

SLUTTRAPPORT

INNFØRING AV RAMMEPLAN I SFO

SLUTTRAPPORT FRA EVALUERINGEN
AV DE FØRSTE ÅRENE MED RAMMEPLAN

Joakim Caspersen, Frida Felicia Vennerød-Diesen,
Ingrid Holmedahl Hermstad, Anna-Lena Ljusberg,
Siri Mordal, Cathrine Pedersen, Sonia Tangen



Stockholms
universitet

NIFU



NTNU

Samfunnsforskning AS

Innføring av rammeplan i SFO

- sluttrapport fra evalueringen av de første årene med rammeplan

Joakim Caspersen, Frida Felicia Vennerød-Diesen,
Ingrid Holmedahl Hermstad, Anna-Lena Ljusberg, Siri Mordal,
Cathrine Pedersen, Sonia Tangen



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS

Mai 2024

ISBN 978-82-7570-754-1 (web)

Omslag: Shutterstock



Du har lov til:

Dele — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Bearbeide — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

På følgende vilkår:

Navngivelse - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

Ingen ytterligere begrensninger - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

Forord

Rammeplanen for skolefritidsordningen i Norge (SFO) ble innført som forskrift til Opplæringsloven fra og med august 2021. I tiden etter har en forskergruppe fra NTNU Samfunnsforskning AS, NIFU og Stockholms Universitet arbeidet med å følge innføringen av den nye rammeplanen, og hva den gjør og ikke gjør med SFO. Dette er den tredje og siste rapporten i denne følgeevalueringen.

SFO har ikke fått mye forskningsoppmerksomhet i Norge tidligere, og vi har opplevd stor velvilje og positivitet til å komme på besøk, bistå i datainnsamling og legge til rette for at vi stadig får mer kunnskap om hva SFO er, og også hva SFO kan være, i barns liv. Vi retter en stor takk til alle barn, foreldre, ansatte, ledere, skoleansatte og skoleledere som har tatt oss svært godt imot. Vi vil også takke organisasjoner som Nettverket! for SFO, Fagforbundet, Handikappede barns foreldreforening og andre som har hjulpet oss med viktig spredning av informasjon om prosjektet. Takk også til Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid om evalueringen.

SFO har med tiden blitt en integrert og mer eller mindre universell del av barns skoleliv, med et svært stort potensial for å bidra positivt. Vi håper at denne viktige arenaen i fremtiden kan få enda mer oppmerksomhet også i form av flere forskningsprosjekter av større og mindre omfang.

For forskergruppa,
Joakim Caspersen, NTNU Samfunnsforskning AS,
prosjektleder

Innhold

Oversikt over figurer, tabeller og illustrasjoner	6
Sammendrag	9
1. Innledning	16
1.1 Hovedområder i ny rammeplan	17
1.2 Norsk rammeplan for SFO i et internasjonalt perspektiv	18
1.3 Teoretiske perspektiver på evalueringen av rammeplanen	26
1.4 Hovedfunn i delrapport 1 og 2 i evalueringen	26
1.5 Sluttrapportens hovedområder og oppbygning	28
2. Metode	30
2.1 Casestudier	30
2.2 Workshop	31
2.3 Om Casene	32
2.4 Spørreundersøkelser	35
2.5 Vurdering av representativitet i undersøkelsene	40
2.6 Om de kvantitative analysene	41
3. Status – hvordan går det med innføring av rammeplanen	43
3.1 Kjennskap til rammeplanen	43
3.2 Samarbeid med skolen	44
3.3 Hva hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen?	46
3.4 Vurdering av støttemateriellet	49
3.5 Utvikling i vurderingen av kvalitet i SFO	51
3.6 Rammeplanen som styringsdokument for SFO (og skole) – fører den til endringer?	54
4. Rammene for rammeplanarbeid	58
4.1 Bemanningsnorm	58
4.2 Planleggingstid	59
4.3 Konsekvenser av innføring av gratis deltids plass	62
4.4 Hvem skreddersys SFOs tilbud for? Hvem er «kundene»?	67
4.5 Alle disse endringene som kom og gikk	72
4.6 Å tenke utenfor rammene	74
4.7 Oppsummering	80

5. Kompetanse og arbeid med rammeplanen	82
5.1 Om kompetanse i rammeplan for SFO	82
5.2 Bør SFO-ansatte ha formell utdanning, og ønsker de det selv?	83
5.3 Kompetansehevende tiltak for SFO ansatte	89
5.4 SFO-ansattes kompetansebehov på ulike områder i rammeplan for SFO ...	92
5.5 Områder i rammeplan for SFO som er dekket i kompetanseutviklingstiltak	94
5.6 Endringer i vurderinger av kompetanse etter arbeid med rammeplan for SFO	99
5.7 Kompetanse på aktivitetspedagogikk	101
5.8 Oppsummering	105
6. SFO og skolen	108
6.1 Organisering av ansatte i SFO	108
6.2 Samarbeid mellom SFO og skolen – felles møtetid	110
6.3 Samarbeid og fysisk utforming	112
6.4 Overganger	114
6.5 Kompetansehevingstiltak på tvers	116
6.6 Ledelse og administrasjon i SFO og skole	117
6.7 Oppsummering	119
7. SFO som inkluderende arena	121
7.1 Lek og styrte aktiviteter	121
7.2 Vennskap og relasjoner	126
7.3 Medvirkning og medbestemmelse	129
7.4 Inkludering for barn med behov for særskilt tilrettelegging	131
7.5 Kultur og mangfold	140
7.6 Minoritetsspråklige elever	141
7.7 Mat og måltidsglede	143
7.8 SFO – en arena for inkludering, trygghet, fellesskap og vennskap	146
7.9 Oppsummering	149
8. Oppsummering og diskusjon: har rammeplan for SFO flyttet inn?	151
8.1 I hvilken grad har rammeplan for SFO blitt en integrert del av tenkningen og arbeidet i skolen?	151
8.2 Hvilke rammer finnes for arbeidet med rammeplanen i SFO og hvordan kan disse utvikles?	153
8.3 I hvilken grad har personalet i SFO nødvendig kompetanse for å etterleve rammeplanen i sitt arbeid?	155
8.4 Har det skjedd endringer i oppfatningen av kvaliteten til SFO over tid?	157

8.5 Hvordan endrer SFO seg som en inkluderende arena, og hvordan kobles dette til arbeidet med rammeplanen?	158
8.6 Oppmerksomhetspunkter fremover	159
8.7 Avslutning	161
9. Referanser	162

Oversikt over figurer, tabeller og illustrasjoner

Figur 2-1 Høyeste fullførte utdanning for ledere, 2022 og 2023	38
Figur 2-2 Høyeste fullførte utdanning for ansatte, 2022 og 2023	38
Figur 3-1 Ledere og ansattes vurderinger av koblingen mellom arbeid mellom rammeplanen og ulike prosesser i skolen, gjennomsnitt, 2022 og 2023. Skala fra 0 (i svært liten grad) til 10 (i svært stor grad). N ledere=454/754, N ansatte= 784/614	45
Figur 3-2 Ledere og ansattes vurdering av hvorvidt rammeplan for SFO er kjent og prioritert i skolen, 2022 og 2023.. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614	46
Figur 3-3 Lederes syn på hvilke områder som hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen, n=381-412	47
Figur 3-4 Ansattes syn på hva som hemmer og fremmer arbeidet med ny rammeplan i SFO, N=707-750	49
Figur 3-5 Ledere og ansattes kjennskap til Utdanningsdirektoratets støttemateriell, 2022 og 2023. N ledere = 455, N ansatte=948	50
Figur 3-6 Ledere og ansattes vurdering av Utdanningsdirektoratets støttemateriell, 2022 og 2023, N ledere = 455, N ansatte=948	51
Figur 3-7 Vurdering av kvalitet på ulike områder i SFO, ansatte og ledere, 2022 og 2023. Gjennomsnitt. N ledere =435/453. N ansatte= 956/719	52
Figur 3-8. Foreldres vurdering av ulike områder i SFO, 2018 til 2022, basert på Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse. N=2353 (måltid), 2366 (samarbeid), 15107 (aktiviteter) og 15108 (trivsel) i 2022	53

Figur 3-9 Ansatte og ledes vurdering av rammeplanen som styringsdokument i SFO, 2022 og 2023. Andel helt enig (verdi 9 på en skala fra 1 – i svært liten grad, til 9 – i svært stor grad. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614	55
Figur 3-10. Ansatte og ledes vurdering av i hvilken grad de har arbeidet annerledes etter at rammeplanen ble innført, gjennomsnitt, 2022 og 2023. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614	56
Figur 4-1: Ansattes planleggingstid per måned. Figuren er trunkert. Prosent. N=1011.	60
Figur 4-2: Ansattgruppers tid til planlegging per måned. Prosent. N=1007	60
Figur 4-3. Lederes oppfatning av hvordan gratisplasser har påvirket kvaliteten på SFO. Prosent. N=437	62
Figur 4-4. Lederes meninger om konsekvenser av gratis deltids plass. Tall. N=182	63
Figur 5-1 Ledere og ansattes vurderinger av hvorvidt personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Prosent. Ansatte og ledere, 2023.	84
Figur 5-2 «Dersom du hadde fått muligheten til å ta etter- eller videreutdanningstilbud relatert til din stilling ved SFO, ville du da ha gjennomført det?» Prosent. Ansatte, 2023. N=992.	86
Figur 5-3 Interesse for etter- og videreutdanning blant ulike stillingsgrupper ved SFO. Prosent. Ansatte, 2023.	87
Figur 5-4 Dager siste år brukt på ulike kompetansehevede tiltak. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N = 979-994.	89
Figur 5-5 Dager siste år brukt på ulike kompetansehevede tiltak. Prosent. SFO-ansatte, 2023 og 2022.	91
Figur 5-6 Behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling basert på områder i rammeplan for SFO. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N=597-1005.	92
Figur 5-7 Behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling basert på områder i rammeplan for SFO. Prosent. SFO-ansatte, 2022 og 2023.	93
Figur 5-8 Området i rammeplan for SFO som er dekket i de kompetanseutviklingstiltak man har deltatt på. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N=366-680.	95
Figur 5-9 Området i rammeplan for SFO som er dekket i de kompetanseutviklingstiltak man har deltatt på. Gjennomsnitt. SFO-ansatte, 2022 og 2023.	97

Figur 6-1 SFO-lederes tidsbruk inne på SFO sammen med barn og ansatte. N=492	119
Figur 7-1 Ansatte og leders vurdering av tilbudet til barn med behov for tilrettelegging i SFO, 2018, 2022 og 2023. N ledere =435/464/754, N ansatte= 946/750/350	133
Figur 7-2 Foreldre med barn med særskilte behov sine svar på spørsmål om SFO 2018 og 2023. N = 161 og 241	134
Figur 7-3 Vurdering av tilbud og samarbeid rundt minoritetsspråklige barn i SFO, ansatte og ledere. Prosent. N ledere =435/464/754, N ansatte= 946/750/350	142
Figur 7-4 Lederes vurdering av SFOs viktigste oppgaver, 2018, 2022 og 2023. Gjennomsnitt. N=754, 464 og 513	148
Tabell 2-1 Oversikt over antall intervjuer og informantgrupper i de ulike casene. De grønne rutene står for intervjuer som er gjennomført. Årstallene refererer til året hvert case ble gjennomført i. Casenavn med gul rute var også med i evalueringen i 2018	30
Tabell 2-2 Aldersfordeling ledere på SFO	37
Tabell 2-3 Aldersfordeling ansatte på SFO	37
Tabell 3-1 Ansattes vurdering av grad av samarbeid med skolens øvrige personale og ledelse i arbeidet med rammeplanen (prosent). N=837 og 665	44
Tabell 5-1 Korrelasjonsanalyse av SFO-ansattes svar.	100
Tabell 7-1 Vurdering av om barn med behov for særskilt tilrettelegging er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. Prosent. N ledere =435/464/754, N ansatte= 946/750/350	132
Illustrasjon 1-1 Rammeplan for SFO.	16
Illustrasjon 2-1 Illustrasjon fra arbeid på workshop, der SFO ansatte skal gi uttrykk for hvor mye de har arbeidet på ulike områder knyttet til rammeplanen (gul) og hvor mye viktig de synes området er (grønn)	32

Sammendrag

Skolefritidsordningen (SFO) i Norge har en relativt lang historie. En vanlig linje å trekke er at ordningen strekker seg tilbake til femtitallet, og da under navnet fritidshjem. I dag har SFO (eller Aktivitetsskolen AKS) langt på vei blitt en naturlig del av skolestarten for de fleste barn. Frem til i dag har det likevel vært få overordnede rammer for skolefritidsordningen, men dette endret seg med innføring av ny rammeplan for SFO høsten 2021. Dette prosjektet har evaluert rammeplan for SFO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i tiden 2021 til juni 2024. Evalueringen er gjennomført av forskere ved NTNU Samfunnsforskning AS, NIFU og Stockholms Universitet.

Datagrunnlaget for denne sluttrapporten er både kvalitative og kvantitative data. De kvalitative dataene er intervjuer og workshopdata fra elleve ulike caser. Det kvantitative materialet er gjentatte spørreskjema til tre ulike grupper: ansatte, ledere og foresatte til barn med behov for særskilt tilrettelegging. Lignende spørreundersøkelser er sendt ut til de tre gruppene i forbindelse med Evalueringen av skolefritidsordningen i 2018, og gir oss dermed et grunnlag for sammenligning også med disse dataene.

Hovedfunn

Et hovedfunn i denne rapporten er at ledernes positive vurdering av arbeidet med rammeplanen og hva den kan gjøre med SFO holder stand sammenlignet med tidligere datainnsamling, mens ansattes svar beveger seg i en retning som tyder på at oppmerksomheten om rammeplanen er noe svekket sammenlignet med den helt første innføringsperioden. Det er en tilbakegang i andelen ansatte som oppgir å kjenne rammeplanen godt, det er færre ansatte som oppgir å arbeide med rammeplanen i kobling mot andre prosesser i skolen og færre ansatte som opplever at rammeplanen prioriteres og er kjent i skolen. Det er færre ansatte og ledere som oppgir å kjenne støttematerialet godt, og kvaliteten på SFO vurderes som dårligere enn i starten av evalueringen. Ansatte mener i mindre grad enn i starten av perioden at rammeplanen fører til endringer i deres SFO.

Resultatene viser dermed en utvikling som er på tvers av det man kanskje skulle ønske og forvente, og må tas på alvor. På spørsmål om hva som hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen trekkes det tydelig fram et ressursspørsmål, og manglende tid til å arbeide med rammeplanen. Dette kan ha ført til at entusiasmen for arbeidet med ny rammeplan har dalt etter hvert, noe som gir seg utslag i svarene på

spørreundersøkelsen. En annen forklaring kan være at rammeplanen og den økte oppmerksomheten om SFO gjør at forventningene er høyere enn tidligere, også fra ansatte selv til sin egen innsats, og dermed blir også vurderingene strengere. Når rammebetingelser oppleves å ikke være i samsvar med forventningene, vurderes kvaliteten som lavere.

Sammendrag av tidligere delrapporter

Vi har tidligere publisert to delrapporter. Den første delrapporten i evalueringen av den nye rammeplanen i SFO, basert på en spørreundersøkelse blant ansatte og ledere, avdekket at rammeplanen stort sett viderefører eksisterende arbeid og prioriteringer. Selv om 95 prosent av lederne og 65 prosent av de ansatte rapporterte god kjennskap til rammeplanen, ble det funnet at arbeidet med rammeplanen var løst koblet fra skolens øvrige arbeid. Mangel på tid og arbeidspresset under koronapandemien ble identifisert som de største hindringene for et godt arbeid med rammeplanen. Rapporten viste også at det var tre faktorer som påvirket vurderingen av rammeplanarbeidet og avgjorde om det hadde ført til endringer: SFO-ansattes egne vurderinger av kvaliteten i SFO, kobling til skolens arbeid, og verdisyn. Disse funnene gir verdifull innsikt i implementeringen av den nye rammeplanen i SFO og de utfordringene og mulighetene som dette arbeidet innebærer.

Delrapport 2 tok for seg flere problemstillinger knyttet til SFOs arbeid og rammeplanen, med et særskilt fokus på arbeidet med kjerneområdene. Den viste at rammeplanen er bred nok til å samsvare godt med det praktiske arbeidet i SFO, og at den indirekte former praksis ved å fungere som et bakteppe for all aktivitet. Rapporten belyser også at selv om rammeplanen har blitt diskutert og jobbet med, er det begrensede ressurser og rammebetingelser som hindrer en langsiktig oppfølging av dette arbeidet. På området Mat- og måltidsglede er det forskjell i om måltidet blir sett på som et middel til et annet mål – for eksempel energi til å gjøre en annen aktivitet – eller om måltidet er et mål og en aktivitet i seg selv. På området Fysisk aktivitet og bevegelsesglede knyttes variasjonen til tre forhold som styrer de ulike SFO-enes tilbud: de fysiske fasilitetene, barnas ønsker og behov, og kompetansen til de ansatte. SFO som en inkluderende arena handler hovedsakelig om tilstedeværelse, men det er mindre fokus på innholdsdelene som kan støtte opp om SFO som en inkluderende arena i et bredere perspektiv. Hvis rammeplanen skal ha en betydning for den videre utviklingen av SFO, må man i større grad se den i sammenheng med kompetanse og rammebetingelser, og dette må tas med i politikktutformingene på SFO-feltet.

Status for innføring av rammeplanen

Et sentralt tema for evalueringen er innføringen av rammeplanen i store trekk, med bruk av kvantitative data gjennom spørreskjema til ledere og ansatte i SFO. Ledere gir fortsatt positiv vurdering av arbeidet med rammeplanen og dens potensial for SFO. Samtidig beveger ansattes svar seg i en retning som indikerer at oppmerksomheten rundt rammeplanen kan ha svekket seg siden den første innføringsperioden. Andelen ansatte som oppgir å kjenne rammeplanen godt, har gått ned. Færre ansatte oppgir å arbeide med rammeplanen i sammenheng med andre prosesser i skolen, og færre opplever at rammeplanen prioriteres og er kjent i skolen. Støttmateriellet til rammeplanen er mindre kjent blant ansatte og ledere, og kvaliteten i SFO vurderes som dårligere enn ved evalueringens start. Ansatte mener også i mindre grad enn tidligere at rammeplanen fører til endringer i deres SFO. Resultatene viser en utvikling som går på tvers av forventningene. Ansatte mener også i mindre grad enn tidligere at rammeplanen fører til endringer i deres SFO. Dette bør tas på alvor, selv om det er noe usikkerhet knyttet til utvalgene i spørreundersøkelsene.

Rammene for rammeplanarbeidet

Det er et generelt ønske om en bemanningsnorm for SFO, blant annet fordi det er høyt sykefravær hos ansatte, økt antall barn og med tanke på barn med behov for særskilt tilrettelegging. Planleggingstid varierer mellom ansatte, og mens noen ansatte ikke bruker sin tildelte tid fordi de er usikre på hvordan, er plantid på andre SFO-er en sentral faktor for kvaliteten i tilbudet. Innføringen av gratis deltids plass i SFO har økt antall barn, og dette påvirker kvaliteten på tilbudet. Noen ledere ser ikke dette som en begrensning og opplever at gratis deltids plass bidrar til inkludering og fellesskap, mens andre rapporterer om negative økonomiske og praktiske konsekvenser. SFO-ansatte ønsker en høy deltagerandel blant barna, da de mener det er bedre for barna å være på SFO enn å være hjemme. Tilbudet er ofte mer spennende for de eldste barna, med mer engasjerende lokaler og aktiviteter som spillkonsoller og biljard samt økt skjermbruk, hvilket barna ønsker seg. De yngste barna får ofte de kjedeligste lokalene, hvilket begrunnes med at de i større grad uansett må benytte seg av SFO siden foresatte ikke ønsker at de skal være alene hjemme. På noen skoler oppfattes foreldrene som "kundene", og ansatte mottar detaljerte «hentelister» fra foreldre. På andre skoler er det klare grenser for hva ansatte kan bistå med. Åpningstiden på SFO er også et tema, og på noen skoler er disse bestemt kommunalt for å være attraktive, med stor fleksibilitet for og tilpasning til foreldre. Det er imidlertid bekymringer blant ansatte og ledere for at dette kan gå utover kvaliteten på SFO.

Ansatte i SFO uttrykker frustrasjon over stadige nye planer og vanskeligheter med å tilpasse seg disse endringene. Det er også en oppfatning av mangel på sammenheng mellom nye arbeidsoppgaver og økte ressurser. Variasjonen i SFO-lokalene påvirker mulighetene for å arbeide med fysisk aktivitet og matglede. Sambruk av lokaler med skolen kan føre til økt samarbeid, men også høyere konfliktnivå. Ansatte i SFO forteller hvordan deres kompetanse og interesser påvirker tilbudet, hvilket bidrar til trivsel blant de ansatte, noe som smitter over på barna. Ledere vektlegger dette ved ansettelse av nye medarbeidere. På noen SFOer oppleves det som en frihet å kunne bestemme innholdet, og det er en oppfatning at SFO kan tilby noe skolen ikke kan. Dette bidrar til at SFO blir et sted hvor barna kan utforske hvem de er, og bidrar til at barna får større medvirkning i sin egen hverdag.

Kompetanse og arbeid med rammeplanen

Det er kun en mindre gruppe SFO-ansatte som ikke har høyere yrkesfaglig eller akademisk utdanning. For ledere har Utdanningsdirektoratet satt i gang en pilot med etterutdanning, med totalt 50 plasser i 2023 og 50 plasser i 2024.¹ Det har imidlertid manglet nasjonale kompetansetiltak rettet spesifikt mot ansatte i SFO, særlig innenfor universitet og høyskole, og kun et fåtall er rettet mot barne- og ungdomsarbeidere eller personer med realkompetanse fra SFO. I spørreundersøkelsene svarte 63 prosent av lederne at de mener SFO-ansatte bør ha relevant fagutdanning, mens kun 44 prosent av SFO-ansatte deler denne vurderingen. Det er også 33 prosent av ledere som mener at personlig egnethet er tilstrekkelig, mens andelen blant SFO-ansatte er på 50 prosent. I casene var det ledere i SFO som pekte på et kompetansegap mellom hva rammeplanen forventer og den kompetansen deler av de ansatte besitter. SFO mangler i deres øyne både kompetansekrav, søkere med relevant fagkompetanse og incentiver for at de ansatte skal ta fagutdanning.

Det er en sterk interesse for etter- og videreutdanning blant SFO-ansatte, med 58 prosent som ønsker å forfølge dette. Bare 13 prosent har allerede tatt slik utdanning. Dette ønsket er spesielt sterkt blant barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Baseledere har i større grad enn andre allerede tatt etter- og videreutdanning. Mange SFO-ansatte ønsker spesifikt etter- og videreutdanning innen psykisk helse og livsmestring, barn med særskilte behov, spesialpedagogikk og håndtering av utagerende atferd blant barn. De som er usikre eller ikke ønsker videreutdanning, peker ofte på mangel på tilrettelegging og finansiering under utdanning, noe lærere har tilgang til.

¹ Mer informasjon finnes på <https://www.valued.no/sfo> (lest 18.04.2024)

Det samlede inntrykket er at SFO-ansatte spesielt opplever behov for mer kompetanse og yrkesmessig utvikling på arbeid med barn med behov for særskilt tilrettelegging, og barn i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø, samt bruk av nye teknologier. Vi finner en tydelig økning i egenvurdert kompetansebehov fra 2022 til 2023 på samtlige områder i rammeplanen. Dette kan indikere at innføring av rammeplanen kan ha bidratt til å bevisstgjøre de ansatte på hvilken kompetanse de er forventet å ha som SFO-ansatt. Blant SFO-ansatte som har deltatt på kompetansehevende tiltak det siste året, er det bare tre områder - barns lek, barns medvirkning/barnas stemme og arbeid med barn med behov for særskilt tilrettelegging - som de fleste mener ble dekket. Det er en klar positiv sammenheng mellom SFO-ansattes deltakelse i kompetanseutvikling og deres vurdering av om SFO har endret arbeidsmetoder etter innføringen av ny rammeplan. Dette gjelder alle områdene i rammeplanen.

SFO og skolen

Generelt er det lite samarbeid mellom skolen og SFO, særlig mellom lærere og SFO-ansatte. Felles møter finnes, men de fokuserer hovedsakelig på overføring av beskjeder, ikke på planlegging og samarbeid. Når det er samordning eller samarbeid, gjelder dette undervisningstiden, ikke SFO-tiden. Flere skoleledere har forsøkt å finne felles møtepunkter for SFO- og skolepersonalet, men dette er utfordrende på grunn av de ulike rammefaktorene for lærere og SFO-personalet. Det er vanskelig å finne passende tidspunkter for felles møter.

Flere caseskoler har felles plandager eller fagdager for alle ansatte i skole og SFO, men overordnede strukturer kan gjøre felles kompetanseheving utfordrende. Ansatte deltar på kompetanseheving i regi av ulike universiteter og høyskoler, med ulike studieopplegg, noe som også kan redusere tiden de tilbringer sammen som "en skole" og gi ulikt faglig påfyll. I alle casene bruker SFO de samme lokalene som skolen. Ved noen skoler har leder i SFO (heretter kalt SFO-leder) og rektor blitt mer bevisste på at arealet også tilhører SFO, og at SFO skal kunne påvirke hvordan arealet organiseres og ser ut. Spørreundersøkelsen viser at SFO-ledere oftere er avgrenset til å jobbe kun administrativt med SFO enn tidligere, og de fleste bruker 40 prosent eller mindre av tiden sin på SFO. Dette kan tyde på at rollen som SFO-leder har blitt mer spesifikk for SFO, og at det har blitt større avstand mellom SFO-leder og det daglige arbeidet på avdelingene. SFO-lederne bekrefter selv at mye av arbeidet består av administrative oppgaver.

SFO som inkluderende arena

Inkludering i SFO utføres hovedsakelig gjennom lek og aktiviteter, med vekt på selvvalgt lek, fysisk aktivitet, og inkluderende lek. Det er utfordringer knyttet til barnestyrt lek, da det krever god voksentetthet og kompetanse på lek. Variasjon er observert i hvordan SFOene arbeider med vennskap, med noen som har eksplisitte tiltak som vennskapsuker og vennskapskafe. Medvirkning er et uklart begrep i SFO, med noen som forstår det som barnas frihet til å bestemme, mens andre ser det innenfor mer spesifikke rammer. Rammeplanen understreker at SFO skal ivareta barns interesser og rett til å medvirke, og flere SFOer har arbeidet med medvirkning de siste årene.

Barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO deltar ifølge ansatte mindre og mindre i aktiviteter på linje med andre barn. I 2018 mente 48 prosent av de ansatte at disse barna deltok på lik linje med andre, mens i 2023 mener kun 33 prosent det samme. Ledernes svar viser også en nedgang. Foreldrene til disse barna vurderer generelt SFO-tilbudet mindre positivt enn andre foreldre, spesielt når det gjelder samarbeid og aktiviteter, og mindre positivt i 2023 enn i 2018. Flere caseskoler peker på at SFO generelt har for lav bemanning og for lite ressurser til å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til alle barn, spesielt barn med behov for særskilt tilrettelegging.

I 2023 rapporterer færre ledere og ansatte at barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i aktiviteter sammenlignet med 2018. Bare noen få caseskoler har en eksplisitt strategi for å inkludere disse barna. Det er store variasjoner i hvor mye skolene jobber med temaer relatert til minoritetsspråklige barn, hovedsakelig på grunn av ulike opplevde behov. Mye av arbeidet med denne gruppen ser ut til å involvere foreldrene og dialog med hjemmet.

I våre case-studier er barns opplevelse av inkludering, trygghet, fellesskapsfølelse og vennskap fremhevet som SFOs viktigste oppgaver. Dette er områder som flere ledere har jobbet aktivt med de siste årene, og de mener at disse aspektene er tett knyttet til deres syn på barn og verdier. Etter at rammeplanen introduserte SFOs verdigrunnlag, har flere caseskoler arbeidet med dette i både team- eller base-møter og større møter for hele SFO-personalet.

Oppmerksomhetspunkter

I siste kapittel løfter vi frem ulike oppmerksomhetspunkter for arbeidet med rammeplaner for SFO. Vi mener oppmerksomheten fremover bør rettes mot

- Godt og helhetlig samarbeid med skolen om planarbeid, overføringsmøter med informasjon om enkelte barn og et kollegafellesskap
- Tydelige rammer for hva dette samarbeidet skal omhandle
- Tydeligere knytte felles møtetid mellom skole og SFO til SFO sine tema og områder
- Plantid for alle ansatte i SFO
- Tydeliggjøring av forholdet mellom kommunale rammeplaner og den nasjonale rammeplanen
- Sikring av kompensasjonen for gratisplasser/gratis kjernetid i SFO
- Bemanningsnorm for SFO bør vurderes
- Fortsatt innsikt i arbeidet med rammeplan og SFO generelt med mer forskning

1. Innledning

Skolefritidsordningen (SFO)² har fått stadig mer oppmerksomhet som en viktig arena i barns liv og barns skolegang. Barn møter stort sett SFO før de møter skolen som skolebarn³, og for foreldre og barn flest er SFO en del av det som oppfattes som skolehverdagen. Særlig gjelder dette etter at man har innført gratis kjernetid i SFO for alle barn, først for første trinn fra skoleåret 2022/2023, deretter for andre trinn i 2023/2024, og planlagt utvidet til tredje trinn for 2024/2025. Andelen som går på SFO i første og andre trinn er nå over 90 prosent (GSI, 2024), og SFO er mer eller mindre blitt en universell ordning.



Illustrasjon 1-1 Rammeplan for SFO.

I 2021 fikk SFO sin første nasjonale rammeplan (Utdanningsdirektoratet 2021), som har status som nasjonal forskrift. Dette innebærer at alle landets SFOer som er omfattet av opplæringsloven må forholde seg til innholdet i rammeplanen. I forbindelse med innføringen fikk NTNU Samfunnsforskning, i samarbeid med forskningsinstituttet NIFU og Stockholms Universitet, i oppdrag å følgeevaluere innføringen av ny rammeplan. Dette er den tredje og siste rapporten i denne følgeevalueringen, de to tidligere kom i 2022 (Caspersen og Utmo 2022) og 2023 (Caspersen, Hermstad m.fl., 2023). I tillegg har forskergruppen vært med på en undersøkelse om kompetansebehov i SFO i løpet av prosjektperioden (Sjøvol, Vestrheim m.fl., 2022). Hovedformålet i denne sluttrapporten er å se nærmere på utviklingen i kvaliteten i SFO-tilbudet i løpet av tiden rammeplanen har eksistert, og se hvilke endringer som eventuelt har oppstått i perioden. For å gjøre dette vil vi bruke en rekke ulike datakilder som vi presenterer nærmere i kapittel 2. Før vi kommer dit, skal vi kort presentere hovedlinjene i den nye rammeplanen, og hovedfunn i evalueringsrapportene så langt.

2 Vi inkluderer Aktivitetsskolen (AKS) i vår betegnelse Skolefritidsordningen, siden AKS må sees som en lokal tilpasning av SFO som enkelte kommuner benytter. AKS er styrt gjennom de samme nasjonale rammer og føringer som SFO.

3 Ifølge spørreundersøkelsene som er del av datamaterialet i denne rapporten er det 78 prosent av SFO-ledere som oppgir at skolestartere begynner på SFO før skolestart, 21 prosent som sier at skolestarterne starter på SFO samtidig som skolestart, og 1 prosent som sier de starter etter skolestart. Mer om datamaterialet kommer i senere kapitler.

1.1 Hovedområder i ny rammeplan

Rammeplanen ble som sagt innført fra høsten 2021, og det fulgte ikke med ekstra midler til kommunene for å arbeide med rammeplanen. Til de ulike områdene i rammeplanen er det utviklet støttemateriell i form av refleksjonsspørsmål, filmer, tekster og temasider. Støttematerialet er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. I tillegg har det blitt utviklet forskjellig litteratur og materiell rettet mot å følge opp rammeplanarbeidet i SFO fra ulike aktører, som for eksempel Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (for eksempel Gusfre og Sjørød 2021, Lunde og Elvethon 2021), og Nettverket! for SFO (for eksempel Wiik og Gregersen 2021).

Rammeplanen tar i første del opp skolefritidsordningens verdigrunnlag, der Barndommens egenverdi løftes frem sammen med stikkord som Trygghet, omsorg og trivsel, Mangfold og inkludering, Skaperglede, engasjement og utfordrertrang, Demokrati og fellesskap og Bærekraftig utvikling.

I neste kapittel understrekes det at SFO «skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter som er tilpasset barn i ulik alder og med forskjellig funksjonsnivå». Barns kreativitet skal stimuleres, og barns medvirkning settes høyt. Det understrekes at SFO kan tilby aktiviteter som støtter opp om skolens innhold, men at dette må skje med en annen tilnærming enn i skolen, med særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet. I SFO skal man også legge vekt på «fysisk aktivitet og bevegelsesglede» og «mat og måltidsglede».

I et eget kapittel utdypes det at SFO skal ha et inkluderende perspektiv der alle barn kan oppleve tilhørighet, og der tilbudet er variert og tilrettelagt. Inkluderingsbegrepet som brukes er bredt og omfatter også barn med behov for særskilt tilrettelegging. Begrepet omfatter i tillegg kulturelt og språklig mangfold og peker konkret på likestillings- og diskrimineringsloven.

I kapittel 5 er det samarbeidet med foreldre, skole, barnehage og andre offentlige instanser som løftes frem, og det understrekes at SFO skal ha en naturlig plass og inkluderes i alt samarbeid rundt barnet. Overgangen fra barnehage til skole og SFO løftes særlig frem, særlig i lys av at SFO-hverdagen ofte er det første barna møter når de skal begynne på skolen etter ferien.

Siste kapittel i rammeplanen peker på planarbeid og kvalitetsutvikling i SFO, og det understrekes at eier skal legge til rette for planlegging, evaluering, kompetanseheving og refleksjon over innhold og arbeidsmåter. Det skal utarbeides en årsplan for SFO.

1.2 Norsk rammeplan for SFO i et internasjonalt perspektiv

Som det ble redegjort for i den nasjonale evalueringen av SFO i 2018 (se kapittel 2 i Wendelborg, Caspersen m.fl., 2018) så er det mange ulike varianter av skolefritidsordninger med ulike formål rundt omkring i verden. Det er også ulikt hvordan de styres, og for å få en bredere og bedre forståelse av hvordan den norske rammeplanen ligner på og skiller seg fra andre land sine styringsdokumenter, har vi gjort et dypdykk i land som både ligner og er forskjellige fra den norske SFO-modellen. Vi starter i våre nærmeste naboland og beveger oss så videre til land som kanskje ikke er så vanlig å sammenligne Norge med, men som er interessante for å belyse forskjeller og likheter. Vi sammenligner altså først med de nordiske landene, deretter med Tyskland som et eksempel på et Sentraleuropeisk land, for så å bevege oss videre til andre siden av verden og se på Japan, Sør-Korea og Australia. Redegjørelsen inneholder både informasjon om landenes organisering av skolefritidsordningen, om formålet med skolefritidsordningen, og eventuelle styrende dokumenter for skolefritidsordningen. Redegjørelsen er basert på foreliggende forskningslitteratur om ordningene, som også har delvis vært med på å styre valg av sammenligningsland utenom de nordiske⁴.

1.2.1 Sverige

Sverige har en lang tradisjon med institusjonalisert fritid i tilknytning til skolen som strekker seg fra slutten av 1800-tallet. I løpet av 1980-årene startet en stor endring, ved at "fritidshem" i økende grad samarbeidet med skolen. I 1994 ble skolefritidsordningen lagt inn i "Läroplanen" for skolen (Utbildningsdepartementet, 1998) og i 1996 gikk ansvaret for virksomheten til de svenske skolefritidsordningene fra Sosialdepartementet til Kunnskapsdepartementet. I Skoleloven (SFS 2010:800) fikk skolefritidsordningen et eget kapittel hvor det heter at *fritidshemmet* skal utfylle skolen og tilby meningsfylt fritid og rekreasjon. I 2016 ble del fire, «Fritidshemmet», lagt til i «Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet». Da ble det også introdusert nye og mer skole- og kunnskapsorienterte begreper som «elev», «lærer» og «undervisning», noe som har blitt forstått som en fortsatt

⁴ Det finnes aktive internasjonale forskere både Tyskland, Sør-Korea, Australia og Japan, som blant annet bidrar med internasjonale artikler som gjør det mulig å sette seg inn i systemene, og som bidrar aktivt i internasjonale nettverk av forskere.

dreining mot skolebasert læring i den svenske skolefritidsordningen. Samtidig fikk også undervisningsbegrepet en endret betydning. Undervisningsbegrepet skal gis en bred tolkning i skolefritidsordningen «der omsorg, utvikling og læring utgjør en helhet» (Skolverket, 2022, s. 23). Det er også sentralt at undervisningen skal «ta utgangspunkt i elevenes behov, interesser og erfaringer/tiltak» (Skolverket, 2022, s. 23). Del fire «Fritidshemmet» (Skolverket, 2022) skal med sitt formål og sentrale innhold, sammen med læreplanens del en og to, danne grunnlag for undervisning i svensk skolefritidsordning. Formålet med undervisningen er at elevene skal gis forutsetninger for å utvikle sin evne til:

å prøve og utvekle idéer, løse problem og omsätta idéerna i handling; ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila; skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt; kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften; skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer; utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt; röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande (Skolverket, 2022, s. 23).

Fritidshem er vanligvis lokalisert i skolen. I alderen 6–9 år er det 83 prosent som er «innskrevet» i skolefritidsordningen, mens 20 prosent av alle 10–12-åringer er det (Skolverket, 2023). For å kunne drive og ha ansvar for undervisningen kreves en kvalifisering og autorisasjon. Dette skjer gjennom en universitets- og høyskoleutdanning for grunnskolelærere med fokus på arbeid i skolefritidsordningen som er treårig. Andelen universitetsutdannede har gått ned over tid og i dag er det 35,3 prosent av personalet i skolefritidsordningen som har pedagogisk høyskoleutdanning, mens 17,5 prosent har annen utdanning innen pedagogikk eller sosial omsorg, 4,1 prosent fritidshem utdanning og til slutt 43,1 prosent «annen utdanning» (Skolverket, 2023).

1.2.2 Danmark

Danmarks tradisjon med institusjonalisert fritid for barn strekker seg også langt tilbake, så langt som til 1880-tallet. Holm (2015) peker på to utdanningspolitiske prosesser som har endret den danske skolen som også har kommet til å prege dansk skolefritidsordning. I grunnskolereformen i 2014 ble det innført en ny orientering; skolefritidsordning (SFO), som i dag eksisterer parallelt med tidligere satsing på fritidshjem. Holm mener endringen mot et kunnskaps- og konkurransesamfunn

hvor kunnskap måles både nasjonalt og internasjonalt med f.eks.; PISA, PIRLS, ICIL og TIMSS også har hatt innvirkning på virksomheten i skolefritidsordningen. Ankerstjerne (2015) mener skiftet fra lek til læring i skolefritidsordningen skjedde allerede på midten av 1980-tallet. Innføringen av SFO i 2014 blir sett på som en del av denne endringen (Hviid m.fl., 2015). Forskere i Danmark fremhever og problematiserer at skiftet i innhold mot læring har medført at den institusjonaliserte fritiden for barn har blitt stadig tettere koblet til skolen (Hviid m.fl., 2015), der pedagogene i SFO i større grad enn tidligere samarbeider med skolens ansatte i løpet av skoletid (Hvid Thingstrup m.fl., 2018, s. 355) samtidig som skoledagene har blitt lengre (Gravesen & Ringskou, 2017).

Skolefritidsordningen i Danmark retter seg mot barn i alderen 6–12 år og elever på høyere trinn som har spesialundervisning. Mer enn 90 prosent av alle seksåringer, ca. 70 prosent av alle niåringer og ca. 13 prosent av alle elleveåringer går på SFO/fritidshjem (Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud, 2018). Virksomheten kan være lokalisert både i skolen og utenfor skolen. Personalet har 3-årig universitets- og høyskoleutdanning. Det er ingen formelle krav om at danske SFO/fritidshjem skal styres etter læreplanen for skolen (Molony & Pope, 2020) men både fritidshjem og SFO er underlagt § 1 i Barnehageloven (LBK nr 55 af 17/01/2024). Ledelsen av fritidshjem og SFO skiller seg fra hverandre: Fritidshjem er underlagt § 45 i Barnehageloven (LBK nr 55 af 17/01/2024), mens SFO er underlagt en egen paragraf i Folkeskoleloven (LBK nr 90 af 29/01/2024) med krav for utarbeidelse av mål og innholdsbeskrivelser spesifikt for SFO. Formålet med SFO er det samme som grunnskolen:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (LBK nr 90 af 29/01/2024).

Mens formålet med danske fritidshjem i følge Dagtilbudsloven § 45 er som følger:

§ 45. Børn i fritidshjem skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Det pædagogiske arbejde i fritidshjem skal respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter og samtidig indeholde pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Stk. 2. Fritidshjem skal være særlig opmærksom på at involvere og aktivere børn, der har brug for en særlig indsats. Stk. 3. Fritidshjem skal fremme børns sproglige, æstetiske og kropslige udtryksformer, sundhed og kendskab til naturen. Stk. 4. Fritidshjem skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Fritidshjem skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evne til at indgå i forpligtende fællesskaber samt samhørighed med og integration i det danske samfund. Stk. 5. Fritidshjem skal fremme kendskab til og samspil med andre typer af fritidstilbud, herunder idrætsforeninger og kulturtilbud. Stk. 6. Fritidshjem skal i samarbejde med skolen og forældre medvirke til at skabe en sammenhængende overgang mellem skolens undervisningsdel og fritidshjemmet. Fritidshjem skal give børn mulighed for lektielæsning (LBK nr 55 af 17/01/2024).

1.2.3 Finland

Finlands skolefritidsordning omtales som *morgon- och eftermiddagsverksamhet för skolbarn*. Virksomheten omtales vanligvis som ikke like utviklet som i andre nordiske land (Forsberg og Strandell 2007; Karlsson m.fl., 2016). Skolefritidsordningen gjelder for barn på 1. og 2. trinn samt barn på andre trinn som har spesialundervisning. Mer enn 50 prosent av alle barn på 1. trinn og litt under 30 prosent av barna på 2. trinn deltar (Vipunen, 2020). *Morgon- och eftermiddagsverksamhet för skolbarn* er lokalisert både i og utenfor skolen. Personalet trenger ikke ha noen spesiell opplæring, men det kreves at de er profesjonelle og egnet til oppgaven. Virksomheten er regulert i ”Lag om grundläggande utbildning (628/1998) kapittel 8a). Siden 2011 har den finske *utbildningsstyrelsen* tatt stilling til målene og det sentrale innholdet i skolefritidsordningen. Skolen og skolefritidsordningen bygger på felles retningslinjer som skal støtte og styrke barnas trivsel og sosiale utvikling (Utbildningsstyrelsen 2011). Formålet med skolefritidsordningen er beskrevet som å «*støtte pleiearbeid i hjemmet og skolen samt å støtte utviklingen av barnas følelsesliv og barnas etiske utvikling samt fremme barnas velferd og likeverd i samfunn og hindre utenforskap og øke deltakelsen ... tilby barna allsidige muligheter til å delta i guidede og fritidsaktiviteter og muliggjøre hvile i rolige omgivelser*» (Lag om grundläggande utbildning (628/1998) kapittel 8 a).

1.2.4 Island

SFO-aktivitetene på Island ble hovedsakelig betraktet som barnehager frem til tidlig på 2000-tallet, da en mer pedagogisk og lekesentrert tilnærming begynte å utvikle seg (Pálsdóttir & Kristjánsdóttir, 2017). Siden ny forskrift i 2016 heter aktiviteten frístundaheimili (Pálsdóttir & Kristjánsdóttir, 2017). Frístundaheimili arrangeres for barn i alderen 6-9 år og cirka 60 prosent av alle 6-9-åringene deltar. Virksomheten kan lokaliseres både i skolen og utenfor. Det kreves ingen spesialutdanning for å jobbe ved frístundaheimili, men siden 2003 har det eksistert et treårig bachelorprogram for fritids- og ungdomsfagarbeidere, eller fritidspedagoger. I 2018 publiserte regjeringen et kvalitetsrammeverk – som kun er en anbefaling – som er oppsummert på engelsk (Stjórnarráð Íslands, 2018), i bunn og grunn i form av en plakat, ikke et omfattende dokument.

Rammeverket inneholder fire fokusområder: 1) Barna; 2) Arbeidsmetoder og aktiviteter; 3) Menneskelige ressurser og profesjonell tilnærming; 4) Ressurser og organisering. Disse områdene er delt inn i fire mål hver og tre kvalitetskriterier hører til hvert mål. Formålet med frístundaheimili for barn 6–9 år på Island er å; *«Tilby alle barn å delta i varierte inkluderende fritidsaktiviteter med sikte på å styrke deres selvtillit og sosiale ferdigheter. Ha et arbeidsmiljø preget av sikkerhet, profesjonalitet og respekt hvor positiv kommunikasjon og demokratiske arbeidsmetoder verdsettes høyt i henhold til FNs barnekonvensjon»* (Stjórnarráð Íslands, 2018, vår oversettelse). Målene for aktiviteten er for at barna skal «ha det bra, være trygge, friske og glade». Aktivitetene skal være allsidige og kreative, «det skal være aktiviteter som barna er opptatt av, som skal være preget av barnas interesser og utvikling, der de kan fremheve deres styrker». «Barna skal få et sterkt selvbylde og sosial kompetanse og være aktive deltakere med like muligheter til å påvirke aktivitetene og omstendighetene» (Stjórnarráð Íslands, 2018, vår oversettelse). I følge Pálsdóttir og Kristjánsdóttir (2017) er islandsk frístundaheimili preget av en barnesentrert pedagogikk hvor lek, uformell læring, barns egne valg og barns autonomi skal stå i forgrunnen.

1.2.5 Tyskland

PISA-undersøkelsen i 2000 viste mangler i det tyske skolesystemet. Misnøye med manglene når det gjelder faglige prestasjoner og dens tilknytning til sosioøkonomisk status førte til innføring av heldagsskole (Klerfelt & Stecher, 2018). I heldagsskolen legges det til rette for undervisning halve dagen og SFO-lignende aktiviteter den andre halvparten. Deltakelse i ettermiddagsaktivitetene er frivillig for barn og

unge mellom 6 og 18 år, og i 2018 ble 67,5 prosent av barneskolene ansett som heldagsskoler og 58,4 prosent av alle barn og unge deltok (Lilla & Schüpbach, 2021). Aktivitetene kan lokaliseres både i og utenfor skolen. Personalet kan være utdannede lærere, ha sosial-pedagogisk utdanning eller ha erfaring fra annen ungdomsvirksomhet, men de kan også være helt utdannede frivillige. De tyske heldagsskolene har ikke et felles styringsdokument, og de 16 selvstyrte forbundsstatene har egne læreplaner (Klerfelt & Stecher, 2018). I tillegg er det opp til hver enkelt skole å utvikle metoder selv for å følge retningslinjene gitt innad i staten (Klerfelt & Stecher, 2018). Klerfelt og Stecher (2018) legger vekt på at den tyske heldagsskolen ble utformet som et supplement til skolen for å støtte tilegnelsen av akademisk kunnskap. Det legges vekt på læring og utvikling av sosial kompetanse, estetisk læring, selvstyrt læring og bevissthet om fysisk velvære. Aktivitetene kan tilbys i mer eller mindre skolelignende timer, og kan også gis som støtteundervisning og lekser (Klerfelt & Stecher, 2018).

1.2.6 Australia

Australske skolefritidsordninger har eksistert i mer enn 100 år (Cartmel, 2007). I utgangspunktet var aktiviteten rettet mot rekreasjon med fokus på sunne aktiviteter for barn (Cartmel 2007). Dagens skolefritidsordning skal gi omsorg, lek og opplæring for barn i alderen 5–12 år i timene før og etter skoletid og i ferier (Cartmel & Hurst 2021; Hurst 2019). Siden 1980-tallet har antall barn i SFO økt og øker fortsatt år for år. I september 2023 var antallet påmeldte barn 533 690, hvorav 34,5 prosent var 6 år mens 4,5 prosent var 12 år (Australian Bureau of Statistics, 2023). Australia har forskjellige måter å gi SFO på, og det kan også være forskjeller i lover mellom stater og territorier, og variasjonen er presentert bredt i Cartmel & Hurst (2021). Skolefritidsordningens aktiviteter kan lokaliseres både i og utenfor skoler og organiseres av kirkelige menigheter, foreldreutvalg, skoler, lokale myndigheter og som private bedrifter (Hurst 2017; 2019). Det er slike private bedrifter som i dag er den dominerende formen (B. Hurst, personlig kommunikasjon, 30. januar 2024). Ofte plasseres SFO i midlertidige rom som er tilpasset, men ikke tilrettelagt for aktiviteten, i noen tilfeller deles plass med andre aktiviteter som kan kreve at personalet setter opp og fjerner materialer og ressurser hver dag (Cartmel & Hurst 2021). Når det gjelder krav til utdanning har personalet ulik bakgrunn. Mange har faglige universitetskvalifikasjoner som spenner fra vitnemål i barnevern til grader innen pedagogiske studier, psykologi, sykepleie og fritidspedagogikk, men det er ingen nasjonalt vedtatte kvalifikasjonskrav. Kvalifikasjonene varierer mye over hele landet» (Cartmel 2019, 115, vår oversettelse).

Når det gjelder styringen av innholdet gjennom reguleringer ble det i 1995 vedtatt såkalte National Standards for School-Age Care, som kun fokuserte på helse og sikkerhet og også var frivillige å følge. 2004 var det første året skolefritidsordningen ble underlagt noen form for obligatorisk regulering, gjennom å inkluderes i den australske regjeringens kvalitetssikringssystem. Siden 2009 har SFO vært inkludert i Nasjonal kvalitetsstandard, som også omfatter førskole, og i 2010 fikk SFO en egen læreplan, ”My Time Our Place: The Framework for School- Age Care”, (Australian Government Department of Education, 2022). Formålet med *My Time, Our Place: Framework for School Age Care in Australia* er beskrevet som å “assist educators to provide children and young people with opportunities to maximise their potential and develop a foundation for successful lifelong learning” (2022, 2).

1.2.7 Japan

De første japanske skolefritidsordninger SFO ble startet på 1940-tallet. I 2006 vedtok den japanske regjeringen “The General After-School Children Plan” for å heve kvaliteten og utvide og systematisere implementeringen av skolefritidsordninger (Kanefuji, 2020). I dag tilbyr 91 prosent av alle kommuner SFO (Bae & Kanefuji, 2018). Japan har tidligere skilt mellom «Afterschool Children’s Club» som hovedsakelig er rettet mot barn mellom seks og ni, men der barn opp til tolv år også kan delta. Deltagelse her krever at begge foreldrene jobber. Den andre orienteringen; ”After-school Classes for Children” henvender seg til barn på alle trinn og krever ikke at begge foreldrene jobber (Kanefuji, 2015; Bae & Kanefuji, 2018). Hver kommune i Japan utnevner koordinatorene som skal organisere aktivitetene i de ulike områdene. Japanske SFO har ikke egen læreplan, noe som betyr at innholdet i spesifikke aktiviteter kan bestemmes av hver kommune og dermed varierer avhengig av region (Kanefuji, 2015). Skolelærerne forventes å fortsette å jobbe i SFO etter endt skoledag, sammen med foreldre og frivillige. SFO kan lokaliseres både innenfor og utenfor skolens bygg. I japansk SFO organiseres lek og andre aktiviteter med mål om å fremme læring, sport, kulturelle aktiviteter og sosialt samvær mellom generasjoner (Kanefuji, 2020). Japansk forskning på skolefritidsordninger består hovedsakelig av evalueringer av kvalitet og effekter. Det finnes også mer teoretisk orienterte studier som tar sikte på å forstå aktivitetens karakter, og studier rettet mot innholdet i SFO med mål om å produsere *best case-eksempler* som andre kan lære av (Kanefuji, 2020).

1.2.8 Sør-Korea

Sør-Korea ligger på topp når det gjelder resultater i internasjonale komparative studier som PISA, og dette er av flere beskrevet som bygget på en pedagogisk

innretning mot skoleprestasjoner (Bae & Jeon, 2013). Dette støttes opp med en godt utviklet organisering av *skyggeskoler* som en type skolefritidsordninger, med den hensikt å heve barnas karakterer slik at de kan gå videre til universitetet (Bae & Kanefuji, 2018). At barna fortsetter å studere på ettermiddagen og kvelden blir av myndighetene i noen grad sett på som et problem knyttet til dårlig helse, men også til ulikhet da mulighetene er forskjellige knyttet til inntekt og demografi (Bae & Kanefuji, 2018).

Afterschool programs ble introdusert i Sør-Korea i 1995 med mål om å reformere offentlig utdanning og fremme student sentrert utdanning (Bae m.fl., 2010). Afterschool programs har ikke pensum (Bae & Jeon, 2013), men består av tre ulike retninger: Afterschool Child Care, Enrichment programs, og Academic programs (Ministry of Education and Science and Technology; MEST, 2012 i Bae & Jeon, 2013). Barn i Sør-Korea begynner på skolen i en alder av seks år og den første kategorien, Afterschool Child Care, omfatter omsorg og læring og er rettet mot elever i grunnskoleklasse 1 - 3. Enrichment programs er også stort sett rettet mot yngre aldre og omfatter bl.a. eksempel kunst og håndverk, musikk, sport og samtaleengelsk (Bae & Jeon, 2013). Den tredje kategorien, Academic programs, har som mål å styrke elevenes faglige utvikling (Bae & Jeon, 2013). Personalet er sjelden akademisk utdannede lærere og aktivitetene kan lokaliseres både i områder utenfor skolen.

1.2.9 Ulike formål, organisering og styring av skolefritidsordninger

Gjennomgangen av de ulike landenes skolefritidsordninger viser stor variasjon i vektlegging av skolefritidsordningens innhold, og ulik grad av styring av SFO-feltet. De lange tradisjonene for fritidsordninger for barn har nedfelt seg ulikt i Danmark og Sverige, der Sveriges kobling mellom skolefritidsordning og skolens læreplan er en tydeligere understreking av koblingen til skolen, mens man i Danmark heller understreker forskjellen mellom skolefritidsordning og skole. Finland og Island har kortere tradisjoner med fritidsordninger, og har kommet forskjellig når det gjelder å utvikle styringsdokumenter for fritidsordningene. Islands kvalitetsrammeverk kan sees som en enklere versjon av den norske rammeplanorganiseringen, om enn med noe ulikt fokus i innhold.

Norsk rammeplan for SFO skiller seg ut ved å ha et tydelig fokus på lek og barns egenbestemmelse, men deler denne innretningen med det australske rammeverket *My Time, Our Place: Framework for School Age Care in Australia*. En stor forskjell ligger likevel i den nordiske velferdsstatsmodellen sin vektlegging av statlig

innholdsstyring, mot den større vektleggingen av privat sektor og mangfold av tilbydere i mindre statlig regulerte utdanningssystemer som for eksempel Australia (med privat sektor tydelig inne) eller Tyskland (med forbundsstatene som ansvarlig for læreplan), og en svært tydelig innretning mot at skolefritidsordningen først og fremst skal følge opp elevenes læring og skoleaktiviteter. Dette er en klar kontrast til den norske modellen, som aller tydeligst kontrasteres av Sør-Koreas After-school programs, som best karakteriseres som en skyggeskolestruktur.

1.3 Teoretiske perspektiver på evalueringen av rammeplanen

Som det ble gjort rede for i delrapport 2 av evalueringen (Caspersen, Hermstad m.fl., 2023) bygger vi i evalueringens design på innsikt fra såkalt Curriculum Theory, der en grunnleggende innsikt er at et overordnet styringsdokument som rammeplanen må oversettes til handling gjennom ulike nivåer (Goodlad, 1979; Priestley m.fl., 2021). Goodlads modell beskriver fem nivåer der rammeplanens ulike «ansikter» kommer frem: det ideologiske nivået, det formelle nivået, det oppfattede nivået, det gjennomførte nivået og det erfarte rammeplannivået. Rammeplanen går gjennom endrings- og translasjonsprosesser på veien fra en overordnet idé uttrykt i et styringsdokument til en gjennomført og erfart praksis. Modellen har imidlertid fått kritikk for å ha fokus på nivåer som opererer uavhengig av hverandre, og for å ha «oversettelsesprosesser» mellom nivåene uten at det er fokus på kontakt eller arbeid med rammeplanen. Derfor lener vi oss i evalueringen på Priestley m.fl., (2021) sitt sosialkonstruktivistiske perspektiv på hvordan man setter rammeplanen ut i livet («gjøringen» av rammeplanen - «making of curriculum»), og ser det som viktig å fange opp hvordan ulike aktører bidrar med sine perspektiver og erfaringer i arbeidet med rammeplanen. Disse prosessene bidrar til å «skape» det rammeplanen faktisk er og blir i praksis. Oppsummert handler dette altså om hvordan styring gjennom overordnede planer endrer karakter fra et overordnet idéplan til praksis i SFO (Goodlad, 1979), og at denne transformasjonen best kan forstås gjennom studier av hvordan man faktisk forholder seg til rammeplanens mange ansikter i hverdagen (Priestley m.fl., 2021). Dette har vi i evalueringen belyst gjennom en rekke ulike datakilder som så langt er oppsummert i to delrapporter, i tillegg til denne sluttrapporten.

1.4 Hovedfunn i delrapport 1 og 2 i evalueringen

I første delrapport i evalueringen var oppmerksomheten rettet mot den tidlige fasen av arbeidet med den nye rammeplanen, og evalueringen baserte seg på

spørreundersøkelser blant ansatte og ledere i SFO (Caspersen & Utmo, 2022). Det kom frem at rammeplanen i stor grad videreførte arbeid og prioriteringer som allerede var gjort i SFO. Mens lederne oppga at de hadde god kjennskap til rammeplanen, rapporterte 65 prosent av de ansatte at de hadde det samme. 70 prosent av de ansatte og lederne har hatt egne prosesser knyttet til den nye rammeplanen, men det var en klar oppfatning at rammeplanarbeidet ikke var godt koblet til skolens øvrige arbeid. Mangel på tid til slikt utviklingsarbeid og arbeidspresst under og etter koronapandemien ble oppgitt som de største hindringene for et godt arbeid med den nye rammeplanen. Utdypende analyser i Caspersen & Utmo (2022) viste at det var tre faktorer som påvirket vurderingen av rammeplanarbeidet og avgjorde om rammeplanarbeidet hadde ført til endringer i en tidlig fase:

- SFO-ansattes egne vurderinger av kvaliteten i SFO
- kobling til skolens arbeid
- verdisyn

Støttematerialet som ble utviklet av Utdanningsdirektoratet sammen med rammeplanen, ble også vurdert som positivt, særlig av de som også vurderte rammeplanarbeidet i seg selv som positivt. Det ble trukket frem at det var en mer negativ vurdering av tilbudet til barn med behov for særskilt tilrettelegging i skole og SFO i perioden 2018-2022, og det var ikke tegn til en mer positiv vurdering av samarbeidet med foreldre.

Mens delrapport 1 utelukkende bygde på spørreskjemaundersøkelser, benyttet vi i delrapport 2 et omfattende datamateriale fra kvalitative intervjuer og workshoper fra ulike SFOer i ulike kommuner, der også noen hadde blitt studert i tidligere SFO-prosjekt. I rapporten undersøkte vi blant annet hvordan samsvaret var mellom SFOs verdigrunnlag med kommunenes og skolenes arbeid, hvordan arbeidet med å innføre rammeplanen var organisert, hvordan områdene «fysisk aktivitet og mat» og «måltids- og bevegelsesglede» ble sett på og arbeidet med i lys av rammeplanen, og hvordan forståelsen av inkludering, mangfold og samarbeid var i SFO i lys av rammeplanen.

Rammeplanen ble på den ene siden beskrevet som såpass vid at det allerede var et godt samsvar mellom det praktiske arbeidet og idealene i rammeplanen, mer eller mindre fra innføringen av rammeplanen. Informantene så lite behov for å sette i

gang ekstra prosesser for å styrke arbeidet med rammeplanen. Samtidig var det tydelig at rammeplanen i realiteten og mer indirekte var med på å forme praksisen i SFO ved å fungere som et bakteppe for aktivitetene i SFO. Det kom også frem at man på SFOene hadde drøftet rammeplanen og jobbet med den på plandager, men at rammebetingelsene og de tilgjengelige ressursene for SFO-ansatte i liten grad gjorde det mulig å følge opp dette arbeidet over tid. Denne manglende muligheten til oppfølging gjaldt rammeplanarbeidet generelt, men også de mer spesifikke områdene i rammeplanen, som fysisk aktivitet og bevegelsesglede og mat og måltidsglede. SFO som inkluderende arena ble beskrevet som å mangle en overgripende ide om hva inkludering innebærer utover at flest mulig barn skal være til stede i SFO, og at man har mindre oppmerksomhet mot innhold i SFO som kan støtte opp om SFO som inkluderende arena i et videre perspektiv. Dette må sees i sammenheng med utvidelsen av gratis kjernetid i SFO til å gjelde både første og andre trinn, samtidig som opplevelsen i SFO-ene at økningen i antall barn ikke blir kompensert for i form av ekstra ressurser som kommer SFO til gode.

Det ble presisert at dersom rammeplanen skal ha betydning for den videre utviklingen på en annen måte enn å bidra til en generell statusheving, må man i større grad se den i sammenheng med kompetanse og rammebetingelser og ta dette med seg inn i politikkkutformingene på SFO-feltet.

1.5 Sluttrapportens hovedområder og oppbygning

I denne sluttrapporten er målet å kombinere forskjellige datakilder for å tegne et bredt bilde av hvordan det går med innføringen av rammeplan for SFO, men også for å se litt bredere på utviklingen av kvaliteten i SFO. Gitt prosjektets avgrensninger og begrensninger er det da i stor grad snakk om den *oppfattede* kvaliteten i SFO. Eventuelle endringer som følge av rammeplanen er ikke så lett å identifisere i en årsak-virkning-sammenheng, men må ta utgangspunkt i den metodetrianguleringen som ligger i bruken av de ulike datakildene, og inntrykkene vi har opparbeidet gjennom å følge flere av casene over tid, enkelte tilbake til 2017. I delrapport 2 i evalueringen (Caspersen, Hermstad m.fl., 2023) så vi direkte på områdene som rammeplanen løfter opp, slik som mat og måltidsglede, og fysisk aktivitet og bevegelsesglede. I denne rapporten er dette underordnede tema i de enkelte kapitlene, som i stedet har mer overordnede problemstillinger:

- I hvilken grad har rammeplan for SFO blitt en integrert del av tenkningen og arbeidet i skolen?
- Hvordan fungerer rammeplanen som et styringsdokument for SFO?
- Hvilke rammer finnes for arbeidet med rammeplanen i SFO og hvordan kan disse utvikles?
- I hvilken grad har personalet i SFO nødvendig kompetanse for å etterleve rammeplanen i sitt arbeid?
- Har det skjedd endringer i oppfatningen av kvaliteten til SFO over tid?
- Hvordan endrer SFO seg som en inkluderende arena, og hvordan kobles dette til arbeidet med rammeplanen?

Problemstillingene gjenspeiler i stor grad kapittelstrukturen i rapporten, og vi kommer tilbake til problemstillingene i avslutningskapittelet. I kapittel to presenterer vi datagrunnlaget for rapporten og diskuterer representativitet og validitet av de ulike datakildene. I kapittel 3 presenteres ansatte og ledes syn på hvordan arbeidet med rammeplanen har gått så langt, hovedsakelig med utgangspunkt i spørreundersøkelser til ansatte og ledere i SFO som ble gjennomført i slutten av 2023. Vi legger her vekt på å få opp et situasjonsbilde, men også å sammenligne med svarene tilbake til forrige undersøkelse, som ble gjennomført om lag to år tidligere, i starten av 2022. I kapittel fire går vi dypere inn i rammene for å drive med rammeplanarbeidet, mens vi i kapittel fem går inn på spørsmål koblet til kompetanse og det å arbeide med rammeplanen. I de neste kapitlene frigjør vi oss fra selve rammeplanen, og går først inn på forholdet mellom SFO og skolen (kapittel seks) og så ser vi nærmere på SFO som inkluderende arena (kapittel sju). I kapittel åtte går vi tilbake til de overordnede problemstillingene og oppsummerer hovedfunn fra rapporten og evalueringen, og peker på oppmerksomhetspunkter i det videre arbeidet med rammeplanen.

2. Metode

Datagrunnlaget for denne rapporten er hentet både fra casebesøk fra ni ulike kommuner, workshop i to andre kommuner, samt flere spørreskjemaundersøkelser. Vi gjennomgår de ulike datakildene i de følgende avsnittene.

2.1 Casestudier

Det er gjennomført intervju på 9 SFOer i forbindelse med denne evalueringen. Intervjuer er gjort med SFO-ansatte, SFO-ledere, samt lærere og rektor ved enkelte caser. Noen av disse har vært gjennomført som gruppeintervju. I tillegg har vi gjort observasjoner av SFO-dagen på 9 av SFO-ene. Her har vi vært til stede under SFO-tiden. Casestudiene har blitt gjennomført siden 2022. På noen av SFO-ene har vi vært flere ganger under evalueringen. Noen av SFO-ene var også med i evalueringen av kvalitet i SFO i 2018. Begge deler er markert i tabell 1 under.

Tabell 2-1 Oversikt over antall intervjuer og informantgrupper i de ulike casene. De grønne rutene står for intervjuer som er gjennomført. Årstallene refererer til året hvert case ble gjennomført i. Casenavn med gul rute var også med i evalueringen i 2018

	Intervju med leder i SFO (gruppeintervju eller individuelt intervju)	Intervju med ansatte i SFO (gruppeintervju)	Intervju med leder/ ansatte i skolen (gruppeintervju eller individuelt)	Observasjon av SFO-dagen	Workshop med ansatte i SFO på flere skoler
Case A	2022, 2024	2022		2022	
Case B	2023	2023		2023	
Case C	2023	2023	2023	2023	
Case D	2024	2024		2024	
Case E	2023	2023		2023	
Case F	2022	2022		2022	
Case G	2022	2022	2022	2022	
Case H	2024	2024	2024	2024	
Case I	2023	2023	2024	2023	
Case J					2024
Case K					2022

Vi har stort sett vært to forskere til stede under casebesøkene og intervjuene. Dette har ført til at vi under observasjon av SFO-dagen også har hatt samtaler med ansatte og barn. Etter besøkene har vi skrevet feltnotater og transkribert intervjuene. Notatene har i etterkant vært delt i forskergruppen og vært diskutert fortløpende mellom alle forskerne. Hensikten med dette har vært å gi en oss en felles forståelse av det vi har sett og lært underveis i datainnsamlingen.

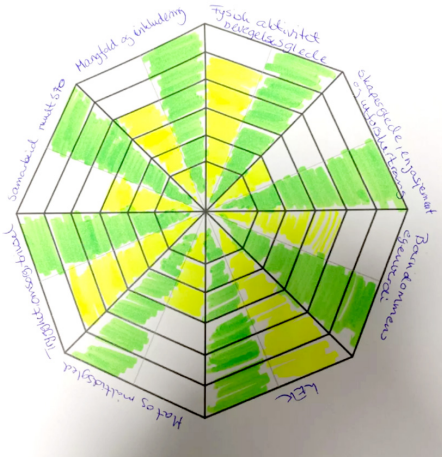
Under intervjuene har vi blant annet spurt om SFO-enes organisering, planer og utviklingsarbeid. Videre har vi spurt om deres kjennskap til rammeplanen og hvordan de har jobbet med denne. Vi har også spurt om innholdet i den og de enkelte temaene som er nedfelt i rammeplanen. Videre har vi spurt mer generelt om hva de mener er SFOs viktigste oppgave, og om inkludering, tilrettelegging og samarbeid med andre aktører.

I case-studiene har vi også ønsket å se nærmere på koblingen mellom skolen og SFO. Vi har derfor ønsket å snakke med rektor og lærere. Det har vært utfordrende å rekruttere lærere i skolene til intervjuer. Skolene har begrunnet dette med sykefravær og kapasitet. Slik vi ser det kan dette også tolkes som et uttrykk for at rammeplan for SFO er et tema som lærere har lite eierskap til eller involvering i.

I rapporten er casene anonymisert for å hindre at deltakere gjenkjennes, særlig av kollegaer. For å gjøre anonymiseringen fullstendig har vi også, som i tidligere rapporter, erstattet henvisninger til Aktivitetsskolen «AKS», med «SFO» der vi oppfatter at det henvises til skolefritidsordning generelt og ikke den spesifikke institusjon.

2.2 Workshop

I tillegg til case-SFOene, har vi også gjennomført to workshoper som datainnsamling til denne evalueringen. Den ene ble gjennomført i 2022, med deltagere fra tre ulike SFO-er. Den andre ble gjennomført høsten 2023 i en «ny» casekommune, med SFO-ansatte på tvers av sju SFO-er i kommunen. Workshopene er altså med på å hente inn data fra ytterligere 10 SFO-er i tillegg til de mer inngående case-studiene, og totalt har det deltatt om lag 80 personer på workshopene.



Illustrasjon 2.1 Illustrasjon fra arbeid på workshop, der SFO ansatte skal gi uttrykk for hvor mye de har arbeidet på ulike områder knyttet til rammeplanen (gul) og hvor mye viktig de synes området er (grønn)

Slik vi også har beskrevet i delrapport 2 (Caspersen, Hermstad m.fl., 2023) er oppsettet på workshopene basert på en variant av IGP-arbeid, hvor de SFO-ansatte drøfter oppgaver individuelt («I»), deretter i gruppe («G») og til slutt i plenum («P»). Workshopene fungerer som datainnsamling på den måten at de ansatte underveis (og delvis ved hjelp av digitale hjelpemidler) deler notater fra gruppearbeidet med forskerne, som også i enkelte av oppgavene vises på skjerm for alle og legger grunnlag for nye diskusjoner og refleksjoner. For en mer detaljert beskrivelse av verktøy og arbeidsmåter for gruppearbeidet i samlingene henviser vi til delrapport 2

(Caspersen, Hermstad m.fl., 2023). I rapporten er workshop-data benyttet som supplerende informasjon til de øvrige case-studiene.

2.3 Om Casene

Størrelsene i casene er beskrevet etter SSBs standard for klassifisering av kommuner etter innbyggertall (SSB, 1998), mens størrelsene på skolene forholder seg til klassifiseringen fra spørsmål til Skole-Norge.

2.3.1 Case A

Denne SFO-en hører til på en stor skole som ligger sentralt i en stor kommune. Det er rundt 500 elever. På SFO går det 410 barn, og det er 40 ansatte. SFO-en har også et tilbud for eldre barn. De eldste barna har tilgang til egne SFO-lokaler med blant annet biljardbord, avslappingsrom og PC-er. De yngste barna er i klasserommene sine, i gamle og slitne lokaler. SFO-en har tilgang til to gymsaler og varierte uteområder, som riktignok er litt små med tanke på elevantallet. Denne SFO-en var også med som case i evalueringen av SFO i 2018.

2.3.2 Case B

Denne SFO-ene ligger på en stor barneskole, sentralt i en stor kommune, med over 600 elever og rundt 100 ansatte. Det er 270 barn som benytter seg av SFO. Det er 22 ansatte på SFO, hvorav halvparten også jobber på skolen. SFO-en er delt etter alder, hvor første trinn er alene, mens de andre trinnene er sammen. SFO hører til i egne lokaler på skolen, det vil si lokaler som ikke brukes til undervisning. SFO har tilgang på en stor og variert skolegård og umiddelbar tilgang til natur. Denne SFO-en var ikke med i evalueringen i 2018.

2.3.3 Case C

Denne SFO-en er på en mellomstor barneskole i en mellomstor kommune. SFO-en har rundt 160 barn. Skolen har stort og variert uteområde med umiddelbar tilgang til friluftsområder. SFO er oppdelt etter alder og har forskjellige uteområder basert på dette. De yngste barna holder til i gamle og slitne lokaler som er lite tilrettelagt for lek, med utdaterte leker som ikke passer til aldersgruppen. De eldre barna holder til i klasserommene sine, men har også tilgang til andre rom på skolen, som kjøkken og gymsal. Denne skolen har ikke vært med som case i evalueringen av SFO i 2018.

2.3.4 Case D

Denne SFO-en hører til på en stor skole, sentralt i en stor kommune. Det er rundt 650 elever på skolen. På SFO går det 380 barn, og det er 40 ansatte. Alle elevene er i klasserommene sine, i gamle og slitne lokaler. SFO har også sambruk med skolen om gymsal og kjøkken. Uteområdet er variert, men relativt lite. SFO-en er ny i denne evalueringen.

2.3.5 Case E

Dette er en SFO på en mellomstor skole i en stor kommune. Skolen har rundt 400 elever og 50 ansatte. SFO er delt i to avdelinger, hvor første og fjerde trinn er i én del av skolen, mens andre og tredje er i en annen del. Andre og tredje klasse har egne, flotte lokaler, mens første og fjerde benytter en kombinasjon av klasserom og egne rom. Det er full dekningsgrad ved første og andre trinn, god dekning på tredje trinn og færre barn på fjerde trinn. SFO har tilgang til gymsal og store og varierte uteområder inkludert et lite skogholt og en fotballbane. Denne SFO-en var også med som case i evalueringen av SFO i 2018.

2.3.6 Case F

SFO-en vi har besøkt i dette caset er på en stor barneskole i en stor kommune. Skolen har ca. 90 ansatte og rundt 610 elever. Skolen har et stort og variert uteområde. Bygningsmassen på skolen er noe eldre, og består av ulike bygninger. SFO bruker skolens arealer med tilhørende gymsal, kjøkken, musikkrom, formingsrom og sløydrom. På SFO er barna delt inn i baser etter klassetrinn. Rundt 300 barn går på SFO på denne skolen. Det er nesten full dekningsgrad på 1-3. trinn, og rundt halvparten av barna er på SFO på 4. trinn. Det jobber 30-35 ansatte på SFO. Denne SFO-en var også med som case i evalueringen av SFO i 2018.

2.3.7 Case G

SFOen i case G er knyttet til en mindre skole i en mindre by. Skolen har cirka 200 elever og 55 ansatte. Nesten 50 barn går i barnehage i tilknytning til skolen. De fleste av barna deltar på SFO i første trinn, før det avtar mellom trinnene. Deretter synker deltakelsen, og bare ett barn går nå på SFO i fjerde trinn. SFO har én leder og 12 ansatte, hvorav 8 er ansatt på skolen på heltid med delt stilling mellom skole og SFO. Skolen er relativt nybygd og har en stor og variert skolegård. Skolen ligger naturnært, og SFO bruker nærområdet aktivt. Denne SFO-en var også med som case i evalueringen av SFO i 2018. De ble da valgt ut på bakgrunn av å ha et billig SFO-tilbud sett opp mot det nasjonale gjennomsnittet. I årene etter har prisen på SFO økt med nærmere 50 prosent, for å dekke inn kostnader.

2.3.8 Case H

SFO-en i case H er en barneskole bestående av nærskole og et byomfattende ressurs-senter i en stor kommune. Det er ca. 140 ansatte og ca. 540 barn totalt på skolen. Skolen består av flere bygg og elevene er fordelt i på ulike baser, både i skoletid og SFO-tid. Barna som går på ressurs-senteret, har egen base i hovedbygningen. SFO-en for nærskolen og ressurs-senter har hver sine SFO-ledere og ansatte. SFO-ene har til sammen ca. 300 barn og ca. 60 ansatte. Måten disse to SFO-ene jobber på vil på noen områder være forskjellig med tanke på gruppen barn de har. Der det er spesifikke funn som gjelder SFO-en for det byomfattende tilbudet og som ikke direkte kan kobles til ordinært SFO-tilbud vil vi knyttet det mot barn med behov for særskilt tilrettelegging. .

2.3.9 Case I

SFO-en vi har besøkt i dette caset er på en barneskole i en mindre kommune. Skolen har ca. 80 ansatte og rundt 450 elever. Skolen har et stort uteområde med mange

muligheter for aktivitet. Skolebygget er renovert og har nye tilbygg. SFO bruker samme areal som skolen. Denne SFO-en har ikke delt inn barna etter trinn og de kan derfor kan veksle på hvilke areal de vil være på i SFO-tiden.

Det er ca. 160 barn på SFO og ca. 25 ansatte. Denne SFO-en har ikke vært med i tidligere case.

2.3.10 Case J

I dette caset gjennomførte vi en workshop med ansatte fra alle SFO-ene i kommunen. Det er totalt 7 skoler i kommunen, som varierer i størrelse, fra fådelt skole med 46 elever til en skole med 464 elever. Totalt deltok 60 ansatte på workshopen.

2.3.11 Case K

I dette caset har vi møtt ansatte fra tre SFOer i samme kommune, og gjennomført en workshop med ansatte fra de ulike SFOene. De tre skolene varierer i størrelse, og har 100, 220 og 346 elever. Antallet barn ved SFOene varierer også i størrelse (med henholdsvis ca. 20, 60 og 110 barn), noe som gjenspeiles i antall ansatte. Totalt deltok 25 ansatte samlet på workshopen, hvor flest var fra den største skolen. De deltakende SFOene i dette caset var ikke med som case i evalueringen av SFO i 2018, men er «ny» for denne evalueringen.

2.4 Spørreundersøkelser

Under beskriver vi de ulike spørreundersøkelsene som er gjennomført i prosjektet. Det er gjennomført en gjentakende spørreundersøkelse til ansatte (i 2022 og 2023) og til ledere i SFO (i 2022 og 2023), samt til foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging (2023).

Lignende spørreundersøkelser er sendt ut til de tre gruppene i forbindelse med Evalueringen av skolefritidsordningen i 2018, og gir oss dermed et grunnlag for sammenligning også med disse dataene.

2.4.1 Spørreundersøkelse til ansatte og ledere

I perioden januar til mars 2022 gjennomførte vi en spørreundersøkelser til ansatte og ledere i SFO der mange spørsmål dreide seg om innføringen av ny rammeplan, i tillegg til en del generelle spørsmål om SFO som også ble stilt i 2017/2018. Spørreundersøkelsene ble gjentatt på slutten av 2023 (frem til desember),

og gjentar spørsmålene fra 2022, slik at det er mulig å se på endring over tid, over en periode på knappe to år. Dette er ikke et veldig langt tidsrom, men dekker en viktig fase i innføringen av rammeplanen. Det er også lagt til enkelte nye spørsmål i undersøkelsen for 2023.

Undersøkelsene ble sendt som to lenker via e-post til alle SFOer i Norge, det vil si skoler som har elever på SFO i et av trinnene (første til sjuende). Epostadressen til skolene ble hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som er tilgjengelig via Utdanningsdirektoratet sine nettsider⁵. Den ene lenken var til ledere, mens den andre var til ansatte, og skolene ble bedt om å videresende til henholdsvis ledere og ansatte i SFO.

I tillegg til dette ble undersøkelsen delt på sosiale medier med oppfordring om å dele med folk som kunne være i målgruppen for undersøkelsen (ansatte og ledere i SFO), samt at undersøkelsene ble spredd av Nettverket! For SFO. Fagforbundet bidro også med oppmerksomhet om undersøkelsene.

Undersøkelsen gjennomført i 2022 ble diskutert og presentert i første delrapport for evalueringen (Caspersen og Utmo, 2022). Totalt svarte da 464 ledere og 750 ansatte på undersøkelsen. Dette er en lav svarprosent, men utover en underrepresentasjon av private skoler/SFOer ble det ikke funnet noen store avvik som pekte på manglende representativitet.

I 2023 fikk vi inn svar fra 513 ledere, og 1118 ansatte på SFO, altså en ganske klar økning i antall svar, særlig for ansatte. Dette vurderer vi som svært positivt, i en tid der svarprosenten på undersøkelser stort sett synker og synker. Vi vil kort redegjøre for noen hovedkarakteristika ved de som har svart, før vi gjør en vurdering av representativitet for undersøkelsen i 2023.

2.4.1.1 Bakgrunnsinformasjon om respondentene

I undersøkelsen til ledere i 2023 er det 12 prosent menn og 88 prosent kvinner. Dette er tilsvarende som i evalueringen i 2018, mens det i 2022 var 15 prosent menn og 85 prosent kvinner.

5 <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/106/unit/1/>

Blant de ansatte som har svart på undersøkelsen i 2023 er det 15,4 prosent menn, 84 prosent kvinner og 0,3 prosent som oppgir «annet» (ny kategori). Dette er lavere enn i 2022 (18/82) og 2018 (24/76). Sammenligner vi med GSI er det i skoleåret 2023-2024 79 prosent kvinner (og 21 prosent menn) som jobber i SFO, og tilsvarende i skoleårene 2022-2023 og 2021-2022. Det er altså et lite avvik mellom spørreundersøkelsene og tallene som har blitt rapportert inn til GSI fra og med skoleåret 2021-2022. I den sammenheng er det verdt å merke seg at GSI også er basert på skolenes innmelding tidlig på høsten på skoleåret, og endringer kan skje. Det er også slik at selv om antall ansatte uavhengig av stillingsprosent skal registreres i GSI, så kan også avvik forekomme her, så heller ikke GSI er en helt presis statistikk.

Sammenligner vi aldersfordeling for ansatte og ledere mellom årene med spørreundersøkelser ser vi at vi får noen forskjeller, særlig i kategoriene med få respondenter (laveste og høyeste alder), men i hovedsak ganske like fordelinger. Dette er ikke tall der vi kan sammenligne med GSI, da alder ikke rapporteres fra skolene.

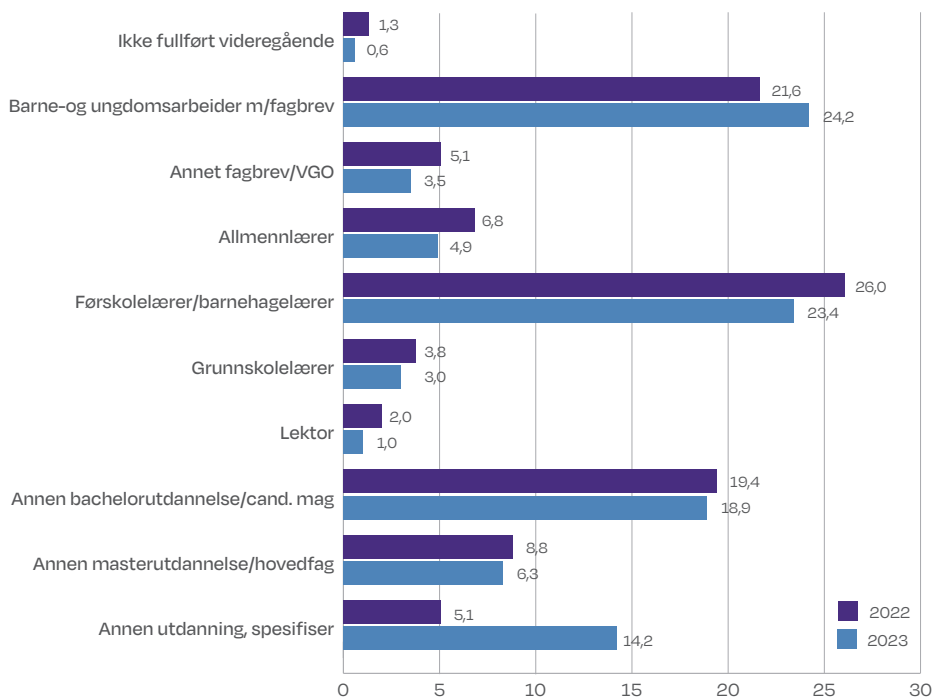
Tabell 22 Aldersfordeling ledere på SFO

Aldersgruppe	Andel 2022	Andel 2023
20-29 år	1	3,6
30-39 år	19	18,1
40-49 år	34	33,5
50-59 år	35	36,3
60 år eller mer	12	8,5

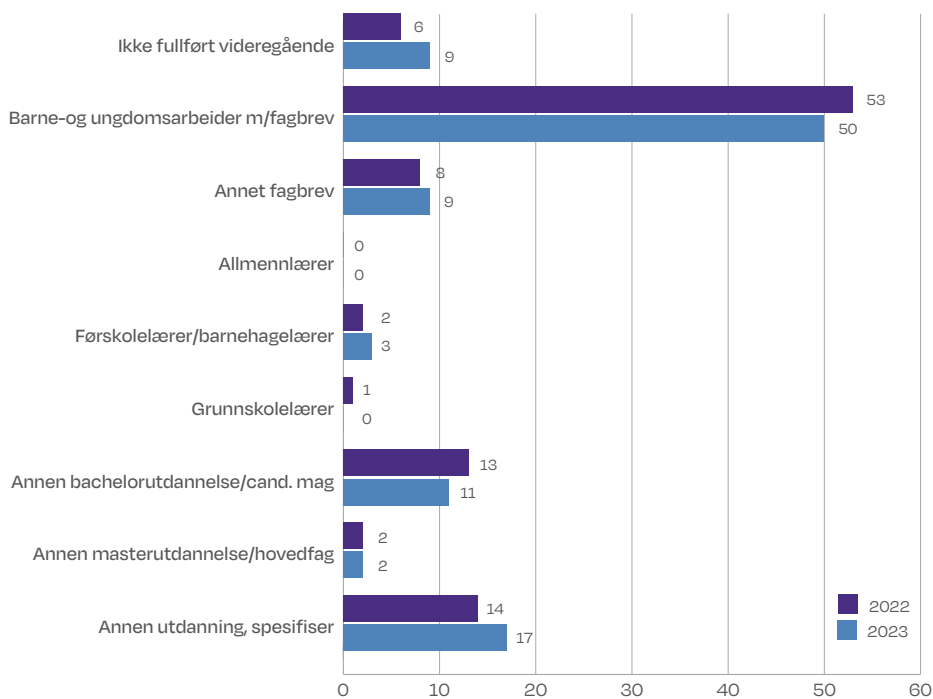
Tabell 23 Aldersfordeling ansatte på SFO

Aldersgruppe	Andel 2022	Andel 2023
Under 20 år	3	2,5
20-29 år	20	13,7
30-39 år	18	22,3
40-49 år	22	26,3
50-59 år	27	27,3
60 år eller mer	10	7,9

Vi har også sammenlignet utdanningsbakgrunn mellom de to årene for ledere og ansatte, og her har vi noen muligheter til å sammenligne med GSI-tall til en viss grad.



Figur 2-1 Høyeste fullførte utdanning for ledere, 2022 og 2023



Figur 2-2 Høyeste fullførte utdanning for ansatte, 2022 og 2023

Også på spørsmålene om utdanningsbakgrunn er svarene relativt like for de to årene, men avviker noe fra GSI på områdene der vi kan sammenligne. I GSI rapporteres tre kategorier, og kun for ansatte: personale med godkjent lærer- eller barnehagelærerutdanning, personale med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, og personale med annen kompetanse. I perioden fra 2018 til 2022 var det en markant økning i andelen ansatte med fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, og 53 prosent oppga dette (mot 43 prosent rapportert i GSI). I 2023 er det 50 prosent som oppgir dette i spørreundersøkelsen, mot 44 prosent i GSI. Her har altså undersøkelse og GSI-tall nærmet seg noe, men det er vanskelig å spekulere i hva avviket skyldes. En mulighet kan være at individer som selv rapporterer sin utdanningsbakgrunn overrapporterer noe, slik at nesten fullførte utdanninger også blir telt med. Samtidig viser spørreundersøkelsen en noe lavere andel som oppgir å ha lærer- eller barnehagelærerutdanning, 3,5 prosent, mot 7,8 prosent i GSI. Et moment å trekke fram er at vår spørsmålsformulering er mer fininndelt enn tredelingen i GSI, noe som kan gjøre at en del av de med lærerutdanning heller har krysset av på annen bachelor/cand. Mag, eller på annen utdanning.

Ledernes erfaring i SFO er så å si lik i 2022 og 2023, der 47 prosent har arbeidet i 0-9 år, 28 prosent i 10-19 år, 22 prosent i 20-29 år, og 3 prosent mer enn 30 år. For de ansatte er det 55 prosent som har arbeidet i 0-9 år, 29 prosent i 10-19 år, 15 prosent i 20-29 år, og drøyt 1 prosent som har arbeidet i mer enn 30 år. Dette er også så å si identisk som i 2022 undersøkelsen.

2.4.2 Spørreundersøkelse til foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging

I tillegg til spørreundersøkelsen til ansatte og ledere har vi også sendt ut en spørreundersøkelse til foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging. En lignende undersøkelse ble sendt ut i 2018, da direkte gjennom Handikappede barns foreldreforening (HBF). Det var 161 foreldre som svarte i 2018, av 227 inviterte, noe som ga en svarprosent på 71 prosent. Det ble understreket da at formålet med en egen undersøkelse til denne gruppen var å løfte fram en stemme som i mindre grad kommer frem i diskusjoner om skole generelt og SFO spesielt, og noe av understrekingen av SFO som inkluderende arena i rammeplanen må tilskrives oppmerksomheten de nedslående resultatene i 2018 fikk. Vi ønsket derfor å gjenta denne undersøkelsen i 2023.

Undersøkelsen ble også denne gang sendt direkte til HBF-sine medlemmer. I tillegg ble den delt åpent på nett på samme måte som de andre undersøkelsene, og delt av andre foreninger. Målgruppen ble dermed noe bredere enn i 2018, og kan nå beskrives som foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging, ikke kun medlemmer av HBF. Totalt fikk vi denne gangen 259 svar, altså en markant økning. Sett opp mot antall og andel med vedtak om spesialundervisning i skolen (drøyt 50 000 elever i skoleåret 2023-2024, og dermed nærmere 100 000 foreldre) er dette likevel et forsvinnende lite utvalg, men vi er igjen opptatt av å få frem resultater som ellers ikke ville vært synlige, og mener dette har en verdi i seg selv.

2.4.3 Foreldreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet

Den siste spørreundersøkelsen vi har benyttet i denne rapporten er Utdanningsdirektoratet sin egen brukerundersøkelse til foreldre, som også innehar spørsmål om SFO. Det er frivillig å gjennomføre undersøkelsen for skolene (og selvsagt frivillig for foreldrene å svare), og det er også frivillig for skolene å ta inn spørsmål om SFO når de først gjennomfører undersøkelsen.

Vi har sammenlignet resultater for årene 2018 til 2022, og data samles i hovedsak inn på våren. I 2021 ble det samlet inn på høsten, og i 2022 ble det gjennomført både vår og høst. Spørsmålene vi har analysert presenteres nærmere senere i rapporten, men for skoleåret 2022 var det 15108 foreldre som hadde svart på spørsmål om trivsel i SFO og 15107 som hadde svart på spørsmål om aktiviteter i SFO, mens henholdsvis 2366 og 2353 hadde svart på spørsmål om samarbeid og måltider i SFO.

2.5 Vurdering av representativitet i undersøkelsene

Undersøkelsene som er gjort i evalueringene er omfattende, og fanger på ulikt vis perspektiver på SFO som ellers ikke hadde blitt løftet fram. Det er likevel viktig å vurdere undersøkelsenes representativitet. Det er ikke svarprosent i seg selv som er avgjørende for representativitet (Holtom, 2022; Hellevik 2015), men eventuelle skjevheter mellom utvalget i undersøkelsene og populasjon. Vi har forsøkt å redegjøre for dette ved å vise til tilgjengelig informasjon i GSI, og funnet enkelte avvik. Vi har også sett på endringer mellom de to undersøkelsestidspunktene i 2022 og 2023, men her er det vanskelig å vite om endringer (eventuelt stabilitet) er uttrykk for seleksjonseffekter eller er resultat av faktiske endringer. Vår fremgangsmåte er derfor å forsøke å belyse avvik slik vi har gjort, og være nøkterne i vurderingene av endringer som kommer frem i undersøkelsene. Særlig er det en

del av endringene i ansattes svar angående rammeplanen som må tolkes med varsomhet.

Samtidig vil vi understreke det unike ved materialet, med svar fra langt flere ansatte enn i 2022 og 2018, svar fra ledere og ansatte i 193 kommuner, svar fra flere foreldre med barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO enn noen gang tidligere, og et svært høyt antall foreldresvar i Utdanningsdirektoratet sin egen foreldreundersøkelse. Til sammen er dette med på å tegne et bredt bilde, som er viktig, men som altså også må fortolkes med forsiktighet, noe vi også har bestrebet oss på i rapporten.

2.6 Om de kvantitative analysene

Vi redegjør kort for metodene som er brukt i de kvantitative analysene. Dette er så godt som identisk beskrivelse som i delrapport 1, Caspersen og Utmo (2022), men gjentas her for å gjøre det enklere for leseren å følge rapportens gang.

Analysene i denne rapporten er i hovedsak deskriptive, og basert på prosentfordelinger og gjennomsnitt. I analyser av forskjeller i resultat over tid, og mellom grupper, bruker vi ofte begrepet statistisk signifikante forskjeller. Når vi bruker begrepet statistisk signifikant resultat mener man, enkelt sagt, at sjansen for at resultatet skyldes tilfeldigheter er liten. Det vil si at det er ikke tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner forskjeller eller sammenhenger, men egenskaper i gruppene eller det vi måler. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker 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. I analysene har vi brukt T-tester for uavhengige utvalg og kjikvadrattester for å undersøke dette.

I tillegg til de nevnte analysene har vi også undersøkt korrelasjoner mellom variabler og regresjonsanalyser. Korrelasjon (her målt med Pearsons r) viser enkelt sagt hvordan to variabler samvarierer. Pearsons r varierer mellom 0 og 1 der 0 tilsier ingen samvariasjon, mens 1 tilsier at høye verdier på den ene variabelen alltid blir fulgt av høye variabler på den andre variabelen.

Regresjonsanalyser er en måte å undersøke sammenhengen mellom en uavhengig variabel og en avhengig variabel når man også kontrollerer for hva respondenten har svart på andre variabler. Et enkelt eksempel vil være sammenhengen mellom kjønn, sosial klasse og inntekt, der bivariate analyser vil kunne vise sammenhengen

mellom kjønn og inntekt og sosial klasse og inntekt, mens en regresjonsanalyse vil kunne viser sammenhengen mellom sosial klasse og inntekt og samtidig ta høyde for respondentens kjønn.

Vi har også gjennomført enkelte faktoranalyser for å se på om det er bestemte svarmønstre hos de ansatte og lederne. Vi har ikke vist faktoranalysene i detalj, men kun gjengitt resultatene. Faktoranalyser brukes for å lage samlemål eller indekser basert på utvalgte variabler der svarmønstrene henger sammen empirisk. For å bestemme disse samlemålenes indre konsistens utfører vi reliabilitetsanalyser gjennom Cronbach's 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. Et samlemål bør som regel ha en alphaverdi på over 0,70. Dersom en indeks/skala består av færre enn ti variabler, er det vanlig å finne lavere alphaverdier (Tabachnick & Fidell, 2001). Indeksens/skalaenes alphaverdi vil bli oppgitt i rapporten. Alle metodene som er brukt inngår i grunnleggende metoder i samfunnsfag, og de som vil lese mer om metodene henvises til gode grunnbøker som for eksempel Hellevik (2002) eller Ringdal (2007).

Vi har også beregnet intraklassekorrelasjonskoeffisient (ICC) på enkelte variabler. Dette er vanligvis første trinn i beregningen av en flernivåmodell, der for eksempel elevs svar må analyseres som avhengig av hvilken klasse, trinn, skole og kommune de befinner seg i, eller innenfor andre inndelinger der svarene fra én enkelt kan antas å ikke være statistisk uavhengig av en annen respondent sine svar. Dette kalles en hierarkisk struktur. Vi har beregnet ICC på foreldreundersøkelsen sine spørsmål, der vi har informasjon om hvilken skole foreldrene svarer for. ICC gir dermed informasjon om hvor mye av variasjonen i foreldrenes svar som kan forklares av hvilken skole de tilhører (Ringdal og Wiborg, 2021).

3. Status – hvordan går det med innføring av rammeplanen

I dette kapittelet skal vi gå nærmere inn på ansatte og lederes vurdering av innføringen av rammeplanen, i hovedsak basert på spørreskjemaedataene som ble samlet inn som del av prosjektet (se kapittel 2 for mer om disse). Målet med kapittelet er å spenne opp et lerret for de kommende kapitlene, og i store tall presentere hvordan innføringen av ny rammeplan har foregått og eventuelt oppfattes å endre arbeidet i SFO.

3.1 Kjennskap til rammeplanen

I spørreskjemaundersøkelsen samlet inn fram til desember 2023 er det 96 prosent av lederne som oppgir at de kjenner til rammeplanens innhold, og 4 prosent som har hørt om den. Det er kun én enkelt SFO-leder som oppgir å ikke kjenne til rammeplanen i det hele tatt.

Blant de ansatte er det 60 prosent som oppgir å kjenne innholdet godt, 33 prosent som har hørt om rammeplanen, og 7 prosent som da ikke har hørt om rammeplanen. Det er altså en liten endring fra 2022, men da var det 68 prosent som kjente innholdet godt, 28 prosent som hadde hørt om den, og 5 prosent som ikke kjente til den.

Totalt sett er det en tilbakegang i andelen ansatte som oppgir å kjenne til rammeplan for SFO, og endringen er også signifikant⁶. For lederne er det ingen signifikante endringer mellom 2022 og 2024. Vi finner også at det er færre ansatte som i slutten av 2023 oppgir at de har hatt egne interne prosesser på deres SFO knyttet til arbeidet med rammeplanen enn det var i starten av 2022. Endringen er fra 77 til 66 prosent, og nedgangen er også her signifikant. Spørsmålet er stilt på en litt annen måte (med en 10-delt skala) til lederne, men her finner vi ingen signifikante endringer.

En mulig fortolkning er at ansatte i større grad opplevde at det ble satt i gang prosesser rundt arbeidet med rammeplanen knyttet til selve oppstarten av innføringen av ny rammeplan, mens dette arbeidet nå har lagt seg noe til ro. I så måte er det også interessant at lederne ikke oppgir den samme endringen over tid. Som vi

⁶ Kjikvadratverdi er 10,71, noe som gir en p-verdi på 0,0047, altså $p < 0,05$.

skal se er dette mønsteret, der ansattes vurderinger og kjennskap til rammeplanen går tilbake, mens ledere i enkelte tilfeller svarer i motsatt retning, noe som går igjen i svært mange av resultatene som presenteres i dette kapitlet.

Dette kan enten fortolkes som at lederne har stor kjennskap til rammeplanen og jobber kontinuerlig med denne. Eventuelt kan man anta at lederne ikke er tilstrekkelige oppmerksomme på den manglende koblingen nedover mot ansattes arbeid med rammeplanen. Vi skal gå litt dypere ned i dette ved å se på andre spørsmål knyttet til arbeidet med rammeplanen.

3.2 Samarbeid med skolen

Det første spørsmålet under temaet *samarbeid med skolen* er hvorvidt arbeidet med rammeplanen har foregått i samarbeid med øvrig personale og ledelse i skolen, og altså implisitt om det har vært kun SFO som har arbeidet med rammeplanen (tabell 3-4). Det er en klar økning i andelen ansatte som sier at arbeidet med rammeplanen ikke i det hele tatt har foregått i samarbeid med øvrig personale, fra 28 til 39 prosent (forskjellen er signifikant).

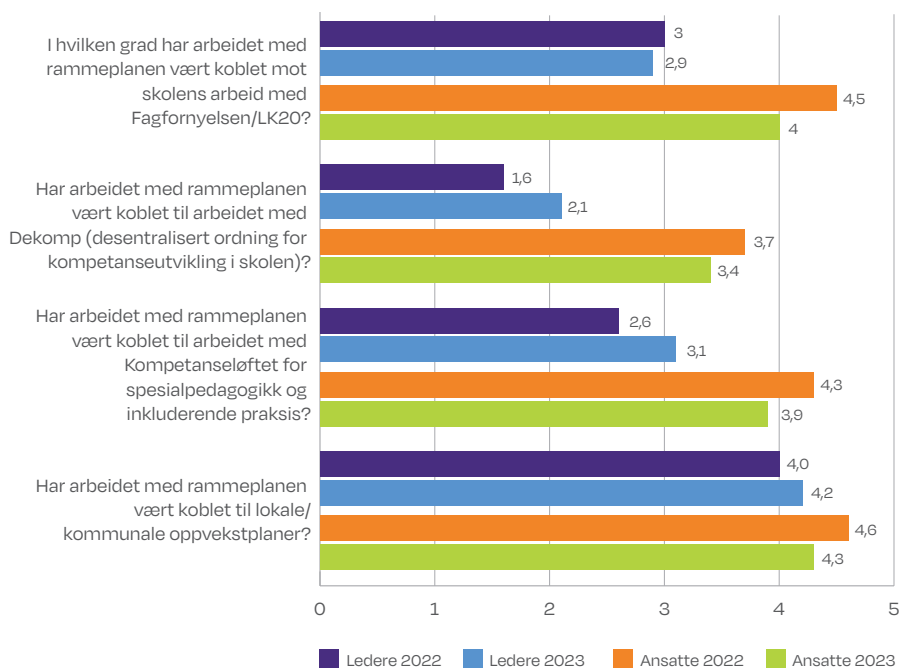
Tabell 3-1 Ansattes vurdering av grad av samarbeid med skolens øvrige personale og ledelse i arbeidet med rammeplanen (prosent). N=837 og 665

I hvilken grad har dere samarbeidet med skolens øvrige personale og ledelse i arbeidet med rammeplanen?

	2022	2023
Ikke i det hele tatt	28 %	39 %
2	27 %	26 %
3	23 %	22 %
4	16 %	9 %
I svært stor grad	6 %	4 %

Lederne er stilt det samme spørsmålet om samarbeid, men med en tidelt skala fra 0 (i svært liten grad) til 10 (i svært stor grad). Det er altså ikke mulig til å sammenligne ledere og ansattes svar direkte, men det er mulig å se på endring over tid for lederne også. Resultatene viser at gjennomsnitt (3,4) og spredning (standardavvik på 2,8) er lik i de to årene. Det er altså ingen forskjeller mellom ledernes vurdering av grad av samarbeid med skolen mellom de to årene, mens vi finner en endring på de ansattes vurdering. Ellers er det tydelig fra både ansatte og ledeses svar at det er lite samarbeid med skolen omkring rammeplanen.

I et annet spørsmål har vi stilt ledere og ansatte om hvordan arbeidet med rammeplanen er koblet til andre prosesser i skolen, som for eksempel innføring av LK20, tilskuddsordningene for kompetanseutvikling i skolen, og lokale og kommunale oppvekstplaner. Spørsmålene er stilt på en skala fra 0 (i svært liten grad) til 10 (i svært stor grad). I figur 3-1 gjengir vi gjennomsnittet for disse spørsmålene for ansatte og ledere i starten av 2022 og slutten av 2023.

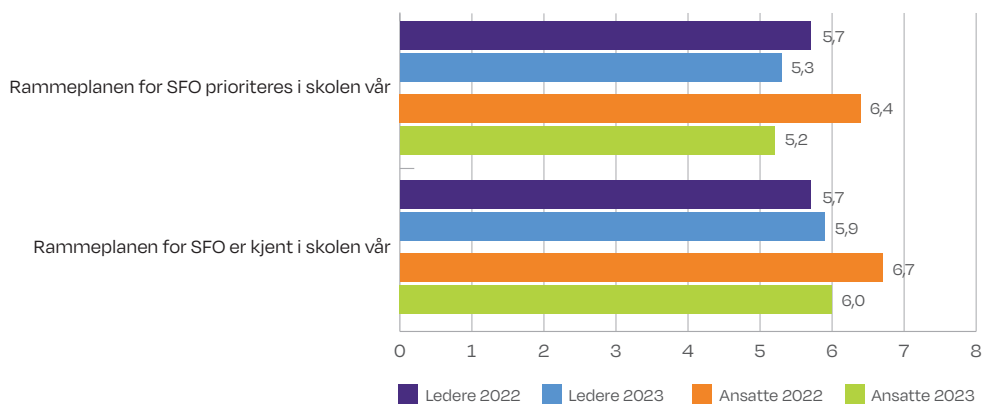


Figur 3-1 Ledere og ansattes vurderinger av koblingen mellom arbeid mellom rammeplanen og ulike prosesser i skolen, gjennomsnitt, 2022 og 2023. Skala fra 0 (i svært liten grad) til 10 (i svært stor grad). N ledere=454/754, N ansatte= 784/614

I figuren kommer det fram at det ikke er veldig store endringer over tid, men likevel noen klare tendenser. For de ansatte ser vi en tendens til at de opplever at koblingen mellom rammeplanarbeidet og andre prosesser i skolen har blitt svakere. Særlig gjelder dette for koblingene opp mot ny læreplan i skolen (LK20). I delrapport 1 (Caspersen og Utmo 2022) fant vi at ansatte i større grad så koblinger mellom skolens prosesser og arbeidet med rammeplanen enn det SFO-ledere gjorde, og det inntrykket stemmer fortsatt. Men samtidig er det altså en nedgang i ansattes vurdering av i hvor stor grad rammeplanarbeidet er koblet på skolens arbeid.

For lederne er det en motsatt tendens, ved at de i større grad ser koblinger mot særlig tilskuddsordningene for kompetanseutvikling (Dekomp og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis). Dette kan speile en tydeliggjøring av at SFO også bør inngå i kompetanseutviklingstiltak i skolen, slik det for eksempel løftes fram i NOU 2022:13, der det understrekes at SFO-ansatte er en av gruppene som skal inngå i skolens kompetanseutviklingstiltak, sammen med andre ansatte i skolen. I tillegg har nok også særlig Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis blitt mer kjent i skolene, slik at tallene vel så mye viser en styrking av kompetanseløftet, som en styrking av rammeplan for SFO.

Et siste tema i dette avsnittet handler om hvorvidt rammeplan for SFO er kjent i skolen og prioriteres i skolen (figur 3-2).



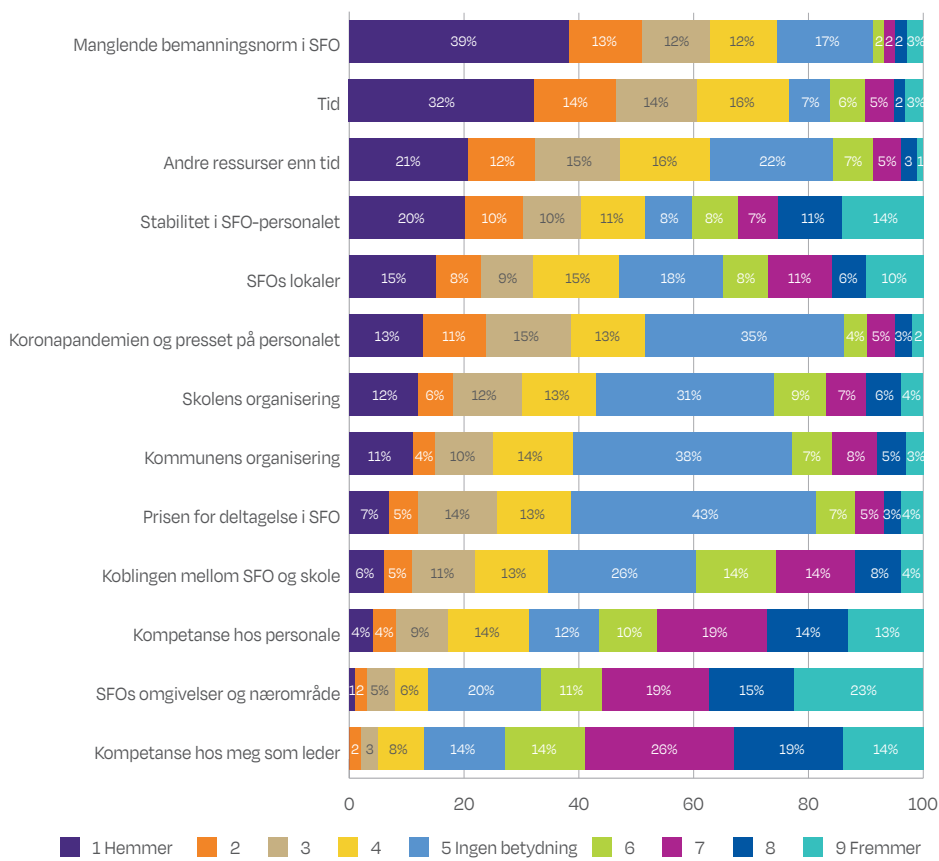
Figur 3-2 Ledere og ansattes vurdering av hvorvidt rammeplan for SFO er kjent og prioritert i skolen, 2022 og 2023. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614

Figur 3-2 viser at det er en tendens til at både ledere og ansatte oppgir at rammeplan for SFO i mindre grad prioriteres i skolen deres, sammenlignet med 2022, og nedgangen er særdeles tydelig for ansatte. Ansatte opplever også i mindre grad enn i 2022 at rammeplanen er kjent i skolen, mens det ikke er signifikant endring for ledernes vurdering av dette.

3.3 Hva hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen?

Rammene for å arbeide med rammeplanen er selvsagt svært viktig for hvorvidt rammeplanen kan bli et aktivt og levende dokument i SFO, særlig i en innføringsfase, slik det fortsatt kan sies å være. Vi har derfor stilt ledere og ansatte en rekke spørsmål

om hva som kan være med på å hemme og fremme arbeidet i med ny rammeplan i SFO. Vi presenterer først lederes svar. Skalaen på spørsmålet er delt inn slik at den går fra 1 (hemmer) til 9 (fremmer), og der 5 er midtpunkt og definert som at temaet ikke har betydning. I figur 3-3 presenterer vi alle verdier i skalaen, men kommenterer mest på ytterpunktene.



Figur 3-3 Lederes syn på hvilke områder som hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen, n=381-412

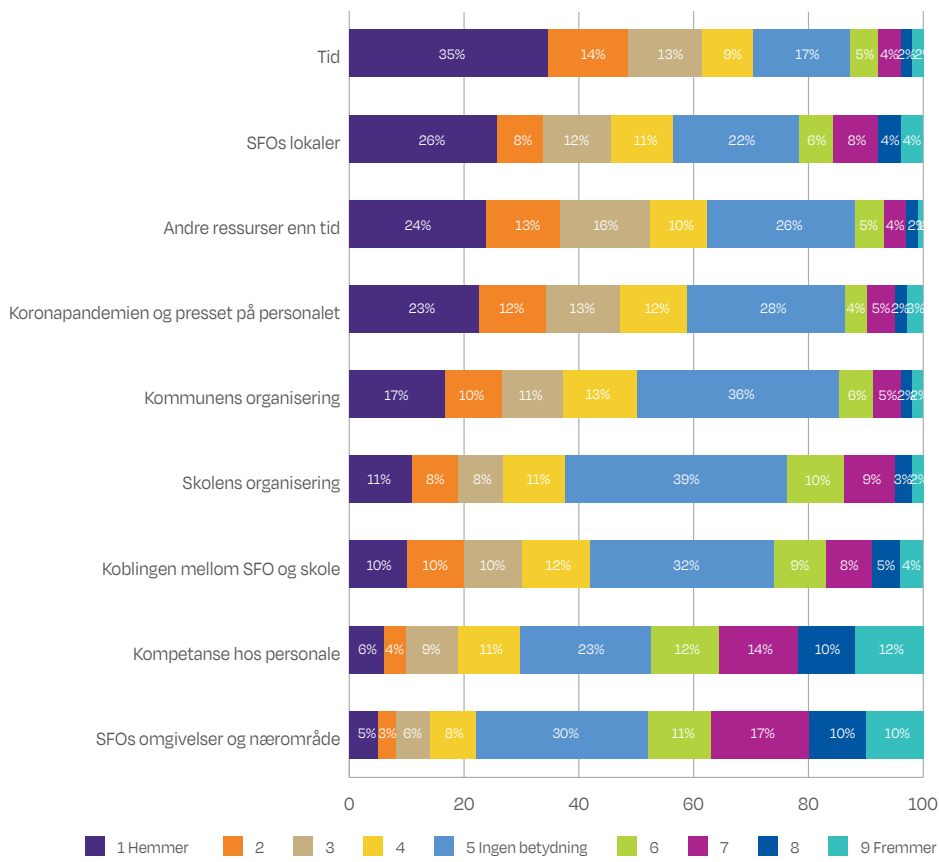
Resultatene fra ledernes svar peker i stor grad på ulike ressursproblemer som hemmere (manglende bemanningsnorm i SFO, tid, andre ressurser enn tid, stabilitet i SFO-personalet, og SFOs lokaler). Blant fremmere er det særlig SFOs omgivelser og nærområde som løftes frem, i tillegg til kompetanse hos leder og personale, og stabilitet blant personale.

Det er 13 prosent som peker på koronapandemien og presset på personalet i 2023, mens dette var den store hemmeren i 2022-undersøkelsen da 40 prosent oppga dette som en hemmer (verdi 9). Andelen som peker på bemanningsnorm som en hemmer har økt fra 26 til 39 prosent, og det er verdt å minne om at dette har skjedd i en periode hvor antallet barn med gratis kjernetid i SFO også har økt. Endringer ellers er ikke av en størrelse som er verdt å kommentere.

Vi har også stilt ansatte spørsmål om hvilke områder de mener hemmer og fremmer arbeidet med ny rammeplan. Det er noe færre alternativer i spørsmålene til de ansatte (for å prioritere andre områder i spørreskjemaet), men det er likevel interessante paralleller. De ansatte er ikke spurt om bemanningsnorm i SFO sin betydning, men det er likevel tid og ressurs spørsmål som løftes frem som hemmere. 35 prosent peker på tid som en hemmer, 26 prosent på SFOs lokaler, og 24 prosent på andre ressurser enn tid.

Koronapandemien og presset på personalet er det 23 prosent som løfter fram som en hemmer, og dette er for de ansatte omtrent samme andel som i 2022 (da var det 28 prosent). Sammenligner vi ressurs spørsmålene over tid ser vi mer enn en dobling i andelen som løfter frem disse fra 2022 til 2023. Ut over dette er det små endringer over tid.

For de ansatte er det sammenfall med lederes syn på fremmere i arbeidet i rammeplanen: det er kompetanse hos personale og SFOs nærområde som løftes frem som viktigst.



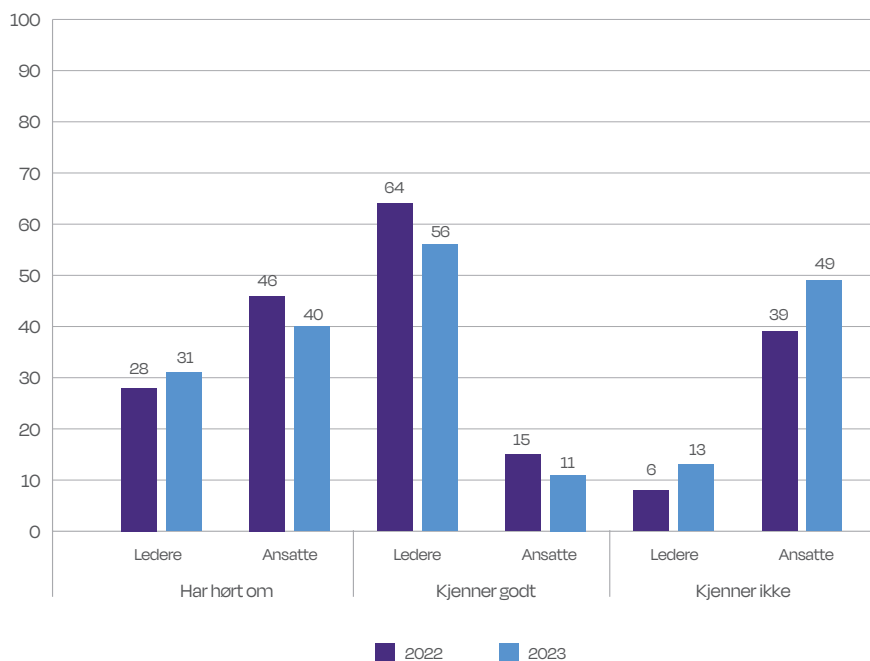
Figur 3-4 Ansattes syn på hva som hemmer og fremmer arbeidet med ny rammeplan i SFO, N=707-750

3.4 Vurdering av støttematerialet

I forbindelse med innføringen av rammeplanen ble det av Utdanningsdirektoratet utviklet støttemateriell. Dette er tilgjengelig som nettsider, filmer og lignende. I spørreundersøkelsen har vi spurt om kjennskap til og vurdering av støttematerialet. I figur 3-5 ser vi andelen ledere og ansatte som oppgir å ha hørt om, kjenne godt og ikke kjenne til støttematerialet til rammeplanen.

Det er flere ansatte enn ledere som oppgir å ikke kjenne til støttematerialet som er tilgjengelig, og det er nesten halvparten av de ansatte som har svart på undersøkelsen som oppgir dette (49 prosent). Dette er en økning fra 2022. Også for ledere er det en liten økning i andelen som ikke kjenner til støttematerialet, fra 8 til 13 prosent. Endringene i andelen av ledere og ansatte som ikke kjenner til rammeplanen speiles

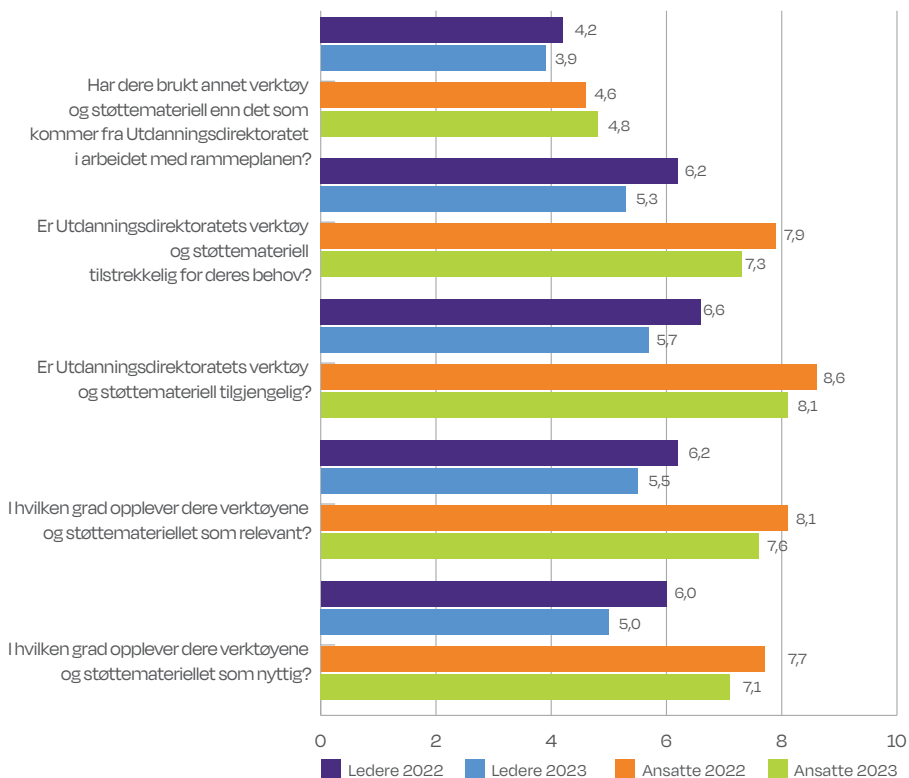
i en nedgang i andelen som kjenner rammeplanen godt, denne synker fra 64 til 56 prosent hos lederne, og en liten nedgang fra 15 til 11 prosent hos ansatte. Det er også en nedgang i andelen ansatte som oppgir at de har hørt om støttmateriellet, mens andelen blant ledere som har hørt om støttmateriellet er ganske stabilt (fra 28 til 31 prosent).



Figur 3-5 Ledere og ansattes kjennskap til Utdanningsdirektoratets støttmaterieill, 2022 og 2023. N ledere = 455, N ansatte=948

I det neste spørsmålet har vi undersøkt hvordan de ansatte og lederne vurderer støttmateriellet fra Utdanningsdirektoratet, og hvordan dette har utviklet seg over tid, og om de har brukt annet materieill.

Vurderingene av støttmateriellet viser for det første at ansatte vurderer dette som mindre nyttig, relevant, tilgjengelig og i mindre grad tilstrekkelig for sine behov, enn det lederne gjør. Dette er samme mønster som i 2022, og speiler nok også forskjellen i kjennskapen til materialet mellom ledere og ansatte. Både for ansatte og ledere er det også en tilbakegang i vurderingen av støttmateriellet, altså at det er en mindre positiv vurdering enn i 2022. Det er viktig å understreke at vurderingene likevel er stort sett positive.



Figur 3-6 Ledere og ansattes vurdering av Utdanningsdirektoratets støttemateriell, 2022 og 2023, N ledere = 455, N ansatte=948

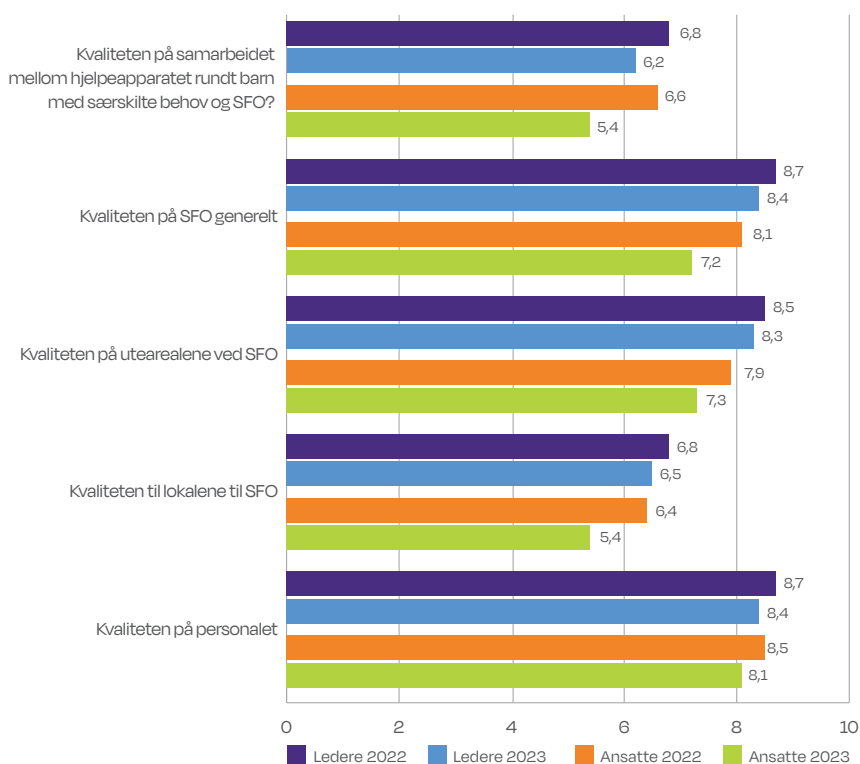
Når det gjelder bruk av annet støttemateriell enn det som er utviklet av Utdanningsdirektoratet, så er det ikke noen signifikant endring. I de utdypende kommentarene ser det likevel ut til å være en større variasjon i hva som brukes, noe som gjenspeiler at det har kommet mer litteratur fra ulikt hold som har dette som tema. Det er også flere som peker på kommunale rammeplaner som støttemateriell her, i tillegg til ulike regionalt utviklede pakker.⁷

3.5 Utvikling i vurderingen av kvalitet i SFO

Et generelt poeng med innføringen av rammeplan for SFO er å gjøre kvaliteten på SFO høyere og likere. Det er ikke etablert direkte kvalitetskriterier som SFO skal vurderes etter, verken nasjonalt eller i denne evalueringen, så vi har derfor tatt

⁷ Et eksempel er Livet og sånn, utviklet av Ålesund kommune (www.livetogsann.no), og pakker fra for eksempel Matjungelen (<https://matjungelen.no/>).

utgangspunkt i ansatte og leders vurderinger av kvalitet på SFO på ulike områder, og sett på utviklingen fra starten av 2022 til slutten av 2023. Skalaen går fra 0 (særdeles dårlig kvalitet) til 10 (særdeles god kvalitet), og på alle dimensjonene vi har tatt med er det en i overveiende grad positiv vurdering hos både ansatte og ledere. Ledere er generelt mer positive enn ansatte, noe vi også så i evalueringen av SFO i 2018 (Wendelborg, Caspersen et al. 2018)⁸. Det er en relativt tydelig nedgang i vurderingene hos både ansatte og ledere mellom de to målepunktene, og noen av utslagene er til dels store. Vurderingene av kvaliteten på samarbeidet rundt barn med særskilte behov går for ansatte ned fra 6,6 til 5,4, og vurderingen av kvaliteten på SFO generelt går for ansatte ned fra et gjennomsnitt på 8,1 til 7,2. Vi kommer nærmere tilbake til spørsmål rundt disse endringene i senere kapitler, men kan løfte fram allerede nå at utfordringer som tas opp i casestudiene og kommentarfelt dreier seg om bemanning, tid, og mulighet til å følge opp alt som dukker opp i hverdagen.

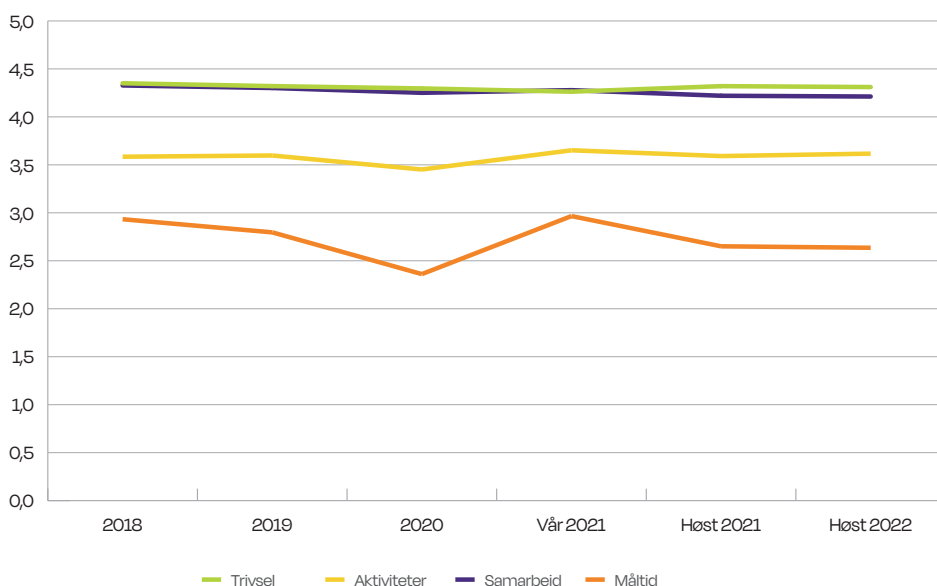


Figur 3-7 Vurdering av kvalitet på ulike områder i SFO, ansatte og ledere, 2022 og 2023. Gjennomsnitt. N ledere = 435/453. N ansatte = 956/719

⁸ Skalaen er endret fra femdelst til tidelt, så direkte sammenligning av gjennomsnitt mellom 2018 og 2022/2023 lar seg ikke gjøre.

Gjennom Utdanningsdirektoratet er det tilrettelagt for at skoler hvert år kan (og skal) gjennomføre ulike brukerundersøkelser. Elevundersøkelsen er nok den mest kjente, men det er også andre undersøkelser som har viktig informasjon. En av disse er Foreldreundersøkelsen, som også har viktig informasjon om SFO, og gir mulighet til å se på endring over tid. Siste målepunkt med tilgjengelige data for oss er høsten 2022.

I figur 3-8 har vi sett på foreldres vurdering av ulike områder i SFO. Dette er basert på 11 spørsmål som skolene kan velge, og de er her delt opp i fire hovedområder. Trivsel og miljø er satt sammen av tre påstander⁹, Aktiviteter er basert på to påstander¹⁰, Samarbeid er basert på fire påstander¹¹, og Måltid er basert på to påstander¹². Foreldreundersøkelsen har også to spørsmål om holdning til foreldrebetaling av aktiviteter og tilbud om leksehjelp, som vi ikke har tatt med. Alle samlemaalene er analysert og diskutert nærmere i Hygen m.fl. (2022).



Figur 3-8. Foreldres vurdering av ulike områder i SFO, 2018 til 2022, basert på Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse. N=2353 (måltid), 2366 (samarbeid), 15107 (aktiviteter) og 15108 (trivsel) i 2022

9 Barnet mitt trives på SFO, Jeg opplever at personalet på sfo bidrar til et godt sosialt miljø for barna, og Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et fysisk trygt miljø for barna.

10 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er godt tilpasset, Aktivitetene i skolens ferier er gode.

11 Jeg har et godt samarbeid med personalet på SFO, Jeg opplever at beskjedene jeg gir til personalet på SFO blir fulgt opp, Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet, Det er nyttig for vår familie at informasjonen om SFO og dets aktivitetstilbud og matplaner er tilgjengelig på nett.

12 Måltidet på SFO er variert, Måltidet på SFO er sunt.

I figuren er hovedinntrykket at foreldre er aller mest fornøyde med barnas trivsel og samarbeidet med SFO. Aktiviteter vurderes også som positivt, men noe lavere enn de to første, og måltidene vurderes lavest, men alt i alt positivt. Det er noe endring i vurderingene av måltid over årene, men alt i alt er det slående hvor stabile gjennomsnittsverdiene er, samtidig som det bør nevnes at variasjonen som skjuler seg bak hvert gjennomsnitt er ganske stor. Standardavviket er på 0,9-1 på Trivsel, 1,35-1,40 på aktiviteter, 0,78-0,86 på Samarbeid, og 1,63-1,83 på Måltid. Nærmere undersøkelser (som vi ikke rapporterer her), viser også at om lag 10 prosent av variansen¹³ av svarene på de fire områdene kan forklares av hvilken skole foreldrene hører til. At variansen forklart på skolenivå ikke er høyere er muligens noe overraskende, men kan muligens forklares med at samarbeidet blir veldig knyttet til det enkelte barnets behov og kommunikasjon og samarbeid rundt dette. Dette underbygges av at andelen forklart varians heller ikke endrer seg særlig når vi også kontrollerer for hvilket trinn barnet går på, i og med at dette i større grad peker mot kommunikasjonen mot spesifikke ansatte eller baser på SFO. En annen måte å uttrykke dette på er at foreldre er stort sett positive, til tross for at svarene ikke gir uttrykk for en spesielt systematisk oppfattelse av den enkelte SFO.

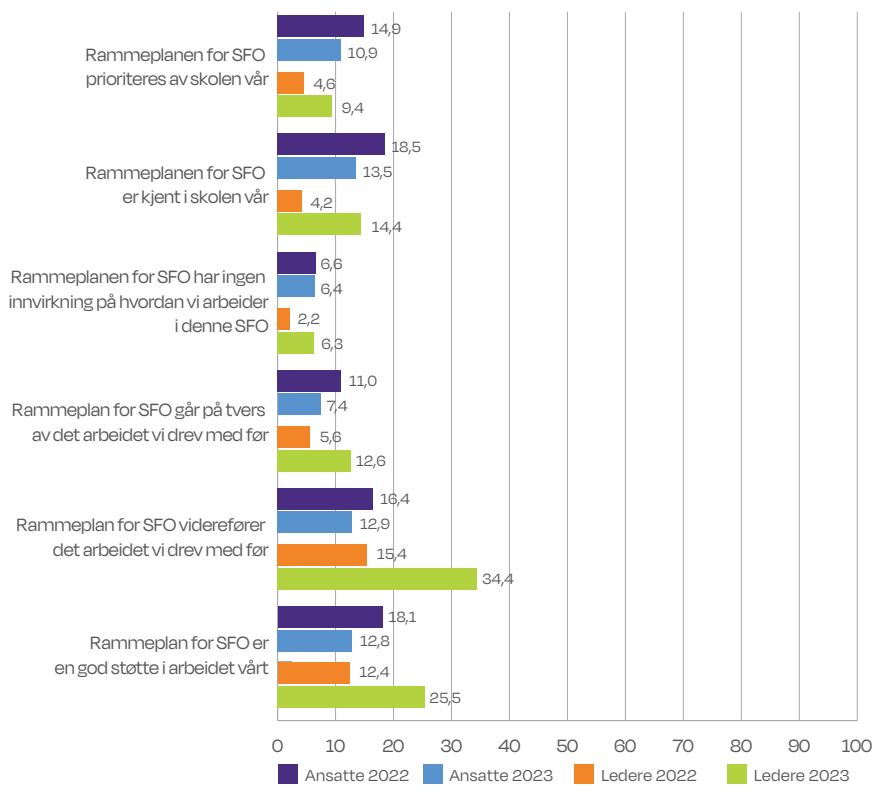
3.6 Rammeplanen som styringsdokument for SFO (og skole) – fører den til endringer?

I undersøkelsene inngår det spørsmål om hvordan rammeplanen har endret eller videreført arbeidet i SFO, og hvordan den er prioritert og kjent i skolen. I forrige avsnitt kom det fram at arbeidet med rammeplanen var lite koblet til skolens faglige prosesser. I figur 3-9 ser vi at det er en generell tendens til at ansattes vurderinger går tilbake, mens lederes endringer går frem. Utslagene er til dels store, og særlig tydelige er endringene på spørsmålet om rammeplanen har videreført arbeidet som de drev med før, og om den er en god støtte i arbeidet. For lederne er det en klar endring der nesten 35 prosent av lederne mener den viderefører arbeidet de drev med før (mens det var 15 prosent som mente det samme i starten av 2022), og 25 prosent av lederne oppgir at rammeplanen er en god støtte i arbeidet (mens det var 12 prosent i 2022). Akkurat hva som ligger i at rammeplanen viderefører arbeidet de drev med før kan man jo spekulere litt rundt, i og med at det nå har gått nesten to år siden forrige undersøkelse. Viser de til tiden imellom, eller oppfatter de intensjonen i spørsmålet som at det handler om perioden før rammeplanen ble innført? At det er en økning i hvor mange som opplever at rammeplanen viderefører arbeidet kan på den ene siden

¹³ Dette er gjort gjennom en såkalt intraklassekorrelasjonskoeffisient, ICC, se metodekapittelet.

sees på som et kritisk blikk på rammeplanen, og at den ikke fører til endringer. Men kombinert med økningen på spørsmålet om at rammeplanen er en god støtte, så kan en alternativ fortolkning handle om at ledere over tid har fått den mer inn under huden og ser den som en forlengelse og utvikling av arbeidet de gjorde tidligere, og dermed fungerer som en god støtte. Det er en sterk korrelasjon mellom disse to spørsmålene (Pearsons r:0,53), noe som støtter en slik fortolkning.

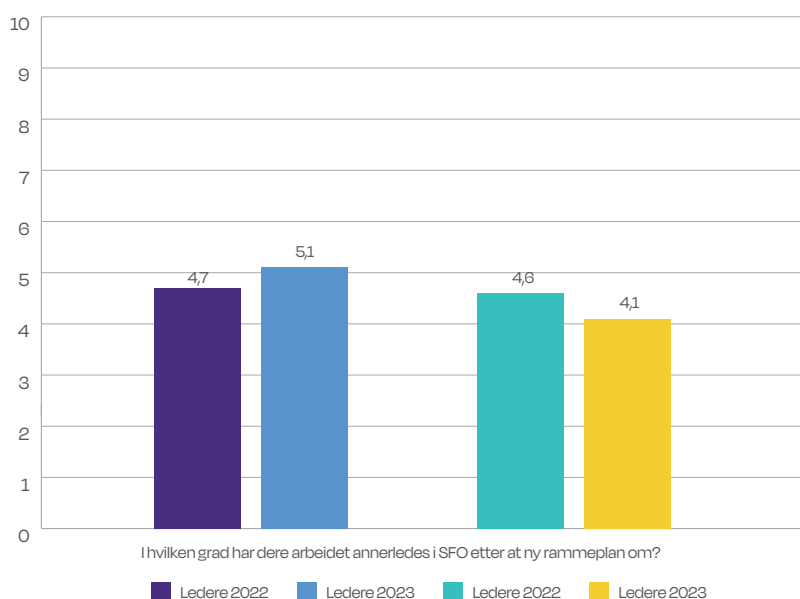
Det er også en svært sterk korrelasjon (0,76) på spørsmålene om rammeplanen er kjent og om rammeplanen er prioritert. Det er også en moderat korrelasjon mellom spørsmålene om hvorvidt rammeplanen går på tvers av arbeidet og at den ikke har innvirkning på arbeidet i SFO (0,28).



Figur 3-9 Ansatte og lederes vurdering av rammeplanen som styringsdokument i SFO, 2022 og 2023. Andel helt enig (verdi 9 på en skala fra 1 – i svært liten grad, til 9 – i svært stor grad. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614

Fra et av intervjuene kommer det opp et interessant eksempel knyttet til rammeplanen som styringsdokument (case B). Leder oppgir her at rammeplan for SFO oppleves som for «tynn», og at lederen derfor heller bruker rammeplan for barnehagen som styringsdokument for arbeidet, siden den oppleves å ha mye tydeligere mål og føringer. I åpne kommentarfelt i spørreundersøkelsene ser vi også dette andre steder, uten at vi kan si så mye om omfanget.

Avslutningsvis viser vi gjennomsnittsverdier for ledere og ansatte i 2022 og 2023 på spørsmål om de arbeider annerledes etter at den nye rammeplanen ble innført. Tendensen er den samme som i store deler av materialet presentert tidligere i kapitlet – ansatte går tilbake i sin vurdering, mens ledelsen går noe fram. Det er verdt å påpeke at standardavvikene er relativt store på dette spørsmålet (for ledere 2,5 og 2,8 i henholdsvis 2023 og 2022, og for ansatte 2,6 i begge år). Dette innebærer at det er stor variasjon på individnivå i hvordan man vurderer endringene som rammeplanen eventuelt har ført til, eller ikke har ført til.



Figur 3-10. Ansatte og leders vurdering av i hvilken grad de har arbeidet annerledes etter at rammeplanen ble innført, gjennomsnitt, 2022 og 2023. N ledere=454/754, N ansatte= 784/614

3.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi forsøkt å se i litt store tall på hvordan innføringen med rammeplanen har gått så langt. Dette har vi gjort gjennom å se på kjennskap til rammeplanen, hvordan arbeidet med rammeplanen er koblet til skolen, hva som oppleves å hemme og fremme arbeidet med rammeplanen, hvordan støttemateriellet til rammeplanen er vurdert, hvordan kvaliteten i SFO oppleves å ha utviklet seg, og hvordan rammeplan for SFO er som styringsdokument som fører til endringer i SFO, går på tvers av arbeidet i SFO, eller eventuelt viderefører det som er gjort tidligere i SFO.

Et hovedtrekk er at ledernes positive vurdering av arbeidet med rammeplanen og hva den kan gjøre med SFO holder stand sammenlignet med tidligere datainnsamling, mens ansattes svar beveger seg i en retning som kanskje tyder på at oppmerksomheten om rammeplanen er noe svekket sammenlignet med den helt første innføringsperioden. Det er for eksempel en tilbakegang i andelen ansatte som oppgir å kjenne rammeplanen godt, færre ansatte som oppgir å arbeide med rammeplanen i kobling mot andre prosesser i skolen og færre ansatte som opplever at rammeplanen prioriteres og er kjent i skolen. Det er færre ansatte og ledere som oppgir å kjenne støttemateriellet godt, og kvaliteten på SFO vurderes som dårligere enn i starten av evalueringen. Ansatte mener i mindre grad enn i starten av perioden at rammeplanen fører til endringer i deres SFO.

Resultatene viser dermed en utvikling som er på tvers av det man kanskje skulle ønske og forvente, men må tas på alvor samtidig som man har et kritisk blikk på hva resultatene faktisk viser. På spørsmål om hva som hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen trekkes det tydelig fram et ressursspørsmål, og manglende tid til å arbeide med rammeplanen. Dette kan ha ført til at entusiasmen for arbeidet med ny rammeplan har dalt etter hvert, noe som gir seg utslag i svarene på spørreundersøkelsen. Vi kommer tilbake til slike spørsmål og flere nyanser, men vil også understreke at det er en god del usikkerhet knyttet til utvalgene i spørreundersøkelsene (se metodekapittelet for mer om dette). Tendensene er likevel såpass tydelige at de må tas på alvor.

4. Rammene for rammeplanarbeid

Dette kapitlet legger frem variasjon i de overordnede rammene for å kunne arbeide med rammeplanen. Den lokale variasjonen påvirker naturligvis hvordan de lokale SFO-ene har mulighet til å arbeide med rammeplanen. Kapitlet bruker spørreskjemadata, og data fra casestudiene samt noe data fra workshopene. Målet med kapitlet er å vise frem hvordan variasjon i rammer kan påvirke arbeidet med rammeplan og den daglige hverdagen i SFO.

4.1 Bemanningsnorm

En vesentlig ramme for arbeidet i SFO, er bemanningen. Tidligere i denne evalueringen har vi sett at SFO-ledere opplevde manglende bemanningsnorm som det tredje mest hemmende for innføringen av rammeplanen (Caspersen & Utmo, 2022). Som vist i kapittel tre, opplever nå lederne manglende bemanningsnorm som det mest hemmende for innføringen av rammeplanen. Både ansatte og ledere i SFO har svart på spørsmål om hvorvidt de ønsker en bemanningsnorm i SFO. Svarene for de to gruppene er svært like. 436 ledere har svart, mens 945 ansatte har svart. 77 prosent av både lederne og de ansatte oppgir at de savner en bemanningsnorm. Det er 7 prosent av lederne og 6 prosent av de ansatte som ikke ønsker en bemanningsnorm, mens de henholdsvis 16 prosent og 17 prosent av de resterende ikke vet. Gjennomgående er bemanning noe både ledere og ansatte er opptatt av i casestudiene. En SFO-leder forteller det følgende:

Når jeg leser rammeplanen, da kan jeg sitte som SFO- leder og tenke at da må jeg ansette pedagoger. De kan ikke forvente det der, når jeg har seks ansatte som ikke har fullført grunnskolen i hjemlandet sitt, og må nesten ha tolk i sykefraværs oppfølging, da blir man nesten provosert når man leser det (Leder SFO)

Mange av de ansatte er opptatt av bemanning tilknyttet barn med behov for særskilt tilrettelegging. En ansatt forteller:

Det var noe av det jeg trengte med den nye rammeplanen. Vi håpet av det ble en annen norm, at det ble tettere oppfølging. For det har alltid vært sånn at SFO har hatt færre ansatte å rutte med enn på skolen. Og det er jeg litt skuffa over, at det ikke ble noe ekstra, at det ikke kom med i rammeplanen.

At de ikke ser behovet for tettere oppfølging på SFO. Vi får jo flere og flere barn med spesielle behov, som heller ikke får noe ekstra på SFO. Ingen får det. Ingen! Men heldigvis har vi i hvert fall nå en ledelse som ser dette, og gjør noe med. Så vi er nok litt i overkant bemanna, utfra normen. Men vi har så mange barn på SFO, at vi greier det likevel økonomisk (Ansatte SFO)

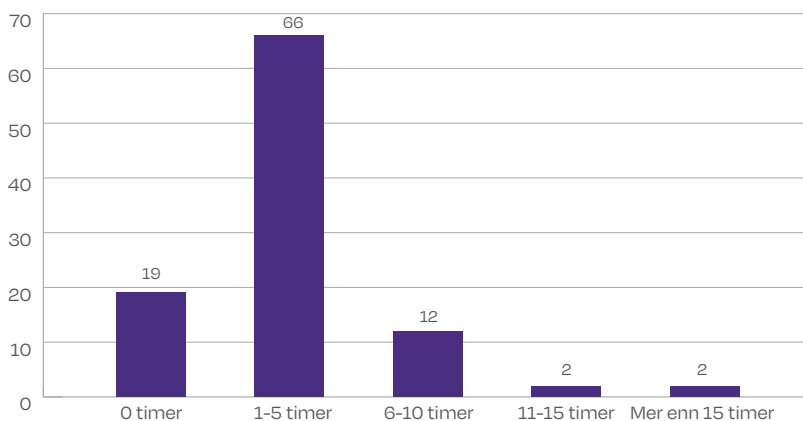
Bemanning tilknyttet barn med særskilte behov for tilrettelegging er nærmere diskutert i kapittel SFO som inkluderende arena. En SFO-leder er også opptatt av at de ansatte i SFO generelt har høyt fravær, hvilket også påvirker tilbudet:

Det er en ansattgruppe med veldig høyt fravær. Det gjelder i hvert fall hele dette området, kanskje også hele landet. Og det igjen henger sammen med status. Og kompetanse og utdanningsnivå, og alt sånn her. Men det er også sånn en ganske direkte påvirkning på hva vi kan tilby. At det er så mye fravær. Det er ikke så gærent hos oss liksom, men jeg hører jo om det fra de andre skolene. Det er jo en yrkesgruppe med veldig, veldig høyt fravær. Og det er og mange yrkes grupper som ikke har høyere utdanning og sånne ting. (Leder SFO)

Ved flere SFO-er trekker ledelsen frem at antall ansatte ikke nødvendigvis speiler antall ansatte på jobb, siden det er høyt sykefravær. I casestudiene er det variasjon mellom SFO-ene i ratioen mellom barn og voksne på SFO. Dette speiles også av at det opereres med litt forskjellige stillinger i de forskjellige SFO-ene, herunder baseledere, hvilket er nærmere diskutert i det følgende. Kompetanse hos de ansatte er diskutert i neste kapittel.

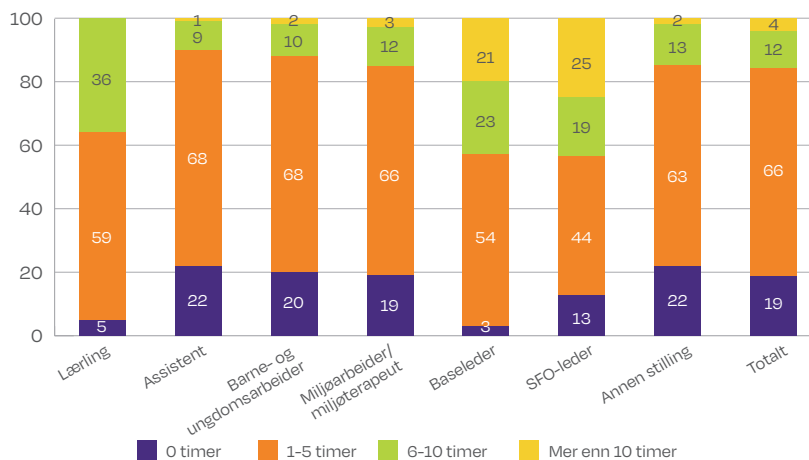
4.2 Planleggingstid

En viktig ramme for arbeidet på SFO, handler om organisering av de ansattes hverdag. Dette er også et tema i rammeplanen, hvor det vektlegges at alle i personalet skal jobbe systematisk med planarbeid. I casestudiene har vi sett flere varianter av hvordan de ansatte på SFO jobber. Dette ser vi også speilet i spørreundersøkelsen. Figuren under viser hvor mye tid ansatte i SFO oppgir å ha til planlegging med kollegaer eller alene per måned. Som vi ser av figuren, bruker de aller fleste (67 prosent) mellom 1-5 timer i måneden på å planlegge. Det er kun 4 prosent som bruker mer enn 10 timer i måneden.



Figur 4-1: Ansattes planleggingstid per måned. Figuren er trunkert. Prosent. N=1011.

Videre analyser på stillingskategori viser at det er forskjeller i hvilke ansatte som har planleggingstid. Uavhengig av ansattkategori er det mest utbredt å bruke 1-5 timer på planlegging, men det er stor variasjon mellom ansattgrupper. 22 prosent av assistentene har ingen tid til planleggingsarbeid, mens 21 prosent av baseleiderne har mer enn 10 timer i måneden.



Figur 4-2: Ansattgruppers tid til planlegging per måned. Prosent. N=1007

I intervjuer har flere ansatte fortalt om sine perspektiver på dette. På en SFO forteller en baseleder det følgende:

Vi har jo tre baseledere. Og det er noen skoler, som naboskolen vår, som er mye større enn oss. De har bare to baseledere, for eksempel. Så det er også ulikt, hvor mye kontortid de har. Vi kunne sikkert hatt to baseledere, men da kunne vi ikke ha hatt det aktivitetstilbudet vi har for eksempel. Man må jo hele tiden justere, og det gjør hver aktivitetsskole ulike valg på. Men hos oss har vi tre stykker på hundre prosent stilling, som har kontortid.
(Baseleder SFO)

Her ser vi at SFOen i stor grad benytter seg av plantid til å tilby et bredt spekter av aktiviteter. På en annen SFO hvor det er mange baseledere, beskriver leder at det er dyrt med baseledere, og at det å ha mange baseledere har ført til at de går i underskudd. Lederen forteller:

Det er klart at det ikke er helt bærekraftig å ha så mange baseledere, men det er jo det som gjør at tilbudet vårt blir så bra da. Og som gjør at SFO får inntekter. Og så er det sånn på SFO at mesteparten av grunnbemanningen vår er nitten år. Derfor er det desto viktig å ha den basen med baseledere mener jeg. Som er stabile. Som kjenner skolen. Som vet hva som skal til. Som kan utvikle tilbudet videre, nettopp fordi de har tid til det da. Fordi de har tid til planlegging. (Leder SFO)

Her knytter lederen det høye antallet baseledere opp mot kvaliteten på tilbudet, hvilket lederen også mener at påvirker SFOs inntekter. Samtidig beskriver den samme lederen at hun opplever at etaten ønsker at hun skal nedbemanne baselederne. På en annen SFO er erfaringen annerledes om bruk av plantid. De har ikke baseledere, men tre teamledere som har forskjellige ansvarsoppgaver. En teamleder forteller det følgende i intervju:

Vi tre har en timers plantid i løpet av uka. Det har ikke de andre ansatte. De har egentlig en halvtime som de kan kreve til seg selv, men det er ikke mange som har det eller krever det. Og der kunne det også ha vært, at hvis man hadde mer konkrete oppgaver eller lesestoff eller mer faglig påfyll eller.
(Teamleder SFO)

Her peker teamlederen på at de andre ansatte ikke benytter sin lille plantid, fordi de ikke vet hvordan de skal bruke den. På denne SFO-en tilbys det i liten grad faste aktiviteter, og de benytter seg også lite av månedsplaner for aktiviteter fordi de synes «*månedsplaner var sånn veldig barnehageaktig*». Teamlederen forteller senere at hen en uke bestemte at de ansatte skulle bruke plantiden til noe konkret:

I forrige uke skulle vi ta med en praksisfortelling til torsdagen nå. Og det var liksom leksen vår. Og jeg tenkte å bruke plantiden på det. Men det var ikke noen som hadde gjort det. Og det var en ganske konkret oppgave vi fikk. Men det var det ingen som hadde gjort det. Så jeg vet ikke om de hadde plantid? Så jeg har vært veldig tydelig med å snakke om det. At de tar i bruk den halvtimen. (Teamleder SFO)

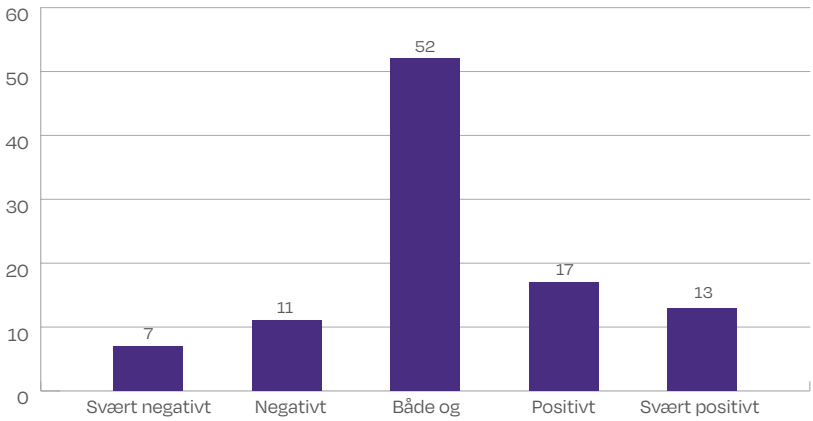
Også på andre SFO-er oppleves det utfordrende av de ansatte at plantiden er så kort, slik at de ikke nødvendigvis får mye ut av den. Det er tydelig at organiseringen av plantid legger en ramme rundt arbeidet i SFO.

4.3 Konsekvenser av innføring av gratis deltids plass

Innføringen av gratis deltids plass i SFO nasjonalt har foregått parallelt med innføringen av rammeplan for SFO. Selv om gratis deltids plass ikke er en del av rammeplanen, påvirker det likevel SFO i en så stor grad at vi har valgt å inkludere temaet i vår evaluering.

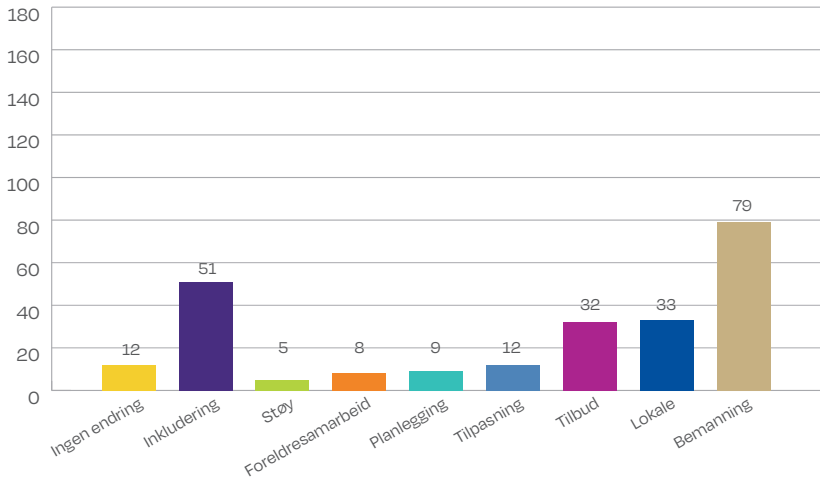
Lederne har svart på spørsmål om innføring av gratis 12 timers plass på SFO. Fra skolestart 2023 gjaldt dette også andre trinn, i tillegg til første trinn som fikk gratis 12 timer i 2022. 40 prosent av lederne oppgir at deres SFO har blitt kompensert for bortfallet i foreldrebetaling, mens 17 prosent oppgir at de ikke har fått det. Det er 43 prosent som ikke vet.

Lederne har også svart på hvordan de oppfatter at innføring av gratis plasser har påvirket kvaliteten på SFO-tilbudet. Figuren under viser fordelingen av ledernes svar. 52 prosent synes innføringen har vært både positiv og negativ, mens det ellers er en fordeling mellom de fire andre svarkategoriene.



Figur 4-3. Lederes oppfatning av hvordan gratisplasser har påvirket kvaliteten på SFO. Prosent. N=437

182 av lederne har valgt å utdype dette nærmere i et åpent tekstfelt. Det er tydelig av dataene at dette er et tema som engasjerer. Tabellen under viser en sammenstilling av hva lederne trekker frem. Vi ser at flere ledere trekker positivt frem at det nå er flere/ alle barn som går på SFO, slik at det blir mer inkluderende. Samtidig trekker også flere ledere frem det økte antallet som negativt, gjennom at de har dårligere plass og at bemanningstettheten blir lavere. Det er også 32 av 182 som mener at gratis deltids plass fører til et dårligere tilbud for barna.



Figur 4-4. Lederes meninger om konsekvenser av gratis deltids plass. Tall. N=182

En skoleleder skriver

«Alle barn i 1.kl og 2.kl deltar; det er bra. Men med 1 voksen til 18 barn er det svært begrenset hva SFO kan tilby 5-7 åringer. Det er urettferdig for 3.kl og 4.kl at de betaler så pass mye mer for plassen og bemanningsnormen så dårlig at de store barn stort sett må være selv-drivende. Mener det er viktig at det kommer en bemanningsnorm!» (Skoleleder)

En annen skoleleder skriver:

«Gratisplassene har gjort slik at flere barn får gå på SFO, men SFO har ikke fått kompensasjon for det økonomiske tapet. Vi har blitt færre ansatte pr. barn og vi har fått mye mindre inntekt til utstyr og leker på SFO. Og vi har fått en Rammeplass helt uten rammer! Vi må få en bemanningsnorm på 12 barn pr. Ansatt!» (Skoleleder)

En annen SFO-leder opplever at gratis deltids plass påvirkertilbudet til barna negativt, og skriver det følgende:

Det har blitt flere barn, i trangere lokaler med en bemanningsnorm på 1 til 16. Barn som er avhengig av SFO som oppholdssted får dårligere tilbud, trygghet og tilrettelegging da de faller bort i mengden. Vi klarer ikke å opprettholde et godt SFO-tilbud med organiserte aktiviteter hver dag og har gått tilbake til matpakker som går utover mat og måltidsgleden. (Leder SFO)

8 SFO-ledere opplever også at foreldresamarbeidet har blitt mer utfordrende. En SFO-leder skriver:

Det jobbes med å få alle barn inn i SFO, uten å tenke på de ansatte. Vi trenger flere voksne og etter pandemien har det vært kjempevanskelig å få ansatt. Spesielt 50%-stillinger er det utfordrende å få tak i kvalifisert personale. SFO blir sett på som oppbevaring av mange foreldre, samtidig som de setter krav som om det skulle vært en barnehage. Selv om barna er store, trenger de og foreldrene at sitt barn blir sett. Som en av 15 er det vanskelig i frilek. Spesielt siden de voksne ikke er pedagoger, ikke vet hva de skal se etter og ikke har den kunnskapen eller holdningene til arbeidet som er nødvendig for å gi et best mulig tilbud. (Leder SFO)

Her trekker lederen også frem de ansattes kompetanse, som er nærmere diskutert i neste kapittel. 12 SFO-ledere opplever det også som utfordrende at gratis deltids plass har ført til at de får barn inn i SFO som ikke gikk der før, og at noen av disse barna har behov for særskilt tilrettelegging.

Positivt at flere har mulighet til å gå på SFO, men det gir også en økning av barn med utfordringer. Det følger ikke med mer personale og heller ikke bedre fasiliteter. SFO er i stor grad overlatt til seg selv, og er sjelden prioritert til kompetanseheving. Det er sterkt nødvendig slik elevmassen utvikler seg nå, mer utfordringer fysisk og psykisk. Mye utagerende atferd. (Leder SFO)

Mange SFO-ledere beskriver hvordan den økte elevmassen kan påvirke arbeidet med rammeplanen direkte. En SFO-leder peker også på hvordan gratis deltids plass kan påvirke arbeidet med rammeplanen direkte på følgende måte:

SFO fikk, og har for liten til å jobbe med innhold og organisering. Øvrig ledelse i kommunen har lite innsikt i Rammeplanen, slik at jeg opplever at den ikke prioriteres. Økte elevtall kort tid etter innføringen av Rammeplanen skaper utfordringer for kvalitet. Mat og matglede var et område vi jobbet mye med å få til, nå har det blitt utfordrende på grunn av mangel på gode spiseplasser og store grupper på 1 og 2 trinn som skaper mer uro. (Leder SFO)

Også i casestudiene er dette et tema lederne er opptatt av. På en SFO hvor det er mange barn som benytter seg av gratis deltids plass, opplever de ikke det som en begrensing for tilbudet. En leder forteller

Men de at har heldagsplasser eller halvdagsplasser har ikke noe å si. For vi har laget et program som vi tenker å gjennomføre uavhengig av hvor mange barn man er. Vi trenger å vite hvor mange vi er. Sånn at vi kan justere og ta flere ansatte hvis det er flere enkelte dager og sånt. (Leder SFO)

I denne kommunen er det sentralt bestemt hvordan deltids plassene kan bruke sine timer. På en SFO med mange ressurssterke foreldre, beskriver en leder at etter innføringen av gratis deltids plass har de færre heltidsbarn enn før. Lederen beskriver at de prøver å legge spennende aktiviteter til etter halv fire, hvor barna med deltids plass må gå hjem.

Mange vil jo ha en gratisplass. Så vi ser jo at når det har blitt utvidet fra første trinn til fjerde, så er det flere og flere som går over til deltidsplass. Og da taper vi masse av penger. (...) Vi prøver å være bevisst på det. Vi prøver å legge kule aktiviteter etter halv fire og sånt. Men samtidig er det ikke så lett heller.. Men det er absolutt en faktor som gjør at vi taper penger på det. Jeg tror at det handler om at her vi er, så har alle har råd til SFO. Alle foreldrene jobber jo. Barna kan ikke gå hjem etter skolen, så de er her. Pluss at vi har et veldig godt rykte. Vi har jo full dekning. Alle på første, andre og tredje, nesten alle på fjerde trinn. Det er liksom full dekning da. Men på mange steder er det jo ikke det. (Leder SFO)

Ledere ved tre andre SFO-er i vår evaluering forteller også at mange barn som tidligere hadde heltidsplass nå har deltidsplass. På en SFO hvor det ikke er gratis deltidsplass på høyere trinn, forteller leder det følgende:

Vi har vel to på fjerde trinn. Maks ti fra tredje trinn. Noe er jo nok naturlig i forhold til alder og at de begynner å bli selvstendige og at de kan være hjemme. Og så har vi vært et dyrt tilbud for foreldrene da! Det er dyre timer. Så jeg skjønner at det er økonomien som gjør at de velger å holde ungene sine hjemme. (Leder SFO)

På en annen SFO har de nå full oppslutning i første og andre trinn. En ansatt som også jobber på skolen, forteller det følgende om hvordan gratis deltidsplass kan bidra til å sy sammen skole og SFO:

Vi står friere til å prate om ting som skjedde dagen før, for alle har vært der. Vi utelukker ingen, vi stenger ikke ute noen. For alle har vært med i det felleskapet, det er en felles opplevelse. Da kan vi snakke om det i skoletiden også. Og da løfter vi alle. (Ansatte SFO)

Gratisplasser som en inkluderende arena er diskutert mer inngående i kapittelet om SFO som inkluderende arena (kapittel 7).

4.4 Hvem skreddersys SFOs tilbud for? Hvem er «kundene»?

Gjennomgående ønsker SFO-ansatte en høy deltagerandel blant barna. De beskriver at de mener at det er bedre for barna å være på SFO enn å være hjemme, blant annet fordi det er mer sosialt og barna i mindre grad sitter passivt foran skjerm.

Det er noen som vil hjem til skjermen sin. Hvis det er en mulighet, hvis de får muligheten fra foreldre, «Vil du være på SFO eller vil du hjem? Og gjøre akkurat hva du vil.», da vil de hjem. Og spille på skjerm. På fjerde trinn sier de «Er det skjerm i dag?». «Nei.» «Da går jeg hjem.». Og sånn er det. Sånn at hvis de kan velge mellom skjerm og SFO, så velger de skjerm. Sånn er det dessverre altså. Og vi har veldig, veldig lite skjerm her. (Ansatte SFO)

På en SFO et annet sted i landet sliter de med lav deltagerandel fra og med tredje klasse. En leder snakker om det slik

Jeg vet jo at vi konkurrerer mye med at elevene vil heller hjem, og sitte og game. Og jeg tenker at vi skal jobbe videre med det der med å gi dem et tilbud som gjør at de har lyst på å være her da. (Leder SFO)

Hovedgrunnen til at de ansatte ved SFO mener at det er positivt for barna å være på SFO i stedet for å benytte seg av skjerm, er sosial trening. Samtidig er det også SFO-er som begrunner det annerledes:

Ansatt: Jeg tror at for vi som jobber her, tenker vi alltid først på de barna som ikke burde gå hjem. Som burde være her i trygge forhold. Det er kanskje det som motiveres aller mest. Vi har en del barn som vi vet er bedre at de er her.

Leder: Det er noen som absolutt kan klare seg hjemme også. Sitti og lest, og hatt ting å gjøre. Og andre som da kunne ha falt litt utenfor. (Ansatt og leder SFO)

Vi ser derfor at de forskjellige SFO-ene er villig til å gå ganske langt for å få barna til å delta på SFO. Dette gjelder hovedsakelig barn som går i tredje eller fjerde klasse, hvor det er et reelt alternativ å gå hjem alene. For de yngste barna virker dette å være mindre utbredt, hvilket gjør at de ansatte hovedsakelig jobber mot de eldste barna. Gjennomgående ser vi at mange SFO-er legger opp til at det skal være et mer spennende tilbud for de eldste barna. De yngste barna må uansett benytte seg

av SFO fordi de normalt sett ikke kan være alene hjemme, og det er uansett høy dekningsgrad for disse barna. Derfor blir i mange tilfeller tilbudet paradoksalt dårligere for disse barna, som ikke får tilbud om de mest spennende aktivitetene, og også oftere får de kjedeligste lokalene.

De (yngste) er i klasserommene sine eller i nærheten. Men de har eldre søsken og sånt, så de vet jo at når de kommer på fjerde så er det bedre.. Fordi de har søsken som bruker det tilbudet, opplever vi at mange velger å bruke tilbudet hele veien. Og så tror jeg at det er en større terskel for å melde seg ut på fjerde trinn.

For at barna skal fortsette på SFO, handler det hovedsakelig om to metoder for å få til dette: å få barna til å trives, og å få foreldrene til å bli fornøyde med tilbudet. På de fleste SFO-ene jobber de med begge deler, men det kan få forskjellige konsekvenser. Samtidig kan SFO-ene jobbe parallelt med begge deler. En erfaren SFO-ansatt forteller

Det er nok mange foreldre som er glad for at barna går på SFO også, for det er ikke alle fjerdeklassinger som er klare for å gå hjem med nøkkel i hånden. Ta den kampen på hjemmebane om å gå på SFO som fjerdeklassing, det kan være vanskelig, hvis ingen i klassen går der. Men hvis vi får et miljø her, så er det ikke så vanskelig som forelder å si at barna skal gå der. Foreldrene som ikke vil at barna skal være alene hjemme, men heller ikke vil dytte barna inn på noe de ikke liker. Vi prøver å gjøre det litt lettere for dem alle. (Ansatte SFO)

For å få barna til å trives, har de fleste SFO-ene økt skjermbruk når barna blir eldre. Det kan være i egne rom, iPad-dager eller å se film. På en SFO forteller en baseleder om et spillrom:

Vi bruker det ikke bare til spilling. Men vi åpnet litt mer for det. Med kontroll på selvfølgelig hvilket spill de spiller. Og så har vi også litt mer iPad på fjerde trinn enn de andre. Så rett og slett tilby en del av de tingene som gjør at de heller vil gå hjem. Men under kontrollerte og sosiale former da var tanken (Baseleder SFO)

På flere SFO-er lages det mer spennende lokaler for de eldste barna, som minner mer om ungdomsklubb. Her er det flere steder tilgang på spillkonsoller, men også foosball og biljard. Det er også utbredt at tilbudet blir mer spennende jo eldre elevene blir.

Ansatt 1: det er fjerdeklassingene som får lov til å gå på det. Det er en gulrot vi tilbyr til den gruppa, for vi ønsker jo å ha flest mulig av dem her også. Så er det sånn at de er litt ferdig med mye annen type lek, de har jo blitt litt større. Så de ønsker seg litt mer voksne oppgaver. Å få være på kjøkkenet, det er kjempestas.

Ansatt 2: det er fint å vite for tredjeklassingene også. Til neste år får de være på matlagingsgruppe. De får være på fjerdeklasserommet, der er det en Playstation, det er mye annet. Det er fint å kunne ha noe for de yngste, og noe for de eldre, noe å se frem til.

(Ansatte SFO)

En bakside her er at dette kan gå utover de yngste barna, hvor det jo er høyest deltagerprosent i utgangspunktet. Flere steder vi har besøkt, har førsteklassingene hatt de minste og kjedeligste lokalene, med lite ekstra. I tillegg har førsteklassingene som regel færre tilbud om kurs og aktiviteter. Samtidig begrunnes dette også ofte av en annen grunn, nemlig at flere ansatte mener at de yngste barna, som kommer fra mye frilek i barnehagen, trenger tid til uorganisert lek som ikke er styrt av voksne. De eldste barna opplever flere ansatte at derimot trenger noe mer spennende for å ønske å benytte seg av SFO. Samtidig kan det gjøre at det blir mindre rom til frilek for denne gruppen. På en SFO hvor de i stor grad jobber for å få barna til å ønske å være på SFO, forteller en ansatt det følgende

Jeg merker at andre kull som har gått på fjerde trinn, har spurt om at de ikke få gå på SFO på femte trinn også. Det er ikke opp til oss. Vi skulle gjerne ha hatt dem lenger, men det er ikke sånn vi kan velge. (Ansatte SFO)

På denne SFO-en har de et bredt kurstilbud for barna. De er opptatt av at barna skal ha medvirkning i hva de skal melde seg på

Ansatt: Vi prøver å kommunisere ganske tydelig at de skal sitte sammen med barna når de melder seg på. Sånn at det blir noe barna vil.

Leder: Det står under påmelding under alle kursene og oversiktene over kursene. Og så står det og noe spesifikt og i skolemeldingen, «Snakke med

barnet ditt når de melder seg på.» For det er en semibindende ting. Vi ønsker ikke å ha med noen som ikke ønsker å være her. Det merket vi spesielt i starten. At noen har blitt meldt på av foreldrene. Og så har vi alltid noen som ikke får til å melde på. Men baselederne kjenner til foreldrene, så de snakker med dem når de henter for eksempel da, så barna får meldt seg på. (Ansatt og leder SFO)

Her ser vi også en kontrast i hva foreldrene ønsker, og hva barna ønsker. Mange ansatte opplever at foreldrene er mer opptatt av kurstilbud enn hva barna er, og at mange barn heller ønsker å leke fritt. Dette er interessant i ly av at den norske rammeplanen skiller seg ut fra andre lands skolefritidsordninger med sitt fokus på lek (Caspersen m.fl., 2022). På flere SFO-er går også barna på andre aktiviteter som foregår i SFO-tiden. En leder beskriver

Vi har sagt til foresatte, at har barna noe som skjer i SFO-tid, som ikke er SFO relatert, gi oss beskjed. Så står det på lister som vi har ved siden av navnet til barnet. Og de får beskjed av oss. Vi har ikke mulighet til å følge dem. Så hvis det er noe som at de må bli fulgt, så må dere komme og hente barnet deres, og følge dem dit. Det er ikke alle foreldre som er like fornøyde da. (Leder SFO)

På en SFO bruker de aldri skjerm mens barna spiser. En av grunnene til det er at de ønsker å benytte spising til å snakke sammen. Samtidig beskriver både leder og baseleder at grunnen til at de har nulltoleranse for skjerm, er foreldrene:

Vi hadde nok brukt veldig lite skjerm uansett. Men det kan hende at vi lagde et opplegg som var skjermbasert for eksempel til spising. Hvis det var helt opp til oss. Og det skal jeg være ærlig og si. Ikke bare sette på Svampe Bob, men at vi kunne ha en fast, at vi fant en serie på National Geographic. Eller et eller annet sånt halv fornuftig. Det hadde vi kanskje gjort, hvis ikke det var for foreldrene. Vi kan lage et sånn opplegg og forklare det og bla, bla, bla. For det første er det ikke alle som får med seg det. Og så kommer det en vikar, og han blir lurt litt. «Nei, vi pleier å se på SvampeBob.» Og så blir det en runde med foreldre som klager. Så det er derfor vi har sagt at det får vi bare droppe det. (Baseleder SFO).

De ansatte beskriver videre at det i slike tilfeller er svært tidkrevende med dialog med foreldrene. Her ser vi at tilbudet til elevene påvirkes av foreldrenes holdninger til innholdet i SFO. Bruk av digitale ressurser er omtalt slik i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2021, s. 13):

Når digitale ressurser brukes i SFO, må det skje på en hensiktsmessig og forsvarlig måte og slik at det kan stimulere barn til utforskende, kreativ og skapende samhandling. Det er SFOs ansvar å ivareta barnas sikkerhet og trygghet på nett og at regler for personvern følges ved bruk av digitale ressurser. (Ansatte SFO)

Av dette ser vi at bruken SFO-en kunne tenkt seg, passer med rammeplanen. Likevel gjør de dette ikke, grunnet foreldrene.

På en SFO vi har vært har vi observert ansatte som får meldinger av foreldre med detaljerte hentelister om hva barn i tredje klasse skal ha på seg, ha med i sekken og hvilket tidspunkt de skal stå klare på parkeringsplassen for å bli hentet. Den ansatte avbrøt vår samtale for å bistå den foresatte, og fortalte etterpå at det var vanlig at de bidro med dette, fordi det var noe foreldrene forventet. På denne SFO-en er vårt inntrykk at både leder og ansatte i stor grad tenker på SFO som en tjeneste foreldrene betaler for, hvor det altså er foreldrene som er kundene. Det er derfor viktig å tekkes foreldrene. På en annen SFO forteller derimot en baseleder:

Det er ting vi tar opp med foresatte, de har en tendens til å ringe når de er i nærheten, og pleier å spørre, «Kan du sende ut barnet mitt? Jeg er rett ved? Har litt dårlig tid.» Jeg har 130 barn her. Og det har jeg ikke mulighet til. Ser jeg barnet ditt, skal jeg selvfølgelig gi beskjed, men jeg har ikke mulighet til å gå å lete etter ditt barn. Da må du nesten komme selv. (Baseleder SFO)

På en annen SFO forteller leder om bakgrunnen for kommunalt bestemte lange åpningstider:

I denne kommunen har vi hatt en visjon om å være attraktiv og aktiv. 70 prosent som bor her, jobber i en annen kommune. Fordi vi har ikke mye bedrifter og industri og sånt. Derfor tilbyr SFO lang åpningstid og den biten. (Leder SFO)

Det er altså ikke skolen eller SFO selv, men kommunen som har bestemt disse rammene. På denne SFO-en er det lang åpningstid, og foreldre som har barn med deltids plass kan fritt bruke den når de vil. Dette oppleves å gå utover kvaliteten i SFO:

Så på kommunestyre møte nå, så var dette her opp til diskusjon og politikerne er innstilt på at det kommer en begrensning i bruken av den kjernetiden. De har ikke landet på hvordan det blir. For kvaliteten på SFO tror vi at det kommer til å gjøre det lettere for oss å få det til kvalitativt bedre da. Fordi når vi planlegger så er det så mye lettere å planlegge når du vet hva du har å forholde deg til. (Leder SFO)

4.5 Alle disse endringene som kom og gikk ...

I forrige kapittel ble innføringen av rammeplanen diskutert. Samtidig ligger arbeidet med rammeplanen også som en ramme rundt SFO. På mange SFO-er vi har besøkt, opplever de ansatte utfordringer knyttet til det å skulle jobbe med rammeplanen. På en SFO hvor rektor er tett involvert, forteller han det følgende om innføringen av rammeplan for SFO

Jeg som rektor syntes det er krevende når det hele tiden kommer nye planer. Vi får ikke arbeidsro. Vi er nødt til å skifte fra det ene til det andre. Og det er klart at når en ny opplæringslov kommer i skolen nå, og det er såpass krevende, å sette seg inn og skape en endring, sånn at vi er i henhold til den. Og samtidig kunne jobbe med rammeplanen og orientere ansatte om det, det har vi ikke sjans. Det kommer så mye samtidig og det tar så kort tid før det kommer noe nytt, at vi ikke har tid til å innarbeide og bli organisatorisk læring da, før vi hopper som kenguru over til neste. (Skoleleder)

Også ansatte andre steder har samme opplevelse av at det gjøres endringer i SFO. To ansatte som begge har jobbet i SFO i over tjue år, forteller det følgende om rammeplanen

Ansatt 1: Det var vel bare at det kom en ny rammeplan. Vi hadde ikke bedt om det. Vi fikk den bare. (..) Jeg forstod det som at læringseffekten har ikke vært helt der man hadde tenkt at den skulle være. De har i stedet begynt å tenke mer på lek. Lek er et behov som ble litt borte i den læringsstrategien de har hatt. Alt skulle være læring. Men nå skal igjen SFO være et fritidstilbud

hvor frilek også er en del av tilbudet. Så jeg tenker at vi helte en periode mot læringsgreia, og så heller rammeplanen som kom nå tilbake igjen til lek. Leken er mer i fokus

Ansatt 2: Det var ikke noe vi hadde ønsket oss. Det er jo kommunen som bestemmer hvilke retninger vi skal følge. Det ble mer læringsbetonet i en periode, da ble strukturen lagt om. Vi brukte kanskje to-tre år på det, på å snu hele måten vi jobbet på. Men så vet jeg ikke hvorfor det skjedde, om det var kommunesammenslåing eller noe annet, men det ble bestemt at vi skulle tilbake, bort fra det læringsbetonte til leken.

(Ansatte SFO)

På flere SFO-er vi har besøkt er det ansatte som er skeptiske til at rammeplanene ikke fører med seg mer ressurser. På en SFO er det en leder som påpeker den manglende sammenhengen mellom nye arbeidsoppgaver og økt kompetanse. Lederen snakker også om de overordnede rammene:

De overordnede rammene for SFO, som vi ikke har noe vi skulle ha sagt på, de ødelegger jo litt for oss. De setter betingelsene. Og da må de som liksom jobbet med innholdet i SFO og den overordnede planen, forholde seg til det. De kan ikke bare på en måte late som at den elefanten i rommet ser vi ikke liksom. Og så skal alt bygges og løftes. Og det skal være høy kvalitet og bla, bla. Og det er nesten provoserende at man skulle gjøre det uten å ta tak i det som er utfordringen. Det er at gapet blir større og større da. Forventningene og kravene til innholdet i SFO, øker. Og forventningene fra foreldrene øker. Og kompetansen i SFO øker ikke. Og det gjøres ikke nok grep til at det faktisk løftes. Det blir liksom bare et tulletiltak. De kan jeg sitte og si, med de ansatte vi har. Og det er deler av problemet også. Når det ikke er noen krav til kompetanse, så er det veldig, veldig ulikt. Både fra skole til skole, og innad. Noen skoler har nesten bare barn og ungdomsarbeidere som er kjempeengasjerte. Og hos oss har vi folk som har doktorgrad. Og det er folk som ikke har fullført grunnskole i hjemlandet sitt liksom. Og der er spennet. Og vi har barne- og ungdomsarbeidere. Og at vi skal ha et kjempeløft på kvalitet, og det skal være likt. Noe som i utgangspunktet er veldig positivt. At det skal bli likere tilbud rundt omkring. Men hvordan kan vi forvente alle de tingene uten å gjøre noe med den gjengen som sitter der og får det pleddet over seg liksom. Det er ikke noe lett oppgave altså. (Leder SFO)

I intervjuet diskuteres det videre hva som må på plass for å kunne løfte kvaliteten i SFO, og denne lederen mener at det handler om å løfte kvalitet hos de ansatte.

Vi blir kalt inn på møte etter møte om å løfte kvaliteten, og satse på SFO, og man sier ikke noe ord om de tingene hvor skoen trykker, da. Og de som jobber i SFO, de tror jeg også ser det, men de tar ikke kampen. Men det er områdedirektører og diverse ledere i etaten som, hvis de virkelig ønsker å få til en endring, ikke tar imot hva vi som jobber her sier. Vi kan selvfølgelig løfte og jobbe med kvalitet, og det gjør vi hele tiden. Det er ikke det jeg mener. Men det er til et visst punkt. Og hvis man ikke er villig til å endre på det, som er så overordnet og grunnleggende, i forhold til tiltak for å løfte. At det skal være attraktivt. Det å løfte statusen på å jobbe på SFO, må henge sammen med lønn. Så enkelt er det. Men det er liksom ikke noe interesse for det. (Leder SFO).

Her peker lederen på paradokset i at kvaliteten skal løftes uten at det skal mer ressurser inn. De ansattes kompetanse er diskutert nærmere i neste kapittel.

4.6 Å tenke utenfor rammene

Rammene for rammeplanen er ganske brede, men det varierer likevel hva slags rammer de forskjellige SFO-ene har. En klar ramme for arbeidet er SFO-ens lokale og nærmiljø. I rammeplanen står det:

SFO skal ha et helsefremmende innhold. Dette krever også et areal som både passer barnegruppens alder og forutsetninger. SFO bør legge til rette for aktiviteter både utendørs og innendørs

Likevel vet vi at det er svært stor variasjon i hva slags lokaler SFO har, hvilket også har blitt avdekket tidligere (Wendelborg m.fl., 2018). Nesten 9 av 10 SFOer bruker i 2023 skolens lokaler, men det er stor variasjon innad i sambruken¹⁴. Som vi så i kapittel 3, mener både lederne og de ansatte at det er SFOs omgivelser og nærområde samt kompetanse som er det som i størst grad kan fremme arbeidet de gjør. I workshopene har de ansatte svart på hvilke betingelser og ytre faktorer som må være på plass for at arbeidet i SFO skal bli bedre. De trekker frem at de må ha nok ansatte,

¹⁴ 78 prosent av lederne oppgir at SFO er i skolens lokaler, 12 prosent delvis i skolens lokaler, 7,5 prosent i egne lokaler og resten oppgir «annet».

egnede rom og nok midler til å gjennomføre aktiviteter. Det er ingen tvil om at alt dette er en vesentlig ramme for arbeidet. Samtidig ser vi at det ved noen SFO-er er ledere og ansatte som er særskilt flinke til å utnytte fleksibiliteten som finnes i SFO. I mange av våre caser, ser vi at denne tankegangen kan smitte over på resten av arbeidet på SFO. Samtidig ser vi av casestudiene at selv om omgivelser er hemmende, trenger de ikke nødvendigvis å ødelegge for hva SFO-ene klarer å tilby for å oppfylle kravene i rammeplanen. Mens noen av SFO-ene vi har besøkt har stor skolegård, tilhørende friluftsområder og tilgang på gymsal, har andre SFOer liten skolegård som sambrukes med ungdomsskolen, og liten tilgang på gymsal. Dette påvirker naturligvis muligheten til å arbeide med fysisk aktivitet. En baseleder på en SFO med sambruk forteller det følgende

Når vi er ute, så er de i aktivitet. Det er ikke noen som sitter og venter på at de får lov til å komme inn. Barn er jo aktive, på generelt grunnlag. (Baseleder SFO)

De ansatte forteller videre om hvordan de er mye ute i den lille skolegården for at barna får vært i fysisk aktivitet der. I tillegg vektlegger de samarbeid med skolen siden de har sambruk av lokaler.

Når det gjelder gymsal og andre rom på skolen, da er vi jo sjakk matt. For den obligatoriske undervisningen går først. Så der er det rett og slett at vi bare må ta restene da. Men det har vært en ganske god utvikling der - nå sitter jo jeg med de som planlegger. De som legger timeplanen for når de eldste elevene skal bruke rommene. Så prøver vi å samle mest mulig av gym og mat og helse og sånt tidlig på dagen for dem, slik at det er mulig for oss å ha noe på ettermiddagen. (Baseleder SFO)

Vi ser av casestudiene at sambruk krever mer, men både kan føre til økt samarbeid mellom skolen og SFO, men også til et høyere konfliktnivå. Selv om rammene er de samme, er det forskjellig hvordan man beveger seg innenfor dem.

I workshopene har de ansatte svart på hva de kan gjøre med de ytre betingelsene. Flere beskriver at de kan jobbe med egne holdninger og engasjement, og «organisere ut fra det de har». Det krever selvfølgelig mer av de ansatte, hvilket kan være spesielt utfordrende når bemanningssituasjonen er dårlig.

På samme måte har noen SFOer tilgang på kjøkken og kokk, hvilket påvirker muligheten for å arbeide med mat og måltidsglede. Dette legger naturlig visse begrensninger på noen SFOer, men det ser likevel ut til at SFO-ene som har et vanskeligere utgangspunkt, likevel kan få det til. Det ser i større grad til å handle om de ansatte enn de fysiske omgivelsene rundt dem. Samtidig er det også SFOer som har egne, relativt nye kjøkken, men ikke benytter disse på noen måte i SFO-tiden. I intervjuer forteller de ansatte at det er fordi de heller ønsker å prioritere tid på barna, enn på å lage mat. En ansatt forteller:

Vi hadde ikke lyst til å bruke halve SFO-tiden på å lage mat. Forbedre, servere og avdekke. Bruke mye tid og jobb på det. Ble lite tid med ungene.
(Ansatte SFO)

På denne SFO-en har barna derfor nå med seg matpakker. Igjen ser tilbudet i større grad til å speile de ansattes kompetanse- og interessefelt. Flere avdelingsledere beskriver at tilbudet på SFO i stor grad handler om hva de ansatte kan, og interesser for. En avdelingsleder forteller:

Ellers så blir kurstilbudet veldig preget av interessene til assistentene egentlig. Og sånn vil det være av flere grunner. Avhengig av fungering og interesser. Så lenge det ikke er krav til kompetanse til å jobbe her på en måte. Vi har en ansatt, som er helt rå på å brette. Så vi har sånn origamikurs for eksempel. Som vi ikke hadde hatt hvis ikke hun var her. (Avdelingsleder)

Lederen forteller videre om at de har det svært bredt spekter av aktiviteter. Også på en annen SFO rigger de ansatte slik at de kan gjøre lystbetonte oppgaver med barna. En ansatt forteller:

Du kan sette deg ned og gjøre noe som du har lyst til eller er god på. For eksempel liker en å spille pingpong. Da kan han velge å ha pingpong turnering. Og hvis vi har forming, så kan jeg ta forming. Så vi er med på å velge selv, sånn at hvis vi er glade, så blir ungene glad. Og så har en annen tatt gymsalen på mandag, og så har jeg tatt forming for jeg syntes at den er artig. Men det blir litt sånn hva man brenner for ikke sant. (Ansatte SFO)

Her ser vi at de ansatte opplever at deres trivsel smitter over på elevene. Det er også noe vi har observert på case-SFOer i denne evalueringen, hvor engasjerte ansatte

engasjerer barna. Flere ledere forteller også at de vektlegger dette når de skal ansette. En leder forteller:

I intervju situasjoner spør vi alltid, «Hva er ditt skjulte talent?». Rett og slett for å få folk til å bruke seg selv i aktivitetene. Og at de kan bruke sin kompetanse hvis de har en interesse. Trenger ikke å være noe utenom det vanlige, men noe de har lyst til å gjøre sammen med ungene da. (Leder SFO)

På en annen SFO beskriver en ansatt det følgende om hvordan det oppleves å få mye valgfrihet til hva innholdet i SFO skal bestå av:

Han vet hvordan man styrer det. Dette er en familie som han styrer og spiller på egenskapene til de forskjellige. Så han er veldig flink til å se egenskapene til folk og gi dem liksom det lille dyttet ut. Slik at de liksom finner ut av det selv da. (Ansatte SFO)

En leder beskriver hvordan SFO får til noe skolen ikke får til, fordi SFO kan tenke annerledes:

Mange av elevene våre strever med skolen. Og det de gleder seg til er å komme på SFO da. Og hvordan man likesom bruker det. Alle de tingene de lærer, og all den kompetansen, og hvordan de jobber med det. (Leder SFO)

På samme SFO har en ansatt tidligere beskrevet hvordan han jobber med å løfte barnas motivasjon for kunst:

Vi kan jobbe på en annen måte enn hvordan de jobber på skolen. På skolen vil fotballgutta helst ikke ha kunst og håndverk. Hadde de fått valget om å gå ut å spille fotball eller være med på timen, så hadde de gått ut og spilt fotball. På SFO har de valget om å gå ut og spille fotball eller bli med meg for å male kunst eller sy en bamse eller tegne på en t-skjorte eller hva det enn nå måtte være. Men de kommer dit. De vil utsette seg selv for dette her. For det kunstneriske eller det kreative. Jeg ser på SFO som et sted hvor du kan finne ut hvem du er. Men hvordan skal du finne ut hvem du er hvis det er noen ting som er, «Nei, men dette er ikke meg. Dette er ikke kult. Dette tilhører ikke den gruppen jeg kjenner meg best igjen i. Så hvorfor skal jeg prøve det da.» Men vanligvis prøver vi å få med hele gruppen. Og så sier de,

«Må jeg?» «Jeg syntes at alle skal være med.» Jeg sier ikke at du må. Jeg skal ikke tvinge noen til å bli med. (Ansatte SFO)

En leder trekker frem det følgende om hvordan SFO har muligheten til å tenke utenfor rammene på en måte som skolen ikke kan:

Jeg tenker at lærerne kan lære mye av den fleksibiliteten og leken som SFO legger opp til. Og kanskje spesielt matkurs. Jeg har vært mat og helse-lærer. Da er det sånn «Nå tar alle enerne, og heller en og halv dl. Alle toerne henter den gaffelen og legger den der.» Og så har du skrevet alt på forhånd. Og så, «Nei, ingen får lov. Alle må begynne forfra.» Sånn er det fortsatt. Mens matkursene våre på SFO er, «Okey, du likte det ikke.» Hva kan jeg gjøre da? «Hva om du tilsetter det? Hva tror du vil skje da? Hva skjer med fargen og hva skjer med smaken?». Det er mye mer sånn. Nå driver fjerde klasse og lager mat til andre. Det er en helt annet lekenhet, som jeg som har vært lærer i tjuer år, ser at de lærer. Det er samme lokale., men man må jo tåle mer. Det var en lærer som kom inn og sa, «Det er så mye bråk liksom. Stakkars barna.» Det er ikke det. Det er ikke bråk. Det er arbeidsstøy da. Så, ja, jeg tror de har mye å lære. Jeg har lært ekstremt mye av SFO. (Leder SFO)

På en annen SFO legger de opp SFO svært annerledes enn skolen. Barna er blandet på trinn, kan velge hvor de vil være og det er stor grad av frilek. De har tilgang på rom hvor det er forskjellige aktiviteter, men det er ikke voksenstyrt. Barna kan spise når de vil. De ansatte vektlegger her barnas valgfrihet. Samtidig forteller de ansatte at de selv er slitne når SFO begynner, og derfor ikke setter i gang aktiviteter. Derfor setter de veldig pris på at barna har forslag. En ansatt forteller

Men i forhold til barnets stemme, barnets medvirkning i sin egen læringshverdag, så har det nesten aldri vært like bra som nå. Vi prøver hele tiden å plukke opp ting som de kommer med. Og legger opp ut ifra det. Og hvis de har lyst på en ha-med-dag, så fikser vi det et par dager etterpå. Har de lyst på pysj dag. Vi går masse ut ifra dem. (Ansatte SFO)

Her ser vi at SFO-en utnytter sin fleksibilitet til å la barna medvirke i sin hverdag. I stedet for at de ansattes slitenhet blir en begrensning, opplever de selv heller at det fører til at barna får økt medvirkning. Samtidig opplever de ansatte at dette kan føre til at barna går «litt lei» i løpet av andre trinn, slik at de har lav deltagerandel på

tredje og fjerde trinn. På en annen SFO har de ansatte fortalt om et bredt spekter av tilbud med aktiviteter, samt stor sammenheng mellom skole og SFO. På slutten av intervjuet forteller en baseleder om en ambivalens rundt hva SFO egentlig skal være, og rundt mer strukturert arbeid med planarbeid.

Vi har ganske høye ambisjoner rundt aktivitetsopplegget vårt. Og jobber så mye vi kan i forhold til faglig innhold, og sammenheng med skole, og. Vi har mye samarbeid med planer rundt det der. Men noen ganger så sitter vi bare, «Det er så mange barn her.» De er så slitne når skolen er ferdig. De har brukt så mye av seg selv til å sitte i ro og komme seg igjennom skoledagen. Kan de ikke bare få lov til å puste ut, til å henge rundt og leke? Noen ganger kan vi føle litt på at det er så mange krav på hva det innholdet i vår SFO skal være, og vi må stappe inn alt. Når alt kommer til alt, så kan vi sitte og jobbe med planer til vi svette liksom. Men de skal ha det trygt og godt, og noen å leke med. Og voksen de vet er der, og passer på dem. Og når alt kommer til alt, hvis vi ikke klarer det, så hjelper det ikke med noe faglig sammenheng eller mange aktiviteter. (Baseleder SFO)

På flere case-SFO-er står ledelsen og de ansatte i en slags spagat om hva SFO egentlig skal være. Samtidig som den høyeste verdien er barnas trivsel, trygghet og frilek, er det ønsket at SFO skal være mer enn bare et sted barn kan leke. Det skal også være et sted hvor det jobbes med både lokale og nasjonale rammeplaner, som til sammen kan kreve mye. Det krever mer av de ansatte – både av kompetanse, tid, planlegging og oppmerksomhet – men også av ledelsen, samarbeid med skolen, samarbeid med foreldre og av ressurstildeling fra myndighetene.

Samtidig ser vi at å få til begge deler – både å jobbe med planmessig utvikling av SFOs tilbud og å beholde SFOs egenart – er noe de klarer på flere SFOer, hvor de i stor grad tenker utenfor rammene. Rammene er løsere i SFO. En ansatt forteller om hva han opplever som den store forskjellen mellom SFO og skole

Det er kanskje det som er den store forskjellen mellom SFO og skole - det er lystbetont. Det er fritt. Og i hvert fall hos oss to er hvert fall medvirkningsdelen veldig sentralt. Så hvis de har lyst til å spille volleyball så kjøper jeg volleyball nett. Og så kan vi holde på med det. Da er det ingen som er gode på en måte. Det er ingen som har spilt det før. Og det er derfor de har lyst til å prøve det. Så da gjør vi det. (Ansatte SFO)

4.7 Oppsummering

Dette kapitlet diskuterer variasjonen i de overordnede rammene for arbeidet med rammeplanen i SFO, og hvordan lokale forhold påvirker dette arbeidet. Det legges vekt på bemanning, spesielt behovet for en bemanningsnorm, som 77 prosent av både ledere og ansatte uttrykker et ønske om. Bemanning er også viktig når det gjelder barn med behov for særskilt tilrettelegging. Kapitlet nevner også høyt sykefravær blant ansatte som en utfordring. Videre diskuteres planleggingstid. De fleste ansatte (67 prosent) bruker mellom 1-5 timer per måned på planlegging, mens bare 4 prosent bruker mer enn 10 timer. Intervjuer med ansatte viser ulike perspektiver på bruk av planleggingstid, og hvordan dette påvirker aktivitetstilbudet og kvaliteten på tjenestene. Det er også nevnt at noen ansatte ikke bruker sin tildelte planleggingstid fordi de ikke vet hvordan de skal bruke den.

Innføringen av gratis deltids plass i SFO har flere steder ført til økt antall barn, noe som har direkte innvirkning på arbeidet med rammeplanen. Mange SFO-ledere rapporterer at dette har skapt utfordringer for kvaliteten på tilbudet, blant annet når det gjelder mat og matglede, på grunn av mangel på gode spiseplasser og større barnegrupper. Noen SFO-ledere opplever imidlertid ikke dette som en begrensning for tilbudet. Det er også nevnt at innføringen av gratis deltids plass har ført til færre heltidsbarn på noen SFO-er, noe som har økonomiske konsekvenser. På den positive siden, bidrar gratis deltids plass til å inkludere flere barn og skape et felleskap.

SFO-ansatte ønsker en høy deltagerandel blant barna, da de mener det er bedre for barna å være på SFO enn å være hjemme, spesielt fordi det er mer sosialt og barna i mindre grad sitter passivt foran skjerm. For å få barna til å trives på SFO, har de fleste SFO-ene økt skjermbruken når barna blir eldre. Det er også nevnt at SFO-ene jobber for å få foreldrene til å bli fornøyde med tilbudet. Tilbudet er ofte mer spennende for de eldste barna, mens de yngste barna ofte får de kjedeligste lokalene. Dette er fordi de yngste barna uansett må benytte seg av SFO, da de normalt sett ikke kan være alene hjemme. På flere SFO-er lages det mer spennende lokaler for de eldste barna, som minner mer om ungdomsklubb. Dette inkluderer tilgang til spillkonsoller, biljard, og mer spennende kurstilbud. Flere ansatte mener at de yngste barna trenger tid til uorganisert lek som ikke er styrt av voksne. På noen SFO-er oppfattes foreldrene som "kundene", og ansatte mottar detaljerte hentelister fra foreldre om hva barna skal ha på seg, ha med i sekken, og når de skal være klare for henting. Dette er noe foreldrene forventer, og ansatte bidrar for å tekkes foreldrene. På andre SFO-er er det imidlertid klare grenser for hva ansatte kan bistå med. Åpningstiden på SFO er

også et tema, og på noen SFO-er er det bestemt kommunalt for å være attraktivt, med foreldre som kan bruke deltidsplassen fritt. Det er imidlertid bekymringer for at dette kan gå utover kvaliteten på SFO.

Noen ansatte uttrykker frustrasjon over at det stadig kommer nye planer, og at det er vanskelig å tilpasse seg disse endringene. Det er også en oppfatning at det er en mangel på sammenheng mellom nye arbeidsoppgaver og økte ressurser.

Det er stor variasjon i hva slags lokaler SFO har, og dette påvirker mulighetene for å arbeide med fysisk aktivitet og mat og måltids glede. Noen SFOer har stor skolegård, tilhørende friluftsområder og tilgang på gymsal, mens andre har liten skolegård som sambrukes med ungdomsskolen. Dette krever mer av de ansatte, men kan også føre til økt samarbeid mellom skolen og SFO. Samtidig kan det også føre til et høyere konfliktnivå. Noen SFOer har tilgang på kjøkken og kokk, noe som påvirker muligheten for å arbeide med mat og måltids glede.

Flere informanter vektlegger hvordan de ansattes erfaringsbasert kompetanse og interesser påvirker tilbudet i SFO. Dette kan være alt fra origami til volleyball, og det er ofte de ansatte selv som velger hvilke aktiviteter de vil lede basert på deres egne interesser. Dette bidrar til at de ansatte trives, noe som igjen smitter over på barna. Flere ledere vektlegger dette når de ansetter nye medarbeidere. Målet er å få de ansatte til å bruke sin kompetanse og interesser i aktivitetene med barna. På enkelte SFOer oppleves det som en frihet å kunne bestemme innholdet i SFO, og det er en oppfatning at SFO kan tilby noe skolen ikke kan, fordi SFO kan tenke annerledes. Dette bidrar til at SFO blir et sted hvor barna kan utforske hvem de er. En leder trekker frem at lærerne kan lære mye av den fleksibiliteten og lekenheten som er på SFO. I SFO er det mer rom for å eksperimentere og lære gjennom prøving og feiling, noe som bidrar til en annen type læring enn i skolen. På mange SFO er det stor grad av frilek, og barna kan velge hvor de vil være og hva de vil gjøre. Dette bidrar til at barna får større medvirkning i sin egen læringshverdag. De ansatte opplever at deres egen trivsel smitter over på barna, og at barnas forslag til aktiviteter er verdifulle.

5. Kompetanse og arbeid med rammeplanen

Dette kapittelet omhandler kompetanse blant ansatte i SFO generelt, og spesielt tilknyttet arbeidet med rammeplan for SFO og den kompetansen planen vektlegger. Kapittelet vil primært adressere følgende forskningsspørsmål: I hvilken grad har personalet i SFO nødvendig kompetanse for å etterleve rammeplanen i sitt arbeid? Vi benytter data fra spørreundersøkelsen til SFO-ansatte i 2023, og sammenligner funn med en tilsvarende spørreundersøkelse i 2022. Dessuten inkluderer vi relevante spørsmål fra spørreundersøkelsen til ledere i SFO/skolen fra 2023. Disse kvantitative datakildene kombineres med kvalitative funn fra casestudiene, primært samlet inn gjennom intervjuer høsten 2023 og våren 2024. Der det er relevant, vil vi også inkludere funn fra tidligere casestudier, særlig fra de skolene vi har besøkt 2-3 ganger over tid.

5.1 Om kompetanse i rammeplan for SFO

Rammeplan for SFO spesifiserer en rekke ulike oppgaver som skolens SFO-tilbud skal ivareta. Samlet sett handler dette om barnas behov for omsorg, trygghet, inkludering, tilhørighet, trivsel, læring, mestring og helse. Disse oppgavene stiller krav til både personlig egnethet og til kompetanse. I mange tilfeller vil det kunne være tilstrekkelig at kompetansen primært er erfaringsbasert, ikke formell. Men det er ikke til å komme bort fra at ulike utdanninger også vil kunne gi relevant, og i enkelte tilfeller, nødvendig kompetanse. Dette er spesielt tilfelle for arbeidet med å tilrettelegge for barnas utvikling og inkludering i fellesskapet ut ifra deres forutsetninger, funksjonsnivå og behov. Dette kan kreve tilgang på både helsefaglig og spesialpedagogisk kompetanse, enten ved at SFO-ansatte selv har kompetanse på området eller via veiledning fra slike fagpersoner blant skolens ansatte og skolehelsetjenesten.

Likevel finner vi kun to steder i rammeplanen der begrepet *kompetanse* spesifikt er omtalt. Kapittelet om kvalitetsutvikling fremhever at skoleeier «skal legge til rette for at SFO har muligheter til å planlegge og evaluere virksomheten, drive *kompetanseheving* og reflektere over innhold og arbeidsmåter». Videre står det i samme kapittel at «En viktig del av arbeidet med kvalitetsutvikling er at personalet, med bakgrunn i sine erfaringer fra det daglige arbeidet i SFO og

gjennom observasjon av barns daglige lek og aktiviteter, kan reflektere og *utvikle sin kompetanse* og videreutvikle virksomhetens praksis». Opplæringsloven spesifiserer ikke kompetansekrav til ansatte og ledere i SFO, slik den gjør for skolens opplæring. Det er imidlertid åpent for at lokale vedtekter kan omfatte kompetansekrav også i SFO. Da rammeplanen ble innført, ble ikke dette ledsaget av krav eller statlig overføring av midler til kompetanseutviklingstiltak lokalt. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet fleksibelt støtte- og veiledningsmateriell til arbeidet med den nasjonale rammeplan for SFO, og til mer generell kompetanseutvikling for SFO lokalt. Dette materialet inkluderer også lederstøtte som kan kombineres med lokale ordninger for kompetanseutvikling, og materialet ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. I statsbudsjettet for Kunnskapsdepartementet 2024 er det satt av 10 MNOK til å forbedre innføring av ny rammeplan for SFO og til å styrke de ansattes kompetanse generelt.¹⁵

I det følgende skal vi se nærmere på ledere og SFO-ansattes vurderinger av behovet for formell utdanning, for eksempel i form av fagutdanning. Vi skal også se på hvorvidt de benytter seg av etter- og videreutdanningstilbud, dersom de får muligheten.

5.2 Bør SFO-ansatte ha formell utdanning, og ønsker de det selv?

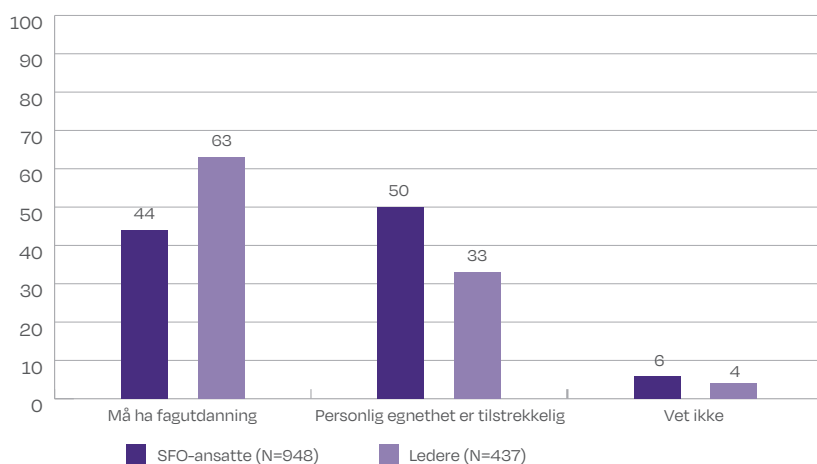
Som vist i kapittel 2, oppgir over halvparten av de SFO-ansatte at deres høyeste utdanning er barne- og ungdomsarbeider med fagbrev. Om lag en firedel kvalifiserer for, eller har tatt, høyere utdanning ved universitet og høyskoler. Arbeidstakere med voksenrett (25 år eller eldre) kan dessuten få opptak basert på en vurdering av relevant realkompetanse til både fagskoler, universiteter og høyskoler. Det er altså kun en mindre gruppe SFO-ansatte som ikke kvalifiserer for verken høyere yrkesfaglig eller akademisk utdanning. Ifølge *Utvalget for etter- og videreutdanning i skole og barnehage*, er det foreløpig relativt få nasjonale kompetansetiltak som retter seg spesifikt mot ansatte i SFO (NOU 2022:13). De defineres som «andre ansatte på skolen», og denne gruppa er omfattet av egne ordninger for lokal kompetanseutvikling. Fagarbeidere i oppvekstsektoren har tilbud om yrkesfaglig høyere utdanning rettet mot SFO som f.eks. *Kvalitetsarbeid i SFO*. Dette er et tilbud for barne- og ungdomsarbeider eller personer med realkompetanse fra SFO, og det gir 60 studiepoeng over ett år (deltid).¹⁶ Høsten 2023 ble det for første gang i Norge opprettet et studietilbud rettet spesielt mot SFO, bachelor i skolefritidspedagogikk

15 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20232024/id2997598/>

16 <https://medlearn.no/studievalger/kvalitetsarbeid-i-sfo>

ved Universitetet i Stavanger (UiS).¹⁷ Dette er et deltidstudium der også søkere kan tas opp basert på en vurdering av realkompetanse, ikke kun generell studiekompetanse. Studiet mottok hele 200 søkere til de 20 studieplassene i 2023. Samme år fikk også ledere i SFO tilbud om et samlingsbasert kompetansetilbud levert av ValuEd på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.¹⁸ Tilbudet skal øke ledernes kompetanse på å implementere rammeplan for SFO, lede utviklingsarbeid i eget personale og arbeide med kvalitetsforbedring av SFO på bakgrunn av rammeplanen. Tilbudet hadde 100 plasser totalt for 2023-2024, og fikk over 600 søkere. Søkertallene til disse videreutdanningene og kompetansetilbudene vitner om en tydelig interesse for mer formelle kompetansehevede tiltak blant ledere og ansatte i SFO.

Både SFO-ansatte og ledere ble spurt om hvorvidt de mente at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning, eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Svarfordeling for begge grupper er vist i figur 5-1.



Figur 5-1 Ledere og ansattes vurderinger av hvorvidt personalet i SFO må ha relevant fagutdanning eller om personlig egnethet er tilstrekkelig. Prosent. Ansatte og ledere, 2023.

Det er 63 prosent av lederne som oppgir at de mener SFO-ansatte bør ha relevant fagutdanning, mens 33 prosent mener at personlig egnethet er tilstrekkelig. Prosentfordelingen er så å si identisk med det vi fant i spørreundersøkelsen til ledere i 2022. I underkant av halvparten av SFO-ansatte, 44 prosent, deler denne vurderingen om at personalet må ha fagutdanning. Sammenlignet med ledere, er

17 <https://www.uis.no/nb/studier/skolefritidspedagogikk-bachelor>

18 <https://www.valued.no/sfo>

det en betydelig høyere andel av SFO-ansatte, 50 prosent, som mener at personlig egnethet er tilstrekkelig. Prosentfordelingen er relativt lik den vi fant blant ansatte i 2022 der 39 prosent mente at personalet må ha fagutdanning, 51 prosent at personlig egnethet var tilstrekkelig og 10 prosent svarte «Vet ikke».

Ser vi derimot nærmere på ulike ansattgrupper, finner vi en relativt tydelig spredning blant respondentene i 2023. Blant assistenter er det en lav andel, kun 16 prosent, som mener at personalet må ha fagutdanning. Tilsvarende andel blant barne- og ungdomsarbeidere og miljøarbeidere/terapeuter er på hhv. 57 og 48 prosent. Som vist i kapittel 2, oppgir hele 88 prosent av de SFO-ansatte at de også jobber på skolen når SFO ikke er åpen, for eksempel som miljøarbeider eller assistent. Man kunne anta at de som også jobber i skolen stiller seg noe annerledes til dette spørsmålet sammenlignet de som kun jobber på SFO. Vi finner at de som jobber begge steder i noen større grad mener at personalet i SFO må ha relevant fagutdanning, 45 prosent, sammenlignet med de som kun jobber på SFO, 40 prosent. Forskjellen er imidlertid ikke spesielt tydelig.

Når vi sammenligner ulike grupper av ledere, finner vi at andelen som mener at SFO-ansatte må ha relevant fagutdanning er litt høyere blant skoleledere, 68 prosent, sammenlignet med ledere i SFO, der andelen er 62 prosent. Lederne er altså relativt samstemte i sine vurderinger rundt betydningen av fagutdanning. I intervjuene på caseskolene var også dette med formell og erfaringsbasert kompetanse et tema. Denne SFO-lederen opplever at rammeplanen forventer mye av SFO-ansatte hva gjelder kompetanse:

Når jeg leser rammeplanen, da kan jeg sitte som SFO-leder og tenke at «Da må jeg ansette pedagoger, de kan ikke forvente det der». Jeg har seks ansatte som ikke har fullført grunnskolen i hjemlandet sitt, og nesten må ha tolk under sykefraværsoppfølging. Da blir man nesten provosert når man leser [rammeplanen]. Da må man gjøre noe med det også, parallelt, og ikke bare snakke om å løfte kvaliteten. (Leder SFO)

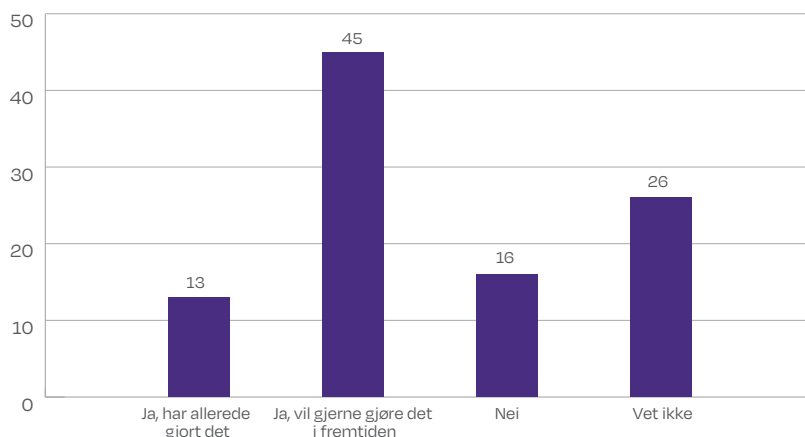
Slik SFO-lederen leser rammeplanen, oppleves det som nødvendig å rekruttere ansatte med formell pedagogisk kompetanse. Lederen peker på et kompetansegap mellom hva rammeplanen forventer og den kompetansen deler av de ansatte besitter, både språkkunnskaper og grunnopplæring. Lederen gir uttrykk for at SFO bemannes med ufaglærte fordi de ikke har søkere med ønsket kompetanse, som for eksempel

fagutdanning. Dessuten mangler SFO, ifølge SFO-lederen, både kompetansekrav og incentiver for at de ansatte skal ta fagutdanning:

Det er fortsatt ikke noen krav for å jobbe [på SFO]. De kan tilby bachelor i aktivitetspedagogikk, men de ansatte får ikke en krone i lønnsøkning. Det er provoserende, særlig når kravene øker hele tiden. Og så skal vi ha faglig sammenheng, og ha ganske mye pedagogikk inn, uten at de nødvendigvis bruker de ordene. (...). Alt øker og løftes, bortsett fra de ansatte. Men hvordan skal man motivere? Lærerne får direkte lønnplasseringer etter all videreutdanning de tar. Og her skal man liksom motivere en person som knapt nok snakker norsk til å ta en bachelor. (Leder SFO)

SFO-lederen gir uttrykk for at det nystartede tilbudet om bachelor i aktivitetspedagogikk ved UiS ikke er tilpasset den ansattgruppen det er snakk om. Dessuten sammenligner lederen videreutdanning for SFO-ansatte med videreutdanning for lærere. SFO-ansatte som tar videreutdanning kvalifiserer ikke til en lønnsøkning med mindre de får lederansvar, som for eksempel som baseleder. Lærere vil som regel få høyere lønn dersom videreutdanningen kvalifiserer for en annen stillingskode som lærer, som for eksempel adjunkt eller lektor med tilleggsutdanning.¹⁹

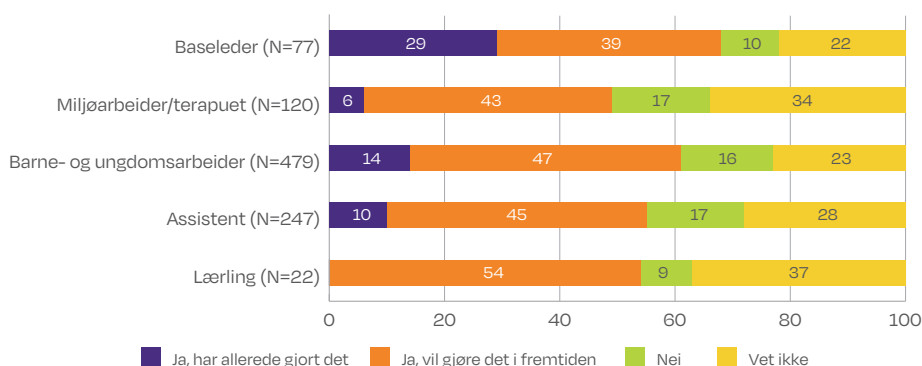
Motivasjonen for å ta etter- og videreutdanning var også inkludert som et spørsmål i spørreundersøkelsen til SFO-ansatte, som vist i figur 5-2.



Figur 5-2 «Dersom du hadde fått muligheten til å ta etter- eller videreutdanningstilbud relatert til din stilling ved SFO, ville du da ha gjennomført det?» Prosent. Ansatte, 2023. N=992.

¹⁹ <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/lonnstabell-ks/>

Majoriteten av de SFO-ansatte, 58 prosent, stiller seg positive til etter- og videreutdanning relatert til deres stilling ved SFO. Av disse er det et lite mindretall, 13 prosent, som oppgir at de allerede har tatt en slik utdanning. Det er kun 16 prosent som svarer at de ikke ønsker dette, men gruppen som svarer «Vet ikke» er relativt stor, 26 prosent. Prosentfordelingen er så å si den samme som vi fant i spørreundersøkelsen til SFO-ansatte i 2022. Vi undersøkte videre om det var forskjeller mellom SFO-ansattes svar på dette spørsmålet når vi sammenligner ulike stillingstyper, som vist i figur 5-3.



Figur 5-3 Interesse for etter- og videreutdanning blant ulike stillingsgrupper ved SFO. Prosent. Ansatte, 2023.

Baseledere skiller seg ut fra resten av stillingsgruppene fordi vi her finner en betydelig høyere andel som allerede har tatt etter- og videreutdanning. To tredeler av baseledere kan også defineres som motivert for etter- og videreutdanning. Miljøarbeidere/terapeuter og lærlinger har i liten grad tatt etter- og videreutdanning allerede, og her finner vi også de høyeste andelen som svarer «Vet ikke».

Respondentene ble også invitert til å utdype svaret, og det var om lag 27 prosent (N=264) som benyttet seg av denne muligheten. Vi skal først se på den gruppen som enten har svart at de allerede har tatt etter- og videreutdanning, eller at de gjerne vil gjøre det i fremtiden. Det er kun to respondenter som eksplisitt nevner at de ønsker videreutdanning som er i tråd med rammeplan for SFO. De fagområdene og studietilbudene som går igjen ofte, kan imidlertid sies å være innenfor rammeplan for SFO. Det er kun et fåtall som nevner etter- og videreutdanning innen barns lek, fysisk aktivitet og bevegelsesglede, mat og måltidsglede, friluftsliv, uteskole, uteområdet som areal, bruk av ny teknologi og kultur og kulturaktiviteter. Det er

en god del flere som nevner fagområder som psykisk helse og livsmestring, barn med særskilte behov, spesialpedagogikk og utagerende atferd blant barn. Med tanke på at hele 88 prosent av respondentene oppgir at de også arbeider på skolen, er det ikke uventet at de fremhever kompetansetiltak som kanskje er spesielt relevante for tiden på skolen. Dette kan dreie seg om elever med vedtak om spesialundervisning i form av assistenttimer. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det har vært en betydelig økning i assistenttimer i løpet av de siste 12 årene, også sammenlignet med lærertimer.²⁰ Det kan også være motivert av oppgaver og erfaringer med ulike elevgrupper som har behov for særskilt tilrettelegging, både i skoletiden og på SFO. Når det gjelder formell utdanning, finner vi en del kommentarer som spesifikt nevner fagskoleutdanningene «Kvalitetsarbeid i SFO» og «Barn med særskilte behov» samt bachelor i aktivitetspedagogikk ved UiS. Det er også en liten gruppe som nevner pedagogikk, grunnskolelærerutdanning eller barnehagelærerutdanning.

De respondentene som har svart «Nei» eller «Vet ikke», fremhever gjerne ulike rammebetingelser som de mener må være til stede for at etter- og videreutdanning skulle være aktuelt. Lav bemanning ved egen SFO fremheves som en begrensende faktor. Det er også en del som oppgir at etter- og videreutdanning ikke er aktuelt på grunn av høy alder eller fordi de ikke ser for seg å jobbe i SFO de kommende årene. Et forhold mange fremhever er manglende tilrettelegging for etter- og videreutdanning og finansiering under utdanning, slik lærere har tilgang på. En SFO-ansatt beskriver det slik:

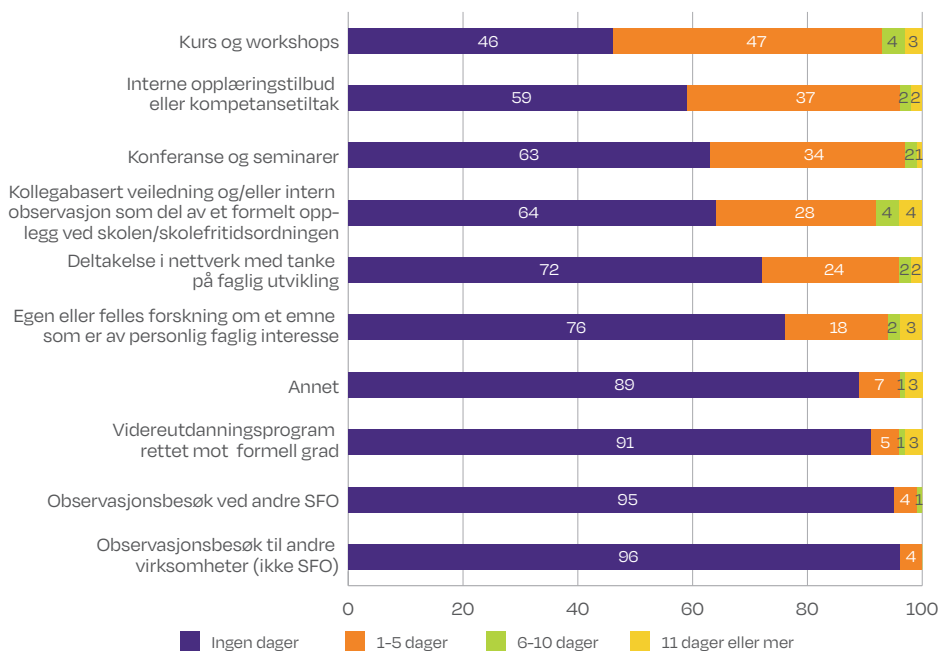
Veldig lite kurs eller videreutdanningstilbud for fagarbeidere i skolen. Da må vi i så fall stå for det selv, både økonomisk og av egentid. Synes dette er veldig uheldig. Føler ofte at vi er nederst på rangstigen når det gjelder slikt. (Ansatte SFO)

Den SFO-ansatte etterlyser også flere etter- og videreutdanningstilbud rettet spesielt mot fagarbeidere. Et annet forhold mange fremhever er manglende lønnsøkning til tross for økt formell kompetanse. Dette er også et tema som går igjen i intervjuene med SFO-ansatte og ledere.

²⁰ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

5.3 Kompetansehevende tiltak for SFO ansatte

En tidligere kartlegging av kompetansebehov blant ansatte og ledere i SFO viste at SFO primært benyttet seg av interne opplæringstiltak, lokale workshops og eksterne kurs eller seminarer når de tilrettelegger for kompetanseutvikling (Rambøll, 2022). Disse er gjerne av kortere varighet og utgjorde typisk 1-5 dager i året totalt. SFO-ledere oppga dessuten at tiltak for læring i fellesskap på SFO og kompetansehevende tiltak i samarbeid med skolen var særlig egnet for SFO-ansatte. De fremhevet også fysiske kurs som spesielt positivt, og vurderte studiepoenggivende tilbud som minst egnet. I spørreundersøkelsen i 2023 ble SFO-ansatte også spurt om hvor mye tid de hadde brukt på ulike former for kompetansehevende tiltak i løpet av det siste året. Prosentfordeling er vist i figur 5-4.



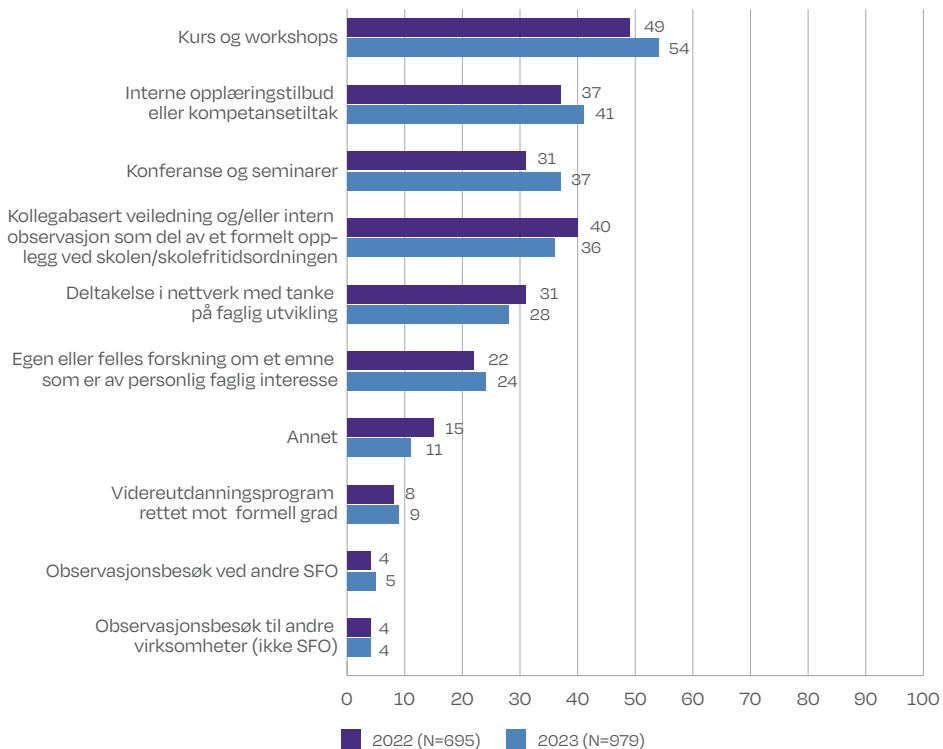
Figur 5-4 Dager siste år brukt på ulike kompetansehevende tiltak. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N = 979-994.

Den vanligste formen for kompetansehevende tiltak SFO ansatte har deltatt på, er i 2023 også kurs og workshops. Dette har over halvparten deltatt på i løpet av det siste året, og de aller fleste i til sammen 1-5 dager. Kun 7 prosent har deltatt mer enn 5 dager. Interne opplæringstilbud eller kompetansetiltak er også relativt utbredt, men det er likevel 59 prosent som oppgir at de ikke har deltatt på dette det siste året. Det

er overraskende få som oppgir at de har deltatt på kollegabasert veiledning og/eller intern observasjon som del av et formelt opplegg ved skolen/SFO. Kun en tredel totalt oppgir dette. Man kan anta at modellæring gjennom observasjon og veiledning skjer mer uformelt og løpende gjennom skolehverdagen. Funnet kan imidlertid tyde på at dette ikke er inkludert i en struktur som fremstår som et formelt opplegg. Funnet er noe overraskende med tanke på det ansvaret mange assistenter kan få, både i skoletiden og på SFO, for enkeltelever eller klasser f.eks. når et oppstår uventet fravær blant lærere. Som vist i kapittel 2, er det hele 88 prosent av respondentene som oppgir at de også arbeider på skolen, f.eks. som miljøarbeider eller assistent, når skolefritidsordningen ikke er åpen.

Det er også en relativt stor andel, 72 prosent, som oppgir at de ikke har deltatt i nettverk for faglig kompetanseutvikling, mens en firedel har gjort dette 1-5 dager til sammen. Den mest vanlige formen for kompetanseutvikling er observasjonsbesøk utenfor egen skole/SFO. Hele 95 prosent oppgir at de ikke har vært på observasjonsbesøk til en annen SFO, og 96 prosent at de ikke har vært på observasjonsbesøk til andre virksomheter. Det også 11 prosent som oppgir at de har deltatt på andre former for kompetanseutvikling enn de som er listet opp. Det er generelt svært få som har deltatt på ett eller flere kompetansehevende tiltak i mer enn 5 dager. Andelen ligger på 0-4 prosent.

Blant de SFO-ansatte som besvarte spørreundersøkelsen i 2023, er det kun 9 prosent (N=88) som oppgir at de har deltatt på videreutdanningsprogrammer rettet mot en formell grad, og blant disse er det en tredel (N=29) som oppgir at de har brukt mer enn 10 dager på dette. Funnene kan indikere at dette ikke bare dreier seg om videreutdanning rettet spesielt mot SFO-ansatte, men videreutdanning generelt. Figur 5-5 viser andelen som svarte at de faktisk har brukt mellom 1 og 11 dager eller mer på kompetansehevende tiltak i løpet av det siste året, både i 2023 og 2022.



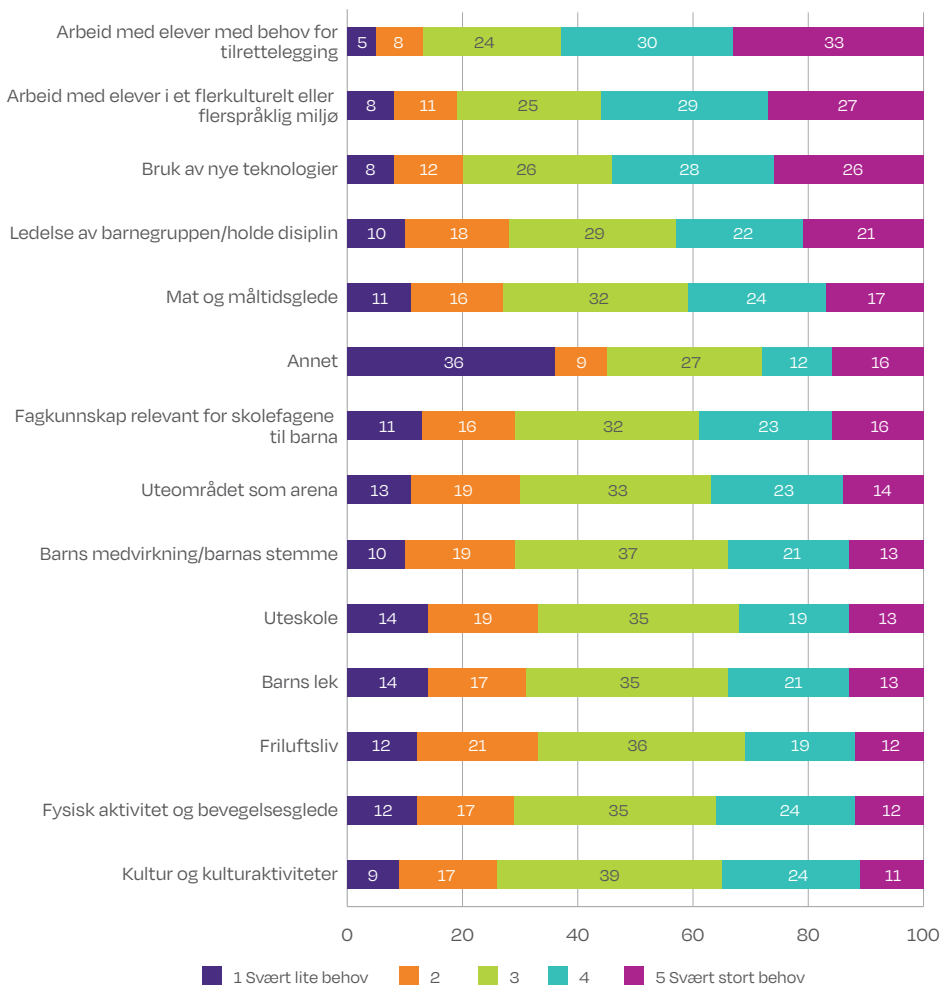
Figur 5-5 Dager siste år brukt på ulike kompetansehevende tiltak. Prosent. SFO-ansatte, 2023 og 2022.

Overordnet finner vi ingen tydelige forskjeller mellom andelen i 2023-utvalget sammenlignet med 2022. Det er en noe høyere andel i 2023 som oppgir at de har deltatt på konferanser og seminarer sammenlignet med 2022, og forskjellen er statistisk signifikant.²¹ Funnene indikerer at det har være en viss økning i kompetansehevende tiltak rettet mot SFO-ansatte, i form av konferanser og seminarer, i årene etter at rammeplan for SFO ble innført. Dette er gjerne tiltak av kort varighet, trolig ofte ikke mer enn én dag, men for mange kan det dreie seg om flere slike konferanser og seminarer i løpet av et år.

²¹ $Z = 2,07$, asymmetrisk p-verdi = 0,019

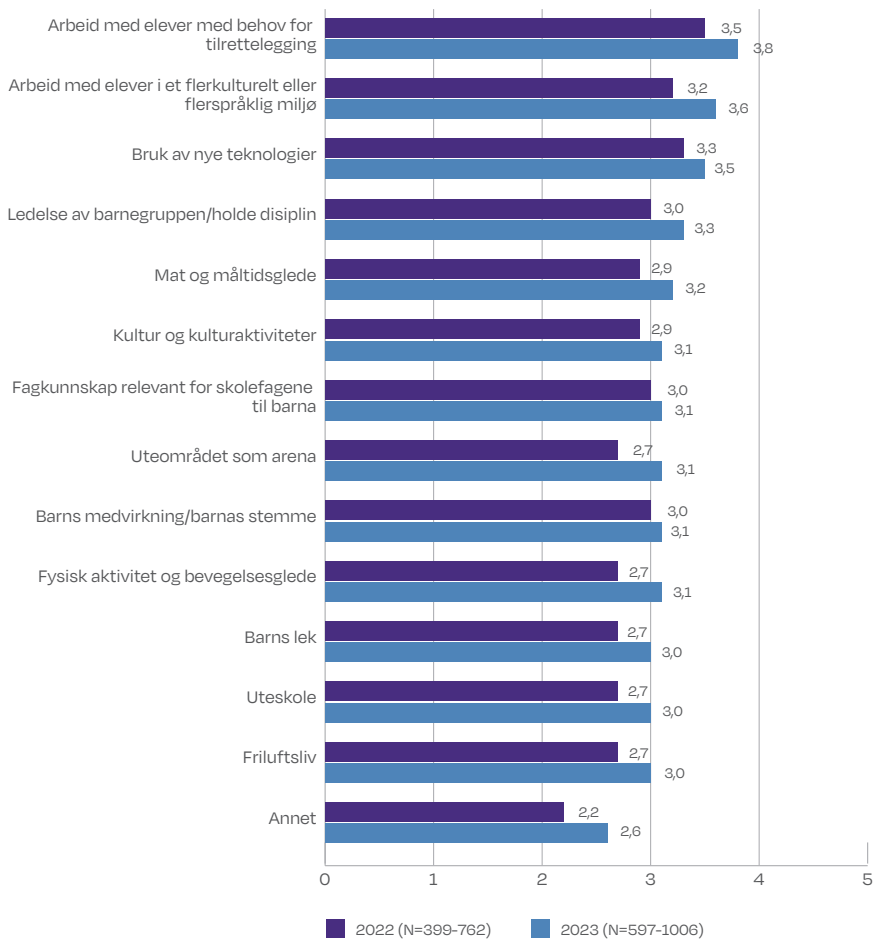
5.4 SFO-ansattes kompetansebehov på ulike områder i rammeplan for SFO

Det er også interessant å undersøke hvorvidt SFO-ansatte opplever at ulike områder i rammeplanen også er områder der de selv opplever at de har behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling. I utgangspunktet er det kompetanse relatert til deres stilling som SFO-ansatt, ikke stillingen de fleste av dem har i skoletiden. Prosentfordeling er vist i figur 5-6.



Figur 5-6 Behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling basert på områder i rammeplan for SFO. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N=597-1005.

Det samlede inntrykket er at SFO-ansatte opplever et tydelig og bredt behov for mer kompetanse og yrkesmessig utvikling. Det er faktisk ingen områder av rammeplanen der majoriteten opplever at de ikke har behov for kompetanseutvikling. Det området som høyest andel oppgir at de har behov for kompetanse på, omhandler elever med behov for tilrettelegging. Det er 87 prosent som oppgir at de i noen til svært stor grad (svaralternativer 3-5) har behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling på dette området. Det er også en relativt høy andel, fire av fem, som oppgir at de har behov for kompetanse på hvordan arbeide med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø. Fire av fem opplever også behov for økt kompetanse på hvordan de skal bruke nye teknologier. Vi undersøkte også om svarende har endret seg for SFO-ansatte fra 2022 til 2023, som vist i figur 5-7.



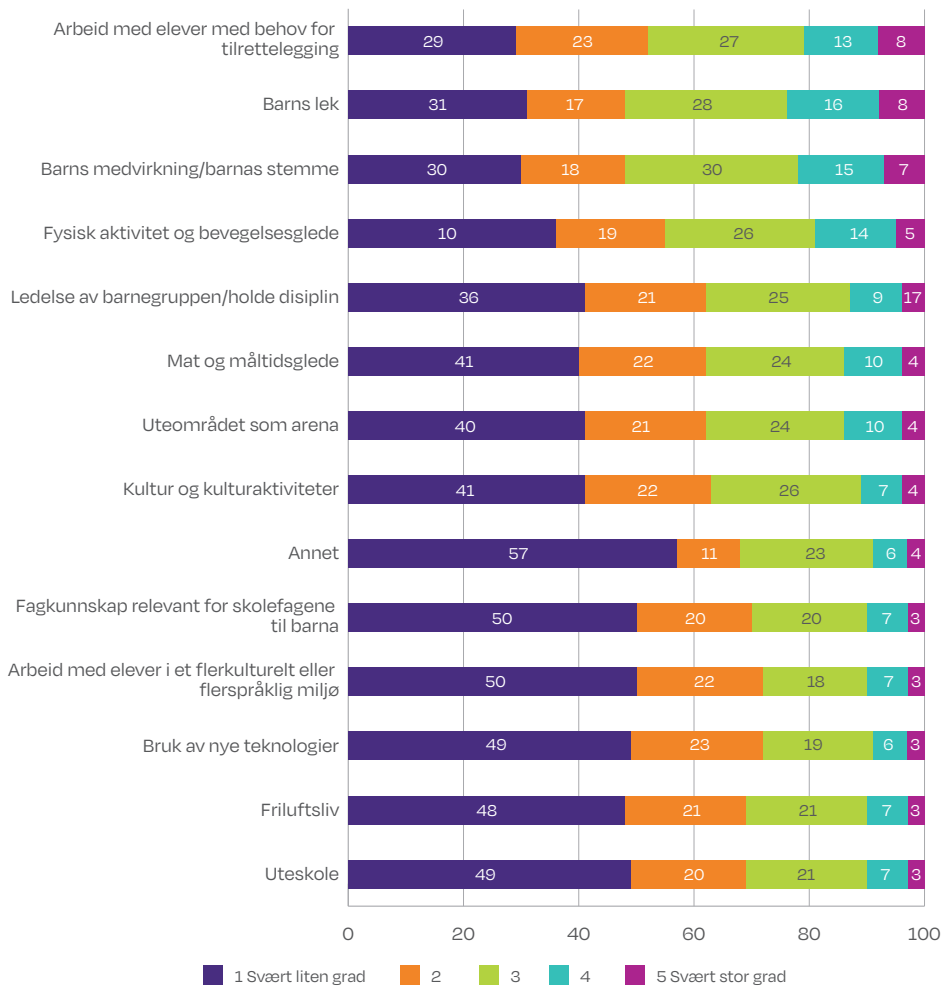
Figur 5-7 Behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling basert på områder i rammeplan for SFO. Prosent. SFO-ansatte, 2022 og 2023.

Overordnet finner vi at de SFO-ansattes svar i 2023 stort sett følger det samme mønsteret som for SFO-ansatte i 2022. Begge utvalg skårer høyest i snitt på behovet for kompetanse og yrkesmessig utvikling tilknyttet arbeidet med elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Det er en tydelig tendens til at ansatte i 2023 skårer i snitt høyere enn de ansatte i 2022, og dette er tilfelle for samtlige områder i rammeplanen. Funnene kan indikere at de SFO-ansatte i større grad opplever at de har behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling i 2023, sammenlignet med 2022. Det er ikke opplagt hva denne endringen skyldes, men man kan tenke seg at innføringen av rammeplan for SFO kan ha bidratt til å bevisstgjøre dem på hvilken kompetanse de er forventet å ha som SFO-ansatt. Tidligere var det mer opptil SFO-ledere og SFO-ansatte å definere innholdet i tilbudet (Ødegård, 2021). Med rammeplanen har man fått tydeligere føringer for hvordan SFO-tilbudet skal være. Det er imidlertid viktig å legge merke til at gjennomsnittsverdiene for de alle fleste områdene ligger mellom 2.6 og 3.3 for 2023-utvalget, og kun tre områder ligger noe høyere.

5.5 Områder i rammeplan for SFO som er dekket i kompetanse-utviklingstiltak

Det er også interessant å se nærmere på innholdet i de kompetanseutviklingstiltakene SFO-ansatte har deltatt på, og i hvilken grad de dekker ulike områder i rammeplan for SFO. Respondenter som svarte at de hadde deltatt på kompetanseutviklingstiltak, mellom 1 og 11 dager eller mer i løpet av det siste året, ble også spurt om innholdet i disse tiltakene. Prosentfordeling er vist i figur 5-8.

Det området som flest SFO-ansatte opplever at i størst grad har vært dekket i tiltakene, er barns lek og barns medvirkning/barnas stemme samt arbeid med elever med behov for tilrettelegging. Litt over halvparten oppgir at det i noen til svært stor grad har vært dekket (svaralternativ 3-5). Arbeid med elever med behov for tilrettelegging er for øvrig også det området som flest likevel ser behovet for mer kompetanse og yrkesfaglig utvikling på, som vist i figur 5.6. De områdene av rammeplanen som færrest opplever er dekket i kompetanseutviklingstiltak, er uteskole, friluftsliv, bruk av nye teknologier samt arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø samt fagkunnskap relevant for skolefagene til barna. Samlet sett gir dette et inntrykk av at områdene som dekkes best, er sentrale i rammeplanen og i tråd med verdigrunnlaget til SFO. Det er imidlertid en rekke relevante områder som flertallet ikke opplever at ble dekket i kompetanseutviklingstiltakene.



Figur 5-8 Området i rammeplan for SFO som er dekket i de kompetanseutviklingstiltak man har deltatt på. Prosent. SFO-ansatte, 2023. N=366-680.

De SFO-ansatte ble også oppfordret til å utdype sine svar, og denne muligheten var det 102 som benyttet seg av. Et tema som hyppig går igjen i kommentarene er kompetanse på barn med utfordringer tilknyttet diagnoser og traumer, og/eller med ulike former for utagerende atferd. Denne respondenten beskriver kompetansebehovet slik:

Arbeid med elever med atferdsproblemer. Det er mye snakk om traumebevisst omsorg, men hva om barna ikke har traumer? Hvilke konsekvenser burde

barna oppleve på SFO når de gjør noe dumt mot de voksne på SFO, andre barn på SFO eller når de ødelegger inventar i skoletiden og SFO-tiden. (Ansatte SFO)

SFO-ansatte gir også uttrykk for at de opplever at SFO ikke blir prioritert når det er snakk om kompetansehevende tiltak rettet spesielt mot sårbare barn med behov for tilrettelegging. En respondent beskriver det slik:

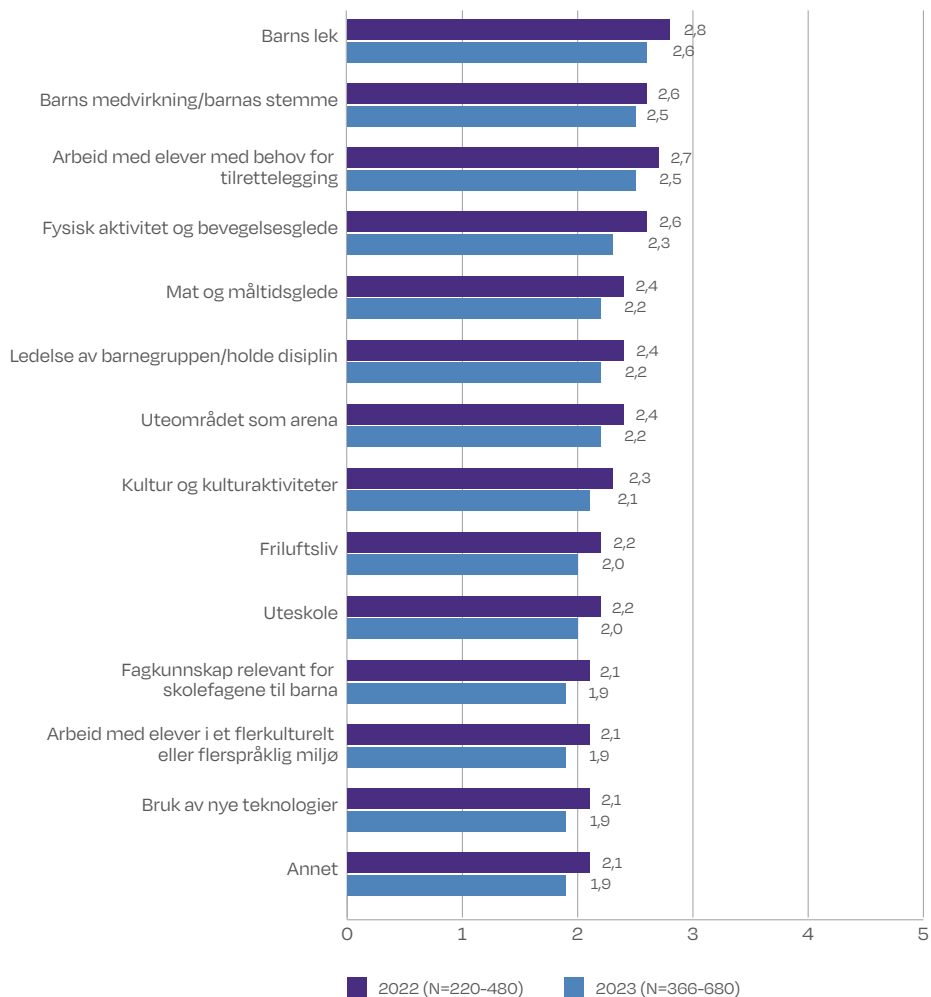
De samme barna som går på skolen, går over på SFO uten at det tas hensyn til individuelle behov. Det blir sjelden eller aldri tatt høyde for at SFO som arena skal prioriteres når ressurser tildeles. De voksne får sjelden eller aldri noe kompetanseløft!! (Ansatte SFO)

Den SFO-ansatte gir uttrykk for at barna kan ha de samme behovene for tilrettelegging på SFO som de har på skolen, men at skolene prioriterer undervisningspersonalet når det er snakk om kompetansehevende tiltak. Denne respondenten gir et relativt detaljert bilde av de ulike utfordringene de står overfor:

Utfordringsbildet hos mange barn har blitt sammensatte og komplekse. Det krever høy kompetanse hos fagarbeidere som jobber tett opp mot disse barna. Skolevegring. Mobbing, både utøvelse og den som blir utsatt for det. Språkutvikling og modningsprosesser/faser. Ytre påvirkning som utløser stress og hemmer læring både faglig og sosialt. Hvordan jobbe med gode overganger fra SFO til skole, og til SFO igjen. Smerteuttrykk som fysisk og verbal utagering Og mange flere tema... (Ansatte SFO)

En rekke problemstillinger tilknyttet tilrettelegging for denne elevgruppen vil naturlig nok omhandle læring og selve undervisningssituasjonen. Andre problemstillinger av mer psykososial karakter kan være vel så fremtredende i SFO-tiden som i skoletiden. Man kan se for seg at ulike former for kurs og videreutdanningstilbud bør kunne rettes spesielt mot disse psykososiale atferdsvanskene, og på denne måten favne bredere enn kun lærere.

Vi sammenlignet også svarene til SFO-ansatte fra 2022 med utvalget som besvarte spørreundersøkelsen i 2023. Gjennomsnittlig skåre er vist i figur 5-9.



Figur 5-9 Området i rammeplan for SFO som er dekket i de kompetanseutviklingstiltak man har deltatt på. Gjennomsnitt. SFO-ansatte, 2022 og 2023.

Figuren viser at det gjennomgående er en liten nedgang fra 2022 til 2023 for samtlige områder i rammeplanen. Nedgangen er litt større for fysisk aktivitet og bevegelsesglede, men ellers er den relativt lik. Områdene barns lek, barns medvirkning/barnas stemme og arbeid med elever med behov for tilrettelegging er de områdene som fremdeles i størst grad er dekket i kompetanseutviklingstiltak de SFO-ansatte faktisk har deltatt på, i tillegg til fysisk aktivitet og bevegelsesglede. De områdene som i minst grad er dekket, er bruk av nye teknologier, arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø og fagkunnskap relevant for skolefagene til barna.

I kapittel 4 så vi at SFO-ansatte etterlyser mer tid til planlegging, og dette inkluderer også tid til intern kompetanseutvikling. En respondent beskriver det slik:

Her er det ingen planleggingstid for ansatte på SFO. Ikke for oss med 100% stilling heller. Kun leder som har planleggingstid. Vi får kun 3 personalmøter pr. skoleår, hvor alle ansatte på SFO samles på kveldstid. Ellers 2 dager med planleggingsdag/kursdag sammen med lærere osv. (Ansatte SFO)

I kapittel 4 så vi at innføringen av gratis deltids plass i SFO også kan påvirke bemanningssituasjonen på SFO, og redusere kapasiteten til planlegging samt kompetanse- og yrkesmessig utvikling i arbeidet med rammeplanen. En av respondentene peker også på gratis deltids plass på SFO som en begrensende faktor for kompetanseutviklingstiltak:

Da SFO er gått tilbake til å bli en oppbevaringsplass etter gratis SFO ble innført, er det ikke mye vi får gjennomført. (Ansatte SFO)

Det er også SFO-ansatte som fremhever de tiltakene for kompetanseutvikling og faglig utvikling som de faktisk har deltatt på. Tidligere i dette kapittelet så vi at SFO-ansatte i noe større grad oppgir at de har deltatt på konferanser og seminarer i 2023, sammenlignet med 2022. Denne SFO-ansatte fremhever nytten av å delta på SFO-konferansen:

Jeg har vært heldig og vært på SFO-konferanse, og føler jeg har fått mye viktig påfyll av kompetanse i faget mitt. (Ansatte SFO)

En annen respondent fremhever nytteverdien av spesialistutdanning etter fagbrev, og opplever at denne dekket mange av områdene i rammeplanen: «*Da jeg har spesialutdanning etter fagbrev, så dekker dette mange områder.*» Det er flere som påpeker at de selv må ta ansvar for kompetanseutvikling, slik som denne respondenten:

Du blir aldri ferdig utlært når du jobbet med barn. Vil understreke at alle timene som er brukt på faglige ting og kompetanseheving er gjort på eget initiativ og fritid. Jeg oppsøker selv kompetanseheving. (Ansatte SFO)

Som med etter- og videreutdanning, er det flere som opplever at de selv må oppsøke ulike kompetansehevende tiltak, og verken får bruke av arbeidstiden eller dekket kostnader forbundet med dette. En respondent formulerer det slik:

Det jeg jobber med er svært krevende. Samarbeid og [deling av] informasjon med lærerne og kollegaer er svært viktig, noe jeg ikke har. Vi blir ikke sendt på kurs eller får tilbud om å videreutdanne oss. Vi blir lite inkludert sammen med lærerne og ledelse. Vi barne- og ungdomsarbeidere og assistenter blir sett litt ned på. (Ansatte SFO)

5.6 Endringer i vurderinger av kompetanse etter arbeid med rammeplan for SFO

Som vist i kapittel 3, var det i underkant av halvparten av SFO-ansatte og ledere som opplevde at de har arbeidet annerledes i SFO etter at rammeplanen kom. Når vi sammenligner respondentene i 2022 med de som svarte i 2023, finner vi at ledere i noen større grad opplever at de arbeider annerledes, mens det motsatte er tilfelle for SFO-ansatte. Blant disse er det færre som opplever dette i 2023, sammenlignet med 2022. Man kan imidlertid tenke seg at tema og føringer i rammeplanen likevel er integrert i arbeidet ved skolen og SFO - til tross for at man i mindre grad «henter frem» rammeplanen, for eksempel når det er planleggingsdag på SFO. Vi ønsket derfor å undersøke om det er sammenhenger mellom SFO-ansattes svar på dette spørsmålet og deres svar på andre spørsmål relatert til kompetanse.

Vi undersøkte først SFO-ansattes vurdering av i hvilken grad ulike områder i rammeplanen har vært dekket i kompetanseutviklingstiltak de har deltatt på. Her så vi på om skåren deres samvarierte med deres opplevelse av hvorvidt de ved deres SFO har arbeidet annerledes etter at rammeplanen ble innført. Korrelasjonsanalysen er vist i tabell 5-1.

Tabell 5-1 Korrelasjonsanalyse av SFO-ansattes svar.

I hvilken grad har følgende områder vært dekket i kompetanseutviklingstiltak du har deltatt i?	I hvilken grad har dere arbeidet annerledes i SFO etter innføring av ny rammeplan?	
	Pearson's r	p-verdi
Friluftsliv	0,34	<0,001
Uteområdet som arena	0,34	<0,001
Uteskole	0,34	<0,001
Kultur og kulturaktiviteter	0,33	<0,001
Mat og måltidsglede	0,31	<0,001
Fysisk aktivitet og bevegelsesglede	0,30	<0,001
Fagkunnskap relevant for skolefagene til barna	0,29	<0,001
Arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	0,29	<0,001
Bruk av nye teknologier	0,29	<0,001
Barns medvirkning/barnas stemme	0,28	<0,001
Barns lek	0,27	<0,001
Ledelse av barnegruppen/holde disiplin	0,21	<0,001
Annet	0,20	<0,001
Arbeid med elever med behov for tilrettelegging	0,17	<0,001

Vi finner en tydelig sammenheng mellom SFO-ansattes deltakelse i kompetanseutviklingstiltak og dere vurdering av hvorvidt de som SFO har arbeidet annerledes etter innføringen av ny rammeplan. Dette er tilfelle for alle kompetanseområdene som inngår i rammeplanen. Dette er spesielt tilfelle for de områdene som er tilknyttet tiden utendørs som uteskole, friluftsliv, uteområder som arena samt for fysisk aktivitet og bevegelsesglede. Dette inkluderer også kultur og kulturaktiviteter og mat og måltidsglede. Barns lek har en noe lavere samvariasjon, men forskjellene er små. Samlet sett kan man si at dette dreier seg om de områdene som tradisjonelt har inngått i SFO-tilbudene. De områdene som særlig peker seg ut fordi de i noe mindre grad er relatert til SFO-ansattes vurderinger av hvorvidt de som SFO har arbeidet annerledes etter innføringen av ny rammeplan, omhandler elever med behov for tilrettelegging og ledelse av barnegrupper/holde disiplin. Samlet sett gir disse funnene et inntrykk av at de SFO-ene som har søkt å dekke områdene i rammeplanen i sine kompetanseutviklingstiltak, også i større grad har justert sin praksis etter at rammeplanen ble innført. En regresjonsanalyse støtter denne

hypotesen.²² De kompetansehevede tiltakene kan dermed ha bidratt til å etablere eierskap til føringene i rammeplanen og opplevelse av å vite hva dette innebærer i praksis. Vi gjorde også tilsvarende analyser med spørsmålet «På hvilke områder har du behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling i tilknytning til ditt arbeid i SFO?». Respondenter vurderte den samme listen over området som vist i tabell 5-1. Ingen av disse var relatert til SFO-ansattes vurdering av hvorvidt de som SFO har arbeidet annerledes etter innføringen av ny rammeplan (ingen statistisk signifikante sammenhenger).

5.7 Kompetanse på aktivitetspedagogikk

Vi har sett at de SFO-ansatte som deltok i spørreundersøkelsen, ga uttrykk for at de opplever et kompetansegap på en rekke av de områder som inngår i rammeplan for SFO. I case-studiene utforsket vi den kompetansen både ledere og SFO-ansatte opplever at de faktisk har utviklet gjennom sin praksis. Dette kan vi kalle en mer erfaringsbasert pedagogisk kompetanse. Et sentralt element i denne pedagogikken er det vi kan kalle lekbasert læring. Størkesen og kolleger (2024) beskriver lekbasert læring som en kombinasjon av fri og veiledet lek. Målet med veiledet lek er gjerne å organisere aktiviteter og leker slik at de både engasjerer til læring og legge til rette for medvirkning og inkludering. I henhold til rammeplanen for SFO, er det også viktig at barna gjennom ulike former for lek får ivarett sine behov for trivsel og mestring, og at leken kan bidra til utvikling av relasjoner, vennskap og språk, men også kreativitet og undring. Rammebetingelsene for å utvikle denne pedagogikken er selvfølgelig annerledes for SFO da man ikke har de samme kravene til faglig læring og ikke er underlagt LK20. I henhold til rammeplanen kan SFO iverksette aktiviteter «som støtter opp om skolens innhold», men SFO skal først og fremst legge til rette for «lek, kultur- og fritidsaktiviteter».

På spørsmål om lærere kan lære noe av SFO-ansatte, svarer SFO-lederen som selv har 20 års erfaring og utdanning som grunnskolelærer:

Jeg tenker at lærerne kan lære mye av den fleksibiliteten og leken som er på SFO. Og kanskje spesielt av matkursene våre. På skolen har jeg, for jeg har vært mat og helse lærer, sett at det er litt sånn: «Nå tar alle enerne og heller en og halv desiliter, alle toerne henter en gaffel og legger den der» (...)

²² Basert på en faktoranalyse, benyttet vi et samlemål (gjennomsnitt) på de SFO-ansattes svar på spørsmålet «I hvilken grad har følgende områder vært dekket i kompetanseutviklingstiltak du har deltatt i?» som uavhengig variabel. «I hvilken grad har dere arbeidet annerledes i SFO etter innføring av ny rammeplan?» ble brukt som avhengig variabel. Beta = 0,36, SE=0,12, p <0,001 og forklart varians (R²) = 13 prosent.

Sånn er det fortsatt. Mens på matkursene våre er det mer: «Okey, du likte det ikke. Hva kan du gjøre da?». «Hva om du tilsetter det, hva tror du vil skje da?». «Hva skjer med fargen og hva skjer med smaken?». Det er mye mer sånn. Nå driver fjerde klasse og lager mat til andre. Det er en helt annet lekenhet, som jeg som har vært lærer i tjue år, ser at de lærer av. (Leder SFO)

SFO-lederen sammenligner undervisningen i mat og helse i skoletiden med matkurset barna har tilgang til en gang per uke på SFO. Lederen beskriver hvordan SFO aktivt involverer barna ved å oppfordre dem til å utforske matlaging gjennom å bruke sansene sin som smak og observasjon for å vurdere hva de kan endre. Dette perspektivet på mat og måltids glede gjenfinner vi også i kompetansemålene for mat og helse på 4. trinn i LK20, der det blant annet står «*Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske oppgaver på kjøkkenet og andre eigna læringsarenaer.*» Videre står det at elevene «*skal få høve til å setje ord på kva dei opplever at dei får til, og kva dei får til betre enn tidlegare.*» Disse kompetansemålene kan tolkes og etterleves på ulike måter. SFO-lederen fremhever en mer lekbasert pedagogikk som egnet for både å skape lærelyst og øke kompetanse for barna, både på SFO og i skoletiden. Denne mer lekbaserte praksisen kan også være en ressurs for å lette overgangen mellom skoletid og SFO. Denne skolelederen beskriver hvordan de vurderer tiltak der lærere og SFO samarbeider for å gjøre de siste undervisningsøktene av lange skoledager mer motiverende for elevene:

Noen av elevene er ikke kjempemotiverte. Hva er det vi kan gjøre i stedet? Dersom de har et selvstudium eller kan velge hva de vil sette seg inn i eller lære seg om noe, planlegge gjennomføringen av noe de har lyst til, så vil det gi dem den ekstra motivasjonen. Og hvis det kan gis over til SFO, da er vi inne på det jeg har lyst til å få til - at skole og SFO henger mye mer sammen. (Skoleleder)

Dette forslaget kan tolkes dithen at læringsmål kan oppnås på alternative måter som øker elevenes engasjement dersom det tas inn i SFO-konteksten. Det kan vitne om en anerkjennelse av den pedagogiske praksis som SFO står for. Men det kan også være uttrykk for en holdning om at SFO-tiden kan «utnyttes bedre» ved at den støtter opp om elevenes faglige læring. Det å legge vekt på engasjement og motivasjon som en driver er også noe vi gjenfinner i holdningen til SFO personalet. Denne SFO-ansatte beskriver hvordan de tar utgangspunkt i de ansattes erfaringsbaserte kompetanse når de planlegger ulike aktiviteter som inngår i SFO-tilbudet:

Da [navn på kollega] begynte her, så har det vært fast at hen tar svømmedelen. En annen tatt gymsalen på mandag. Jeg har tatt formingen for jeg syntes at den er artig. Men det blir litt sånn hva man brenner for, ikke sant. (Ansatte SFO)

Valg av aktiviteter synes ikke bare å omhandle den erfaringsbaserte kompetansen de faktisk har tilgang på blant personalet, men også personalets engasjement i og interesse for aktiviteten. Man kan tenke seg at dette er viktig for de ansattes trivsel og mestringsopplevelse i jobben, og kan på denne måten hemmer uønsket turnover. Tidligere i dette kapittelet så vi at de SFO-ansatte opplevde et tydelig gap mellom den kompetansen de har behov for og den de faktisk får dekket i ulike kompetansehevende tiltak. I en slik situasjon kan det være spesielt viktig å tildele de SFO-ansatte-oppgaver som er tilpasset dere interesser og mestringsnivå.

Flere av caseskolene som ligger i sentrale strøk, opplever dessuten høy turnover, særlig blant ufaglærte i slutten av tenårene og begynnelsen av tyveårene. Dette er primært ansatte som anser jobben i SFO som en midlertidig løsning før de skal starte høyere utdanning, i militærtjeneste, reise eller finne ut hva de ønsker å gjøre videre. Denne SFO-lederen beskriver det slik:

Nittenåringer som knapt er ferdig med videregående skole, og skal ta et friår for å ta opp fag og finne ut hva de skal gjøre videre. De blir kastet ut i det. Deretter blir veiledet til de potensielt forsvinner om et år. For da har de tatt opp de fagene de skal, og nå vet hva de har lyst til å gjøre. (Leder SFO)

SFO-lederen beskriver en hverdag med høy turnover der de bruker ressurser på å veilede ufaglærte som de av erfaring vet at sannsynligvis ikke vil fortsette i jobben mer en høyden et år. Ved denne skolen har de både baseledere per trinn og på tvers av trinn relatert til bestemte fagområder i rammeplanen som for eksempel mat og måltidsglede og kulturaktiviteter:

[Skoleeier] pusher på at jeg skal nedbemanne blant baselederne, men jeg står imot alt jeg kan, fordi jeg ser at det er de som gjør at tilbudet vårt er det det er. Vi kan ikke forvente det de gjør av noen andre, når man ikke har en 100% stilling. (Leder SFO)

SFO-lederen fremhever betydningen av en stabil og kompetent gruppe av baseledere med tilstrekkelig tid for planlegging som avgjørende for at kvaliteten på SFO opprettholdes, til tross for høy turnover. Lederen opplever at dette også gjør dem mindre sårbare for høy gjennomtrekk av ufaglærte unge voksne. Det resulterer også i høy deltakelse blant elevene og sikrer inntekter til SFO. Andre former for strukturelle tiltak kan også kompensere for lav kompetanse og høy turnover. Et eksempel er en SFO der de har utarbeidet en brosjyre og en rutine for mottak av nytilsatte:

Vi har laget en brosjyre fordi vi syntes at det er ulikt hva slags folk vi får inn. Hvordan kan vi få drillet dem og lærte dem opp, når vi har en eller to planleggingsdager i året. Halvparten slutter. Så derfor har vi laget en brosjyre om SFO, hvordan den er strukturert og hva vi forventer. Litt sånn om autoritative lederne og litt sånne ting. De får den i forkant, før de får tilbud om jobb. Og så setter vi av litt tid når de kommer, for å gå igjennom den. Dette har vi jobbet mye med. (Leder SFO)

SFO-lederen peker på at få planleggingsdager i løpet av et år gir færre muligheter for erfaringsdeling og arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. Dette kan være en ulempe for nytilsatte, og særlig når de er ufaglærte og har begrenset arbeidserfaring fra før. Et slikt dokument er egnet både til å forventningsstyre søkere og til å gi opplæring til nytilsatte. SFO-ledere er også opptatt av å hente inn ressurser med kompetanse utenfra gjennom samarbeid med ulike institusjoner, slik rammeplanen også oppfordrer til. Denne SFO-lederen beskriver det slik:

En del av kursene våre er det assistentene eller baselederne som har. Vi har også jobbet ganske mye med å få til samarbeid, slik at vi får eksterne kursholdere inn på SFO. Men det må være kostnadsfritt, ikke sant. Vi er med i et prosjekt sammen med kulturskolen, og nå kommer de hit to ganger i uka, en dansepedagog og en teaterpedagog. Vi har også et prosjekt som heter Lyttevenn. Da er det representanter fra besteforeldregenerasjonen som kommer hit en gang i uka for å lese med tredjeklassingene på biblioteket. Og drikker kaffe og koser seg. (Leder SFO)

Basert på andre studier av SFO og våre case-studier kan denne pedagogiske praksisen beskrives som *rammestyr*t lekbasert læring. Rammestyr i betydningen av at praksis må utøves slik at den også appellerer til elever og foresatte, og på den måten motiverer dem til å fortsette på SFO. Dette sikrer nødvendige inntekter som igjen påvirker bemanning

og kvalitet på tilbudet. Formal og erfaringsbasert kompetanse blant personalet er også en rammebetingelse som påvirker praksis. Vi ser at SFO kan vektlegge ulike deler av områdene i rammeplan for SFO avhengig av den kompetanse de har til rådighet. Dette kan styrke de ansattes opplevelse av engasjement og mestring i jobben, men kan også svekke kontinuitet og kvalitet. SFO synes generelt å ha begrenset med midler til å hente inn spisskompetanse eksternt, og er avhengig av at denne er tilgjengelig gratis eller til en lav kostnad. Dette kan frilekogså lede til mer utradisjonelle og nyskapende praksis, som for eksempel å benytte seg av pensjonister for lese-aktivitet.

5.8 Oppsummering

I dette kapittelet ser vi nærmere på i hvilken grad personalet i SFO har den nødvendig formal og erfaringsbaserte kompetansen for å etterleve rammeplanen i sitt arbeid. Det er kun en mindre gruppe SFO-ansatte som ikke kvalifiserer for verken høyere yrkesfaglig eller akademisk utdanning. Det har imidlertid manglet nasjonale kompetansetiltak retter spesifikt mot ansatte i SFO, særlig innenfor universitet og høyskole, og kun et fåtall rettet mot barne- og ungdomsarbeidere eller personer med realkompetanse fra SFO. I spørreundersøkelsene svarte 63 prosent av lederne at de mener SFO-ansatte bør ha relevant fagutdanning, mens kun 44 prosent av SFO-ansatte deler denne vurderingen. Det er også 33 prosent av ledere som mener at personlig egnethet er tilstrekkelig, mens andelen blant SFO-ansatte er på 50 prosent. I casene var det SFO ledere som pekte på et kompetansegap mellom hva rammeplanen forventer og den kompetansen deler av de ansatte besitter. SFO mangler i deres øyne både kompetansekrav, søkere med relevant fagkompetanse og incentiver for at de ansatte skal ta fagutdanning.

Det er 58 prosent av de SFO-ansatte som ønsker å ta etter- og videreutdanning. Kun 13 prosent oppgir at de allerede har tatt en slik utdanning og kun 16 prosent er ikke interessert. Det er altså et relativt tydelig ønske om formell etter- og videreutdanning blant de SFO-ansatte, særlig blant barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Baseledere har i større grad enn resten tatt etter- og videreutdanning allerede. I kommentarfeltet er det en høy andel SFO-ansatte som oppgir at de ønsker etter- og videreutdanning på psykisk helse og livsmestring, barn med særskilte behov, spesialpedagogikk og utagerende atferd blant barn. Dette kan være kompetanse de savner i sitt arbeid på SFO, men også i skoletiden. Blant SFO-ansatte som er usikre eller ikke ønsker videreutdanning, er det mange som peker på manglende tilrettelegging for etter- og videreutdanning og finansiering under utdanning, slik lærere har tilgang til.

Den vanligste formen for kompetansehevende tiltak SFO ansatte har deltatt på, er kurs og workshops, etterfulgt av interne tiltak. Det er likevel 59 prosent som oppgir at de ikke har deltatt på dette det siste året. Funnene indikerer at det har være en liten økning i kompetansehevende tiltak rettet mot SFO-ansatte, i form av konferanser og seminarer, i årene etter at rammeplan for SFO ble innført. Det samlede inntrykket er at SFO-ansatte spesielt opplever behov for mer kompetanse og yrkesmessig utvikling på arbeid med elever med behov for særskilt tilrettelegging og elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø samt bruk av nye teknologier. Vi finner en tydelig økning fra 2022 til 2023 på samtlige områder i rammeplanen. Dette kan indikere at innføring av rammeplanen kan ha bidratt til å bevisstgjøre de ansatte på hvilken kompetanse de er forventet å ha som SFO-ansatt.

Blant SFO-ansatte som faktisk har deltatt på kompetansehevende tiltak siste året, er det kun tre områder som majoriteten opplever at ble dekket i tiltaket, og det er barns lek, barns medvirkning/barnas stemm og arbeid med elever med behov for særskilt tilrettelegging. Litt over halvparten oppgir at det i noen til svært stor grad har vært dekket. De områdene av rammeplanen som færrest opplever er dekket i kompetanseutviklingstiltak, er uteskole, friluftsliv, bruk av nye teknologier samt arbeid med elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø og fagkunnskap relevant for skolefagene til barna. Samlet sett gir dette et inntrykk av at områdene som dekkes best, er sentrale i rammeplanen og i tråd med verdigrunnlaget til SFO. Det er imidlertid en rekke relevante områder som flertallet ikke opplever at ble dekket i kompetanseutviklingstiltakene.

I kommentarene gir flere uttrykk for at SFO-ansatte ikke prioriteres når det er snakk om kompetansehevende tiltak rettet spesielt mot arbeidet med sårbare barn med behov for særskilt tilrettelegging. Elevene kan ha de samme behovene for tilrettelegging på SFO som de har på skolen, særlig pga. psykososiale atferdsvansker, men skolene prioriterer undervisningspersonalet. Vi finner en tydelig positiv sammenheng mellom SFO-ansattes deltakelse i kompetanseutviklingstiltak og dere vurdering av hvorvidt de som SFO har arbeidet annerledes etter innføringen av ny rammeplan. Dette er tilfelle for alle områdene i rammeplanen, og spesielt friluftsliv, uteområder, fysisk aktivitet og bevegelsesglede, kultur og kulturaktiviteter og mat og måltidsglede. Det inkluderer også, om enn i noe mindre grad, arbeid med elever med behov for særskilt tilrettelegging og ledelse av barnegrupper.

Den pedagogiske praksisen i SFO som beskrives i case-studiene kan betegnes som *rammestyr*t lekbasert læring. Rammestyr

t i betydningen av at aktivitetene må appellerer til elever og foresatte for å sikre høy deltakelse og inntekster. SFO kan også vektlegge ulike deler av områdene i rammeplanen avhengig av den kompetanse de har til rådighet. Dette kan styrke de ansattes opplevelse av engasjement og mestring i jobben, men kan også svekke kontinuitet og kvalitet.

6. SFO og skolen

I rammeplan for SFO står det ved flere anledninger at SFO skal samarbeide med skolen. Blant annet står det at “SFO skal samarbeide med skolen, hjemmet og med andre tjenesteytere dersom samarbeidet er nødvendig for å gi det enkelte barnet et helhetlig og samordnet tjenestetilbud.” Man skal altså samarbeide for å utvikle helhetlige og samordnete tjenester. I tillegg fremheves det også at “SFO skal delta i samarbeid om utarbeidelse og oppfølging av tiltak og mål i barnets individuelle plan.” På spørsmål om samarbeid og samordnede tjenester svarer samtlige av våre caser at majoriteten av de ansatte på SFO også arbeider i skolen utenom SFO-tiden. Likevel ser vi ingen automatikk i at dette fører til mer samordnede eller helhetlige tjenester, da SFO-ansatte og lærere i samtlige case oppleves å jobbe mer ved siden av hverandre enn at de faktisk samarbeider om utvikling av tjenestene. I dette kapittelet vil vi se nærmere på forholdet mellom Skolen og SFO. Her vil vi se på om og i tilfelle hvordan de samarbeider, hvordan man sørger for helhet og samordnede tjenester, om kompetansehevingstiltak på tvers av skole og SFO og ledelse i SFO.

6.1 Organisering av ansatte i SFO

En effektiv måte å legge til rette for samarbeid og kunnskaps- og erfaringsoverføring på er å ha ansatte som arbeider både i undervisningstid og i SFO-tid. I spørreundersøkelsen ser vi at 89 prosent av de ansatte i SFO oppgir at de også arbeider i skolen utenom SFO-tiden. Dette vil si at det kun er i overkant av 10 prosent av personalet i SFO som kun arbeider i SFO tiden. Dette gjenspeiles også i casene hvor både rektorer og SFO-ledere er tydelig på at dette har vært en uttalt strategi. Ved å legge til rette for at ansatte kan jobbe både i skole og SFO, bidrar dette til større stillingsandeler, bedre relasjoner til elever (da de ansatte er til stede gjennom hele dagen), og bedre grunnlag for kunnskaps- og erfaringsdeling mellom lærere og SFO-ansatte.

Flere caseskoler oppgir også at miljøpersonale eller spesialpedagogiske team har ukentlige møter med lærere. Dette er gjerne ansatte som har spesifikt ansvar for enkelte barn, de som spesifikt arbeider med det spesialpedagogiske tilbudet, eller de av miljøpersonalet som har et tilleggsansvar. I spørreundersøkelsen oppgir 35 prosent av SFO-personalet at det arbeider med det spesialpedagogiske tilbudet i skolen. Man kan anta at disse da kanskje har en tettere tilknytning til skolen som helhet, og at de er inkludert i ulik møtevirksomhet også med lærerne. SFO-lederne

og rektorene mener at denne felles møtevirksomheten er avgjørende for å få til gode helhetlige tilbud for de sårbare elevene, og har erfaringer med at slike møter hvor både lærere og miljøpersonalet samles er positivt både for SFO og for skolen som sådan. Ansatte i SFO opplever også felles møtevirksomhet som positivt og nødvendig for å kunne skape en bedre helhet i dagen til barna, men påpeker at møtene oftest handler om ad hoc planlegging og informasjon om den enkelte dagen/uka. Slik sett blir ikke disse møtene en arena for utvikling eller langsiktig planlegging:

Det er mange som jobber i teamet, og mange i teamet er på SFO og på skole. Sånn at det er tett samarbeid sånn sett. Men i slike samarbeid diskuterer ingen planer, det kommer aldri sånne styringsdokumenter opp i dette samarbeidet her. (Ansatte SFO)

Dette ser vi også igjen i spørreundersøkelsen hvor ca. 40 prosent av SFO-ansatte oppgir at de ikke har samarbeidet med skolens øvrige personale om rammeplanen i det hele tatt. Også lærere vi har intervjuet på caseskolene er tydelige på at felles møtevirksomhet ofte tar opp tidskrisiske team som må løses og gjennomføres her og nå, mens langsiktig utviklingsarbeid eventuelt må gjennomføres på andre møtearenaer. På våre casekoler har disse møtene hatt en tidsramme på mellom 30 og 45 minutter, og det oppleves ikke at man da har tid nok til å starte lange diskusjoner eller refleksjoner rundt planer eller strategier. Lærere ved en caseskole forklarer det slik:

Nei, vi har ikke vi drøftet innholdet i rammeplanen i møtene. Det skulle vi helt sikkert ha gjort, men tiden strekker ikke til. Men den rammen vi har for møtetid har ikke sjans til å omfavne dette her med planarbeid. Nei det er ikke sjans. (Lærere)

I spørreundersøkelsen oppgir ca. 65 prosent av de ansatte i SFO at de foretrekker at SFO samarbeider med skolen om SFOs innhold. Hvordan dette skal gjøres er det mer usikkerhet rundt, mens noen trekker frem felles møtetid og fagdager, trekker andre frem viktigheten av å ha assistenter, fagarbeidere eller miljøarbeidere som arbeider både på skolen og i SFO. Det er derimot lite fokus på hva skolen kan bidra med inn i SFO-møtene, altså om lærere eksempelvis kunne vært med inn i planlegging av aktiviteter eller ukeplaner. Ved de caseskolene som har noen form for samarbeid rundt planer eller aktiviteter, så er dette samarbeid på et noe mer overordnet nivå og ikke blant SFO-ansatte og lærere.

6.2 Samarbeid mellom SFO og skolen – felles møtetid

Den nasjonale evalueringen av skolefritidsordningen (2018) viste at det er stor spredning mellom både ansatte og ledere når det gjelder samarbeid med skole om innhold og aktiviteter. Mens noen skoler hadde samarbeid med SFO både om ukeplaner og prosjekt, hadde andre skoler ingen form for samarbeid om innhold i SFO. Også i våre case finner vi variasjon i hvorvidt og hvor mye SFO samarbeider med skolen.

Dette viser seg blant annet når det gjelder i hvor stor grad de ansatte har mulighet til å samarbeide på tvers av skole og SFO. Ved to av våre caseskoler har man organisert seg slik at ansatte på SFO og lærere faktisk har avsatt tid til felles møter hver uke eller annenhver uke. Her er det satt av 30-35 minutter til felles teamtid på trinnene, hvor både lærere og SFO-personalet er til stede. Ledelsen på skolene forteller at det har krevd en del organisering å få det til siden det vanligvis er SFO-personalet som har ansvar for elevene når lærere har møtevirksomhet. Når samtlige voksne skal ha et felles møte, stiller det krav til organisering og flytting av det øvrige personalet på skolen. På begge caseskolene som har fått til å organisere felles plantid beskrives dette som et relativt nytt tiltak. En gruppe ansatte forteller om dette på følgende måte:

Vi har en halvtime i uka hvor vi kan sitte sammen annenhver uke og kan bruke den som vi vil da. For der er det å finne form på strukturen og at den blir effektiv. Det blir tjue minutter egentlig, fordi vi må ta ut ungene først. Så det er ikke lenge, nei. Og det har vært så vanskelig å få til dette før, men nå vet vi at det går an om man jobber bare litt med det. Så det jobbes det med.
(Ansatte SFO)

En utfordring knyttet til samarbeid mellom SFO-ansatte og lærere er de ulike rammevilkårene de to gruppene har. Dette bidrar både til at det vanskelig lar seg gjøre å finne felles tid hvor man kan samordne og samkjøre, men det bidrar også til at SFO-ansatte til en viss grad opplever å bli nedprioritert i skolehverdagen. En rektor beskriver opplevelsen til sine SFO-ansatte på følgende måte:

De aller fleste fagarbeiderne og miljøarbeiderne på SFO jobber også i skolen. Og det betyr at veldig mange av dem sammenligner seg med skolen. Og de kan godt tenke seg å ha denne læreravtalen og de godene lærerne har. Og så kan de oppleve, hva skal jeg si, de føler seg litt andre rangs. De føler at de er lavere på rangstigen enn lærerne. For det er lærerne som kan bestemme og si litt om hvordan man gjør det på skolen. Og så har de ikke så mye tilsyn som

fagarbeiderne. Og det er på en måte flere ting som gjør at denne selvfølelsen fagarbeiderne er litt dårlig, at de tenker at de er litt dårligere eller mindre verdt enn lærerne, det har vi jobbet en del med. (Skoleleder)

Her ser man at de ulike rammevilkårene bidrar til å skape en forståelse av at læreren har mer bestemmelsesrett og ofte blir prioritert foran SFO-ansatte, og at dette kan bli enda tydeligere når man skal legge til rette for samarbeid mellom disse to partene. Ved å legge opp til felles møtetid hvor man kan diskutere arbeidsoppgaver og ulike tiltak knyttet til arbeidshverdagen ut fra et SFO-perspektiv eller et lærerperspektiv, skaper man kanskje en enda større bevissthet rundt ulikhetene i rammevilkårene. Dermed vil det være viktig at ledelsen også er representert inn i disse møtene, eller i hvert fall har en forståelse av hvordan disse møtene gjennomføres og hva de tar opp. En gruppe ansatte påpeker at skoleleder har mye å si for dette arbeidet:

Men nå har vi en rektor som er opptatt av at vi er like mye verdt. Eller at alle på skolen er like mye verdt. Min opplevelse er at vi ikke har kommet helt dit enda. Men jeg syntes at jeg har blitt verdsatt, jeg føler at jeg har mye å si. (Ansatte SFO)

På denne caseskolen har de innført felles møter for SFO-personalet og lærere for et år siden, og skoleleder er tydelig på at man har hatt utfordringer knyttet til hvordan de ulike rollene oppfattes, og hvordan rammevilkårene til lærere og SFO-ansatte kan bidra til at man føler seg mindre verdsatt som SFO-ansatt. Likevel mener både ledelse og ansatte at felles møtevirksomhet er positivt, og at både innhold i møtene og forståelsen for hverandre har blitt bedre og mer relevant i løpet av perioden møtene har vært gjennomført.

På de øvrige caseskolene våre kan det virke som om at de ansatte på SFO har ansvaret for koblingen mellom SFO og skole, og at det ikke er lagt opp til et systematisk samarbeid. Dette medfører at samarbeidet blir noe personavhengig og tilfeldig. Også på disse skolene samarbeider man til en viss grad, men dette er opp til den enkelte SFO-ansatte og lærer, og samarbeidet handler gjerne om hva som skal gjennomføres i undervisningstid og ikke om SFO. De ansatte som har ansvaret for enkeltelever i undervisningen er gjerne med på noe møtevirksomhet knyttet til skolen og undervisning, men her diskuteres sjeldent SFO-tiden. Ut fra casene oppfattes det ikke at samarbeidet mellom SFO og skole er direkte knyttet til rammeplanen på noen måte. Samarbeidet er med et resultat av et behov som har meldt seg, og ikke en strategisk satsning.

Et annet tema vi spurte om var felles møter med foreldre sammen med skolen. Her svarer noen at de er med på foreldremøter av og til. Utover dette virker det som SFO i liten grad er sammen med skolen i møter med foreldrene. SFO har sine måter å holde kontakt med foreldrene på, mens lærerne har sine kontaktpunkter. SFO-lederne påpeker at enten de eller baselederne ofte deltar på foreldremøter før elevene begynner i 1. klasse. Dette for å informere om SFO-tilbudet. De ansatte på SFO er sjeldnere med på foreldremøter.

6.3 Samarbeid og fysisk utforming

I alle casene kommer det frem at SFO bruker de samme lokalene som skolen, noe majoriteten av våre informanter mener er fint. Sambruk skaper både begrensninger og muligheter, og i våre case er det ingen som problematiserer dette. I utgangspunktet oppleves det å være positivt for barna å være i samme lokaler, og det å skulle ha helt egne lokaler til SFO oppleves ikke som et reelt alternativ. I en av casene kommer det frem at det har vært diskusjoner om SFO skal ha eget lokale:

Det er det samme som å høre utdanningsdirektoratet. De hadde liksom fem gode tips til hvordan de skulle drive SFO på best mulig måte. Og nummer to var at SFO skulle ha egne lokaler. [...] På nye skoler for eksempel skal det være sambruk. Så da kan de ikke komme og råde oss til at SFO bør ha egne lokaler. For det er virkelig ikke noe vi kan. (Leder SFO)

Her kommer det tydelig frem at de ikke ser det som mulig å ha egne lokaler for SFO. Skolebygningene er en rammefaktor som SFO ikke kan gjøre noe med, og sambruket krever også at SFO samarbeider med skolen. Samtidig problematiserer de ansatte hvordan innredning i klasserommene er:

Det sambruket er litt sånn i hermetegn. Og det er ikke sånn at de klasserommene vi bruker i SFO tid – vi ville aldri ha innredet dem sånn hvis det var et SFO-rom. Så det er et klasserom. Som vi gjør det beste ut av. (Ansatte SFO)

Denne SFO har i tillegg noen grupperom de har innredet slik som de trenger, men også slik at skolen kan bruke grupperommene i skoletiden. Man inngår altså kompromisser for hvordan lokalene skal se ut og hva de ulike rommene skal inneholde. En annen SFO forteller at deres sambruk av areal med skolen har endret seg med årene:

Det tålte ikke at det lå en legokloss under benkene. Alt måtte ryddes opp i skap og stue. Så ungene skulle ikke se en leke før skolen skulle starte. Så da måtte vi organisere og sende ut ungene, så vi fikk ryddet og fikk holde det striglet til at skolen skulle starte. Men nå har vi, SFO-en begynt å ta mye plass. Vi har begynt å få en lekesone. Det har ikke vært så enkelt, men vi har fått mer rom nå. Og ser at skolen bruker det jo. I undervisningen. [...] Og fått til litt leke soner, og at det ikke er så farlig at de blir fortvilet av de lekene. (Leder SFO)

Videre sier en annen SFO at for barn med behov for *særskilt* tilrettelegging kan sambruk av samme klasserom være utfordrende:

Kanskje de har basen sin på et annet klasserom. Men arealet, garderoben, de er de samme arealene som de fysiske betingelsene og er veldig like. Og da kan det bli utfordrende for eleven å vite hva som er lov å gjøre på SFO og hvilket utstyr kan vi bruke på SFO kontra skolen. Vi har sett noen skiller der. (Ansatte SFO)

Lærerne er opptatte av at det er større valgfrihet på SFO enn på skolen og at felles bruk av areal kan gjøre skillet noe uklart for disse barna. Likevel poengteres det at sambruk også bidrar til at skolen får mer innsikt i hva barna liker å gjøre på SFO og tar det med seg inn i skolen:

Man vet at her har man tre eller fire elever som er veldig glad i holde på med det i SFO. «Okey, da kan vi få tilrettelegge dette når vi får muligheten til det.» I skole tiden. Og de samme voksne som er i miljøet og jobber på SFO, vet hvordan de kan ta med seg dette inn skoletiden også. Hvis det lar seg. Og det er også mye informasjon som flyter som ikke er satt i system. (Lærere)

I våre case ser det ut til at alle er positive til sambruk av areal med skolen og at dette er noe de fortsatt ønsker. Selv om det byr på noen begrensinger i utforming og innredning av rom. I spørreundersøkelsen sier 57 prosent at de foretrekker sambruk av areal.

6.4 Overganger

I rammeplanen påpekes det at SFO skal bidra til en god og trygg overgang fra barnehage til SFO. Videre er det en fordel om barna får muligheten til å bli kjent med det fysiske miljøet og ansatte før skolestart. Særlig gjelder dette barn på 1. trinn som har sin første dag på SFO før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det er lite koblinger til rammeplanen når vi snakker med SFO-ene om overgangen fra barnehage til skole. Likevel nevnes overgangen noe:

Vi har og snakket om at nå i januar så skal vi være på besøk på en del barnehager, for det tror jeg heller ikke har blitt gjort i tidligere. Og det skal vi nå begynne med. Når vi bygger en grunnmur, så bygger vi den flatt, og så på kryss og tvers. Med både barnehage og skole. Vi kan ikke bare bygge de søylene, for de blir stående som enkelt søyler. Og hvis man bygger videre så blir det store hull. (Leder SFO)

Her kommer det tydelig frem at lederen i SFO mener at samarbeid med barnehagen er nødvendig for å kunne skape et helhetlig tilbud til barna. Her legger lederen vekt på at man må unngå å kun tenke innenfor egen organisasjon da dette lett kan føre til en form for silotenking som opprettholder barrierer for deling og samarbeid, og som bidrar til at barnas oppvekst og utdanning kan oppleves fragmentert (Tett, 2016). På den andre siden opplever våre informanter at barna i hovedsak er god på å tilpasse seg en ny hverdag i skolen og nye rutiner, og flere SFOer har erfart at de er mer de foresatte som opplever overgangen mellom barnehage og SFO som utfordrende. En SFO snakker om at overgangen fra barnehage til SFO alltid er stor, spesielt for foresatte:

Barna er gode på å bli vant til nye rutiner. Det er foresatte som syntes at det er vanskelig. Og noen synes at det er vanskelig i en måned. Og så har de skjønt at dette her går fint. Andre synes det er vanskelig et halvt år. (Ansatte SFO)

At foresatte synes dette er vanskelig, handler ofte om voksentetthet og oppfølgingen de er vant med fra barnehagen. Flere ansatte i våre case merker seg at foresatte går fra veldig tett oppfølging av barna deres i barnehagen til mindre individuell tilbakemelding på barnas dag i SFO:

På slutten av dagen i barnehagen får de en prat om hvordan dagen og alt har gått, ikke sant? Hva de har gjort i dag? Og det får de jo egentlig ikke her. Vi gjør jo det hvis det er noe spesielt selvfølgelig, men det er nok det som er den største overgangen tror jeg. For foreldrene. Det er det at de ikke får snakke med den som er sammen med barnet ditt hele dagen. Liksom hvordan har hun hatt det, og hva har vært gøy og hva har vært vanskelig. (Ansatte SFO)

Sitatet over viser likevel at de ansatte i SFO informerer foresatte om det skulle være nødvendig og om noe spesielt har skjedd. Forskjellen blir at de ikke automatisk informerer foresatte om dagen, samt at de ikke alltid har oversikt over hva som har skjedd i løpet av hele skoledagen.

En annen SFO forteller ikke spesifikt hvordan de organiserer arbeidet rundt overgangen, men at de synes den er ekstremt viktig og at det første møte med skolen starter i SFO. Rektor og skolen må på generelt grunnlag arbeide med overgangen barnehage-SFO, og ikke bare barnehage-skole. En generell opplevelse med våre informanter er at man tradisjonelt har forstått dette samarbeidet som et samarbeid mellom barnehagen og skolene, hvor man har fokusert på lærere og undervisning og ikke på SFO.

Både ledere i SFO og ansatte i vårt datamateriale mener at overgang barnehage og SFO er viktig, nettopp fordi SFO er barnas første møte med skolen. I intervjuene kommer det lite frem om hvordan de jobber med dette organisatorisk. Noen peker også på at dette arbeidet ikke er helt oppe og går igjen etter pandemien. Dette betyr kanskje at det er behov for å koble rammeplanen mer inn i arbeidet og se på hvordan man kan skape trygge og gode overganger fra barnehage til SFO.

Vi spurte også SFO-ene om hvordan overgangene SFO til skole er lagt opp. Her svarer SFO-ene at de gjør det ulikt. En SFO sier at de gjør overgangene forskjellig ut fra hvilket trinn de går på. 1. trinn har en lekestart og en lekeslutt: «De leker først på dagen og sist på dagen» (ansatte). Ansatte krysser inn barn mens de er i lek. Resten av trinnene samles på benker i klasserommet: 2. trinn sitter på benkene i samlingskroken og får en gjennomgang:

Så går vi litt igjennom dagen i dag og hvilket aktiviteter de kan velge og krysser dem inn da. [...] Mens etter at vi har tatt opprop så kan de bare gå når de hører navnet sitt. (Ansatte SFO)

En annen SFO forteller at lærerne samler barna før de skal på SFO:

Lærerne samler barna i en liten krok og tar en sånn formell avslutning. Og så kommer en SFO ansatt og tar over da. Rett og slett. Med en lang liste med navn og beskjeder. «Du hentes av den i dag og du skal gå hjem da og da.» (Leder SFO)

Her kommer det frem at SFO-ene gjør overgangene ulikt. Det kommer også frem at en av SFO-ene stadig har diskusjoner om hvordan de skal tenke overganger med mål om å gjøre de bedre. Spesielt når det gjelder vikarer eller andre ansatte som ikke er med fra morgenen av og som kommer rett til SFO-tid.

6.5 Kompetansehevingstiltak på tvers

I casene trekker flere informanter frem utfordringer med å få til kompetansehevingstiltak på tvers av skole og SFO. Dette er særlig en utfordring som rektorer og SFO-ledere legger merke til. Ofte har man hverken mulighet til å samles på møter eller på fagdager, så utfordringene gjelder ikke bare internt på skolen, men er også knyttet til kommunale prosjekt og prioriteringer. En rektor illustrerer dette på følgende måte:

Kommunen er med på et prosjekt som universitetet kjører. Det er for skoler i regionen, og da er det utviklingslederen i Dekomp som har ansvar for det. Men så har det jo også kommet midler til SFO, med da er det et annet universitet og en høyskole som har et opplegg med SFO. Og for meg som rektor så synes jeg jo at det her er helt håpløst, for jeg får jo ikke fulgt opp noe godt nok. SFO ledelsen må være annenhver gang da på de ulike fagdagerne, for vi har jo ansvar for begge deler ... (Skoleleder)

I rammeplanens kapittel 6 (om kvalitetsutvikling) står det at “Lederen har en viktig rolle i å veilede og legge til rette for at personalet utvikler en felles forståelse av oppdraget som er gitt i rammeplanen”. Dette oppleves som utfordrende all den tid skoleledelsen ikke har anledning til å være med på fagdager. I tillegg til at det er vanskelig å følge opp de ulike kompetansehevingstiltakene på SFO og skole, bidrar denne splittelsen av fagdager også til at man som skole går glipp av mange muligheter til å skape helhet og felles forståelser.

Det har vært krevende, for SFO og skole har en del felles planleggingsdager og fagdager, men så er det på en måte ulike aktører som er inne i forhold til kompetanseløftet og Dekomp som gjør at skolen skal ha det og SFO skal ha det. Jeg skulle ønske at vi i mye større grad hadde klart å få til ting sammen. For nå jobbes det med så forskjellige ting. (Skoleleder)

Her peker altså rektor på overordnede strukturer som motarbeider samordning og samarbeid på skolen som helhet. Kompetanseutvikling på fagdager går i to ulike retninger, mens skoleledelsen gjerne vil samle hele kollegiet, og mener at ”Vi har lyst at alle skal være med på det samme, for det er da vi skaper en felles forståelse for hvordan vi skal gjøre det på skolen her.”

Dette er rammefaktorer som ikke skolen selv styrer, men som er direkte konsekvenser av ulike kompetansepakker og desentraliserte kompetanseutviklingsstrategier. Det er viktig å påpeke at dette ikke gjelder alle våre caseskoler. Ved noen av skolene er skoleleder tydelig på at man har felles planleggingsdager og fagdager hvor hele personalet samles. Det er likevel viktig å være klar over at overliggende strukturer kan føre til at samarbeid og helhet i kompetanseutvikling kan bli utfordrende all den tid ansvaret for de ulike strategiene ligger på ulike universitet og høyskoler.

6.6 Ledelse og administrasjon i SFO og skole

I spørreundersøkelsen har vi spurt SFO ledere om hvor mye av arbeidstiden den enkelte bruker inne på SFO sammen med barna og de ansatte. Over 60 prosent av SFO ledere oppgir at de bruker under 40 prosent eller mindre av tiden sin inne på SFO, mens kun ca. 20 prosent av SFO-ledere oppgir at de bruker 60 prosent eller mer av tiden sin inne på SFO. Tallene viser at arbeidsdagen til SFO lederne i stor grad er bundet opp i administrative oppgaver som ikke krever tilstedeværelse i selve SFO-tiden. Samtidig viser også våre data at lederne på SFO oftere har en arbeidsbeskrivelse som er avgrenset til å jobbe på og med SFO, mens de fleste ansatte jobber både i skoletiden og i SFO.

Data fra surveyen viser også at både ansatte og ledere mener det er lite samarbeid med skolen i arbeidet med innføringen av rammeplanen. Dette stemmer også godt overens med data fra casene våre, hvor ingen av SFOene oppgir at de har hatt et tydelig samarbeid med skolen når det gjelder implementering eller operasjonalisering av innhold i rammeplanen. SFO-lederne vi har snakket med er alle sammen tydelig

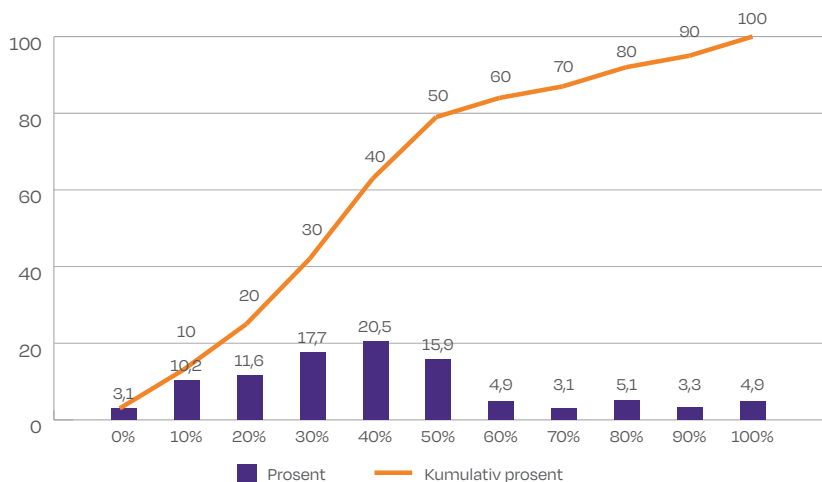
på at det er litt lite samarbeid mellom SFO og skolen, og flere påpeker også at dette går igjen i ulike møter og i administrasjonen. En SFO-leder sier at *“Det blir ofte slik at SFO blir en prosent av det vi snakker om når det gjelder utvikling på en måte på ledermøter, selv om det burde være mye mer.”* Denne opplevelsen går igjen hos flere ledere i våre caseskoler, at holdningen er at SFO er mindre viktig, og at man ikke utnytter det potensialet som ligger der når det gjelder fokus på samarbeid.

Noen SFO-ledere i våre caseskoler beskriver også det å bedre samarbeidet mellom skole og SFO som en del av sine arbeidsoppgaver eller mandat. Hvordan det arbeides med dette er ulikt fra SFO til SFO, men hovedsakelig går det ut på å informere trinnledere og skoleledere om aktiviteter i SFO, organisere ulike felles satsninger som vennskapsmåned, eller sørge for at SFO-personalet også arbeider i skoletiden. Det at ansatte i SFO også er delaktig i skoledagen oppleves som en forutsetning for å få til en god flyt som sammenheng mellom SFO og skole både fra skoleledere og fra SFO-ledere. Ved en skole har man også forsøkt å få til at lærere har blitt med inn i SFO-dagen for å få kunnskap og innsikt i hvordan SFO fungerer, uten å få det til på en veldig god måte:

Jeg ser at samarbeidet fungerer veldig bra på første trinn, og på de trinnene hvor lærerne er veldig bevisst på det og har vært det lenge. Og andre steder fungerer det ikke. Og som sagt så har baselederne undervisningstid i klassen på sitt trinn, men lærerne er aldri inne på SFO. Så jeg foreslo at vi skulle ta litt av fellestiden, slik at lærerne kunne være med på SFO, og det gjorde vi. For det første så ble det skjøvet på mange, mange ganger. For det andre var det to trinn som slapp å gjøre det, de hadde bedt rektor om å slippe. Og for det tredje, det som kom ut av det var at lærerne syntes det var mye rot på SFO da. Så det var jo helt mislykket. Det hadde sikkert gått an å rigge det mye tidligere og mye strammere liksom. Men jeg trodde jeg hadde gjort det, fordi jeg hadde sagt at det er to ting vi er ute etter her, og det er at lærerne skal få en mulighet til å bygge relasjonen utenfor klasserommet. Noe som vi vet, er veldig gunstig. Og to lærerne skal se litt mer av SFO for å tette samarbeidet. Og jeg syntes at det kan gå mer den andre veien også, også litt for å ivareta stoltheten. At de ansatte på SFO får følelsen om at det går begge veier. (Leder SFO)

Igjen kommer denne skjevfordelingen mellom skole og SFO til syne, hvor SFO fremstår som mindre viktig enn skolen. Sitatet viser også at SFO-leder og rektor har

prioritert noe ulikt, noe som også får konsekvenser for muligheten for SFO-leder til å utføre tiltaket.



Figur 6-1 SFO-lederes tidsbruk inne på SFO sammen med barn og ansatte. N=492

6.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett nærmere på samarbeidet mellom skolen og SFO både når det gjelder rammeplanen, for å skape et helhetlig perspektiv på barnas oppvekst og utvikling, samt for å imøtekomme innholdet og verdigrunnlaget som presenteres i rammeplan for SFO. Generelt kan man si at det er ganske lite samarbeid mellom skolen og SFO, spesielt når det gjelder lærere og ansatte på SFO. Ved våre caseskoler finnes det noe felles møtevirksomhet, men disse møtene handler mest om å overbringe beskjeder og svært lite om planlegging og samarbeid som sådan. I den grad det handler om samordning eller samarbeid, gjelder dette for undervisningstiden og ikke når barna er i SFO.

Vi ser at flere skoleledere har arbeidet for å finne felles møtepunkt for personalet i SFO og skole, men dette oppleves som utfordrende på grunn av de ulike rammefaktorene for lærere og SFO-personalet. Det er vanskelig å finne tidspunkt som passer for felles møtevirksomhet.

Det er ikke uvanlig at man har felles plandager eller felles fagdager for alle ansatte i skole og SFO. Men også her kan man finne overordnede strukturer som vanskeliggjør felles kompetanseheving og felles fagdager. De ansatte kan ha ulike

kompetansehevingsstrategier knyttet til ulike universiteter og høyskoler, og dette kan bidra til at man får mindre tid sammen som “en skole”, og man får ulikt faglig påfyll som kanskje også drar oppmerksomheten til skolens ledelse i ulike retninger.

I alle casene kommer det frem at SFO bruker de samme lokalene som skolen, både data fra spørreundersøkelsen og informantene våre støtter opp under at dette er en god løsning. Ved noen av caseskolene har SFO-leder og rektor blitt mer bevisste på at arealet også tilhører SFO, og at SFO også skal kunne ha innvirkning på hvordan arealet skal organiseres og se ut.

Når det gjelder ledelse og administrasjon i SFO og skole, viser spørreundersøkelsen at SFO-leder oftere er avgrenset til å jobbe på og med SFO enn tidligere. Samtidig viser spørreundersøkelsen at de fleste SFO-ledere bruker 40 prosent eller mindre av tiden sin inne på SFO. Slik sett kan det virke som om at rollen som SFO-leder har blitt mer knyttet til kun å gjelde SFO i tillegg til at det har blitt mer avstand mellom SFO-leder og det daglige SFO-arbeidet på avdelingene. SFO-lederne selv bekrefter at mye av arbeidet består av administrative gjøremål og arbeidsoppgaver.

7. SFO som inkluderende arena

SFO som inkluderende arena er løftet svært tydelig opp i rammeplan for SFO, og har et eget kapittel: En inkluderende skolefritidsordning (kapittel 4). Det understrekes at alle barn skal kunne få delta på SFO, og det skal legges til rette gjennom universell utforming, og man skal legge til rette for at ulike språk uttrykksformer og kulturer kan inkluderes i språk og aktivitet.

SFO som inkluderende arena har fått mye oppmerksomhet i de senere årene, blant annet gjennom evalueringen av SFO i Norge (Wendelborg, Caspersen et al., 2018), forskningsartikler og kapitler (Caspersen og Hermstad 2023, Caspersen og Wendelborg 2023), og i tidligere rapporter i denne evalueringen (Caspersen og Utmo 2022). Funnene fra 2018 pekte på et mangelfullt tilbud til barn med behov for særskilt tilrettelegging, og lite bevissthet omkring hvordan man kan bruke SFO som arena for flerspråklige barn. Delrapport 1 i evalueringen av innføringen av ny rammeplan løftet fram at det så ut til å være en forverring i vurderingen av barn med behov for særskilt tilrettelegging sitt tilbud i SFO fra 2018 til 2022, og understreket at dette måtte følges opp fremover. Vi kommer tilbake til disse områdene litt senere i kapitlet.

7.1 Lek og styrte aktiviteter

I rammeplan for SFO er det nedfelt at leken skal ha en stor plass i SFO, og at det skal legges til rette for at barn for tid og rom til leke hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2021). I rammeplanens verdigrunnlag står det at barna skal gis rike mulighet for meningsfull fritid og lek, og at SFO skal bidra til trivsel og glede i selvvalgt lek og tilrettelagte aktiviteter. I tillegg presenteres lek som et hovedelement i innholdet i SFO. Her står det at alle barn skal ha mulighet til aktiv deltakelse i leken, og at SFO skal tilrettelegge for lek som kan stimulere til vennskap, relasjonsbygging, språkutvikling, undring og kreativitet. Arbeidet med inkludering i SFO gjennomføres i stor grad gjennom inkludering i lek og aktiviteter, både hvordan man tilrettelegger for inkludering i de ulike aktivitetene, men også hvordan man velger aktiviteter eller lek som bygger opp under inkluderingsperspektivet.

Rammeplanen bruker ikke begreper som frilek eller barnestyrt lek, men påpeker at man skal legge til rette for selvvalgt lek, lek som oppmuntrer til fysisk aktivitet, lek som inkluderer og som engasjerer. Skille mellom lek og andre tilrettelagte aktiviteter

kan oppfattes som noe uklart, men i kapittelet om innholdet i skolefritidsordningen forsøker man å skille dette på følgende måte: «Tilnærmingen i SFO skal imidlertid være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet.» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Slik sett kan man argumentere for at forståelsen av lek og hva lek er ikke kommer helt tydelig frem i rammeplanen, og at det derfor kan oppfattes og operasjonaliseres på ulike måter. Dette finner vi igjen i casene våre, hvor dialogen rundt lek og styrke aktiviteter har vært svært ulik i de ulike caseskolene. Samtlige av våre informanter i casene har vært opptatt av lek og hvordan man kan arbeide med inkludering i lek og aktiviteter, men på ulike nivå. Dette ser også ut til å sammenfalle med i hvor stor grad de ulike SFOene legger opp til organiserte aktiviteter i SFO.

I våre data finner vi ulike forståelser av lek og hvordan man har operasjonalisert dette i SFO. I de to casene som fokuserer mye på frilek ser vi at de ansatte og ledelsen har et omforent bilde av at muligheten for frilek må prioriteres høyt i SFO. Her er man tydelig opptatt av at SFO skal legge til rette for så frilek som mulig, og de ansatte forsøker å tilrettelegge for dette gjennom å ikke ha for mange aktiviteter, legge opp til lek ute, samt ha lite aktiviteter som går over tid eller som man må melde seg på. En av SFOene vi snakket med er tydelig at man ikke kan slippe helt opp i den frie leken, for barna har jo rammer for hvor de kan være og til hvilket tidspunkt de kan leke. Det påpekes at *“Leken kan jo ikke være helt fri, for de er nødt til å være innenfor skolen sine områder, de kan ikke løpe opp i skogen eller noe uten at de voksne er med”*. En SFO har også valgt å organisere SFO-dagen og området i soner, hvor elevene kan leke og gå på tvers av trinnene, både i innelek og utelek. Dette har på en måte ført til at man har noen flere faste aktiviteter, men på samme tid har man åpnet opp arealet slik at samtlige trinn kan benytte seg av hele skolen i SFO-tiden. Begrunnelsen for dette var blant annet å åpne opp for at elevene kan leke fritt mellom trinnene og i ulike areal, og at man slik også kan bygge relasjoner og lek på tvers av trinn, og at barn som har utfordringer med det sosiale samspeillet på sin gruppe kan bli inkludert i lek til barn fra andre trinn. En av SFOene vi besøkte fortalte også at de har gjort en innsats for å stimulere til frilek i innearealet:

Vi hadde en baseleder før som brant veldig for den frie leken og snakket masse om hvor viktig det er at vi må legge til rette og må gjøre om på arealet deres. Må få liksom frihet til å få til den fine leken da. (Ansatte SFO)

På denne SFOen brukte man samme areal til skole og SFO, dette vil si at man ved å gjøre om på SFO-arealet også gjorde endringer i undervisningsarealet. De ansatte på SFO bygde byggekroker og rollelek-hjørner, puterom og butikker. Dette ble gjort for å stimulere til egeninitiert og frilek i innearealet, samt sørge for at alle barn kunne leke med noe som de var interessert i. I begynnelsen ble dette gjennomført uten dialog med lærere, men etter hvert ble også lærerne inkludert i dette arbeidet siden endringene også ville ha konsekvenser for deres undervisning og undervisningsrom.

På de SFOene med mer styrte aktiviteter beskriver de ansatte leken og muligheter for lek på en litt annen måte. Her ser vi at leken blir mer knyttet opp til aktiviteter som elevene kan velge og melde seg på, og også mer knyttet til det barna holder på med i undervisningen. De ansatte her har også meninger rundt det at skolefritidsordningen er noe annet enn skole, men det kan virke som om at man her har et tettere samarbeid med skolen generelt:

Vi ønsker å ha stort fokus på lek, og rekreasjon. Og hvile, hvor hvile er i den forstand at de driver med andre aktiviteter enn skolen. Men vi ønsker at lærerne sier at, «Nå er temaet Oslo. Dere kan tegne og farge her.», for det er her det passer til. Det syntes vi er fint. Og slike enkle ting det får vi til.
(Ansatte SFO)

På disse SFOene har man også organisert seg slik at frilek blir et kurstilbud som barna kan melde seg på. I tillegg til at man har noe utelek mellom de ulike aktivitetene. Det kan godt argumenteres for en slik løsning innenfor rammeplanens beskrivelse av lek, men her finner vi altså store variasjoner mellom de ulike casene. En caseskole beskriver organiseringen av frileken på følgende måte:

Og vi har mye frilek selvfølgelig, og ute tid hverdag, og de tingene. Og så har vi mye sånn baselek, som er både frilek og voksenstyrt, av og til. Men vi har det sånn at vi har det som kurstilbud. Barna melder seg på kurs. Sammen med foreldre da. Og da går de kursperiodene over seks, syv eller åtte uker.
(Ansatte SFO)

Ut fra dette ser vi altså at det er store variasjoner i hvordan de ulike SFOene legger til rette for lek, og hvordan de operasjonaliserer lek i SFO, og hvordan man arbeider med lek som en inkluderende arena. Selv om forskjellene er store, vil samtlige forståelser og organiseringer ligge innenfor det som er beskrevet i rammeplanen.

Det som er felles for samtlige av våre caseskoler er at SFOene virker å være opptatt av å skille aktiviteten i SFO fra aktiviteten i skolen

Men jeg tenker og at det burde være et skille. At leken burde i stor grad ha litt mer rom for fleksibilitet og frihet. Og at det ikke skal være så målstyrt, sånn at man kanskje tenker at leken og undervisningen er, selv om det er deler av dagen som hvor man tenker at aktivitetene ikke er så målstyrt da. Men jeg tenker at den burde oppleves ulikt. Lek på SFO og lek på skole. At man kanskje har en større medvirkning eller mulighet til å bestemme over hva man skal gjøre på SFO, enn det man har mulighet til. Litt mer styrt av lyst og ønsker enn det vi kan tillate i skolen. (Leder SFO)

Et tema som går igjen i samtalen med SFO-ansatte når det gjelder forholdet mellom lek og styrte aktiviteter, er muligheten for inkludering i lek og aktiviteter. Det oppleves generelt som mer utfordrende å sørge for at alle barn får være med i leken, og at alle føler seg inkludert og opplever mestring når leken er mer barnestyrt. De ansatte opplever å ha mer oversikt og kontroll over styrte aktiviteter enn barnas egenstyrte lek. Hvordan man arbeider med å sørge for inkludering og mestring er også ulikt fra SFO til SFO. Mens en SFO har valgt å ha minst mulig aktiviteter, og sørge for at de ansatte er spredt utover heles skolens areal i SFO-tiden, har en annen sørget for at egenstyrt lek skjer på avgrensede plasser og til avgrensede tider. Begge begrunner praksisen med å tilrettelegge for inkluderende aktiviteter og lek. Den ene SFOen vektlegger det å ha voksne til stede på de arealene hvor barna leker, her blir målet å sørge for at barna ser at det er en voksen til stede, men at selve leken er fri og barnestyrt. Ved den andre SFOen blir fokuset å ha rammer rundt den barnestyrt leken slik at de ansatte har bedre mulighet til å følge opp barna, eksempelvis at leken skal foregå på fotballbanen eller på lekeplassen. I rammeplanen står det at fellesskap kan oppleves i større eller mindre grupper, og i lek og tilrettelagte aktiviteter. Slik sett vil begge tilnærmingene stemme godt overens med rammeplanen. I casene finner vi også litt ulike oppfatninger av leken og styrte aktiviteter innad på den enkelte SFO. En SFO-ansatt forteller at man har hatt årlige diskusjoner rundt dette med inkludering i lek og hvordan man skal sørge for det:

Det er mye utetid, og det er frilek liksom. Så det er jo felles hoppetau og sånne ting. Vi snakker liksom om dette hvert år, at skal vi ha mer voksenstyrt aktiviteter ute? Men særlig assistentene er liksom ... Så lenge leken går og den frileken fungerer godt, så blir det nesten litt sånn, det er så mye annet

som er bundet opp i forhold til aktivitet og kurs og sånt. Vi har endt på at de som eventuelt hadde hatt stort nytte av det, de som blir gående litt alene, de fanger vi opp og hjelper til lek uansett liksom. (Ansatte SFO)

Her ser vi at det oppleves å være noe ulike meninger rundt balansen av voksenstyrte aktiviteter og frilek, og at denne kan være knyttet til bakgrunnen og rollen til de ulike ansatte på SFO. I en case forteller også skoleleder at de har arbeidet mye med forholdet mellom lek og styrte aktiviteter blant hele personalgruppa i SFO, og forsøkt å se dette i sammenheng med barndommens egenverdi og barnas trivsel. Dette har de arbeidet mye med i omorganiseringen av SFO, en omorganisering som gjør at de nå har gått fra å ha SFO-baser knyttet til trinn til heller å ha tematiske områder på SFO på tvers av trinn.

Vi har hatt lange diskusjoner «Hva er det vi driver på med? Og hva er det vi gjør? Hvordan oppfatter ungene det?» Og det handler både om aktiviteter og forholdet mellom frilek og styrte aktiviteter. Men det handler også om å kartlegge relasjoner i forhold til voksne-barn, og barn-barn. Og vi har gjort en jobb i forhold til å organisere aktiviteter. Vi har planer som er mye mer omfattende før, men før hadde vi mye mer styrte aktiviteter enn det vi har nå. Sånn at vi har gjort en jobb i å definere hva er det som er på en måte greit? Hva er det som er på en måte innenfor i forhold til frilek inne? Hva er innenfor frilek ute? Og så har vi egentlig hatt en kjempe diskusjon rundt dette her med, «Er det riktig å ta vekk denne voldsomme leken til guttene ut?» Eller, «Skal vi faktisk være med i leken og hjelpe de med å sette grensene når det går over?» (Skoleleder)

Her ser man at fokuset på frilek og barns egeninitierte lek har vært avgjørende når man har planlagt og organisert SFO-dagen. I forlengelsen av dette har de ansatte også hatt diskusjoner rundt hva frilek er, hva kan det være mulig å tilrettelegge for, og hvordan ivareta samtlige barn slik at alle får mulighet til frilek i SFO. Som skolelederen her sier så har dette arbeidet vært krevende, og man sitter i dag igjen med mye mer planer for ansatte enn tidligere, men atskillig mindre styrte aktiviteter for barna.

Selv om SFOene i vårt datamateriale har ulik tilnærming til lek finner vi i alle casene en erkjennelse av at barna som bruker tilbudet er ulike og har ulike behov, og at SFO må ta høyde for dette. En leder illustrerer dette på følgende måte:

Og det er kanskje også viktig å si at barna er så ulike og at alle skal trives liksom. Det er noen barn som er helt avhengig av at de vet når aktiviteter slutter, slik at de får spise. Og noen melder seg på alt som er av kurs, og prøver liksom å strukturere, og melde seg på alt. For det fungerer best. Og så er det noen som er ferdig med skole og mer sånn, «Ikke snakke med meg. Bare la meg være i fred. La meg få puste. Jeg vil ikke ha noe opplegg. Jeg vil bare surre rundt.». Og begge de typene og alt som er imellom, må vi liksom romme i vårt tilbud da. Vi må alltid ha et alternativ for de kursene for eksempel. (Leder SFO)

I samtlige case finner vi altså en forståelse av at barna er ulike og har ulike behov, både når det gjelder aktiviteter og lek. Dette forsøker SFOene å tilrettelegge for så godt som mulig ut fra sine forutsetninger og rammer. Flere av våre informanter påpeker at det krever en god voksentetthet hvis man skal kunne legge til rette for frilek i SFO, og at dette ofte kan være mer ressurskrevende enn å organisere aktiviteter. Det å legge til rette for frilek krever også at personalet har kompetanse på lek og har reflektert rundt deres rolle i leken, og hva den skal være. Det kreves felles refleksjoner i personalet hvor felles forståelse av lekens egenverdi løftes frem. Dette beskrives også i rammeplanen, hvor det står at SFO bør legge til rette for at personalet jevnlig kan diskutere og reflektere over hva lek innebærer, og hvordan man som ansvarlig tilrettelegger opptrer i møte med lekende barn. Flere av våre caseskoler har tydelig reflektert over dette, og hva SFO sin rolle skal være. En leder forteller:

det er masse læring i lek. Det er kjempeviktig arena for å lære seg sosiale ferdigheter. De klarer ikke å lære dette uten å øve på det i lek. Det er og mye faglig kunnskap som kommer inn gjennom leken. Sånn at den kompetansen man får igjennom lek, blir uvurderlig. Det er dumt at man slutter altfor tidlig å leke, og at vi tenker at det i hvert fall er slutt på lek ungdomsskolen. Men lek kan være så mye ... (Leder SFO)

7.2 Vennskap og relasjoner

I rammeplanen står det at SFO skal støtte utviklingen av trygge og gode relasjoner, både mellom barn, mellom barna og personalet og mellom personalet og barnas foreldre. Det vektlegges også at SFO skal bidra til at alle barna har mulighet til å utvikle vennskap. Selv om relasjoner og vennskap ikke er et overordnet tema i

rammeplanen, går begrepene igjen i flere av kapitlene og viktigheten av vennskap og relasjoner ligger implisitt både i verdigrunnlaget og i innholdet i SFO.

I casene har vi hatt samtaler om vennskap og relasjoner både med ansatte og med ledelsen, og det virker som om dette er noe som oppleves som en svært viktig del av arbeidet som gjøres i SFO. En leder påpeker at *relasjonen er nøkkelen i alt vi gjør*. Denne forståelsen ser ut til å gå igjen hos mange av våre informanter. Når vi snakker om relasjoner med ansatte i SFOer det tydelig at det er relasjonen mellom barn og mellom ansatt-barn som får mest fokus. Relasjonen mellom barn og vennskap arbeides det med uavhengig av alder på barn eller aktivitetsfokuset i SFOen. En gruppe ansatte beskriver betydningen av relasjoner og vennskap slik:

De skal glede seg til SFO. De lager vennskap som kanskje varer resten av livet. Og det å få venner og kanskje være en god venn og lære seg å holde venner. Det tror jeg kanskje er det aller viktigste i SFO. (Ansatte SFO)

SFO skal være en arena for å bidra til at alle barn har mulighet til å utvikle vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2021). Hvordan caseskole arbeider eksplisitt med vennskap varierer noe fra skole til skole.

Ved flere av SFOene vi har besøkt har de en eller annen form for eksplisitt fokus på vennskap, men det er litt varierende hvordan de arbeider med det. Noen har vennskapsuker eller vennskapsmåned, andre har vennskapskafe. Dette er tidsrom med spesielt fokus på det å utvikle vennskap både innad på trinnet og imellom trinn. Her møtes barn, gjerne i tilknytning til matlaging eller måltid eller andre styrte aktiviteter som ballspill, og hvor målet er at man skal snakke med hverandre og gjennomføre aktiviteter med barn som man kanskje ikke er så mye sammen med i det daglige. Ingen av våre informanter beskriver dette som arenaer hvor de voksne setter sammen grupper eller styrer hvem som skal delta, men i disse vennskapstiltakene finner man en forventning om at barna skal kunne utvide vennekretsen sin og bruke tid med andre barn som de ellers kanskje ikke er så mye sammen med.

En case-SFO har også fordelt ansvaret for ulike sentrale områder til baselederne i SFO. Dette vil si at de ikke har baseledere for trinn mer, men de har baseledere for tema og personalet er delt inn i ulike team og ikke i trinn. Det er disse teamene som ivaretar aktivitetene og tilbudene, og det enkelte barnet – og ett av disse temaene er

relasjonsteamet. I dette teamet drøfter de hvordan man skal sørge for at alle barn har venner og føler seg inkludert, i tillegg til at de følger opp barn som er ekstra sårbare når det gjelder utvikling av relasjoner med andre barn.

Når det gjelder relasjonen mellom ansatte og barn, og hvordan man arbeider med dette, finner vi også her variasjon mellom caseskolene. Men det er tydelig at det i alle våre case oppleves som avgjørende for barnas trivsel at man har gode relasjoner mellom ansatte og barn. En leder i SFO beskriver relasjonsbyggingen mellom ansatte og barn, og viktigheten av dette på følgende måte:

Jeg bruker å si til nye voksne som kommer, at når du går igjennom dagen og barnet går igjennom dagen, så skal du kjenne på at du har gjort den forskjellen for denne ungen her i dag. At ungen kan komme hjem og si til foreldrene sine, «Vet du hva Eivind gjorde på SFO i dag eller?! Det var så artig!». Det å lage best mulige dager for ungene. (Leder SFO)

På spørsmål om hvordan de faktisk arbeider med relasjoner og relasjonsbygging mellom ansatte og barn, finner vi også her litt ulike arbeidsmåter. Her arbeider noen SFOer med dette gjennom organisering av SFO dagen, altså at man sørger for å sette riktig voksen til riktige oppgaver i SFO. Slik får de ansatte mulighet til å sette i gang aktiviteter eller delta på det de er interessert i og hvor de kan by på mye av seg selv, og dette oppleves som verdifullt både for barna og for de ansatte selv. Andre SFOer gjennomfører trivselssamtaler med elevene for å sikre både vennskap, gode relasjoner og trivsel. Gjennomgående er ansatte i samtlige SFOer opptatt av å utvikle og ivareta gode relasjoner med barna, og dette gjøres gjennom arbeid med verdigrunnlag, arbeid med hvordan man møter barn og hvordan de ansatte kan arbeide for barns medbestemmelse i SFO-hverdagen.

Flere påpeker også at arbeidet med relasjonen til foreldre er viktig, og at arbeidet her gjerne består i oppdaterte månedsplaner og ukeplaner, i tillegg til samtaler med foreldre når de leverer og henter barn på SFO. Ved de casene hvor man har et større antall aktiviteter kan det også se ut til at det er noe mere informasjonsspredning til hjemmet, siden man her har flere aktiviteter og tiltak som foreldre må ta stilling til. Ved ett av casene oppgir ledelsen ved SFO at de har et eget foreldremøte før elevene starter på skolen.

7.3 Medvirkning og medbestemmelse

I rammeplan for SFO står det at barn har rett til medvirkning tilpasset deres alder og forutsetninger. Dette gjelder både i tilrettelegging og organisering av aktivitetene og lek, og i forhold til SFOs innhold og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2021). Alle SFOene vi har snakket med har vært opptatt av barn medvirkning, om enn på litt ulike nivå. Men noen tenker at medvirkning ivaretas gjennom at barna får velge aktiviteter på SFO, ser andre på medvirkning som det at barna står helt fritt til å bestemme det meste av SFO-hverdagen sin selv.

En av SFOene har laget en egen lokal plan knyttet til barns medvirkning. Planen tar opp ulike sider med barns medvirkning og overordnet ønsker de at barna i større grad skal bidra til sin egen fritid på SFO. Videre skal de være bevisste på barnets ulike uttrykksformer og tilrettelegging for medvirkning på måter som er tilpasset barnets alder, individuelle forutsetninger, erfaringer og behov. Et konkret tiltak som denne SFOen gjør for å ivareta barns medvirkning er at de en gang i året gjennomfører trivselssamtaler med barna. I disse samtalene ønsker ansatte å høre barnas stemme – hvordan det går, hva de liker å gjøre, og hva de eventuelt vil gjøre mer eller mindre av. For ansatte på denne SFOen er det viktig å være klare på at de ikke bare jobber for barna, men også sammen med barna. Slik sørger man for at alle barn har en viss medbestemmelse når det gjelder deres hverdag i SFO, og ved å sette dette i et system sørger man for at samtlige barn får muligheten til dette.

Samtidig forteller ansatte at det ikke er alltid barna kan medvirke på hva de ønsker å gjøre på SFO. Noen rammebetingelser eller strukturer ligger fast, eksempelvis at de må holde seg på skolens område, eller at man ikke kan finne på ting som krever ekstra ressurser. En gruppe ansatte beskriver et sânt tilfelle på følgende måte :

«Nå, i dag på SFO, skal vi ut.» [...] Vi vet jo egentlig at de ikke har lyst til å gå ut, men de må jo det. For det er bestemt og de skal det. Altså fritid på SFO blir jo helt annet enn det de kan gjøre utenom SFO. Det sier seg selv.
(Ansatte SFO)

De ansatte peker her på at det finnes en del begrensninger også når det kommer til medvirkning og medbestemmelse, og at så lenge de er på SFO blir medbestemmelsen begrenset til å gjelde aktiviteter innenfor skolens område og innenfor det som kan forsvares i forhold til ressursbruk til enhver tid. Hva SFOene legger i medvirkning fremstår litt uklart i våre case, og også her finner vi variasjoner mellom de ulike

SFOene. Betyr medvirkning at barna fritt skal få bestemme hva de vil gjøre på SFO til enhver tid eller kan blir barnas medvirkning i varetatt selv om ansatte har bestemt at det skal være utetid. I rammeplanen står det ikke konkret hva medvirkning skal være, men at SFO skal ivareta barns interesser og barns rett til å medvirke (Kunnskapsdepartementet, 2021). Derfor vil det nok alltid være en diskusjon om hva barns medvirkning i praksis betyr på den enkelte SFO. Det kom også frem at medvirkning i SFO og skole er forskjellig:

Og så får de gjennom medbestemmelsesmøter, eller hva de nå enn kaller det for. De har møter gjennom året hvor elevene får komme med ønsker over hva de vil være med på, på SFO. Og vi kan nesten ikke i undervisnings-sammenheng spørre om de vil være med på matte eller norsk timene. ... Men på SFO kan de være med på å si at de vil være med på taekwondo eller at de ikke har lyst til å være med på friluftsgruppa. Som gir dem kanskje et mer eierforhold til aktivitetene som er viktig for å holde de på SFO, tenker jeg. (Lærere)

Lærerne i den ene casen er opptatte av at det skal være et skille mellom SFO og undervisning. Og at SFO er barns fritid og dermed blir medvirkningen i SFO noe annet enn i skolen. Denne forståelsen av at medbestemmelse i SFO og undervisning er to svært ulike ting deles også av samtlige SFOer.

Ved caseskolene har vi også snakket med ansatte og ledere om medbestemmelse og medvirkning hos barn med særskilt tilrettelegging. Både ansatte og ledere på SFO forteller at de har jobber mye med barns medvirkning med tanke på trivsel og at barna skal oppleve at de reelt blir hørt. Flere av barna har dårlig språk og de har mange diskusjoner om hvordan de skal la barna medvirke og hvor grensene skal gå:

... det å tenke at ikke så veldig mange av ungene egentlig vet hva de kan velge mellom. [...] «Vet ungene at de kan velge det og det og det? Fordi det er inni skap eller?» Men så husker jeg og på barns medvirkning, at det kommer til slutt et punkt. [...] At man begynte med at de skulle få medvirkning i alt på en måte til slutt. «Ja, men de kan få dekke på, og så kan noen ...». «Hvordan skal vi gjøre det, og hvem får komme med forslag til mat? Skal vi lage en kasse for det?». Så kom vi til slutt til et punkt hvor vi fant ut at de kanskje ikke har godt til å medvirke i absolutt alt. (Leder SFO)

Her ser lederen et behov for å begrense medvirkningen noe. Mange av barna trenger hjelp til å settes i stand til å ta valg samtidig som for mange valg kan oppleves som utfordrende for noen. De forteller også at det er viktig at barna på denne SFO-en lærer seg å ta valg:

*«Skal jeg ha lego, eller skal jeg ha puslespill? Skal jeg være i gymsalen?».
Å øve seg å ta de valgene, det er mye god læring i det. (Leder SFO)*

Det kan virke som ansatte synes det er vanskelig å vite hvor grensene på medvirkning skal gå, men at de forsøker å finne en balanse mellom det å ta valg for barna og det å sette barna i stand til å kunne ta egne valg for å kunne medvirke i SFO-hverdagen.

7.4 Inkludering for barn med behov for særskilt tilrettelegging

Barn med særskilt tilrettelegging skal ifølge rammeplanen ha et tilbud som legger til rette for at også de kan være inkludert og delta på like linje med andre i lek, kultur og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2021). Den nasjonale evalueringen av skolefritidsordningen i Norge (Wendelborg et al., 2018) viste at foreldre stort sett var fornøyd med bemanning og kompetansen på SFO, men at foreldre til barn med særskilte behov for tilrettelegging vurderte SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Dette gjaldt særlig spørsmål knyttet til bemanning, kompetanse, aktivitetstilbud og leksehjelp.

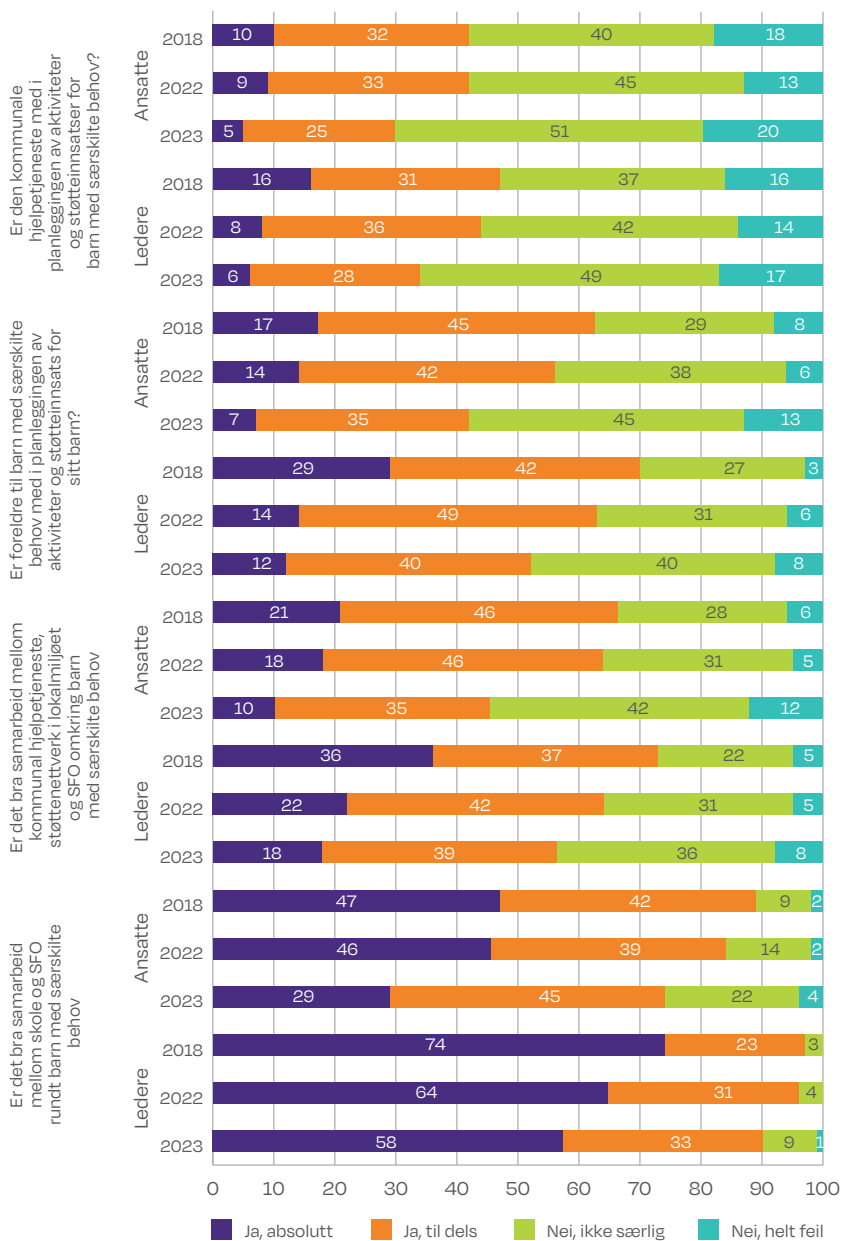
Det er også i denne runden med datainnsamling stilt en rekke spørsmål til ledere og ansatte i SFO rundt tilbudet til barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO, gjennom spørreskjemaundersøkelser. Svarene på disse spørsmålene er gjengitt i tabell 7-1 og figur 7-1.

Tabell 7-1. Vurdering av om barn med behov for særskilt tilrettelegging er med i aktiviteter på lik linje med andre barn. Prosent. N ledere =435/464/754, N ansatte= 946/750/350

		Ja, absolutt	Ja, til dels	Nei, ikke særlig	Nei, helt feil
Ledere	2023 - 1.-4. trinn	45	47	6	1
	2023 - 5.-7. trinn	25	47	23	5
	2022- 1.-4. trinn	59	37	3	1
	2022 - 5.-7. trinn	43	35	17	5
	2018	72	27	1	0
Ansatte	2023	33	55	10	1
	2022	51	43	5	1
	2018	48	45	6	1

I tabell 7-1 kommer det fram at det er en klar nedgang i vurderingen av om barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO deltar i aktiviteter på lik linje med andre barn. 48 prosent av de ansatte mente det absolutt stemte i 2018, mens 33 prosent mener det samme i 2023. For lederne er det også en nedgang. I 2018 skilte vi ikke på tilbudet til elever på første til fjerde trinn, og femte til sjuende, men dette har vi gjort i 2022 og 2023 for lederne. I 2018 var det 72 prosent som absolutt mente de deltok på lik linje med andre barn, mens det i 2023 er nede i 25 prosent (femte til sjuende) og 45 prosent på første til fjerde. Begge deler er en klar forskjell fra 2018.

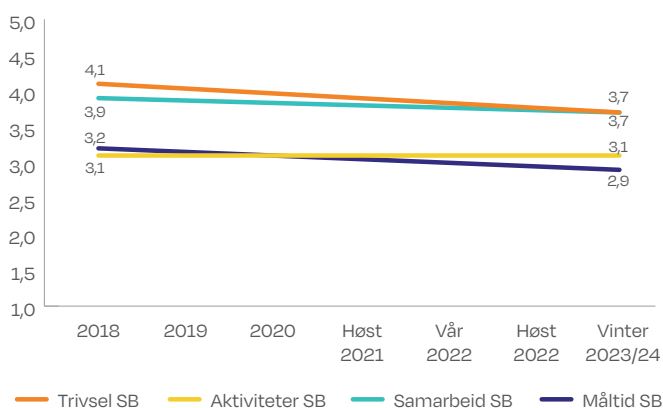
I figur 7-1 under har vi sett på fire spørsmål som handler om samarbeid om tilbudet til barn med behov for særskilt tilrettelegging: Er det bra samarbeid mellom skole og SFO rundt barn med særskilte behov, Er det bra samarbeid mellom kommunal hjelpetjeneste, støttenettverk i lokalmiljøet og SFO omkring barn med særskilte behov, Er foreldre til barn med særskilte behov med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsats for sitt barn, og Er den kommunale hjelpetjeneste med i planleggingen av aktiviteter og støtteinnsatser for barn med særskilte behov. Det er en generell trend at på i alle fire spørsmålene synker andelen som svarer Ja, absolutt med årene, både for ledere og ansatte. Endringen er minst på spørsmålet om samarbeid med den kommunale hjelpetjenesten (dette vil for eksempel være kommunens Pedagogisk psykologiske tjeneste, PPT), men her var det allerede færrest som rapporterte om et sterkt samarbeid. Utslaget er mest markant på vurderingen av samarbeidet med skolen for øvrig, der endringen er fra 74 til 58 prosent for ledere, og fra 47 til 29 prosent for ansatte. Ledere vurderer jevnt over samarbeidet som bedre enn de ansatte.



Figur 7-1 Ansatte og leders vurdering av tilbudet til barn med behov for tilrettelegging i SFO, 2018, 2022 og 2023. N ledere =435/464/754, N ansatte= 946/750/350

I kapittel tre viste vi hvordan foreldres vurderinger av SFO-tilbudet var stabilt gjennom ulike runder fra 2018 til høsten 2022, på fire ulike områder (trivsel, samarbeid, aktiviteter og måltider), basert på Utdanningsdirektoratets

foreldreundersøkelse. Vi har ikke like mange målepunkter for foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO, men har i prosjektet samlet inn data i 2018 og i slutten av 2023. Undersøkelsen gikk i 2023 til en bredere målgruppe enn i 2018. Foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging har blitt stilt de samme spørsmålene som i Foreldreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet, og har dermed fått svare på hvorvidt de er enig i påstander som går på trivsel, samarbeid, aktiviteter og måltider i SFO på en femdeltskala fra «Ja, absolutt» til «Nei, helt feil».



Figur 7-2 Foreldre med barn med særskilte behov sine svar på spørsmål om SFO 2018 og 2023. N = 161 og 241

Det er to ting som er verdt å merke seg i figur 7-2: vurderingene til denne gruppa ligger jevnt over lavere enn i foreldreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet. Ekstra tydelig er dette på Samarbeid, men også på aktiviteter (omtrent 0,5 lavere på skalaen). I tillegg ligger denne foreldregruppa lavere i 2023 enn i 2018, en trend vi altså ikke fant hos foreldre generelt.

Begrunnelsene og forklaringene bak disse tallene kan være ulike, men flere av våre caseskoler peker på at SFO generelt har for lav bemanning og for lite ressurser til å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til alle barn – spesielt når det gjelder barn med behov for særskilt tilrettelegging. I våre caser kommer det frem at det er flere og flere barn som trenger ekstra oppfølging:

For hvert eneste kull har vi flere og flere av de elevene. Og sånn tror jeg at det kommer til å fortsette. Det er sånn som det er, tre hundre søkere og trettifem spesialskole plasser. Det sier litt om hva vi får i en vanlig skole. Og

det er kjempeutfordrende for oss. For skolen har mulighet til å søke på særskilte elevpriser. Og få ekstra ressurser. Men den muligheten har jo ikke vi.
(Leder SFO)

Dette skaper utfordringer for SFO. Flere av disse barna har en til en i skoletiden, de har altså en ressurs knyttet til seg gjennom skoledagen. Når de kommer på SFO har de egentlig ingen ekstra ressurser:

Uten å få en eneste krone ekstra. Så vi må ta en av våre ressurser og sette det her. Og helt sånn praktisk så blir det en mindre voksen på resten av basen liksom. (Leder SFO)

I et av casene blir det påpekt at det ikke er store forskjeller mellom skole og SFO når det kommer til disse barna. Fordi de er akkurat de samme barna i skoletiden som i SFO-tiden og har mye av de samme utfordringene gjennom hele dagen. Mange sliter sosialt og med utagering. Dette kommer også frem i de andre casene der man bruker tid på å hjelpe og støtte barna i sosiale settinger:

Vi kan ha barn som har barneautisme, med utsatt skolestart. Som ikke fungerer sosialt. Som har en til en med assistent og spesialpedagog hele skoledagen. Sekundet det er over og de er på SFO, så skal de være i rommet sammen med de andre tjuefem barna. Og forholde seg til de samme reglene som de tjuefem barna der. Så det er ikke det som funker. Men det er liksom den hverdagen vi må forholde oss til. Og da må vi finne måter hvor vi kan skjerme de best mulig, og samtidig ha dem med på de tingene de skal gjøre.
(Ansatte SFO)

Her ser vi at de ansatte opplever dette spennet mellom hva elevene har rett på i undervisningstiden og hva de har rett på i SFO som krevende, og at dette er strukturer som i realiteten går ut over samtlige barn i SFO. De ansatte opplever det som krevende av de ikke får gitt et godt nok tilbud til de barna med behov for særskilt tilrettelegging, i tillegg til at man gjennom forøket på å tilrettelegge for disse barna bidrar til lavere voksentetthet i den resterende barnegruppen. Det at man ved å følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging også legger press på resterende personal siden det da blir færre voksne på den store barnegruppen, oppleves som et ytterligere stressmoment. Slik sett blir det å ivareta barn med behov for særskilt tilrettelegging utfordrende både i forhold til å gi det enkelte barn et godt nok tilbud, i

forhold til å sørge for god nok voksentetthet for den resterende barnegruppa, og med tanke på arbeidspresset på kollegene i SFO. Det er ulikt hvordan SFO-ene organiserer arbeidet sitt rundt dette. En rektor beskriver det slik:

Vi har en gruppe voksne som har ansvaret for denne sosiale settingen og hvordan vi jobber med de som trenger den veiledningen og støtten og hjelpen inn i både frilek og styrte aktiviteter. Og så har vi noen elever som trenger enda tettere oppfølging. Som enten har en diagnose eller som har en ryggsekk som gjør at de må ha en trygg voksen ved siden av seg. I nærhet hele tiden. (Skoleleder)

På denne SFOen har man valgt å organisere arbeidet gjennom å innføre ulike team, og hvor ett av disse teamene skal ha spesifikt ansvar for å tilrettelegge SFO og aktiviteter for barn med behov for særskilt tilrettelegging. I starten hadde denne SFOen to team: aktivitetsteam og relasjonsteam. Disse hadde hver sine møter i starten, men etter hvert fant de ut at de måtte gjøre om på det:

For det handler ikke om at vi ikke treffer de aktivitetene med ungene som trenger hjelp med relasjoner. Det er en del unger som strever med de overgangene og trenger hjelp med lekkompetanse. For å være med på leken. Det er de guttene, som er aktive og trenger litt annet enn å sitte ved bordet å perle. (Leder SFO)

Her ser man at man gjennom en periode har utvidet teamet til ikke bare å ha fokus på relasjoner, men også å omhandle planlegging og gjennomføring av inkluderende aktiviteter som ivaretar de ulike elevenes behov. På denne måten har man begynt å fokusere på aktiviteter og rammer som kan ha plass til alle barna uavhengig av behov, heller enn å spesifikt fokusere på de barna med behov for særskilt tilrettelegging. Det er likevel viktig å påpeke av en del av den særskilte tilretteleggingen ikke kan organiseres på denne måten, og om man på SFO har barn med betydelige behov for særskilt tilrettelegging må dette planlegges og taes hånd om på en annen måte.

Det er mange aspekter å ta hensyn til når SFO skal legge til rette for barn som trenger ekstra støtte. Spennet er stort mellom guttene som er aktive og trenger å gjøre noe annet enn å sitte ved bordet, til barna som har diagnoser og trenger mye tilrettelegging:

På første trinn er det to med autisme. Og en med hjerneskade. Han har utfordringer med konsentrasjon. Faglig så ligger han et stykke bak. Språk. Sosiale. Mest på grunn av språket kan du si. Så han trenger veldig mye støtte fra voksne før han kommer inn i lek. Og han blir veldig knyttet til voksne også. Så det er litt dobbeltsidig der, liksom. Så vi jobber både på SFO og på skolen med få han mer integrert. Han andre har en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Han tåler ingenting liksom. Han blir overveldet og overstimulert av absolutt ingenting. Han er på skolen fra ti til halv elleve, og en halvtime i SFO. (Ansatte SFO)

Det å jobbe med barn som har behov for tilrettelegging er ingen enkel sak for de ansatte i SFO. I flere av casene bli ressursene for knappe i forhold til behovet. En SFO-leder påpeker at “Det er for stort behov. Og vi går dundrende i underskudd”. En annen SFO forteller at: “Vi er godt bemanna. [...] Så vi har god dekning på elever som trenger det”. Til tross for at det ulikheter i både organisering og økonomi påpeker de ansatte at de gir et variert tilbud til barna og at SFO er en arena for inkludering i aktiviteter:

Det er veldig mange som møter ulike tilbud og aktiviteter som de ikke hadde hatt muligheten til hvis de ikke hadde vært med i SFO. Rett og slett. For dette her er en av de mange utfordringene som elever med behov for særskilt tilrettelegging [...], Når de er ferdig på skole, så er de ofte hjemme resten av dagen. Altså det er ikke sånn for alle, men for noen vil muligheten for å møte andre elever i aktiviteter være mye mer til stede når de er på SFO. (Ansatte SFO)

Et annet tema vi spurte SFOene om er samarbeid mellom SFO og skole om barna som har behov for særskilt tilrettelegging. En rektor sier at samarbeidet ikke har vært enkelt å få til fordi det er begrenset med tid for å samle alle. Likevel har de fått til noe:

Vi har et SFO-møte hver eneste uke. I tillegg til de seks personalmøtene vi har på kveldstid. Men i år så har vi fått timeplanfestet SFO-møte, og det er bra. De miljøterapeutene eller fagarbeiderne som har et spesielt ansvar rundt enkelte elever og oppfølging, de har et møte med kontaktlæreren i løpet av uka. Og de fagarbeiderne som er knyttet rundt et trinn, der prøver vi å få til en liten halvtime hver uke, der de og lærerne på en måte kan sammen kjøre seg og snakke om de tingene. Der er vi ikke i boks enda. Vi har

fått det til på to eller tre trinn. Men vi holder på å diskutere hvordan vi skal få det til? Andre trinn har tilsyn på deres trinn når de har det møtet, og den biten her da. I tillegg til at alle fagarbeiderne får en halvtime i uka til å lese og sette seg inn i planer. Det som har kommet i forhold til rammeplanen. Eller de bitene her. Sånn at de har passe tid til å gjøre dette her i løpet av uka. (Skoleleder)

Det virker som at rektor er opptatt av å få samarbeidet til å fungere, men at det tar tid. Samarbeid mellom SFO og skole er sentralt i inkluderingsarbeidet. Vi har også spurt om foreldresamarbeidet rundt barna som trenger ekstra tilrettelegging. Både ansatte og SFO-ledere opplever at foreldre synes det er vanskelig å forholde seg til at det er annerledes oppfølging i skolen enn SFO. En gruppe ansatte beskriver utfordringen på følgende måte:

De får vurdering på sitt barn, ikke sant. At «Mitt barn sliter såpass mye at han eller hun har krav på en til en oppfølging.» Og den vurderingen er gjort. Og hvordan i all verden, det samme barnet, så er plutselig det behovet ikke gjeldende når klokka slår halv to. (Ansatte SFO)

Her ser vi at ansatte synes det er utfordrende å skulle forklare foresatte hvilke rettigheter man har på skole og i SFO, og kanskje i enda større grad synes de det er vanskelig å skulle forsvare dette. Flere påpeker at de har full forståelse for at de foresatte ikke er fornøyd med tilbudet, og at de ansatte i SFO selv heller ikke er fornøyd. Men rammebetingelsene oppleves som rigide, og dette er en utfordring det er vanskelig å løse uten endringer i lovverk og ressurser. En SFO har løst dette ved at SFO-leder selv tar den overordnede dialogen med foresatte om det skulle være noe. Her har man utviklet rutiner på hvem som skal snakke med foreldre hvis det oppstår ting:

Fordi jeg vil ikke at assistentene skal stå og snakke om ting med foresatte som har skjedd, eller ting som kan være vanskelig. Som vi har sett over en lang periode. De kan ta opp selvfølgelig at han slo seg i dag. «Dette er det vi gjorde.» Og alt koselig prat. Alt som er vanskelig ting har jeg sagt, «Send dem til meg.» (Leder SFO)

Her har man fordelt ansvaret for de ulike sakene mellom ansatte og leder, slik at SFO-lederen selv går inn i vanskelige saker, saker som har vart over en viss tid, eller mer

overordnede utfordringer. De ansatte på SFO-basene har dialogen med foresatte om det skulle være enkle hendelser knyttet til den spesifikke dagen. Dette er gjort både for å sørge for en kontinuitet i de vanskelige sakene ved at samme person (SFO-leder) har hele saken, og for å skjerme de ansatte på basene.

Et siste tema vi spurte om var ansattes kompetanse knytte til barn med behov for særskilt tilrettelegging. Både ansatte og SFO-ledere i våre case er tydelige på at dette er et område hvor SFOene har behov for kompetanse. SFOene mener de er gode på å sørge for at barn med behov for særskilt tilrettelegging har SFO-ansatte som er koblet på deres sak, men påpeker også at den formelle kompetansen på særskilt tilrettelegging for ulike barn er begrenset. En av SFO-leder svare følgende:

Vi er ganske flinke til å koble opp assistenter, når det gjelder ekstern veiledning rundt enkeltelever, så er de alltid koblet på. Men det skal jo sies at det er ofte hvis elever får en-til-en vedtak på en måte, eller særskilt elevpris, så er det jo veldig ofte en assistent som blir satt inn for å være den ekstra personen. Og det er jo de som er de minst kompetente på en måte. (Leder SFO)

Samtidig forteller det at de assistentene av og til er fortvilet fordi det kommer inn enkeltelever som de føler de ikke har nok kompetanse til å ta imot. SFO har ikke mulighet til å ha kursing av ansatte rundt elever med behov for særskilt tilrettelegging som de ikke har møtt enda. Men når assistentene får direkte opplæring rundt eleven etter at eleven har begynt på skolen, da er de koblet på. I tillegg har skolen felles kompetanseheving innenfor felles temaer:

Og så har vi en del kompetanseheving i fellestemaet vårt som gjelder elever som har det vanskelig, og med utagering. Men det oppleves jo veldig generelt ikke sant. (Leder SFO)

Som SFO-leder beskriver så blir dette mer generelle tema og kompetanseutvikling, og ikke spesielt knyttet til barn med særskilte behov for tilrettelegging. Flere av våre SFOer påpeker at det jo er noen av deres ansatte som arbeider mest med tilrettelegging for disse, og det etterspørres rutiner og muligheter for spesifikk kompetanseheving enten knyttet til diagnoser eller ulike måter å tilrettelegge SFO på. Ifølge rammeplanen er ansattes kompetanseutvikling, refleksjon og det å videreutvikle virksomhetens praksis en del av arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Derfor vil det være viktig at ansatte bruker tid på kompetanseheving både individuelt og i fellesskap.

Også i spørreundersøkelsen svarer de ansatte at de har behov for kompetanseutvikling knyttet til særskilt tilrettelegging, hvor hele 87 prosent som oppgir at de i noen til svært stor grad (svaralternativer 3-5) har behov for kompetanse- og yrkesmessig utvikling på dette området.

7.5 Kultur og mangfold

I rammeplanens verdigrunnlag er det beskrevet hvordan SFO skal legges til rette for mangfold og inkludering i sitt virke. Her står det at respekt for ulikhet og anerkjennelse av mangfold skal legges til grunn for arbeidet i SFO. SFO kan bidra til at barn får utviklet positive forhold til seg selv og ulike kulturer gjennom å anerkjenne barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer. Både i verdigrunnlaget og den delen som omhandler innholdet i SFO vektlegges den samiske kulturen og identiteten. Det fremheves at SFO skal legge til rette for at samiske barn kan bevare og utvikle sitt språk og sin kultur og at SFO skal bidra til at barna møter samisk kultur.

SFOene i vårt materiale har jobbet med samisk kultur, spesielt knyttet til den samiske nasjonaldagen. Likevel er det ingen av SFOene som først og fremst tenker på samisk kultur og identitet når det gjelder kultur mangfold og inkludering. En medvirkende årsak til dette kan være at ingen av SFOene ligger i områder med høy tetthet av samisk befolkning. Det de ansatte på SFOene forteller at de har jobbet en god del med i forhold til kultur mangfold er Pride. Flere påpeker at de fokuserer på dette med respekt for ulikhet både kulturelt, i forhold til interesser, og i forhold til kjønnsuttrykk. At barna skal få lov til å være forskjellige er et mantra som går igjen, og som det fokuseres på ved samtlige SFOer vi har snakket med.

Det å jobbe med kultur og mangfold oppfattes som enklere når barna har fri fra skolen, altså i ferier og i skolens planleggingsdager. Da har barna hele dager på SFO, og disse dagene oppleves som bedre egnet for å jobbe med tema som kultur mangfold eller ulikhet. En ansatt ved en SFO påpeker at *”Det legges til rette for kulturelle innspill. Men det er mer åpent for det når barna har SFO hele dager, da. Da kan man ha tre eller fire timer med det ikke sant ...”*. Dette er en praksis som går igjen blant våre informanter, det oppleves som utfordrende å arbeide eksplisitt med kultur mangfold når elevene kanskje bare er på SFO en time eller to etter skoletid.

Et annet tema som trekkes frem i forbindelse med kultur og mangfold er arbeidet med barn som har minoritetsspråklig bakgrunn, eller som er flerkulturelle. Dette er ikke arbeid som planlegges som et resultat av tema i rammeplanen, men heller en nødvendighet ut fra hvilke barn som går på de ulike SFOene. Det kommer også frem blant noen av våre caseskoler at SFO samarbeider med skolen rundt de familiene som har utfordringer både med språk og sosial tilpasning. I disse tilfellene, hvor familier har behov for tett oppfølging samarbeider man om både opplæring og det sosiale, og om kontakt med hjemmet.

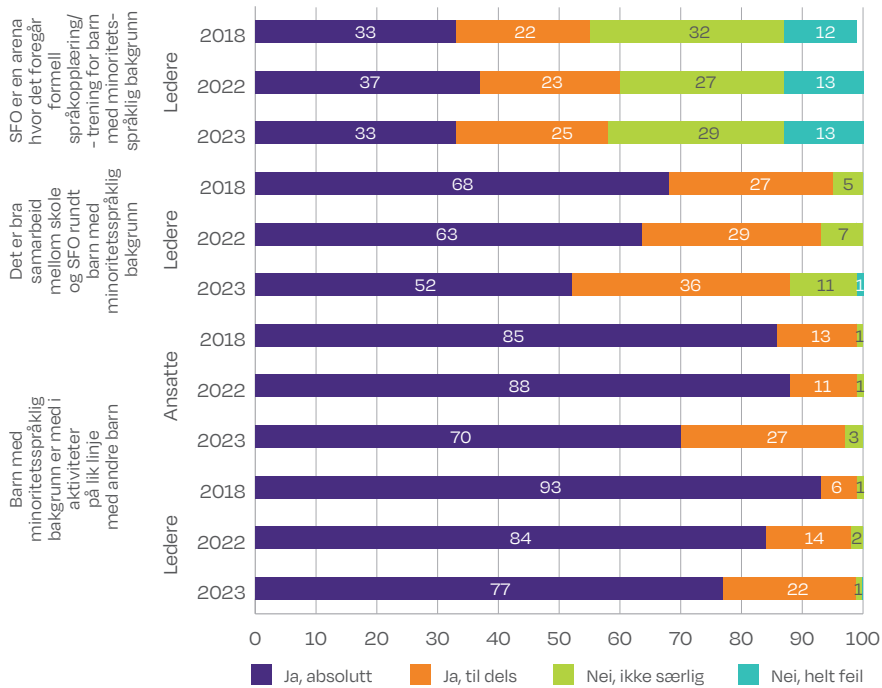
Og så er det en del familier som trenger en del hjelp. Om det er språk eller andre grunner. Og det er ikke nødvendigvis at det er skille på skole eller SFO på det, da har vi jo felles møter. Hvor vi får hjulpet til, det er liksom opplæring på en måte. Men vi har jo jobbet ganske hardt for eksempel med skolemeldingsappen som vi bruker da. Så det er noen som ikke er innom der da og de kjenner vi til. Og de får andre type beskjeder liksom. (Leder SFO)

Her ser man at de familiene med størst behov samarbeides det om på tvers av skole og SFO, men dette gjelder da barn og familier som har flere utfordringer, ikke bare knyttet til språk. I samtaler rundt mangfold og inkludering trekkes også ukrainske flyktninger inn, da flere av caseskolene har opplevd en markant økning av ukrainske flyktninger de siste årene. Disse går også i SFO, men også her er det først og fremst språkbarrieren som nevnes, og som det arbeides med. Både i forhold til barna og i forhold til foresatte. I vårt intervju materiale oppleves ikke dette som spesielt utfordrende for verken ledere eller ansatte i SFO, og det erfares av denne barnegruppen både lærer språket og de sosiale spillereglene fort, samt at de er dyktige på å benytte seg av digitale hjelpemidler for å gjøre seg forstått og for å lære. Det samme gjelder også deres foresatte.

7.6 Minoritetsspråklige elever

I figur 7-3 har vi sett på hvordan tilbudet til minoritetsspråklige barn vurderes, og hvordan dette har endret seg i perioden 2018, starten av 2022, til slutten av 2023. Blant både ledere og ansatte er det færre som i 2023 oppgir at barn med minoritetsspråklige bakgrunn er med i aktiviteter enn i 2018, en nedgang fra 93 til 77 prosent. Endringen for ansatte er fra 85 til 70 prosent i samme periode. 68 prosent av lederne oppga i 2018 at det var bra samarbeid mellom skole og SFO rundt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men dette har sunket til 52 prosent i 2023. På spørsmål

om SFO er en arena hvor det foregår formell språkopplæring er det så å si ingen endringer mellom årene. De to siste spørsmålene er kun stilt til ledere, ikke ansatte.



Figur 7-3 Vurdering av tilbud og samarbeid rundt minoritetsspråklige barn i SFO, ansatte og ledere. Prosent. N ledere = 435/464/754, N ansatte = 946/750/350

I casene peker SFOene på språk og arbeid med språk som et viktig element når det gjelder å inkludere minoritetsspråklige elever. Her forsøker man til en viss grad å ta hensyn til de elevene som har andre morsmål enn norsk, selv om SFOene er tydelige på at det er norsk som er hovedspråket i SFO. Det er også store variasjoner ved caseskolene når det gjelder i hvor stor grad man arbeider med minoritetsspråklige barn, rett og slett fordi det er et ulikt opplevd behov. Samtidig kan det virke som om at en stor del av arbeidet med denne gruppen handler om de foresatte og dialog med hjemmet. En gruppe ansatte beskriver det på denne måten:

Vi har en ansatt som snakker seks språk, så det er jo kjempefint for vår del. Men samtidig kan vi ikke hente han for alt. Det er litt det som blir lett for foresatte å spørre etter, de spør etter de som snakker samme språk som de gjør. Men vi er også veldig på at når man er på skolen så snakker man

norsk, fordi det er det vi skal gjøre. Men hvis det er noen som lurert på noe spesifikt, så hjelper han til ... (Ansatte SFO)

Dette stemmer også godt overens med funnene fra den nasjonale evalueringen av skolefritidsordningen (2018) det det framkom 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.

7.7 Mat og måltidsglede

Måltidene i SFO skal legge grunnlaget for å utvikle matglede, fellesskapsfølelse og gode helsevaner. Rammeplanen poengterer at måltidet er en daglig og hverdagsnær arena som handler om mer enn maten som spises. SFO bør derfor legge til rette for måltidsglede med gode samtaler, deltakelse og opplevelse av fellesskap hos barna. I tillegg bør personalet delta aktivt i måltidet.

Ut fra dette kan man argumentere for at måltider i SFO skal kunne fungere som en viktig inkluderingsarena hva barna utvikler både fellesskap og vennskap. I intervjuene med SFOene trekkes det frem både vennskapskafeer og matlagingskurs som ikke bare skal sørge for at barna får næringsrik mat, men som også skal virke inkluderende ved at barna selv bidrar inn i både matlaging og organisering. Det å tilberede mat og det å spise mat sammen med en gruppe gjennomføres gjerne som aktivitet for de eldre barna i SFO, for de med særskilte tilretteleggingsbehov, eller som en planlagt aktivitet for en gruppe barn som har meldt seg på.

Flere av SFOene i vårt datamateriale har egen kokk, enten på deltid eller på heltid. Hvordan de organiserer varmmat og mat til barna varierer imidlertid betydelig. Siden man ikke har tid på eller ressurser til å lage varmmat til samtlige barn på SFO hver dag, har SFOene funnet måter å organisere dette på slik at man rullerer på hvem som får varmmat og når. Ved den ene SFOen har man valgt å bruke kokken inn i en styrt aktivitet på SFO, altså et matkurs som barna må melde seg på. Her lager de mat og lærer om mat av en fagperson. Dette oppleves som et godt tilbud, hvor mat og matlaging introduseres på en annen måte enn det som er tilfelle på skolen. En ansatt beskriver:

Så ser vi at på skolen er det sånn: «Nå tar alle enerne, og heller en og halv dl. Alle toerne henter den gaffelen og legger den der.» Og så har du skrevet

alt ned på forhånd. Og så er det slik, «Nei, ingen får lov. Alle må begynne forfra.» Og sånn er det fortsatt. Mens matkursene våre er, «Okey, du likte det ikke.» Hva kan du gjøre da? «Hva om du tilsetter det? Hva tror du vil skje da? Hva skjer med fargen og hva skjer med smaken?». Det er mye mer sånn. Nå driver fjerde klasse og lager mat til andre. Det er en helt annet lekenhet. Og jeg som har vært lærer i tjue år, ser at de lærer. (Ansatt SFO)

En annen SFO har valgt å organisere måltidene slik at barna får gå på skolekjøkkenet (med tilhørende spiseplass) og spise mat som kokken har laget to ganger i uken hver. Dette fordi de ikke har plass eller økonomi til at alle barn på SFO skal få varmmat hver dag. Her deles barna inn i grupper etter trinn, samles etter skoledagen og går til kantina/skolekjøkkenet og spiser. På skolekjøkkenet har kokken laget mat, pyntet bordene, satt på en PowerPoint-presentasjon med presentasjon av dagens rett og tilhørende informasjon om råvarene. Belysningen er noe dempet, barna har faste plasser, og kokken går rundt og setter maten på bordet slik at barna får ha på maten på tallerkenen selv. De ansatte og ledelsen er svært fornøyd med kokken og opplegget de har fått til rundt måltidene på skolekjøkkenet:

Kokken ansatte vi her i høst. Han lager varm mat fem ganger i uka, men da er det rullering på hvem som har, sånn at du ikke får varm mat hver dag, men en gang i uka får de varm mat. Og da er det god varm mat faktisk, ikke bare ostesmørbrød i mikrobølgeovn. Sånn at det har vært et løft. Og så har han vært litt opptatt med dette her at det skal være hyggelig, når vi kommer inn for å spise. Vi har jobbet med barna med reglene for hva gjør vi? Sitter vi? Hvem sitter sammen? Er det fri flyt? (Leder SFO)

SFO-lederen beskriver her et arbeid rundt måltidene som handler om mer enn selve spisingen. Her ser man at SFO har arbeidet eksplisitt med tema for måltid og måltidsglede i SFO-tiden. Dette gjør de gjennom å fokusere på hvordan man skal sitte sammen og spise, det å forsyne seg selv, samt det å gjøre måltidet til en hyggelig stund for alle barna. De har også tatt et aktivt valg om ikke å servere mat på basene, men heller ta med barna opp til kantina:

Så er det fint at de blir med opp til kantina og ikke bare er i klasserommet. Det er en helt annet etikette da. Hvordan man skal være og sånt da. Og så spiser man to klasser om gangen, så da er det nye fjes og nye relasjoner som han dannes også. (Ansatte SFO)

Ved våre caseskoler er det en tydelig forskjell mellom de tidspunktene når man spiser egen matpakke på basene eller i SFO-arealet, og når barna spiser varmmat eller mat fra kokken. Her er det ulikheter mellom de skolene som har kokk og de som ikke har kokk, og innad på de skolene hvor man har kokk som serverer grupper av barn. Inntrykket er likevel at i de tilfeller hvor barna får servert mat av en kokk så legges det opp til både inkludering og medbestemmelse. Elevene sitter i grupper og det legges opp til samtaler rundt bordene, maten blir satt på bordet så barna får forsyne seg selv, og de får velge hvor mye de vil spise. I noen tilfeller får barna være med å lage mat, gjennom undring, prøving og feiling. Kjenner de at maten smaker litt lite undrer de seg sammen med kokken rundt hvordan man kan unngå dette. De får være med å ta beslutninger og komme med synspunkt. I de tilfellene hvor man spiser mat som kokken har tilberedt virker det som om at temaene i rammeplanen oppfylles i større grad.

Mat som spises eller serveres på trinnet eller SFO-arealet (matpakke, yoghurt, brødmåltid) bærer mer preg av å være mindre forberedt og med mindre fokus på dette med mat og måltids glede. Likevel påpeker våre informanter at man legger opp til medbestemmelse i den forstand at barna får være med å bestemme rammer for måltidet selv. Brødmåltid på trinnarealet kan virke litt uoversiktlig, og her får barna på flere SFOer i større grad bestemme hva de vil gjøre mens de spiser. Ofte spres de over flere klasserom eller areal, og spiser mens de hører på musikk, lydbok, leker hangman eller snakker sammen. I noen tilfeller innebærer dette at barna står helt fritt til å spise når og hvor de vil, mens man ved andre SFOer har spisetid, men barna får selv bestemme hvor de vil spise og hva de vil gjøre mens de spiser. En slik type medbestemmelse kan også gå ut over inkluderingsperspektivet, da flere barn blir sittende alene og spise ved våre observasjoner.

De caseskolene vi har snakket med i siste datainnsamling har et bevisst forhold når det gjelder skjermbruk under måltid, og ingen av disse SFOene har som vane å se på serier eller film under måltidene. I delrapport 2 (2023) merket vi oss at flere av SFOene skrudde på programmer mens de spiste. Her ble det begrunnet med at barna får konsentrert seg om spisingen, men også at de lærer mye av å se på ulike program. Det viste seg å være lite fokus på måltids glede og gode samtaler, fokuset var mer på å spise mat mens barna så på skjerm. Det samme fant vi også i den nasjonale evalueringen av SFO (2018). I casene som er gjennomført i siste runde av datainnsamling finner vi en god del mer refleksjoner både blant SFO-ledere og ansatte når det gjelder gjennomføring av måltidene. Man legger mer til rette

for høytlesing, for samtaler rundt spesifikke tema, eller for grupper som kan spise sammen. Slik sett kan man si at SFOene i de siste casebesøkene har lagt til rette for samtaler, deltakelse og opplevelse av fellesskap hos barna under måltidene.

7.8 SFO – en arena for inkludering, trygghet, fellesskap og vennskap

Vi har spurt informantene i de ulike casene hva de mener er SFOs viktigste oppgave. Et slikt åpent spørsmål er interessant i et inkluderingsperspektiv da det kan åpne opp for mange ulike forståelser og vinklinger på SFOs rolle og oppgaver. Det som går igjen som SFOs viktigste oppgave i våre case er blant annet barns opplevelse av inkludering, trygghet, fellesskapsfølelse og vennskap. Disse verdiene går i noen tilfeller igjen i SFOs eller skolens verdigrunnlag, og spesielt ledere i SFO opplever at man har et felles barnesyn eller verdisyn på SFO som har innvirkning på hva de ansatte tenker er SFOs viktigste oppgave.

Vi har jo egentlig en grunntanke. En verdi plattform som sier noe om dager som en helhet. Vi har en plattform som heter du pluss jeg = vi. Det er på en måte grunnverdier for at man skal tenke fellesskap. Og så kan man sette du foran jeg. Sånn at man skal ha en tanke rundt det da. Og så er det noe med at vi definerer fellesskap alltid fra to til seks hundre. Et fellesskap og inkludering kan skje med to personer, og det kan også skje med sekshundre. (Leder SFO)

Her er det tydelig at lederen på SFO har en tanke om hva som er SFOs viktigste oppgave på denne skolen, og at dette er noe man har arbeidet kollektivt med over tid. Også de ansatte på denne SFOen peker på dette med fellesskap og relasjoner som SFOs viktigste oppgave, og at dette oppleves som noe man er enig om på tvers av både SFO og skole. Også dette med trygghet trekkes frem som en svært viktig oppgave for SFO. Det at SFO skal oppleves som trygt og at SFO skal bidra til at skolen som helhet skal være en trygg arena blir omtalt som sentralt både for trivsel og læring:

Vi vil at barna skal føle at dette er et trygt sted å være. Har de ikke det, så har det ingen annet noe å si. Så hvis de ikke føler seg trygge kan de ikke ha det bra og lære, og vite hvordan ting skal være. Da kan man kaste alt annet vekk. (Ansatte SFO)

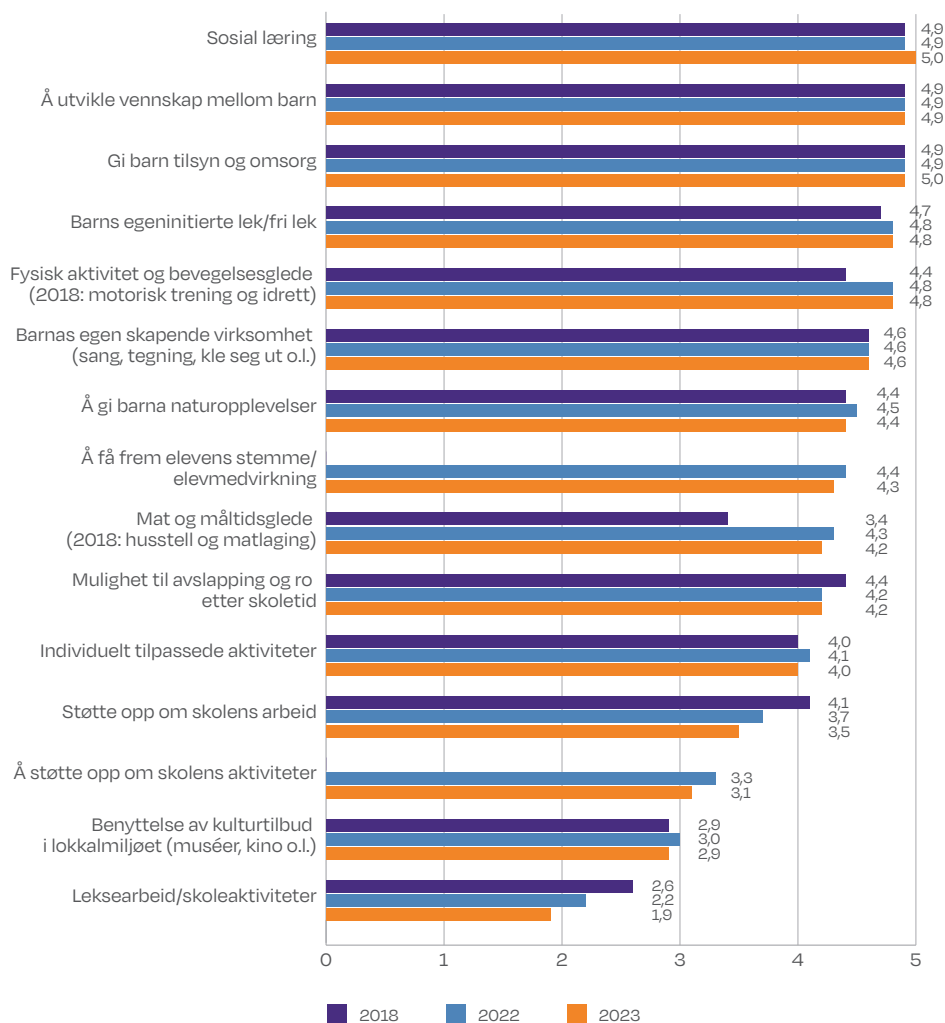
Her ser vi at de ansatte på denne SFOen opplever at det er en sammenheng mellom barnas trivsel på SFO og hvordan SFO arbeider med dette, og hvordan elevene mestrer skolen og hvorvidt de er mottakelig for læring.

Flere ledere sier også at dette er noe de har arbeidet aktivt med de siste årene, og at dette henger nøye sammen med barnesyn og verdisyn. I og med at rammeplanen introduserte SFOs verdigrunnlag, er dette noe som flere caseskoler har arbeidet med både på team- eller basemøter og på større møter for hele SFO-personalet. En skoleleder sier at:

Vi har hatt ettermiddagskveldsmøter hvor vi har hatt pizza og sånn for å samle alle. Fordi vi opplever at det er så stor forskjell i tenkinga. Og hvis det er elever som utfordrer oss, hvordan håndterer vi dem? Hvordan møter vi dem? Noen er oppgitt over at de får ikke noen konsekvenser. Nei, men for slik type elever er konsekvenser faktisk en veldig dårlig tilnærming. Fordi det kun vil gjøre det verre. Så den fellesforståelsen og det å lande denne kontrakten på hvordan gjøre dette sammen, det har vi jobbet litt ekstra med på flere trinn. (Skoleleder)

Også lærerne i våre case har uttalt seg om SFOs viktigste oppgaver, og her ser vi at det er lek og vennskap som blir nevnt i størst grad. Lærerne er tydelige på at SFO skal bidra med noe annet enn skolen og undervisningen, og at SFO som en del av barnas fritid må legge til rette for at barna får styre sine egne aktiviteter. En gruppe lærere påpeker også muligheten som ligger i det å samarbeide om disse viktige oppgavene, da disse også fremstår som viktig for skolen:

Det at de i SFO har mulighet til å etablere og videreutvikle eller opprettholde de vennskapene vi holder på med i skoletiden, jeg tenker at SFO er en kjempeviktig arena for våre elever til akkurat det. (Lærere)



Figur 7-4 Lederes vurdering av SFOs viktigste oppgaver, 2018, 2022 og 2023. Gjennomsnitt. N=754, 464 og 513

I spørreundersøkelsen til ledere har vi også inkludert spørsmål om hva som er SFOs viktigste oppgaver. Dette spørsmålet er også stilt i 2022 og 2018. I figur 7-4 presenterer vi gjennomsnitt for lederne svar, som i stor grad underbygger beskrivelsene i sitatene. SFO som arena for sosial læring, et sted for å utvikle vennskap mellom barn og et sted der barn kan få tilsyn og omsorg er stabilt de høyest vurderte områdene. Det er små endringer mellom årene, med unntak av vurderingen av SFO som støtte for skolens arbeid og aktiviteter, som synker tydelig gjennom perioden. Særlig gjelder dette for SFO som arena for leksearbeid og skoleaktiviteter.

7.9 Oppsummering

Arbeidet med inkludering i SFO gjennomføres i stor grad gjennom inkludering i lek og aktiviteter, både hvordan man tilrettelegger for inkludering i de ulike aktivitetene, men også hvordan man velger aktiviteter eller lek som bygger opp under inkluderingsperspektivet. Rammeplanen bruker ikke begreper som frilek eller barnestyrt lek, men påpeker at man skal legge til rette for selvvalgt lek, lek som oppmuntrer til fysisk aktivitet, lek som inkluderer og som engasjerer. Skille mellom lek og andre tilrettelagte aktiviteter kan oppfattes som noe uklart i rammeplanen, og også i caseskolene våre. Det er store variasjoner i hvordan de ulike SFOene legger til rette for lek, og hvordan de operasjonaliserer lek i SFO, og hvordan man arbeider med lek som en inkluderende arena.

Selv om forskjellene er store, vil samtlige forståelser og organiseringer ligge innenfor det som er beskrevet i rammeplanen. Det oppleves generelt som mer utfordrende å sørge for at alle barn får være med i leken, og at alle føler seg inkludert og opplever mestring når leken er mer barnestyrt. De ansatte opplever å ha mer oversikt og kontroll over styrte aktiviteter enn barnas egenstyrte lek. Flere av våre informanter påpeker at det krever en god voksentetthet hvis man skal kunne legge til rette for frilek i SFO, og at dette ofte kan være mer ressurskrevende enn å organisere aktiviteter. Det å legge til rette for frilek krever også at personalet har kompetanse på lek og har reflektert rundt deres rolle i leken, og hva den skal være. Det kreves felles refleksjoner i personalet hvor felles forståelse av lekens egenverdi løftes frem.

Ved flere av SFOene vi har besøkt har de en eller annen form for eksplisitt fokus på vennskap, men det er litt varierende hvordan de arbeider med det. Noen har vennskapsuker eller vennskapsmåned, andre har vennskapskafe. I disse vennskapstiltakene finner man en forventning om at barna skal kunne utvide vennekretsen sin og bruke tid med andre barn som de ellers kanskje ikke er så mye sammen med.

Hva SFOene legger i medvirkning fremstår litt uklart. Noen forstår medvirkning som at barna fritt skal få bestemme hva de vil gjøre på SFO, mens andre mener medvirkning kan foregå under mer spesifikke rammer. I rammeplanen står det ikke konkret hva medvirkning skal være, men at SFO skal ivareta barns interesser og barns rett til å medvirke (Kunnskapsdepartementet, 2021). Flere SFOer forteller at de har arbeidet med barns medvirkning i løpet av de siste årene, uten at dette knyttes eksplisitt til rammeplanen.

Barn med behov for særskilt tilrettelegging skal ifølge rammeplanen ha et tilbud som legger til rette for at også de kan være inkludert og delta på like linje med andre i lek, kultur og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2021). I våre data finner vi en klar nedgang i vurderingen av om barn med behov for særskilt tilrettelegging i SFO deltar i aktiviteter på lik linje med andre barn. 48 prosent av de ansatte mente det absolutt stemte i 2018, mens 33 prosent mener det samme i 2023. For lederne er det også en nedgang. Når det gjelder foreldre ser vi også her at vurderingene til denne gruppa ligger jevnt over lavere enn foreldre flest i vurderinger om SFO-tilbudet. Ekstra tydelig er dette på samarbeid, men også på aktiviteter. I tillegg ligger denne foreldregruppa lavere i 2023 enn i 2018, en trend vi altså ikke fant hos foreldre generelt. Begrunnelsene og forklaringene bak disse tallene kan være ulike, men flere av våre caseskoler peker på at SFO generelt har for lav bemanning og for lite ressurser til å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til alle barn – spesielt når det gjelder barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Blant både ledere og ansatte er det betydelig færre som i 2023 oppgir at barn med minoritetsspråklige bakgrunn er med i aktiviteter enn i 2018. Bare noen få caseskoler har en eksplisitt strategi for å inkludere barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er også store variasjoner ved caseskolene når det gjelder i hvor stor grad man arbeider med tema knyttet til minoritetsspråklige barn, rett og slett fordi det er et ulikt opplevd behov. Samtidig kan det virke som om at en stor del av arbeidet med denne gruppen handler om de foresatte og dialog med hjemmet.

Når det gjelder mat og måltid er det ved våre caseskoler en tydelig forskjell mellom de tidspunktene når man spiser egen matpakke på basene eller i SFO-arealet, og når barna spiser varmmat eller måltider som kokken har laget. Mat som spises eller serveres på trinnet eller SFO arealet (matpakke, yoghurt, brødmåltid) bærer mer preg av å være mindre forberedt og med mindre fokus på dette med mat og måltidsglede. I de tilfellene hvor man spiser mat som kokken har tilberedt virker det som om at temaene i rammeplanen oppfylles i større grad.

Det som går igjen som SFOs viktigste oppgave i våre case er blant annet barns opplevelse av inkludering, trygghet, fellesskapsfølelse og vennskap. Flere ledere sier også at dette er noe de har arbeidet aktivt med de siste årene, og at dette henger nøye sammen med barnesyn og verdisyn. I og med at rammeplanen introduserte SFOs verdigrunnlag, er dette noe som flere caseskoler har arbeidet med både på team- eller base-møter og på større møter for hele SFO-personalet.

8. Oppsummering og diskusjon: har rammeplan for SFO flyttet inn?

I dette kapittelet vil vi oppsummere og diskutere funn fra kapittel 3 til 7 og fra evalueringen i sin helhet. Dette vil bli presentert i henhold til evalueringens hovedproblemstillinger, som vi presenterte i kapittel 1. Avslutningsvis vil vi peke på oppmerksomhetspunkter vi mener er relevante for det videre arbeidet med rammeplanen.

Den internasjonale sammenligningen av styringsdokumenter og planer for SFO i kapittel 1 viser at de nordiske landene samlet sett har relativt lange tradisjoner for skolefritidsordninger. Ordningenes rolle og funksjon sett opp imot skolen, er imidlertid ulikt definert. Den norske rammeplanen for SFO fremhever lekens betydning og egenverdi, og barns medbestemmelse. SFO skal bygge sin praksis på verdier som er felles for barnehage og opplæring, men også ha en annen tilnærming til læring basert på selvvalgt lek og barnestyrt aktiviteter. I Sverige er koblingen mellom skolefritidsordning og skolens læreplan en tydeligere understreking av at skolefritidsordningen skal understøtte skolen. I Danmark vektlegges forskjellen mellom skolefritidsordning og skole. Finland og Island har kortere tradisjon for fritidsordninger, og har kommet ulikt når det gjelder å utvikle styringsdokumenter for ordningene. Islands kvalitetsrammeverk kan sees som en enklere versjon av den norske rammeplanorganiseringen, om enn med noe ulikt fokus innholdsmessig.

Norge har altså valgt en annen tilnærming til styring av innholdet i SFO enn de fleste andre land, og spørsmålet er hvordan denne spesifikke norske modellen har blitt tatt inn, eller ikke, i arbeidet i norsk skolefritidsordning.

8.1 I hvilken grad har rammeplan for SFO blitt en integrert del av tenkningen og arbeidet i skolen?

Det overordnede bildet som ble tegnet i kapittel 3 peker mot at rammeplanen ikke har blitt den integrerte delen av arbeidet i SFO som den var ment å være, og at oppmerksomheten, kjennskapen og dermed betydningen av rammeplanen synker. Ledere er mer stabile i sine vurdering av arbeidet med rammeplanen og hva den kan gjøre med SFO. Blant SFO-ansatte finner vi imidlertid en tilbakegang i andelen som oppgir at de har god kjennskap til rammeplanen, og som opplever at arbeidet med

rammeplanen prioriteres. Det er også færre ansatte og ledere som oppgir å ha god kjennskap til støttematerialet på Utdanningsdirektoratets nettsider. Ledere oppgir i mindre grad enn SFO-ansatte at det er en kobling til andre prosesser i skolen, som for eksempel LK20 og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Vi finner imidlertid at ledere i større grad sier seg enig i at denne koblingen gjøres i 2023, sammenlignet med 2022. For SFO-ansatte er det en nedgang i samme periode.

Delrapport 2 pekte på en tosidighet i vurderinger av rammeplanens nytteverdi (Caspersen m.fl., 2023). På den ene siden ble den oppfattet som så vid at den som oftest tillot en videreføring av eksisterende praksis. På den andre siden bidro arbeid med rammeplanen også til en bevisstgjøring av egen praksis der det også kunne komme fram behov for forbedringer. Ansattes generelle tilbakegang i vurderingen av rammeplan og også kvalitet i SFO, slik det er tydelig i spørreundersøkelsene, kan muligens tolkes på lignende måte: økte forventninger skaper også større fallhøyde, som gjør at vurderingene samlet sett utvikler seg i negativ retning, til tross for alt det gode arbeidet som gjøres. I tillegg kommer rammebetingelser som begrenser mulighetene for arbeid med systematisk kvalitetsutvikling over tid. Rammeplanens svært overordnede formuleringer gjør også at man samlet sett kan spørre om rammeplanens utforming egentlig skulle tilsi at den egner seg som et levende styringsdokument for drift, planlegging og kvalitetsutvikling i SFO-hverdagen. Planen er såpass overordnet og vid i sine beskrivelser og sine føringer at den kan fungere mer som et slags styringskompass for praksis. Dette inntrykket forsterkes av funn fra både spørreundersøkelsen og case-studiene der SFO-ansatte (og ledere) primært forholder seg til de lokale eller kommunale oppvekstplanene, og i enkelte tilfeller også rammeplan for barnehage, som et styringsdokument i hverdagen.

Rammeplan for SFO vektlegger betydningen av et tett samarbeid med skolen for å «sikre et helhetlig perspektiv på barns oppvekst og utvikling». Videre spesifiserer rammeplanen at samarbeidet særlig bør rettes mot det tverrfaglige samarbeidet rundt enkeltelever samt bidra til gode overganger og mest mulig helhet i hverdagen. Delrapport 2 viste at SFO og skolen ofte oppfattes som to ulike arenaer. Spesielt lærere kjenner lite til hvordan SFO drives, og det er få møteplasser for erfaringsutveksling og felles planlegging. De SFO-ansatte har noe bedre forutsetning for å vurdere om skolen og SFO fremstår som en helhet for elevene og foresatte da de ofte jobber begge steder. De SFO-ansatte har også i større grad kjennskap til rammeplan for SFO, mens dens innhold synes å være lite kjent for lærere.

Rammefaktorer som for eksempel tid til og arenaer for samarbeid var imidlertid ikke tilstrekkelig for et godt arbeid med koblingen mellom SFO- og skole-hverdagen.

I kapittel 6 beskriver vi hvordan ulike parter i våre caser opplever samarbeidet mellom SFO og skolen. Vi finner et noe tettere samarbeid i ledelsen, men fremdeles relativt lite samarbeid mellom skolen og SFO, spesielt når det gjelder lærere og ansatte på SFO. De forteller om noe felles møtevirksomhet, men disse møtene handler mest om å overbringe beskjeder og svært lite om planlegging og samarbeid som sådan. I den grad det handler om samordning eller samarbeid, gjelder dette for undervisningstiden og ikke når barna er i SFO. Rollen som SFO-leder synes også å ha endret seg noe siden rammeplan for SFO ble innført. Spørreundersøkelsen viser at SFO-leder oftere er avgrenset til å jobbe på og med SFO enn tidligere. Oppgaver tilknyttet administrative gjøremål synes å kreve mer av arbeidstiden deres, noe som reduserer den tiden de kan bruke i det daglige SFO-arbeidet på avdelingene. Dette kan også medføre at de tilbringer noe mindre tid med de SFO-ansatte i hverdagen. Vi ser at flere skoleledere har arbeidet for å finne felles møtepunkt for personalet i SFO og skole, men dette oppleves som utfordrende på grunn av de ulike rammefaktorene for lærere og SFO-personalet. Det er vanskelig å finne tidspunkt som passer for felles møtevirksomhet.

8.2 Hvilke rammer finnes for arbeidet med rammeplanen i SFO og hvordan kan disse utvikles?

I kapittel 4 går vi mer i dybden på temaet rammefaktorer i betydningen hvilke forhold som hemmer og fremmer arbeidet med å etterleve rammeplanen i praksis. Som tidligere vist, oppleves rammeplanen tidvis som lite konkret. Dette kan på den ene siden også medføre at SFO kan beholde sin frihet og fleksibilitet til å ta avgjørelser lokalt, og til å bruke de ansattes erfaringsbaserte kompetanse og barnas interesser som en styrke. På mange SFO-er det stor grad av frilek, og barna kan velge hvor de vil være og hva de vil gjøre. Dette bidrar til at barna får større medvirkning i sin egen læringshverdag. De ansatte opplever at deres egen trivsel smitter over på barna, og at barnas forslag til aktiviteter er verdifulle. Den verdifulle frileken og fleksibiliteten kan forstås som en kontrast til arbeid med rammeplanen hos noen ansatte. Samtidig rommer rammeplan for SFO faktisk dette gjennom de vide rammene og overordnede formuleringene.

På den andre siden påpeker SFO-ansatte og ledere at det kreves god voksentetthet hvis man skal kunne legge til rette for frilek, og dette kan faktisk være mer ressurskrevende enn organiserte aktiviteter. Frilek, lekbasert læring og interessestyrte aktiviteter stiller på ulikt vis krav til kompetanse og til egnede lokaler og uteområder.

På spørsmål om hva som hemmer og fremmer arbeidet med rammeplanen trekkes det tydelig fram et ressursperspektiv, og manglende tid til å arbeide med rammeplanen. Dette kan ha ført til at entusiasmen for arbeidet med ny rammeplan har dalt etter hvert, noe som også kan være en forklaring på svarene på spørreundersøkelsen. Dette ser vi også som en utordring i casestudiene, hvor både ansatte og ledere problematiserer at innføringen av rammeplanen ikke fører med seg økte ressurser. Det oppleves utfordrende å skulle forbedre tilbudet mens de ytre rammene forblir det samme. En klar ramme for arbeidet er bemanning i SFO, både i antall og i de ansattes kompetanse. Mer enn tre firedeler av både ledelsen og de ansatte ønsker en bemanningsnorm, blant annet fordi SFO opplever høyt sykefravær hvilket reelt antall på jobb ofte er lavt. I tillegg mener mange ledere og ansatte at et bedre tilbud på SFO krever mer planleggingstid enn hva de har i dag, hvilket igjen krever et høyere antall ansatte slik at det er nok voksne til stede med barna.

Behovet for bemanning har blitt tydeligere etter innføring av gratis deltidsplasser på første og andre trinn, da mange SFO-er har fått kraftig økning av antall barn, men ingen endring i antall ansatte. Dette ser vi at kan gjøre at ledelse og ansatte opplever inkludering som en belastning, siden dette må gjøres innenfor rammene som allerede eksisterer, i stedet for at rammene utvides. Den lave bemanningen påvirker tilbudet til barna i SFO, siden det blir lite tid til planlegging. Gjennomgående er det en utfordring at mange ansatte ikke har tid til planarbeid, hvilket kan gjøre det vanskelig å gjennomføre gode aktiviteter, skape en felles forståelse og utvikle SFO videre. Dette er ekstra viktig da en stor andel av de ansatte opplever at de trenger mer kompetanse.

Innføringen av gratis deltidsplasser har også ført til det vi opplever som en økt tankegang i at *foreldrene* er kundene på SFO. SFO-ene ønsker å ha høy andel av barnegruppen til stede fordi de mener det er bra for de individuelle barna, men også fordi det er positivt for barnegruppen som helhet. I tillegg er de avhengig av høy dekningsgrad for å kunne opprettholde et godt tilbud for barna. Mange deltidsplasser gjør at inntektene blir lavere, samtidig som de må ha tilnærmet lik bemanning som ved fulltidsplasser. Siden det er foreldrene som bestemmer hvorvidt barna skal ha

gratis deltids plass eller om de vil betale mellomlegget for en fulltids plass, er det ved flere SFO-er slik at SFO-ene prøver å tekkes foreldrene gjennom å bidra ekstra ved henting, bruke mindre skjerm og tilby flere eller visse typer kurs. Noen av disse tiltakene fra SFOs side kan gå på tvers av hva barna ønsker. På noen av SFO-ene vi har besøkt forteller ansatte at det er foreldrene som ønsker at barna skal delta på visse kurs, mens barna selv vil leke fritt. Som nevnt i forrige delrapport (Caspersen m.fl., 2022) er den norske rammeplanen i en særstilling med sitt fokus på nettopp den frie leken. Det er derfor interessant at dette kan være utfordrende å ivareta ved noen SFO-er, fordi foreldre kan oppleve frilek som oppbevaring uten innhold. På flere case-SFO-er står ledelsen og de ansatte i en slags spagat om hva SFO egentlig skal være. Samtidig som den høyeste verdien er barnas trivsel, trygghet og frilek, er det ønsket at SFO skal være *mer* enn bare et sted barn kan leke. Det skal også være et sted hvor det jobbes med både lokale og nasjonale rammeplaner, som til sammen *kan* kreve mye. Det krever mer av de ansatte – både av kompetanse, tid, planlegging og oppmerksomhet – men også av ledelsen, samarbeid med skolen, samarbeid med foreldre og av ressurstildeling fra myndighetene.

8.3 I hvilken grad har personalet i SFO nødvendig kompetanse for å etterleve rammeplanen i sitt arbeid?

Gjennom alle faser i denne evalueringen har temaet kompetanse blitt løftet frem som relevant for arbeidet med å etterleve rammeplan for SFO. Dette til tross for at rammeplanen ikke eksplisitt sier noe om hvilken kompetanse man bør ha for å jobbe i SFO. Dette tema er derfor belyst til denne sluttrapporten, og spesielt i kapittel 5.

I delrapport 2 trakk vi fram at spenningene som kom til syne omkring kompetanse dreide seg om 1) formalkompetanse kontra personlig egnethet, 2) om spisskompetanse på enkeltområder kontra en mer pedagogisk generell kompetanse og 3) om å tilby kompetanseutvikling innenfor SFO kontra det å gjøre folk overkvalifiserte for SFO. Det var særlig lederne som trakk fram betydningen av at de SFO-ansatte er en stabil og kompetent arbeidsgruppe som er i stand til å ta tak i og jobbe med rammeplanens ulike områder. Dette innebærer i stor grad at kompetansen må utvikles lokalt. Selv om dette som sagt ikke er innlemmet i rammeplanen, og kompetansen i SFO heller ikke er regulert på annen måte, så er betydningen av kompetanse viktig å ha med seg i den videre utviklingen av SFO, med rammeplanen som et av flere verktøy, het det i delrapport 2. Inntrykket forsterkes i arbeidet med sluttrapporten: Innføringen av rammeplan for SFO synes å ha økt bevisstgjøringen

på den kompetansen SFO-ansatte er forventet å ha, selv om det ikke er definert spesifikke krav til formell kompetanse.

Den vanligste formen for kompetansehevende tiltak er kurs og workshops, etterfulgt av interne tiltak. Det har vært en liten økning i kompetansehevende tiltak rettet mot SFO-ansatte, i form av konferanser og seminarer, i årene etter at rammeplan for SFO ble innført. Vi finner en tydelig positiv sammenheng mellom SFO-ansattes deltakelse i kompetanseutviklingstiltak og deres vurdering av hvorvidt de har arbeidet annerledes etter innføringen av ny rammeplan på deres SFO. Dette er tilfelle for alle områdene i rammeplanen, og spesielt friluftsliv, uteområder, fysisk aktivitet og bevegelsesglede, kultur og kulturaktiviteter og mat og måltidsglede. SFO-ledere påpeker at dette også avdekker et kompetansegap mellom hva rammeplanen forventer og den kompetansen deler av de ansatte besitter. SFO mangler imidlertid både kompetansekrav, søkere med relevant fagkompetanse og insentiver for at de ansatte skal ta etter- og videreutdanning, både i form av tilrettelegging for studier og lønnsøkning i etterkant.

Den internasjonale gjennomgangen viser at kun Sverige og Danmark har universitets- og høyskoleutdanning for pedagoger i SFO. Høsten 2023 fikk Norge sitt første bachelorstudium rettet spesifikt mot SFO-ansatte og ledere. Dette er et deltidstudium der også søkere kan tas opp basert på en vurdering av realkompetanse, ikke kun generell studiekompetanse. Dessuten finnes det flere fagskoletilbud rettet mot barne- og ungdomsarbeidere. Det er kun en mindre gruppe SFO-ansatte som ikke kvalifiserer for verken høyere yrkesfaglig eller akademisk utdanning. I vår evaluering finner vi at majoriteten av SFO-ansatte ønsker å ta etter- og videreutdanning, særlig barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. De færreste har imidlertid deltatt, og nasjonale kompetansetiltak rettet spesifikt mot ansatte i SFO har vært begrenset. De aller fleste ledere i SFO, og særlig i skole, mener at de SFO-ansatte må ha relevant fagutdanning, mens SFO-ansatte i større grad vektlegger personlig egnethet som tilstrekkelig.

Det samlede inntrykket er at SFO-ansatte spesielt opplever behov for mer kompetanse og yrkesmessig utvikling på arbeid med barn med behov for særskilt tilrettelegging. Konkret kan dette dreie seg om psykisk helse og livsmestring, særskilt tilrettelegging, spesialpedagogikk og utagerende atferd blant barn. To områder til peker seg også ut som spesielt viktige for SFO-ansatte, og det er arbeid med barn i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø samt bruk av nye teknologier.

Dette kan være kompetanse de savner i sitt arbeid på SFO, men også i skoletiden da nesten ni av ti også jobber på skolen gjennom dagen. Flere opplever at selv om barna også har behov for tilrettelegging i SFO-tiden, prioriterer skolen å sende undervisningspersonalet på kompetanseutviklingstiltak, ikke SFO-ansatte. Vi finner også en tydelig økning i opplevd behov fra 2022 til 2023 på samtlige områder som inngår i rammeplanen. Dette kan indikere at innføring av rammeplanen kan ha bidratt til å bevisstgjøre de ansatte på hvilken kompetanse de er forventet å ha som SFO-ansatt.

Den pedagogiske praksisen i SFO kan betegnes som rammestyrte lekbasert læring. Rammestyrte i betydningen av at aktivitetene må appellere til barn og foresatte for å sikre høy deltakelse og inntekter. Ulike deler av områdene i rammeplanen vektlegges også ut ifra den kompetanse man har til rådighet. Dette kan styrke de ansattes opplevelse av engasjement og mestring i jobben, men kan også svekke kontinuitet og kvalitet. Vi finner både en tydelig interesse og et uttalt behov for kompetanseutvikling rettet mot SFO-ansatte, både formell og erfaringsbasert. Dette kommer også til syne i det høye søkertallet til det nyopprettede bachelor studiet i skolefritidspedagogikk.

8.4 Har det skjedd endringer i oppfatningen av kvaliteten til SFO over tid?

I kapittel 3 så vi at kvaliteten på SFO vurderes også som dårligere sammenlignet med starten av evalueringen. Ansatte mener i mindre grad enn i starten av perioden at rammeplanen fører til endringer i deres SFO. Blant ledere finner vi imidlertid en liten tendens til at de i større grad synes de arbeider annerledes etter at rammeplanen ble innført. Resultatene viser dermed en utvikling som er på tvers av det man kanskje skulle ønske og forvente, men må tas på alvor.

Noe av svaret på mer negative vurderinger av kvaliteten i SFO kan sannsynligvis finnes i høyere forventninger både innenfra SFO, og utenfra. SFO-ansatte selv opplever rammeplanen og den generelle oppmerksomheten SFO får som positiv, men også som økte forventninger som skal innfris. Når dette ikke går, blant annet på grunn av rammebetingelser som ligger utenfor deres kontroll, så blir kvaliteten i SFO generelt opplevd som dårligere enn det den kunne ha vært. I tillegg er det også endringer i SFO-politikken som oppleves å gi enda vanskeligere arbeidsforhold enn tidligere, for eksempel gjennom flere barn på SFO uten at flere ressurser tilføres.

Særlig tydelig er dette når det kommer til SFO som en inkluderende arena, slik vi kommer inn på i neste avsnitt.

8.5 Hvordan endrer SFO seg som en inkluderende arena, og hvordan kobles dette til arbeidet med rammeplanen?

Inkludering i SFO utføres hovedsakelig gjennom lek og aktiviteter, med vekt på selvvalgt lek, fysisk aktivitet, og inkluderende lek. Det er utfordringer knyttet til barnestyrt lek som en inkluderende arena, da det krever god voksentetthet og kompetanse på lek. Både den frie leken og barns medvirkning er sentrale temaer i rammeplanen. Igjen ser vi at å jobbe godt med dette, krever både nok voksne og nok kompetanse. Rammeplanen understreker at SFO skal ivareta barns interesser og rett til å medvirke, og flere SFOer har arbeidet med dette i de siste årene. Medvirkning er essensielt for inkludering, men er operasjonalisert som et uklart begrep i praksis i SFO. Noen forstår det som barnas frihet til å selv bestemme, mens andre forstår medvirkning innenfor mer spesifikke rammer.

Inkludering av undergrupper av barn ser ikke til å ha blitt lettere etter innføringen av rammeplanen. Vi ser faktisk en motsatt trend: færre ansatte mener at både barn med behov for særskilt tilrettelegging og barn med minoritetsspråklig bakgrunn, deltar på lik linje med andre barn, når vi sammenligner spørreskjema fra 2023 og 2018. Foreldrene til barn med behov for særskilt tilrettelegging vurderer generelt SFO-tilbudet lavere enn andre foreldre, spesielt når det gjelder samarbeid og aktiviteter, og også her var det en nedgang fra 2018 til 2023. Flere av SFO-ene vi har besøkt peker på at SFO generelt har for lav bemanning og for lite ressurser til å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til alle barn, spesielt de med behov for særskilt tilrettelegging. Det er store variasjoner i hvor mye SFO-ene jobber med temaer relatert til minoritetsspråklige barn, hovedsakelig på grunn av ulike opplevde behov. Samtidig kan nedgangen i vurderingene også her handle om en økt bevisstgjøring hos de ansatte, som potensielt i større grad legger merke til at noen barn deltar mindre enn andre.

I våre case-studier, og også workshopene vi har avholdt, er barns opplevelse av inkludering, trygghet, fellesskapsfølelse og vennskap fremhevet som SFOs viktigste oppgaver. Dette er områder som flere ledere har jobbet aktivt med de siste årene, og de mener at disse aspektene er tett knyttet til deres syn på barn og verdier. Etter at rammeplanen introduserte SFOs verdigrunnlag, har flere av SFO-ene vi har besøkt arbeidet med dette.

8.6 Oppmerksomhetspunkter fremover

Denne evalueringen bygger på et læreplanperspektiv der et overordnet styringsdokument som rammeplanen må oversettes til handling gjennom ulike nivåer (Goodlad, 1979; Priestley m.fl., 2021), som beskrevet i innledningen. I det følgende presenterer vi oppmerksomhetspunkter på tre ulike nivåer.

8.6.1 Oppmerksomhetspunkter på SFO-nivå og skolenivå

Det mest utbredte på norske SFO-er er sambruk av lokaler. Dette kan føre til økt samarbeid, men også til utfordringer hvor ansatte i skolen mener at de har mer rett på bruk av lokaler enn hva SFO har. Dette kommer til uttrykk når ansatte i skolen på et av case-besøkene våre snakker om SFO-barna som har ødelagt noe i klasserommet (mens det selvsagt er de samme barna som har vært der hele dagen). Det er stor variasjon i våre caser i hvordan SFO og skolen samarbeider, og hvor helhetlig tankegangen er. Noen steder er SFO-leder og eventuelle baseledere med på jevnlig ledermøter med resten av skolen, hvilket bidrar positivt for samarbeidet. Andre steder er SFO løsrevet fra skolehverdagen, til tross for at mange av de ansatte jobber som assistenter begge steder. Siden det er snakk om de samme barna, er det tydelig at det er mye å hente på et **godt samarbeid om planarbeid, overføringsmøter med informasjon om enkelte barn og et kollegafelleskap**. Dette kan også bidra til en økning av SFOs ansattes status.

I samarbeidet mellom skole og SFO kan det også være nyttig å ha **tydelige rammer for hva samarbeidet skal omhandle**, hvis det skal bidra til bedre kvalitet både på skolen og i SFO. Flere skoler i vårt materiale har en eller annen form for felles møtetid hvor lærere og SFO-ansatte deltar sammen. Vår erfaring er at det som oftest er undervisningen som diskuteres i disse møtene, og ikke innhold eller aktiviteter i SFO. Ved å **tydeligere knytte noe felles møtetid til SFO**, kan man både skape en større bevissthet rundt SFO hos lærere, og man kan i større grad samarbeide om tiltak og gjennomføring av SFO-hverdagen.

En av SFOs viktigste ressurser er de ansattes formelle og erfaringsbaserte kompetanse. Både rammeplanen og SFOs frihet muliggjør at de ansatte kan bruke sine kompetanser, erfaringer og interesser til å skape et engasjerende tilbud for barna. Samtidig krever det kompetente ledere som har tid til å se hva de enkelte ansatte kan bidra med utover formell kompetanse. På mange SFOer har assistenter ingen plantid, og får derfor heller ikke bidratt i en langsiktig og strukturert tankegang i hva den lokale SFO skal være. **Plantid for alle** vil kunne føre til at assistenter i større grad

får bidra i hva SFOs tilbud skal bestå av, men dette krever igjen et **godt samarbeid og en helhetlig tankegang med skolen**, da de fleste assistenter i SFO også jobber på skolen.

8.6.2 Oppmerksomhetspunkter på kommunenivå

Det kan være forvirrende for ansatte i SFO å forholde seg til to sett med rammeplaner – en nasjonal og en kommunal. På flere SFO-er vi har besøkt blander de ansatte disse sammen. På andre SFO-er problematiserer ledere og ansatte at den nasjonale rammeplanen har så brede føringer, at de benytter seg av annet materiale for å kunne følge utviklingen av SFO tettere opp. Det er noen steder snakk om kommunale rammeplaner som legger tydelige føringer, mens det andre steder er snakk om rammeplanen for barnehage. På kommunalt nivå er det derfor **vesentlig at den kommunale rammeplanen kommuniserer godt med den nasjonale**. Siden det er brukt ressurser på å utvikle støttemateriale til den nasjonale rammeplanen, kan den kommunale rammeplanen også vise til dette.

8.6.3 Oppmerksomhetspunkter på nasjonalt nivå

På mange SFO-er er det knappe ressurser, og det er en opplevelse av at kompensasjonen for gratisplasser i SFO ikke har kommet tydelig frem til den enkelte skole og SFO. Ressursene oppleves å ha blitt knappere, og bemanningen dårligere. Utover det direkte presset dette gir, kan det også være med på å underbygge et syn på barn med behov for særskilt tilrettelegging eller som snakker lite norsk som en negativ utfordring i en allerede presset hverdag. I stedet for at det blir et positivt syn på inkludering, opplever noen ansatte det som negativt at flere barn går på SFO, siden tilbudet oppleves å bli dårligere for alle. **En sikring av kompensasjonen for gratis deltidsplasser** kan bidra til at dette ikke utvikler seg negativt. **Bemanningsnorm for SFO** er også noe som er bredt ønsket blant både ledere og ansatte, og som vil kunne bidra positivt her.

De knappe ressursene gjør også arbeidet med rammeplanen utfordrende. I en arbeidshverdag hvor majoriteten føler seg presset på tid, og at de har økte arbeidsoppgaver uten å få økte ressurser, ser vi at langsiktig og helhetlig arbeid med rammeplanen kan være utfordrende å prioritere for de lokale SFO-ene. Mange ansatte har svært lite plantid, hvilket skaper en ekstra utfordring. Kommende satsninger på SFO fra nasjonalt plan kan med fordel inneholde ressurser hvis man ønsker å investere i kvalitet i SFO.

8.7 Avslutning

Arbeidet med å følge evalueringen av rammeplanen startet opp i etterkant av innføringen i 2021 og har samlet mye data på relativt kort tid. Vi har gjennom tre rapporter i evalueringen av rammeplanen, og gjennom ulike sideprosjekt, tegnet opp et bredt bilde av hva som skjer i SFO. Vi har ikke forsøkt å bare forstå rammeplanen som et verktøy som skal implementeres i SFO, men har også hatt som mål å tegne et bilde av hva SFO er og kan være på ulike områder som også er løftet frem i rammeplanen.

Siden innføringen av rammeplan i 2021 har mye skjedd i SFO, og oppmerksomheten om SFO har definitivt økt. Samtidig er det fortsatt viktig å ha «fingeren på pulsen» i SFO gjennom kontinuerlig oppmerksomhet i politikk og forskning, og gjennom å støtte opp arbeidet i SFO med de ressursene som er nødvendige for å sikre kvalitet. Store endringer av rammeplanen er for tidlig å forvente, særlig i lys av pandemiens betydning for oppstarten av arbeidet med rammeplanen, og arbeidet med å kaste et sterkere lys på SFO gjennom forskning bør derfor følges opp også i fremtiden. SFO er en mer eller mindre universell ordning i starten av skoleløpet, det er det første barn møter når de begynner på skolen som 5-6 åringer, og mange barn bruker mer tid på SFO enn de gjør på undervisnings- og skoledelen av dagen. Å gi SFO økt oppmerksomhet gjennom både forskning og politikk handler om å gi SFO mulighet til å utvikle den kvaliteten barna fortjener, og om å gi ansatte mulighet til å utvikle et godt tilbud for alle barn.

9. Referanser

- Ankerstjerne, T. (2015). *Fritidspædagogik - før, nu og om lidt!* I Trine Ankerstjerne, (Red.), *SFO og fritidspædagogik: - før, nu og i fremtiden* (s. 49–74). Dafolo.
- Australian Bureau of Statistics. (2023). *Childhood education and care, Australia*.
- Australian Government Department of Education. (2022). *My Time Our Place: Framework for School Age Care in Australia* (V2.0). Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Bae, S. H., & Jeon, S. B. (2013). Research of afterschool programmes in Korea: Trends and outcomes. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 53-69.
- Bae, S. H., & Kanefuji, F. (2018). Comparison of Afterschool Programs of Korea and Japan. *International Journal for Research on Extended Education*. 6(1), 27-48.
- Bae, S., Kim, S., & Yang, S. (2010). The relationship between after-school participation and students' private tutoring expenses and academic achievement. *The Journal of Educational Administration*, 28(2), 55-79.
- Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud. (2018). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Cartmel, J. (2007). *Outside School Hours Care and Schools*. Brisbane, QLD, Australia: Queensland University of Technology.
- Cartmel, J. (2019). School Age Care Services in Australia. *International Journal for Research on Extended Education*, (7)1, 114-120.
- Cartmel, J., & Hurst, B. (2021). More than 'just Convenient Care': *What the Research Tells Us about Equitable Access to outside School Hours Care*. New South Wales Department of Education.
- Caspersen, J. & C. Wendelborg (2023). Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning *Inkludering, mangfold og bevægelseskulturer i oppveksten*. T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad and I. M. Thorjussen. Oslo, Fagbokforlaget: 131-148.
- Caspersen, J. & I. H. Hermstad (2023). "Mechanisms of Persisting Inequality – Case Studies of Norwegian Daycare Facilities for Children." *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)* 10(2): 28-39.

- Caspersen, J. & I. Utmo (2022). Ny rammeplan i SFO. Kartlegging av innføringen av ny rammeplan i SFO. *Rapport*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Forsberg, H., & Strandell, H. (2007). After-school Hours and the Meanings of Home: Redefining Finnish Childhood Space. *Children's Geographies*, 5(4), 393-408.
DOI: [10.1080/14733280701631841](https://doi.org/10.1080/14733280701631841)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gravesen, D. T., & Ringskou, L. (2017). On the move from pedagogy to timeagogy? Or how time constitutes the work of pedagogues in the Danish Primary School and Leisure-time Center. *International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 164–177.
- Gusfre, K. S. & I. R. Sjørusø (2021). *Trygt og godt på SFO*, Cappelen Damm Akademisk.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforl.
- Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 1-23.
- Holm, L. (2015). Researching Extended Schooling Ethnographically. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 39–51.
- Holtom, B., Baruch, Y., Aguinis, H. & A Ballinger, G. (2022). Survey response rates: Trends and a validity assessment framework. *human relations*, 00187267211070769.
- Hurst B (2017) “Eat, play, go, repeat”: Researching with older primary-age children to re-theorise School Age Care. *Youth Research Centre*. Melbourne: University of Melbourne.
- Hurst, B. (2019). Play and leisure in Australian School Age Care: Reconceptualizing children’s waiting as a site of play and labour. *Childhood*, 26(4) 462–475.
DOI:[10.1177/0907568219868521](https://doi.org/10.1177/0907568219868521)
- Hvid Thingstrup, S., Schmidt, L. S. K., & Andersen, R. (2018). The purpose of education: Pedagogues’ and teachers’ negotiations in Danish primary schools. *Educational Action Research*, 26(3), 354 - 364.
DOI: [10.1080/09650792.2017.1351385](https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1351385)
- Hviid, K. P., Gammelgaard, K., & Bak, S. (2015). Frihet och fritidspedagogik. I Karen Pernille Hviid & Charlotte Højholt, (Red.), *Fritidspedagogik med barnperspektiv* (149–171). Studentlitteratur.

- Hygen, B., et al. (2022). Foreldreundersøkelsen 2021/2022. *Rapport NTNU Samfunnsforskning*. Trondheim.
- Kanefuji, F. (2015). Evaluation of School-Based After-School Programs in Japan. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 52–70.
- Kanefuji, F. (2020). Extended Education in Japan: Past, Present, and Future. I Sang Hoon Bae; Joseph L. Mahoney; Sabine Maschke, & Ludwig Stecher (Red.), *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programs, and all-day schools*. International Handbook (s. 223-245). Barbara Budrich.
- Karlsson, M., Perälä-Littunen, S., Böök, M. L., & Löfdahl Hultman, A. (2016). Making Sense of After School Care Dilemmas in Mothers' Stories of After-School Care in Finland and Sweden. *Children & Society*, 30(2), 146–158. DOI: 10.1111/chso.12110
- Klerfelt, A., & Stecher, L. (2018). Swedish School-Age Educare Centres and German All Day Schools: A Bi-National Comparison of Two Prototypes of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1), 49–65. ORCID iD: [0000-0002-3611-7847](https://orcid.org/0000-0002-3611-7847)
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Rammeplan for SFO*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998) 48 a, b, c, d, e och f § (1136/2003). Finlandsregering. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- LBK nr 55 af 17/01/2024, Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Dagtilbudsloven. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/55>
- LBK nr 90 af 29/01/2024. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Folkskoleloven. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>
- Lilla, N., & Schüpbach, M. (2021). Extended Education in Germany between Complementation and Compensation: An Analysis of Extracurricular Primary School Offerings With Regard to Content, Frequency, and Range, in Connection With the Composition of the Student Body, *International Journal for Research on Extended Education*, 9(1), 22-44. <https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.04>
- Lunde, S. & E. Elvethon (2021). Relasjoner, lek og læring på SFO, Cappelen Damm Akademisk.

- Moloney, M., & Pope, J. (2020). Changes and challenges in school-age childcare in Copenhagen. *Education*, 3–13, 48(1), 76–86.
DOI: 10.1080/03004279.2019.1575445
- NOU 2022:13 *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 3. september 2021. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 28. september 2022*
- Pálsdóttir, K., & Kristjánsdóttir, K. (2017). Leisure-time centres for 6–9-year-old children in Iceland. *International Journal for Research on Extended Education*, (5)2, 211–216.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A conceptual framing. *I Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing Limited.
- Ringdal, K. & Wiborg, Ø. (2021). *Lær deg Stata: innføring i statistisk dataanalyse*. 2. utgave. Fagbokforl.
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- SFS. 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Sjøvol, J. M., Vestrheim, E., Lenz, C., Caspersen, J., Wendelborg, C., Pedersen, C. & Vennerød-Diesen, F. F. (2022). Kompetansebehov blant ansatte i SFO. Innhentning av brukerinnsikt. *Rapport*. Oslo, Rambøll.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket. (2023). Samtlige skolformer och fritidshem, barn/elever läsåret 2022/23. Skolverket.
- Stjórnarráð Íslands. (2018).
- Størksen, I, ten Braak, D, Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hundeland, P.S. & Rege, M. (2024). *Lekbasert læring. Ressursbok for barnehage, skole og SFO*. Cappelen Damm Akademiske
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th. utg.). Allyn and Bacon. oTett, G. (2016). The Silo Effect: The Peril of Expertise and the Promise of Breaking Down Barriers. Simon & Schuster.

- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Utbildningsstyrelsen. (2011). *Grunderna för morgon- och eftermiddagsverksamheten inom den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2011:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131414_grunderna_for_morgon_och_eftermiddagsverksamheten_inom_grundlaggande_utbildningen_2011.pdf
- Vipunen. (2020). Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. [https://vipunen.fi/svfi/f%C3%B6rskoleundervisning-och-grundl%C3%A4ggande utbildning](https://vipunen.fi/svfi/f%C3%B6rskoleundervisning-och-grundl%C3%A4ggande_utbildning)
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.L., Valenta, M. & Bunar, N. (2018). *Lek, Läring og ikke-pedagogikk for alle*, NTNU Samfunnsforskning AS: 193.
- Wiik, T. og F. T. Gregersen (2021). *Rammeplan for SFO - hvordan kan vi realisere planen sammen?*, Fagbokforlaget.
- Ødegård, E. (2021). *Helhet og sammenheng på SFO*. Cappelen Damm Akademiske.

Mai 2024

ISBN WEB: 978-82-7570-754-1



Stockholms
universitet

NIFU



NTNU

Samfunnsforskning AS