheim, hvor det er klart uttrykt at frilekens betydning i SFO er det overordnede fokusområdet, og nesten kan oppfattes som en motvekt til skolens læringsmål og læreplaner.

Tabell 5-2 *Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i viktige oppgaver og aktiviteter i SFO som kan forklares av kommune- og skoleegenskaper (ansatte n = 946)*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Omsorg og vennskap	Læringsstøttende aktiviteter	Lek og skapende aktiviteter
Kommunenivå (27 kommuner)	0,00	0,05	0,00
Skolenivå (192 skoler)	0,04	0,11	0,03

Tabell 5-2 viser betydningen av kommune- og skolenivå på de tre dimensjonene *omsorg og vennskap*, *læringsstøttende aktiviteter* og *lek og skapende aktiviteter*, altså om det er egenskaper ved de skolene/SFO-ene de ansatte arbeider i, eller egenskaper ved de kommunene de ansatte befinner seg i, som påvirker hvordan de ansatte svarer. Tabell 5-2 viser at det er lite av variansen i *omsorg og vennskap* og *lek og skapende aktiviteter* som kan forklares ved forhold ved kommunen eller den SFO-en de ansatte arbeider ved. Derimot ser vi at henholdsvis 5 og 11 prosent av variansen i *læringsstøttende aktiviteter* forklares av forhold på kommunenivå og SFO-nivå. Dette gir inntrykk av at rammeplaner eller kvalitetsmeldinger om SFO, slik de er beskrevet over, i alle fall har innvirkning på ansattes *oppfatninger* om hva som anses som viktige aktiviteter og oppgaver i SFO. Om det har innvirkning på praksis og innhold i SFO, er usikkert, men som nevnt i kapittelet om SFO-dagen er vår erfaring at der det finnes klare føringer for hva SFO skal være, planlegges innholdet i større grad.

Tabell 5-3 Foreldres vurdering av aktivitetstilbudet på SFO (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	(Vet ikke)	Gjennomsnitt foreldre		
							Alle foreldre	Minoritet	Særskilt behov
Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er variert.	4,7	12,6	11,6	30,9	40,1	(2,0)	3,88	4,14	3,24
Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er godt tilpasset.	4,1	11,4	14,7	32,2	37,6	(4,1)	3,86	4,26	3,03
Aktivitetene i skolens ferier er gode.	5,0	6,6	12,5	27,3	48,5	(16,9)	4,07	4,55	3,13
Aktivitetene i skolens ferier er varierte.	4,8	6,9	14,6	29,0	44,8	(17,7)	4,02	4,29	3,15
Tilbudet om leksehjelp i SFO-tiden fungerer bra for mitt barn.	31,0	9,3	32,6	9,6	17,5	(39,5)	2,71	3,29	1,88
Jeg synes det er riktig at SFO har enkelte foreldrebetalte aktiviteter.	24,5	13,9	20,8	20,5	20,3	(10,5)	2,97	3,53	2,46

\*De som har svart «vet ikke», er tatt ut i beregning av svarfordeling og gjennomsnitt.

Tabell 5-3 viser foreldrenes vurdering av aktivitetstilbudet i SFO. Når det gjelder de fire første påstandene som omhandler at det samlede aktivitetstilbudet er (1) variert og (2) tilpasset, og at aktivitetene i ferier er (3) gode og (4) varierte, viser tabell 5-3 at 70–75 prosent av *alle foreldre* er delvis eller helt enig i dette. Det er en tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn skårer høyere enn øvrige foreldre. Foreldre til barn med særskilte behov er klart mer uenige i påstandene. Det er mellom 43 og 51 prosent av denne gruppen foreldre som er enige i disse fire påstandene. Dette gjenspeiler funnene i kapittel åtte, som viser at denne foreldregruppen ofte forteller at SFO-tilbudet i liten grad er tilpasset deres barn.

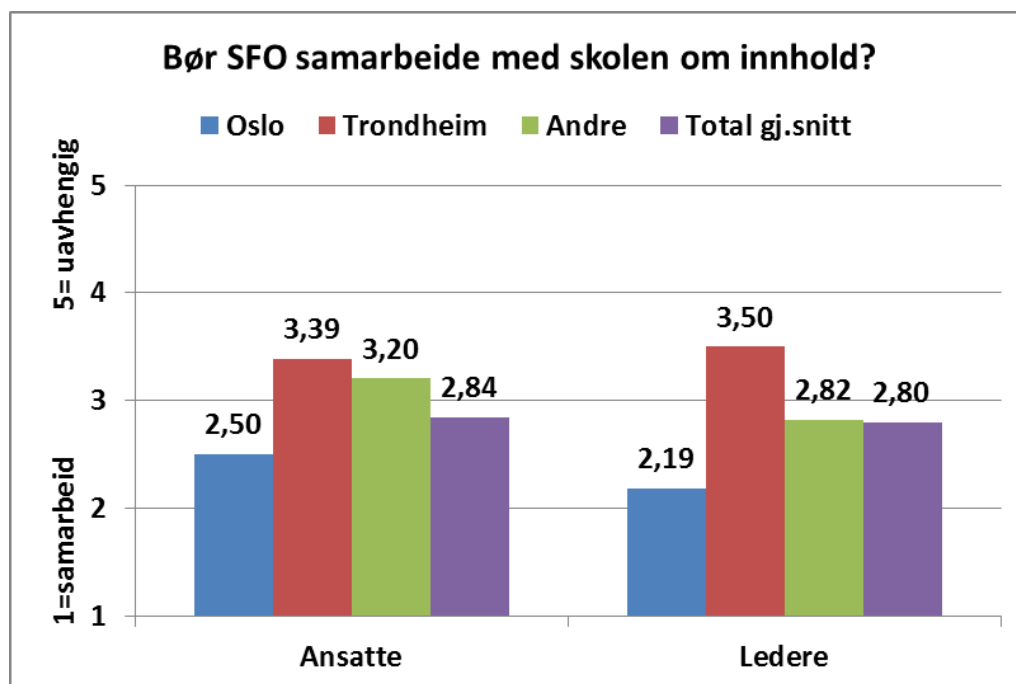
Når det gjelder leksehjelp, er selve påstanden problematisk. Påstanden er en del av Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse, og det er ikke mulig å svare om man ikke har leksehjelp som tilbud ved skolen (og et slikt tilbud kan også komme i konflikt med gratisprinsippet). Dette vises også ved at hele 40 prosent har svart «vet ikke» på dette spørsmålet. Det er også mulig at de som er helt uenig i at tilbudet om leksehjelp i SFO-tiden fungerer bra for deres barn, svarer slik fordi det ikke finnes et slikt tilbud. Dersom vi ser bort fra dette, ser vi at i underkant av 30 prosent av foreldrene er delvis eller helt enig i påstanden om leksehjelp. Foreldre med minoritetsbakgrunn skårer

betraktelig høyere, mens foreldre til barn med særskilte behov skårer betraktelig lavere enn øvrige foreldre.

Når det gjelder om foreldrene synes det er riktig at SFO har enkelte foreldrebetalte aktiviteter, så er det omtrent en like stor andel som er enige, som det er foreldre som er uenige. Igjen ser vi en tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn skårer betraktelig høyere enn øvrige foreldre når det gjelder oppslutning om enkelte foreldrebetalte aktiviteter.

### **5.3 Innhold i SFO i samarbeid med eller uavhengig av skolen?**

Vi har sett over at det er et skille særlig mellom ansatte og ledere i Oslo og Trondheim i hvilke aktiviteter man synes er viktige. Dette gjelder synet på viktigheten av læringsstøttende aktiviteter. Vi vil nå se om det er tilsvarende skiller mellom kommuner på spørsmål om samarbeid med skolen. I surveyen til ansatte og ledere spurte vi om man kunne angi om SFO burde samarbeide med skolen om SFO-innhold, eller om innholdet burde være uavhengig av skolen. Skalaen gikk fra ytterpunktet 1 – samarbeid med skolen og 5 – uavhengig av skolen. Dette er et grovt mål som er ment som et barometer på hvilket syn de ansatte og lederne har om dette. Rett under 2 prosent av de ansatte svarte «vet ikke» på spørsmålet, mens tilsvarende andel var 0,8 blant lederne.

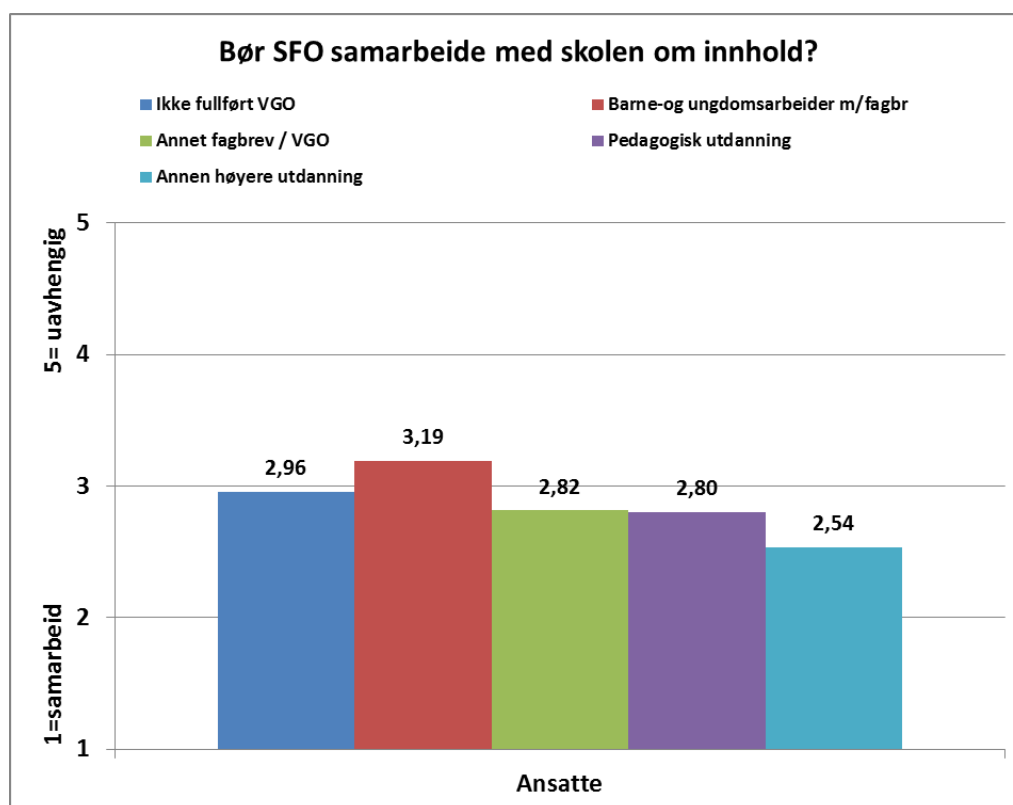


Figur 5-6 Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om de mener at SFO bør samarbeide med skolen om SFOs innhold, eller om innholdet i SFO bør være uavhengig av skolen, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)

Figur 5-6 viser at ansatte og ledere i Oslo mener i større grad enn ansatte i øvrige kommuner at SFO bør samarbeide med skolen om SFO-innhold. Denne forskjellen er moderat mellom ansatte og ledere i Oslo sammenlignet med øvrige kommuner (inkludert Trondheim) (Cohens  $d$  mellom 0,5 og 0,8). Dersom vi ser på forskjellen mellom ledere i Oslo og ledere i Trondheim, er forskjellen stor (Cohens  $d = 1,10$ ). Det totale gjennomsnittet ligger på rundt 2,8 for både ansatte og ledere, noe som indikerer at man gjennomsnittlig plasserer seg midt på treet i spørsmålet om SFOs innhold skal være i samarbeid med eller uavhengig av skolen.

Igjen finner vi at dette synet på samarbeid mellom SFO og skolen går igjen i planene til den enkelte kommune. I Oslo har man eksplisitt uttalt i rammeplanenes innledning at «aktivitetsskolen skal være en alternativ læringsarena som understøtter skolens arbeid med elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling», samt at «aktivitetsskolen skal ha et læringsstøttende aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart». I Trondheim har man derimot lagt vekt på at «SFO i Trondheim er opptatt av å ivareta den frie leken», samt at «SFO er ikke styrt av målrettede planer som skolen, men ledes derimot av fleksible planer for hverdagen som åpner for barns medvirkning og demokratideltakelse».

Videre har vi sett på om det finnes forskjell i meninger om viktigheten av samarbeid med skolen om SFOs innhold ut fra ansattes utdanningsnivå.



Figur 5-7 Ansattes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at SFO bør samarbeide med skolen om SFOs innhold, eller om innholdet i SFO bør være uavhengig av skolen, fordelt på utdanning (gjennomsnitt)

Figur 5-7 viser at det er en svak tendens i at det er forskjell i utdanningsnivå når det gjelder mening om at man bør samarbeide med skolen om SFOs innhold eller ikke. En variansanalyse viser at det er forskjell mellom utdanningsgruppene (ANOVA, f-verdi: 8,21;  $p < 0,001$ ), og en ettertest (bonferroni) viser at det er ansatte med fagbrev i barne- og ungdomsarbeid som skiller seg fra personer med annen høyere utdanning. En regresjonsanalyse hvor vi kontrollerer effekten av utdanning med andre variabler (kommune, alder og ansiennitet i SFO) på spørsmålet om SFOs innhold bør utarbeides i samarbeid med skolen eller uavhengig av skolen, viser at utdanning ikke har signifikant innvirkning på hvordan man svarer. Det som har størst effekt på om man mener at SFOs innhold bør utarbeides uavhengig av skolen, er om man jobber i Trondheim (Beta = 0,23;  $p < 0,001$ ) eller andre kommuner (0,20;  $p < 0,001$ ) sammenlignet med Oslo (referansekategori). Det er en tendens til å mene at innholdet bør utarbeides uavhengig av skolen, jo lenger ansiennitet man har i SFO (Beta = 0,23;  $p < 0,025$ ). Alder og utdanning har ikke signifikant innvirkning i denne modellen.

I kommentarfeltene er det flere ansatte og ledere som kommenterer at SFO skal være noe annet enn skole. En ansatt uttrykker det slik:

Synes det er viktig å passe på skillet mellom skolen og skoleFRITIDSordningen. Barna opplever allerede høyt press på flere områder i skole og på fritiden gjennom organiserte aktiviteter. SFO må få være et pusterom hvor de kan ha

friheten til å velge aktiviteter de ønsker å delta i. Det er veldig mye læring i frilek og relasjoner med andre. Bare det å tilegne seg sosiale ferdigheter er mye læring og som kommer til gode i skolen. I UDIRs veileder om sosial kompetanse i skolen står det også at om elevene får for lite frihet får de også for lite mulighet til å lære å ta ansvar. Det går jo an å ha en viss samarbeid med skolen for å unngå at man gjør for eksempel samme aktiviteter knyttet til høytider og årstid, men ikke rettet mot andre skolebaserte aktiviteter. (Ansatt Trondheim, kommentarfelt)

Denne ansatte uttrykker tydelig at SFOs innhold skal være uavhengig av skolen (krysset av for fem på spørsmålet). SFO skal være et pusterom og både en frihets- og fritidsarena. I sitatet poengteres det også at det er mye læring i lek og i å ta ansvar. Dersom det skal være et samarbeid med skolen, er det for å unngå at man «trækker i hverandres bed» ved å gjøre det samme som skolen løpet av en dag. En annen ansatt gir oss inntrykk av at samarbeid med skolen er noe fremmed, som kunne være «gøy», i alle fall i små porsjoner:

En SFO skal ikke være avhengig av at skolen forteller dem hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre dette. Det hadde vært gøy å samarbeide med skolen i noen oppgaver, men dette har vi ikke pr idag fått tilbud om. Men når det er sagt så synes jeg at skole skal være skole og sfo skal være fritid og lek. De som jobber med barn må ha gode egenskaper som tålmodighet og vise omsorg. (Ansatt annen kommune, kommentarfelt)

Den oppfatningen de to kommentarene representerer, ligger nok i yttergrensene av hva alminnelig oppfatning er om SFOs innhold skal være i samarbeid med eller uavhengig av skolen, blant ansatte og ledere. En mer representativ holdning er at skolen og SFO gjennom samarbeid skal være med og skape en helhetlig og forutsigbar dag for barn, samtidig som man legger vekt på at SFO er noe annet enn skole:

Ved å gi barna et enhetlig tilbud henger dagen og forventninger til innhold sammen, noe som gir dagen en forutsigbarhet som for langt de fleste barn er bra. (Ansatt Trondheim, kommentarfelt)

SFO og skole bør ha et godt samarbeid. Det er ikke det samme som at SFO skal bli en utvida skoledag. Vi må se hele barnet hele dagen. Alle aktiviteter i SFO bør være frivillig eller i samråd med foresatte. SFO er en av de viktigste arenaene for sosial læring og mestring. Vi trenger ulike fagutdanninger i skolen/ SFO. Barne og ungdomsarbeider, barnevernspedagog, vernepleier, spesialpedagog og lærer bør ha plass i skole/sfo. Alle faggruppene bør kunne samarbeide med barnas beste som fokus. Hele barnet må sees ikke bare det skolefaglige. (Ansatt Trondheim, kommentarfelt)

Jeg mener at SFO i størst mulig grad skal legge til rette for det som er egeninitiert og i størst mulig grad valg. Systematisk jobbing med sosial kompetanse og vennskap i høysete, og her bør det være en selvfølge at hele personalet på skolen jobber sammen etter en felles pedagogisk plattform. Forutsigbare voksne skole/SFO. Vi voksne jobber med de samme barna og trekker i samme retning uavhengig av stilling. Viktig med informasjonsflyt og samarbeidstid slik at vi skaper trygge arenaer for barna. Samtidig viktig at det er forskjell på skole og SFO, i ytterpunkt undervisning og «fritid». (Ansatt annen kommune, kommentarfelt)



De to siste kommentarene vektlegger skillet mellom skole og SFO, men ser samtidig at det er viktig med en felles pedagogisk plattform, samarbeidstid og informasjonsflyt mellom skole og SFO, slik at det blir forutsigbarhet for barna. Helhet og forutsigbarhet er også poenget til følgende leder:

I hovedsak mener jeg at SFO skal være en arena for fri lek, utvikling av vennskap og sosial kompetanse. Vi skal være med på å bidra til at alle barn er trygge og bygge selvtillit og selvfølelse. Fokus på hvert enkelt barn med ulike interesser, behov og styrker. Men jeg mener bestemt at å jobbe med sosial kompetanse må gjøres i nært samarbeid med skolen. Helhetstenking gjennom hele skole/SFO dagen er viktig for å sikre god faglig jobbing, forutsigbarhet og trygghet hos barna. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Andre kommenterer også at SFO kan i samarbeid med skolen være et verktøy for å utjevne forskjeller og utvikle ferdigheter:

Elevene kommer fra svært ulike sosioøkonomiske forhold, og noen er fra familier som lever under fattigdomsgrensa. Andre kommer fra minoriteter som ikke kan norsk når de begynner på skolen. Å delta i miljø med jevnaldrende bidrar til fellesskapsfølelse og inkludering. De opplever kultur, idrett og andre sosiale aktiviteter. Barn med svake norskspråklige ferdigheter profitterer på deltakelse. I Oslo skal AKS tilrettelegge for lek og læringsstøttende aktiviteter som er planlagt og har en sammenheng med det de jobber med i skoletiden. Det ser vi har effekt, men det er opp til den enkelte kontaktlærer å prioritere om det skal samarbeides. Først når dette arbeidet er satt i system vil det bli kvalitetssikret. (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Imidlertid poengterer denne ansatte at man er avhengig av at skolen gjennom kontaktlærer prioriterer å samarbeide med SFO, for at et slikt samarbeid skal bære frukter.

Et annet viktig moment som er nevnt ved caseskolene når det gjelder innhold i SFO, er den begrensede tiden de ansatte opplevde å ha når det gjaldt planlegging av dagen og tilpasning av innhold. Samtlige av caseskolene har nevnt at de gjerne kunne tenke seg mer tid til planlegging og gjennomføring av SFO-dagen, både på et overordnet plan og i det daglige arbeidet. Baselederne har gjerne avsatt tid, men for de ansatte er det store variasjoner i hva som faktisk finnes av planleggingstid ved den enkelte caseskole. Noen har 15 minutter gjennomgang hver dag, mens andre kun har en times møte hver andre uke, og da mer i form av et informasjonsmøte.

For hver SFO dag er jo en spontan dag, i hvert fall her ... det er litt sånn, okay i dag hva skal vi gjøre? Og hvor mange voksne er vi på jobb? Det vet man aldri. Så vi trenger litt mer tid til å planlegge, noen minutter hver dag ... (Ansatt case J)

En av de skolene som faktisk har 15 minutter til organisering hver dag, bruker denne tiden aktivt til å fordele oppgaver, gå igjennom hvilke barn som er til stede eller ikke, gå igjennom informasjon de eventuelt har fått fra lærerne om enkeltelever, eller oppdaterer hverandre på dagen de har hatt så langt (de fleste er assistenter i skolen).

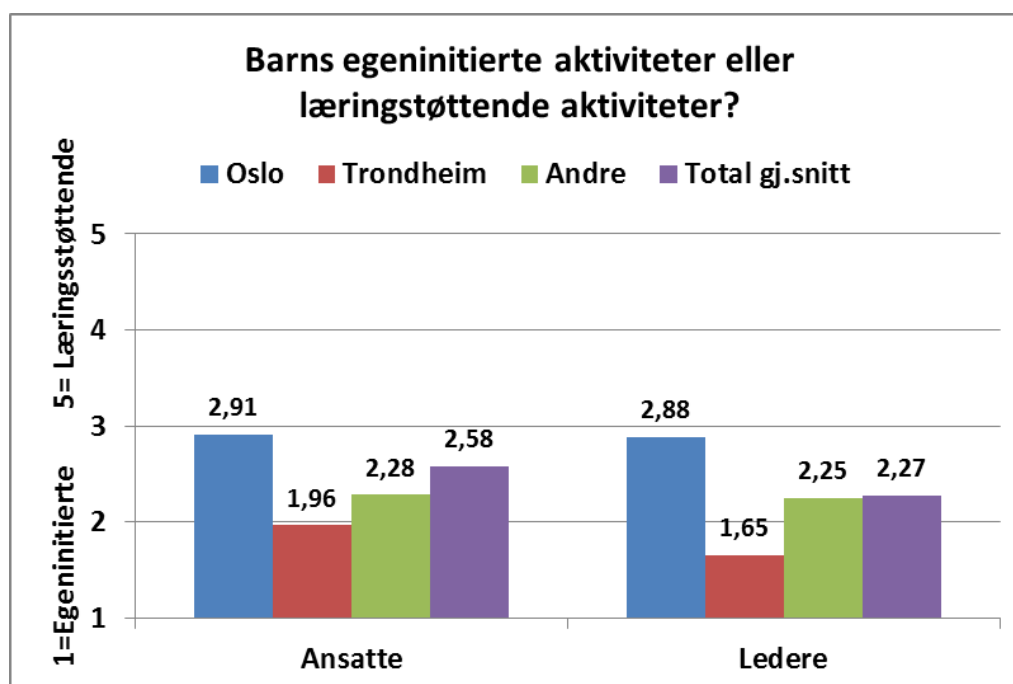
De ansatte ved denne skolen opplever at disse 15 minuttene hver dag er nødvendig både for å få oversikt og for å sørge for god flyt og godt innhold i SFO-dagen.

Også i kommentarfeltet i surveyen fant vi bemerkninger om viktigheten av avsatt planleggingstid:

Det er viktig at barne- og ungdomsarbeidere blir brukt riktig. De trenger avsatt tid til planlegging av aktiviteter og til evaluering. Dette er svært avgjørende for AKS i fremtiden. Ingen lærere ville ha godtatt så lite tid til planlegging. Og BUS fagbrevet bør styrkes og være mer rettet mot atferdsvansker og utfordringer lærerne ikke har kompetanse på. (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

## **5.4 Barns egeninitierte aktiviteter eller læringsstøttende aktiviteter**

Om SFO skal vektlegge barns egeninitierte aktiviteter eller støtte mer opp om skolens arbeid, henger nært sammen med om SFO skal samarbeide med skolen om innhold eller ikke. Dette skal vi nå se nærmere på. De ansatte og lederne ble spurt om de kunne angi om SFO skal vektlegge barns egeninitierte aktiviteter eller støtte mer opp om skolens arbeid. Skalaen gikk fra ytterpunktet 1 – barns egeninitierte aktiviteter og 5 – aktiviteter som støtter opp om skolens arbeid. Dette er som spørsmålet om samarbeid om innhold med skolen et grovt mål som er ment som et barometer på hvilket syn de ansatte og lederne har om dette. Henholdsvis 2,6 og 0,7 prosent av de ansatte og lederne svarte «vet» ikke på dette spørsmålet.



Figur 5-8 Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at SFO bør hovedsakelig legge til rette for barns egeninitierte aktiviteter, eller om man mener at SFO bør hovedsakelig legge til rette for aktiviteter som støtter opp om skolens arbeid, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)

I figur 5-8 er det særlig ledere i Trondheim som skiller seg klart ut ved å mene at SFO bør hovedsakelig legge til rette for barns egeninitierte aktiviteter til fordel for aktiviteter som støtter opp skolens arbeid. Dette samsvarer som sagt med kommunens overordnede planer for SFO. Ledere i Trondheim skiller seg fra ledere i Oslo (Cohens  $d = 1,18$ ), og ansatte i Trondheim skiller seg markant fra ansatte i Oslo (Cohens  $d = 0,83$ ). Selv om ansatte og ledere i Oslo i langt mindre grad enn øvrige ansatte og ledere mener at SFO bør hovedsakelig legge til rette for barns egeninitierte aktiviteter, ligger gjennomsnittsverdien rundt 2,9. Det vil si at i Oslo svarer man mer midt på treet og indikerer at man må legge til rette for både egeninitierte aktiviteter og aktiviteter som støtter opp om skolens arbeid. Ser man på rammeplanen til AKS i Oslo, finner man også her at begrep som «tilrettelagte aktiviteter» går igjen, samt beskrivelser av «aktivitetstilbud som er strukturert og forutsigbart». Forskriften for AKS i Oslo kommune fremhever også at «SFO skal også bidra til å styrke barnas faglige kompetanse».

I de andre kommunene vi besøkte, og ved de andre caseskolene, var det mindre tydelig hvilken retning de helte mot, men generelt kan vi si at samtlige av SFO-ene i de andre kommunene hadde mer fokus på fri lek heller enn læringsstøttende aktiviteter. En leder fra Trondheim poengterer lekens betydning og at man må være «bærere av lekens egenverdi», og kan illustrere svargivningen til lederne i Trondheim i figur 5-8:

Vi må være bærere av lekens egenverdi. Ja vi lærer MASSE gjennom lek, men vi leker ikke nødvendigvis for å lære. Vi leker fordi det er gøy! Og gjennom dette lærer vi både å bruke språk, forholde oss til hverandre, teste ut grenser m.m. (Leder Trondheim, kommentarfelt)

SFO er barnas fritid og iflg. Barnekonvensjonen skal vi verne om denne fritiden og barnas egen initierte lek. SFO har på mange måter erstattet leken i gata. Samhandlingskompetanse og evnen til å få venner og holde på vennskap er noe av det viktigste vi lærer barn i SFO. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

SFO er barns fritid. Frilek bør stå i hovedfokus. Det bør alltid tilrettelegges slik at barn kan velge frilek på SFO. Samtidig skal barn også kunne velge om de vil bli med på en voksenstyrt/organisert aktivitet. (Leder Trondheim, kommentarfelt)

Disse kommentarene illustrerer vektleggingen av lekens verdi og betydningen av egne initierte aktiviteter. SFOs rolle blir forstått som å verne om leken både relatert til skolens styrte aktiviteter og til samfunnsutviklingen som gir mindre rom for lek og fritid på andre arenaer. To ansatte i Oslo kommenterer:

Det er alt for mye fokus på det faglige i SFO. Hva skjedde med at barn skulle få lov til å være barn? De har knapt tid til frilek ellers pga all opphenget i at man «skal» gå på en eller annen aktivitet/sport. Og helst fler enn en! Det finnes ikke noe bedre for barns utvikling enn at de får bruke sine egne tanker og fantasier i lek. Skole er faglig, SFO fokuserer mer på sosial utvikling. Om det ikke går bra faglig på skolen er det på SKOLEN dette må ordnes. Ikke ta fra barna de små pusterommene de har i denne tiden vi lever i, hvor de knapt får lov å klatre i trær og kaste snøballer! (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Alt for stort fokus på det faglige og læringsstøttende aktiviteter (skolepreget). Skulle ønske vi kunne jobbe mer med det sosiale og vise elevene nye ting. Går fint å jobbe med målområdene og aktiviteter innenfor disse, men omleggingen som skjer nå til mer læringsstøttende aktiviteter for å støtte opp om temaene til skolen gjør det for skolepreget, barna (hos oss) ønsker ikke mer skole og blir ikke med eller slutter. Samtidig har vi ikke kompetanse hos de ansatte til å gjennomføre dette på en bra måte. Det sendes ut brukerundersøkelse der man spør foreldrene hvordan de opplever AKS på ulike måter i forhold til miljø, læringsstøttende aktiviteter osv., men det spørres ikke om dette er noe foreldrene faktisk ønsker at AKS skal gjøre. Vil de at elevene skal ha mer «skole» eller ønsker de et sted der elevene kan leke fritt/være med på aktiviteter de selv ønsker?! (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Disse to ansatte fra Oslo gir inntrykk av å ha sterke meninger om at det er for mye læringsstøttende aktiviteter i SFO, i alle fall i Oslo. Det er også flere som mener at det ikke nødvendigvis er et sterkt skille mellom barns egeninitierte aktiviteter og det å støtte opp om skolens arbeid:

Det behøver ikke å være et skille mellom skolens arbeid og barns egeninitierte aktiviteter. Det skjer mye læring i barns frie lek, som skolen i for liten grad gir rom til, spesielt når det gjelder 6-åringene. På SFO har vi fokus på veiledning i lek og gi støtte til den emosjonelle og sosiale kompetansen barna utvikler i lek.

Dette er i høy grad aktiviteter som støtter opp om skolens arbeid. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Barn trenger å leke og å være i fysiske aktiviteter - i bevegelse, etter 4-5 timer på skolen, avbrutt av 30 minutt storefri. Når det er sagt, bidrar AKS godt til faglig og sosial læring når de legger læringsstøtte inn i fysiske leker og aktiviteter. Og/eller for eksempel lager ordbanker sammen med barna i forkant av aktiviteter, som bearbeides på varierte måter i etterkant, særlig knyttet til aktiviteter barna liker godt. AKS og klassetrinnet har ukentlig felles læringsmål, faglig og sosialt, som elevene øver på både i undervisningen og i AKS, men oftest på forskjellige måter. Lekpreget i AKS. (Leder Oslo, kommentarfelt)

Videre er det også interessant å merke seg hvordan både ansatte og ledelse forstår og operasjonaliserer begrepene «fri lek» og «egeninitierte aktiviteter». Her finner vi i casene svært ulike forståelser og tolkninger av begrepene og ikke minst uklarheter i forhold til hvordan man arbeider med disse perspektivene i SFO. I intervjuene ser vi at fri lek ofte forstås som barnas frie valg, altså at barna selv står fritt til å velge mellom et gitt antall aktiviteter som tilbys.

Fri lek kan bli en visjon eller ideologi beskrevet i rammeplanene og andre styringsdokumenter som vanskelig lar seg gjennomføre i praksis, både fordi det er ressurskrevende og fordi forståelsen av hva dette innebærer, varierer. Eksempelvis så vi ved en caseskole som hadde et tydelig verdigrunnlag basert på fri lek, og hvor kommunen beskrev forventninger og fri lek i SFO, at det virket vanskelig for de ansatte å operasjonalisere dette. Informantene var hele tiden opptatt av den frie lekens betydning og henviste til kommunens og skolens verdigrunnlag om barnets fritid og barnets mulighet for selv å definere denne. Likevel ble det i samtaler rundt fri lek og hvordan SFO la til rette for dette, utfordrende å finne igjen denne grunntanken. Dette kan illustreres i tre sitater som aller er tatt fra samme intervju, samme tidsrom i intervjuet og under temaet «fri lek og læringsstøttende aktiviteter»:

Det tristeste jeg har vært vitne til her var at jeg opplevde i en skoletime at en gruppe elever sitter og jobber kjempebra med oppgaver og sånne ting, så merker jeg at de har en lek på gang. En skjult, hemmelig lek. For de leker jo, unger leker, og hvis de ikke har noe rom for det da, fordi at alt skal være så organisert, så finner de rom for det da. I mattetimen eller i trappa mens de venter på neste time ... Og det synes jeg er litt trist da, at ungene må leke i skjul.

Siden vi er så mange ansatte så er det også veldig stor variasjon i hva vi er flink på da. Vi har sløyd og hall-aktiviteter, vi har nerdeklubb og rollespill, lego og utelek, fotball og søm, svømming og vi er ute i skogen [...] Vi har et bredt utvalg da, så barna kan få velge hva de vil være med på, vi har masse aktiviteter.

Vi kunne hatt frilek hele tia også, men så er det noe med det at vi er jo en business. Så det er noe med å vise foreldrene at det (SFO) er verdt de pengene de betaler også da, og da er det gjerne aktiviteter det går på.

Sitatene over illustrerer tre poeng: (1) Fri lek oppleves ofte å stå i kontrast til læring ved våre caseskoler, og SFO skal ha et annet verdsett enn det skolen har. Lek blir da noe som ikke kan samkjøres med læring, og man får et skille mellom det å leke og det

å lære. Dette kommer spesielt godt frem i dette sitatet, hvor informanten opplever det som trist at barna finner rom for lek i undervisning og i skoletiden, og hvor vedkommende ser dette som mangel på fritid/leketid heller enn å tenke at dette er et godt eksempel på at lek og læring underbygger hverandre.

(2) De illustrerer også at målet om fri lek kan forstås som fritt valg mellom ulike aktiviteter, og at aktivitetene kan bestemmes etter hva de ansatte har kompetanse i eller interesse for. Vi ser i flere caser at man strategisk velger ut nyansatte til å passe med de aktiviteter SFO vil tilby, også i de kommunene som har tydelige forventninger om fri lek i SFO. Ved å tilby mange og varierte aktiviteter opplever de ansatte at man har et godt tilbud til barna. Dette støttes også av Utdanningsdirektoratet, som påpeker at «[o]mfanget av, bredden og variasjonen i SFO-tilbudet har betydning for kvaliteten i SFO»<sup>14</sup>. Dette er i utgangspunktet ikke fri lek, siden man her gjennomfører aktiviteter hvor man har visse forventninger til barna både i forhold til oppmøte og i forhold til utføring. Like fullt nevnes det ofte i informanternes beskrivelse av tilbudet «fri lek», noe som viser at begrepet forstås ulikt.

(3) Det siste sitatet viser at ansatte opplever at «fri lek» i mindre grad etterspørres av foresatte, og at det i hovedsak er aktivitetene som tilbys ved den enkelte SFO, som definerer kvaliteten. Her ser vi at informanten dras mellom eget verdigrunnlag og brukernes forventninger. Flere av våre informanter har beskrevet foresattes forventninger som utfordrende å imøtekomme, både på grunn av ressursmangel og på grunn av ideologiske ulikheter. Siden SFO er en virksomhet som er avhengig av at foresatte betaler, går man langt i å forsøke å tilfredsstille foreldre. Dette er i og for seg ikke negativt, men det kan føre til at foresattes meninger og forventninger får større plass i utformingen av SFO, og at dette eksempelvis kan gå på bekostning av «fri lek» og «egeninitierte aktiviteter».

---

<sup>14</sup> Veileder for utforming av kvalitetsplan for SFO.

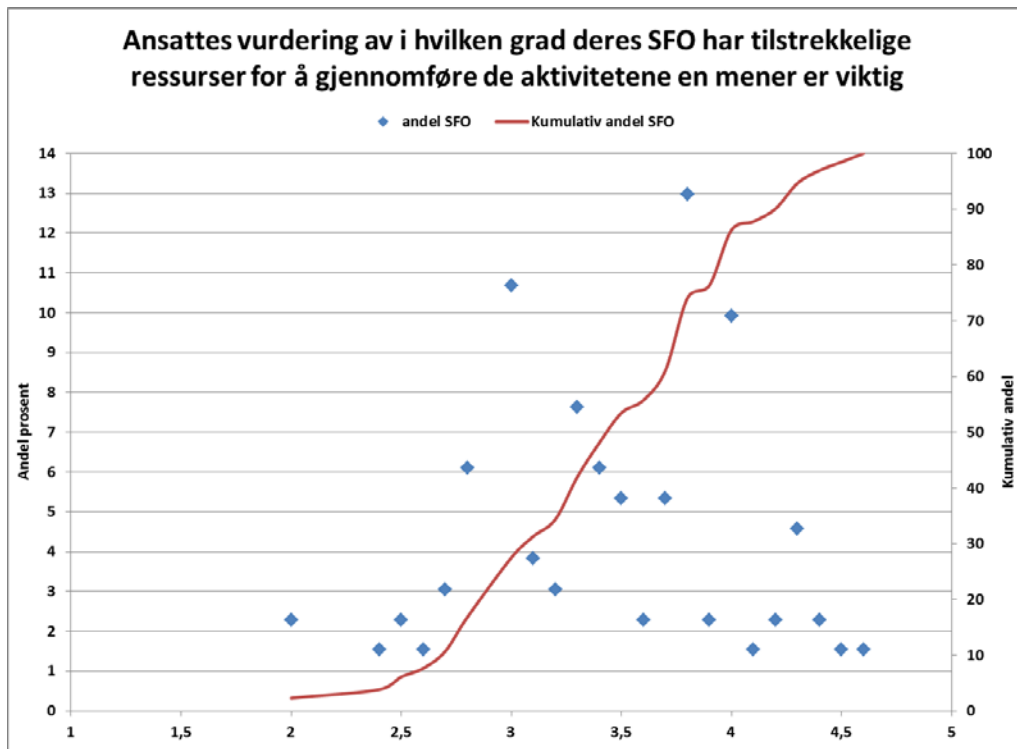
## 5.5 Ansattes og lederes egenvurdering av SFO-er og deres aktiviteter og kvalitet

Tabell 5-4 Ansattes og lederes egenvurdering av aktiviteter i SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)

I hvilken grad mener du at		I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	snitt	SA
denne SFO-en tilbyr de aktivitetene du mener er viktige	Ansatt	0,8	3,9	12,5	55,6	27,3	4,05	0,79
	Leder	0,3	0,8	8,0	66,8	24,0	4,13	0,61
denne SFO-en har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktivitetene du mener er viktige	Ansatt	4,4	16,8	21,6	42,9	14,3	3,46	1,07
	Leder	2,8	16,1	23,5	47,2	10,4	3,46	0,98
aktivitetene i denne SFO-en er tilpasset barnas forutsetninger, behov og interesser	Ansatt	0,8	4,7	13,2	55,1	26,1	4,01	0,81
	Leder	0,0	1,2	7,5	62,6	28,8	4,19	0,61
SFO har betydning for barns utvikling av vennskap med andre barn	Ansatt	0,6	0,5	3,7	30,5	64,7	4,58	0,65
	Leder	0,0	0,2	1,0	20,9	78,0	4,77	0,46

Tabell 5-4 viser at de ansatte og lederne mener hovedsakelig i stor eller svært stor grad at deres SFO tilbyr de aktivitetene de mener er viktig, at aktivitetene er tilpasset barnets forutsetninger, behov og interesser, og at SFO har betydning for barns utvikling av vennskap med andre barn. Lederne mener dette i litt større grad enn ansatte, men begge gruppene har høye gjennomsnittsverdier på disse tre spørsmålene. Det spørsmålet som har lavest gjennomsnittsverdi, og som har større spredning enn de øvrige variablene i tabellen, er om SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre aktivitetene de mener er viktige. Her ser vi at rundt 57 prosent av både ansatte og ledere mener at det er tilfellet i stor eller svært stor grad; rundt 20 prosent mener dette i liten eller i svært liten grad. De ansatte og lederne mener dermed i stor eller svært stor grad at de tilbyr de aktivitetene de mener er viktige, og at aktivitetene er tilpasset barnas forutsetninger, behov og interesser, men samtidig mener de at de i mindre grad har ressurser til å tilby aktivitetene de mener er viktige.

Når det gjelder ansattes vurdering av om man har tilstrekkelige ressurser, ser vi at de er hovedsakelig positive, men spredningen med et standardavvik på 1,07 er relativt høy. Dette reflekteres i at litt over 20 prosent av de ansatte mener at det i liten eller svært liten grad er tilstrekkelige ressurser. For å se nærmere på spredningen har vi beregnet gjennomsnitt for hver SFO i undersøkelsen. Dette er gjort for SFO-er der fire eller flere ansatte har svart på spørsmålet (se metodekapittelet for nærmere redegjørelse).



Figur 5-9 Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilstrekkelige ressurser på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 5-9 viser den gjennomsnittlige verdien per SFO på spørsmålet om i hvilken grad deres SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktivitetene de mener er viktige. Hvert punkt viser hvor stor andel SFO-er som har denne gjennomsnittsverdien. Eksempelvis er det litt under 11 prosent av de 131 SFO-ene som gjennomsnittlig har svart 3 på dette spørsmålet (Skala fra «1: i svært liten grad» til «5: i svært stor grad»). Den røde linjen er en kumulativ linje som viser andel SFO-er som har svart opptil en verdi på den vannrette linjen. I figur 5-10 krysser den røde linjen tallet 50 på den lodrette aksene til høyre ved litt under 3,5 på den vannrette. Det vil si at halvparten av SFO-ene ligger under 3,5 og halvparten over. Figur 5-10 viser at det finnes SFO-er med et gjennomsnitt helt nede på 2 og andre helt oppe på 4,6. Dette viser at det er svært stor variasjon i opplevde ressurser mellom SFO-er, noe som indikerer at det ikke er et likt tilbud som gis i ulike SFO-er.

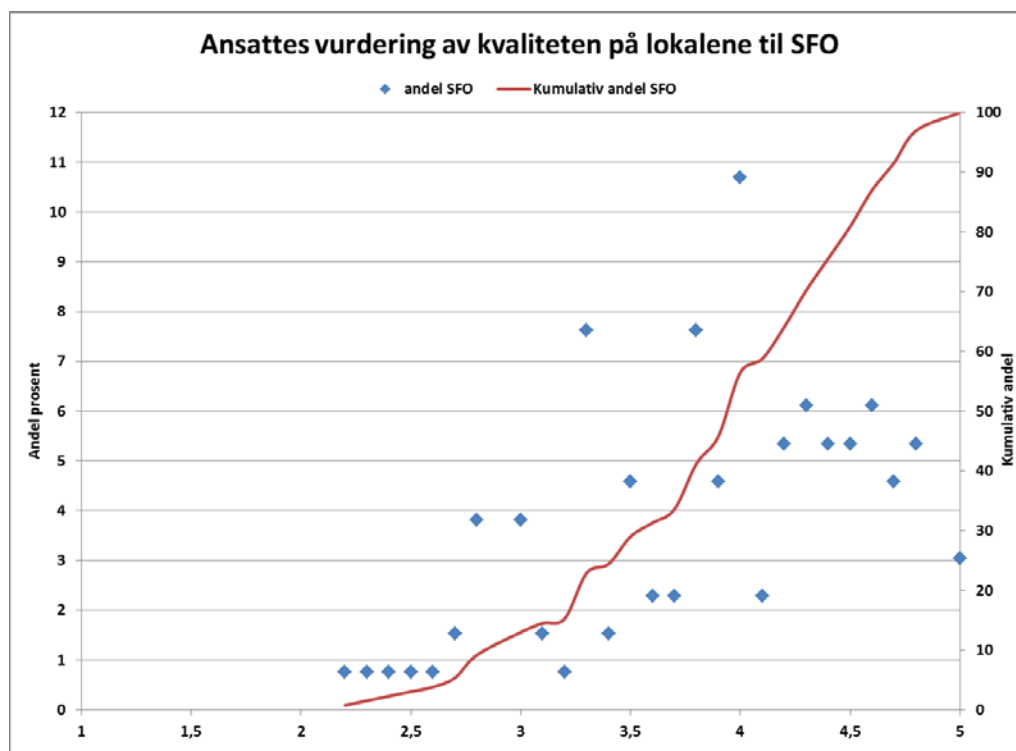
I tabell 5-5 ser vi på hvordan ansatte og ledere vurderer kvaliteten på sin SFO på ulike områder.



Tabell 5-5 Ansattes og lederes egenvurdering av kvaliteter ved SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)

Hvordan vil du vurdere kvaliteten på denne SFO-en når det gjelder		Svært dårlig	Dårlig	Både og	God	Svært god	Snitt	SA
kvaliteten på personalet	Ansatt	0,7	2,6	24,0	42,5	30,1	3,99	0,84
	Leder	0,3	0,8	8,0	66,8	24,0	4,13	0,73
kvaliteten til lokalene til SFO	Ansatt	5,4	14,6	32,8	32,1	15,1	3,37	1,07
	Leder	2,8	16,1	23,5	47,2	10,4	3,46	1,00
kvaliteten på utearealene ved SFO	Ansatt	1,2	6,8	21,2	37,1	33,8	3,95	0,96
	Leder	0,7	2,0	9,5	48,2	39,7	4,24	0,94
kvaliteten på SFO generelt	Ansatt	0,6	2,4	18,2	55,0	23,8	3,99	0,76
	Leder	0,0	1,2	7,5	62,6	28,8	4,19	0,63

Det overordnede bildet som kommer frem i tabell 5-5, viser at både de ansatte og lederne vurderer kvaliteten på personalet og utearealene, og kvaliteten generelt, som god. Når det gjelder kvaliteten på lokalene, er vurderingen litt lavere, og gjennomsnittet ligger et sted mellom «både og» og «god». Jevnt over ser vi at lederne vurderer kvaliteten som litt bedre enn hva ansatte gjør, særlig med tanke på kvaliteten på utearealer (Cohens  $d = 0,31$ ) og kvaliteten på SFO generelt (Cohens  $d = 0,29$ ).



Figur 5-10 Gjennomsnittlig vurdering av kvaliteten på lokalene til SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 5-10 viser den gjennomsnittlige verdien per SFO på spørsmålet om hvordan de vil vurdere kvaliteten på lokalene på sin SFO. Hvert punkt viser hvor stor andel SFO-er som har denne gjennomsnittsverdien. Den røde kumulative linjen i figur 5-11 viser at litt over 20 prosent har vurdert kvaliteten på lokalene til verdien 3,3 eller lavere. Det vil si litt bedre enn midt på treet eller lavere. Laveste verdi er 2,2, som vil si at de ansatte opplever kvaliteten på lokalene til sin SFO som dårlig. Dette står i motsetning til 3 prosent av SFO-ene hvor samtlige ansatte har krysset av for svært god kvalitet på lokalene. I rundt 20 prosent av SFO-ene har ansatte vurdert kvaliteten på lokalene med en gjennomsnittsverdi på 4,5 eller høyere.

## 5.6 Oppsummering: Innhold og aktiviteter i SFO

Ansatte og ledere er ganske samstemte i hva som er viktige oppgaver og aktiviteter ved SFO. De viktigste aktivitetene blir vurdert til å være sosial læring, å utvikle vennskap mellom barn, tilsyn og omsorg, og fri lek. Aktiviteter som leksehjelp, matlaging og benyttelse av kulturtilbud i lokalmiljøet blir rangert som mindre viktig av både ledere og ansatte i SFO. Når det gjelder læringsstøttende aktiviteter, skiller Oslo seg ut både blant ansatte og ledere ved å mene at det er klart viktigere enn hva man mener i Trondheim og andre kommuner.

Foreldrene mener hovedsakelig at det samlede aktivitetstilbudet er (1) variert og (2) tilpasset, og at aktivitetene i ferier er (3) gode og (4) varierte. 70–75 prosent av

foreldrene er delvis eller helt enig i dette. Det er en svak tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn skårer høyere enn øvrige foreldre. Men foreldre til barn med særskilte behov er klart mer uenige i påstandene. Det er mellom 43 og 51 prosent av denne gruppen foreldre som er enige i disse fire påstandene.

Ansatte og ledere i Oslo mener i større grad enn ansatte i øvrige kommuner at SFO bør samarbeide med skolen om SFOs innhold, mens særlig ledere i Trondheim skiller seg klart ut i å mene at SFO bør hovedsakelig legge til rette for barns egeninitierte aktiviteter i stedet for aktiviteter som støtter opp skolens arbeid. Disse forskjellene gjenspeiler de ideologiske forskjellene som vi fant i rammeplanene og kvalitetsutviklingsplanene som vi omtalte i kapittel fire. Imidlertid er det ikke like klare forskjeller i hva som i praksis skjer i SFO, i de ulike kommunene selv om det uttalt er ulike ideologiske syn på hvilke aktiviteter som er viktige. I casebesøkene var det flere eksempler på aktiviteter som ble definert som ikke læringsstøttende, men som i høy grad var lærende aktiviteter, på samme måte som aktiviteter som skulle være læringsstøttende, i høy grad bar preg av lek og barneinitiering.

I casene finner vi også svært ulike forståelser og tolkninger av begrepene «fri lek» og «egeninitierte aktiviteter», og ikke minst uklarheter i forhold til hvordan man arbeider med disse perspektivene i SFO. Fri lek forstås ofte som en kontrast til læring, og man får et skille mellom lek og læring. Samtidig forstås barns egeninitierte aktiviteter og fri lek ofte som et valg mellom ulike aktiviteter som SFO tilbyr ut ifra de ressurser og den kompetanse SFO har.

Både ansatte og ledere mener hovedsakelig i stor eller svært stor grad at deres SFO tilbyr de aktivitetene de mener er viktige, at aktivitetene er tilpasset barnets forutsetninger, behov og interesser, og at SFO har betydning for barns utvikling av vennskap med andre barn. De mener i litt mindre grad at SFO har tilstrekkelige ressurser for å gjennomføre de aktivitetene de mener er viktige. Ansatte og ledere vurderer kvaliteten på personale og utearealer, og kvaliteten generelt, som god. Når det gjelder kvaliteten på lokalene, vurderer de kvaliteten som litt dårligere enn de øvrige nevnte forhold. Et gjennomgående funn i analysene er at det er stor variasjon i hvordan ansatte svarer på SFO-nivå. Det vil si at i noen SFO-er vurderer de ansatte gjennomsnittlig forholdene som gode, mens i andre SFO-er vurderer de ansatte forholdene som dårlige. Dette indikerer at det er stor variasjon mellom SFO-er i det tilbudet som gis til barn og deres foreldre.

## 6. Samarbeid mellom SFO og andre aktører – offentlige og private

I forrige kapittel så vi nærmere på synet på hva SFO *bør* være, og hvordan innholdet er organisert. I dette kapittelet skal vi se hvordan ansatte og ledere vurderer samarbeidet mellom SFO og andre aktører. I kapittel sju skal vi se nærmere på foreldrenes vurdering av SFO.

Tabell 6-1 *Ansattes og lederes vurdering av i hvilken grad det legges til rette for samarbeid med ulike aktører innen aktiviteter (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)*

I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for		I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
samarbeid med musikkskole	Ansatt	26,9	18,9	22,1	24,2	8,0	2,68	1,31
	Leder	34,6	17,2	20,4	20,7	7,0	2,48	1,33
samarbeid med idrettskoler/idrettslag	Ansatt	23,7	21,2	22,3	24,9	7,8	2,72	1,28
	Leder	36,4	20,0	22,2	16,2	5,2	2,34	1,26
samarbeid med andre kulturinstitusjoner (museer, kino o.l.)	Ansatt	22,8	28,3	28,8	16,0	4,2	2,51	1,13
	Leder	31,8	26,2	26,0	12,7	3,4	2,30	1,14
samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	12,2	18,5	23,5	29,0	16,8	3,20	1,26
	Leder	8,3	22,6	22,3	34,1	12,6	3,20	1,17
samarbeid med barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	38,8	22,3	24,4	10,2	4,3	2,19	1,18
	Leder	-	-	-	-	-	-	-
samarbeid med foreldre i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	21,6	25,4	27,8	19,4	5,8	2,63	1,19
	Leder	13,6	29,7	30,0	21,7	5,0	2,75	1,09

Tabell 6-1 viser at det jevnt over er lagt lite til rette for samarbeid med andre aktører. Om lag halvparten av de ansatte og lederne oppgir at det i svært liten grad eller i liten grad er lagt til rette for samarbeid med musikkskole, idrettsskole/idrettslag eller andre kulturinstitusjoner. Informanter i casene påpekte at samarbeidet med eksempelvis idrettslag eller kulturskoler fordrer at kulturskolen eller idrettslaget har lokasjoner like i nærheten, eller at idrettslag og kulturskoler kommer til skolen for å undervise eller drive aktiviteter.

Når det gjelder om det er lagt til rette for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter i SFO, svarer nærmere én av tre ansatte og ledere at det i liten eller svært liten grad er lagt til rette for det. Imidlertid er det rundt 46 prosent som mener at det i stor eller svært stor grad er lagt til rette for det. Det viser at det er en stor spredning blant ansatte og ledere i hvordan de opplever dette. Dette finner vi også igjen i casene. Noen skoler har samarbeid med SFO både om ukeplaner og om prosjektperioder, mens andre skoler ikke samarbeider med SFO om noe innholdsmessig. Ut fra casene ser vi at det er både bedre sammenheng og bedre samarbeid mellom SFO og skole på de enhetene hvor man har SFO-ansatte som også har stillingsandeler i skolen. Ved de

skolene hvor SFO-ansatte ikke arbeider ved skolen i undervisning, oppleves samarbeidet også mer utfordrende. Dette kan illustreres med følgende sitat fra en ansatt i SFO som ikke hadde delt stilling mellom skole og SFO:

Jeg har opplevd å få papirer på enkeltbarn et halvår etter at skolen har visst om problemene. Jeg jobbet med en enkeltelev, så spurte jeg om hvorfor ikke jeg hadde fått denne informasjonen.. Det virker som om at de (skolen) tar det som en selvfølge at vi også har fått den informasjonen som de har fått. (Ansatt, case J)

Når det gjelder spørsmålet om det er lagt til rette for samarbeid med barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO, er spørsmålet ved en feil bare gitt til ansatte og ikke til ledere. Av de ansatte oppgir over 60 prosent at det i liten eller svært liten grad er lagt til rette for dette. Ansatte og ledere har vært relativt samstemte i de andre vurderingene, og vi kan dermed tro at ledere ville ha svart noe tilsvarende angående samarbeid med barnehagen. Når det gjelder samarbeid med foreldre i planlegging av aktiviteter i SFO, svarer rundt 45 prosent av ansatte og ledere at det i liten til svært liten grad er lagt til rette for det. Tabell 6-1 viser at det er stor spredning i hvordan både ansatte og ledere svarer på i hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med andre aktører. Vi skal nå se om det er noen bakenforliggende forhold som kan forklare hvordan de ansatte og ledere svarer.

Tabell 6-2 Hva kan forklare tilrettelegging for samarbeid om aktiviteter (ansatte og ledere, standardiserte betakoeffisienter)

I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for samarbeid med	Kommune (Oslo ref.)			Antall barn på 5.–7. trinn (0 ref.)		R <sup>2</sup>	
	Trondheim	Øvrige	Antall barn i SFO	Ett barn	Flere enn ett		
musikkskole	Ansatt	<b>0,14</b>	-0,08	<b>0,15</b>	0,03	-0,02	0,06
	Leder	<b>0,16</b>	<b>0,10</b>	<b>0,15</b>	0,01	0,05	0,03
idrettskoler/idrettslag	Ansatt	-0,04	<b>-0,22</b>	<b>0,15</b>	0,02	-0,01	0,10
	Leder	-0,01	-0,11	<b>0,24</b>	0,00	-0,03	0,08
andre kulturinstitusjoner (museer, kino o.l.)	Ansatt	-0,07	-0,22	0,05	0,02	0,03	0,06
	Leder	-0,08	-0,09	<b>0,22</b>	-0,01	0,03	0,06
skole i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	<b>-0,19</b>	<b>-0,35</b>	<b>-0,13</b>	0,07	0,05	0,09
	Leder	-0,03	-0,11	0,02	-0,01	0,03	0,00
barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	-0,06	<b>-0,15</b>	-0,02	0,05	-0,06	0,02
	Leder						
foreldre i planlegging av aktiviteter i SFO	Ansatt	<b>-0,11</b>	<b>-0,09</b>	-0,02	<b>0,08</b>	0,04	0,02
	Leder	-0,08	<b>-0,12</b>	0,03	-0,02	0,04	0,01

\*Antall barn i SFO og antall barn på 5.–7. trinn er hentet fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI).

Tabell 6-2 viser at det er hovedsakelig to faktorer i denne modellen som forklarer i hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med andre aktører. Den første er hvilken kommune SFO-en befinner seg i, eller kanskje retttere sagt om SFO-en er i Oslo eller ikke. Den andre er hvor mange barn det er i SFO-en. Når det gjelder musikkskole, ser

vi at ansatte og ledere i Trondheim samt ledere i øvrige kommuner tenderer til å svare at det i høyere grad er tilrettelagt for samarbeid med musikkskole enn hva ansatte og ledere i Oslo gjør. Tabellen viser også at antall barn i SFO har en klar effekt på grad av opplevd tilrettelegging med musikkskole. Det siste er kanskje naturlig i og med at det i områder med mange barn er lettere å tilrettelegge et samarbeid med musikkskoler. Det samme kan sies om andre kulturinstitusjoner, hvor tabellen viser at blant ledere har størrelsen på SFO innvirkning på opplevd grad av tilrettelegging for samarbeid. Når det gjelder samarbeid med idrettsskoler/idrettslag, er det også størrelsen på SFO som forklarer mest av ansattes og lederes opplevde tilrettelegging for samarbeid. Vi ser også at ansatte i andre kommuner enn Oslo og Trondheim tenderer til å svare at det i mindre grad er tilrettelagt for samarbeid med idrettsskoler/idrettslag.

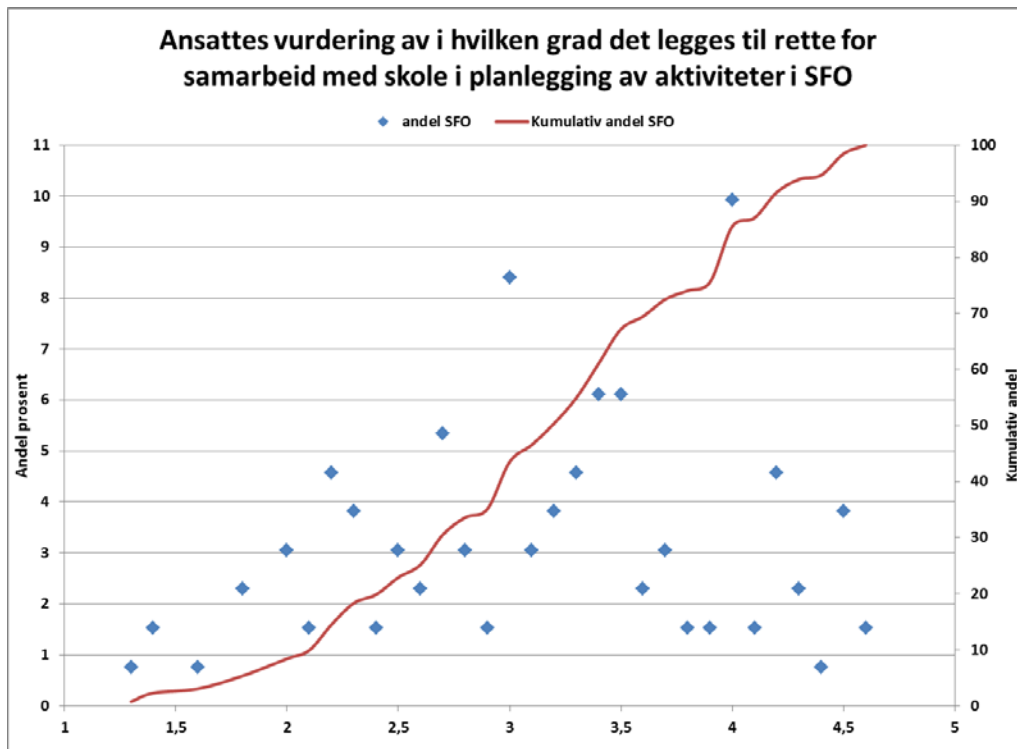
Ansatte i Oslo oppgir i høyere grad enn ansatte i Trondheim og øvrige kommuner at det er tilrettelagt for samarbeid med skoler i planlegging av aktiviteter i SFO. Den samme forskjellen ser vi ikke blant ledere. Imidlertid viser tabellen at jo større SFO jo mindre tenderer de ansatte til å oppleve høy grad av tilrettelegging for samarbeid med skolen i planlegging av aktiviteter. Når det gjelder planlegging av aktiviteter i samarbeid med skolen, oppgir ansatte i øvrige kommuner lavere grad av tilrettelegging for slikt samarbeid enn ansatte i Oslo. Når det gjelder foreldreinvolvering i planlegging av aktiviteter, ser vi av tabell 6-2 at ansatte i Trondheim og øvrige kommuner samt ledere i øvrige kommuner oppgir lavere grad av tilrettelegging for slikt samarbeid enn ansatte og ledere i Oslo. Vi ser også at ansatte i SFO som har et barn i aldersspennet femte til sjuende trinn i SFO, tenderer til å oppleve at det i større grad er tilrettelagt for slikt foreldresamarbeid enn hva ansatte i SFO som ikke har barn i det aldersspennet, opplever. Det å ha barn i SFO på femte til sjuende trinn er en indikator på at man har barn med nedsatt funksjonsevne eller behov for særskilte løsninger (det betyr selvsagt ikke at de andre SFO-ene ikke har det, men det betyr at disse i tilfelle går på første til fjerde trinn og ikke er mulig å identifisere i GSI). Den siste kolonnen i tabell 6-3 viser hvor mye av variansen disse bakgrunnsvariablene forklarer. Disse tallene er lave, og det er opptil ti prosent av variasjonen som kan forklares ved de variablene som er med i tabellen. Det vil dermed si at det er mange andre forhold enn de som er inkludert i tabell 6-3, som er med på å forklare opplevd tilrettelegging av samarbeid med de ulike aktørene.

*Tabell 6-3 Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i vurdering av tilrettelegging for samarbeid med ulike aktører om aktiviteter som kan forklares av kommune og av SFO-egenskaper (ansatte n = 946).*

<b>I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for samarbeid med</b>	Kommunenivå (27 kommuner)	SFO-nivå (192 SFO)
musikkskole	0,11	0,27
idrettskoler/idrettslag	0,13	0,30
andre kulturinstitusjoner (museer, kino o.l.)	0,07	0,16
skole i planlegging av aktiviteter i SFO	0,07	0,22
barnehage i planlegging av aktiviteter i SFO	0,02	0,08
foreldre i planlegging av aktiviteter i SFO	0,02	0,09

Tabell 6-3 viser om variasjonen i vurdering blant ansatte av tilrettelegging for samarbeid med ulike aktører om aktiviteter er påvirket av forhold på kommune- eller skolenivå. Med andre ord: Er det egenskaper ved de skolene/SFO-ene de ansatte arbeider i, eller i de kommunene SFO-ene befinner seg i, som påvirker hvordan de ansatte svarer? Tabellen viser at hvilken SFO de ansatte jobber ved, forklarer mye av variasjonen i hvilken grad de ansatte vurderer grad av tilrettelegging for samarbeid, på områder som musikkskole, kulturinstitusjoner og skolen i seg selv, men mindre av samarbeidet med barnehage og foreldre. Hvilken SFO ansatte jobber ved, forklarer hele 22 prosent av variasjonen i hvilken grad de ansatte mener det er godt tilrettelagt for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter i SFO. Det betyr at hvordan de ansatte svarer, til en viss grad er avhengig av i hvilken SFO de er ansatt. Det interessante poenget med tabell 6-3 er dermed at den illustrerer hvordan kommunal politikk og planer i mindre grad ser ut til å påvirke arbeidet i SFO enn forhold ved den enkelte skole og SFO.

Det tabell 6-3 ikke sier noe om, er hvordan spredningen er mellom SFO-ene. Det skal vi se nærmere på nå når det gjelder i hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med skole i planleggingen av aktiviteter i SFO.



Figur 6-1 Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilrettelegging for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter i SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 6-1 viser den gjennomsnittlige verdien per SFO på spørsmålet om i hvilken grad det legges til rette for samarbeid med skole i planleggingen av aktiviteter i SFO. Hvert punkt viser hvor stor andel SFO-er som har denne gjennomsnittsverdien. Eksempelvis er det litt over 8 prosent av de 131 SFO-ene som gjennomsnittlig har svart 3 på dette spørsmålet (Skala fra «1: i svært liten grad» til «5: i svært stor grad»). Den røde linjen er en kumulativ linje som viser andel SFO-er som har svart opptil en verdi på den vannrette linjen. Det vil si at 40 prosent av SFO-ene har en gjennomsnittsverdi litt under 3 eller lavere som verdi på spørsmålet. Figuren viser at rundt 20 prosent av SFO-ene har en gjennomsnittsverdi blant ansatte på rundt 2,4 eller lavere (minimumsverdi er 1,3), og at rundt 20 prosent har en gjennomsnittsverdi på rundt 3,9 og høyere (maksimumsverdi 4,6). Variasjonen mellom SFO-er er altså veldig stor på dette området, og det viser igjen at innholdet kan variere stort fra SFO til SFO. De aller fleste SFO-er er organisatorisk og fysisk nær knyttet opp til skole. Det er stor variasjon SFO-er imellom i hvilken grad de samarbeider med skole om planlegging av aktiviteter. Tilbudet som gis i én SFO når det gjelder samarbeid om aktiviteter med skole, kan dermed skille seg veldig fra det tilbudet man får i naboskolen/nabo-SFO-en.

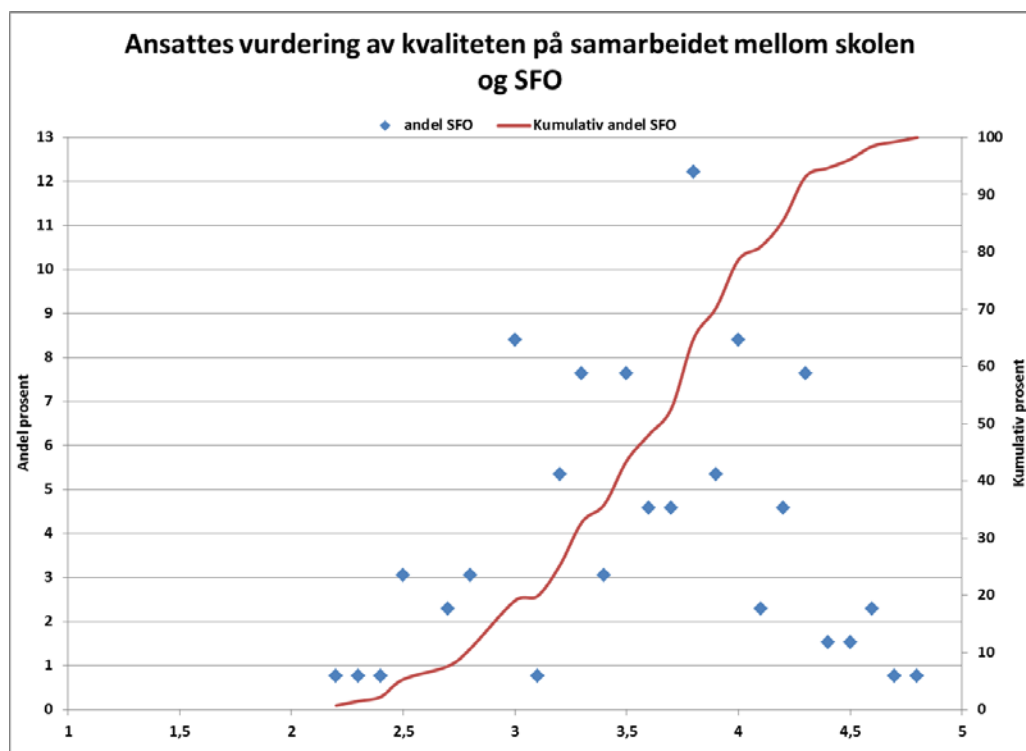
I tillegg til å se på samarbeid med skole i planleggingen av aktiviteter i SFO har vi spurt ansatte og ledere hvordan de vurderer dialogen med skole og kvaliteten i samarbeidet.



Tabell 6-4 Ansattes og lederes vurdering av dialogen med skolen og kvalitet i samarbeid med skole (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)

		I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
I hvilken grad mener du at det er en god dialog mellom skolen og denne SFO-en?	Ansatt	3,7	9,2	19,1	42,0	26,1	3,78	1,05
	Leder	0,7	2,0	9,5	48,2	39,7	4,24	0,76
		Svært dårlig	Dårlig	Både og	God	Svært god	Snitt	SA
Hvordan vil du vurdere kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og denne SFO?	Ansatt	3,8	8,6	27,4	41,5	18,8	3,63	1,00
	Leder	1,2	10,0	30,2	47,7	10,9	3,57	0,76

Tabell 6-4 viser at ledere i større grad enn ansatte mener at det er en god dialog mellom skolen og deres SFO (Cohens  $d = 0,50$ ). Ledere har nok tettere kontakt med skolen og det er kanskje derfor nærmere 88 prosent av lederne (mot 68 prosent av ansatte) svarer at dialogen med skolen enten i stor eller svært stor grad er god. Når det gjelder kvaliteten i samarbeidet med skole, er ansatte og ledere mer samstemte. Rundt 60 prosent mener at kvaliteten i samarbeidet er god eller svært god. Som vi ser av standardavviket i tabellen for ansatte, så er det relativt stort på begge spørsmålene, og for å se nærmere på spredningen har vi beregnet gjennomsnitt for hver SFO i undersøkelsen på spørsmålet «Hvordan vil du vurdere kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og denne SFO?». Dette er gjort for SFO-er der det er fire eller flere ansatte som har svart på spørsmålet. Tilsvarende analyse er gjort for spørsmålet om god dialog, men den vises ikke her da den sammenfaller med resultatene som kommer frem i figur 6-2 under.



Figur 6-2 Gjennomsnittlig vurdering av kvaliteten på samarbeidet mellom skole og SFO på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 6-2 viser variasjonen i hvordan ansatte i ulike SFO-er vurderer kvaliteten i samarbeidet med skolen. Hvert punkt viser hvor stor andel SFO-er som har denne gjennomsnittsverdien. Den spenner fra SFO-er hvor ansatte gjennomsnittlig vurderer kvaliteten til 2,2 (som tilsvarer dårlig kvalitet), til SFO-er hvor gjennomsnittsverdien er 4,8 (svært god kvalitet). Den røde kumulative linjen viser at i rundt 20 prosent av SFO-ene svarer de ansatte at kvaliteten i samarbeidet står til verdien 3,1 eller lavere. Hovedinntrykket er altså at de ansatte i disse SFO-ene mener kvaliteten i samarbeidet er både og eller av dårlig kvalitet. I motsatt ende ser vi at i 20 prosent av SFO-ene svarer de ansatte at kvaliteten i samarbeidet ligger på verdien 4,1 eller bedre. Det vil si god til svært god kvalitet. Igjen ser vi et bilde av stor variasjon mellom SFO-er, noe som indikerer at det i liten grad er et enhetlig tilbud som tilbys barn og foreldre.

## 6.1 Overgangen fra barnehage til SFO/skole

Tabell 6-5 Lederes vurdering av SFOs involvering i overgangen skole–barnehage (andel, gjennomsnitt og standardavvik)

I hvilken grad mener du at	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
SFO er med i planleggingen av overgangen for skolestartere fra barnehage til skole	8,0	13,2	12,0	29,5	37,3	3,75	1,30
SFO-tilbudet blir informert om til foreldre til skolestartere ved innskriving/skolebesøk	0,7	1,5	2,5	30,0	65,3	4,58	0,68
skolestartere besøker SFO ved innskriving eller skolebesøk	6,2	9,2	11,5	20,9	52,3	4,04	1,25

Når det gjelder planlegging av overgangen fra barnehage til skole, viser tabell 6-5 at av tre SFO-ledere oppgir at SFO er med i denne planleggingen i stor eller svært stor grad. Tabell 6-5 viser at over 95 prosent av lederne oppgir i stor eller svært stor grad at foreldre blir informert om SFO-tilbudet ved innskriving/skolebesøk. Videre oppgir nærmere tre av fire SFO-ledere at skolestartere besøker SFO ved innskriving eller skolebesøk. Disse tre spørsmålene som omhandler SFOs involvering i overgangen barnehage–skole, er et av de få temaene hvor private SFO-er skiller seg ut. På disse tre spørsmålene svarer ledere i private SFO-er 1) at de i lavere grad er med i planleggingen (gjennomsnitt = 2,92;  $p < 0,001$ ), 2) at SFO-tilbudet i lavere grad blir informert om til foreldre ved innskriving/skolebesøk (gjennomsnitt = 4,26;  $p < 0,005$ ), og 3) at skolestartere i lavere grad besøker SFO ved innskriving/skolebesøk (gjennomsnitt = 3,17;  $p < 0,001$ ). Dette viser sannsynligvis bare at private SFO-er løser knyttet til en skole enn kommunale. Dette støttes av at 75 prosent av private SFO-er blir rapportert av lederne å ligge i skolens lokaler, mot 82 prosent av de kommunale. Imidlertid finner vi ingen forskjell mellom ledere i private og kommunale SFO-er når det gjelder spørsmål som omhandler dialog og samarbeid med skolen.

I kommentarfeltene har mange ledere valgt å utdype hvordan de er med i overgangsarbeidet fra barnehage til skole. Vi presenterer her noen slike eksempler for å gi et innblikk:

AKS-leder (ass.rektor) deltar i felles foreldremøte med foreldre til skolestartere i barnehagene, sammen med barnehagene, på skolen hver høst. Skolens sosiallærer og AKS-leder (ass.rektor) har faste møter med barnehagene i området to-tre ganger i løpet av skoleåret. AKS-leder og baseleder i AKS deltar på samarbeidsmøter og tverrfaglige møter med foresatte, sosiallærer, ansatte fra barnehagen utover våren slik at vi blir kjent med enkelt elevs behov for tilpasning. Førskoledag, der assistenter i AKS deltar sammen med lærerne, og AKS-leder (ass.rektor) har foreldremøte med foresatte sammen med rektor. Foreldre låner AKS-lokaler på ettermiddagen for å bli kjent med hverandre og barna får blitt kjent med lokalene. Alle skolestartere mottar et velkommen til

skole/AKS brev i løpet av juli, blant annet med informasjon om aktiviteter og rutiner for AKS og skole/AKS. (Leder Oslo, kommentarfelt)

SFO arrangerer egne kvelder for skolestarterne og deres foresatte der de får møte personalet, se lokalene og møte hverandre. En ansatt i SFO og avdelingsleder for SFO er med på møter med barnehagene før barna begynner på skolen. Det er SFO som først tar i mot barna ettersom de fleste skolestarterne begynner på SFO tidlig i august før skolen starter. SFO blir for mange barn det første møtet med skolen vår. (Leder Trondheim, kommentarfelt)

Fra skolens side har det ikke vært et samarbeid med SFO. Jeg er likevel i så stor grad som mulig å få være med på møter med barnehagene og overgangsmøter med PPT/foresatte. Møter motstand fra PPT som ikke ønsker SFO tilstede. Uavhengig av samarbeid skole/PPT har SFO hatt egne besøksdager før i juni der foresatte møter sammen med barna. Veldig positive erfaringer å møte både barn og voksne, og de får møte personalet, se rommene de skal være i og leke litt ute med lekene. Opplever at vi blir litt kjent før oppstart, veldig positivt! (Leder annen kommune, kommentarfelt)

De tre kommentarene viser noen eksempler på det arbeidet som gjøres i overgangen fra barnehage til skole, og SFOs rolle. Eksempelene kommer fra Oslo og Trondheim og fra en annen kommune, men er ikke nødvendigvis representative for disse kommunene. Vi har erfart at det er forskjeller også innad i kommuner i hvilken grad SFO er involvert. Den første kommentaren over er fra Oslo og viser et relativt omfattende og strukturert system i overgangen fra barnehage til SFO (AKS) hvor SFO har en klar definert rolle. Den andre kommentaren er fra Trondheim og viser hvordan SFO-ansatte har møter med alle avgiver-barnehagene. I casestudiene fortalte også flere at det var naturlig nok ikke alle barnehagene de hadde like godt samarbeid med. Det var best og mest samarbeid med de største og nærmeste barnehagene hvor mange av barna soknet til deres skole og SFO. Enkelte fortalte at det kom barn fra rundt 20 forskjellige barnehager, og flere av dem lå utenfor skolekretsen. Derfor hadde man ikke like nært samarbeid med alle barnehager. I casebesøkene ble det trukket frem at særlig rundt barn med særskilte behov var det et mer strukturert samarbeid, og man fikk mer informasjon fra barnehagen om hvilke behov og løsninger som enkeltbarna trengte. Imidlertid gikk hovedkanalen for slik informasjon til skolen, og det var ikke alltid SFO-ene fikk ta del i denne informasjonen. Dette ble også påpekt i den siste kommentaren over, hvor SFO-lederen på eget initiativ uavhengig av skolen og med motstand fra PPT innhenter informasjon og innleder samarbeid med foreldre gjennom besøksdager i SFO før skolestart.

Ved spørsmål om samarbeid med barnehagen ved caseskolene var det også her samarbeidet mellom *skolen* og barnehagen som ble trukket frem. Det var tydelig at ledelsen ved de fleste caseskolene automatisk tenkte på samarbeid mellom skole/lærer og barnehage. Når vi spesifikt spurte om samarbeid mellom barnehage og SFO, ble informantene mer usikre på hva man hadde av tiltak:

Her har jeg opplevd begge deler kan du si, jeg har opplevd barnehager som er så opptatt av overgangen at de nærmest har fulgt barnet over i SFO, så har jeg

opplevd at barnehager kun forholder seg til skoledelen, og deler informasjon med skolen, og så stopper det der... (Ansatt case J)

Barnas møte med skolen (både skolens bygg og dens personer) foregår for alvor gjennom oppstartsuken etter sommerferien, før skoleåret tar til (med unntak av case G, der de har flyttet barnehageåret slik at det går helt frem til skolestart). Disse viktige ukene og innholdet der blir således essensielle for å få en god start på SFO-tiden, og også skolegangen, og det lite etablerte samarbeidet mellom barnehage og SFO blir i så måte problematisk. Etter at dataene i denne rapporten ble samlet inn, ble det innført en ny paragraf, § 13-5, i opplæringsloven (fra første august 2018). Den lyder som følger:

Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang.

Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning.

Hvorvidt denne lovfestingen får konsekvenser, har altså ikke vært mulig å undersøke. Flere ledere skriver i kommentarfeltene at skolestartere har et åpent tilbud om å besøke SFO i ferien før skolestart. På denne måten blir SFO-ansatte ofte godt kjent med skolestarterne før skolestart og videreformidler informasjon om enkeltbarn til skolen.

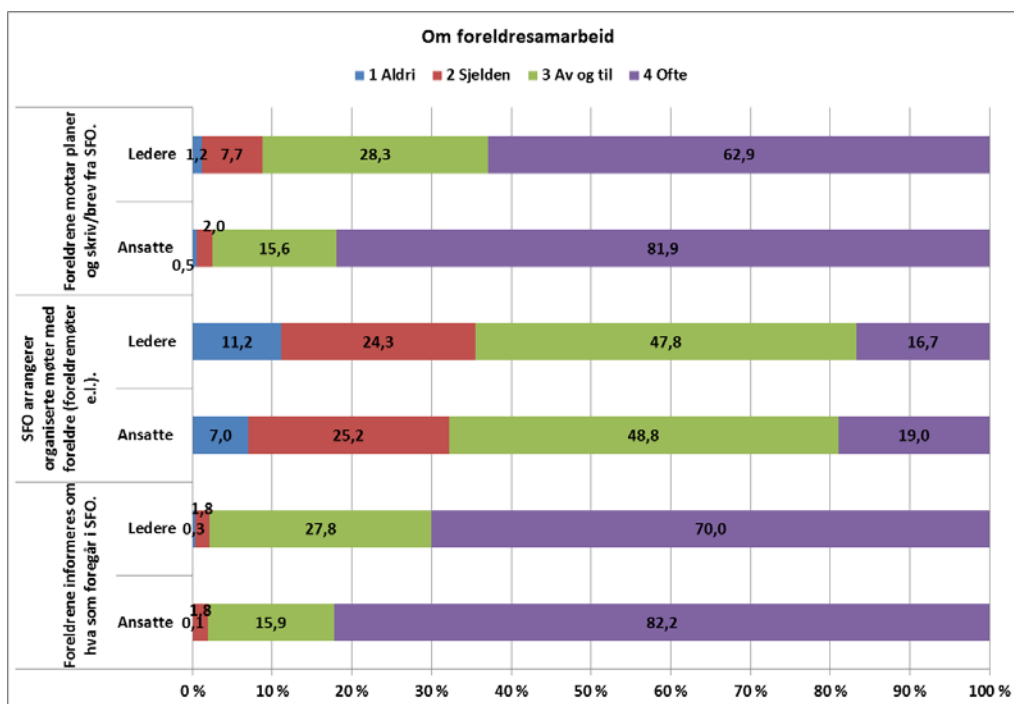
## 6.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er et sentralt punkt for samtlige oppvekst- og utdanningsinstitusjoner i Norge. Både rammeplanen for barnehagen og Kunnskapsløftet poengterer hvor viktig et godt samarbeid med hjemmet er, og skisserer hva man legger i et godt samarbeid, og hva som kan forventes av barnehagen eller skolen. Når det gjelder SFO, har man ingen føringer når det gjelder samarbeid med hjemmet; det er heller ikke et av punktene kommunene skal beskrive i vedtektene.

Derimot er foreldresamarbeid et av punktene Utdanningsdirektoratet peker på som viktige når det gjelder skolefritidsordningen (SFO). Nettressursen til Utdanningsdirektoratet inneholder blant annet beskrivelse av faktorer for kvalitetsutvikling i SFO, veiledning for å lage kommunale planer for kvalitetsutvikling og flere eksempler fra kommuner og skoler. Samtlige av disse områdene tar for seg dialog og samarbeid med hjemmet.

Ved caseskolene fant vi at samtlige SFO-er mente at foreldresamarbeid var både viktig og nyttig. Det var imidlertid store variasjoner i hvordan man operasjonaliserte foreldresamarbeidet, og hva man mente var viktige elementer i et slikt arbeid. Noen forbandt samarbeid med hjemmet utelukkende med samtaler ved bringing og henting, mens andre mente samarbeidet bestod i tydelig kommunikasjon til foresatte gjennom planer og fokusområder. Andre igjen poengterte viktigheten av å informere foresatte

om SFO og dagsrytme/innhold, og mente dette var det viktigste arbeidet de gjorde når det gjaldt samarbeid/dialog med foresatte. Det var derimot få eksempler på caseskoler som gjennomførte organiserte møter eller samtaler med foresatte på et individuelt plan. Noen få ansatte hadde bidratt inn i foreldresamtaler organisert av lærerne, men dette var da kun i unntakstilfeller. Dette ser vi også igjen i surveyen til ledere og ansatte.



Figur 6-3 Ansattes og leders vurdering av informasjon til foreldre (andel)

Figur 6-3 viser at det er ganske normalt at foresatte mottar planer og skriv/brev fra SFO. Over 90 prosent av både ansatte og ledere mener at foresatte mottar slik informasjon av og til eller ofte. Det samme gjelder hvorvidt foresatte informeres om hva som foregår på SFO. Vi ser imidlertid at respondentene ikke er like tydelige når det gjelder organiserte møter med foresatte. Over 30 prosent av både ledere og ansatte sier at slike møter aldri eller sjelden finner sted. Figuren viser også at ansatte ser ut til å mene at SFO har mer samarbeid med hjemmet enn det ledere mener. Dette kan tyde på at ansatte faktisk samarbeider mer med foresatte og hjemmet enn det ledelsen er klar over. Ledere i private SFO-er rapporterer at de litt sjeldnere arrangerer organiserte møter med foreldrene (khikvadrat = 9,0;  $p = 0,03$ ), og at foreldrene mottar litt sjeldnere planer og skriv fra SFO (khikvadrat = 15,2;  $p = 0,002$ ) sammenlignet med hva ledere i kommunale SFO-er rapporterer. Sammen med spørsmålene om SFOs involvering i overgangen fra barnehage til skole er dette de eneste spørsmålene hvor ledere i private SFO-er skiller seg fra ledere i kommunale SFO-er.

Ved caseskolene kom det frem at samarbeid med hjemmet ofte opplevdes som noe utfordrende. Det manglet tydelige retningslinjer for arbeidet, og de ansatte opplevde at

kommunikasjonen ofte gikk gjennom leder utover den daglige hilsingen når barn kom eller ble hentet. En ansatt ved en av caseskolene beskriver dette på følgende måte:

Jeg synes foreldresamarbeid er kjempevanskelig. Når jeg gikk fra å være lærling i barnehage, der jeg hadde kontakt med foreldre som kom og hentet hver dag, til å jobbe på SFO 3 trinn der du så vidt ser foreldrene ... Det å klare å få en god relasjon til foreldrene, og god kommunikasjon, det er kjempevanskelig. Jeg ønsker å være en person foreldrene er kjent med, men jeg merker at mye av kommunikasjonen kommer og går via leder. Og det er så vondt da, når man har jobbet med et barn i to år, og så ringer foreldrene hit og vet ikke hvem jeg er engang ... (Ansatt case J)

Dette sitatet indikerer at opplevelsen av foreldresamarbeid er avhengig av forventninger til et slikt samarbeid. Sitatet gir inntrykk av at den ansatte hadde høye forventninger til å knytte relasjoner til foreldre i og med at hun hadde god relasjon til foreldre da hun arbeidet i barnehage. Hun forventet, eller ønsket, en tilsvarende relasjon med foreldrene i SFO, men det ser ut til at foreldres forventninger til samarbeid med SFO-ansatte er lave, noe som resulterer i at foreldrene knapt vet hvem som jobber i SFO.

Ved våre caseskoler kan det virke som at foreldresamarbeidet og hvordan dette oppleves, ofte er knyttet til de organisatoriske bestemmelsene ved den enkelte SFO. Ved større skoler hvor man har store SFO-baser, er det mer utfordrende å få til et godt foreldresamarbeid enn ved de mindre skolene. Flere av våre informanter (ansatte) påpeker at foreldresamarbeidet ville vært mye enklere om man fulgte elevene på SFO over på de ulike trinnene. Dette er det ikke automatikk i, og siden man har et tettere samarbeid på første trinn, mener flere av de ansatte ved våre caseskoler at det da hadde vært lurt at foreldrene også hadde samme kontaktpersoner på andre, tredje og fjerde trinn. Slik hadde man holdt på den samme relasjonen over flere år, noe som hadde vært bedre både for de ansatte og for de foresatte. Det er imidlertid viktig å påpeke at de ansatte ved våre caseskoler først og fremst har snakket om relasjonen til foreldre og den daglige oppdateringen når vi har spurt om disse spørsmålene, og ikke det mer overordnede samarbeidet som går på informasjonsflyt og eksempelvis ukeplaner.

Tabell 6-6      *Ansattes og lederes vurdering av foreldres og barns medvirkning  
(andel, gjennomsnitt og standardavvik)*

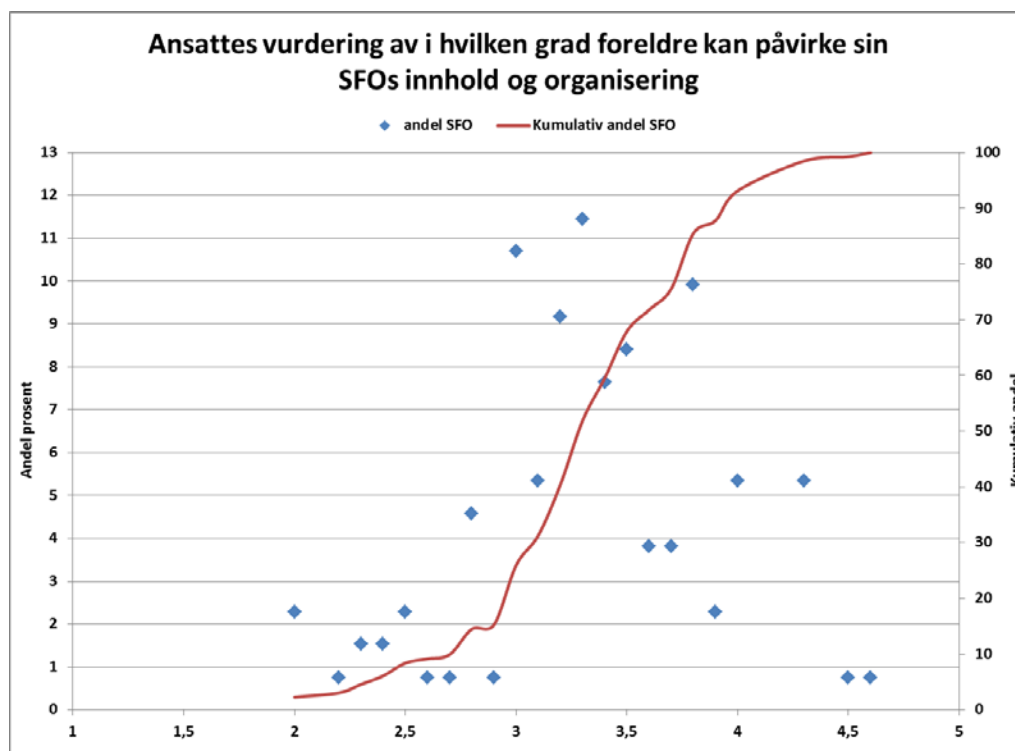
I hvilken grad mener du at		I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
foreldre kan påvirke denne SFOs innhold og organisering	Ansatt	4,4	11,9	34,5	40,1	9,1	3,38	0,96
	Leder	1,2	10,0	30,2	47,7	10,9	3,57	0,86
foreldrene benytter seg av muligheten til å påvirke denne SFOs innhold og organisering	Ansatt	11,7	25,3	36,5	20,7	5,7	2,83	1,06
	Leder	16,7	31,9	34,1	14,0	3,2	2,55	1,03
barna har mulighet til å påvirke denne SFOs innhold og organisering	Ansatt	3,6	7,8	21,9	50,6	16,2	3,68	0,96
	Leder	0,0	4,5	16,2	59,4	19,9	3,95	0,73

Tabell 6-6 viser ansattes og lederes vurdering av i hvilken grad foreldre kan påvirke deres SFOs innhold og organisering, og i hvilken grad foreldre benytter seg av denne muligheten, samt barns mulighet til å påvirke innhold og organisering. Det første vi kan legge merke til, er at både ansatte og ledere mener at foreldre benytter seg av muligheten i betydelig lavere grad enn hva de har mulighet for. Ansatte og ledere oppgir at foreldre kan påvirke innhold og organisering i moderat grad. Ansatte oppgir dette i litt lavere grad enn ledere (Cohens  $d = 0,20$ ). Når det gjelder i hvilken grad foreldre benytter seg av denne muligheten, svarer både de ansatte og ledere at de i liten grad gjør dette. Her ser vi at ansatte vurderer at foreldre benytter seg av denne muligheten i større grad enn hva lederne gjør (Cohens  $d = 0,27$ ).

Når det gjelder barns mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering, svarer to av tre ansatte at det kan de i stor eller i svært stor grad, mens nærmere fire av fem ledere svarer det samme. Forskjellen mellom ansattes og lederes svar er klar (Cohens  $d = 0,32$ ). Man kunne kanskje forventet at enda flere hadde svart høyere på skalaen på dette spørsmålet, med tanke på den klare vektleggingen av barns egeninitierte aktiviteter i SFO.

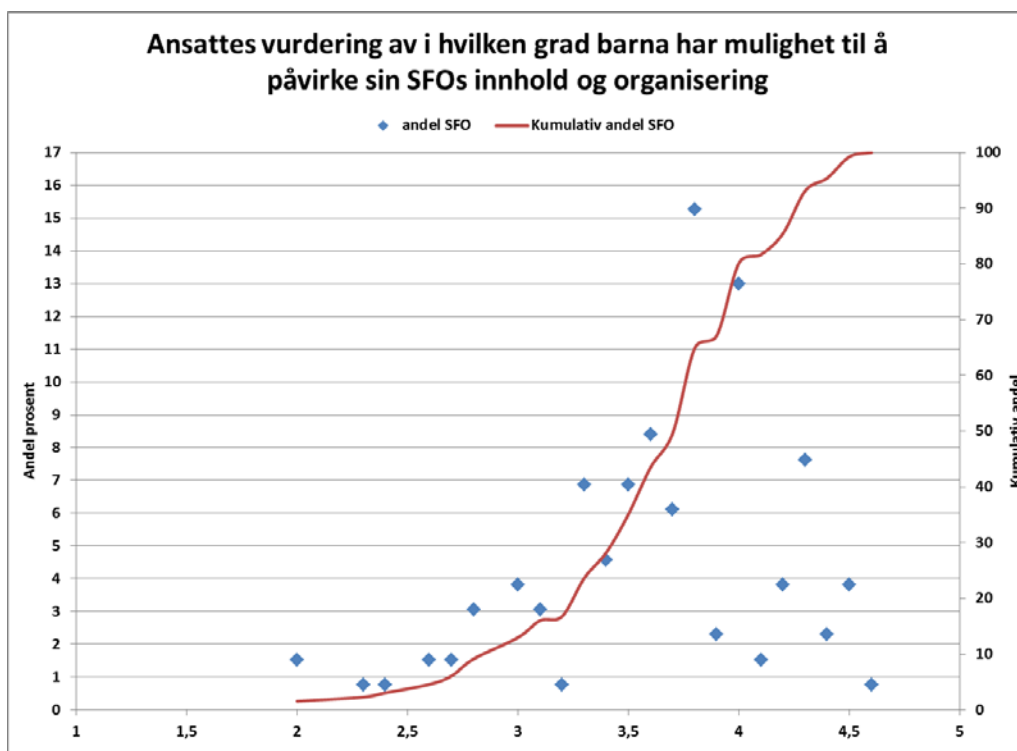
Vi skal nå se nærmere på forskjeller mellom SFO-er når det gjelder først foreldres påvirkningsmulighet og deretter barns muligheter for medvirkning slik ansatte i SFO ser det.





Figur 6-4 Gjennomsnittlig vurdering av i hvilken grad foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Den røde kumulative linjen i figur 6-4 viser at rundt 25 prosent av SFO-ene har en gjennomsnittsverdi på 3 eller lavere når det gjelder om foreldre kan påvirke SFOs innhold og organisering. Det vil si at ansatte oppgir gjennomsnittlig at foreldrene kan dette verken eller eller i lavere grad. Litt over 2 prosent av SFO-ene (det vil si tre SFO-er) svarer gjennomsnittlig at foreldrene i liten grad kan dette (gjennomsnittsverdi = 2). I den andre enden av skalaen finner vi at i rundt 25 prosent av SFO-ene har de ansatte svart gjennomsnittlig 3,7 eller høyere. Den høyeste verdien er 4,6. Dette betyr at det er stor variasjon SFO-er imellom i hvilken grad ansatte vurderer at foreldre har mulighet til å påvirke innhold og organisering.



Figur 6-5 Gjennomsnittlig vurdering av i hvilken grad barn kan påvirke SFOs innhold og organisering på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 6-5 viser også at de ansatte i ulike SFO-er oppgir i varierende grad om barn har mulighet til å påvirke SFOs innhold og organisering. Den røde kumulative linjen viser at om lag 30 prosent av skolene har et gjennomsnitt under 3,5. Det er SFO-er hvor de ansatte gjennomsnittlig oppgir at barn i liten grad kan dette (gjennomsnittsverdi = 2). I 20 prosent av SFO-ene har de ansatte gjennomsnittlig svart at barn kan i stor grad eller mer påvirke innhold og organisering. SFO-en som skårer høyest, har verdien 4,6. Også barns mulighet for medvirkning varierer dermed stort fra SFO til SFO.

I foreldreundersøkelsene spurte vi også om foreldrenes erfaringer med samarbeid med SFO og om deres opplevelse av informasjon fra SFO.

Tabell 6-7 Foreldres vurdering av samarbeid med og informasjon fra SFO (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gjennomsnitt foreldre		
						Alle foreldre	Minoritet	Særskilt behov
Jeg har et godt samarbeid med personalet på SFO.	1,6	3,9	11,7	23,9	58,9	4,34	4,48	4,13
Jeg opplever at beskjedene jeg gir til personalet på SFO, blir fulgt opp.	1,6	7,0	9,3	24,7	57,4	4,29	4,39	3,93
Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet.	2,9	6,8	8,8	27,4	54,1	4,23	4,32	3,41
Det er nyttig for vår familie at informasjonen om SFO og dets aktivitetstilbud og matplaner er tilgjengelig på internett.	2,0	2,1	13,3	17,8	64,9	4,42	4,56	4,04

Tabell 6-7 viser at fire av fem av alle foreldre er litt eller helt enig i påstandene i tabellen. Det vil si at de er enige i at de har et godt samarbeid med personalet, at beskjedene foreldrene gir til SFO, blir fulgt opp, at de får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet, og at det er nyttig at informasjon om tilbudet ligger tilgjengelig på internett. I kolonnen «Alle foreldre» i tabellen er ikke foreldre til barn med særskilte behov inkludert, og vi ser på gjennomsnittsverdiene at de jevnt over er litt mindre enig enn øvrige foreldre i påstandene i tabellen. Særlig gjelder det for påstanden «Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet», hvor gjennomsnittsverdien er klart lavere. Dersom vi går nærmere og ser på svarfordelingen for foreldre til barn med særskilte behov, ser vi at for den gruppen er det bare halvparten som er enig i at de får tilstrekkelig informasjon. Vi kommer nærmere inn på erfaringene til foreldre med barn med særskilte behov i kapittel åtte.

### 6.3 Oppsummering

Resultatene i denne evalueringen viser at om lag halvparten av de ansatte og lederne oppgir at det i svært liten eller liten grad er lagt til rette for samarbeid med musikkskole, idrettsskole/idrettslag eller andre kulturinstitusjoner. Om det er lagt til rette for samarbeid, ser ut til å være avhengig av om det er slike institusjoner og aktiviteter i umiddelbar nærhet til SFO-en. Særlig ansatte oppgir også at det i liten grad er lagt til rette for foreldresamarbeid i planlegging av aktiviteter i SFO. Det er også en stor spredning mellom både ansatte og ledere i synet på i hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med skole om innhold og aktiviteter. Noen skoler har samarbeid med SFO både om ukeplaner og prosjektperioder, mens andre skoler ikke samarbeider med SFO om noe innholdsmessig. Det er både bedre sammenheng og bedre samarbeid mellom SFO og skole på de enhetene hvor man har SFO-ansatte som

også har stillingsandeler i skolen. Ved de skolene hvor SFO-ansatte ikke arbeider ved skolen i undervisning, oppleves samarbeidet også mer utfordrende. Ansatte i Oslo oppgir i høyere grad enn ansatte i Trondheim og øvrige kommuner at det er tilrettelagt for samarbeid med skoler i planlegging av aktiviteter i SFO. Den samme forskjellen ser vi ikke blant ledere. Variasjonen mellom SFO-er er veldig stor når det gjelder om det er lagt til rette for samarbeid med skole om innhold og aktiviteter. Dette viser igjen at innholdet kan variere veldig fra SFO til SFO. De aller fleste SFO-er er organisatorisk og fysisk nær knyttet opp til skole, og dette resultatet viser at det er stor variasjon SFO-er imellom når det gjelder i hvilken grad de samarbeider med skole om planlegging av aktiviteter. Det tilbudet man får i én SFO når det gjelder samarbeid om aktiviteter med skole, kan skille seg veldig fra det tilbudet man får i naboskolen/nabo-SFO-en. Det betyr også at det er ikke et enhetlig SFO-tilbud for barn og foreldre på dette området, verken på tvers av kommuner eller på tvers av SFO-er i samme kommune.

Når det gjelder om det er en god dialog mellom skolen og deres SFO, mener ledere i større grad enn ansatte at dette er tilfellet. Ledere har nok tettere kontakt med skolen, og det er kanskje derfor nærmere 88 prosent av lederne, men bare 68 prosent av de ansatte, i stor eller svært stor grad vurderer dialogen med skolen som god. Når det gjelder kvaliteten i samarbeidet med skolen, er ansatte og ledere mer samstemte. Rundt 60 prosent mener at kvaliteten i samarbeidet er god eller svært god. Imidlertid er det stor variasjon i hvordan ansatte på ulike SFO-er svarer på dette spørsmålet, og igjen ser vi et bilde av stor variasjon mellom SFO-er som indikerer at det i liten grad er et enhetlig tilbud som tilbys barn og foreldre.

Når det gjelder planlegging av overgangen fra barnehage til skole, ser vi at to av tre SFO-ledere oppgir at SFO er med i denne planleggingen i stor eller svært stor grad. Nærmere tre av fire SFO-ledere oppgir at skolestartere besøker SFO ved innskriving eller skolebesøk. Lederne understreker at de nye skolestarterne møter SFO før skolen, ofte gjennom at de starter på SFO gjerne tre uker før skolestart. Flere ledere påpeker også at skolestartere har et åpent tilbud å besøke SFO i ferien før skolestart. På denne måten blir SFO-ansatte ofte godt kjent med skolestarterne før skolestart og videreformidler informasjon om enkeltbarn til skolen. Ledere i private SFO-er rapporterer at de i lavere grad enn ledere i kommunale SFO-er er med i planleggingen av overgangen fra barnehage, at SFO-tilbudet i lavere grad blir informert om til foreldre ved innskriving/skolebesøk, samt at skolestartere i lavere grad besøker SFO ved innskriving/skolebesøk.

Foreldresamarbeid er et sentralt punkt for samtlige oppvekst- og utdanningsinstitusjoner i Norge. Ved caseskolene fant vi at samtlige SFO-er mente at foreldresamarbeid var både viktig og nyttig. Det var imidlertid store variasjoner i hvordan man operasjonaliserte foreldresamarbeidet, og hva man mente var viktige elementer i et slikt arbeid. I caseundersøkelsene fortalte ansatte at samarbeidet med hjemmet ofte opplevdes som utfordrende på grunn av manglende retningslinjer for arbeidet, og de ansatte opplevde at kommunikasjonen ofte gikk gjennom leder utover den daglige hilsingen når barn kom eller ble hentet. Det er stor variasjon i hvilken grad

ansatte vurderer at foreldre og barnet selv har mulighet til å påvirke innhold og organisering i SFO.

Ledere i private SFO-er rapporterer at de litt sjeldnere arrangerer organiserte møter med foreldrene, og at foreldrene mottar litt sjeldnere planer og skriv fra SFO-er sammenlignet med hva ledere i kommunale SFO-er rapporterer. Sammen med spørsmålene om SFOs involvering i overgangen fra barnehage til skole er dette de eneste spørsmålene hvor ledere i private SFO-er skiller seg fra ledere i kommunale SFO-er.

Når det gjelder foreldrenes erfaring med samarbeid med SFO, svarer fire av fem at de er enige i at de har et godt samarbeid med personalet, at beskjedene foreldrene gir til SFO, blir fulgt opp, at de får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet, og at det er nyttig at informasjon om tilbudet ligger tilgjengelig på internett.

## 7. Foreldres erfaringer med SFO

I dette kapittelet vil vi se nærmere på foreldrenes opplevelse av barnets trivsel på SFO og av personalets bidrag til et godt sosialt miljø og trygt fysisk miljø for barna. Videre vil vi se på årsaker til at de som ikke benytter seg av SFO, har gjort det valget. Vi har tidligere sett på resultater fra foreldreundersøkelsen under de tematiske områdene som er presentert tidligere i rapporten, og vi vil også oppsummere disse resultatene i dette kapittelet. Men først skal vi se litt nærmere på foreldrene som har svart på undersøkelsen. Dette er foreldrene som har deltatt i hovedundersøkelsen (se kapittel tre). Det vil si at det er foreldre i Trondheim og foreldre i de samme kommunene som har deltatt i leder- og ansattundersøkelsen. Foreldrene til barn med særskilte behov er ikke inkludert i svarfordelingene i tabellene som omhandler foreldreundersøkelsen, men deres gjennomsnittsverdi på hvert spørsmål presenteres. Gjennomsnittsverdien til foreldre som har svart på spørreskjemaet på et annet språk enn bokmål eller nynorsk, presenteres også i kolonnen «Minoritet».

Tabell 7-1 *Antall og andel av deltakerne i foreldreundersøkelsen som har barn i SFO, fordelt på trinn*

Har du barn i SFO?	Trinn				Total
	1	2	3	4	
Ja	1343	971	551	247	3112
	82,4	77,2	51,5	26,5	63,7
Nei	286	287	519	685	1777
	17,6	22,8	48,5	73,5	36,4
Total	1629	1258	1070	932	4889
	100	100	100	100	100

Tabell 7-1 viser at det er 4889 foreldre som har svart på undersøkelsen. Av disse er det 36,4 prosent som ikke har barn i SFO. Tabellen viser at andelen foreldre som har barn i SFO, synker med trinn, fra 82,4 prosent på første trinn til 26,5 prosent på fjerde trinn. Dersom vi sammenligner disse tallene med tallene for skoleåret 2017/18 i figur 1-1, ser vi at denne andelen i utvalget stemmer veldig godt med andelen elever på nasjonalt nivå som er i SFO, det vil si 82 prosent på første trinn og 76 prosent på andre trinn. Imidlertid ser vi at andelen foreldre som har deltatt i foreldreundersøkelsen på tredje trinn og fjerde trinn, er lavere enn hva tilfellet er i populasjonen. Det vil si at det er henholdsvis 51,5 prosent og 26,5 prosent av foreldrene som har barn på tredje og fjerde trinn i utvalget, som har barn i SFO. Andelen elever på tredje og fjerde trinn som er i SFO i Norge, er henholdsvis 58 og 31 prosent. Dette betyr at utvalget er litt underrepresentert på disse to trinnene, men sett under ett er det på dette området relativt representativt for foreldre med barn i SFO. Imidlertid er undersøkelsen gjennomført ved hjelp av en tredjepart (skolene), og vi har ingen andre holdepunkter for å undersøke representativiteten i undersøkelsen (jf. kapittel tre).

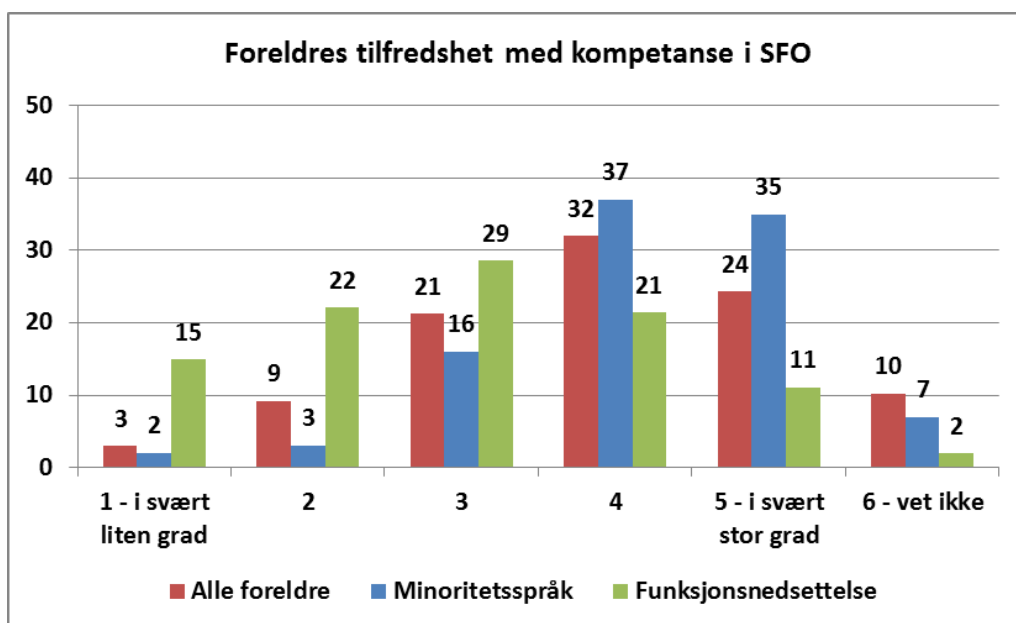
*Tabell 7-2 Foreldres vurdering av barnets trivsel og av om personalet bidrar til et godt sosialt miljø og et trygt fysisk miljø (andel, samt gjennomsnitt for tre foreldregrupper)*

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gjennomsnitt Foreldre		
						Alle foreldre	Minoritet	Særskilt behov
Barnet mitt trives på SFO.	1,2	4,2	3,7	26,7	64,3	4,49	4,60	4,08
Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et godt sosialt miljø for barna.	1,2	5,6	8,3	31,4	53,5	4,30	4,42	4,05
Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et fysisk trygt miljø for barna.	1,5	6,3	9,3	29,6	53,3	4,26	4,33	4,03

Tabell 7-2 viser at det store flertallet er enige i at barnet deres trives på SFO. 91 prosent er litt eller helt enig i dette. Vi ser at minoritetsforeldre ikke skiller seg fra øvrige foreldre, mens foreldre med barn med særskilte behov er litt mer uenige i at barnet deres trives i SFO. Vi skal komme nærmere inn på situasjonen til barn med særskilt behov i kapittel åtte. Foreldre er også i all hovedsak enige at personalet ved SFO bidrar til et godt sosialt miljø og et fysisk trygt miljø for barna. Det er ikke store forskjeller mellom foreldregruppene, men det er en liten tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn er mer enige enn øvrige foreldre, og til at foreldre til barn med særskilte behov er mer uenige. Disse resultatene gjenspeiler resultatene fra forrige nasjonale evaluering i SFO i 2002 (Kvelling & Wendelborg, 2002), hvor foreldrene oppga at barnet deres i høy grad trivdes i SFO. Foreldregruppen er jevnt over positivt innstilt til SFO og vurderer SFO høyt på flere områder, særlig på de spørsmålene som omhandler trivsel og personalets bidrag til et godt og trygt miljø (tabell 7-2), samt spørsmål som omhandler samarbeid og informasjon fra SFO (Se tabell 6-7). Foreldrene er noe mindre positive til aktivitetstilbudet (tabell 5-3), mens de er tydelig mindre positive til måltidene i SFO (tabell 4-6) og særlig spørsmål som omhandler foreldrebetalning av enkelte aktiviteter og vurdering av tilbudet om leksehjelp (tabell 5-3). Foreldre med minoritetsbakgrunn er jevnt over mer positive (enige i påstandene om SFO) enn øvrige foreldre, særlig når det gjelder spørsmålene som omhandler leksehjelp og om det er riktig at SFO har enkelte foreldrebetalte aktiviteter. Foreldre til barn med særskilte behov er på sin side klart mer negative på flere områder. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler aktivitetstilbudet og leksehjelp. Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker både gjennom disse resultatene og i kommentarfeltene at de opplever at SFOs aktiviteter og innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen.

## 7.1 Hvordan vurderes kompetansen og bemanningen i SFO av foreldre?

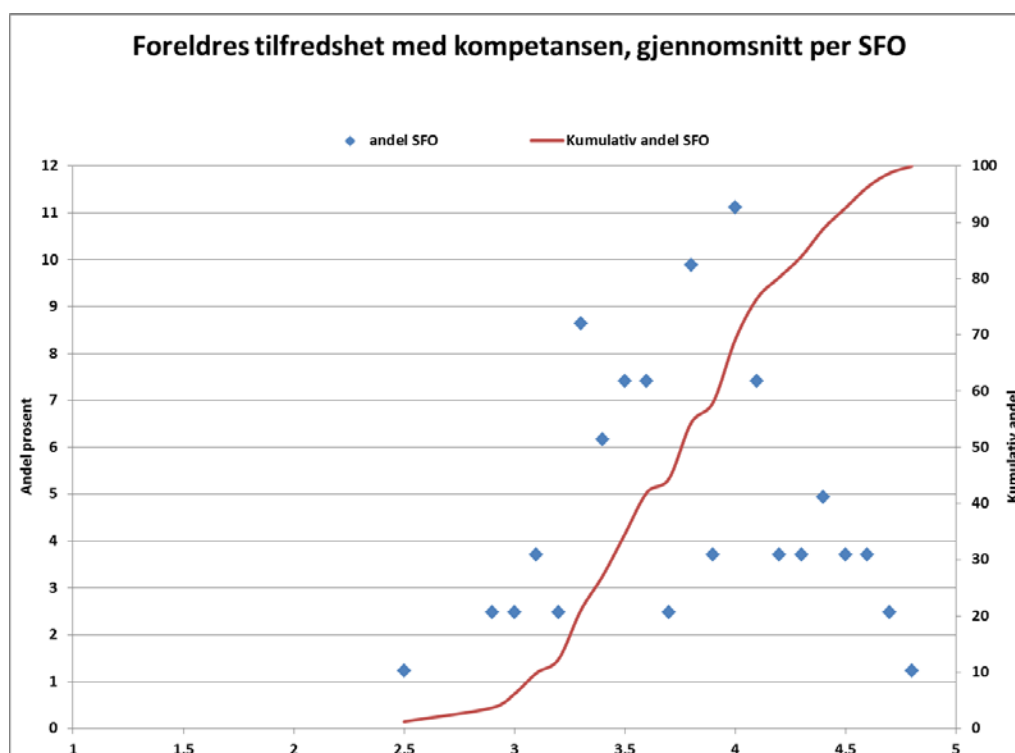
I foreldreundersøkelsen har vi stilt spørsmålet «I hvilken grad opplever du at kompetansen blant de ansatte ved SFO er god nok?». Gjennomsnittet er på 3,75, med et standardavvik på 1,05. Dette spørsmålet har vi hentet fra brukerundersøkelsen for AKS i Oslo, som finner tilnærmet samme gjennomsnittsverdi (3,7). Sett under ett er foreldrene altså ganske tilfredse med kompetansen, men det er likevel en ganske stor spredning. Dette kommer også frem i figur 7-1, der vi ser at hele skalaen er brukt for å vurdere kompetansen, og også at det er en ganske stor andel (10 prosent) som svarer at de ikke vet om kompetansen er tilfredsstillende eller ikke (de som har svart «vet ikke», er tatt ut i beregning av gjennomsnitt og spredning).



Figur 7-1 Fordeling i foreldres vurdering av kompetanse i SFO. Prosent

Figur 7-1 viser også at foreldre med barn med særskilte behov er mindre tilfreds med kompetansen i SFO. 37 prosent av foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne er i liten eller svært liten grad tilfreds med kompetansen i SFO, mens det tilsvarende tallet for alle foreldre er 11 prosent. Vi kan også legge merke til at foreldre med minoritetsbakgrunn er de som er mest tilfredse.

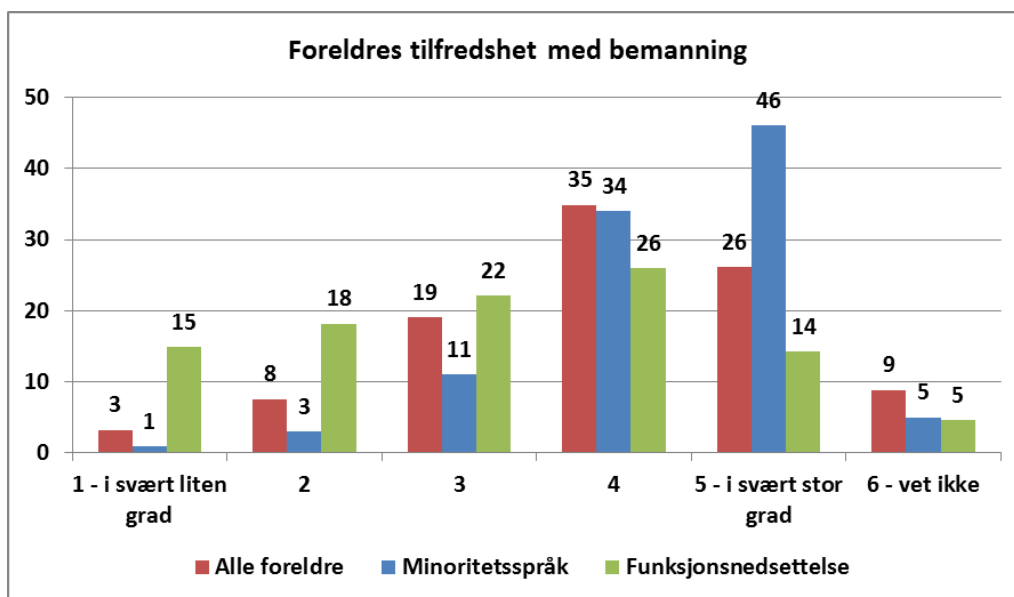




Figur 7-2 Foreldres tilfredshet med kompetanse, gjennomsnitt per SFO (hver SFO teller én gang, kun skoler der fem eller flere har svart).  $N = 81$

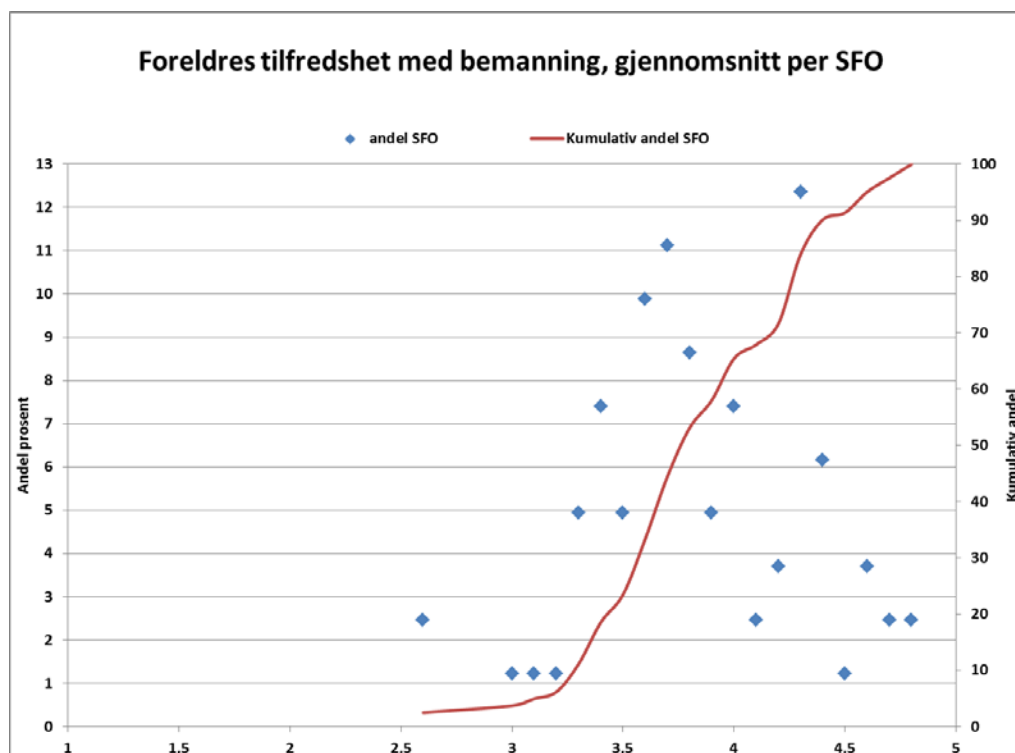
For å ytterligere tydeliggjøre spredningen har vi også her beregnet et gjennomsnitt for hver SFO som har deltatt i undersøkelsen. Figur 7-2 viser dermed at det finnes SFO-er med totalt gjennomsnitt helt nede på 2,5, og helt oppe på 4,8. Den røde kumulative linjen viser at ved 20 prosent av SFO-ene vurderer foreldrene i gjennomsnitt kompetansen til 3,3 eller lavere. I den andre enden finner vi at ved 20 prosent av SFO-ene vurderer foreldrene i gjennomsnitt kompetansen til 4,2 eller høyere. Merk at foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne ikke er med i denne figuren.

I foreldreundersøkelsen stilte vi også spørsmålet «I hvilken grad opplever du at bemanningen ved SFO er god nok?». Også dette spørsmålet er identisk med spørsmålet i brukerundersøkelsen for AKS i Oslo. Gjennomsnittet er på 3,8, med et standardavvik på 1,05 i vår undersøkelse. Foreldrene i Oslo har også svart gjennomsnittlig 3,8 på dette spørsmålet.



Figur 7-3 Fordeling i foreldres vurdering av bemanning på SFO. Prosent

Figur 7-3 minner mye om fordelingen på spørsmålet om kompetanse. Foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne er betydelig mindre tilfreds med bemanningen enn øvrige foreldre. Dersom vi ser på alle foreldre, mener 61 prosent i stor eller svært stor grad at bemanningen er god nok, mens den tilsvarende andelen er 40 prosent for foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne. Den foreldregruppen som skårer høyest, er foreldre med minoritetsbakgrunn.

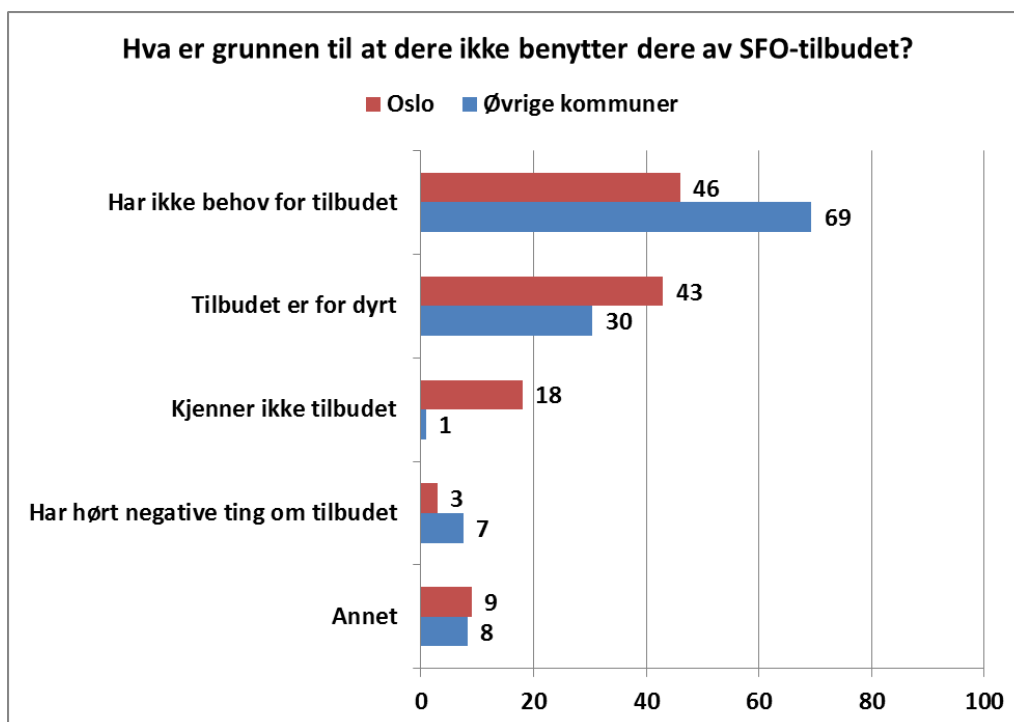


Figur 7-4 Foreldres tilfredshet med bemanningen, gjennomsnitt per SFO (hver SFO teller én gang, kun skoler der fem eller flere har svart).  $N = 81$

Figur 7-4 viser igjen at det er en stor spredning mellom foreldre ved ulike SFO-er i hvordan de gjennomsnittlig vurderer bemanningen i SFO. Den røde kumulative linjen viser at rundt 20 prosent av SFO-ene skårer gjennomsnittlig 3,4 eller lavere, mens i den andre enden skårer 20 prosent av SFO-ene gjennomsnittlig 4,4 eller høyere. Figur 7-4 viser videre at det finnes SFO-er med totalt gjennomsnitt helt nede på 2,6, og helt oppe på 4,8. Foreldrene i ulike SFO-er vurderer dermed tilfredsheten med bemanningen veldig forskjellig. Foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne er ikke med i denne figuren.

## 7.2 Årsaker til å ikke ha barn i SFO

Vi skal nå gå over til å se på den gruppen foreldre som ikke har barn i SFO. Av de 1777 som ikke har barn i SFO, oppgir 68,4 prosent at de tidligere har hatt barn i SFO. Vi spurte de foreldrene som ikke har hatt barn i SFO, om hva grunnen til dette var. Disse spørsmålene har også foreldre i Oslo svart på gjennom Oslo kommunes egen brukerundersøkelse, og vi har lagt inn tallene til Oslo i figurene.



Figur 7-5 Oppgitte årsaker til at foreldrene ikke benytter seg av SFO-tilbudet. (N = 561 øvrige kommuner, flere valg mulig)

Figur 7-5 viser at nærmere 70 prosent av foreldrene som ikke har eller tidligere har hatt SFO-plass til sitt/sine barn, oppgir at årsaken er at de ikke har behov for tilbudet. I Oslo er andelen 46 prosent. Rundt én av tre av foreldrene i kommuner utenom Oslo oppgir at prisen er en årsak, mens det er 43 prosent av foreldrene i Oslo som oppgir dette som en årsak. At man har hørt negative ting om SFO, er en årsak som 7 prosent av foreldrene utenom Oslo oppgir som årsak til at de ikke benytter seg av SFO-tilbudet. I Oslo er denne prosentandelen 3. Man kan legge merke til at mens det er bare 1 prosent som ikke kjenner til tilbudet i øvrige kommuner, er denne andelen hele 18 prosent i Oslo. Dette kan skyldes at det i Oslo er en større andel foreldre med innvandringsbakgrunn og en større andel minoritetsspråklige.

Det ser ut til at innhold og kvalitet i mindre grad er en viktig grunn til å velge bort SFO, og at det først og fremst er behovet for plass som avgjør. Deretter er det 30–40 prosent som oppgir at tilbudet er for dyrt. Når det gjelder forskjeller mellom Oslo og øvrige kommuner, så er det en del momenter man må ta hensyn til. For det første er det 7 prosent av foreldrene i Oslo som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, og av disse er det igjen bare 25 prosent som aldri har benyttet seg av SFO-tilbudet. Det er under 2 prosent av det totale utvalget i Oslo. De tilsvarende tallene for foreldreundersøkelsen for øvrige kommuner er 36 prosent som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, og 10 prosent som aldri har benyttet seg av SFO. Det er derfor en mye større andel av barn som benytter seg av SFO-tilbud i Oslo, enn i mindre kommuner. Behovet for tilbudet synes også å være mindre i relativt små kommuner. Det er en klart større andel i Oslo som oppgir pris som en årsak til å ikke benytte seg av SFO, enn i øvrige kommuner.

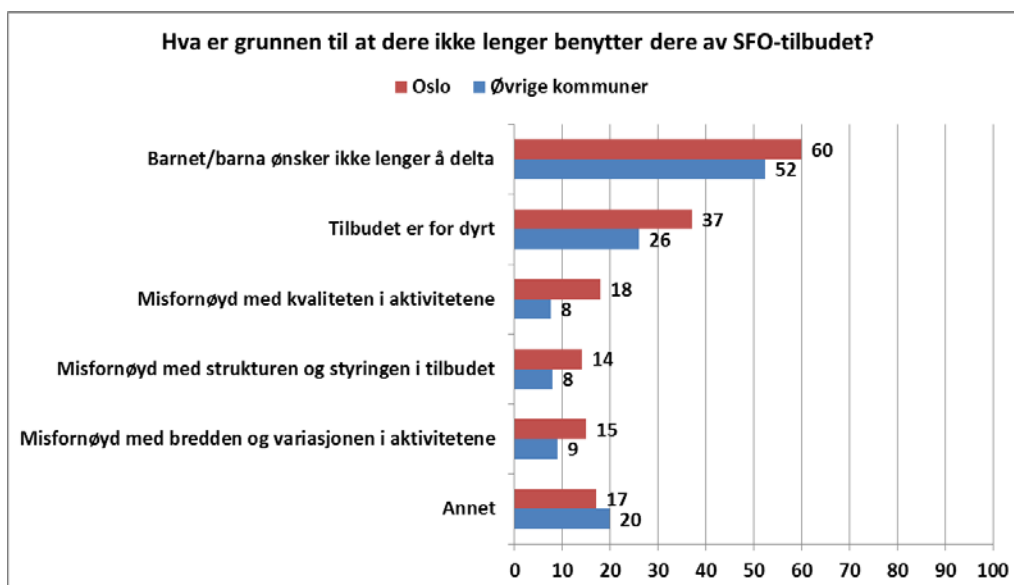
Det betyr ikke at det er dyrere med SFO i Oslo enn i andre kommuner, men at den relative betydningen av pris er viktigere i Oslo.

Det er altså sannsynlig at det er en underliggende faktor som kan forklare hvorfor man ikke benytter seg av SFO-tilbudet, og det er om man bor i utkant eller i sentrale strøk. Ved å bruke folketall i kommunen som en indikator på utkant kan man undersøke om det er forskjell om barnet er i SFO eller ikke. I denne analysen er ikke Oslo inkludert, men bare foreldreundersøkelsen til øvrige kommuner (inkludert Trondheim).

*Tabell 7-3 Andel foreldre som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, fordelt på antall innbyggere i kommunen og trinn*

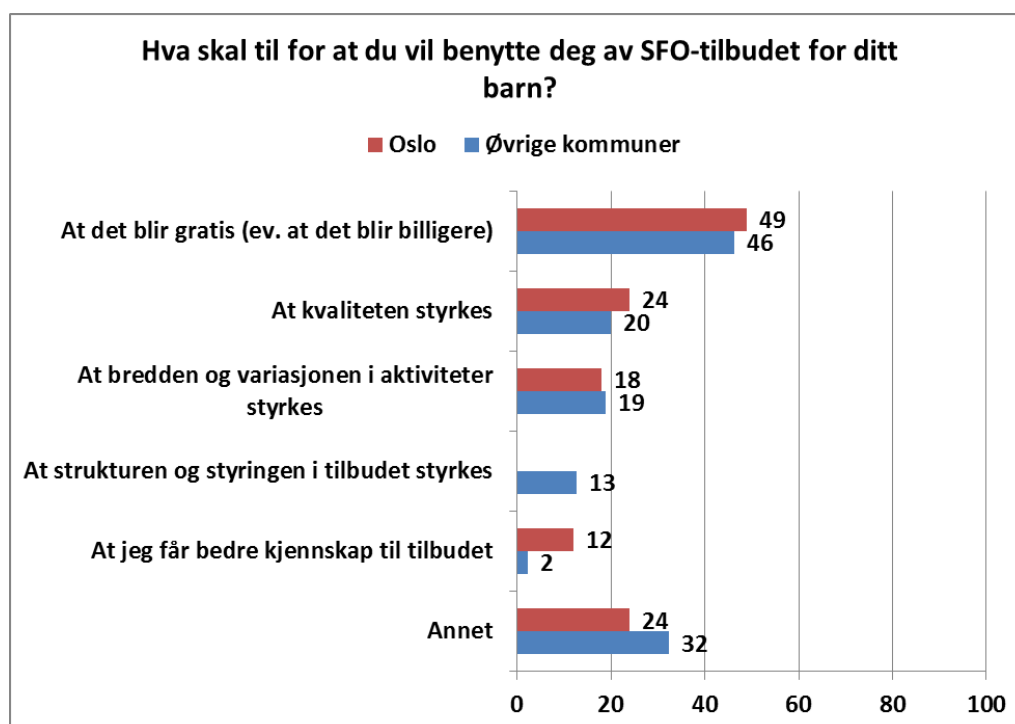
	<b>Under 6000</b>	<b>6000 til 9999</b>	<b>10 000 til 19 999</b>	<b>20 000 til 50 000</b>	<b>Over 50 000</b>	<b>Total</b>
1. trinn	30,0	32,3	28,6	23,6	3,1	17,6
2. trinn	51,6	55,9	31,0	26,3	5,9	22,8
3. trinn	61,3	63,1	61,6	62,6	21,6	48,5
4. trinn	89,5	80,5	82,7	82,4	46,8	73,5
Totalt	58,4	57,5	49,6	44,1	14,1	36,3

Tabell 7-3 viser at det er en klar sammenheng mellom benyttelse av SFO-tilbudet og folketall i kommunen. I de største kommunene med folketall over 50 000 innbyggere er det klart færre som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, enn hva det er i kommuner med færre enn 50 000 innbyggere. Forskjellen i bruk av SFO-tilbudet mellom kommuner med færre enn 10 000 innbyggere og kommuner med mellom 10 000 og 50 000 innbyggere er at det er flere i de minste kommunene som slutter å bruke SFO-tilbudet på andre trinn. Dette samsvarer med tall fra GSI, som viser at dekningsgraden er lavest i utkantkommuner og høyest i kommuner i sentrale strøk. Svarene fra foreldrene i figur 7-5 over knytter årsaken til dette til at det er mindre behov for tilbudet i utkantkommuner.



Figur 7-6 Oppgitte årsaker til at foreldrene som tidligere har hatt SFO plass, ikke lenger benytter seg av SFO-tilbudet. (N = 1216 øvrige kommuner, flere valg mulig)

Når det gjelder foreldre som tidligere har hatt SFO plass til sitt/sine barn, og som ikke lenger benytter seg av SFO-tilbudet, viser figur 7-6 at hovedårsaken blir oppgitt til å være at barnet ikke lenger ønsker å være i SFO. Dette henger sammen med at barnet blir eldre, og at det er flest barn på tredje og fjerde trinn som ikke deltar i SFO og behovet for tilsyn av barnet reduseres. Vi ser at forskjellene mellom foreldre i Oslo og foreldre i andre kommuner ikke er så store her. Imidlertid oppgir én av fire det at tilbudet er for dyrt, som en årsak i øvrige kommuner, mens det tilsvarende tallet er én av tre i Oslo. Det er en litt høyere andel i Oslo enn i øvrige kommuner som knytter årsaken til at man ikke lenger benytter seg av SFO-tilbudet, til at man er misfornøyd med bredden, variasjonen og kvaliteten i tilbudet, samt strukturen og styringen av tilbudet. Hovedkonklusjonen er imidlertid at årsaken til at man ikke lenger benytter seg av SFO-tilbudet, er knyttet til at barnet ikke lenger ønsker å delta, men også pris spiller en rolle for en del.



Figur 7-7 Hva skal til for at man vil benytte seg av SFO-tilbudet? (N = 1777 øvrige kommuner, flere valg mulig)

Samtlige foreldre som ikke benytter seg av SFO-tilbudet, fikk spørsmål om hva som skal til for at de vil benytte seg av SFO-tilbudet for sitt barn. Her er foreldrene i Oslo og foreldrene i øvrige kommuner relativt samstemte. Litt i underkant av halvparten oppgir det at det blir gratis eller billigere, som en viktig faktor for å benytte seg av SFO-tilbudet. At kvaliteten styrkes, er det rundt 20 prosent av foreldrene som mener er viktig for at de skal benytte seg av tilbudet. Litt under 20 prosent knytter dette til bredden og variasjonen i aktivitetene. Merk at i Oslo var spørsmål om variasjon og bredde i aktiviteten to spørsmål, og andelen var på 17–18 prosent på disse to spørsmålene. I Oslo oppgir 12 prosent at bedre kjennskap til tilbudet er en viktig faktor.

Årsakene til at foreldrene ikke benytter seg av SFO, er knyttet til flere forhold. Det er i stor grad et bevisst valg å velge bort SFO. Dersom vi ser på andelen med lavest SFO-dekning i ulike kommuner, er det stort sett utkantkommuner med store avstander. Det dekkes ikke skyss fra SFO, bare fra skole, noe som gjør det vanskeligere for familier som er avhengig av skoleskyss i utkantstrøk, å benytte seg av tilbudet. Det er altså andre grunner enn økonomi som er viktigst for å velge bort SFO, samtidig som de som har valgt bort SFO, oppgir lavere pris som viktig for at de skal velge SFO igjen. Det er rundt en tredjedel som knytter årsaken til å ikke benytte seg av SFO til pris, og dette gjelder i større grad Oslo enn øvrige kommuner. I og med at det ser ut til at det er «vanskeligere» å velge bort SFO i sentrale strøk, blir prisen på SFO-tilbudet en viktigere årsak til å velge bort tilbudet i byer enn i andre områder. Samtidig ser man at

de fleste store byer er i gang med utrulling av gratis deltids plass for SFO, noe som kan få flere til å benytte seg av dette tilbudet.

### 7.3 Oppsummering av foreldrenes erfaringer

Det store flertallet av foreldrene mener at barnet deres trives i SFO. Foreldre er også i all hovedsak enige i at personalet ved SFO bidrar til et godt sosialt miljø og et fysisk trygt miljø for barna. Det er ikke store forskjeller mellom foreldregruppene, men det er en liten tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn er mer enige enn øvrige foreldre, og til at foreldre til barn med særskilte behov er mer uenige. Foreldregruppen er jevnt over positivt innstilt til SFO og vurderer SFO høyt på flere områder. Foreldrene er marginalt mindre positive til aktivitetstilbudet, mens de er tydelig mindre positive til måltidene i SFO og særlig spørsmål som omhandler foreldrebetaling av enkelte aktiviteter og vurdering av tilbudet om leksehjelp.

Foreldrene er samlet sett tilfredse med både bemanningen og kompetansen ved SFO, men vi ser at foreldre til barn med særskilte behov er mindre tilfredse på disse områdene. Det er imidlertid stor spredning mellom foreldre på SFO-nivå.

Årsakene til at foreldrene ikke benytter seg av SFO, er knyttet til flere forhold. Dersom vi ser på andelen med lavest SFO-dekning i ulike kommuner, er det stort sett utkantkommuner med store avstander, høy andel jordbruk og foreldre som jobber på gården/hjemme som er representert. I tillegg dekkes ikke skyss fra SFO, bare fra skole, noe som gjør det vanskeligere for familier som er avhengig av skoleskyss i utkantstrøk, å benytte seg av tilbudet. Det er altså andre grunner enn økonomi som er viktigst for å velge bort SFO. Et tilleggspoeng for dette er at det i stor grad er et bevisst valg å velge bort SFO. Det er rundt en tredjedel som knytter årsaken til å ikke benytte seg av SFO til pris, og dette gjelder i større grad Oslo enn øvrige kommuner. I og med at det ser ut til at det er vanskeligere å velge bort SFO i sentrale strøk, blir prisen på SFO-tilbudet et viktigere insentiv til å velge bort tilbudet enn i områder hvor behovet ikke er like presserende. Samtidig ser man at de fleste store byer er i gang med utrulling av gratis deltids plass for SFO, noe som kan få flere til å benytte seg av dette tilbudet.



## 8. SFO som en inkluderende og integrerende arena

I dette kapittelet skal vi se nærmere på situasjonen til minoritetsspråklige barn og barn med særskilte behov i SFO og se på om SFO er en integrerende og inkluderende arena. Men først må vi presisere hva vi legger i begrepene integrering og inkludering. I prinsippet kan man bruke ordene som synonymer, men i praksis har man benyttet seg av begrepene på ulike måter på ulike områder. Emanuelsson (1998) mener at integrering og inkludering best kan forstås som mål basert på ideologien om demokrati hvor alle er likeverdige og har lik rett til å delta i samfunnslivet. I utgangspunktet kommer begrepet integrering fra ordet *integer*, som betyr 'helhet', og blir ofte forstått som det å føre «avvikere» inn i vanlige miljø – inn i helheten (Tøssebro & Lundeby, 2002). Integrering forstås i skolesammenheng ofte som at barn med særskilte behov får opplæring på samme sted og i samme skole som alle andre barn. Barn i spesialskoler er ikke integrerte, mens barn i vanlige skoler er det. I skolesammenheng ble integreringsbegrepet koblet til lokasjon, altså til hvor elevene får sin undervisning. I tillegg ble integrering knyttet til barnet med særskilte behov, og det var de «spesielle» barna som skulle integreres blant de «normale» barna. Inkluderingsbegrepet kom for å bøte på denne vanskelige og utvannede forståelsen av integreringsbegrepet og representerer et «perspektivskifte» hvor man fra å fokusere på individet rettet oppmerksomheten mot skolen og prosesser der skoler skal ta imot alle barn uavhengig av forutsetninger og motvirke ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. Inkluderingsprosesser er dermed hvordan skolen kan tilpasse seg mangfoldet, og man fokuserer dermed også på omgivelsene og ikke det enkelte barn (Tøssebro, 2004).

Denne forståelsen av inkludering er knyttet til skole, men når det gjelder minoritetsspråklige barn og det vi kan kalle innvandringsdebatten, brukes ikke inkluderingsbegrepet, men integreringsbegrepet. Når man snakker om integreringspolitikk, snakker man om innvandrere, og ikke om barn med nedsatt funksjonsevne. Ved at ulike forståelser av begrepene eksisterer samtidig på ulike områder, kan det oppstå misforståelser og uklarheter. Eksempelvis kan gratis deltids plass i SFO være et integreringsverktøy for barn med minoritetsbakgrunn, men det er mer problematisk å snakke om at det er et inkluderingsverktøy. Ved å åpne for at flere får komme inn i SFO gjennom gratis deltids plass, åpner man lokasjonen, men det følger ikke nødvendigvis inkluderende prosesser hvor SFO forholder seg til barn på en annen måte. Vi velger derfor å benytte begrepet integrering i forbindelse med minoritetsspråklige barn og inkludering når vi snakker om barn med funksjonsnedsettelse og særskilte behov. Et unntak er når vi beskriver prosesser og tilpasninger SFO gjør for å bedre inkluderingen av barn med minoritetsbakgrunn.

### 8.1 Minoritetsspråklige barn

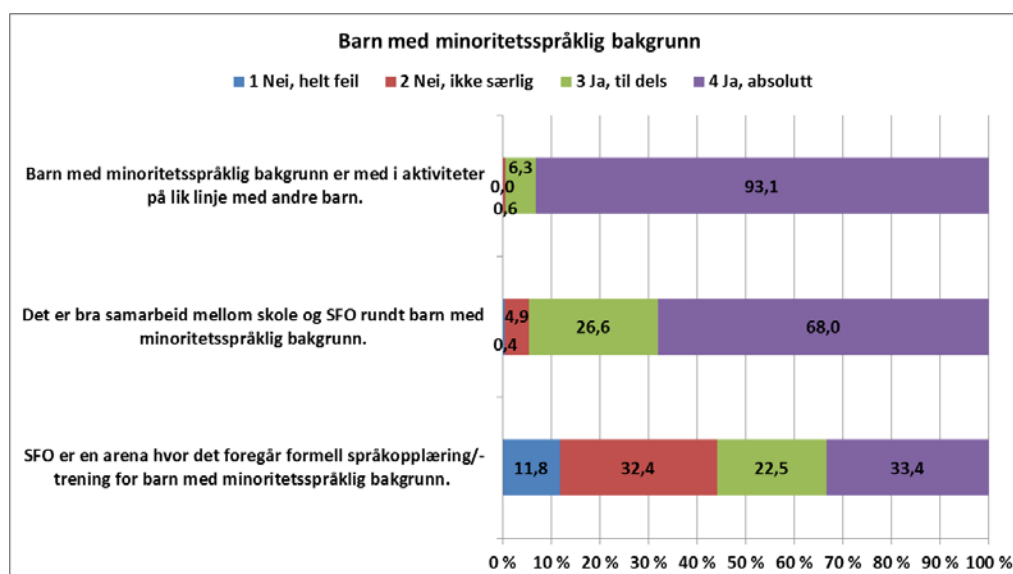
Integreringsarbeidet kan foregå på flere plan. Dette arbeidet kan foregå på det overordnede nivå der staten eller kommuner innfører diverse ordninger som øker

bruken av SFO. Prismoderasjon for familier med lav inntekt, søskenmoderasjon, gratis SFO for barn med særskilte behov og ordninger om gratis deltidsplass for barn i skoler som ligger i bydeler med lavere sosioøkonomisk status, er viktige tiltak som bidrar til å redusere eller fjerne økonomiske hindringer for deltakelsen i SFO. Disse ordningene kan øke tilgang til SFO. Samtidig er utfordringen å finne de rette kriteriene for prismoderasjonen. SFO-er som har innført ordningen om gratis deltidsplass eller lignende ordninger, har etter innføring av ordningen erfart en betydelig økning av barn i SFO (Proba, 2017). Samtidig er det fare for at dette har ført til kapasitetsproblemer og svekket skolens økonomi. Derfor er det viktig at økningen i antallet barn som benytter seg av skolefritidsordningen, av den grunn også støttes med en tilsvarende tilføring av ressurser til disse skolene og skolefritidsordningene.

Et annet viktig element i integreringsarbeid er at tjenesteytingen i skolefritidsordningene tilpasses brukernes særskilte behov. En viktig form for tilpasning av tjenester går gjennom ansettelser av personer med relevant kompetanse. Her kan man skille mellom den formelle og den uformelle relevante kompetansen. Det ansettes baseledere med formell eller uformell kompetanse innen idrett, teater, mat og helse og IKT, noe som kan være av direkte relevans for utformingen av basens tilbud. I flere av de utvalgte casene som deltok i undersøkelsen, har man også prøvd å tilpasse tjenesteytingen, både via strategiske ansettelser og via kompetanseheving av ansatte. Det ansettes personer med pedagogisk kompetanse på høyskole/universitetsnivå, og med kompetanse rettet mot barn med særskilte behov og minoritetsspråklige barn.

Når det gjelder den uformelle kompetansen, viste casene at skolefritidsordninger med mange barn med minoritetsbakgrunn ofte også har en stor andel av ansatte som selv har migrasjonserfaring og flerkulturell kompetanse. Casene viste videre at SFO-er med stor andel minoritetsspråklige barn også har ansatte som kan språket som snakkes av foreldre i de største innvandregruppene. Disse ansatte oppleves som et viktig ledd i informasjonsarbeidet og bedrer samarbeidet mellom SFO og barnas foreldre.

Man kan skille mellom disse former for integreringsarbeid og inkluderingsarbeid som foregår i gjennomføringen av hverdagsaktiviteter hvor SFO tilpasser seg til forutsetninger og behov barna har. Vi har spurt lederne om de mener barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i aktiviteter på lik linje med andre barn. Vi har også spurt lederne om samarbeid med skolen og språkopplæring av minoritetsspråklige barn.



Figur 8-1 Lederes syn på deltakelse samt samarbeid mellom skole og SFO og språkopplæring, relatert til barn med minoritetsspråklig bakgrunn (andel)

Figur 8-1 viser at når det gjelder deltakelse i aktiviteter, mener det store flertallet av SFO-ledere at barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i aktivitetene på lik linje med andre barn. Flertallet av ledere mener at de har et godt samarbeid med skolen rundt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men oppfatningene er mer delte når det gjelder SFO som en arena der det foregår formell språkopplæring av disse barna.

Det kommer klart frem, både av kommentarene i breddeundersøkelsen og i våre kvalitative data, at når lederne tenker på språkopplæring av minoritetsspråklige barn, tenker man ikke på morsmålsopplæring, men på norskopplæring. Videre ser det ut til at den dominerende formen for denne språkopplæringen er den som foregår i tilfeldige kontekster, der man snakker med eller leser for barna, og der barn av forskjellig minoritetsspråklig bakgrunn kommuniserer seg imellom på norsk, eller med etnisk norske barn. SFO-er med stor andel av minoritetsspråklige barn betonte at arbeidsspråket var norsk, og at de oppfordret minoritetsspråklige barn til å snakke norsk mens de var på SFO. Ellers har de fleste informantene vært av den oppfatning at de ikke skilte mellom minoritetsspråklige barn og andre barn. Videre mente de at den viktigste inkluderingen, sosialiseringen og språkopplæringen ikke foregikk gjennom formell opplæring, men ble oppnådd gjennom daglig lek og samhandling mellom forskjellige barn ved SFO. Kommentarene under illustrerer noen av disse oppfatningene og erfaringene blant ledere:

Disse er hos oss på lik linje med andre barn. Hos oss er det ikke noen formell opplæring, men de blir fulgt ekstra. Vi jobber veldig med vårt språk og tale til disse barna, og vi jobber med barna rundt for at de skal invitere til lek og samhold med de. Når vi inviterer de andre barna til å «hjelp» til blir det fort veldig trygt og god stemning. Vi opplever at et nytt språk kommer fort når barna er i mye lek med andre barn.

Vi organiserer grupper rundt barnet i lek/aktivitets-situasjoner som fremmer/sikrer bruk av språk. Forskning sier mye om at akkurat denne type språktrening er særdeles viktig og vil kunne være av stor betydning for faglig utvikling - også på sikt. Kanskje skolen burde gjøre mer av dette?

Nesten alle barn i AKS har foresatte med minoritetsspråklig bakgrunn. Enkelte barn kan ikke ett ord norsk når de begynner på skolen/AKS. AKS oppleves ofte trygt og friere enn i undervisning, og barn, selv de som ikke kan norsk, trives så sant de har en voksen de er trygg på, og har fått en venn eller to. De ansatte i AKS, nesten alle, har også minoritetsbakgrunn. De fleste behersker norsk godt, samtidig som de kan snakke morsmålet med flere barn og deres foresatte når det er nødvendig. Ellers er det norsk som er felles på vår skole med foresatte fra 30 ulike nasjonaliteter.

Barn lærer ofte best språket gjennom lek. Vi har gode rollemodeller rundt dei og forsikrar oss om at dei forstår reglane i leiken. Vi brukar og høgtlesing i grupper for alle barna, noko som er ein god læringsarena for dei. Er ting vanskeleg lagar vi lita gruppe rundt barnet der det blir laga aktivitet med ein vaksen for å hjelpe barnet. Vi ser barna og tilrettelegg rundt dei.

Jeg mener AKS har et stort potensiale i forhold til å bidra mot å løfte eleven mot å oppnå sitt høyeste faglige potensiale. Ved et godt samarbeid mellom skole og AKS der kartleggingsprøver og undervisvurdering av kontaktlærer blir viderefremmet kan AKS tilrettelegge sine læringsstøttende aktiviteter i forhold til problemområder hos den enkelte elev. Ved å trekke fag inn i flere lekbetonte aktiviteter på en målrettet og gjennomført måte vil AKS bidra til å øke elvens læring. Videre har AKS en unik mulighet til å nå de elevene som trenger praktisk tilnærming til læring gjennom spill og praktiske aktiviteter slik som matlaging, fysisk aktivitet o.s.v. Det er sannsynlig at ved systematisk og helhetlig språkstimulering i alle naturlige settinger i løpet av skoledagen og AKS, vil vi heve de generelle ferdighetene betraktelig på alle basisferdighetene som lesing, skrivning og regning.

Disse kommentarene viser også det vi har erfart i casebesøkene, nemlig at SFO i liten grad benyttes strategisk for språkopplæring og integrering, utover at barn lærer språk gjennom deltakelse og lek. Når det gjelder SFO som virkemiddel for integreringsarbeid, rettes arbeidet hovedsakelig mot å øke deltakelsen gjennom prismoderasjon og gratis deltids plass.

### **8.1.1 Integreringsfremmende og -hemmende tiltak**

Når det gjelder minoritetsspråklige barn, ser det ut til at man (i praksis) *ikke* tenker SFO som noen integreringsarena på en strategisk måte, kun at det skal skje gjennom lek og tilstedeværelse. Unntakene er der man bruker gratis deltids plass spesifikt mot områder med utfordringer. Gratis deltids plass innebærer ofte at barn kan være på SFO hver dag etter skoletid, men ofte begrenset til tolv timer per uke. Disse SFO-ene er ofte plassert i områder med høy andel minoritetsspråklige, og målet er å øke deltakelsen av grupper som ellers ikke ville ha benyttet seg av tilbudet, samt øke språkforståelsen til minoritetsspråklige barn. Det er som nevnt få spor av ytterligere integreringsarbeid utover å øke deltakelsen i SFO. Imidlertid er det forskning som

belyser betydningen av deltakelse i barnehage og skolefritidsordning: Deltakelse i lek og samhandling med barn med etnisk norsk bakgrunn ser ut til å ha positiv innvirkning på minoritetsspråklige barns sosiale integrering, språkopplæring og skoleresultater (Bakken, 2007). Det å gå i barnehage har i seg selv vist seg å ha betydning for senere utvikling av språk og sosiale ferdigheter, særlig for familier med lav utdanning og inntekt (Mogstad & Rege, 2009). Effektene er også tydelige på lang sikt, særlig for jenter og for barn av mødre med lav utdanning (Havnes & Mogstad, 2011b). Forsøk med gratis deltids plass i barnehager i Oslo peker i samme retning (Bråten et al., 2014). Det antas ofte at gratis barnehage er med på å øke mødres arbeidstilknytning, men dette ser ikke ut til å være en kausal årsakssammenheng (Havnes & Mogstad, 2011a). Vi vet også at minoritetsspråklige barn har lavere deltakelse i barnehage og SFO/aktivitetsskolen, selv om det er en økning i andel over tid (Dzamarija, 2016). Ordninger med gratis deltids plasser har så langt resultert i en økning i deltakelsen i SFO, noe som kommer klart frem fra GSI-data. Det finnes imidlertid lite systematisk kunnskap om hvilken effekt SFO har på minoritetsspråklige deltakeres integrering, språkkunnskaper og læring. De positive erfaringene fra forsøk med gratis kjernetid i barnehage tyder på at tiltaket også kan virke positivt for integrering av minoritetsspråklige elever gjennom SFO,<sup>15</sup> men det har så langt vært vanskelig å konkludere om ordningen har direkte positive læringseffekter (PROBA, 2017). Det er altså flere indikasjoner på at gratis deltids plass i SFO gjennom økt deltakelse har integreringsfremmende effekter. Samtidig viste vi i kapittel fire at gratis deltids plass har utilsiktede effekter gjennom en økt forskjell i foreldrebetaling mellom familier som har samme behov, men som tilhører ulike skolekretser. En annen utilsiktet effekt med gratis deltids plass kom frem i et casebesøk hvor en leder uttaler følgende:

Så er det jo den utfordringen med de som har gratis kjernetid men som strengt tatt også har behov for en morgenplass, og som sender ungene sine tidlig til skolegården. Og de barna kommer jo inn hit til oss (på SFO). De ser at dørene er åpen og at lyset er på og her er det varmt... Og da er det jo den her utfordringen med å si til de at «ja men SFOen din begynner ikke før etter skolen», så må vi ringe foreldrene og forklare da at vi ser at ungen deres kommer tidligere. Og spørre om de trenger hjelp til å søke helplass, eller om de har mulighet til å holde barnet hjemme lengre på morgenen. (Leder case C)

Samme leder forklarer videre:

Vi ser jo det at etter halv fire (Når deltids plassen er over), så har vi noen unger som ikke blir hentet, hvor foreldrene ikke rekker og hente til halv fire. Så prøver foreldrene å lage løsninger med si at «ja bare send han (sønnen) ut, la han sitte ute og vente», da er personalet flink til å ta opp for eksempel at «når jeg gikk

---

<sup>15</sup> Se <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsok-med-gratis-deltid-ved-aktivitetsskolen-mortensrud---delrapport-1/>, <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-gratis-kjernetid-i-barnehagen/>.

klokka fire satt han fortsatt ute og ventet», og da etter hvert så ringer vi da til foreldrene for vi blir jo bekymra, hvorvidt barna blir godt ivaretatt. (Leder case C)

Sitatene viser at SFO har vansker med å forholde seg til barn som benytter seg av gratis deltids plass, men som egentlig har behov for hjelp. Løsningen med å «kaste» barna ut av SFO klokka halv fire, eventuelt ikke slippe noen elever inn om morgenen, er en lite inkluderende praksis som viser at det kan være utfordrende for SFO å håndtere denne typen utilsiktede effekter. Et lignende eksempel, som må sies å være ekskluderende, og som ofte omhandler den samme målgruppen som gratis deltids plass omfatter, er barn som ikke får benytte seg av SFO, heller ikke gratis deltids plass, på grunn av restanse (ikke betalt barnehageplassen) fra barnehagen:

Vi har ett barn på 2. trinn som ikke går på SFO, og dette er på grunn av restanse fra barnehagen. Der jobber vi nå aktivt i forhold til inntakskontoret for det er jo hårreisende at et barn ikke skal kunne ha gratis SFO plass på grunn av at man har noe utestående fra barnehagen. Det er kjempeutfordrende... (Leder case C)

Dersom et barn blir ekskludert fra gratis SFO fordi foreldrene ikke har betalt regningene for barnehageplassen, må det sies å være et ekskluderende tiltak. Det er et paradoks at kommuner bruker mye ressurser for å øke deltakelsen gjennom gratis deltids plass og samtidig ekskluderer barn fordi foreldrene har betalingsproblemer. Det er vanskelig å se en helhetlig tenkning bak en slik praksis. Dette gjelder potensielt relativt mange barn. En kartlegging Sosialistisk Venstreparti gjorde i fem bykommuner i Norge, fant at 219 barn har mistet SFO plass på grunn av manglende betaling (NRK Nyheter, 2018).

## 8.2 Barn med særskilte behov

For å få innsikt i erfaringene til foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne gjennomførte vi en egen undersøkelse blant denne gruppen foreldre. Disse foreldrene ble rekruttert via Handikappedes Barns Foreldreforening. Det er dermed ikke en representativ undersøkelse, men det er viktig å få inn perspektivene til foreldre som har barn med særskilt behov i SFO. Først skal vi se på litt av bakgrunnen til barna i denne undersøkelsen som gikk til foreldrene.

Det er til sammen 161 foreldre som har svart på denne undersøkelsen. Av disse har 69 prosent barn på første til fjerde trinn, og de resterende 31 prosentene har barn på femte til sjuende trinn. Tre av fire har fulltids plass i SFO. Når det gjelder skoletilbudet, går 61 av barna i vanlig klasse/gruppe i ordinær skole, mens 25 prosent tilhører en egen gruppe barn men nedsatt funksjonsevne i ordinær skole. De siste 14 prosentene går i spesialskole.

Tabell 8-1 Om plasseringen av SFO-tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne (andel)

Om plasseringen av SFO-tilbudet	Andel
Barnet går på samme SFO som øvrige barn på skolen.	77,0
Barnet har eget SFO-tilbud ved skolen uten mye kontakt med øvrige barn uten funksjonsnedsettelse.	21,0
Barnet går i en SFO ved en annen SFO/skole enn den de øvrige barna ved skolen går på.	2,0

Tabell 8-1 viser at 77 prosent av foreldrene har krysset av for at barnet deres går på samme SFO som øvrige barn på skolen. Rundt én av fem har et SFO-tilbud ved skolen uten mye kontakt med øvrige barn uten funksjonsnedsettelse, mens to prosent går på en annen SFO enn den de øvrige barna ved skolen går på. Vi må huske på at dette er ikke representative tall, men det viser at det er ulike organiseringer av SFO-tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne.

## 8.2.1 Foreldrebetaling for barn med særskilte behov

Når det gjelder arbeid med inkludering av barn med særskilte behov, har vi stilt ledere, ansatte og foreldre spørsmål som relateres til de strukturelle dimensjonene ved inkluderingsarbeidet og til praksiser og utfordringer man møter i hverdagen. Blant de viktige overordnede aspektene ved inkluderingsarbeidet er bruk av prismoderasjon, samt samarbeid med skolen og andre instanser.

Tabell 8-2 Må foresatte til barn på 5.–7. trinn betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre? (Andel, ledere)

Barn med enkeltvedtak eller særskilte behov kan ha rett til et SFO-tilbud opp til 7. trinn. Må de foresatte til disse barna betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre?	Andel
Har ikke barn med særskilte behov på 5.–7. trinn.	39,3
Ja, foresatte til barn med særskilte behov på 5.–7. trinn må betale for SFO-plassen som øvrige foreldre.	36,0
Nei, foresatte til barn med særskilte behov på 5.–7. trinn har fri plass eller får dekt SFO-plassen av kommunen.	24,7

Vi har spurt ledere om foresatte til barn med særskilte behov og som har rett til et SFO-tilbud opp til sjuende trinn, må betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre. Tabell 8-2 viser at 36 prosent av SFO- lederne oppgir at det må de. Rundt 25 prosent av lederne oppgir at det blir dekt av kommunen. Rundt 40 prosent av lederne oppgir at de ikke har barn med særskilte behov på femte til sjuende trinn. Praksisen varierer dermed mellom kommuner, og i kommentarfeltene hvor lederne kan utdype svarene sine, er det flere som kommenterer at det varierer også i den enkelte SFO:

Betaling i fht barn med særskilte behov varierer, noen ganger kan det være dekt av kommunen. (Leder, kommentarfelt)

Både og, noen har avtale om å få være på morgen SFO til ordinær pris og barn med særskilte behov 5-7.trinn betaler en timesats på kr. 20, pr. time (Leder, kommentarfelt)

Her i kommunen er det både og. Personlig syns jeg det skulle vært gratis, da foresatte ikke har andre muligheter. (Leder, kommentarfelt)

Denne variasjonen gir inntrykk av at det ikke er en enhetlig praksis i mange kommuner i hvordan tilbudet blir organisert og finansiert for barn med særskilte behov. Flere ledere kommenterer at foreldre til barn med særskilte behov kan få redusert foreldrebetaling, eller at de kun betaler kostpenger. En annen utfordring som en leder påpeker, er at ikke alle får innvilget SFO-plass på femte til sjuende trinn:

I teorien skal barn med særskilte behov få plassen dekt av kommunen i 5-7 trinn. I praksis får de ikke innvilget dette, PPT /kommune anser ikke behovet som sterkt nok hos våre elever med særskilte behov som ønsker å fortsette utover 4 trinn. (Leder, kommentarfelt)

Andre ledere poengterer at «slike» elever har de ikke, for de blir ivaretatt av et sentralisert tilbud i kommunen:

Denne kommunen har en forsterket enhet som ivaretar disse barna opp til videregående. (Leder, kommentarfelt)

Det finnes en egen Skole-/SFO- avdeling for barn med særskilte behov. Her har elevene friplass opp til 7.klasse. (Leder, kommentarfelt)

Disse få kommentarene vitner om en ulik håndtering av barn med særskilte behov og hvilke løsninger foreldre presenteres for. Det er også mange ledere som kommenterer at dette vet de ikke noe om. I foreldreundersøkelsen til foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne ble foreldrene spurt om de måtte betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre.



Tabell 8-3 *Må foresatte til barn med nedsatt funksjonsevne betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre? (Andel, foreldre med barn med særskilte behov)*

Må dere som foresatte betale for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre?	Kun foreldre til barn på 5.-7. trinn	
	Andel	
Ja, vi betaler på linje med øvrige foreldre.	75,3	53,1
Ja, men har redusert foreldrebetaling.	3,3	4,1
Ja, men får det delvis refundert av kommunen.	0,7	0,0
Har friplass.	20,7	42,8

Tabell 8-3 viser at tre av fire foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne oppgir at de må betale på linje med øvrige foreldre. Dersom vi kun ser på foreldre som har barn på trinn fem til sju, ser vi at litt over halvparten betaler for SFO-plassen på linje med øvrige foreldre. Dette er et tema som flere foreldrene har utdypet og kommentert på. De fleste som betaler for SFO-plassen, mener dette er urettferdig, og mange ser at praksisen varierer mellom kommuner:

Syns at vi skulle fått noe refusjon, siden det er ingen mulighet at han kan være alene hjemme. Føler kommune utnytter en sårbar situasjon, men om vi hadde flyttet til nabokommunen hadde dette tilbudet vært gratis. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

I [kommune x] betaler en 65% av full plass fra 5-7 trinn, må betale 65% av full plass selv om en bare bruker halv plass. SFO fra 1-4 trinn betaler en 100% som alle andre. Mener at SFO fra 5-7 trinn og også 8-10 og videregående bør dekkes av de offentlige. De føles som en ekstra skattlegging av oss som har barn med spesielle behov. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Vi bør ikke betale for mer enn det barnet vårt er der. Nå betaler vi full pris for en tjeneste de ikke kan gi oss, pga at de ikke har bemanning til å ta han i mot om morgenen. Og det bør være gratis når de andre slutter på SFO. Vi har mer enn nok utgifter her hjemme! (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Disse kommentarene uttrykker en opplevelse av urettferdighet og en ekstra økonomisk belastning som andre foreldre slipper. Den første kommentaren peker på at foreldre i samme situasjon i en annen kommune slipper denne utgiften, i tillegg til at de ikke har mulighet til å velge bort tilbudet slik som øvrige foreldre. Den andre kommentaren peker på en lite fleksibel løsning hvor man må betale mer enn det man bruker. Dette er også budskapet i den tredje kommentaren. Det er flere foreldre som peker på lite fleksible løsninger hvor de ikke har mulighet til å benytte seg fullt ut av tilbudet, men må likevel betale for full plass. Et annet forhold som flere påpeker i likhet med forelderen bak den første kommentaren over, er at foreldrene ikke har noen mulighet til å velge bort SFO og får en økt økonomisk belastning sammenlignet med øvrige foreldre. En økt økonomisk belastning kan være særlig vanskelig for foreldre til barn

med nedsatt funksjonsevne, i og med at de klart oftere har betalingsproblemer enn øvrige foreldre med barn i samme aldersgruppe (Tøssebro & Paulsen, 2014 , s. 150).

Bor i [kommune x] og der har dette med betaling for sfo vært oppe til høring. Det skal bli endringer i betalingene, men jeg husker ikke helt hva det var. For oss som har 2 barn med autismediagnose blir det dyrt å skulle betale full pris helt ut 7.klasse for begge to. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Vi betaler og synes det er urimelig! Dette er en utgift ikke andre har og vårt barn kan ikke være alene. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Det er helt på trynet at vi skal betale for det som i realiteten er avlastning. Dessuten hadde vi ikke kunnet hatt ordinær jobb og arbeidstider uten å hatt sfo. Det muliggjør deltakelse i arbeidsliv. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Foreldre til barn i [kommune x] må så vidt jeg vet betale fullpris for SFO etter 4.klasse. Vi er ikke berørt før om 2 år men jeg føler det grådig urettferdig. Har allerede gått ned i arbeidsprosent for å holde ut i arbeid under en krevende omsorgssituasjon. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Vi betaler som alle andre, og vårt barn trenger SFO frem tom 10 trinn. Dette synes vi er veldig urettferdig, da det er nødvendig for oss foreldre å ha tilsyn til barna våre mye lenger enn normale barn, som kan klare seg hjemme noen timer på egenhånd, til foreldre kommer hjem fra jobb. Vi har ikke mulighet til å slutte å jobbe for å komme hjem for å hente vårt barn tidlig fra SFO. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Minimum fra 5.trinn burde dette vært gratis for våre barn, da vi ikke har noe valg hvis vi skal stå i jobb. \*Men veldig viktig at dette ikke går ut over kvaliteten på tilbudet. \*Vi får også kun SFO til kl.16.00, og betaler like mye. Nærskolebarna kan være på SFO til kl.17.00. Dette går ut over vår arbeidstid. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Disse kommentarene peker for det første på at det er dyrt å betale for SFO-plasser. For det andre peker de på at de må ha SFO for å kunne delta i arbeidslivet, i tillegg til at de har større omsorgsoppgaver enn øvrige foreldre. De to siste kommentarene påpeker også at de ikke får være i SFO like lenge som øvrige barn. I sum er det mange forhold som oppleves som urimelige for disse foreldrene. I tillegg til at det er variasjoner i praksis mellom kommuner, opplever flere foreldre at det er mange uklarheter rundt tilbudet til barn med særskilte behov i SFO, og at man ikke alltid får den støtten man har rett på:

Betalte fullt til vi ved en tilfeldighet fikk beskjed om at kommunen praktiserte gratis sfo for barn med ekstra behov. Kontaktet rektor, hun hadde aldri hørt om det. Lette på kommunen sine sider, der stod det ingenting. Kontaktet leder på SFO, hun hadde ikke hørt om det. Til slutt kontaktet NFU kommunen, da fikk vi refundert pengene. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Jeg har prøvd å finne ut hva som er gjeldende fra 5.trinn og oppover siden desember 2017. Jeg vet hverken hvem som skal betale eller hva de tenker tilbudet

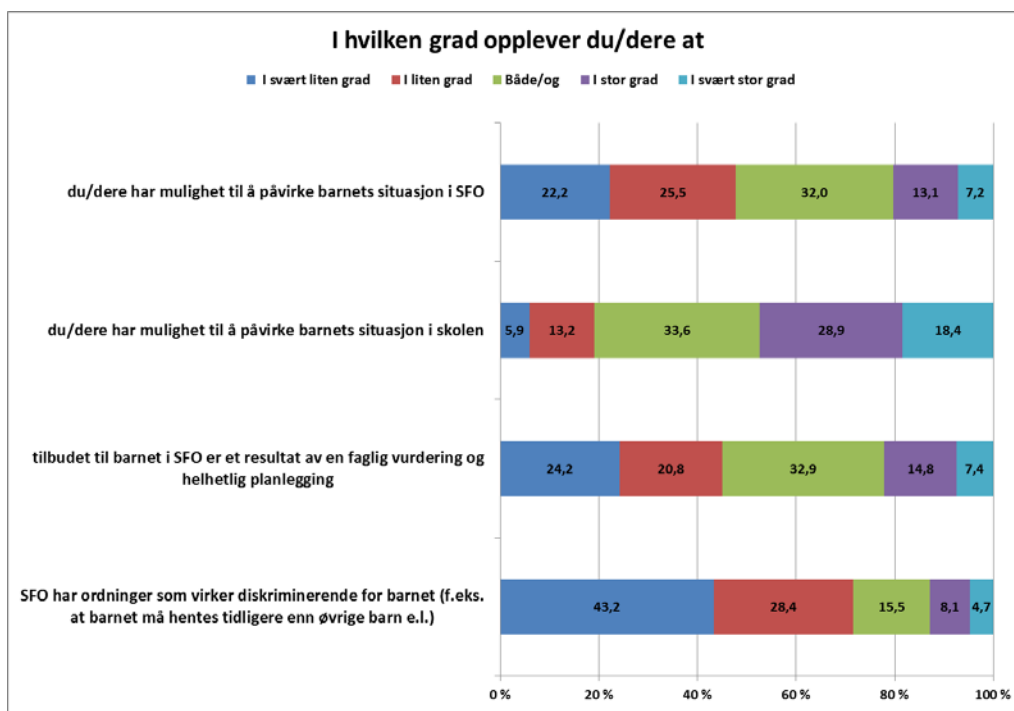
skal være. Fagsjef i kommunen sa senest i mars at de ikke vet hva tilbudet vil være, hvor det skal være og i hvilken grad jeg skal betale. Som nevnt tidligere har jeg måttet følge de samme takstene som andre i 2 år - til tross for at han ikke var i stand til å gjøre seg bruk av tilbudet som følge av høyt stress og behov for tryggere rammer. I 3.kl har skolen vært noe mer fleksibel ift til når timene kunne nyttes. Men dette tenker jeg er noe som gjelder for mange barn som har autisme. Det kan være nok med timen fra 1400-1500, men en må alltid betale frem til 1600. Det burde i større grad vært mulig for barn med spesielle behov å få spredd timene noe forskjellig. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Disse to sitatene vitner om at det er stor usikkerhet ved skoler/SFO-er og kommuner om hva tilbudet til barn med særskilte behov skal være, og hvordan det skal finansieres. Den første kommentaren viser at foreldre ikke får informasjon om de rettighetene de har, og heller ikke rektor eller SFO-leder hadde kunnskaper om hvilke regler som gjaldt i kommunen. I den andre kommentaren er situasjonen en annen. Her er det er manglende retningslinjer som fører til usikkerheten om hva tilbudet skal være, og ikke informasjon om de retningslinjer som gjelder.

Når det gjelder SFO-tilbud til barn som har rett til et SFO-tilbud utover fjerde trinn, er det stor variasjon i hvordan tilbudet skal finansieres, hva det skal være, og hvordan det skal organiseres. Det er store mangler i retningslinjer og føringer for finansiering og organisering, noe som gjør at tilbudet oppfattes som vilkårlig og urettferdig.

### **8.2.2 Foreldres muligheter til å påvirke barnets situasjon**

Vi skal nå se nærmere på foreldre til barn med særskilte behov og deres vurdering av om de har mulighet til å påvirke barnets situasjon i SFO og skole, om tilbudet er et resultat av faglig vurdering og helhetlig planlegging, og om det er ordninger som virker diskriminerende.



Figur 8-2 *Hvordan foreldre til barn med særlige behov vurderer ulike forhold relatert til SFO-tilbudet til deres barn*

Figur 8-2 viser for det første at foreldrene opplever at de i større grad har mulighet til å påvirke barnets situasjon i skolen enn i SFO. Nærmere 50 prosent av foreldrene til barn med særskilte behov mener de i stor til svært stor grad har mulighet til å påvirke barnets situasjon i skolen, mens bare rundt 20 prosent av foreldrene opplever de kan påvirke barnets situasjon i SFO i samme grad. Litt over 20 prosent mener at tilbudet i SFO i stor eller svært stor grad er et resultat av faglig vurdering og helhetlig planlegging, mens nesten 25 prosent mener det i svært liten grad er det, og ytterligere 20 prosent mener det i liten grad er det. Flere foreldre kommenterte manglende helhet og forutsigbarhet for seg selv og barnet sitt i skole og SFO.

Det klare skillet mellom SFO-tid og skoletid har vært frustrerende. Vårt barn kunne gjort unna nyttig trening i SFO-tid. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Denne kommentaren representerer det flere foreldre med barn med særskilte behov poengterer, nemlig at det er et potensial i å utnytte SFO-tiden til trening eller annen opplæring. Andre foreldre har påpekt noe lignende når de forteller at barnet blir tatt ut av klassen for å trene eller få fysioterapi i skoletiden og dermed mister undervisningstid og opplæring. Ved en mer helhetlig plan for dagen kunne man på en bedre måte utnytte tiden. Dette poenget understreker også en forelder som har barnet på spesialskole:

Vi søkte spesialskoletilbud mye nettopp fordi vi visste at skole og SFO da var integrert. I praksis går barnet på en heldagsskole. Hadde vi valgt nærskolen, er vi

sikre på at SFO-tilbudet ville være mye dårligere. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Videre er det flere foreldre som påpeker at det ikke er mulig for SFO å gi et helhetlig og faglig fundert tilbud på grunn av ressurser:

Vår sfo har i utgangspunktet gode ideer og planer. De har dyktige ansatte som ser ut til å trives på jobb. Problemet er mangelen på ressurser, ikke viljen til å skape et godt tilbud. Slik det er i dag har ikke barna gode utviklingsmuligheter på sfo. Vi opplever at tilbudet til våre barn begrenses fordi det ikke finnes ressurser til å ivareta barna godt nok. Tilbudet vil ikke bli bedre etter som barna blir eldre. De har nå få barn på sin alder på sfo, og disse barna har helt andre utfordringer enn våre og er ikke reelle lekekamerater. Vi har klagd på tilbudet både til skolen og til kommunen. Vi har for tiden inne en klage til behandling hos fylkesmannen. Lovverket dekker imidlertid ikke sfo på samme måte som skoletida, så barn med spesielle behov har få, om noen, rettigheter på sfo. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Hennes rett/mulighet til å delta i lek/aktivitet/spill... Jeg har måttet veilede i forhold til hva deltakelse innebærer. Det er ikke å se på andre barn leke!! Hun kan/ønsker å delta hvis hun får hjelp av assistent. Assistenten blir imidlertid «presset» av ledelsen til å utføre så mange andre oppgaver at vårt barn blir sittende og vente. Veldig ofte blir hun inne når de andre barna går ut.... Oppvasken skal tas, mat serveres... SFO-leder har også utarbeidet et skriv der det står noe om at de ikke deltar i noen aktiviteter som ikke er del av det ordinære tilbudet. Det være seg aktivitetsdager for barn med funksjonsnedsettelse/riding/svømming m.m. Mye handler nok om ressursmangel. Vi har positive og interesserte assistenter som bare ikke strekker til når de må ta seg av så mye annet. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Disse to kommentarene viser en stor utfordring som SFO-er har med å gi et tilfredsstillende tilbud til barn med særskilte behov. På grunn av for lite ressurser, både faglige og bemanningsmessige, får ikke barn den oppfølgingen de trenger. Dette gjelder særlig barn med særskilte behov, men det har også betydning for alle barn. Dette kan medføre passivisering av barn som blir sittende alene inne, eller som blir sittende og se på andre leke eller vente på at voksne skal hjelpe. Det første sitatet påpeker også at de rettighetene man har i skolen, har man ikke nødvendigvis i SFO. Dette er det flere som har erfart, både i casestudiene og i denne foreldreundersøkelsen, altså at den ekstraressursen barnet har i skolen, ikke følger med over i SFO selv om behovet er der. Dette medfører at barnet med særskilte behov ikke får mulighet til å delta på lik linje med øvrige barn og må henge med i de ordinære aktivitetene så godt det kan. I kommentarfeltet til disse spørsmålene kom det også frem en frustrasjon over skoleskysordningen:

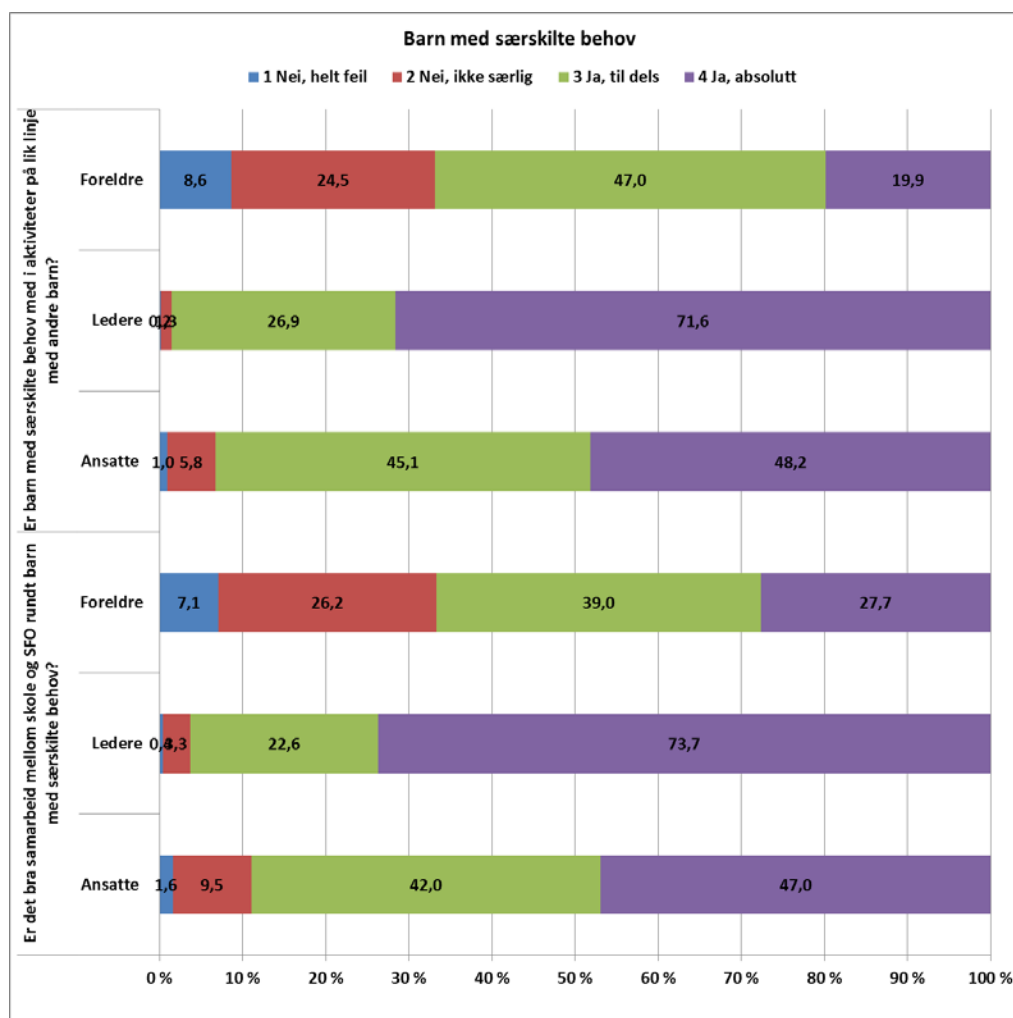
Mest frustrert over taxi ordning som betyr enten rett hjem etter skole eller ha SFO - SFO betyr hjem klokken fem . Skole hjem for tidlig slik at man ikke kan jobbe. Grusomt. (Forelder med barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Denne forelderen påpeker noe som kanskje gjelder barn generelt mer enn barn med nedsatt funksjonsevne. Ifølge opplæringsloven § 7-3 har elever som har plass i skolefritidsordningen, og som på grunn av funksjonshemming eller midlertidig skade eller sykdom har behov for skyss, rett til skyss til og fra SFO. Dersom det er tilfellet at barnet til denne forelderen har rett til skoleskyss etter § 7-3, skal denne problemstillingen ikke oppstå. Imidlertid kan det hende at kommunen ikke kjenner til regelverket. I Utdanningsdirektoratets utdypninger av regelverket (Udir-3-2009) står det:

Barn i skolefritidsordninga (SFO) har etter opplæringslova § 13-7 ikkje rett til særskild skyss, med mindre dei har ei funksjonshemming, eller dei har ein mellombels skade eller sykdom. Jamvel om deltaking i SFO er praktisk nødvendig for mange familiar, er SFO eit frivillig tilbod i høve til opplæringslova.

Dette kan også forklare hvorfor dekningsgraden er lavere i utkantstrøk, i og med at flere har behov for skoleskyss.

### 8.2.3 Barns deltakelse, og samarbeid rundt barn med særskilte behov

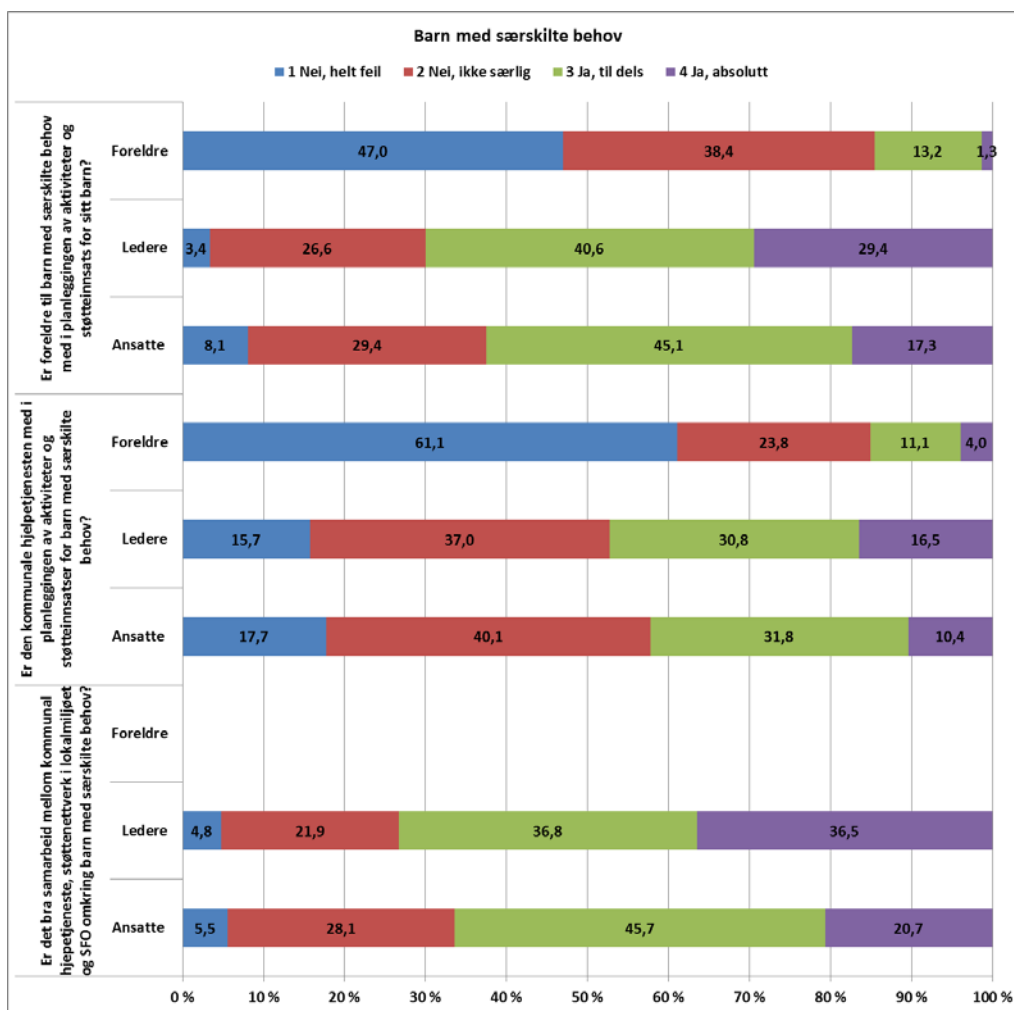


Figur 8-3 Syn på deltakelsen til barn med særskilte behov og på samarbeidet mellom skole og SFO rundt barn med særskilte behov, fordelt på foreldre, ansatte og ledere (andel)

I figur 8-3 kommer det klart frem at når det gjelder involvering av barn i hverdagsaktiviteter, svarer det store flertallet av ledere og ansatte at barna med særskilte behov involveres i aktiviteter på lik linje med andre barn. Imidlertid ser vi at det er en langt lavere andel av lederne som oppgir at barn med særskilte behov deltar i aktiviteter på linje med andre barn, sammenlignet med hva de svarer når det gjelder minoritetsspråklige barn (jf. figur 8-1). Foreldrenes svar gir ikke et like positivt bilde, selv om nærmere 67 prosent av foreldrene til barn med særskilte behov svarer at deres barn til dels eller absolutt deltar på lik linje med øvrige barn. Rundt én av tre foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne svarer at det er helt feil, eller at deres barn ikke deltar på lik linje med andre barn i SFO.

Ledere sier de har gode erfaringer når det gjelder samarbeid med skolen: 73,7 prosent svarer at de har godt samarbeid med skolen rundt barn med særskilte behov, og 22,6

prosent svarer at de har «til dels» godt samarbeid med skolen. Ansatte svarer også positivt med hensyn til dette samarbeidet, selv om andelen som svarer at det absolutt er et godt samarbeid med skolen rundt barn med særskilte behov er lavere sammenlignet med lederne. Rundt 10 prosent av de ansatte mener det ikke er et godt samarbeid. Dersom vi ser på foreldrenes oppfatning, ser vi at en tredjedel opplever at det ikke er et godt samarbeid mellom skolen og SFO når det gjelder støtte og hjelpetiltak til deres barn.



Figur 8-4 Syn på om foreldre til barn med særskilte behov og det kommunale hjelpeapparatet er med i planlegging av tilbud, og på om det er bra samarbeid mellom hjelpeapparat, lokalmiljø og SFO rundt barn med særskilte behov, fordelt på foreldre, ansatte og ledere (andel)

Vi har også spurt om samarbeid med den kommunale hjelpetjenesten, samarbeid og involvering av foreldre i planlegging av aktiviteter for deres barn og samarbeid med støttenettverk i lokalmiljøet. Svarene viser at en nokså stor andel ledere og ansatte opplever at de ikke har slikt samarbeid, verken med foreldre eller med hjelpeapparat, eller at de bare til dels har det. Foreldrene på sin side svarer enda mer klart at de opplever at de selv ikke er med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsats til sitt barn. Over 61 prosent av foreldrene mener også at det er helt feil å påstå at den



kommunale hjelpetjenesten er med i slik planlegging. Resultatene i figur 8-3 og 8-4 viser at det er forskjell mellom hvordan foreldrene opplever situasjonen og samarbeidet rundt sitt barn med særskilt behov, og hvordan ansatte og ledere beskriver situasjonen. Vi må huske på at foreldresvarene ikke nødvendigvis er representative for foreldre til barn med særskilte behov, og på at foreldrene svarer for sitt barn, mens ansatte og ledere svarer for en gruppe barn med særskilte behov. Uansett indikerer resultatene at foreldrene har et mer negativt bilde av situasjonen enn hva ansatte og ledere har. Foreldrene hadde mulighet til å utdype svarene sine i spørreskjemaet, og én forelder kommenterte: «Alle vil fortelle at de vil hjelpe, men ingen gjør noe i praksis» (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt). De fleste foreldrene som uttaler seg, er kritiske, og kommentarene bærer preg av frustrasjon. Foreldrene viser ofte til lite ressurser og at det går ut over deres barns mulighet til å delta på lik linje med andre:

Skolen og SFO har gjort alt de kan innenfor de rammene de har. De har fått et barn som krever 1 til 1 og skjerming stort sett hele tiden, og dette er ikke lett å gjøre bra nok pedagogisk innenfor en nærskoles rammer. Det blir mye assistenter, og svært få timer med tilpasset opplæring som blir gjort av pedagoger. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Han hadde en periode en personlig egnet assistent. Da brukte vi tid sammen med denne på å lage en ukeplan slik at han fikk en aktivitet per dag. Eksempelvis fikk han gå i gymsalen, på biblioteket eller spille data. Etter at denne personen forsvant tror vi ikke han har noen form for aktiviteter/hjelp/støtte annet enn å overvåkes inne på et eget rom. Han blir satt alene på krysserommet før henting. Har prøvd å få til en bedring, men skolen og rektor er lite samarbeidsvillige. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Før han startet på skolen ga vi uttrykkelig beskjed om at det var viktig med forutsigbarhet, noe de gir blanke i!! Har etterspurt både på Skole og SFO. Har gitt de tilgang til Handi kalender som mitt barn bruker men det er ingen som legger inn noe annet enn oss foreldre. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Mine barn trenger, for å ivareta egen sikkerhet, hver sin assistent. De må dele en person med flere andre barn med spesielle behov. Dette går på sikkerheten løs, og vi har opplevd flere episoder med skader (bl. a. hodeskade med påfølgende sykehusbesøk) og at barna ikke har vært ivaretatt, f. eks. manglende toalettbesøk, blitt liggende hjelpeløs etter fall ol. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Utover manglende ressurser peker kommentarene til foreldrene i retning av at de opplever at tilbudet til deres barn er avhengig av enkeltpersoner og holdninger i omgivelsene. Kommentar nummer to over viser til at tilbudet ble vesentlig verre da en personlig assistent som var egnet, sluttet. Fra å ha et variert aktivitetstilbud har SFO-tilbudet blitt passiviserende og en ren oppbevaring for dette barnet. Både kommentar nummer to og kommentar nummer tre viser at disse foreldrene opplever at de ikke blir hørt av SFO og skole, og inntrykket er at foreldrene sitter med en opplevelse av å bli motarbeidet. Den siste kommentaren knytter det mer til ressurser, og i dette tilfellet

må tilbudet sies å ikke sammenfalle med hva man oppfatter som et forsvarlig tilbud. Det er flere foreldre som har lignende erfaringer som dem som er vist over, men det er også andre som har mer positive erfaringer:

Vi diskuterer tiltak på ansvarsgruppemøter der også fysioterapeut, helsesøster og lege er til stede i tillegg til skolens ansatte og SFO. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Det er opprettet ansvarsgruppe, ledet av helsestasjonen (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Disse to kommentarene viser at noen foreldre erfarer at SFO er med i ansvarsgrupper, og indikerer at SFO er en arena som blir tatt hensyn til i tilbudet rundt barn med særskilte behov. Andre foreldre forteller kanskje ikke om så stor medvirkning på tilbudet, men er likefult tilfredse:

Vi har ikke blitt spurt om å delta i planlegging av aktiviteter, men erfarer at SFO forsøker å la barnet delta på lik linje med de andre barna. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Er fornøyd med hvordan SFO tilrettelegger aktiviteter. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Har hele veien hatt tett dialog med de ansatte i skole/SFO, men opplever altså at det er svært begrenset hva jeg får gjort i forhold til SFO-tid. (Forelder til barn med særskilt behov, kommentarfelt)

Den siste kommentaren indikerer at samarbeidet foreldrene har med skole og SFO rundt sitt barn, gir mindre utslag når det gjelder SFO, sammenlignet med skole. Det kan være flere årsaker til det, men som nevnt har flere påpekt manglende ressurser i SFO. Vi har også bedt ledere om å gi utdypende kommentarer om tilbudet til barn med særskilte behov, og flere av disse illustrerer hva som konkret gjøres for å tilpasse tilbudet og for inkludere disse barna. Kommentarene viser variasjoner i dette arbeidet samt identifiserer utfordringer i arbeidet:

Vi har ikke øremerket ekstra ansatte mot elever med behov. Det er ikke økonomisk rom for en til en på SFO selv om eleven har dette tilbudet på skolen. Vi får forsterket base, det vil si at man prøver å få ekstra mannskap rettet «mor-basen» så mange timer det lar seg gjøre. Da blir det til at vi retter en voksen som har ekstra oppsyn og tilrettelegging mot eleven så godt det lar seg gjøre. (Leder, kommentarfelt)

Vi har ikke nok utdannet personal, samt ressurser til å ta oss av disse barna godt nok. (Leder, kommentarfelt)

Barn med spesielle behov blir godt ivaretatt, så lenge behovene er kritiske eller åpenbare. Men det følger ingen ekstra ressurser med, så disse barna «bruker opp» støtten som flere barn med mindre skrikende behov skulle hatt. (Leder, kommentarfelt)

Det er få barn som får ekstra ressurser tross for sine særskilte behov. Det er barn som har en voksen tilgjengelig hele dagen på skolen, ressursene fordeles ikke til SFO. Det er vanskelig å legge til rette for disse barna med så få ressurser. Det blir mye brannslukningstiltak i stedet for forebyggende og kvalitetstid i SFO. Dette året har vi vært «heldige» å ha to barn med ekstra ressurser også i SFO. Vi har da unntaksvis dette året da fått laget smågrupper for flere barn som har særskilte behov men som ikke har krav på noe ekstra i SFO. Vi har opplevd at dette har gitt et bedre tilbud for flere enn dem som har krav på disse ekstraressursene. (Leder, kommentarfelt)

Barn som har en-til-en-oppfølging i skolen må som oftest også ha dette i SFO, men det finnes i utgangspunktet ikke midler til dette. Det går ut over bemanning på de øvrige barna når vi har flere barn som trenger ekstra oppfølging. Følger ikke med ressurser til SFO. Vi skal fortsatt drive til selvkost, noe som ikke er mulig når man har barn som krever en-til-en. (Leder, kommentarfelt)

Her ser jeg at vi bør ha flere ansatte for å hjelpe disse barna i SFO og skole. Vi mangler ofte rette kompetanse i staben når vi får for eksempel en autist, et barn med diabetes mm. Vi mangler også rom og utstyr. (Leder, kommentarfelt)

Samtlige av disse kommentarene viser at disse lederne opplever at de ikke har nok ressurser til at barn med særskilte behov for det tilbudet man ønsker å gi. Om tilbudet er tilfredsstillende, gir ikke kommentarene svar på, men det skinner igjennom at ressursene ikke strekker til for å gi et godt nok tilbud. Slik mange foreldre påpeker, resulterer det ofte i et lite tilfredsstillende og ofte ikke et forsvarlig tilbud til barn med særskilte behov i SFO. Dersom vi ser nærmere på kommentarene, så påpeker de at de ressursene barnet får i skolen, ikke følger med over i SFO-tiden selv om behovet er der. Dette medfører at bemanningen oppleves å bli spist opp av barn med særskilte behov, og at det går ut over det tilbudet de gir til de øvrige barna. Enkelte hevder imidlertid at når man får ekstra ressurser i SFO, gir det også fordeler for resten av barnegruppen.

Funnene i figur 8-3 og 8-4 når det gjelder ansatte og ledes svar, stemmer godt overens med det vi fant ved caseskolene. Også ved caseskolene mente både ledere og ansatte at barn med særskilte behov er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. Dette kunne være fordi man ikke hadde ressurser til å ha en ansatt på hvert barn med særskilte behov, og som en naturlig konsekvens måtte disse barna være sammen med den resterende barnegruppen. Det kunne også være et uttalt mål fra skoleledelsens eller SFOs side at barna med særskilte behov nettopp skulle inkluderes på lik linje med andre barn der dette var mulig, altså en mer verdibasert begrunnelse. Uansett virket det i casene som at barna var vant til at SFO var en arena hvor samtlige barn deltok på lik linje, og hvor barn med særskilte behov naturlig var en del av det ordinære opplegget. Dette kan eksempelvis illustreres ved hjelp av en observasjon ved caseskole G:

På denne SFO-en går det en jente på tredje trinn. Hun har en medfødt muskelsykdom som gjør at hun sitter i rullestol. Hun har en elektrisk rullestol som hun styrer med hendene. Bortsett fra dette er hun som alle andre barn på tredje trinn. Når barna er ferdig med å spise på SFO, er det utetid. Alle springer ut i gangen for å kle på seg, det

tar litt lenger tid med henne, for hun må få hjelp. Da hun etter hvert kommer ut, fem minutter etter alle de andre, er leken allerede i gang. De andre barna på tredje trinn leker boksen går. Hun kjører rullestolen sin bort til gruppen med barn og spør hva de leker. De sier at de leker boksen går. Så spør jenta om hun også kan få være med, og de andre barna svarer ja helt uten videre. Det virker ikke som om de ser noen utfordringer med det. De finner en stolpe som kan være boksen som alle når.

## 8.2.4 Samarbeid med hjelpeapparat

Tabell 8-4 Ansattes og lederes vurdering av i hvilken grad det legges til rette for samarbeid med hjelpeapparat (fordeling, gjennomsnitt og standardavvik)

I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for samarbeid med		I svært liten grad		Verken eller	I stor grad		Snitt	SA
		I liten grad	I stor grad					
PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste)	Ansatt	21,4	19,1	26,0	24,0	9,4	2,81	1,28
	Leder	19,2	24,7	20,4	26,7	9,0	2,82	1,27
barnevernet	Ansatt	22,0	18,5	27,5	22,6	9,4	2,79	1,27
	Leder	18,0	22,0	21,9	28,0	10,0	2,90	1,27
helsesøstertjenesten	Ansatt	19,6	16,7	25,8	25,4	12,5	2,94	1,31
	Leder	15,9	20,7	20,7	29,7	13,0	3,03	1,29

Når det gjelder om det er lagt til rette for samarbeid med det kommunale hjelpeapparatet, fordeler både de ansatte og lederne seg relativt jevnt på de ulike kategoriene, unntatt kategorien «i svært stor grad». Gjennomsnittsverdiene viser at både ansatte og ledere legger seg gjennomsnittlig litt under midten, men det er stor spredning i svarfordelingen. Ansatte og ledere er også svært samstemte i hvordan de svarer. De mener at det i litt større grad er tilrettelagt for samarbeid med helsesøstertjenesten enn med PPT og barnevern. Det er flere kommentarer om fraværet av samarbeid enn eksempler på samarbeid, men en leder forteller i kommentarfeltet at ansatte i SFO (AKS i dette tilfellet) som følger opp barnet både i skole og i SFO, deltar i de fleste møter med hjelpeapparatet:

Ansatte i AKS som også følger opp barn med særskilte behov i undervisningen, deltar på de fleste samarbeidsmøter og veiledning som lærerne får av støtteapparatet (PPT, BUP, ambulant team, fagsenteret i bydelen). Fagsenteret og PPT har også hatt veiledning/kurs særskilt for ansatte i AKS. (Leder, kommentarfelt)

Det er kanskje betegnende at det er ansatte som følger barnet både i skolen og i SFO, som blir inkludert i disse møtene. Det er usikkert hvilken veiledning ansatte som ikke også er involvert i undervisningen i skoletiden, får om enkeltbarn, men som denne lederen uttrykker, så har ansatte i SFO fått veiledning og kurs av hjelpeapparatet.

Tabell 8-5 Hva kan forklare tilrettelegging for samarbeid med hjelpeapparat?  
(Ansatte og ledere, standardiserte betakoeffisienter)

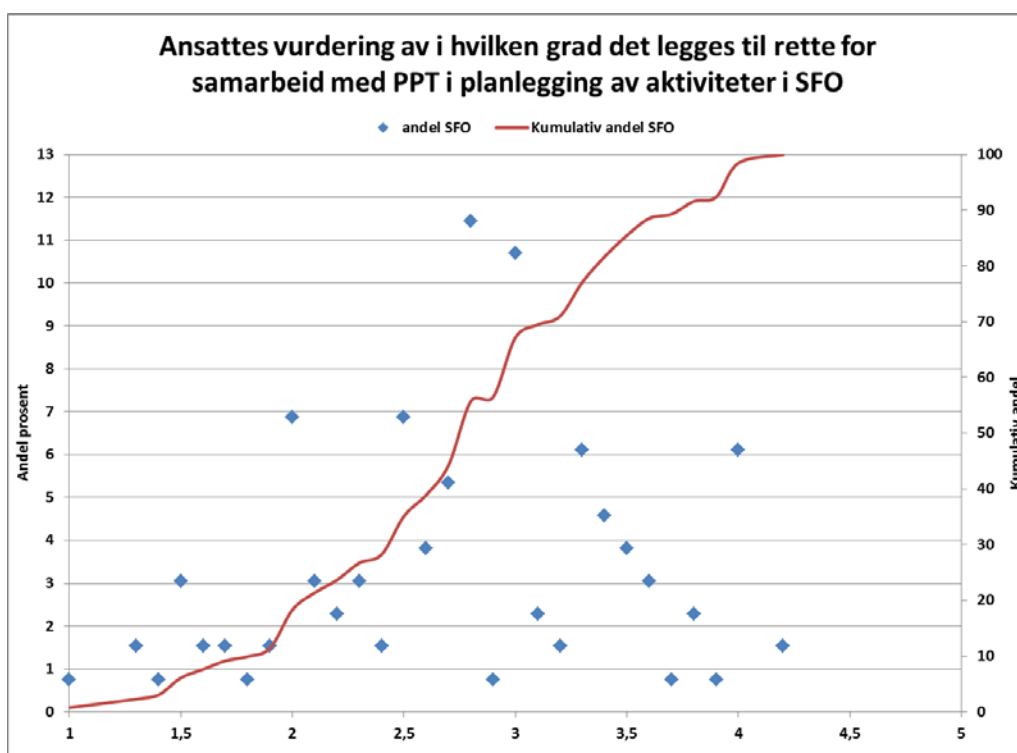
I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for samarbeid med	Kommune (Oslo ref.)			Antall barn på 5.–7. trinn (0 ref.)			R <sup>2</sup>
		Trondheim	Øvrige	Antall barn i SFO	Ett barn	Flere enn ett	
PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste)	Ansatt	<b>-0,12</b>	<b>-0,16</b>	0,02	0,00	-0,01	0,03
	Leder	0,05	0,02	<b>0,16</b>	-0,03	-0,06	0,02
barnevernet	Ansatt	<b>-0,13</b>	<b>-0,12</b>	0,02	0,01	0,00	0,02
	Leder	0,01	0,03	<b>0,22</b>	-0,01	-0,01	0,03
helsesøstertjenesten	Ansatt	<b>-0,08</b>	<b>-0,18</b>	0,04	-0,03	-0,04	0,04
	Leder	-0,01	0,05	<b>0,26</b>	-0,03	-0,01	0,05

Tabell 8-5 viser at ansatte i Oslo oppgir i større grad enn ansatte i Trondheim og øvrige kommuner at det er tilrettelagt for samarbeid med alle de tre aktørene innen det kommunale hjelpeapparatet. Når det gjelder størrelsen på SFO, har det ikke innvirkning på hvordan ansatte mener samarbeidet fungerer. Det er derimot en klar tendens at ledere i større SFO-er svarer at det i høyere grad er tilrettelagt for samarbeid med PP-tjeneste, barnevern og helsesøstertjeneste enn hva ledere i mindre SFO-er gjør. Om SFO-en har barn på femte til sjuende trinn, har ingen innvirkning på hvordan ansatte eller ledere svarer.

Tabell 8-6 Flernivåanalyse (ICC): andel av variasjonen i vurdering av tilrettelegging for samarbeid med hjelpeapparatet som kan forklares av henholdsvis kommune- og SFO-egenskaper (ansatte n = 946)

I hvilken grad mener du det i din SFO legges til rette for samarbeid med	Kommunenivå (27 kommuner)	SFO-nivå (192 SFO-er)
PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste)	0,08	0,16
barnevernet	0,05	0,09
helsesøstertjenesten	0,06	0,12

Tabell 8-6 viser at litt av variasjonen i om ansatte opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med det kommunale hjelpeapparat, er bestemt av hvilken kommune SFO-en befinner seg i, men enda mer av hvilken SFO de ansatte jobber. Eksempelvis ser vi at 16 prosent av variasjonen i hvordan ansatte svarer på spørsmålet om samarbeid med PPT, er bestemt av hvilken SFO de jobber i. Det gir jo for det første en indikasjon, slik som vist over i forbindelse med samarbeidet mellom SFO og skole, på at de ansatte i samme SFO har en viss felles vurdering av tilretteleggingen av samarbeidet mellom PPT og SFO som er bestemt av den SFO-en de er tilsatt i. Vi skal nå se litt nærmere på spredningen mellom SFO-er når det gjelder samarbeid med PP-tjenesten.



Figur 8-5 Gjennomsnittlig vurdering av grad av tilrettelegging for samarbeid med PPT på SFO-nivå. (Minst fire ansatte må ha svart fra hver SFO som er med i figuren. Totalt 131 SFO-er)

Figur 8-5 viser at det er stor variasjon mellom SFO-er i hvilken grad de opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med PPT. Den røde kumulative linjen viser at 20 prosent av SFO-ene har gjennomsnittsverdier av ansatte-svar på 2 eller lavere (minimumsverdi er 1). Det vil si at det i liten grad eller i svært liten grad er tilrettelagt for samarbeid. På den andre siden har 20 prosent av SFO-ene gjennomsnittsverdier av ansatte-svar på 3,4 eller høyere (maksimumsverdi er 4,2). I disse SFO-ene nærmer det seg at de ansatte mener at det i stor grad er lagt til rette for samarbeid med PPT. Dette viser igjen at det er stor variasjon mellom SFO-er.

Tabell 8-7 Ansattes og lederes egenvurdering av kvalitet på samarbeidet mellom hjelpeapparatet og SFO (andel, gjennomsnitt og standardavvik)

Hvordan vil du vurdere kvaliteten på denne SFO-en når det gjelder:		Svært dårlig				Både og God		Svært god	
		Svært dårlig	Dårlig	Både og	God	Snitt	SA		
kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO	Ansatt	5,0	11,6	34,2	35,7	13,4	3,41	1,02	
	Leder	16,7	31,9	34,1	14,0	3,2	2,55	1,03	

Tabell 8-7 viser ansattes og lederes vurdering av kvaliteten på samarbeidet mellom hjelpeapparatet rundt barn med særskilte behov og SFO. Tabellen viser at ledere er langt mer negative enn ansatte (Cohens  $d = 0,84$ ), og det står i motsetning til hvordan

ledere og ansatte har svart på øvrige kvalitetsspørsmål (jf. tabell 5-4 og 5-5), hvor ledere jevnt over vurderer kvaliteten som bedre. Flere ledere kommenterer at PPT er unnvikende til å inkludere SFO ved utredninger:

Vi jobber mye med å få PPT til å forstå at skal du hjelpe et barn så må vi se en helhet for barnet. Barnas problem stopper ikke opp kl 12 eller 15. De har det hele døgnet. SFO overtar mange av de barna som strever i skole men når de kommer på SFO skal vi klare oss uten ressurser. Min mening er at barna som ikke lykkes på skole kan lykkes i ting på SFO. Derfor er det viktig å hjelpe barna men da trenger vi et helhetsbilde. PPT vil som regel ikke ha med SFO biten når de lager utredninger, her burde de ta med SFO. SFO er en kjempe god plass til å trene sosialkompetanse, nemlig noe av det viktigste i livet å lære kunsten å omgås andre mennesker. (Leder, kommentarfelt)

Vi prøver så godt vi kan å ha en person som følger disse barna. Det er slik at tilråding fra PPT innebærer ikke ekstra ressurs på SFO. Barna får hjelp på skolen, men det følger ikke med penger til å ansette en person på SFO. (Leder, kommentarfelt)

Barn med særskilte behov følges ikke godt nok opp i SFO. Det handler hovedsakelig om ressurser. Hjelpeinstansene er lite interessert i SFO som arena. (Leder, kommentarfelt)

Den første kommentaren og den siste uttrykker at SFO blir undervurdert som arena av PPT og det er et uutnyttet potensial, og at man må se på SFO og skole som en helhet. Det kan være flere årsaker til at denne lederen opplever at SFO ikke blir tatt med i utredningene og tiltakene som PPT tilrår, men én årsak kan være det forholdet som påpekes i den andre kommentaren: at ressursene blir tildelt i skoletiden i og med at SFO er en frivillig foreldrebetalt arena.

### 8.3 Oppsummering – SFO som arena for integrering og inkludering



*Illustrasjon 4 Vennskapsbasen ved case D, drevet av barnevernspedagog og ment å være en rolig sone / fristed for barn som av ulike grunner trenger roligere rammer.*

Illustrasjonen over viser en «vennshipsbase» som er rigget opp for å dekke et behov for et rolig fristed for barn som trenger og har behov for det. Dette illustrerer at det finnes mange små og store tiltak som fremmer inkludering i SFO. Det er også flere læringsmiljøtiltak fra skolen som også videreføres i SFO-tiden, som eksempelvis RESPEKT-programmet fra Læringsmiljøsentret (Roland & Vaaland, 2011). Imidlertid ser vi at det er store utfordringer som må håndteres for at SFO skal bli en inkluderende arena for barn med særskilte behov. En av de store barrierene mot inkludering av barn med særskilte behov er ressurser. Da tenker vi både bemanning, kompetanse og utstyr. Det er et stort problem at de ressursene et barn får tildelt i skolen, tilsynelatende bare unntaksvis videreføres i SFO-tiden. Når ressursene bare tildeles til skoletiden kan det også medføre at hjelpeapparatet nedvurderer SFO-arenaens potensial, og det går også ut over det enkelte barn som må tas ut av klassen for trening og fysioterapi, når det hadde vært mer hensiktsmessig å gjøre dette i SFO-tiden.

Foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler bemanning, kompetanse, aktivitetstilbudet og leksehjelp. Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker både gjennom disse resultatene og i kommentarfeltene at de opplever at SFOs aktiviteter og



innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen. Foreldre til barn med særskilte behov forteller om situasjoner hvor deres barn kommer hjem stresset og utagerende fordi forholdene ikke er tilrettelagt i SFO. Flere forteller også at deres barn blir overlatt til seg selv alene på et annet rom eller inne når alle andre er ute. Foreldre forteller ofte at SFO-tilbudet til deres barn med særskilt behov er en oppbevaringsplass, og en forelder kommenterer: «For oss er SFO et nødvendig onde, og det skjærer i hjertet å måtte sende ham dit hver eneste dag» (forelder med barn med særskilte behov, kommentarfelt). Denne kommentaren indikerer også at SFO ikke er en valgfri og «frivillig» ordning for foreldrene. I og med at mange familier med barn med nedsatt funksjonsevne har behov for SFO ut sjuende trinn og ut resten av opplæringsløpet, oppleves det også urimelig at de må betale for SFO-plassen også etter at barnet har gått ut fjerde trinn. Mange opplever det som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særskilt behov, og som andre foreldre slipper. I tillegg oppleves det også urettferdig når de ser at det varierer mellom kommuner om man må betale for SFO-plassen for barn med nedsatt funksjonsevne på femte til sjuende trinn. I denne undersøkelsen er ikke foreldre til barn med særskilte behov et representativt utvalg, så det må vi ha i mente når vi ser på resultatene. Men selv om ikke alle erfaringene som vi har vist i dette kapittelet, er representative, så er de like fullt reelle og uttrykker at flere SFO-er har vansker med å gi et tilfredsstillende og forsvarlig tilbud til denne gruppen barn.

Når det gjelder at SFO skal være en integreringsarena for barn med minoritetsbakgrunn, er det et fravær av helhetstenkning hvor forståelsen av regelverk og håndhevelsen av dette har til dels rystende følger. Når barn blir fysisk stengt ute eller får beskjed om å gå ut og blir overlatt til seg selv når tidspunktet for gratis deltids plass er over, er det vanskelig å se at barnets beste er i fokus. Likeledes høres det lite fornuftig ut å nekte familier med betalingsproblemer gratis SFO fordi de har betalingsproblemer og restanse fra barnehagen.

Med tanke på integrering av barn med minoritetsbakgrunn har vi vist til annen forskning som viser at deltakelse i SFO kan gi mange positive effekter. Det kanskje mest slående med kommentarene og med informasjonen vi har samlet inn i casebesøkene, er at SFO i svært liten grad brukes strategisk som en arena for integreringsarbeid, utover at barna får anledning til å lære språk gjennom deltakelse i SFO. Det hyppigst brukte strategiske virkemiddelet for SFO som integreringsarena blir dermed prismoderasjon eller gratis plass. En metafor som enkelte ganger brukes om dette, er «å bade i språket» (Dugstad & Eriksen, 2010), med referanse til tanken om at nykommere i en setting må lære seg å svømme kjapt, eller synke til bunns. Gjennom å «bade i språket» skal språklæring skje gjennom deltakende læring, men dette påpekes som en strategi der man krever ganske høy kompetanse allerede fra starten av. Den øyensynlige mangelen på tilrettelegging og strategisk arbeid med SFO som en integreringsarena fremstår dermed som en ganske svak strategi.

## 9. Kompetanse hos de ansatte

Kompetanse blant de ansatte i SFO er et viktig tema. Som vi har vektlagt tidligere, har man i Sverige en egen lærerutdanning for fritidshem, men i Norge har man ingen egen opplæring og heller ingen krav til kompetansen i SFO. Som en del av evalueringen har det derfor vært viktig å kartlegge kompetansen hos ansatte i SFO og hva slags kompetanseutviklingstilbud man benytter og har behov for.

Tidligere ble data om formalkompetanse rapportert gjennom Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI), men dette gjøres ikke lenger. Som en del av undersøkelsen blant ansatte har vi derfor spurt om kompetanse og kompetansebehov.

### 9.1 Hva slags formalkompetanse har de ansatte?

I tabell 9-1 ser vi nærmere på hva slags formalkompetanse de ansatte i SFO har, forstått som høyeste avsluttede utdanning.

Tabell 9-1 Høyeste utdanningsnivå hos de ansatte i SFO. N = 1023

Utdanningsnivå	Andel
Ikke fullført videregående	10
Barne- og ungdomsarbeider med fagbrev	27
Annet fagbrev / VGO	21
Førskolelærer/barnehagelærer	5
Allmennlærer/spesialpedagog	2
Grunnskolelærer	1
Lektor	1
Annen høyere utdanning inntil 4 år (bachelor eller cand.mag.)	27
Annen høyere utdanning over 4 år (master eller hovedfag)	5

Sammenligner man med situasjonen ved den forrige evalueringen av skolefritidsordningen, i 2002, er den store forskjellen at andelen med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider har økt kraftig (fra litt over 15 prosent til 27 prosent). Andelen med lærerutdanning / pedagogisk utdanning er omtrent lik som i 2002 og er i vår undersøkelse på rett over 9 prosent, mens den i 2002 var på 8,8 prosent. Dette var de to eneste kategoriene som ble rapportert i 2002, men i vår undersøkelse fra 2018 har vi tatt inn flere kategorier. Dermed ser vi at det er 10 prosent som sier at de ikke har fullført videregående, og 21 prosent som oppgir å ha andre fagbrev eller studiespesialiserende videregående utdanning. Til sammen er det altså 58 prosent av de ansatte som har videregående eller lavere utdanning.

Det er også en stor gruppe (27 prosent) som har annen høyere utdanning inntil fire år, altså bachelor eller cand.mag., og en liten gruppe med master eller hovedfag (5 prosent). Enkelte av disse kan selvsagt ha pedagogiske emner i utdanningen, selv om vi ut fra kommentarene ikke får inntrykk av at dette er spesielt vanlig.

I 2002-rapporten ble det argumentert for at en lav andel fagutdannede, forstått som personer med enten fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget eller en lærerutdanning, gjenspeiler et ønske om tilsyn i barnas fritid fremfor å skape en pedagogisk arena. I et slikt lys har det skjedd en endring mot mer fagkompetanse i SFO, i form av en kraftig økning i andelen med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, samtidig som dette ikke er en dreining mot at de SFO-ansatte i stor grad har høyere utdanning. Som vi har vært inne på i tidligere kapitler, er Oslo og Trondheim relativt klare motsetninger når det kommer til forståelse av og planer for SFOs innhold. Dersom vi ser på utdanningsnivået i SFO i de to kommunene og stiller det opp mot resten av landet, finner vi de store forskjellene knyttet til andelen med ulike fagbrev og andelen med annen høyere utdanning. I Oslo er det omtrent 20 prosent som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, mens andelen er 32 prosent i Trondheim og 40 prosent i resten av landet sett under ett. Andelen med annet fagbrev er 23 prosent i Oslo og i resten av landet, mot 11 prosent i Trondheim. Andelen med annen høyere utdanning er 38 og 37 prosent i henholdsvis Oslo og Trondheim, mot 16 prosent i resten av landet under ett.

Noe av forskjellene kan helt klart kobles til arbeidsmarkedet på de ulike stedene og det faktum at arbeidsmarkedet i store byer skiller seg ut. Dette er særlig tydelig i forskjellen i andelen med annen høyere utdanning. Men forskjellen i andelen med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget er ikke like enkel å forstå. En mulig forklaring kan være en planlagt kommunal rekrutterings- og kompetansepolitikk, som i så fall i hovedsak vil bety at Trondheim har en spesifikk satsing på å rekruttere eller tilby barne- og ungdomsarbeiderutdanning til ansatte som ikke har annen utdanning. En nærmere analyse viser også at det er en større andel som ikke har fullført videregående, som har deltatt i kompetansehevingstiltak det siste året, i Trondheim (23 prosent) enn i Oslo (7 prosent) og resten av landet (3 prosent).

I tabell 9-2 ser vi på hvor lang erfaring de ansatte har fra arbeid i SFO og på den SFO-en de arbeider på nå. Det er oppunder halvparten som har inntil fem års erfaring fra SFO, og det samme gjelder for erfaring på den SFO-en de jobber per nå. Det er også verdt å merke seg at det er en ganske stor andel med lang erfaring fra SFO. Det er 32 prosent som har mer enn elleve års erfaring fra SFO, og 26 prosent som har mer enn elleve års erfaring fra den SFO-en som de jobber på nå.

*Tabell 9-2      Antall år i skolefritidsordningen. Prosent*

Hvor lenge har du jobbet i skolefritidsordningen?	Andel på denne SFO-en	
	Andel	
Under ett år	10	15
1–5 år	35	38
6–10 år	23	21
11–15 år	12	12
16 år eller mer	20	14
	100	100

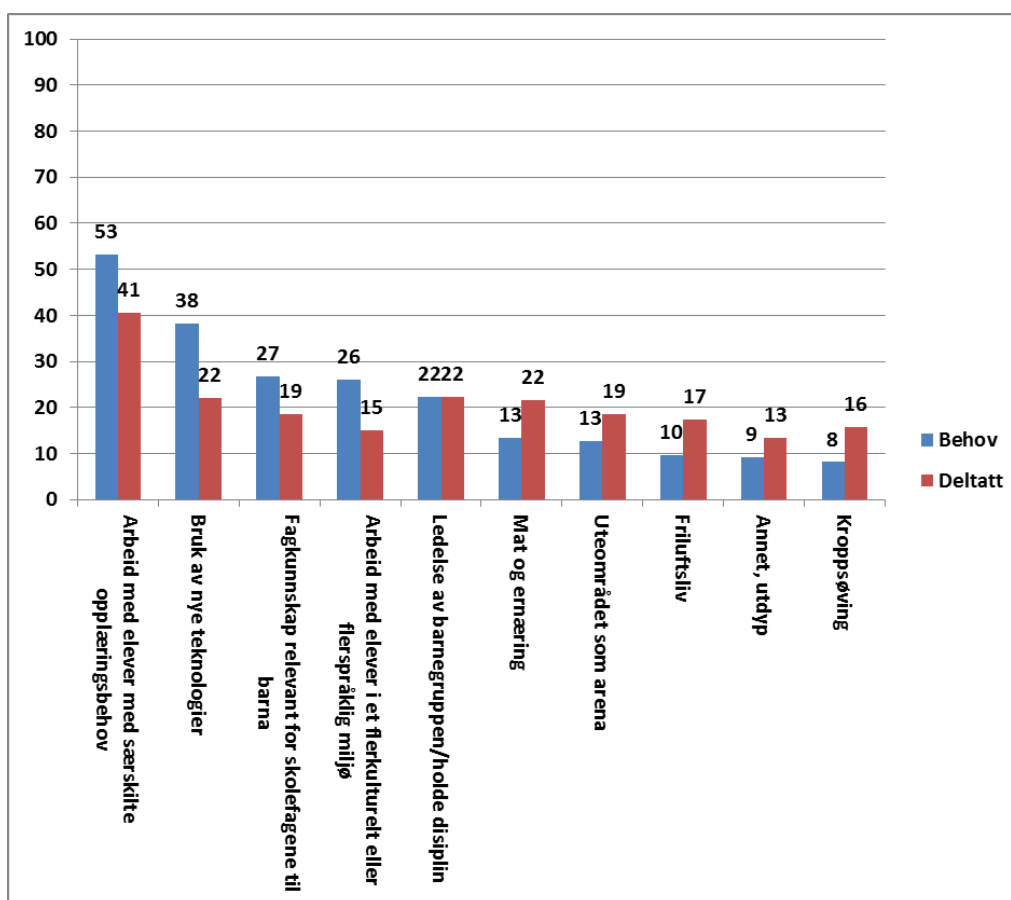
Dersom vi ser på erfaring opp mot utdanningsbakgrunn (tabell 9-3), ser vi at det er særlig de ansatte som ikke har fullført videregående, eller som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, som har lang erfaring i SFO.

*Tabell 9-3 Sammenheng mellom utdanningsnivå og erfaring med arbeid i SFO. Prosent*

	Under ett år	1–5 år	6–10 år	11–15 år	16 år eller mer	Total
Ikke fullført VGO	5	36	20	11	29	100
Barne- og ungdomsarbeider med fagbrev	3	25	30	18	24	100
Annet fagbrev / VGO	15	34	20	15	16	100
Pedagogisk utdanning / lærerutdanning	16	40	20	10	14	100
Annen høyere utdanning	12	45	22	7	14	100

Så langt har vi sett på formalkompetanse og erfaring, men det er også knyttet viktige spørsmål til hva slags kompetansebehov de opplever å ha, og hva slags kompetansetiltak de får tilbud om. Vi har gått bredt ut i spørsmålene og først spurt om på hvilke områder de har deltatt i kompetanse- og yrkesmessig utvikling, deretter spurt om behovet på de samme områdene, og til slutt spurt om hva slags typer tiltak de har deltatt på det siste året (høst 2017 til vår 2018).

I figur 8-1 har vi satt sammen deltakelse (rød søyle) og behov (blå søyle).

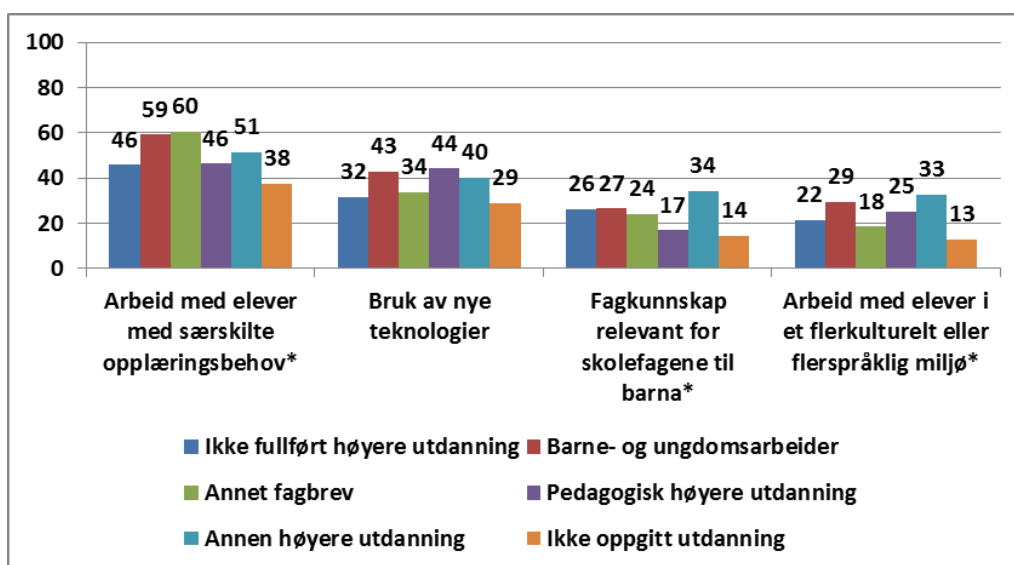


Figur 9-1 Deltakelse i kompetansetiltak og behov for kompetansetiltak på ulike områder (andel ansatte)

I figur 9-1 kommer det frem at det er 53 prosent som oppgir et behov knyttet til arbeidet med barn med særskilte opplæringsbehov. Vi har også gått gjennom svarene til de som har krysset av for annet og utdypet, og en stor andel der oppgir behov for mer kompetanse om atferdsvansker og arbeid med enkeltdiagnoser. 39 prosent oppgir et behov knyttet til bruk av nye teknologier, og det opplevde behovet må også sies å være ganske stort for fagkunnskap som er relevant for skolefagene til barna (27 prosent), og for arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø (26 prosent). På alle disse områdene er også andelen som oppgir å ha deltatt på ulike typer tiltak, lavere enn andelen som oppgir behov. Motsatt tendens finner vi på områdene mat og ernæring, uteområdet som arena, friluftsliv og kroppsøving. Her er behovet ganske lavt, men deltakelsen noe høyere. Til sammen peker dette på en skjevhet i den faglige innrettingen på kompetansetilbudene for de ansatte i SFO.

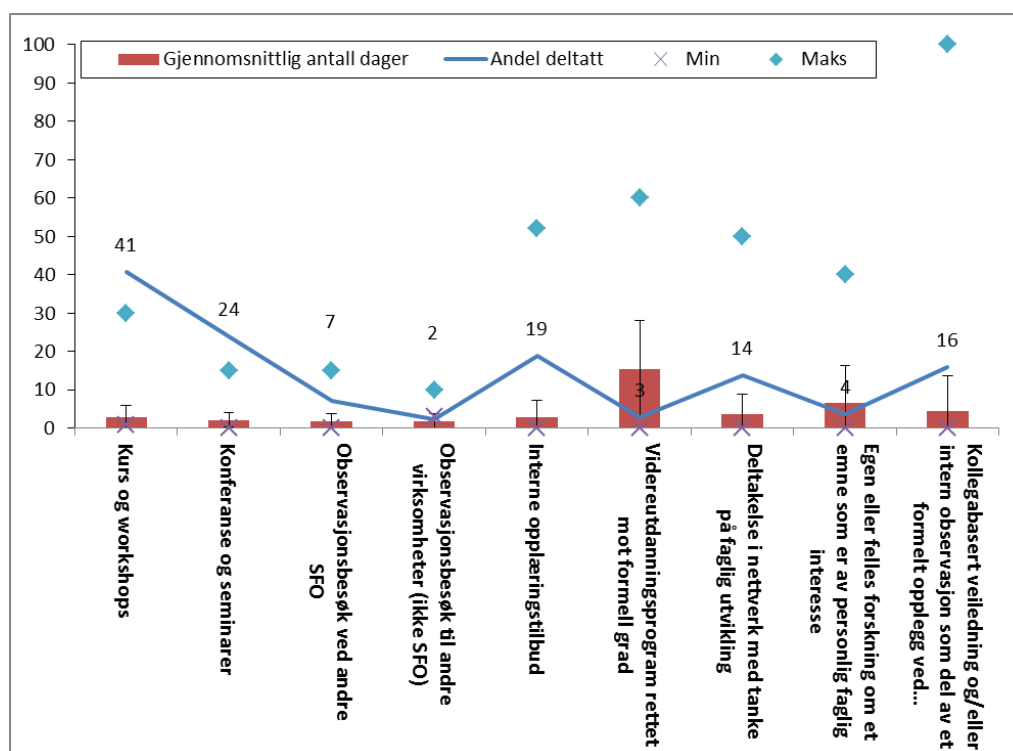
Et interessant poeng til dette er at opplæringsbehovet er ulikt fordelt etter utdanningsbakgrunn. Dersom vi ser på de fire områdene der det oppgis størst behov etter utdanningsbakgrunn (figur 8-2), ser vi at gruppene med fagbrev (barne- og ungdomsarbeider, og andre fagbrev) er de som opplever størst behov innen området arbeid med barn med særskilte opplæringsbehov. På arbeidet med nye teknologier er det ingen signifikant forskjell mellom gruppene. På området fagkunnskap relevant for

skolefagene er det gruppen med annen høyere utdanning som oppgir størst behov, og det samme er det på arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø. Det er flere måter å lese tallene på. På den ene siden kan de gi uttrykk for faktisk opplevd behov, som igjen er uttrykk for faktisk kompetanse. På den andre siden kan det være uttrykk for at de ulike gruppene har en grunnkompetanse som gjør dem i stand til å forstå behovet på en annen måte. En slik tolkning kan støttes av at det er gruppen med annen høyere utdanning som oppgir størst behov på fagkunnskap. Men igjen, det at det i gruppen med pedagogisk høyere utdanning er lavest andel som oppgir behov på det samme området, kan peke mot at koblingen mellom fag og pedagogikk er viktigere enn fagene i seg selv.



Figur 9-2 Opplevd behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling på utvalgte områder, etter utdanningsbakgrunn. \* = signifikante forskjeller mellom gruppene, khikvadrattest

Et annet tema som hører sammen med det faglige innholdet, er omfang og type kompetanseutviklingstiltak de deltar på. Vi har her altså spurt om hva slags tiltak de har deltatt på det siste året, og svarene er presentert i figur 9-3 som gjennomsnittlig antall dager brukt (rød søyle), andel som sier at de har deltatt på et slikt tilbud (blå linje), og minimum og maksimum antall dager de oppgir å ha deltatt. For å tydeliggjøre spredningen har vi på gjennomsnittlig antall dager også lagt til indikatorer på ett standardavvik over og ett standardavvik under gjennomsnittet.



Figur 9-3 Tid brukt på ulike kompetansetiltak det siste året

Kurs og workshop er den hyppigste formen for tiltak, med 41 prosent som sier de har deltatt på dette. Samtidig er den gjennomsnittlige varigheten på disse relativt lav. 24 prosent oppgir å ha deltatt på konferanse og seminarer, mens 19 prosent oppgir å ha deltatt på interne opplæringsstilbud. Alle disse har relativt kort varighet, noe som for så vidt gjelder alle tiltakene med unntak av program som leder til formell grad. I tabell 8-4 har vi sett på hvor mange tiltak den enkelte har deltatt i det siste året og totalt.

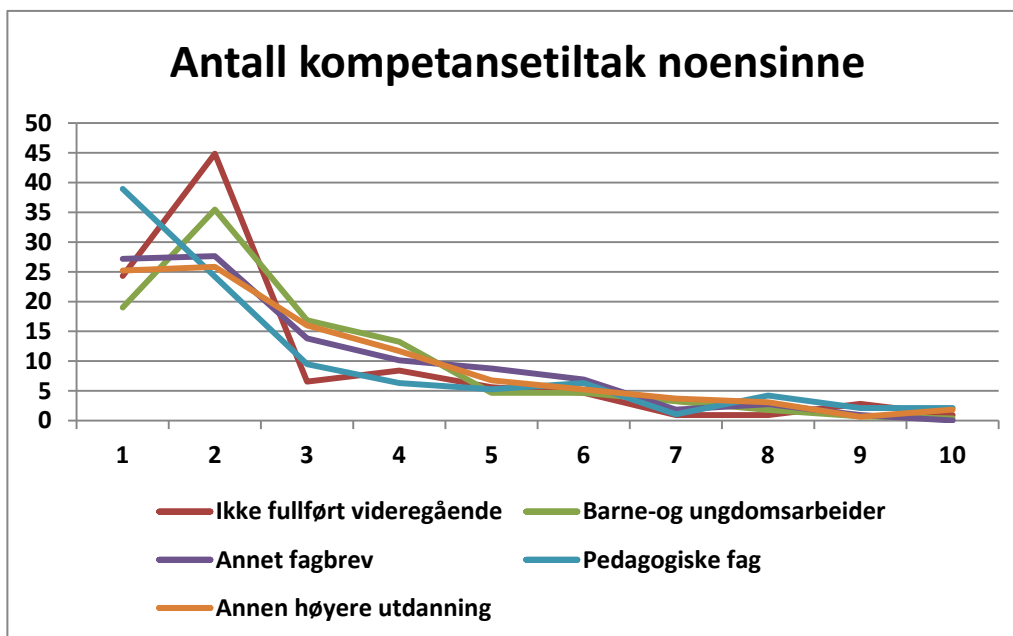
Tabell 9-4 Antall kompetanseutviklingstiltak den enkelte har deltatt på det siste året og totalt

Antall kompetanseutviklingstiltak	Totalt	Siste året
0	26	30
1	30	37
2	14	16
3	11	9
4	6	4
5	5	2
6	2	1
7	2	-
8	1	-
9	1	-

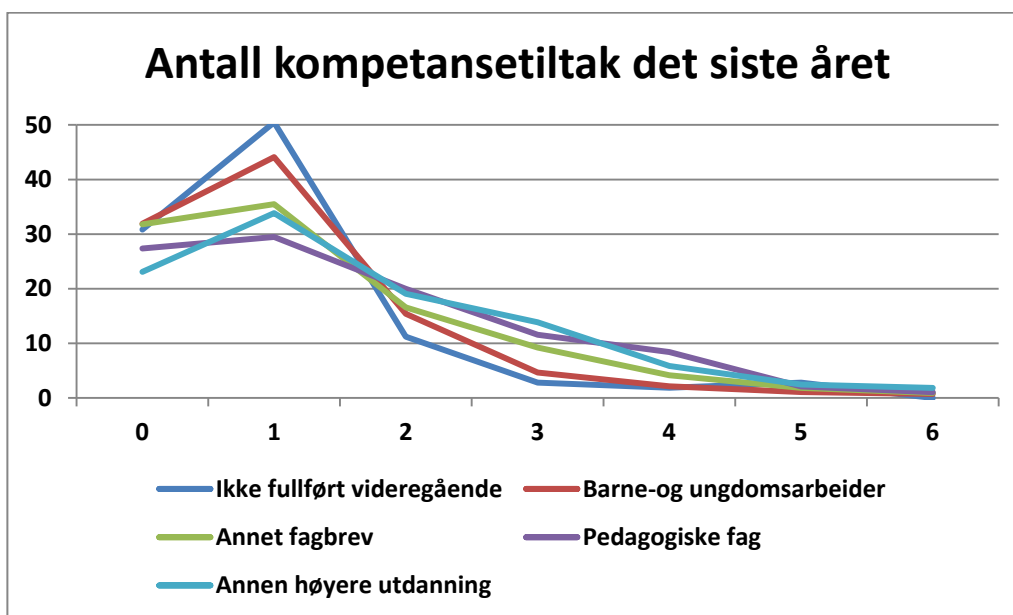
Tabell 9-4 viser at det er nesten én av tre (30 prosent) som ikke har deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak det siste året, og cirka én av fire (26 prosent) som

aldri har deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak. Det er også en stor andel som har deltatt i ett tiltak det siste året (37 prosent), eller totalt (30 prosent). Til sammen peker tallene på at det er lite deltakelse i kompetanseutviklingstiltak for de ansatte i SFO, også når vi inkluderer slikt som intern opplæring og kurs og konferanser. Et viktig spørsmål der er selvsagt om det er slik at alle grupper deltar like mye eller like lite. Dette har vi undersøkt i figur 9-4 (totalt) og 9-5 (siste året).





Figur 9-4 Ansattes deltakelse i kompetansetiltak, etter utdanningsbakgrunn. Signifikante forskjeller mellom gruppene,  $p = 0,005$  (khikvadrattest)



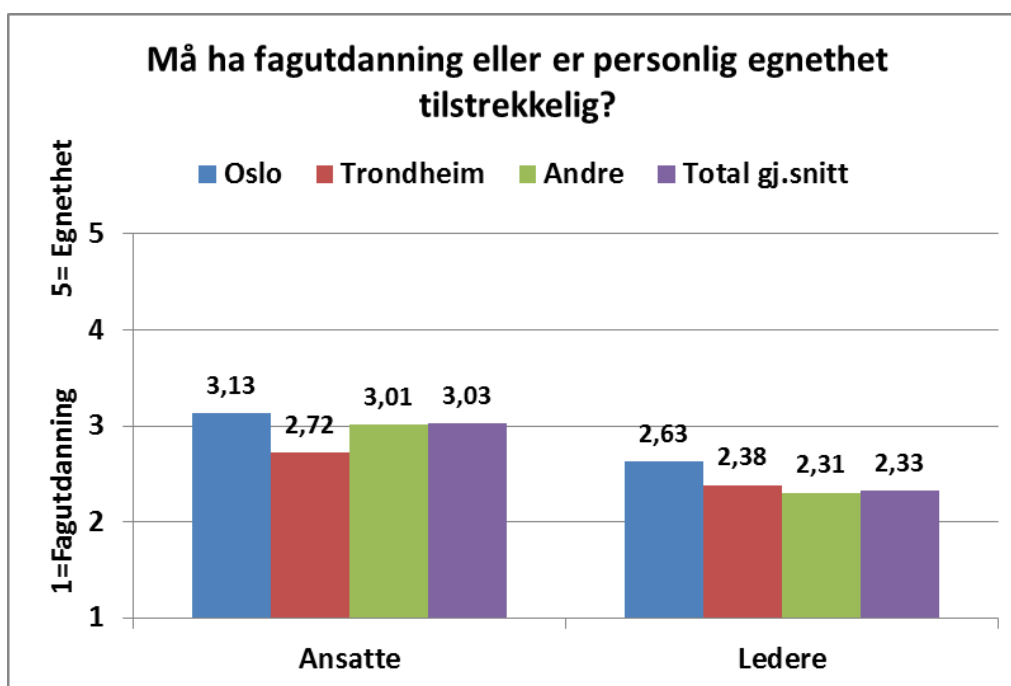
Figur 9-5 Ansattes deltakelse i kompetansetiltak det siste året, etter utdanningsbakgrunn. Signifikante forskjeller mellom gruppene,  $p = 0,000$  (khikvadrattest)

Resultatene i figur 9-4 og 9-5 viser at det er forskjeller i deltakelse ut ifra utdanningsbakgrunn. Enkelt sagt så har de med lavest formalkompetanse også lavest deltakelse i kompetanseutviklingstiltak, målt etter antall tiltak de har deltatt i. Særlig tydelig er trenden dersom vi ser på deltakelsen det siste året (figur 9-5).

I casene var det ulikt hvordan man deltok på ulike kompetansetiltak, og hva slags strategi man hadde for kompetanseheving. På alle steder vi besøkte, var det en positiv holdning til lærlinger (innen barne- og ungdomsarbeiderfaget), og veien mot barne- og ungdomsarbeider var også den som ble brukt som strategi for å få opp kompetansen blant assistenter og ufaglærte (i kapittel fire fant vi at dette utgjorde cirka 40 prosent av de ansatte på SFO). Vi fikk i mindre grad eksempler på strategier for kompetansehevingstiltak for andre grupper med høyere utdanning i SFO. Et unntak til dette var case B, der man på kommunalt nivå hadde inngått et samarbeid med en høyskole om å levere et årsstudium innen aktivitetsskolepedagogikk for ansatte i SFO. Dette opplevdes som veldig nyttig og konkret ved skole B, der man jobbet hardt for å koble aktivitetene i SFO med aktivitetene i skolen (se beskrivelse i avsnitt om SFO-dagen i kapittel fire). Samtidig var dette tilbudet ukjent ved andre SFO-er i kommunen (case D). Det interessante med dette er at man her tenkte klart annerledes om kompetanse hos de ansatte. Rekruttering av nye ansatte på SFO var sterkt knyttet til deres spisskompetanse og erfaring, ikke deres formalkompetanse. Eksempelvis ansatte man dansere til å avholde dansekurs og utøvende musikere til kurs innen dette temaet. I enkelte tilfeller hadde disse kompetanse på masternivå, andre ganger ikke. Det viktigste for ledelsen var at de kunne bidra på en meningsfull måte i å tilby aktiviteter i skolefritidsordningen, noe som også var med på å skape engasjement og glede hos barna.

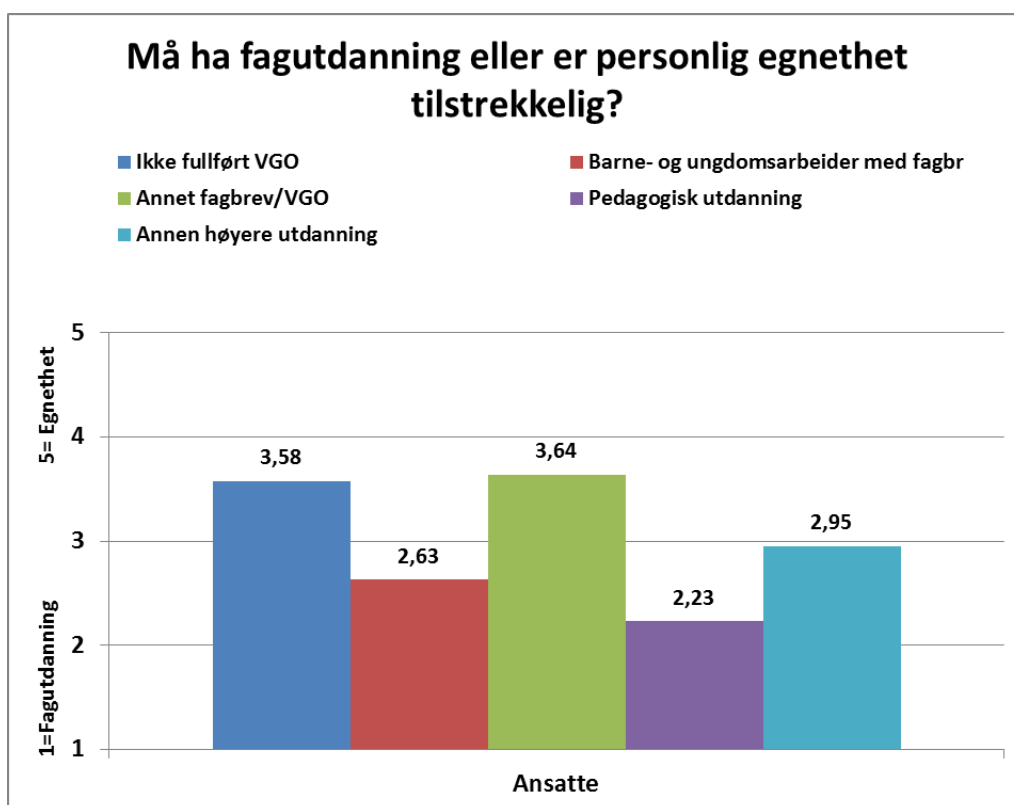
## **9.2 Syn på nødvendig kompetanse for å jobbe i SFO?**

I forlengelsen av hvilke aktiviteter som er viktige i SFO, og som SFO skal støtte opp under skolens arbeid, kan det ligge en diskusjon om nødvendig kompetanse for å jobbe i SFO. Vi har spurt ansatte og ledere om de kan angi viktigheten av relevant fagutdanning på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er «Må ha fagutdanning» og 5 er «Personlig egnethet er tilstrekkelig». Dette er en spørsmålsform som er ment å fange opp hvor respondentene plasserer seg på et slikt kontinuum. Det er et veldig grovt mål og gir en indikasjon på hvor de ansatte og lederne plasserer seg i terrenget. 1,7 prosent av de ansatte svarte «vet ikke» på spørsmålet, mens tilsvarende andel var 0,3 blant lederne.



Figur 9-6 Ansattes og lederes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning, eller at personlig egnethet er tilstrekkelig, fordelt på kommuner (gjennomsnitt)

Figur 9-6 viser at det er en viss forskjell mellom ansatte i ulike kommuner i synet på om man må ha fagutdanning for å arbeide i SFO, eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. En variansanalyse viser at det er en signifikant forskjell mellom gruppene (ANOVA, f-verdi = 5,4;  $p = 0,005$ ), og en ettertest viser at forskjellen ligger mellom ansatte i Oslo og Trondheim. Det vil si: ansatte i Oslo vektlegger egnethet, mens ansatte i Trondheim vektlegger fagutdanning (bonferroni ettertest). Det er ingen slik signifikant forskjell mellom lederne i de ulike kommunene (ANOVA, f-verdi = 1,55;  $p = 0,212$ ). Figur 9-6 viser videre at lederne oppgir at relevant fagutdanning er mer viktig enn det de ansatte gjør.



Figur 9-7 Ansattes vurdering på en skala fra 1 til 5 om man mener at personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning, eller at personlig egnethet er tilstrekkelig, fordelt på utdanning (gjennomsnitt)

Figur 9-7 viser at det er en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og type utdanning de ansatte har, og deres vurdering av om personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning (ANOVA, f-verdi = 31,29;  $p < 0,001$ , ). Figuren viser at særlig ansatte med høyere utdanning innen pedagogiske fag og barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev mener at relevant fagutdanning er viktigere enn hva særlig ufaglærte med eller uten fullført videregående opplæring (VGO) gjør. En regresjonsanalyse hvor vi kontrollerer effekten av utdanning med andre variabler (kommune, alder og ansiennitet i SFO) på spørsmålet om man mener at personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning, eller at personlig egnethet tilstrekkelig, viser at utdanning er den eneste variabelen som forklarer svargivningen på spørsmålet. Det vil si at kommune, alder og ansiennitet ikke har signifikant innvirkning på hvordan man svarer.

Naturlig nok kommenterer de fleste at man trenger en kombinasjon, og at det er bra med både egnethet og fagutdanning:

Både egnethet og fagutdanning er viktig. Foretrekker personer med fagutdanning, hvis de egner seg. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Bør ha fagutdanning, men hva med fagutdanning hvis ikke du kan kommunisere med barn. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

En leder fra Trondheim peker på at selv om SFO er en arena som ikke skal være en forlengelse av skolen og ikke være rettet mot faglig kompetanse, er det nødvendig med fagutdanning for å løfte kompetansen i SFO:

Det er nødvendig med et tett samarbeid mellom skole og SFO, men SFO skal ikke være en forlengelse av skolen. SFO skal kunne støtte opp under skolens arbeid, men med en innfallsvinkel rettet mot sosial kompetanse, ikke faglig kompetanse. SFO bør tilby aktiviteter til barna, men ha rom for at barna selv skal kunne velge hva de ønsker å holde på med innenfor de rammene vi har. Det er mange ufaglærte som fungerer godt i jobben på SFO, men dersom kompetansen i SFO skal kunne løftes må vi ha folk med utdanning. (Leder Trondheim, kommentarfelt)

En annen leder i en kommune lovpriser variasjon i personalet i SFO og vektlegger ikke fagutdanning i denne kommentaren:

Det er bra med både unge menn og kvinner og eldre menn og kvinner på en god SFO. Det er bra med et variert personale hvor alle må være gode på en eller flere av disse feltene: vinter- og sommeridrett, friluftsliv, håndarbeid, matlaging for mange barn. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Selv om det er mange som kommenterer at personlig egnethet er viktig, er den gjennomgående tonen i kommentarene at fagutdanning er nødvendig for å heve arbeidet som foregår i SFO:

For å kunne følge opp barns aktiviteter, legge til rette for og følge opp medvirkning fra barn må ansatte ha fagkompetanse. Ville du satt opp et hus uten fagkompetanse? (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Jeg mener at alle som skal jobbe med barn før ha en barnerelatert utdanning, for å kunne være gode barneveiledere som ser hva barna trenger av hjelp og støtte i sosiale relasjoner. Assistenten er et tittel som må bort fra SFO, slik at vi kan heve status til yrket, og at folk som jobber med barn har tatt et bevist valg på at «jeg vil jobbe MED barn». Da tror jeg vi kan heve kvaliteten med i alt arbeide som foregår på SFO. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Særlig ledere kommenterer at det er nødvendig med en personalgruppe som er fagutdannet, for å kunne planlegge aktiviteter, følge opp barn med særskilte behov, veilede barn og samarbeide med personalgruppen og foreldre. Dette krever ofte en pedagogisk utdanning jf. figur 9-7, hvor særlig ansatte med pedagogisk kompetanse ser viktigheten av å ha fagutdanning:

Vi er en lærlingebedrift og har mange ansatte med fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Noen av våre ansatte har pedagogikk i utdannelsen slik som spes. ped, høyskolestudiet i Aktivitetspedagogikk, faglærerutdanning innen kroppsøving og kunst og håndverk. Vi har erfart at personalet som har grunnleggende innsikt og kompetanse i barns utvikling og behov hever kvaliteten på tilbudet. I tillegg til personlig egnethet som er veldig viktig. De som har lærerutdanning kan lede og organisere læringsstøttende aktiviteter. Utfordringen er å rekruttere kvalifisert personalet da kompetansekravet er fagarbeider. Fagbrev er bra, men de ansatte bør ha pedagogisk kompetanse i tillegg da det å lede

læringsstøttene aktiviteter forutsetter at personalet har kompetanse i grunnleggende ferdigheter i matematikk og norsk. (Leder Oslo, kommentarfelt)

Ser at det hadde vært en stor støtte for utviklingsarbeidet og kvalitetshevingen i SFO å ha pedagoger ansatt som gruppeledere. Det har vært store endringer i krav til både når det gjelder kompetanse, utvikling og innhold. For en fagarbeider (ansatt som gruppeleder) kan det være utfordrende å være en mellomleder ovenfor annet ufaglært og faglært personal, de kommer gjerne til kort når det gjelder personal- og foreldresamarbeid, og de mangler kompetanse for å følge opp barn med ulike utfordringer. Det er i dag viktig at alle ansatte i skolen «snakker samme språk», at barna blir møtt med de samme forventningene og at ansatte evner å tilrettelegge for alle. Vi arbeider systematisk med kompetanseheving på SFO. Det er utfordrende for fagarbeidere å veilede de andre på sin base i arbeidet, da de mangler kompetanse til dette. På en stor SFO har ikke avdelingsleder mulighet til å støtte i det daglige. Dette er mye lettere i barnehage der mellomlederne er pedagogisk personal. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Det er også flere som kommenterer at særlig i møte med barn med utfordringer og behov for særskilte løsninger er det nødvendig med fagutdanning. I tillegg er det flere aktiviteter som tillegges SFO, som medfører økt behov for kompetanse:

Vi har en høy prosent barn som lever under levekårsstress. Veldig mange barn som er i tiltak i barnevernet og sakkyndige vurderinger PPT. Dette krever fagkompetanse hos personalet for å klare å ha et kvalitativt tilbud til disse barna. Vi bør ha like sosiale kompetansemål, like regler og håndtering av disse slik at det blir mest mulig forutsigbart og trygt for barna. Dersom vi kunne fått en kollektive rammer og fokus på kapasitet i tett samarbeid skole/SFO ville det vært det beste for barna. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Det stilles større og større krav til AKS assistenter i forhold til pedagogisk opplegg/læringsstøttende aktiviteter. Med utdanning kan kvaliteten sikres lettere og assistenten får bedre betalt for en veldig viktig jobb! (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Den siste kommentaren knytter også utdanning til økte lønnskostnader, og dette poenget er det flere som trekker frem, da ofte i forbindelse med at i og med at man opplever knappe ressurser i SFO, er målet med flere fagutdannede en utfordring.

Fagutdanning og erfaring med arbeid med barn er en forutsetning for et godt, helhetlig, pedagogisk, gjennomtenkt, trygt, utviklende skole/SFO/AKS-miljø for både barn og voksne. Det vil være i alles beste interesse å ha faglig dyktige og reflekterte ansatte. Mangelen på dette fokuset som vi dessverre fortsatt ser i SFO/AKS tyder på en nedprioritering og nedvurdering av viktigheten av SFO/AKS sin rolle i barnas liv. Dette er tross alt et foreldrebetalt tilbud, og barna tilbringer store deler av sin tid på SFO/AKS. Derimot verdsettes personlige kvaliteter/ferdigheter/interesser blant de ansatte høyt, som er viktig for å kunne skape et variert tilbud av aktiviteter. En kombinasjon av utdanning/faglig bakgrunn og personlige kvaliteter bør utgjøre grunnlaget for ansettelse i SFO/AKS. (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Denne ansatte fra Oslo mener at SFO ofte blir nedvurdert, og det får den konsekvensen at faglighet også blir nedprioritert. Det er flere som mener at SFO er en nedprioritert arena, og at man trenger en heving av anerkjennelse og lønn for å tiltrekke seg kvalifisert personale.

Jeg mener at SFO ansatte gjør en enormt viktig og krevende jobb som burde vært mer likestilt med andre jobber i skolen. Jeg synes at SFO ansatte nedprioriteres og at det drives en bruk og kast kultur av ansatte. Hev lønnen for å heve kompetansen! Jobben blir bare et mellomstopp for personer som egentlig vil gjøre noe annet eller som ikke har kompetanse til å gjøre noe annet (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Kvaliteten på tilbudet vil ikke bli «topp» før lønns -og arbeidsvilkår legges til rette for fagutdannede i Aks/Sfo dvs et lønnstrinn og en stillingsprosent man kan leve av. Og dette vil være med å heve statusen på Aks/Sfo blant foreldre og ansatte i skolen og samfunnet for øvrig. (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Det er også flere som poengterer at det man helst ønsker, er å ha fagutdannede i SFO, men på grunn av stillinger med lav stillingsprosent samt at det er ikke ressurser for å betale for kompetanse, blir det vanskelig å rekruttere fagutdannede:

Det er urealistisk å få ansatte med fagutdanning dersom de bare tilbys en 40% stilling. Personlig egnethet er derfor viktig. Til tider er det mye studenter som jobber på ASKS og mange av de studerer relevante fag som AKS kan ha glede av (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

For få faste ansatte som blir over tid, for mange vikarer gir en ustabil og uforutsigbar SFO-dag. Flinke folk blir ikke fordi stillingsprosenten er for liten og lønna for lav. (Ansatt Oslo, kommentarfelt)

Disse to kommentarene illustrerer at rammene for driften av SFO gjør det til en ustabil og uforutsigbar arbeidsplass for potensielle ansatte, og at man derfor ikke nødvendigvis får de best kvalifiserte til å besette stillingene. Samtidig som mange mener at personlig egnethet er viktig, ser man at utviklingen av innhold og oppgaver som er lagt til SFO, krever kompetanse, og med kompetanse forventes økte lønninger:

Jeg mener at personlig egnethet er viktigst. Fagutdanning er ikke en forutsetning for egnethet og det er heller ikke en garanti for god kvalitet. Men utdanning blir viktigere og viktigere. Jeg mener vi må ha rammer som åpner også for å betale de med høyere utdanning og ikke minst muligheten til å planlegge aktiviteter i større grad. Ingen forventer at en lærere skal kunne gjennomføre en god, inspirerende, utfordrende, lærerik, spennende og tilpasset økt uten å planlegge noe. Men det forventes av SFO-personalet. (Leder annen kommune, kommentarfelt)

Det handler om de økonomiske rammene, det burde vært økonomi til å ansette flere med høyere utdanning, gjerne ulike faggrupper, vernepleiere, barnevernspedagoger, førskolelærere osv. (Ansatt Trondheim, kommentarfelt)

Når det gjelder fagutdanning mener jeg at det i mye større grad bør bli krav til utdanning i det minste for AKS-leder og baselederstillinger. Dette er per i dag vanskelig å få til med lønnsstrukturen som er i AKS i dag. Skal man ha inn

eksempelvis førskolelærere i baselederstillinger er man nødt til å kunne tilby disse samme lønner som de ville fått i en barnehage. Med stadig høyere krav til aktivitetsskolens innhold synes jeg dette er noe man bør jobbe for å få til. (Leder Oslo, kommentarfelt)

En annen problemstilling knyttet til kompetanse og lønn er at flere SFO-er rekrutterer personale med annen fagbakgrunn enn pedagogisk personale. Ofte har slike personer en relativ lang utdanning og krever at de får lønn etter antall år utdanning, selv om den ikke er relatert til pedagogisk virksomhet:

Denne problemstillingen møter vi på oftere og oftere: ansatte med utdanning der de ikke får annen jobb (eks dansere), forlanger ekstra betalt for å bruke kompetansen sin! Vi er mange ledere i mitt nettverk som gjerne skulle hatt klarere retningslinjer. (Leder Oslo, kommentarfelt)

De mange kommentarene gir innblikk i flere forhold som viser kompleksiteten i spørsmålet om kompetanse i SFO. Det er åpenbart at personlig egnethet er nødvendig, men det er som oftest ikke tilstrekkelig. Det er særlig ansatte med høyere pedagogisk utdanning som mener at relevant fagutdanning er nødvendig. I kommentarene er det flere som påpeker at man må ha et faglig blikk for å skape helhet og forutsigbarhet for barna. Flere peker også på at fagutdanning kan være nødvendig for å løse «nye» oppgaver i SFO, for å møte barn med særskilte utfordringer på en god måte og for at ansatte i skolen og i SFO skal snakke samme språk.

### 9.3 Oppsummering om kompetanse i SFO

Som vi har vektlagt tidligere, har man ikke i Norge en egen opplæring eller utdanning knyttet til skolefritidsordningen, og man har heller ingen krav til denne kompetansen i SFO. Når vi ser på kompetansen til de ansatte i SFO, ser vi tydelige endringer i kompetanseprofilen sammenlignet med forrige evaluering (Kvelling & Wendelborg, 2002). Den største forskjellen er at andelen med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider har økt kraftig fra litt over 15 prosent til 27 prosent. Her finner vi også store variasjoner mellom kommunene. Eksempelvis er det i Oslo omtrent 20 prosent som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, mens andelen er 32 prosent i Trondheim og 40 prosent i resten av landet sett under ett. Andelen med annet fagbrev er 23 prosent i Oslo og i resten av landet, mot 11 prosent i Trondheim. Andelen med annen høyere utdanning er 38 og 37 prosent i henholdsvis Oslo og Trondheim, mot 16 prosent i resten av landet under ett. Vi finner også at det er en større andel som ikke har fullført videregående, som har deltatt i kompetansehevingstiltak det siste året, i Trondheim (23 prosent) enn i Oslo (7 prosent) og resten av landet (3 prosent).

Når det gjelder erfaring, er det omtrent halvparten av de ansatte som har inntil fem års erfaring fra SFO. Dersom vi ser på erfaring opp mot utdanningsbakgrunn, ser vi at det er særlig de ansatte som ikke har fullført videregående, eller som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, som har lang erfaring i SFO.



Kapittelet har også vist at det er en viss forskjell mellom ansatte i ulike kommuner i synet på om man må ha fagutdanning for å arbeide i SFO, eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Her finner vi forskjeller mellom ansatte i Oslo og Trondheim, hvor ansatte i Trondheim mener at fagutdanning er mer viktig enn hva ansatte i Oslo gjør. Vi finner ingen slik signifikant forskjell mellom lederne i de ulike kommunene, men analysene viser at lederne oppgir at relevant fagutdanning er mer viktig enn det de ansatte gjør. Det er også en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og type utdanning de ansatte har, og deres vurdering av om personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning. Særlig ansatte med høyere utdanning innen pedagogiske fag og barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev mener at relevant fagutdanning er viktigere enn hva særlig ufaglærte med eller uten fullført VGO gjør.

Naturlig nok kommenterer de fleste at man trenger en kombinasjon, og at det er bra med både egnethet og fagutdanning. Men selv om det er mange som kommenterer at personlig egnethet er viktig, er den gjennomgående tonen i kommentarene at fagutdanning er nødvendig for å heve arbeidet som foregår i SFO. Særlig ledere kommenterer at det er nødvendig med en personalgruppe som er fagutdannet, for å kunne planlegge aktiviteter, følge opp barn med særskilte behov, veilede barn og samarbeide med personalgruppen og foreldre.

## 10. Oppsummering av problemstillinger

I dette kapittelet går vi gjennom svar på problemstillingene i dette prosjektet som beskrives i slutten av kapittel én. Slik sett er det altså ikke en oppsummering av rapporten, men heller en oppsummering som eksplisitt ser på de overordnede forskningsspørsmålene og tilhørende underproblemstillinger. Kapittelet er delt inn etter hovedproblemstillingene, og søker å besvare disse på en oversiktlig og konkret måte.

### 10.1 Kommunenes planer og prioriteringer

Kommunene er pålagt å ha egne vedtekter for SFO, men utover dette ligger det få føringer. Vi har skissert to underproblemstillinger som tar for seg kommunens prioriteringer og føringer for arbeidet med SFO. Den første underproblemstillingen skulle se på *hvilke typer rammeplaner eller andre planverk kommunen har om kvalitet og innhold i SFO*, mens den andre skulle se på *hvorvidt (og hvordan) SFO brukes som et strategisk virkemiddel lokalt, for eksempel for å fremme inkludering*.

Vi finner store variasjoner i hvilke typer rammeplaner eller andre planverk de ulike kommunene har når det gjelder kvalitet og innhold i SFO, og store variasjoner i hvorvidt kommunen har planer i det hele tatt. De kommunene som kun har utarbeidet vedtekter for SFO-driften, har i hovedsak forholdt seg til det minimumet av innhold som er påkrevd. De omhandler altså eierforhold, opptaksmyndighet, opptakskriterier, opptaksperiode, oppsigelse av plassen, foreldrebetaling, leke- og oppholdsareal, daglig oppholdstid, åpningstider og bemanning og ledelse.

Planene vi har gjennomgått i denne studien, har variert i innhold når det gjelder fokusområder. Man kan si at hovedfokus i planene har vært enten læringsstøttende aktiviteter, sosial læring eller fri lek og fritid. Det er viktig å påpeke at disse fokusområdene ikke er gjensidig utelukkende, vi finner igjen elementer fra flere av disse hovedområdene i samtlige planer. Generelt ser vi at en stor andel av planene forholder seg til rådene som er gitt av Utdanningsdirektoratet hva gjelder kvalitetsutvikling for SFO. Det varierer hvorvidt planene har definerte mål for innholdet i SFO, og hvorvidt man faktisk har definert forventinger til SFO eller inkludert vurdering av måloppnåelse som et punkt i planen.

I tre av våre casekommuner brukes SFO som et strategisk virkemiddel lokalt, dog i varierende grad. Dette er de tre kommunene som har planer eller kvalitetsdokumenter på kommunalt nivå. Ved de SFO-ene som ikke har utarbeidet planer, opplever heller ikke våre informanter noen strategi fra kommunens side i forbindelse med SFO. Inkluderer vi i tillegg de ytterligere ti kommunene vi har sett på, ser vi at planene på ulike vis brukes strategisk for å fremme inkludering og integrering. Eksempelvis har en av planene som mål å «motvirke sosiale forskjeller og øke deltakelse» i kommunen, mens en annen plan har som mål å sikre likeverdighet gjennom å «gi funksjonshemmede elever et tilrettelagt tilbud slik at de i størst mulig grad kan delta i aktivitetene ut fra sine forutsetninger».

En annen måte og fokusere på inkludering på i planene er gjennom målene og standardene som settes. Eksempelvis finner vi følgende punkt under daglig trivsels- og læringsstandard i en plan: «[s]osial og emosjonell utvikling gjennom inkludering, trivsel og tilhørighet i fellesskapet».

## 10.2 Innhold og organisering av SFO

Et viktig aspekt i vår studie har vært å se på hvordan SFOs aktiviteter inngår i det man kan kalle heldagsskolelignende modeller. Vi har sett på *hvilke variasjoner som finnes, med tanke på både omfang og aktiviteter, og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for den enkelte SFOs organisering*. Vi har også sett på *om og hvordan SFO differensierer mellom trinnene, altså om man har en form for alderstilpasning på tilbudet*.

Når det gjelder innhold og organisering, finner vi også her at dette er noe varierende fra kommune til kommune, og også fra SFO til SFO. Stort sett starter SFO-dagen 07.00 eller 07.30, og stenger mellom 16.30 og 17.15. Det er lite organiserte aktiviteter før skoletid, både på grunn av begrensninger i tid og fordi barna kommer til ulike tider utover morgenen. Flere av våre informanter beskriver åpningstiden som halvparten av det en vanlig barnehage har, eller at SFO har åpent gjennomsnittlig 4 timer hver dag.

Hvilke aktiviteter som tilbys, varierer i svært stor grad. Det er alt fra fastsatte læringsstøttende aktiviteter som forutsetter deltakelse over tid, til kun fri lek eller egenstyrte aktiviteter. Uansett hvilken retning den enkelte SFO har valgt, begrunnes dette ofte i mer overordnede syn på hva SFO skal være, og dette er syn som gjerne kommer til uttrykk i kommunale planer. Eksempelvis er osloskolen svært opptatt av læringsstøttende aktiviteter, mens Trondheim er mer opptatt av fri lek og barnestyrte aktiviteter. Dette ser vi igjen i den enkelte SFO i kommunen, og det har innvirkning på innholdet i SFO. Likevel finner vi store variasjoner også innad i kommunene, og i kommunene uten planer bestemmes innholdet i utgangspunktet av ledelsen ved skolene ut fra de muligheter og begrensninger som finnes i vedtektene.

Det er også interessant å merke seg at forståelsen av både «fri lek», «barnestyrte aktiviteter» og «læringsstøttende aktiviteter» ser ut til å variere fra SFO til SFO. Vi har i casene sett eksempler på SFO-er som hevder at de gjennomfører læringsstøttende aktiviteter, men hvor det er vanskelig å se at det faktisk er det som gjennomføres. En av de SFO-ene hvor vi observerte minst læringsstøttende aktiviteter, er også en av de SFO-ene som skal ha fokus på nettopp dette gjennom både rammeplaner og et omfattende forankringsarbeid. På samme tid observerte vi helt klart læringsstøttende aktiviteter ved en SFO der de ansatte sterkt understreket at de ikke bedrev læringsstøttende aktiviteter. En annen av caseskolene igjen forfektet ideen om barns frie utfoldelse og frie lek og at dette var samfunnsmandatet til SFO, mens SFO-dagen i stor grad var inndelt i spesifikke aktiviteter med tydelig begrensning i både tid og innhold.

Mat på SFO er et viktig spørsmål for mange, og noe vi har vært inne på i flere av casebesøkene våre. Et fellestrekk er at de fleste har et måltid i starten av SFO-tiden etter skolen, men hva dette måltidet inneholder, hvem som lager maten, og hvordan det inntas, varierer fra sted til sted og fra dag til dag. Det er også stor variasjon i hvordan foreldrene opplever mattilbudet. Mat og måltider er et krevende område for SFO-ene, og det er mange ansatte og ledere som opplever det som problematisk å skulle drive med mat på SFO. Lokalene er ofte ikke dimensjonert og tilrettelagt for matlaging, pengene er knappe, og man opplever å mangle kompetanse på feltet. Det er også svært begrenset med tid til å lage mat i SFO-tiden når man kun har tilgang til skolekjøkken etter at skolen er ferdig med å bruke lokalene.

Et annet viktig poeng er at det tilsynelatende er store ulikheter knyttet til mat i SFO. Ved våre caseskoler ser vi at kostprisen omtrent er den samme ved caseskole K, som har egen kokk, og caseskole C, der varmmat består av suppe servert i pappkopp. Vi har også sett eksempler på at kost skal betales også der det er gratis deltids plass. I praksis gjør dette at man kan få barn som har gratis plass, men som ikke får mat servert på SFO, noe som er en sterkt ulikhetsskapende mekanisme.

En annen observasjon når det gjelder SFO-tiden, er at den i praksis er svært kort, og særlig dersom man skal rekke både mat og organiserte aktiviteter. Ofte er det også store barnegrupper som går på SFO, og dette gjør det også utfordrende å tilrettelegge både for aktiviteter og for fri lek. Vi ser også at den vanligste organiseringen når det gjelder baser, er å dele SFO etter trinn. Ofte kan to trinn være på samme base, og også her finnes det store variasjoner i hvordan den enkelte SFO har valgt å løse det. Det som går igjen, er at flere SFO-er forsøker å organisere et eget opplegg rundt de barna som går på fjerde trinn, dette for å holde på flest mulig av barna. For å greie det må SFO på en måte tilby noe som er mer attraktivt for barna enn å gå hjem. Tilbudene her varierer fra «4. trinns klubb» til «koding» til oppsett av musikal eller «filmgruppe».

Breddeundersøkelsen blant SFO-ledere viser at de fleste SFO-er er stengt deler av ferien, og at kun et mindretall er åpne i ferier. Casestudiene viste oss at de som hadde stengt deler av sommerferien, gjerne hadde ordninger i kommunen hvor de barna som ønsket det, fikk gå på andre SFO-er i kommunen den tiden deres egen var stengt. I flere kommuner var det vanlig praksis at noen få SFO-er hadde åpent i fellesferien, og at andre barn i kommunen også kom dit de ukene der det var behov.

### **10.3 Kompetanse hos ansatte i SFO**

Den forrige evalueringen av SFO (Kvelling & Wendelborg, 2002) viste at hele tre av fire ansatte i SFO ikke hadde relevant formalkompetanse. Også i denne evalueringen har vi sett på ansattes kompetanse, siden man frem til nå har hatt lite kunnskap om dagens kompetansesammensetning i SFO. Vi vet også lite om i hvilken grad det finnes relevante kompetansetilbud for de ansatte. Derfor har denne studien også søkt å besvare spørsmålet om det finnes slike tilbud, og om de i tilfelle blir brukt.

Sammenligner man med situasjonen ved den forrige evalueringen av skolefritidsordningen, ser vi endringer i kompetanseprofilen til ansatte som arbeider i SFO. Den største forskjellen er at andelen med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider har økt kraftig (fra litt over 15 prosent til 27 prosent). Andelen med lærerutdanning / pedagogisk utdanning er omtrent lik (rundt 9 prosent).

Vi har i denne studien tatt inn flere kategorier, og dermed ser vi at det er 10 prosent som sier at de ikke har fullført videregående, og 21 prosent som oppgir å ha andre fagbrev eller studiespesialiserende videregående utdanning. Til sammen er det altså 58 prosent av de ansatte som har videregående eller lavere utdanning. Det er også en stor gruppe (27 prosent) som har annen høyere utdanning inntil fire år, altså bachelor eller cand.mag., og en liten gruppe med master eller hovedfag (fem prosent). Generelt sett er foreldrene ganske tilfredse med kompetansen på SFO, men det er likevel en ganske stor variasjon også når det gjelder dette temaet.

I surveyen fant vi en viss forskjell mellom ansatte i ulike kommuner i synet på om man må ha fagutdanning for å arbeide i SFO, eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Samtidig er det også forskjell mellom ledere og ansatte i synet på kompetanse, hvor ledere oppgir at relevant fagutdanning er mer viktig enn hva de ansatte mener. Surveyen viser også at det er en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og type utdanning de ansatte har, og deres vurdering av om personalet i SFO bør ha relevant fagutdanning. Særlig ansatte med høyere utdanning innen pedagogiske fag og barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev mener at relevant fagutdanning er viktigere enn hva særlig ufaglærte med eller uten fullført VGO gjør.

Ansattes kompetanse har også vært tema i våre casestudier, og her ser vi at personlig egnethet vurderes som like viktig for formell kompetanse. Flere SFO-er har nevnt at de har vært strategiske i ansettelsene av medarbeidere i SFO, men kanskje ikke i forhold til den pedagogiske kompetansen eller knyttet til fagbrev. De har heller vært strategiske og valgt ut medarbeidere på bakgrunn av andre kompetanser, som eksempelvis musikk, dans, fotball eller klatring. Disse medarbeiderne har kunnskap og kompetanser som passer inn i aktivitetstilbudet til den enkelte SFO, eller som kan bidra med noe nytt inn i SFOs aktiviteter.

Når det gjelder kompetanseutviklingstilbud, ser vi av surveyen at nesten 30 prosent av de ansatte ikke har deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak det siste året, og cirka en av fire har aldri deltatt på noen form for kompetanseutviklingstiltak. Samtidig ser vi også at det er en stor andel som har deltatt i ett tiltak siste året (37 prosent). Til sammen peker tallene på at det er lite deltakelse i kompetanseutviklingstiltak for de ansatte i SFO, også når vi inkluderer slikt som intern opplæring og kurs og konferanser. Vi finner også at det er forskjeller i deltakelse ut ifra utdanningsbakgrunn. Enkelt sagt så har de med lavest formalkompetanse også lavest deltakelse i kompetanseutviklingstiltak, målt etter antall tiltak de har deltatt i. Disse funnene stemmer også godt overens med de ansattes erfaringer i casene. Her ble det etterlyst muligheter for kompetanseheving på ulike tema, som atferdsvansker, klasseledelse eller ulike metoder for modellering og

samhandling med barn. Noen ansatte påpekte imidlertid at de gangene de hadde vært på noen form for kompetansehevede tiltak var dette direkte knyttet til et barn på SFO. Eksempelvis hadde man fått melde seg på kurs for å lære om autismespekteret når SFO fikk barn som hadde diagnoser innenfor dette.

## 10.4 Samarbeid mellom SFO og relevante aktører

Vi har sett på hvilke former for samarbeid som finnes ved den enkelte SFO, på både *samarbeid med skolen for øvrig, samarbeid med barnehagen, samarbeid med kommunens hjelpeapparat (PPT, barnevern, helsesøster) og samarbeid med andre eksterne aktører som kulturskoler eller idrettslag.*

Når det gjelder planlegging av overgangen fra barnehage til skole, ser vi at to av tre SFO-ledere oppgir at SFO er med i denne planleggingen i stor eller svært stor grad. Nærmere tre av fire SFO-ledere oppgir at skolestartere besøker SFO ved innskriving eller skolebesøk. Lederne understreker at de nye skolestarterne møter SFO før skolen, ofte gjennom at de starter på SFO gjerne tre uker før skolestart. Flere ledere påpeker også at skolestartere har et åpent tilbud om å besøke SFO i ferien før skolestart. På denne måten blir SFO-ansatte ofte godt kjent med skolestarterne før skolestart og videreformidler informasjon om enkeltbarn til skolen. Ledere i private SFO-er rapporterer at de i lavere grad enn ledere i kommunale SFO-er er med i planleggingen av overgangen fra barnehage, at SFO-tilbudet i lavere grad blir informert om til foreldre ved innskriving/skolebesøk, samt at skolestartere i lavere grad besøker SFO ved innskriving/skolebesøk.

Opplevelsen av samarbeid mellom SFO og barnehagen var derimot ikke så tydelig i casene. Her fant vi at ledelsen ofte snakket om samarbeid mellom skolen og barnehagen på spørsmål om samarbeid mellom SFO og barnehagen. De ansatte på SFO mente at det var lite samarbeid med barnehagen, og at man med fordel kunne prioritert dette i enda større grad. Når vi spesifikt spurte om samarbeid mellom barnehage og SFO, ble informantene usikre på hva de hadde av spesifikke tiltak.

De ansatte på SFO ved caseskolene så helt klart behovet for samarbeid med barnehagen, siden det i de fleste tilfellene var SFO barna møtte først. Vanligvis åpnet SFO to–tre uker før skolen, og barna møtte slik sett SFO før de møtte skolen. For å imøtekomme denne utfordringen hadde en av caseskolene valgt å utvide barnehageåret til skolestart, altså frem til rundt 15. august. På denne måten gikk skolestarterne i barnehagen helt til skolen begynte med ordinære skoledager; de var altså tilbake i barnehagen etter sommerferien. Samtlige informanter ved caseskolen opplevde at dette var en god løsning, og at dette bidro til å trygge barna samt til å gjøre SFO og skole til et mer helhetlig tilbud til barna.

Casene viser videre at samarbeidet gjennomgående er bedre og mer strukturert når det gjelder barn med spesielle behov eller funksjonsnedsettelse, men også her var det skolen som i hovedsak hadde samarbeidet med barnehagen.

Både gjennom casene og i surveyen ser vi at samarbeidet mellom SFO og skolen er svært variabelt. I surveyen svarer nærmere én av tre ansatte og ledere i SFO at det i liten eller svært liten grad er lagt til rette for samarbeid med skole i planlegging av aktiviteter. Imidlertid er det rundt 46 prosent som mener at det i stor eller svært stor grad er lagt til rette for det. Når det gjelder planlegging av aktiviteter i samarbeid med skolen, oppgir ansatte i øvrige kommuner lavere grad av tilrettelegging for slikt samarbeid enn ansatte i Oslo. I casene var den gjennomgående opplevelsen at man gjerne kunne ha mer fokus på samarbeid mellom skole og SFO, og at man særlig savnet møtepunkter hvor lærere og ansatte i SFO kunne samsnakkes og samarbeide om ulike tiltak og fokusområder. Flere av de ansatte i casene erfarer at skolen og lærerne ikke prioriterer å fokusere på hva som skjer i SFO, og at dette bidrar til et mindre enhetlig og tilpasset tilbud for barna. Utfordringen beskrives hovedsakelig som et resultat av mangel på arenaer for samhandling, og man kunne gjerne tenke seg flere møtepunkter hvor både SFO-personalet og lærere var til stede, og hvor samarbeidet dem imellom var tema.

Også når det gjelder samarbeid med andre aktører, er hovedfunnet at det er store variasjoner mellom de enkelte SFO-ene, både når det gjelder samarbeid med PPT/barnevern/helsesøster, samarbeid med skolen for øvrig og samarbeid med barnehagen.

På spørsmål om i hvilken grad de ansatte opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med PPT, ser vi at 20 prosent av SFO-ene har gjennomsnittsverdier på 2 eller lavere. Det vil si at det i liten eller svært liten grad er tilrettelagt for samarbeid. På den andre siden har også 20 prosent av SFO-ene gjennomsnittsverdier på 3,4 eller høyere, noe som viser at de ansatte mener at det nærmest i stor grad er lagt til rette for samarbeid med PPT. Den samme tendensen finner vi også på spørsmål om hvorvidt de ansatte opplever at det er tilrettelagt for samarbeid med barnevernet. Surveyen viser videre at ansatte og ledere er svært samstemte i hvordan de svarer, og de svarer at det er i litt større grad tilrettelagt for samarbeid med helsesøstertjenesten enn med PP-tjenesten og barnevern.

Også casene bygger opp under dette funnet. Svært få av våre informanter nevner at de har noe samarbeid med PPT, barnevern eller helsesøster. De har derimot hatt kontakt med instansene i forhold til enkeltbarn og enkelthendelser, men dette oppleves ikke som et samarbeid. Ved én caseskole benytter man PPT for å drive kompetanseutvikling av personalet i SFO. Her har man gjennom flere kveldsøkter hatt forelesninger og presentasjoner av tema som relasjonskompetanse, skolevegning og ADHD.

## 10.5 Inkludering og brukertilfredshet

Det foreligger lite forskning eller annen systematisert kunnskap om barn med særskilte behov i SFO. Oppsummeringer foretatt i NOU 2016: 17 (*På like linje*) og i kunnskapsbanken til Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming viser primært til evalueringer fra 2002 og 2006 (Kvelling & Wendelborg, 2002; Wendelborg, 2006).

Samtidig er det få føringer fra nasjonalt hold på dette området. Denne studien har hatt som formål både å se på hvordan SFO arbeider med inkludering og tilrettelegging, spesielt når det gjelder barn med særskilte behov, og hvordan foresatte og barn opplever tilbudet og deres påvirkningsmulighet. På et mer overordnet nivå har vi også sett på ulike årsaker til at barn deltar / ikke deltar på SFO.

Det store flertallet av foreldrene mener at barnet deres trives i SFO. Foreldre er også i all hovedsak enige i at personalet ved SFO bidrar til et godt sosialt miljø og et fysisk trygt miljø for barna. Det er ikke store forskjeller mellom foreldregruppene, men det er en liten tendens til at foreldre med minoritetsbakgrunn er mer positive enn øvrige foreldre, og til at foreldre til barn med særskilte behov er mer negative. Foreldregruppen er jevnt over positivt innstilt til SFO og vurderer SFO høyt på flere områder. Foreldrene er marginalt mindre positive til aktivitetstilbudet, mens de er tydelig mindre positive til måltidene i SFO og særlig spørsmål som omhandler foreldrebetaling av enkelte aktiviteter og vurdering av tilbudet om leksehjelp.

Foreldrene er samlet sett tilfreds med både bemanningen og kompetansen ved SFO, men vi ser at foreldre til barn med særskilte behov er mindre tilfredse på disse områdene. Det er imidlertid stor spredning mellom foreldre på SFO-nivå. Foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler bemanning, kompetanse, aktivitetstilbudet og leksehjelp. Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker både gjennom disse resultatene og i kommentarfeltene at de opplever at SFOs aktiviteter og innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen. Foreldre til barn med særskilte behov forteller om situasjoner hvor deres barn kommer hjem stresset og utagerende fordi forholdene ikke er tilrettelagt i SFO. Flere forteller også at deres barn blir overlatt til seg selv alene på et annet rom eller inne når alle andre er ute. Foreldre forteller ofte at SFO-tilbudet til deres barn med særskilt behov er en oppbevaringsplass, og én forelder kommenterer: «For oss er SFO et nødvendig onde, og det skjærer i hjertet å måtte sende ham dit hver eneste dag» (kommentarfelt foreldre med barn med særskilte behov). Denne kommentaren indikerer også at SFO ikke er en valgfri og «frivillig» ordning for foreldrene.

I og med at mange familier med barn med nedsatt funksjonsevne har behov for SFO ut sjuende trinn og ut resten av opplæringsløpet, oppleves det også urimelig at de må betale for SFO-plassen også etter at barnet har gått ut fjerde trinn. Mange opplever det som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særskilt behov, og som andre foreldre slipper. En økt økonomisk belastning kan være særlig vanskelig for foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne i og med at de klart oftere har betalingsproblemer enn øvrige foreldre med barn i samme aldersgruppe (Tøssebro & Paulsen, 2014 s. 150). I tillegg oppleves det også urettferdig når de ser at det varierer mellom kommuner om man må betale for SFO-plassen for barn med nedsatt funksjonsevne på femte til sjuende trinn. I denne undersøkelsen er ikke foreldre til barn med særskilte behov et representativt utvalg, så det må vi ha i mente når vi ser på resultatene. Men selv om ikke alle erfaringene er representative, så er de like fullt



reelle og uttrykker at flere SFO-er har vansker med å gi et tilfredsstillende og forsvarlig tilbud til denne gruppen barn.

En stor utfordring i inkluderingsarbeidet av barn med særskilte behov er ressursmangel. Flere av de ansatte ved caseskolene opplever at det nærmest er uforsvarlig hvor lite oppfølging noen av disse barna får i SFO. De ansatte blir også dratt mellom det å følge opp enkeltbarn og det å bidra inn i oppfølging av hele barnegruppen. Utover manglende ressurser peker kommentarene på at foreldrene også opplever at tilbudet til deres barn er avhengig av enkeltpersoner og holdninger i omgivelsene.

Videre ser vi at både ledere og ansatte mener at barn med særskilte behov er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. I casene utdyper informantene dette. De forteller at begrunnelsen kan være at man ikke har ressurser til å ha en ansatt på hvert barn med særskilte behov, og som en naturlig konsekvens må disse barna være sammen med den resterende barnegruppen. Det kan også være et uttalt mål fra skoleledelsen eller SFOs side at barna med særskilte behov nettopp skal inkluderes på lik linje med andre barn der dette er mulig. Uansett virker det i casene som at barna er vant til at SFO er en arena hvor samtlige barn deltar på lik linje, og hvor barn med særskilte behov naturlig er en del av det ordinære opplegget.

Det kommer klart frem i studien at barn med minoritetsspråklig bakgrunn i de fleste tilfeller er med i aktiviteter og lek på lik linje med andre barn på SFO. Flere informanter i casene har påpekt at man på skolen ikke snakker om minoritetsspråklige barn, med utdypninger som «hos oss er alle barn, ingen er minoriteter». Følgelig har man heller ikke organisert noe formelt opplegg rundt denne gruppen barn og heller ikke spesifikke tilpasninger. De tiltakene informantene har snakket om på et mer overordnet nivå, har vært å sørge for at personalet på SFO reflekterer det kulturelle mangfoldet i skolekretsen, at man forsøker å ikke få grupper av minoritetsspråklige som starter på eksakt samme tidspunkt, og at man poengterer at arbeidsspråket og språket man skal bruke på SFO, er norsk. Flere av caseskolene fortalte at det viktigste integreringsarbeidet de gjennomførte når det gjaldt minoritetsspråklige, var å bistå deres foresatte i alt fra å søke om SFO-plass og moderasjonsordninger til å øke forståelsen for årstider og bekledning, og i det hele tatt å forsøke å senke barrieren for å ta kontakt med skolen eller SFO.

Med tanke på integrering av barn med minoritetsbakgrunn har vi vist til annen forskning som viser at deltakelse i SFO kan gi mange positive effekter. Det kanskje mest slående med kommentarene og med informasjonen vi har samlet inn i casebesøkene, er at SFO i svært liten grad brukes strategisk som en arena for integreringsarbeid, utover at barna får anledning til å lære språk gjennom deltakelse i SFO. Det hyppigst brukte strategiske virkemiddelet for SFO som integreringsarena blir dermed prismoderasjon eller gratis plass. En metafor som enkelte ganger brukes om dette, er «å bade i språket» (Dugstad & Eriksen, 2010), med referanse til tanken om at nykommere i en setting må lære seg å svømme kjapt, eller synke til bunns. Gjennom å «bade i språket» skal språklæring skje gjennom deltakende læring, men

dette påpekes som en strategi der man krever ganske høy kompetanse allerede fra starten av. Den øyensynlige mangelen på tilrettelegging og strategisk arbeid med SFO som en integreringsarena fremstår dermed som en ganske svak strategi.

Når det gjelder at SFO skal være en integreringsarena for barn med minoritetsbakgrunn, er det et fravær av helhetstenkning hvor forståelsen av regelverk og håndhevelsen av dette har til dels rystende følger. Når barn blir fysisk stengt ute eller kastet ut og overlatt til seg selv fra SFO når gratis deltids plass er over, er det vanskelig å se at barnets beste er i fokus. Likeledes høres det lite fornuftig ut å nekte familier med betalingsproblemer gratis SFO fordi de har betalingsproblemer og restanse fra barnehagen.

Flere av rammeplanene vi har gjennomgått, har hatt integrering og inkludering enten som verdigrunnlag eller som et overordnet mål. Dette kan tyde på at SFO sees på som en sentral integrerings- og inkluderingsarena fra skoleeierperspektivet. Ved at SFO har blitt tydeliggjort som integrerings- og inkluderingsarena i planarbeidet, ser det også i casene ut til at dette har ført til stort fokus på integrering og inkludering ned i den enkelte SFO i kommunen, men også her finner vi variasjoner.

## 10.6 Finansieringsordninger og foreldrebetaling

Til slutt har finansieringsordninger og foreldrebetaling vært sentrale tema for denne studien. Et overblikk fra GSI viser stor variasjon i kostnader og moderasjonsordninger, og det var viktig å komme noe dypere ned i dette gjennom breddeundersøkelsene og casestudiene. Vi har sett på *hvilke ordninger for foreldrebetaling og eventuelle moderasjonsordninger kommunene har, og hvordan eventuelle ekstra-utgifter til eksempelvis måltider, utflukter og aktiviteter dekkes.*

Også når det gjelder finansieringsordninger og foreldrebetaling, er det gjennomgående funnet at dette varierer i svært stor grad. Generelt har prisen på SFO økt hurtig. I motsetning til i barnehagene finnes det heller ikke faste moderasjonsordninger for SFO, og det er opp til kommunene selv å bestemme om og på hvilken måte moderasjon skal gis.

Denne studien viser at prisen varierer fra 4070 for en omregnet fulltidsplass til 0 kroner. Gjennomsnittsprisen er på 2263 kroner, og de fleste SFO-er ligger mellom 1500 og 3000 kroner. Per år utgjør en forskjell mellom disse to prisene likevel så mye som 16 500 kroner for ett barn i SFO. I tillegg har SFO mulighet til å ta betalt for ekstra utgifter, og det vanligste er her at det tilkommer kostpenger i tillegg til pris for opphold. 78 prosent av lederne i surveyen oppgir at kostpenger kommer i tillegg.

I tillegg til de oppgitte prisene vil det være av stor betydning om, og i tilfelle hvordan, kommuner har ulike moderasjonsordninger for søsken eller for familier med lav inntekt. Moderasjonsordningene gir store utslag, og det er totalt 71 prosent av SFO-lederne som oppgir at det finnes moderasjonsordninger i kommunen. 21 prosent svarer at de ikke har moderasjonsordninger, og 8 prosent svarer at de ikke vet.

Til sammen peker analysene av pris og moderasjon på stor variasjon mellom kommuner, og til dette hører også forskjeller i krav om betaling for barn med rett på SFO fra femte til sjuende trinn. Mellom nabokommuner kan det skille summer som over år akkumulerer seg til summer som kan bli svært store.

Også ved flere av caseskolene har foreldrebetaling og moderasjonsordninger vært tema. Ved caseskolen med lavest foreldrebetaling blir dette brukt for å forklare lite organiserte aktiviteter på SFO, og ved den caseskolen hvor man har hatt en markant økning i foreldrebetalingen, oppfattes dette som grunnen til at flere barn har sluttet. Generelt har moderasjonsordninger ved våre caseskoler ført til økt deltakelse i SFO, mens andre SFO-er igjen er redd for innføringen av moderasjonsordninger siden dette går ut over finansieringen til den enkelte SFO.

Et annet viktig poeng er at det tilsynelatende er store ulikheter knyttet til mat i SFO. Eksempelvis kan man finne samme kostpris ved en SFO som har ansatt egen kokk, og en SFO som kun serverer suppe en gang i uken og ellers smøremat. Vi har også sett tilfeller av SFO-er med gratis deltids plass som likevel har regler om at kost skal betales. I praksis gjør dette at man kan ha barn på SFO som har gratis plass, men som ikke får servert mat der, noe som er en sterkt ulikhetskapende mekanisme.

Avslutningsvis kan vi si at caseskolene våre i hovedsak hadde et bevisst forhold til dette med foreldrebetaling og finansiering, og at de selv satt med en følelse av at tilbudet var relativt kostbart. Derfor hadde man også høye terskler for å kreve eventuelle ekstrautgifter av foresatte (foruten kostpenger). I det lengste forsøkte man å få til eventuelle utflukter og aktiviteter innenfor rammene av den ordinære finansieringen. Det finnes noen få unntak på aktiviteter som koster ekstra for barna å være med på. Vår erfaring etter casebesøkene er at dette typisk er aktiviteter som ikke foregår på SFOs område, og hvor SFOs rolle gjerne blir å sende barna til aktivitetene for så å sørge for at de kommer tilbake etterpå (kulturskole, ulike idrettsaktiviteter). For å motvirke denne utviklingen hadde blant annet en SFO selv ansatt en tidligere fotballspiller for å drive fotballskole, slik at foresatte skulle slippe å betale for den private fotballskolen i nærmiljøet.

## 11. Status i dag – og veien videre for SFO

I de foregående kapitlene har vi nærmet oss problemstillingene i evalueringen gjennom en rekke ulike metoder og innfallsvinkler. De konkrete problemstillingene ble besvart i kapittel ti. I dette avsluttende kapitlet er formålet å trekke opp noen diskusjoner og momenter som ligger i fortsettelsen av de mer konkrete funnene, og å forsøke å peke på noen mer overordnede problemstillinger knyttet til skolefritidsordningen i Norge. Vi vil også forsøke å peke på ulike veier skolefritidsordningen kan utvikles videre. Det er svært mange ulike tema som kan tas opp, og som har dukket opp i arbeidet med evalueringen, men vi har forsøkt å begrense oss til de områdene vi opplever som viktigst, og der kanskje utfordringene knyttet til skolefritidsordningen i Norge er størst.

### 11.1 Desentralisering og variasjon

Et hovedfunn fra evalueringen er at desentraliseringen av skolefritidstilbudet ved å overlate utformingen av tilbudet til kommunene har ført til en svært stor variasjon i både utforming, innhold, pris, målsettinger og kvalitet. Mange steder har man klare planer for SFO og fyller ordningen med godt innhold for barna, mens andre steder er SFO mer preget av å være en oppbevaringsplass for barna, der de får tilsyn. Disse tilnærmingene har vi beskrevet som vektlegging av lek på den ene siden og vektlegging av læring på den andre, og en tredje tilnærming uten særlige planer for innholdet på SFO, som vi har kalt ikke-pedagogikk.

En slik desentralisering og lav styringsgrad som vi finner i SFO, står i sterk kontrast til det man finner i resten av institusjonene som utgjør opplæringssystemet i Norge, fra barnehage til høyere utdanning. Barnehagens innhold er fastsatt gjennom rammeplaner som omsettes til lokalt arbeid, og tilsvarende finner man i grunnskolen og videregående opplæring. Man finner selvsagt stor variasjon også mellom og innenfor skoler og barnehager, men denne variasjonen kan beskrives som frihet under ansvar, i det at man forholder seg til sentrale rammer for innholdet og omsetter disse til lokale planer. I SFO finnes det derimot få nasjonale føringer, og de kommunale planene (hvis de eksisterer utover vedtektsnivå) har svært ulik innretning og utforming, noe som i varierende grad gjør at de oppleves som verktøy for arbeidet i SFO. Variasjonene er også med på å skape en svak kobling mellom innhold og pris, noe som er problematisk i et perspektiv der innbyggerne skal ha tilgang på likeverdige tjenester fra det offentlige.

Løsningen på variasjonsproblematikken kan finnes i to ulike retninger, som også kan kombineres. Man kan styre innholdet i SFO gjennom en tydeligere nasjonal styring og eventuelt rammeplaner. Dette vil åpenbart gi føringer på lokalt plan, selv om man ikke kommer utenom det som kalles «curriculum slippages» (Goodlad, 1979), altså at det som iverksettes i praksis i skolefritidsordningen, er noe annet enn det som er tenkt ideologisk og beskrevet gjennom planene. En annen mulighet er å styre tilgangen til SFO, ved å regulere prisen eller moderasjonsordningene for SFO og gjøre dette likt på tvers av kommuner, eventuelt ved å gjøre SFO til en fast del av skolen. I dagens

løsning er både tilgang og innhold overlatt til kommunene, noe som skaper en del utfordringer, også der man har de beste intensjoner med inkluderende praksiser. Dette skal vi gå nærmere inn på i neste avsnitt.

## 11.2 En ekskluderende inkluderende praksis – tilgangen til SFO

Mye av politikken og støtteordningene rundt skolefritidsordningen er bygget opp for å sikre at flest mulig benytter seg av tilbudet, og at tilbudet skal være så godt som mulig. Lokale moderasjonsordninger og gratis deltids plass er de kanskje to viktigste tiltakene i så måte, og disse er med på å sikre tilgang til SFO for mange som ellers ikke ville ha benyttet seg av ordningen. Sammenhengen mellom lavere pris og/eller gratis tilbud og økt deltakelse er på mange måter innlysende, og GSI-tallene viser klart at der man har innført slike ordninger, har også deltakelsen økt. Samtidig har vi også i arbeidet med evalueringen blitt klar over en rekke utfordringer. Først har vi forskjeller som oppstår mellom folk og familier som har tilsvarende utfordringer, men som bor i ulike områder.

I tillegg har vi det som kan beskrives med Mertons (1936) begrep «unanticipated consequences of purposeful social action». Dette uttrykket blir ofte brukt for å beskrive utslag av velferdspolitik som ikke ender i tråd med intensjonene (de Zwart, 2015), særlig gjennom uønskede «side-effects» som også kan inntreffe samtidig som hovedintensjonen nås. Ordninger med gratis deltids plass fremstår som et godt eksempel på slike handlinger, med en rekke sideeffekter som til tross for det overordnede positive resultatet med økt deltakelse må sies å være negative utslag.

## 11.3 Like tilfeller behandles ulikt

Den første utfordringen er knyttet til det at ulike skolekretser har ulike ordninger, altså at gratis deltids plass kan være innført på den ene skolen, men ikke på naboskolen. Dette medfører at områder og adresser som ligger inntil hverandre langs skolegrensene, og som har innbyggere med de samme sosioøkonomiske kjennetegnene, betaler svært ulikt for plassen i skolefritidsordningen.<sup>16</sup> I den skandinaviske velferdsmodellen er det en etablert tradisjon for universelle løsninger

---

<sup>16</sup> Tilsvarende forskjeller finnes også på tvers av kommunegrensene, som vist i kapittel fire om organiseringen av SFO. Men forskjeller på tvers av kommunegrensene, både når det gjelder prisdifferensiering for SFO fra første til fjerde trinn, og når det gjelder betaling eller ikke-betaling for femte til sjuende trinn, må heller beskrives som utslag av manglende styring på nasjonalt nivå enn som ikke-tilsiktete konsekvenser av kommunalt organisert politikk.

(Rothstein, 1998) i stedet for å gi individuelle, behovsprøvde tilskudd for å kunne delta på fellesarenaer som for eksempel barnehage og skolefritidsordning.

I barnehagene har man innført nasjonale behovsprøvde moderasjoner på statlig nivå (som forvaltes lokalt) (Trætteberg & Lidén, 2018), ved å gi gratis plass til utsatte familier med lav inntekt (beskrevet i kapittel fire). Dette bryter til dels med prinsippet om universelle velferdsordninger. I SFO har man derimot det som kan beskrives som lokale universelle modeller, som i sum skaper forskjeller mellom skolekretser uten at det trenger å henge sammen med betalingsevne eller andre kjennetegn. Ordningene havner dermed mellom de universelle og de individuelt innrettede løsningene og kan være med på å gi ekskluderende utslag innen det som geografisk sett kan beskrives som samme område. Selv om forskjellene i pris mellom skoler er et resultat av ønsket politikk, vil vi argumentere for at politikken ikke er spesielt treffsikker når den skaper forskjeller mellom familier som ellers har mange av de samme utfordringene knyttet til økonomi og skolegang, og som også til dels deler bosted.

## 11.4 Å betale seg til skolestøtte

Utfordringene knyttet til prisen på SFO-tilbudet er ikke bare knyttet til betalingsevne og mulighet til å delta i seg selv, men forsterkes av variasjonen i innholdet i SFO. Vi har i rapporten argumentert med at innholdet i skolefritidsordningen kan beskrives med de tre begrepene lek, læring og ikke-pedagogikk. Dersom skolefritidsordningen knyttes sterkt til skolens innhold, altså at læringsdimensjonen vektlegges fremfor annet innhold, er det en utfordring dersom ikke alle har lik tilgang på godet som aktivitetene på skolefritidsordningen utgjør. Samtidig er ikke dette dilemmaet utelukkende knyttet til læringsdimensjonen i SFO. Mye av argumentasjonen rundt lekens rolle i skolefritidsordningen er også knyttet til barns utvikling og vekst, noe som også må antas å være positivt for skolegangen, og det kan sies å være like ille å bli ekskludert fra skolefritidsordningen uansett innretting på tilbudet. Det er altså ikke SFO, vektlegging av lek eller læring som er problematisk i seg selv, men tilgangen til tilbudet som gis.

## 11.5 Interne ekskluderingspraksiser

Utfordringene beskrevet ovenfor gjelder mellom skolefritidsordninger og til dels mellom kommuner. Men også innad i SFO er det utslag som kan beskrives som ekskluderingsprosesser i det som er tenkt som inkluderende eller integrerende praksiser. I evalueringen har vi møtt på tilfeller av at gratis deltidsplass knyttes til ulike tidsrom på dagen, og at barn som ikke har plass utover deltidsplassen, dermed må holdes utenfor deler av dagen. Dette oppleves åpenbart som vanskelig for barna, og det er krevende for de ansatte å håndtere. Vanskelighetene forsterkes gjennom kommunikasjonsutfordringer med hjemmet, for eksempel knyttet til minoritetsspråklige foreldre. Ansatte beskriver at barna sendes til skolen på morgenen før de har et SFO-tilbud, og at de dermed ikke får komme inn på SFO, men må vente ute i skolegården. Tilsvarende skjer etter at deltidsplassen er ferdig på ettermiddagen,

da barna venter i skolegården til de blir hentet ved ordinær SFO-tid. Vi har ikke en oversikt over hvor mange dette gjelder, men har fått slike beskrivelser i flere av casene vi har besøkt.

Et annet eksempel på en ekskluderende praksis vi ikke kjenner omfanget av, men som vi har observert, er at man innfører gratis deltids plass, men tar betalt for mat – og det uten alle betaler for dette. I praksis opererer man da med to ulike grupper på SFO: de som har gratis tilbud og får mat på SFO, og de som har gratis tilbud, men ikke får mat.

Eksempelene over er knyttet til pris og gratis deltids plass og er ment å illustrere hvordan praksisen med gratis deltids plass eller moderasjonsordninger likevel skaper forskjeller mellom grupper, enten mellom SFO-er og skolekretser (og kommuner) eller innad på SFO-er. De ikke-intenderte konsekvensene av de gode intensjonene med moderasjon blir dermed tydelige.

## 11.6 Gratis deltids plass gir dårligere kvalitet?

Et siste moment er knyttet til kvaliteten på SFO-tilbudet når gratis deltids plass blir innført. Ved SFO-er der gratis deltids plass allerede var innført, opplevde de som var inne i tilbudet, at kvaliteten hadde blitt dårligere. Dette kom frem i intervjuer med foreldre, og årsaken de oppga, var at det hadde blitt klart flere barn til stede, men ingen flere ansatte. Deltakelsen hadde altså gått opp, men kvaliteten på tilbudet ble altså opplevd som redusert. Også enkelte av foreldrene som hadde fått plass gjennom gratis deltids plass, utviste noe skepsis omkring kvaliteten og antall barn per voksne.

En annen variant av dette kan vi beskrive som frykten for gratis deltids plass, og dette kom til uttrykk fra en leder på en SFO som allerede hadde svært høy dekning opp til fjerde trinn. Den høye dekningsgraden var opplevd som knyttet til kvaliteten på tilbudet, og høy kvalitet på tilbudet var basert på høy dekningsgrad og god økonomi. Med innføring av gratis deltids plass ville økonomien bli dårligere. Én grunn til dette var at færre betaler for heltids plass når de allerede får deltids plass gratis, noe som dermed gir lavere inntekter til SFO, samtidig som SFO får flere barn deler av dagen. I tillegg ble det oppgitt at man ikke fullt ut fikk kompensert de faktiske utgiftene. Frykten var at dette igjen skulle påvirke rekrutteringen blant de som ellers ville hatt en plass på skolefritidsordningen, særlig på tredje og fjerde trinn.

## 11.7 Hvilke løsninger finnes?

Hvordan man løser utfordringene med slike side-effekter, avhenger til dels av politisk ståsted og hva man anser som best av individuelle løsninger og universelle, veid opp mot faktiske kostnader ved ulike alternativ. Dette har det ikke ligget innenfor evalueringens mandat å ta opp, men vi vil likevel peke på noen mulige alternativ: gratis SFO for alle, makspris på SFO, behovsprøvde moderasjonsordninger etter samme modell som i barnehagene, og rettighetsfesting av SFO-plass.

Gratis SFO for alle vil selvsagt være det mest kostbare alternativet, og det vil også sikre at alle får mulighet til deltakelse. Makspris på SFO vil ikke sikre den samme universalismen, og man risikerer også at de kommunene som i dag har mindre kostbare SFO-er, øker prisene opp til maksprisen. Rettighetsfesting av SFO-plass er et tiltak som har blitt foreslått i den politiske debatten,<sup>17</sup> blant annet for å løse et annet problem som vi kun kort har vært inne på i denne evalueringen, nemlig at barn enkelte steder mister SFO-plassen på grunn av foreldrenes manglende betaling (også ved restanse fra barnehagen). At SFO-plass rettighetsfestes, vil likevel ikke nødvendigvis gi noen endring i betalingsordningen eller påvirke prisen, og det løser dermed heller ikke de økonomiske utfordringene enkelte kan ha ved deltakelse i SFO.

En behovsprøvd moderasjonsordning for SFO-plass vil gi støtte til de som trenger det, og dermed sikre deltakelse for de som ikke deltar på grunn av økonomiske årsaker. Utfordringen med en slik løsning må antas å være noe av de samme som for barnehagefeltet, altså å sørge for at informasjon om tilbud og støtteordning når frem til de som kan antas å ha størst utbytte av det (Trætteberg & Lidén, 2018). I tillegg er det også store kostnader knyttet til å ha målrettede støtteordninger/moderasjonsordninger med et relativt høyt innslagspunkt,<sup>18</sup> og byråkratiske saksbehandlingskostnader generelt knyttet til målrettede og behovsprøvede ordninger. Ulike hensyn må derfor veies opp mot hverandre før man tar stilling til hva som er den beste løsningen for SFO-feltet.

En femte løsning, som vi foreløpig ikke skal gå nærmere inn på, men som vi kommer tilbake til mot slutten av kapittelet, er å gjøre SFO til en del skoledagen for alle, altså å innføre en heldagsskole med SFO-aktiviteter inkludert.

## 11.8 Fritid og fri lek i SFO

I arbeidet med evalueringen har hele tiden forholdet mellom fri lek og læring i skolefritidsordningen kommet opp, og innholdselementet i SFO har vært en viktig del å kartlegge i evalueringen. I forskningen på skolefritidsordninger ligger ofte dette skillet som en grunnleggende føring, og i intervjuene med ansatte, foreldre og andre har lek og læring ofte blitt satt opp mot hverandre som to motstykker. Som påpekt i gjennomgangen av planer for SFO er det også en tredje posisjon som kommer frem som tydelig, og som vi har omtalt som ikke-pedagogikk. Denne kjennetegnes av at det ikke ligger noen klare føringer for innholdet i SFO. Med en slik tredeling, fremfor en todeling, fremstår ikke lek og læring i SFO nødvendigvis som to motstykker på en skala, men heller som to varianter av vektlegging av innhold i SFO, mens den tredje

---

<sup>17</sup> <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/J14JVR/sv-vil-ha-lovfestet-rett-til-sfo-plass>.

<sup>18</sup> I barnehagen er det høsten 2018 husholdninger med en samlet inntekt som er lavere enn 533 500 kroner per år, som har gratis deltids plass. I eksemplene gitt i kommentarfelt i våre undersøkelser ble husholdningsinntekt på 225 000 oppgitt som innslagspunkt kommunalt.



posisjonen ikke forstår SFO som noe særlig mer enn et trygt sted å være før og etter skoletid.

Slik sett ser vi skillet mellom lek og læring som ofte preger debatten om SFO (og skolen), som noe kunstig, særlig med tanke på at læringen i skolerettede aktiviteter (læringsstøttende aktiviteter) i SFO ser ut til å foregå gjennom lek. Læringsstøttende aktiviteter i SFO ser dermed ut til å ha mange kvaliteter som man ofte etterlyser i den ordinære skolen.

Samtidig har vi også sett at fri lek i SFO kan forstås som frihet til å velge aktiviteter heller enn lek som er motivert og initiert av barna selv. Overordnet kan man argumentere for at «fri lek» står i motsetning til planlagte aktiviteter som barna melder seg på, men i vårt datamateriale ser vi at «fri lek» ofte innebærer en rekke ulike organiserte aktiviteter hvor friheten består i hva man vil velge, og hvordan man vil gjennomføre den gitte aktiviteten. Det er de ansatte som bestemmer når man skal gjennomføre aktivitetene, eller når man skal leke, og de bestemmer også ofte hvor aktiviteten skal foregå.

Det oppleves som vanskelig å tilrettelegge for fri lek, og det er vanskelig å definere ansattes rolle i forbindelse med fri lek. Fri lek krever store arealer, valgfrihet for en stor gruppe barn og i det hele tatt lokasjoner som gjør dette mulig. Ofte er både arealene og størrelsen på barnegruppen til hinder for at SFO kan bygge opp under den frie leken. Vi finner også en viss begrepsforvirring når det gjelder tema som «fri lek», «læringsstøtte» og «barnestyrtede aktiviteter», som resulterer i svært ulik forståelse og operasjonalisering av disse temaene i den enkelte SFO. En aktivitet som betegnes som «fri lek» i én SFO, kan beskrives som «læringsstøttende aktivitet» i en annen. Dette trenger i seg selv ikke å være utfordrende, men det fører til ulike forventninger og praksis helt ned i de ulike SFO-avdelingene. Planer som konkretiserer og operasjonaliserer målsettingene, kan bidra til å minske ulikhetene samt bidra til felles forståelser av komplekse tema som «fri lek».

For å kunne diskutere innhold og mål med SFO er det behov for en felles terminologi. Både lek og læring forstås ulikt avhengig av hvilken SFO eller kommune man spør. Det kan virke som om læring som aktivitet er forbeholdt skolen, mens SFO skal drive med lek. Dette var også et perspektiv som kom frem gjennom forskningsgjennomgangen i kapittel to, der to ulike forståelser av læring ofte ble satt opp mot hverandre.

Om man tar utgangspunkt i at barn lærer hele tiden, vil barns fritid på SFO også utgå fra denne grunntanken. Gjennom å se på lek som en aktivitet som uansett skjer, kan man kanskje støtte opp om både lek og læring på en bedre måte. I skolen arbeider man med mål for undervisningen og metoder for å nå målene, noe som man i svært liten grad finner igjen i SFO. Det skarpe skillet mellom lek og læring kan virke som en konstruert motsetning som kan bidra til å vanskeliggjøre både lek og læring i SFO. Læring og «læringsstøttende aktiviteter» trenger ikke nødvendigvis å planlegges. Man kan eksempelvis tilrettelegge for læring gjennom å tilby barna et mangfoldig og rikt

språk. Man kan dra inn det pedagogiske i språket for eksempel ved utflukter og skogsturer, hvor man heller enn å snakke om fugler og blomster kan benevne disse med artsnavn og la barna selv utforske gjennom å høre, lukte og kjenne, og kanskje også tegne.

Å ta barns perspektiv er en kompleks og komplisert prosess (Holmberg, 2017). Johansson (2003) peker på at barns perspektiv ofte møtes og ivaretas på svært ulike måter, og at enkelte barnegrupper i større grad overses enn andre. Dette forsterker behovet for at pedagoger i SFO har kunnskap om og mulighet til å reflektere over hva som menes med barns medvirkning/medbestemmelse, og hvordan dette skal ivaretas.

## 11.9 Er SFO en arena for integrering av minoritetsspråklige barn?

SFO *er* en arena for integrering av minoritetsspråklige barn. Integreringen foregår på flere nivåer, og vi kan skille mellom ordninger som bidrar til økt deltakelse av minoritetsspråklige elever i SFO, og selve innvirkningen denne deltakelsen har på integrering av minoritetsspråklige barn. Forsøksprosjekter og ordninger for gratis deltidsplass har bidratt til en høyere deltakelse av barn med minoritetsspråklig bakgrunn i SFO. I tillegg har flere kommuner innført egne gratis SFO-tilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. For eksempel gir flere kommuner betalingsfrie SFO-tilbud til barn av foreldre som deltar i introduksjonsprogram for flyktninger, og til barn i asylmottak. Når det gjelder aktiviteter som fører til integrering, kan vi skille mellom de som har høy og de som har lav strukturering og skriftliggjøring. Tiltak som er rettet mot økt deltakelse, har høy grad av struktur; de er skriftliggjort og nedfelt i kommunale planer. Til sammenligning er de daglige aktivitetene i SFO i mindre grad skriftliggjort og planlagt.

Det generelle inntrykket er at økt deltakelse av minoritetsspråklige barn i SFO bidrar til integrering. Minoritetsspråklige barn på SFO får mulighet til å delta i forskjellige former for lek og aktiviteter som gir dem mulighet til å etablere og utvikle sosiale relasjoner med andre barn, både barn født i Norge og andre minoritetsspråklige barn. Disse vennsksrelasjonene kan ha stor betydning for deres opplevelse av tilhørighet i det norske samfunnet. Vennsksrelasjoner med norske barn kan også gjøre dem mer robuste når det gjelder å håndtere eventuell stigmatisering og ekskludering på diverse arenaer som domineres av majoriteten (Valenta, 2008a).

Deltakelsen på SFO vil også kunne gi mulighet for minoritetsspråklige barn til å praktisere det norske språket samt lære sosiale koder i uformelle kontekster. Forskingen viser at innvandrerbarn og ungdommer som følger en segregeringslinje, ofte utvikler identiteter og opplevelser av tilhørighet til subkulturer og grupper. På denne måten definerer de seg selv i opposisjon til majoritetssamfunnet (Portes & Rumbut, 2014). Disse tendensene kan motvirkes dersom barn og ungdom opplever at de mestrer samhandling med majoriteten og får positive tilbakemeldinger på sine selvpresentasjoner. For at de skal oppnå dette, er det en forutsetning at de er i en

kontekst der deres bakgrunn anses som noe positivt. Samtidig må de utvikle sosial og språklig kompetanse som gir dem gode forutsetninger for å få anerkjennelse og bekreftelse i samhandlinger med majoriteten.

Det ser ut til at SFO-ansatte opplever at de bidrar til dette, og at de først og fremst gjør det gjennom «mainstream-modellen» (Bakken, 2007). Dette begrepet refererer til opplæringsmodeller hvor minoritetsspråklige elever med begrensede eller ingen ferdigheter på majoritetsspråket, blir kastet ut i en situasjon hvor all undervisning foregår på majoritetsspråket, og hvor det ikke finnes morsmålsstøttende ressurser tilgjengelig. Flere forskere hevder også at dette er den dominerende tilnærmingen i den norske skolen og i barnehager (Øzerk, 2006; Bakken, 2007; Valenta, 2008b; Valenta, 2009; Kalkman et al., 2017).

I SFO gjør mainstream-modellen seg gjeldende på flere plan. For det første ser det ut til at mainstream-modellen sammenfaller med det dominerende prinsippet om likebehandling. Dette kommer til uttrykk i møte med SFO-ansatte i utsagn som at de ikke skiller mellom barn født i Norge og barn med minoritetsbakgrunn. De ansatte understreker at i SFO er elevene først og fremst barn, uavhengig av bakgrunn og ferdigheter. Den andre dimensjonen knyttet til mainstream-modellen kan relateres til diskusjoner om «språkbading» og «språkdrukning» (Øzerk, 2006; Baker, 2006; Bakken, 2007). I likhet med skolen og barnehagen har SFO-er ikke fokus på barnas morsmål, slik tilfellet er i visse former for «språkbading» (Øzerk, 2006; Bakken, 2007). Det er også uvanlig med andre tilpasninger i SFO, blant annet overgangsmodeller som man i større grad finner i den norske skolen. Når det gjelder inkludering av elever med kort botid og svake norskkunnskaper, finner man i norske skoler forskjellige grader av tilpasninger. Tilpasset undervisning, mottaksklasser og forskjellige modeller for *hard* eller *myk* inkludering er virkemidler som i ulik grad plasserer minoritetsspråklige elever innenfor eller utenfor klassefelleskapet (Bakken, 2007; Valenta, 2008b; Jortveit, 2014). I motsetning må minoritetsspråklige barn på SFO, også de som tilhører nyankomne innvandrerfamilier, forholde seg til det faktum at kommunikasjon i SFO foregår på norsk. Unntakene handler om tilfeller der det er nyankomne barn i SFO med samme språkbakgrunn som kan slå over til morsmål i forskjellige situasjoner, eventuelt om tilfeller der det er ansatte i SFO som behersker barnas morsmål og kan bruke denne kompetansen for å avklare, eller oversette, relevant informasjon for de nyankomne barna eller deres foreldre ved behov.

Flere dimensjoner knyttet til diskusjoner omkring «mainstream-modeller», «språkbading» og «overgangsmodeller» trenger ikke nødvendigvis være av like stor relevans i SFO som i skolen. I skolen kan mangel på overgangsmodeller for eksempel føre til «språkdrukning», der eleven ikke forstår hva som blir sagt i undervisningen (Øzerk, 2006). Samtidig er det generelle inntrykket at flere av de nevnte dimensjonene i mainstream-modellen i dagens SFO-er ikke er basert på faglige, gjennomtenkte valg og virksomhetsplaner, men at man ofte har landet der man er, nettopp i mangel av slike. Dermed brukes SFO i liten grad bevisst som en inkluderingsarena, og inkluderingsfremmende arbeid i SFO bør i større grad baseres på bevisste, overveide

valg nedfelt i faglig forankrede planer for inkludering av minoritetsspråklige barn i SFO.

## **11.10 SFO-tilbudet til barn med særskilte behov**

Som diskutert i kapittel åtte er det store utfordringer som må håndteres for at SFO skal bli en inkluderende arena for barn med særskilte behov. Barrierene er knyttet til ressurser som bemanning, kompetanse og utstyr. Det er ingen automatikk i at ressursene barn får tildelt i skolen, videreføres i SFO-tiden, noe som også kan føre til at hjelpeapparatet nedvurderer SFOs potensial. Dette gjenspeiler seg også i at foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Beskrivelser om at SFO er et nødvendig onde, at barn blir overlatt til seg selv på egne rom eller holdes inne mens andre er ute, og at barn kommer hjem stressede og utagerende, er alvorlige, selv om de ikke angår mange eller ikke nødvendigvis er representative for barn med særskilte behov generelt.

For en del av foreldrene med barn med særskilte behov er heller ikke SFO en valgfri ordning, men noe de trenger for å kunne stå i jobb mens barnet trenger tilsyn. Det oppleves derfor som urimelig at de må betale for SFO-plassen også etter barnet har gått ut fjerde trinn, og det omtales som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særlig behov, og som andre foreldre slipper. Det har det siste året vært en bevegelse i mange kommuner mot gratis SFO for femte til sjuende trinn, men igjen er den kommunale variasjonen problematisk.

## **11.11 Hva skal kreves av kompetanse for å jobbe i SFO?**

I undersøkelsen av kompetanseprofilen til de ansatte i SFO kom det frem at det siden forrige evaluering i 2002 har foregått en kompetanseheving i SFO, særlig gjennom at andelen med relevante fagbrev (fagbrev som barne- og ungdomsarbeider) har økt. Samtidig er det også slik at andelen med kompetanse på videregående nivå eller lavere er 58 prosent, og at det er de med høyest utdanning som også deltar mest i kompetansehevingstiltak. Både i barnehage og i skole har det vært igangsatt store satsinger for å heve kompetansen de senere årene (se for eksempel Haugset, Haugum, Osmundsen, Caspersen & Ljunggren, 2016; Haugum et al., 2017; Nybakken & Thuen, 2018), men dette ser i liten grad ut til å involvere de ansatte i SFO.

Et viktig spørsmål er hva slags kompetanse som er viktig i skolefritidsordningen, og hva man bør satse på i fremtiden. De ansatte og lederne påpeker (som i alle relasjonelle yrker) at det er en kombinasjon av personlig egnethet og formalkunnskap som er viktig. Samtidig stiller de ulike innrettingene på SFO også ulike kompetansekrav til de ansatte. På enkelte SFO-er har man satset på å rekruttere ansatte med spisskompetanse på områder som for eksempel dans og fotball for å tilby spesifikke aktiviteter i SFO (eksempelvis danseskole og futsalskole). Ved disse SFO-ene har man helt spesifikke kompetansekrav til de ansatte. På samme måte som

man i disse aktivitetsbaserte SFO-ene (som på mange måter fyller rollen som idrettslag og fritidsklubb også) har kompetansekrav tilpasset innholdet, vil også en vektlegging av fri lek eller læringsstøttende aktiviteter legge føringer på kompetansen til de ansatte.

Dersom det er tilsyn og oppbevaring som er den viktigste oppgaven, stiller ikke det nødvendigvis store krav til kompetansen. Men dersom man ønsker å fylle SFO med innhold, stiller dette krav til kompetansen til de ansatte. For å koble SFO-innholdet opp mot skolens planer kreves skolefaglig, pedagogisk og didaktisk kunnskap. Samtidig er vår opplevelse at der man har en slik kobling opp mot skolens innhold og planer, så gjøres det i stor grad gjennom en aktivitetsbasert og lekbasert pedagogikk. I så måte skiller kanskje ikke kompetansekravene seg så veldig avhengig av om man vektlegger lek eller læring i SFO. I begge tilfellene jobber man med lekbasert, praktisk læring og aktiviteter. Hovedskillet går i formålet med aktivitetene, men mye av innholdet er likt.

En vektlegging av en aktivitetsbasert pedagogikk og kompetanse virker altså å være et viktig satsingselement for videre utvikling av kompetansen i SFO. Spørsmålet er hvordan en slik kompetanseutvikling bør organiseres, og på hvilket nivå den bør ligge. Kan man tenke seg en «SFO-basert kompetanseutvikling», på linje med det man ser i nyere satsinger i skolen og barnehagen (Haugset et al., 2016; Haugum et al., 2017; Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015; Postholm et al., 2013) og også i kompetanseutvikling i arbeidslivet generelt (Caspersen, Havnes & Smeby, 2017), der kompetanseutviklingen foregår i SFO med universiteter og høyskoler som partnere? Er kanskje heller veien å gå at man bygger opp kompetansen til gruppene med lavest kompetanse i SFO, altså de som har utdanning på videregående nivå eller lavere? I så fall er det en satsing mot at flere tar fagbrev, og kanskje at man utvikler fagskoletilbud rettet mot SFO-ansatte med fagbrev, som er veien å gå. Dersom vi kikker til Sverige, er utdanningen for skolefritidsordningen en lærerutdanning på 180 högskolepoeng (tre år normert tid) som kvalifiserer til arbeid med barn mellom seks og tolv år, og som gis av lærerutdanningsinstitusjoner som også tilbyr andre lærerutdanninger. Per i dag er kompetansekravene for SFO langt mindre formalisert enn det vi ser i Sverige.

Uansett hvilken modell som vektlegges for kompetanseutvikling i SFO, er det viktig at tiltakene støtter opp under SFOs innretting. Dermed krever også modellvalget en refleksjon over SFOs rolle opp mot skolen og barns lek og fritid.

## **11.12 SFO – en del av skolen eller ved siden av skolen?**

Flere steder i rapporten har vi pekt på utfordringer i SFO som kommer av manglende koblinger mellom SFO og skolen. Matplanlegging i SFO blir vanskelig fordi SFO-dagen skal starte opp idet skolen er ferdig i stedet for å være en naturlig fortsettelse der for eksempel matforberedelsene starter i skolen og fullføres i SFO. Foreldre til barn med særskilte behov opplever ofte at tiltakene stopper i det

SFO-dagen starter, og enkelte oppgir også å velge spesialscole for barn med funksjonshemming fordi de opplever at samarbeidet og overgangene mellom skole og SFO blir for vanskelig.

Også de ansatte oppgir flere av stedene vi har besøkt, at det er lite kobling mellom SFO og skolen, noe som må sies å være på tross av at 61 prosent av de ansatte oppgir å arbeide inn i skolen i løpet av dagen. Ofte er dette arbeidet knyttet til enkeltbarn og barn med særskilte behov og utfordringer, noe som kan være med på å gjøre at oppgavene til de SFO-ansatte blir sett på som ikke egentlig skolearbeid av de skoleansatte, og at de SFO-ansatte fungerer mer som sikkerhetsventiler for den ordinære undervisningen i skolen. Også i den casen der koblingen til skolens aktiviteter var sterkest, gjennom læringsstøttende aktiviteter som var tett koblet til skolens arbeid og igangsatte planer, foregikk koblingen til lærerne i hovedsak gjennom én baseleder som planla aktivitetene og formidlet dem til de andre ansatte på SFO. De ansatte deltar på møter med skolen, men oftere knyttet til enkeltbarn enn til organisering og planlegging av skolens og skolefritidsordningens virksomhet sett i sammenheng.

For de ansatte på SFO ble dette oppfattet som at de ble gitt en underordnet status sammenlignet med lærerne i skolen. På en av skolene hadde man jobbet med å skape et samhold mellom de ansatte i SFO og de ansatte ved skolen, gjennom Respekt-programmet fra Læringsmiljøsentret (Roland & Vaaland, 2011). Dette er et program for å bedre elevenes læringsmiljø og det sosiale miljøet, men de ansatte oppga at arbeidet med programmet også hadde vært med på å øke statusen til de ansatte på SFO og skape mer likeverdighet. De beskrev endringen som revolusjonerende og fortalte at de ikke lenger opplevde det som at de var assistenter i klasserommet.

### **11.13 Veien videre for SFO – heldagsskole, samspill eller status quo?**

Forholdet mellom skole og SFO handler om organisering internt, men det er også slik at skolen er en rettighet og plikt for alle, mens SFO er et frivillig tilbud. Som vi var inne på tidligere, kan det også sees som problematisk hvis et slikt frivillig og betalingsbasert tilbud er for tett koblet til skolen. Det finnes måter å gjøre det mindre problematisk på gjennom moderasjonsordninger og gratisplasser, men mange slike tiltak vil påvirke ikke bare SFO, men også skolen, og bevege skolesystemet i retning av en heldagsskole. En heldagsskole kan ta mange former, og SFO kan spille ulike roller i skolen. Man kan inkludere SFO som en del av skoledagen for alle, med en distinkt rolle, eller man kan inkludere SFO-lignende aktiviteter som en del av skoledagen uten å skille på når på dagen det finner sted. Uansett vil en utvikling i en slik retning være med på å ta bort det frivillige elementet i skolefritidsordningen, noe som vil bli sett på med ulike briller i ulike politiske leirer. Samtidig må det nevnes at man allerede har beveget seg langt i retning av å få med alle, og at man har kommet med flere statlige tilskuddsordninger og forsøk for å få flest mulig til å velge SFO, der gratis deltids plass er et av tiltakene. Det er likevel et godt stykke mellom å gjøre noe

tilgjengelig for mange og å gjøre det obligatorisk. Vi håper at analysene og funnene i denne evalueringen kan være med på å danne et kunnskapsgrunnlag for utvikling av skolefritidsordningen, enten det er i samspill med eller som en del av skolen.

## LITTERATUR

- Ankerstjern, T. (2015). Fritidspedagogik – förr, nu och i en nära framtid. I Trine Ankerstjern (Red.). *Perspektiv på fritidshemspedagogik*. Studentlitteratur: Lund.
- Bae, S. H., & Jeon, S. B. (2013). Research on Afterschool Programs in Korea: Trends and Outcomes. *International Journal for Research on Extended Education*, (1)1, 53 - 69.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD. Clevedon.
- Bakken, A. (2007). *Virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo. NOVA
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bogen, H., & Reegård, K. (2009). Gratis kjernetid i barnehage. *Kartlegging av et forsøk i fem bydeler i Oslo (FAFO-rapport 2009: 31)*. Oslo: FAFO.
- Bråten, B., & Bogen, H. (2015). *Målretting av gratis kjernetid. Erfaringer fra bydel Gamle Oslo, Drammen og Bergen*. FAFO-rapport 2014:23. Oslo: FAFO
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H., & Telle, K. (2014). *Gratis kjernetid i barnehager. Sluttrapport*. FAFO-rapport 2014:44. Oslo: FAFO
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Broström, S. (2015). Fritidshemmet som arena för lärande. I Trine Ankerstjerne (Red.). *Perspektiv på fritidshemspedagogik*. Studentlitteratur: Lund.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Stensaker, B., & Federici, R. A. (2018). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport 2. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Caspersen, J., Havnes, A., & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonell utvikling - kvalifisering i arbeid og etterutdanning In S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Eds.), *Profesjonskvalifisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. utg. New York: Psychology Press.
- de Zwart, F. (2015). Unintended but not unanticipated consequences. *Theory and Society*, 44(3), 283-297. doi:10.1007/s11186-015-9247-6
- Drange, N., & Telle, K. (2010). *The effect of preschool on the school performance of children from immigrant families: results from an introduction of free preschool in two districts in Oslo*. Discussion Papers No. 631, September 2010. Oslo: Statistics Norway,
- Dugstad, K., & Eriksen, H. (2010). "For det er på høyt nivå å drive den form for pedagogikk. Det er ikke for amatører": tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. (Master i spesialpedagogikk), Universitetet i Oslo.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2011). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *Am J Community Psychol*. (45), 294–309.



- Dyson, A., & Jones, L. (2014). Extended Schools in England: Emerging Rationales. *International Journal for Research on Extended Education*, (2)1, 5–19.
- Dzamarija, M. T. (2016). Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn: Demografi, utdanning og inntekt. SSB rapport 2016:23. Oslo:SSB.
- Elvstrand, H., & Närvänen, A-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, (4)6, 496-503.
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation -- inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95-105.
- Forbrukerrådet. (2018). MAT PÅ SFO: NÆRING TIL LIV, LEK OG LÆRING. Appetitt på livet | kids edition.
- Foss, V. (2004). *Barns fortellinger fra skolefritidsordningen. En kvalitativ undersøkelse*. Masteroppgave i pedagogikk. Norsk lærerakademi, bachelor og masterstudier.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction*. N.Y.: Longman.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Greve, A., og Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i møte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbeid med samlinger i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i møte. Læreren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haugen, C. R. (2012). Ulikhetens kompleksitet–Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(05), 337-347.
- Haugset, A. S., Haugum, M. H., Osmundsen, T., Caspersen, J., & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. TFoU-rapport 2016:9. Steinkjer: Steinkjer: TFoU
- Haugum, M. H., Ljunggren, B., Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., & Lorentzen, R. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. Steinkjer: TFoU
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011a). Money for nothing? Universal child care and maternal employment. *Journal of Public Economics*, 95(11-12), 1455-1465.
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011b). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129.
- Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 1-23.
- Hernández-Hernández & Sancho-Gil, (2015). Blurring Educational Boundaries to Visualise Young People's Agency in Learning Practices. *International Journal for Research on Extended Education*, (3) 2, pp. 5–8
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice. *International Journal of Extended Education*. (1)1, pp 86-95.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse.

- Huang, D., Goldschmidt, P., & La Torre Matrundola, D. (2014). Examining the Long-Term Effects of Afterschool Programming on Juvenile Crime: A Study of the LA's BEST Afterschool Program. *International Journal for Research on Extended Education*, (2)1, 113–133.
- Huang, D., La Torre Matrundola D., & Leon, S. (2014). Identification of Key Indicators for Quality in Afterschool Programs. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 20–44.
- Huang, D., Leon, L., & La Torre, D. (2017). Using Entropy Balancing to Reduce the Effects of Selection Bias in Afterschool Studies: An Example in Studying the Relationship between Intensity of Afterschool Program Participation and Academic Achievement. *International Journal for Research on Extended Education*, (5)1 5–25.
- Innst. 69 S (2016–2017) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Trine Skei Grande, Iselin Nybø og Abid Q. Raja om å endre skolefritidsordningen til en aktiv fritidsordning og styrke kvaliteten i tilbudet*
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, I., & Ljusberg, A-L. (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: Lärarhögskolan
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Doktorgradsavhandling. UiA. Kristiansand.
- Kalkmann, Kris; Haugen, Gry Mette D.; Valenta, Marko. (2017). ‘They need to ...’: Exploring practitioners’ attitudes in relation to newcomer migrant children’s needs in Norwegian day care. *Childhood*. 24 (3): 366 –380
- Kampman (1997) referanse i Ankerstjern, T. (2015). Fritidspedagogik – förr, nu och i en nära framtid. I Trine Ankerstjern (Red.). *Perspektiv på fritidshemspedagogik*. Studentlitteratur: Lund.
- Kanefuji, F. (2015). Evaluation of school-based after-school programs in Japan: Their impact on children’s everyday activities and their social and emotional development. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 52–70.
- Kerr, K., & Dyson, A. (2014). Developing an Evidence-Based Rationale for a Children’s Zone Approach. *International Journal for Research on Extended Education*, (2)1, 97–112.
- Kielblock, S. (2015). Program Implementation and Effectiveness of Extracurricular Activities: An Investigation of Different Student Perceptions in Two German All-Day Schools. *International Journal for Research on Extended Education*, (3)2, 79–98.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal Youth Adolescence*. 44:616–636.
- Kvello, Ø. & C. Wendelborg (2002) *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barn oppvekstmiljø*. NTF-rapport 2002:4, Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lager, K. (2015). *I spenningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research* (76)2, 275–313.

- Lave, J., og Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ljusberg, A-L., & Gottzén, L. (2016, March). *The image of the child in school-age childcare education textbooks*. (Konferensbidrag -referegranskat). Paper presented at NERA 44:e Congress at Helsinki University, Helsinki, Finland, 9 – 11 March 2016
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. NIFU-rapport 27, 2015*. Retrieved from
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894-904. doi:10.2307/2084615
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. Vedlegg 2 i NOU 2009:10.
- Noam, G., & Triggs, B. (2017). Out-of-School Time and Youth Development: Measuring Social-Emotional Development to Inform Program Practice. *International Journal for Research on Extended Education*, (5) 1, 47–57.
- NOU 2016:17 (2016) *På lik linje Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- NRK Nyheter (2018, 9.mai) *Dagsnytt Atten* Oslo: NRK 2
- Nybakken, M., & Thuen, F. (2018). *Nasjonale satsinger*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/nasjonale-satsinger/>
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, K., & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn*. 3: 107–123
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbud til språkdrukning. modeller for opplæring med to språk.. Oplandske bokforlag*.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Palsdottir, K. (2012). *Care, learning and leisure: The organizational identity of after-school centres for 6-9 year old children in Reykjavik*. Phd. Thesis. School of Education, University of Iceland.
- Portes, A and Rumbut, R. (2014). *Immigrant America: A portrait*. University of California Press. Berkley.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelsen av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013. Rapport NTNU, Program for lærerutdanning og skoleutvikling.
- PROBA. (2017). *Forsøk med gratis deltids plass i AKS*. Rapport 2017-10. OSLO: PROBA Samfunnsanalyse.
- Rambøll. (2010). *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæring*. Oslo: Rambøll Hentet fra: [http://skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Resultater/Undervisningsassistenter/~/\\_media/Skoleudvikling/Pdf/Uvass%20i%20Norge\\_Ramboll.ashx](http://skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Resultater/Undervisningsassistenter/~/_media/Skoleudvikling/Pdf/Uvass%20i%20Norge_Ramboll.ashx)
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Rothstein, B. (1998). *Just institutions matter: the moral and political logic of the universal welfare state*: Cambridge University Press.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012) Kunnskapsmuligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*. (5)3 s. 1-13
- Schuepbach, M., von Allmen, B., Frei, L., & Nieuwenboom, W. (2017). Educational Quality of All-Day Schools in the German-Speaking Part of Switzerland: Differentiation of the Research Perspectives with Regard to Educational Quality. *International Journal for Research on Extended Education*, (5) 58–75.
- Schüpbach, M., & Stecher, L. (2017). The Newly Launched WERA-IRN EXTENDED EDUCATION. *International Journal for Research on Extended Education*, (5), pp. 105–107.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sjaastad, J., Carlsten, T. C., Wollscheid, S., Reiling, R. B., & Federici, R. A. (2016). *Kartlegging av lærere uten formelle kvalifikasjoner*. NIFU-rapport 2016:15. Oslo: NIFU
- SSB 2017: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hoyere-prisvekst-for-sfo-enn-for-barnehage>
- St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 273-287.
- Tøssebro, J. & Paulsen, V. (2014). Foreldres deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. I J.Tøssebro & C. Wendelborg (Red.) *Oppvekst med funksjonshemming*. Oslo Gyldendal
- Tøssebro, J. (2004). Introduksjon. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 11-42). Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trøttestad, H. S., & Lidén, H. (2018). *Evaluering av moderasjonsordningene for barnehagen*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Udir - 3 - 2009 *Særlige problemstillinger i forbindelse med retten til skole*
- Valenta, M (2008a). *Finding friends after resettlement. Social networks and everyday life of Immigrants in Norway*. PhD dissertation. NTNU. Trondheim.
- Valenta, M.(2008b) *Asylsøkerbarns rett til skole. Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn.* NTNU Samfunnsforskning. Trondheim.
- Valenta, Marko. (2009). 'Who wants to be a travelling teacher?' Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: the Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*. vol. 32 (1). 21-33
- Wendelborg, C. (2006): *Frivillig skolefritidsordning? En undersøkelse blant foreldre til barn med særskilt tilrettelegging i SFO*. NTF-notat 2006:1, Nord-Trøndelagsforskning, Steinkjer.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.

## Vedlegg 1 - Kommuner sortert etter dekningsgrad

*Vedleggstabell. Kommuner sortert etter dekningsgrad på første trinn i SFO, skoleåret 2017-18. Kommuner med inntil 50 prosent dekning, og kommuner med 80-100 prosent dekning. Basert på tall fra GSI*

Kommune	Skoleår	Dekningsgrad på første trinn
Porsanger	2017-18	15,38
Vestre Slidre	2017-18	21,43
Åseral	2017-18	21,43
Lund	2017-18	22,92
Audnedal	2017-18	25,00
Halsa	2017-18	25,00
Namdalseid	2017-18	25,00
Skjåk	2017-18	26,32
Lierne	2017-18	27,27
Kvalsund	2017-18	27,27
Lom	2017-18	27,78
Nord-Aurdal	2017-18	29,41
Rennebu	2017-18	29,41
Bjerkreim	2017-18	31,11
Verran	2017-18	31,82
Smøla	2017-18	32,00
Kvinesdal	2017-18	32,84
Andøy	2017-18	33,33
Vang	2017-18	35,29
Folldal	2017-18	35,71
Rødøy	2017-18	35,71
Beiarn	2017-18	36,36
Vågå	2017-18	37,21
Selbu	2017-18	38,24
Fitjar	2017-18	38,64
Strand	2017-18	38,85
Samnanger	2017-18	39,29
Marnardal	2017-18	39,39
Søndre Land	2017-18	39,47
Etnedal	2017-18	40,00
Jondal	2017-18	40,00
Hyllestad	2017-18	40,00
Snillfjord	2017-18	40,00
Røst	2017-18	40,00
Træna	2017-18	40,00
Sokndal	2017-18	40,54
Gjemnes	2017-18	40,91
Sveio	2017-18	41,41
Hå	2017-18	41,69
Eidskog	2017-18	42,59
Øystre Slidre	2017-18	42,86
Flakstad	2017-18	42,86
Lavangen	2017-18	42,86
Gamvik	2017-18	42,86
Guovdageaidnu-Kautokeino	2017-18	43,59
Forsand	2017-18	44,00
Bjugn	2017-18	44,12
Ulvik	2017-18	44,44
Finnøy	2017-18	45,10
Rendalen	2017-18	45,45
Namsskogan	2017-18	45,45
Kvam	2017-18	46,15
Vega	2017-18	46,15

Sel	2017-18	46,30
Sømna	2017-18	46,43
Os	2017-18	46,67
Evenes	2017-18	46,67
Lindesnes	2017-18	47,46
Nærøy	2017-18	48,15
Sola	2017-18	48,19
Meråker	2017-18	48,28
Sør-Aurdal	2017-18	48,57
Midtre Gauldal	2017-18	48,65
Sigdal	2017-18	48,89
Åmli	2017-18	50,00
Hægebostad	2017-18	50,00
Solund	2017-18	50,00
Vevelstad	2017-18	50,00
Kåfjord	2017-18	50,00
Skånland	2017-18	50,00
Sandøy	2017-18	80,00
Tana	2017-18	80,00
Larvik	2017-18	80,28
Grimstad	2017-18	80,36
Fredrikstad	2017-18	80,65
Hele landet	2017-18	80,74
Stange	2017-18	80,75
Siljan	2017-18	80,77
Gildeskål	2017-18	80,95
Hemsedal	2017-18	81,08
Drammen	2017-18	81,11
Vågsøy	2017-18	81,11
Flesberg	2017-18	81,25
Flå	2017-18	81,25
Bygland	2017-18	81,25
Kristiansand	2017-18	81,34
Ringsaker	2017-18	81,35
Målselv	2017-18	81,36
Volda	2017-18	81,44
Råde	2017-18	81,48
Jevnaker	2017-18	81,48
Meldal	2017-18	81,48
Stjørdal	2017-18	81,53
Vefsn	2017-18	81,76
Aurskog Høland	2017-18	82,11
Gjerdrum	2017-18	82,14
Odda	2017-18	82,14
Østre Toten	2017-18	82,17
Sande	2017-18	82,24
Lillesand	2017-18	82,25
Flekkefjord	2017-18	82,29
Lørenskog	2017-18	82,35
Grong	2017-18	82,35
Elverum	2017-18	82,38
Narvik	2017-18	82,50
Harstad	2017-18	82,61
Kvæfjord	2017-18	82,61
Voss	2017-18	82,74
Klæbu	2017-18	82,95
Sund	2017-18	82,98
Skien	2017-18	83,11
Eidsberg	2017-18	83,33

Fedje	2017-18	83,33
Lærdal	2017-18	83,33
Årdal	2017-18	83,33
Værøy	2017-18	83,33
Berlevåg	2017-18	83,33
Meland	2017-18	83,46
Løten	2017-18	83,54
Ringerike	2017-18	83,64
Sørum	2017-18	83,71
Vågan	2017-18	84,16
Fjell	2017-18	84,20
Bø	2017-18	84,21
Giske	2017-18	84,47
Rennesøy	2017-18	84,51
Nome	2017-18	84,75
Røros	2017-18	84,78
Gran	2017-18	84,85
Moss	2017-18	84,99
Stor-Elvdal	2017-18	85,00
Tinn	2017-18	85,00
Melhus	2017-18	85,00
Vardø	2017-18	85,00
Bardu	2017-18	85,19
Fet	2017-18	85,21
Askøy	2017-18	85,28
Nedre Eiker	2017-18	85,42
Kragerø	2017-18	85,42
Bø	2017-18	85,51
Rygge	2017-18	85,71
Sauherad	2017-18	85,71
Unjárga-Nesseby	2017-18	85,71
Orkdal	2017-18	86,11
Risør	2017-18	86,30
Sirdal	2017-18	86,36
Salangen	2017-18	86,36
Hol	2017-18	86,67
Lillehammer	2017-18	86,93
Kristiansund	2017-18	86,94
Stranda	2017-18	86,96
Vikna	2017-18	86,96
Ås	2017-18	86,97
Os	2017-18	87,30
Rollag	2017-18	87,50
Balestrand	2017-18	87,50
Randaberg	2017-18	87,58
Haugesund	2017-18	87,65
Gjøvik	2017-18	87,71
Skedsmo	2017-18	87,76
Porsgrunn	2017-18	87,86
Øvre Eiker	2017-18	87,91
Våler	2017-18	88,24
Ulstein	2017-18	88,35
Nes	2017-18	88,45
Nore og Uvdal	2017-18	88,46
Lier	2017-18	88,60
Førde	2017-18	88,71
Rømskog	2017-18	88,89
Osen	2017-18	88,89
Dyrøy	2017-18	88,89
Gratangen	2017-18	88,89

Sør-Varanger	2017-18	88,89
Sula	2017-18	89,73
Bodø	2017-18	89,78
Eide	2017-18	89,80
Skaun	2017-18	89,86
Oslo	2017-18	89,90
Fræna	2017-18	90,40
Hjartdal	2017-18	90,48
Vestby	2017-18	90,79
Bergen	2017-18	91,20
Skodje	2017-18	91,23
Frogn	2017-18	91,30
Holmestrand	2017-18	91,30
Nordkapp	2017-18	91,30
Øygarden	2017-18	91,55
Re	2017-18	91,67
Røyken	2017-18	91,75
Ski	2017-18	92,25
Tolga	2017-18	92,31
Molde	2017-18	92,79
Rælingen	2017-18	92,89
Hole	2017-18	92,94
Horten	2017-18	93,07
Vadsø	2017-18	93,44
Stavanger	2017-18	93,72
Trøgstad	2017-18	93,85
Tønsberg	2017-18	93,91
Våler	2017-18	93,94
Nittedal	2017-18	94,21
Kongsberg	2017-18	94,59
Ålesund	2017-18	95,15
Bærum	2017-18	95,18
Tromsø	2017-18	95,20
Oppegård	2017-18	95,24
Hamar	2017-18	95,49
Hammerfest	2017-18	95,50
Trondheim	2017-18	95,59
Asker	2017-18	96,26
Malvik	2017-18	96,52
Lardal	2017-18	96,67
Nesodden	2017-18	97,63
Nøtterøy	2017-18	97,77
Kviteseid	2017-18	100,00
Bykle	2017-18	100,00
Bokn	2017-18	100,00
Kvitsøy	2017-18	100,00
Utsira	2017-18	100,00
Eidfjord	2017-18	100,00
Modalen	2017-18	100,00
Høyanger	2017-18	100,00
Tydal	2017-18	100,00
Flatanger	2017-18	100,00
Leka	2017-18	100,00
Røyrvik	2017-18	100,00
Hamarøy	2017-18	100,00
Berg	2017-18	100,00
Ibestad	2017-18	100,00
Kvænangen	2017-18	100,00
Skjervøy	2017-18	100,00
Svalbard	2017-18	100,00



## Vedlegg 2 - Spørreskjema

Spørreskjemaene som er benyttet kan finnes på følgende internettadresser:

***Spørreskjema til ansatte:***

<http://samforsk2.no/Spørreskjema%20til%20Ansatte.pdf>

***Spørreskjema til SFO-ledere:***

<http://samforsk2.no/Spørreskjema%20til%20Ledere.pdf>

***Spørreskjema til foreldre:***

<http://samforsk2.no/Spørreskjema%20til%20Foreldre.pdf>

***Spørreskjema til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne***

<http://samforsk2.no/Spørreskjema%20til%20Foreldre%20tilbarn%20med%20nedsatt%20funksjonsevne.pdf>

ISBN TRYKK: 978-82-7570-569-1  
ISBN WEB: 978-82-7570-570-7