

Henriette Haldorsen Kleppe

SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEFRITIDSORDNINGEN

- En kvalitativ studie av SFO som mulig arena for utvikling av sosial kompetanse

Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen,
Bergen, Desember 2014

Forord

Etter en lang prosess er endelig masteroppgaven ferdig. I forbindelse med dette vil jeg takke min veileder Kjell Oppedal for gode råd og tilbakemeldinger, både faglig, fremgangsmessig og skrivemessig. Stor takk til mine informanter som tok seg tid til å la seg intervju og for gode svar. Videre vil jeg takke min mor Inger Oline Kleppe og hennes mann Sigve Marøy for korrekturlesing underveis. Til slutt tusen takk til min kjære storesøster Live K. Kristensen for gode innspill både, faglig, datateknisk og støttende.

Bergen, november 2013

Henriette H Kleppe

Sammendrag

Forsknings spørsmål:

Hvordan vektlegges utvikling av sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn i ulike skolefritidsordninger?

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt SFO-lederes holdninger rundt SFO som pedagogisk virksomhet og arena for utvikling av sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet. Dette gjorde jeg ved å foreta et kvalitativt semistrukturert intervju av et bestemt antall informanter.

Utgangspunktet for oppgaven er en antakelse om at lovens generelle utforming kan føre til store kommunale forskjeller på SFO tilbudet. Jeg tar utgangspunkt i to kommuners retningslinjer rundt utformingen av SFO tilbudet for så å sammenligne intervju av to SFO-ledere i hver kommune (fire til sammen). Tanken er å se på det sosialpedagogiske tilbudet til funksjonshemmede barn. Jeg gjør derfor først grundig greie for begrepet sosial kompetanse. Jeg belyser min problemstilling med å ta utgangspunkt i en rekke momenter: kompetanseheving og kompetansekrav i SFO, samarbeid mellom skole og SFO, arealmessige og fysiske forutsetninger og SFO som pedagogisk virksomhet.

Utgangspunktet for min avhandling baserer seg på en kvalitativ tilnærming der mine informanters erfaringer og tanker rundt SFO-tilbudet vektlegges. Intervju som metode er valgt fordi dette forskningsredskapet ble ansett for å være best egnet til å svare på min problemstilling. Tanken var å få frem SFO-lederes egne oppfatninger rundt SFO som pedagogisk virksomhet og arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn for så å kunne trekke paralleller mellom dette og den enkelte kommunes vedtekter. Det at det ikke tidligere er gjort mye pedagogisk dybdeforskning på SFO, er også et utgangspunkt for valg av metode. Den åpenheten man får ved å bruke et kvalitativt semistrukturert intervju har hjulpet meg til å få frem momenter som jeg ikke ville forutsett ellers.

Utvalget mitt er for lite for statistisk generalisering, men mine funn kan likevel si noe om tendensene innenfor ulike SFOer. Den kan også gi et bedre utgangspunkt for videre forskning.

Resultatene av min undersøkelse viser at det er lokale forskjeller på SFO-tilbudet på bakgrunn av den generelle utformingen av loven. Kompetanseheving, tilrettelegging, samarbeid mellom skole og SFO og vektlegging av SFO som pedagogisk praksis er alle momenter som loven gir kommunene muligheten til å velge om de ønsker å vektlegge eller ei. Disse momentene er alle viktige når det gjelder utformingen av SFO som arena for sosial kompetanse for funksjonshemmede barn. Ergo er det stor sannsynlighet for at funksjonshemmede barn ville fått et bedre tilbud om inkludering og sosial læring på en skole der SFO har et sterkt pedagogisk fundament og et godt samarbeid med skolen. Skal SFO bli en god sosial læringsarena for funksjonshemmede barn er dette viktige forutsetninger.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
Innholdsfortegnelse	7
1. Innledning.....	9
1.1 Kort historisk skisse av SFO	9
1.2 Oppgavens utgangspunkt.....	10
1.3 Problemstilling og oppbygging av oppgaven.....	13
2. SFO og sosial kompetanse	17
2.1 Lover som gjelder for SFO.....	17
2.2 Sosial kompetanse, et utfordrende begrep.....	18
2.2.1 Sosiale ferdigheter	19
2.2.2 Hva vil det si og være sosial kompetent?	20
2.2.3 Ulike definisjoner på sosial kompetanse	21
2.3. Hvorfor er sosial kompetanse så viktig for det funksjonshemmede barn?	24
2.3.1 Skolefritidsordningen, sosial kompetanse og det funksjonshemmede barnet	25
2.4 Annen litteratur og forskning gjort på feltet SFO	27
2.4.1 SFO—en pedagogisk tilsynsordning eller bare en tilsynsordning?	27
2.4.2 SFO—første skrittet mot heldagsskolen	32
2.4.3 Fra formulering til realisering?	33
3. Metode.....	35
3.1 Metodevalg	35
3.2. Kvalitativt forskningsintervju	36
3.3 Valg av informanter	37
3.4 Utforming av intervjuguide	38
3.5 Prøveintervju.....	40
3.6. Gjennomføring av intervjuene	40
3.7 Båndopptak	41
3.8 Etske utfordringer	42
3.9 Analyse og bearbeidelse av data	46
3.10 Validitet og reliabilitet	47
4.1 Lokale retningslinjer og vedtekter for to ulike kommuner	51

4.2 Lek og oppholdsarealer.....	52
4.3 Bemanning og ledelse	52
4.4 Formålet med SFO	53
4.5 SFO for funksjonshemmede barn.....	53
4.6 Lokale vedtekter.....	54
4.7 Foreløpige tanker rundt den lokale utformingen av begge SFO-tilbudene	54
5. Presentasjon av intervjumaterialet.....	55
5.1 Antall ansatte, areal og romfordeling.....	56
5.2 Mål og visjon for SFO.....	57
5.3 Sosial kompetanse	62
5.4 Funksjonshemmede og SFO	64
6. Analyse og drøfting.....	75
6.1 Hvordan oppfatter SFO-leder at fysisk/arealmessige tilrettelegging kan fremme sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn?	75
6.2 Hvordan vurderer SFO-leder den samlede kompetansens betydning for det pedagogiske opplegget til funksjonshemmede barn på SFO og hvordan ser SFO leder på forholdet mellom formal og real kompetanse i denne sammenheng?	78
6.3 I hvilken grad ser SFO-leder på SFO som pedagogisk virksomhet?.....	84
7. Avsluttende refleksjoner	95
Litteraturliste.....	101
Vedlegg 1.....	105
Intervjuguide.....	105
Vedlegg 2.....	106
Informasjon og samtykkeerklæring til informanter i undersøkelse om SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn.	106
Vedlegg 3.....	108

1. Innledning

Skolefritidsordningen (SFO) er både en ”ikke-pedagogisk” arena preget av frilek og barns eget initiativ, og en pedagogisk virksomhet med fokus på læring av sosial og kulturell kompetanse. Sett i lys av dette kan innholdet i SFO sees på som et paradoks. Det kommer frem gjennom forskningen som er gjort på feltet og annen litteratur, at det ”uklare” lovverket (§ 13-7 og § 9a-8) fører til stort rom for individuell tolkning for kommunen og for skoleleder, og at dette igjen kan gi ulik kvalitet på SFO-tilbudet.

En forståelse av SFO som i hovedsak en ”ikke-pedagogisk” arena preget av frilek og barns eget initiativ bygger etter min mening på en snever forståelse av hva pedagogikk er. At SFO blir forstått som ikke-pedagogisk er ikke nødvendigvis noe som gagnar det funksjonshemmede barnet. Dette vil det bli redegjort nærmere for i denne oppgaven.

1.1 Kort historisk skisse av SFO

Når industrialiseringen vokste på midten av 1800-tallet ble behovet for tilsyn for de små barna tatt opp offentlig for første gang. En konsekvens av den begynnende industrialiseringen var at flere og flere kvinner jobbet utenfor hjemme og barna derfor hadde lite tilsyn. På bakgrunn av dette ble det opprettet tiltak som den gang ble kalt barneasyl. Det første barneasylet for førskolebarn og skolebarn ble opprettet i Trondheim i 1837 (St.meld. 40 (1992-93)). Senere har ulike betegnelser vært tatt i bruk avhengig av hva formålet med tilbudet har vært. I 1975 hadde vi noe som ble kalt daginstitusjoner. Dette var en samlebetegnelse på barnehager, familiehjem, daghjem og fritidshjem for skolebarn. Senere gikk det over til det å bli kalt barnehager, men innbefattet da ikke lenger fritidstilbud for skolebarn (Hagesæther, 2011, s.26). Fritidshjem for skolebarn fikk vi i 1950 (NOU 2003: 16). Det var i loven om barnevern av 1953 lagt frem bestemmelser om fritidshjem for barn mellom 7 og 12 år, men det var ikke før slutten av 1970-tallet at vi fikk slike institusjoner andre steder enn i Oslo og et par andre store kommuner (St.meld. 40 (1992-93)).

Mot slutten av 1980-tallet ble fritidshjems-tilbudet endret til skolefritidsordning i skolen, noe som førte til en økning i antall plasser (NOU 2003: 16). 01.01.1991 ble forskriftene om fritidshjem

opphevet og samlebetegnelsen skolefritidsordningen ble tatt i bruk som tilsynsordningen for småskolebarna (St.meld. 40 (1992-93)).

Det er fra statlig hold gitt uttrykk for et ønske om at barn med særskilte behov skal ha fortrinnsrett når det gjelder tilbud i SFO (St. meld. Nr. 40 (1992-93)). I St. meld nr 40 (1992-93) kommer det tydelig frem at funksjonshemmede barn er en mangfoldig gruppe som likevel har enkelte likehetstrekk. Eksempler på likhetstrekk kan være:

- Konflikter som berører livsforhold som ”normalt fungerende” barn ellers tar for gitt, som rett til å bestemme over egen kropp og hverdag.
- Funksjonshemmede barn har sjeldnere en til to nære venner enn andre barn.

Det blir i denne sammenhengen påpekt at SFO bør være en vesentlig instans for sosial læring, deltakelse og etablering av vennskap. I denne sammenheng er også viktighetsgraden av samarbeid mellom skole, SFO og hjemmet påpekt (St. meld. Nr. 40 (1992-93)).

I.2 Oppgavens utgangspunkt

Utgangspunkt for mitt prosjekt startet da jeg i 2010 fikk jobb som SFO leder i en liten/ mellomstor kommune. I denne kommunen var ”min” SFO den aller største med ca 170 barn og 16 ansatte. Nesten alle de andre SFOene var betraktelig mindre (mellom 15 og 40 barn).

Kommunen jeg jobbet i hadde etter min mening derfor tolket nasjonale lover og retningslinjer på bakgrunn av det behovet majoriteten av SFOene hadde, noe som gav min SFO (som den eneste store) en del utfordringer når det gjaldt å utforme tilbudet.

Den kommunen jeg jobbet i hadde i motsetning til nabokommunen ikke noe krav om pedagogisk kompetanse for SFO-leder, noe som førte til betraktelig lavere lønn. Dette var grunnen til at jeg sluttet og begynte å jobbe i nabokommunen istedenfor.

I opplæringsloven står det blant annet at hver enkelt kommune skal ha vedtekter om opptakskriterier. Altså hvem som skal ha rett på tilbudet. Det står også at barn med særskilte behov skal ha rett på SFO-tilbud ut barneskolen (Opplæringsloven 2003, §17-7). Det vil si at hver

enkelt kommune kan da bestemme hva de til en viss grad ønsker å legge i begrepet særskilte behov. Er det et barn som på grunn av sine særskilte behov vil dra nytte av det pedagogiske opplegget i SFO eller er det et barn som på grunn av sine særskilte behov ikke kan være alene hjemme etter skoletid før foreldrene kommer hjem?

Tre andre momenter opplæringsloven pålegger kommunene å ha forskrifter om er: areal, bemanning og ledelse (Opplæringsloven 2003, §17-7). Krav til oppholdsrom og lekeareal, hvor mange barn per voksen, hvem som har rett på oppfølging, og hvem som skal lede SFOen. I 2011 var jeg på et SFO-lederkurs i nabokommunen, og her møtte jeg andre SFO-ledere fra fem forskjellige kommuner av veldig ulik størrelse. Gjennom pausesamtaler oppdaget jeg hvor stor forskjell det var på de ulike SFO-tilbudene. Spesielt når det gjaldt bemanning, lederkompetanse, lederstruktur og areal. Disse tre momentene mener jeg er byggesteinene for et godt sosialpedagogisk tilbud i SFO.

Argumentene til de SFO-tilbudene som ”kom til kort” gikk igjen i form av to momenter: ”Overpedagogisering” av SFO ville føre til første skritt mot heldagsskolen, og SFO som pedagogisk arena ville ødelegge muligheten for frilek og eget initiativ. Jeg føler likevel at begge disse momentene grunner i arbeidet fra formulering (nasjonale lover) til realisering (gjennomføring på lokalt nivå). Utgangspunktet for at loven er så åpen er etter min mening at ikke noen typer personale skal utelukkes, og heller ikke noen gjennomføringsmåter som kan sies å gagne SFO i praksis. Problemet i forhold til gjennomføringen er da at det bare blir gjort et minimum av det som er forventet.

Det vil bli for stort, og noe på siden av mitt prosjekt, å ta opp diskusjonen rundt heldagsskolen. Jeg vil likevel nevne at fra mitt ståsted er ikke et pedagogisk perspektiv på SFO en trussel eller første skritt på vei mot heldagsskole, fordi pedagogikk ikke på noen som helst måte trenger å være utelukkende didaktikk. Altså pedagogikk i SFO-sammenheng handler ikke om en tilrettelagt undervisning. I min oppgave er funksjonshemmede barn i fokus, og for denne gruppen er heldagsskolen sannsynligvis en fordel og ikke en ulempe (Liden og Øye 1993).

Også argumentet om at SFO står i et spenningsfelt mellom en ”ikke pedagogisk” del (lite struktur, eget initiativ og frilek) og en pedagogisk del (utvikling av sosial og kulturell kompetanse) bygger etter min mening på en for smal forståelse av hva pedagogikk er. Hva vil det egentlig si å ha et pedagogisk syn på SFO? Dette er en arena som har en innvirkning på sosialiseringen til barnet, og kan derfor studeres i et pedagogisk perspektiv (Liden og Øye, 1993, s. 12). Pedagogikk handler om mange ting, som for eksempel relasjonen mellom voksen og barn, et forhold som også vil gjøre seg gjeldende i SFO-sammenheng. Sævi 2007 ser på den pedagogiske relasjonen som noe som skiller seg fra andre relasjoner på grunn av den asymmetriske og pedagogiske dimensjonen. I forhold til det som er fokus i denne oppgaven innebærer det at den voksne er seg bevist sin egen rolle i arbeid med barn med utviklingshemninger. Den pedagogiske relasjonen innebærer også at den voksne alltid skal ville det beste for barnet (Sævi, 2007, s. 110-120). En god pedagogisk relasjon vil hjelpe barnet i dets identitetsutvikling. Jeg vil si litt mer om den pedagogiske relasjonen senere i oppgaven fordi den bygger opp under en forståelse av SFO som en pedagogisk praksis.

I dagens skole er det mange mål både nasjonalt og lokalt, og det er derfor ikke like lett å ha fokus på målene i den generelle delen av læreplanen (Meld.St. 19 (2009-2010)). I denne sammenheng kan SFO være en hjelp til å videreføre skolens arbeid i forhold til utvikling av sosial og kulturell kompetanse.

Kommunene har sine vedtekter og retningslinjer for SFO ut i fra deres tolkning av lovverket og nasjonale retningslinjer. Jeg vil sammenligne ulike SFOer med henblikk på hvordan det sosialpedagogiske aspektet av SFO-dagen vektlegges. Sosial kompetanse er viktig for alle barn, men i min oppgave har jeg valgt å fokusere på sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet. Dette gjør jeg gjennom å sammenligne ulike kommuners utformede vedtekter og retningslinjer med intervju materialet. I de kommunale retningslinjene kommer det frem hvordan den enkelte kommune tolker de nasjonale lovene og retningslinjene. Oppgavens fokus er sosial kompetanse, men i et vidt perspektiv med sikte på å utvikle barnet til «medborger» i samfunnet.

1.3 Problemstilling og oppbygging av oppgaven

Som jeg har nevnt innledningsvis er det i dag pga. det uklare lovverket, stort rom for lokale tolkninger av hensikten med SFO-tilbudet. I mitt prosjekt ønsker jeg å se nærmere på hvordan ulike SFOer ser på seg selv i møte med barn med funksjonshemming, om de oppfatter sin virksomhet i forhold til denne gruppen som pedagogisk, og hvordan de tar i bruk sine ressurser i arbeidet for utvikling av sosial kompetanse hos barn med funksjonshemming.

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan vektlegges utvikling av sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn i ulike skolefritidsordninger?

Forskningsspørsmålet kan konkretiseres i følgende underspørsmål:

- *Hvordan oppfatter SFO-leder at fysisk/arealmessige tilrettelegging kan fremme sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn?*
- *Hvordan vurderer SFO-leder den samlede kompetansens betydning for det pedagogiske opplegget til funksjonshemmede barn på SFO og hvordan ser SFO leder på forholdet mellom formal og real kompetanse i denne sammenheng?*
- *I hvilken grad ser SFO-leder på SFO som pedagogisk virksomhet?*

Forskningsspørsmålet peker på følgende sentrale momenter som vil bli gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven: Sosial kompetanse, funksjonshemmede barn og SFO som pedagogisk og fysisk/arealmessig ramme. I teoridelen vil jeg derfor gjøre rede for begrepet sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et vidt begrep og ulike definisjoner vektlegger ulike momenter rundt begrepet. Ogden (2003) påpeker også dette, og bruker det som et argument for hvorfor det kan være vanskelig å sammenligne forskning innenfor feltet sosial kompetanse:

”Since there are no widely accepted theoretical and operational definitions of social competence, and no agreement on dimensions that should be included, it is difficult to compare results across different studies.”(s. 63).

Med dette i tankene er det viktig at jeg får frem hvilke sider av begrepet jeg velger å fremheve for at studien ikke skal bli for generell. Kapitlet starter med de mest vektlagte definisjonene innenfor feltet for å vise hvor bredt og forskjellig ulike definisjoner kan være. Deretter vil jeg si noe om hva det vil si å være sosial kompetent. Jeg har også valgt å si noe om sosiale ferdigheter. Dette fordi det er et viktig begrep sett opp mot sosial kompetanse, men det vil likevel for mitt prosjekts vedkommende være uheldig å blande disse to begrepene sammen da dette vil begrense begrepet mer enn det som er ønskelig i min sammenheng. I slutten av kapitlet spisses det inn mot de to definisjonene av sosial kompetanse jeg anser for være beskrivende for mitt formål, nemlig slik det er forstått hos Ogden (2009) og Broström og Hansen (2007).

Videre i teorikapitlet vil jeg si noe om hva SFO er generelt, for deretter å rette det mer mot det funksjonshemmede barnet. Det sistnevnte fungerer som en måte å avgrense oppgaven på. Dette har jeg gjort både av oppgavens omfang, og ikke minst fordi SFO for mange funksjonshemmede barn er hovedarena når det gjelder sosial omgang. Jeg har i syv år jobbet som miljøterapeut med voksne psykisk utviklingshemmede. Gjennom dette arbeidet har jeg sett hvordan mangel på sosial trening, sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan føre til sosial utestengelse og manglede aksept fra omverden. Det å kunne lese en situasjon, være høflig, ha respekt for intimsone, takke for maten, håndhilse, lese kroppsspråk, gå vekk fra folk som ikke ønsker kontakt osv. er alle viktige egenskaper for å kunne fungere godt sosialt. Dette kan være enda viktigere for en utviklingshemmet både fordi man ofte ser litt annerledes ut og fordi ”verden” i dag er slik at annerledeshet kan føre til fremmedfrykt og avvisning. Noe som igjen fører til at man blir avskåret sosialt fra resten av samfunnet.

Ulike offentlige dokumenter og forskningsrapporter bygger opp under dette og vektlegger viktigheten av sosial kompetanse for denne målgruppen og hvilken ressurs SFO kan være for skolen i dette arbeidet. St. meld. 40 (1992-93) kommer blant annet med noen forslag til hvordan man bør legge til rette for at funksjonshemmede barn skal få et godt sosialt samvær i SFO (noe jeg vil komme tilbake til i teoridelen). Lidèn og Øye 1993 snakker om at avviklingen av HVPU-reformen i utgangspunktet bare fører til fysisk integrering alene og at SFO ved riktig håndtering kan fungere som skolens forlengede arm i arbeidet med å realisere ansvarsreformen (s. 45-46). Det er over 20 år siden denne reformen kom, og den skal derfor ikke ha for stor tyngde i min

oppgave. Jeg føler likevel at det er nødvendig å nevne den fordi den bygger på normaliseringsprinsippet. Den handler om å bedre utviklingshemmedes helse og livssituasjon i forhold til bolig, arbeid, inntekt, utdanning og deltakelse i fritids og kulturaktiviteter (St. Meld. 45 (2012-13)). De to sistnevnte momentene vil være særs viktig i forhold til SFO.

Videre i teoridelen ønsker jeg å si noe om funksjonshemmede barn i skole og SFO. Her vil jeg blant annet snakke om avviklingen av HVPU-reformen, ansvarsreformens intensjon i forhold til skolen og hvordan det fungerer i praksis.

Til slutt tar jeg for meg lovene rundt SFO, NOUer og nasjonale retningslinjer. Jeg vil her også vise til tidligere forskning innenfor feltet. Siden det strides om SFO som pedagogisk eller ikke-pedagogisk arena, er det gjort lite pedagogisk forskerstyrt forskning innenfor området, og mesteparten av forskningen som er relevant for dette studiet er oppdragsforskning. Spørsmål som er stilt i forhold til oppdragsforskning, er om avhengigheten ovenfor en utenforstående oppdragsgiver fører til forringelse av forskningens kvalitet. Det settes prislapp på kunnskap og dette kan true etiske normer innenfor forskning (Forskningsetisk bibliotek 2009 oppdatert 2012). Jeg er meg bevisst utfordringene med denne type forskning, og har derfor gått nøye gjennom dem for forskjellige forskningsrapporter for å undersøke om forskerne kan sies å føle seg forpliktet til å fremme oppdragsgivers interesser. Min konklusjon er at dette ikke er tilfelle og at de på ingen måte kan sies å ha gått sine oppdragsgiveres ærend i de konklusjoner som trekkes.

En av forskningsrapportene jeg bruker i min oppgave er *Fritid på skolen. Evaluering av skolefritidsordningen* av Lidén og Øye fra 1993. Jeg registrerer at den skriver seg fra mange år tilbake, men synes likevel at den drøfter viktige sider ved SFO som fortsatt er aktuelle. Rapporten er fra den tiden da SFO, slik vi kjenner den i dag, ble utformet, og den viser derfor hva som var intensjonen med SFO da den i sin tid ble startet opp. Jeg bruker denne rapporten i sammenhenger der den fortsatt kan sies å være relevant.

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for min forskningsmessige tilnærming, og drøfte sterke og svake sider ved denne i forhold til mitt arbeid.

I kapittel fire vil jeg legge frem retningslinjer og normer som gjelder i de to kommunene som inngår i mitt prosjekt. Hver enkelt kommune har som regel lagt ut på sin nettside vedtekter, retningslinjer m.m. for sine SFOer. I og med at dette er offentlig tilgjengelig informasjon vil det ikke være mulig å anonymisere kommunene. For å sikre anonymiteten til mine informanter og den enkelte skole vil disse ikke legges ved som et vedlegg til oppgaven. I dette kapitlet bruker jeg mest tid på å sammenligne de to kommunenes vedtekter og retningslinjer med fokus på hva som sies om tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos det utviklingshemmede barnet.

Jeg har valgt å presentere intervjumaterialet i et eget kapittel. Kategoriene som ble utviklet på basis av kommunenes retningslinjer for SFO, fungerer som strukturerende element i denne empiripresentasjonen.

I analysekapitlet drøfter jeg empirien opp mot teorien jeg har valgt. Jeg setter de ulike SFOene opp mot hverandre for å identifisere likheter og forskjeller, ser de lokale retningslinjene i lys av teori med fokus på i hvilken grad sosial kompetanse hos barn med funksjonshemming fremmes. Avslutningsvis oppsummeres de mest sentrale funnene og det gis noen perspektiver med tanke på videre forskning.

Konsesjon fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, informasjonsskriv til skoleleder og SFO-leder, samtykkeerklæring, og intervjuguide vil komme som et vedlegg til oppgaven.

2. SFO og sosial kompetanse

2.1 Lover som gjelder for SFO

I opplæringsloven står det:

- a. *”Kommunen skal ha eit tilbod om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.-4. årstrinn, og for barn med særskilte behov på 1.-7. årstrinn”* (Opplæringsloven 2003, § 13-7).

Skolefritidsordninga skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Skolefritidsordninga skal gi barna omsorg og tilsyn. Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår. Areal, både ute og inne, skal vere eigna for formålet (Opplæringsloven 2003, § 13-7).

Skolefritidsordninga skal ha vedtekter om

- b. *eigarforhold*
- c. *kven som er opptaksmyndigheit*
- d. *opptakskriterium*
- e. *opptaksperiode og oppseiing av skolefritidsplassen*
- f. *foreldrebetaling*
- g. *leike- og opphaldsareal*
- h. *dagleg opphaldstid og årleg opningstid*
- i. *bemannig og leiing”* (Opplæringsloven 2003, § 13-7)

Vanligvis skal rektor være leder for SFO, men departementet kan gjøre unntak. Hvis SFO i den enkelte kommune privatiseres skal kommunen likevel føre tilsyn. Kommunen kan kreve at foreldrebetalingen dekker utgifter for skolefritidsordningen. Departementet kan gi nærmere forskrifter om SFO (Opplæringsloven 2003, § 13-7).

Alle barn skal ha rett til et godt fysisk og sosialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I § 9a- 8 presiseres det at disse kravene også gjeldes for SFO (opplæringsloven 2003, § 9a-1 og §9a-8).

I Kvello og Wendelborg 2002 sin nasjonale evaluering av skolefritidsordningen er en av deres hovedproblemstillinger: ”*Hvordan er kvaliteten i de tilbudene SFO gir, og i hvilken grad drives SFO etter intensjonen nedfelt i stortingsmeldingene?*” (s. 170).

I slutten av rapporten oppsummerer de sine funn og presiserer da at SFO i liten grad har et forebyggende sosialpedagogisk perspektiv. De konkluderer også med at man med utgangspunkt i statlige føringer, kan se svakheter i form av bidraget til helheten i barns oppvekstmiljø i den forstand at man sikrer et bra og gjennomgått planmessig arbeid med barna. Til slutt i resymet presiseres det at manglende personaltetthet og mangelen på formalkompetanse i SFO også bidrar til utfordringer når det kommer til utførelse av primær- og sekundærforebyggende arbeid som skal ligge til ordningen (Kvello og Wendelborg 2002, s.170).

2.2 Sosial kompetanse, et utfordrende begrep

Sosial kompetanse som begrep er hyppig tatt i bruk, men har en noe vid og uklar mening. Definisjonene kan være avgrensede og instrumentelle, eller viere og mindre konkrete (Ogden, 2009, s. 208). Begrepets mange, allsidige og til tider uklare momenter kan føre til frustrasjon. Zigler og Trickett (1978) sier at teoretiker på feltet sosial kompetanse ”plasker i et hav av ord” fordi sosial kompetanse som begrep er definert på bakgrunn av andre begreper som også er vagt definert (ref. i Schneider, 1993). Som jeg har nevnt i avgrensingen sier også Ogden (2003) dette, og bruker det som et argument for hvorfor det kan være vanskelig å sammenligne forskning innenfor feltet sosial kompetanse (s.63).

Pape (2000) stiller spørsmålet om det er mulig å definere et begrep som i så stor grad er påvirket av den enkeltes verdisyn og den sosial og kulturelle konteksten (s. 24). For å fremheve kontekstens verdi i denne sammenheng kan man bruke metaforen til Sommer (1997) om solistens konsertgehør: ”*Solisten skal utfolde sin individualitet, men må gjøre det i nøye overenstemmelse med det orkesteret hun opptrer med*” (sitert i Pape, 2000, s. 253). Pape (2000) presiserer at denne metaforen understreker verdien av å bygge oppunder barnas individualitet samtidig som barna må lære å bruke sine individuelle evner i en kollektiv sammenheng (s. 25). For eksempel i en vennegjeng på SFO.

2.2.1 Sosiale ferdigheter

I forskningen på dette feltet kan det til tider være et uklart skille mellom begrepet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter sees ofte på som en bekreftelse på sosial kompetanse (Ogden, 2003, s.64). Jeg opplever at disse begrepene kan blandes sammen både fordi sosiale ferdigheter kan være et mer håndfast begrep, og fordi det da er snakk om et sett ferdigheter og ikke en ”generell” kompetanse. Innledningsvis i Stensaasen og Slettas (1996) bok *Gruppeprosesser*, fremheves verdien av nye perspektiver på læring av sosial kompetanse:

Vi beveger oss her inn på et forholdsvis nytt forskningsområde som har ekspandert raskt. Det knytter seg stor interesse til arbeidet med å bygge opp slik kompetanse hos, barn, unge og voksne gjennom læring av sosiale ferdigheter. Kanskje kan økt innsats på dette området bidra til å skape bedre samspillsforhold og redusere motsetninger og konflikter (Stensaasen og Sletta, 1996, s 8).

Dette fremhever at også Stensaas og Sletta 1996 bruker begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter om hverandre og mener sosiale ferdigheter er en forutsetning for sosial kompetanse. Hvordan vi takler dagens utfordringer avslører vår sosiale kompetanse. Derfor knyttes begrepet til spesielle utfordringer eller momenter vi må mestre. I denne sammenheng mener de at det er hensiktsløst å snakke om kompetanse som noe generelt. Et sosialt kompetent barn har kunnskap om mellommenneskelige forhold og interaksjon. Stensaas og Slette 1996 mener at sosiale ferdigheter er evnen til å kunne anvende den kunnskapen både bevisst og instinktivt i sosiale situasjoner (f. eks. å lese en sosial situasjon for så å handle ut i fra det man ser). Med dette påpeker de at kunnskap ikke er nok. Og at nettopp de sosiale ferdighetene er en forutsetning for sosial kompetanse (s.186-189).

Ogden 2009 bruker også begrepet sosial kompetanse sammen med begrepet sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter blir da beskrevet som en underkomponent til sosial kompetanse og er en viktig byggestein for å kunne utvikle problemløsningsferdigheter.

Astrid Helen Kjeilen har skrevet en masteravhandling om SFO som forebyggende arena for barn med samspillsvansker. På lik linje med Ogden bruker også Kjeilen begrepet sosiale ferdigheter

og sosial kompetanse som noe som er forebyggende for utvikling av samspillsvanser (Kjeilen 2009). Sosiale ferdigheter er et sentralt begrep i forbindelse med begrepet sosial kompetanse og er nok med på å gjøre sosial kompetanse til et mer operasjonaliserbart begrep. Likevel opplever jeg at dette begrepet lett kan sentrere sosial kompetanse i en retning av noe som er forebyggende mot utagerende adferd og problemløsningsvanser. Jeg opplever derfor at for mye vekt på sosiale ferdigheter begrenser begrepet sosial kompetanse. Noe som i forhold til min oppgav er uheldig.

2.2.2 Hva vil det si og være sosial kompetent?

Å være sosial kompetent vil si å kunne mestre ”kunsten og omgås hverandre” (Pape, 2000, s. 21). Til tider møter vil mennesker som er hyggelige og imøtekommende i sosiale settinger, som kommer med positive bemerkninger og unngår å fremheve andres svakheter. Mennesker som lar andre ta del i aktiviteter, som er lyttende og observante, og som ytrer sine synspunkter uten å fornærme andre. Denne typen adferd er ett kjennetegn for mennesker med god sosial kompetanse (Stensaasen og Sletta, 1996, s. 185). Ogden (2009) beskriver sosialt kompetente barn som samarbeidsvillige og positivt oppmerksomme på sine sosiale samhandlingspartnere når de kommer i kontakt med andre barn for å prøve å få seg venner. Barna vil kjapt etablere en felles arena gjennom lek og samtale, og de vil i relasjonsetableringsfasen fokusere på fellesnevner og enigheter. De vil først senere ta opp kontroversielle tema. Som ny i gruppen vil barna være gode observatører og de vil også unngå å være for dominant og arbeide seg gradvis inn i gruppen, ved for eksempel å gi komplimenter eller tilby seg å hjelpe. Sosial kompetente barn lærer raskt å hemme aggresjon i samhandling med jevnaldrende, spesielt når de oppdager at dette fører til avvisning (s. 203).

Hva som er ansett for å være sosial kompetanse er også kontekstuell, personlig og sosialt betinget. En egenskap som ansees å være veldig nyttig for en person eller i en situasjon kan være helt unyttig eller til og med uheldig i en annen situasjon. Pape (2000) bruker her et eksempel med et barn fra en barnehage der et viktig prinsipp er at voksne og barn har gjensidig respekt og der det vektlegges at man skal kunne diskutere dagens gjøremål og utfordringer for så å komme til enighet. Barnet blir flyttet over i en annen barnehage der respekt for de voksne er et viktig prinsipp. I denne barnehagen blir kanskje barnets klare tilbakemeldinger og evne til å diskutere ansett for å være kverulering og uforskammethet (s. 23)

Stensaasen og Sletta 1996 sier at sosial inkludering er både en forutsetning for og et resultat av sosial kompetanse. Altså en vil få sosial innpass hvis man er sosial kompetent, men det å være en del av den sosiale sfæren er også en forutsetning for å kunne utvikle sin sosiale kompetanse (s. 186).

2.2.3 Ulike definisjoner på sosial kompetanse

Schneider (1993) definerer begrepet sosial kompetanse slik: *”The ability to implement developmental-appropriate social behaviors that enhance ones interpersonal relationship without causing harm to anyone”* (s. 19).

I Schneider (1993) vektlegges ikke bare evnen til å vite hva som er sosial adekvat adferd, men også hvordan og når en skal ta det i bruk. Hva som er ansett å være sosial kompetanse endrer seg ut i fra ulike stadier i livet. Videre påpeker han at det handler om individers samhandling og sosial aksept og får derfor frem verdien av vennskap. I slutten påpekes det at for at det skal være sosial kompetanse må disse momentene jeg nå har nevnt, skje uten at noen skal ta skade av det. På denne måten utelukkes mobbing og lignende.

En av definisjonene Ogden nevner er Weissberg og Greenberg (1998):

Sosial kompetanse er *” barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt”* (ref. i Ogden, 2009, s.206).

Her vektlegges det at barnet må kunne regulere tanker, følelser (f. eks. sinne, angst, medfølelse og empati) og atferd i sosiale situasjoner. De skal kunne analysere situasjonen, sette seg mål, se konsekvensene av egne valg og løse konflikter. Hovedvekten i denne definisjonen er at barna skal kunne integrere disse ulike komponentene for å nå sosiale mål slik at det bidrar til en positiv utvikling (Ogden, 2009, s. 206-207).

Garbarino (1985) har en økologisk definisjon på sosial kompetanse som *”a set of skills, attitudes, motives, abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part, while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development.”* (Garbarino, 1985, s. 80).

Denne definisjonen fremhever sosial kompetanse som noe kontekstuellet. Behovet for sosial kompetanse er der for alle, men måten man velger å dekke behovet på, altså ferdighetene som skal til for å være sosial kompetent er kontekstuelle, kulturelle og sosialt betinget. Garbarino får også frem at sosialt kompetente barn fra minoritetskulturer kan mestre det som er sosialt forventet av dem både i minoritetsgruppen og i majoritetskulturen samtidig (Garbarino, 1985, s. 80).

Til slutt vil jeg nevne de to definisjonene som er av størst viktighet for mitt prosjekt. Ogden (2009) har selv laget en definisjon på sosial kompetanse som han kaller en oppsummering av begrepet:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosial relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (s. 207).

Det er denne definisjonen jeg selv velger å fokusere på i mitt prosjekt. Dette fordi den er vid og omfatter ”det hele bildet” av hva sosial kompetanse skal være og føre til. Her påpekes det at sosial kompetanse er viktig for å skaffe seg venner, få kontakt med andre og utvikle sosiale nettverk. Det er en funksjonell definisjon som betyr at sosial kompetanse sees på som en nødvendig og aktiv del i barns søken etter å tilpasse seg. Sosial kompetanse er også nødvendig i forhold til barnets mulighet til å påvirke andre for å oppnå egne sosiale behov. Barnets selvoppfatning er også påvirket av denne kompetansen. Altså, om barnet ser seg selv som kompetent, føler seg akseptert eller respektert. Sosial kompetanse identifiseres som integrering av tanker, adferd og følelser for å nå sosialt vedsatte mål. Her vektlegges det at barnet selv har kontroll over egen adferd, følelser og oppmerksomhet (Ogden, 2009, s. 207-208).

Sosial kompetanse er en balansegang mellom initiativ og tilpasning. Det «kompetente» barnet har evne til å tilpasse seg de sosiale omgivelsene, samtidig som det kan påvirke omgivelsene i en retning som hjelper barnet til å nå egne sosiale mål. Når barnet jobber med å oppnå sine sosiale mål samtidig som det skal tilpasse seg de sosiale omgivelsene, kan det oppstå konflikter. Altså

konflikter mellom individuelle og kollektive mål. Et eksempel på dette er når barnet prøver å oppnå sitt behov for sosial oppmerksomhet, samtidig som det forventes at det skal kunne vise hensyn til andre barn i gruppen (Ogden, 2009, s. 208-209).

I min oppgave ønsker jeg ikke bare å se på sosial kompetanse som et forebyggende tiltak for problematferd, men som et nødvendig verktøy for å kunne mestre den sosial konteksten vi kommer opp i hver dag i forhold til det som forventes av oss i samfunnet. Ikke bare som barn, men også som en forberedelse til voksenlivet. Derfor har jeg valgt å bruke Ogdens definisjon sammen med Broström og Hansens (2007) beskrivelse av hva sosial kompetanse er:

Man skal lære og kunne leve seg inn i andres situasjon, empati, man skal lære og kunne uttrykke seg og forstå andres uttrykk, mimisk, kroppslig, verbalt, i bilder med mer, man skal lære seg å respektere andres grenser og kunne kreve at ens egne grenser blir respektert, man skal kunne inngå som medlem i sosial fellesskap og kunne bevare sin autonomi og selvstendighet, man skal kunne lære seg til å forstå og ville akseptere sosiale normer og spilleregler. Dessuten får man bruk for en viss robusthet ovenfor belastninger og det krever et rimelig positivt selvilde, som man lærer som en positiv kvalifikasjon hvis man møter anerkjennelse (s. 92).

Broström og Hansens (2007) mener at demokratisk dannelse er en nødvendig forutsetning for individets mulighet til tilpasning i vårt samfunn. De mener derfor at det handler om å oppnå sosial kompetanse som kan investeres i demokratisk deltagelse (s. 90-92).

I vårt samfunn går vi ut i fra at skolen skal ha fokus på demokratiske spilleregler og oppøvelse til demokrati gjennom at barnet møter en skole som uttrykker demokratisk grunnlagstenkning og praksis. Det er kanskje ikke dette som har sterkest fokus i skolene i dag, men det er likevel helt nødvendig som voksen og aktiv deltager i samfunnet. Det er en sentral del av skolens praksis å gi barna erfaring med medansvar, hjelpsomhet og kameratskap, men også det helt grunnleggende som utvikling av ferdigheter og kunnskaper i det sosiale fellesskap. Dette vil til tider kollidere med det som i dag er i fokus, altså individuell planlegging for hvert enkelt barn og krav om dannelse til livet i et forpliktende og solidarisk samfunnsmessig fellesskap (Broström og Hansens

(2007, s. 89-92). Her oppfatter jeg det som at Broström og Hansens mener sosial kompetanse er en stor og viktig del av skolens oppgave, men at det muligens i dagens skole ikke alltid er like lett å ha fokus på dette.

Dannelse til demokrati tilegnes gjennom at man lærer ansvar for seg og sine ting (sin sekk, sine klær osv.), medansvar og det å utføre noe som er til det beste for fellesskapet (å dekke bordet, stelle plantene, hente melk og rydde opp sammen). Broström og Hansens setter tilegnelse av ansvar for seg selv synonymt med et utgangspunkt til å utvikle autonomi og selvstendighet, som igjen er en begynnelse på å bli en ”person” (Broström og Hansens, 2007, s. 91).

Hjelpsomhet og gjennomføring til fellesskapets beste handler om å gjøre noe for noen. Dette kan igjen føre til at individet erfarer at det blir til noe, og at andre gjør noe for det og for fellesskapet. Etter hvert i utviklingen skal det skje et skifte, der man går fra å se ansvar i sosial sammenheng til at det blir et personlig og individuelt anliggende, noe som gjør holdninger og normer til et vekstpunkt for personligheten (Broström og Hansens, 2007, s. 91).

2.3. Hvorfor er sosial kompetanse så viktig for det funksjonshemmede barn?

Normalisering, integrering og inkludering er de begrepene som sterkest preger den politiske utviklingen i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne de siste tiårene. Noe som førte til nedbryting av spesialskoler og institusjoner (for å få vekk segregeringen av de funksjonshemmede). Elever med utviklingshemminger skulle inn i vanlig skole og all spesialpedagogisk hjelp skulle skje på en så lite segregerende måte som mulig (Tøssebro, 2006, s. 12).

Utviklingshemmedes sosiale nettverk er spesielt fattige med tanke på de selvvalgte og gjensidige relasjonene. En vesentlig del av å være et samfunnsmedlem er å kunne ta del i det sosiale liv med kultur- og fritidsaktiviteter. Det å ha et sosialt nettverk har mye å si for menneskets opplevelse av tilhørighet, trygghet og trivsel uansett funksjonsnivå (Söderström og Tøssebro, 2011, s. 41-42).

2.3.1 Skolefritidsordningen, sosial kompetanse og det funksjonshemmede barnet

SFO for det funksjonshemmede barn kom i forbindelse med avvikling av HVPU-reformen og nedlegging av spesialskoler. Da ble skolen forpliktet til å samarbeide med helse og –sosialvesenet om kommunale og interkommunale tiltak rundt de elevene det gjaldt. Etter at SFO tilbudet kom ble behovet som hadde vært etter nedleggelsen av spesialskoler innlemmet i dette tilbudet. Barn med funksjonshemming skal være inkludert i den vanlige SFO-dagen og delta i det kulturelle felleskapet sammen med de andre barna (Åmot 2006, s. 190-191).

Som jeg har nevnt tidligere er det fra statlig side ikke gikk noe tydelige føringer for hvordan SFO tilbudet skal legges opp for det funksjonshemmede barn, men bare at de skal ha gode utviklingskår og oppfølging. SFO er et frivillig tilbud som er tydelig adskilt fra skolen. Derfor er ikke den delen av opplæringsloven som omhandler retten til spesialpedagogisk tilrettelegging et krav på SFO. Det innebærer at PPT ikke kan sette i gang tiltak i SFO. Barnets IOP (individuell opplæringsplan) vil da heller ikke være i bruk i SFO. På tross av dette er SFO en del av skolen, og det er derfor heller ikke rom for at for eksempel støttekontakt eller avlastningshjelp kan trå til i SFO da disse ressursene er hjulmet i sosialtjenesteloven (Åmot, 2006, s. 189).

Kvello og Wendelborg 2002 sier at siden det ikke er gitt tydelig uttrykk for hvordan de funksjonshemmede barna skal ha det i SFO, så er det viktig å støtte seg på annen litteratur om hvordan SFO kan virke forebyggende. SFO er en aldershetrogen tilsynsinstitusjon (barn i alderen seks til ti år, i særskilte tilfeller til 12 år). Derfor blir intellektuelle forskjeller og sosiale forutsetninger mindre synlig fordi man lettere kan finne andre som er på sitt intellektuelle og sosiale nivå noe som vil føre til at utstøttingsmekanismen dempes. Dette er noe av det som kan gjøre SFO til en stor fordel for det funksjonshemmede barnet sammenlignet med andre sosialisering sinstitusjoner (Kvello og Wendelborg, 2002, s. 22-23).

Videre deler Kvello og Wendelborg SFO sin rolle i forhold til funksjonshemmede barn inn i tre deler:

1. **Å avlaste familien.** Både i forhold til familiens sorgbearbeiding, men også med tanke på generell avlastning forhold til belastning (Kvello og Wendelborg, 2002, s. 22). For at tilbudet skal ha denne hensikten fordrer det at det er et nært og godt samarbeid mellom

flere kommunale etater, god personaltetthet og godt kvalifiserte ansatte (Åmot, 2006, s. 192).

2. **Funksjonshemmede barn trenger oftere og mer kontinuerlig stimulering** for å bidra til progresjon når det gjelder funksjonsdyktighet. Å sikre god stimulering fordrer ofte fagutdanning og veiledning fra hjelpeapparatet. Det kan også være viktig og la andre barn i SFO ta del i denne stimuleringen for å unngå stigmatisering (Kvvello og Wendelborg, 2002, s. 22). SFO bør på lik linje med lignende tilbud tidligere, trekke inn og samarbeide med helsevesenet og ytre instanser for å styrke innholdet. Slik at SFO som praksis kan sees som en videreførende arena ang. trening og behandling (Åmot, 2006, s. 192).
3. **SFO som forlengende arm av den inkluderende skole.** SFO bør virke som en forebyggende instans med tanke på stressfaktorer og andre faktorer som kan føre til tilleggsutfordringer. Det er viktig at det funksjonshemmede barnet har en verdsettelse slik at det kan oppleve en inkluderende atmosfære i SFO. På grunn av aldersheterogeniteten og friheten til å definere innholdet er dette momentet mye lettere og skape i SFO enn i skole (Kvvello og Wendelborg, 2002, s. 23). Gjennom lek og interaksjon vil SFO naturlig bli et verktøy i arbeidet mot det overordnede målet om inkludering (Åmot, 2006, s. 190).

Det er et stort spenn i disse tre argumentene for SFO. På ene siden har man SFO som et tiltak som er satt i verk som et produkt av samfunnets økende avlastningsbehov. Dette tilbudet vil være løsrevet fra skolens struktur. Et slikt tilbud vil være preget av frilek, fritid og selvstyring der den voksne skal holde seg i bakkant. På den andre siden er SFO en arena for trening og stimulering for barn med funksjonshemninger. Det skal være inkluderende noe som igjen krever planlegging og pedagogisk struktur og kompetanse hos personalet. Dette kontroverset mellom ulike måter å se SFO-tilbudet på er utgangspunktet for både utfordringer og dilemmaer (Åmot, 2006, s. 192).

Åmot 2006 forteller også om en undersøkelse som er gjort blant foreldre med barn med spesielle behov. Foreldrene presiserer og etterlyser struktur og sosial trening for sine barn. Foreldrene mente at deres barns omfattende behov er vanskelig forenlig med den allmenne SFO-kulturen. Det er rimelig å tro at foreldre sitter med en del kompetanse på sitt barn som kan være viktig. Videre sier Åmot at når flere mennesker gir uttrykk for grove mangler ved tilbudet for barn med

spesielle behov bør dette være en tydelig tilbakemelding til alle instanser som setter rammen rundt tilbudet (økonomiske, kompetansemessige og innholdsmessige). Det er grunn til og tro at ansatte innenfor SFO er påvirket av de generelle føringene for tilbudet. De arbeider i en kultur som preges av konkrete voksenroller der fokuset er frilek og barns autonomi. Deres syn er farget av de kulturelle rammene rundt SFO. Foreldrene på den andre siden ser ut til å være preget av arven etter spesialskoleordningen (Åmot, 2006, s. 192-205).

For og få gjort noe med denne utfordringen mener Åmot 2006 at man bør ha jevnlig planleggingsmøter med mulighet for dialog. For at dette skal la seg gjøre kan det være lurt å lovfeste retten til tilpasning i SFO (Åmot, 2006, s. 192-205).

Avslutningsvis presiserer Åmot 2006 at nettopp tanken om frilek inkludering, eget initiativ og barnekulturen er alle momenter som bør bygge oppunder det faktum at det bør være gjennomtenkte og pedagogiske rammer i SFO. Hun konkluderer med at heldagsskolen vil være det mest tjenlige for denne barnegruppen. Som jeg har nevnt tidligere er heldagsskolen på siden av mitt arbeid, men jeg vil likevel ta det opp litt senere i min redegjørelse (s. 205-207).

2.4 Annen litteratur og forskning gjort på feltet SFO

Som nevnt innledningsvis er mitt prosjekt og valg av litteratur forankret i tre momenter rundt det jeg anser for å være de tre viktigste diskusjonene rundt SFO-tilbudet: Pedagogisk innhold som første skritt mot heldagsskolen, pedagogikk vs. ikke pedagogikk og formulering vs. realisering.

Jeg opplever at de to sistnevnte diskusjonene har størst innvirkning på den sosialpedagogiske kvaliteten på SFO-tilbudet for funksjonshemmede barn. Det er likevel nødvendig å nevne alle tre diskusjonene fordi jeg oppfatter de som uatskillelige og sammenhengende i den forstand at argumentene som er brukt bygger på hverandre.

2.4.1 SFO—en pedagogisk tilsynsordning eller bare en tilsynsordning?

Jeg har tidligere nevnt at jeg oppfatter SFO i et spenningsfelt mellom ønsket om liten struktur, stor egenaktivitet og frilek på den ene siden (den ”ikke pedagogiske” delen) og utvikling av sosial og kulturell kompetanse på andre siden (den pedagogiske delen).

Hva vil det si å ha et pedagogisk syn på SFO? SFO har uten tvil en innvirkning på barnets sosialisering og kan derfor studeres i et pedagogisk perspektiv. Pedagogikk omhandler både ubevisste og bevisste avgjørelse av bestemte handlingsalternativer som alle har en påvirkning på de involverte. Det er ikke noe som bare utøves i faste aktiviteter og som er knyttet til metodene og verktøyene som tas i bruk. Pedagogisk virksomhet er noe som foregår gjennom hele dagen, gjennom lek, avtaler, rutiner og i spenningsfeltet mellom frihet og styring (Liden og Øye, 1993, s. 12).

Redselen for å kalle SFO en pedagogisk virksomhet bygger fra mitt ståsted på at man er redd for å overpedagogisere og ta vekk fra barna barnekulturen og muligheten til frilek. Som jeg har nevnt tidligere så betyr ikke et pedagogisk syn at alt skal være gjennomstrukturert og undervisningspreget. Selv om mye av SFO-dagen er styrt av barnas lekeønsker og de voksne i hovedsak skal drive tilsyn og veiledning av barna i gitte situasjoner så betyr vel ikke dette at det ikke omhandler pedagogikk?

Tone Sævi (2007) snakke om den pedagogiske relasjonen. Hun refererer til Mollenhauer 1996, Spieker 1984 og Van Manen 2002 og sier at den pedagogiske relasjonen, forholdet mellom barn og voksen, er det eneste mulige utgangspunktet for oppdragelse og undervisning. Pedagogikk er avhengig av konkrete beskrivelser av praksis, og av det som foregår i en relasjon mellom barn og voksen, for å forstå barnet og meningen med den pedagogiske praksisen og for at den voksne skal kunne reflektere over egne handlinger og seg selv (Sævig, 2007, s. 108-110).

Det er den voksnes syn på barnet som gjør en pedagogisk relasjon mulig. Mor eller far vil se barnet på en annen måte enn andre ser det. Læreren ser barnet på en annen måte enn en lege eller psykolog gjør det. Det er avgjørende at vi håndhever den pedagogiske relasjonen i møte med barn, for ikke å risikere at synet på barnet blir mer distansert. Dette kan u hensiktsmessig føre til at vi kategoriserer og gjør barna til abstrakte begreper knyttet til terapeutiske tilfeller. Denne faren med kategorisering blir kanskje enda tydeligere i arbeid med barn med ulike lærevansker og diagnoser. Vi vil da lett sette barnet i en kategori relatert til barnets diagnose og generelle utfordringer knyttet til den tilstanden barnet har i stedet for å se det unike i barnet (Sævi, 2007, s.

110). Hvis vi ikke anser relasjonen mellom voksen og barn i SFO for å være en pedagogisk relasjon står man i fare for akkurat dette.

Videre påpeker Sævi 2007 at det som kjennetegner den pedagogiske relasjonen er at i forholdet mellom den voksne og barnet er ikke den voksne ute etter å fremme sin eller andres hensikt og visjon, men å hjelpe barnet til å forstå sin plass i livet og meningen med det. Relasjonen er rettet mot barnets liv og fremtid, ikke mot den voksne som skal være der for å støtte barnet i oppveksten, og ta valg på bakgrunn av hva som er best for barnet (Sævi, 2007, s. 115-117). Er ikke det akkurat dette det er snakk om når man snakker om SFOen og barnekulturen og mulighet for utfoldelse? De voksne i SFO skal være der for barna, å hjelpe dem inn i lek og hjelpe dem å utvikle sin sosiale kompetanse. Den pedagogiske relasjonen er en tydelig indikator på at SFO bør sees på som pedagogisk praksis.

I St. meld. nr. 40 (1992-93) om 6-åringer i skolen, blir det påpekt at det bør være en sosial pedagogisk ramme når det gjelder innhold og organisering av SFO. Der drøftes hvilke hensyn som burde gjelde for at funksjonshemmede barn skulle få glede og utbytte av sosialt samvær med de andre barna i SFO. Noen av disse var:

- Kommunene burde ha en samlet plan for funksjonshemmede barns læring, utvikling og sosial deltaking.
- Funksjonshemmede 6-åringer burde få tilrettelagt SFO-tilbud ut i fra sakkyndig vurdering.
- Det ble gitt statstilskudd til funksjonshemmede barn slik at de kan beholde tilbudet ut barneskolen.
- Funksjonshemmede barn burde ha fortrinnsrett til plass (St. meld. nr. 40 (1992-93)).

Videre påpekes det at i skolen har 6-åringene rett til spesialpedagogisk tilrettelegging i skoletiden. I barnehagen fikk 6-åringene tilrettelegging hele dagen, noe de ikke har rett på i SFO-tiden. SFO vil for mange funksjonshemmede barn være deres hovedarena når det gjelder sosial omgang (St. meld. nr. 40 (1992-93)). Dette er ett av de dilemmaene som kommer til syne når man velger å se barnehagen og skolen som en pedagogisk virksomhet, mens SFO ikke skal være det.

Da rapporten til Lidèn og Øyen (1993) kom, var det i skolesammenheng gitt uttrykk for manglende muligheter til å jobbe med den sosiale siden ved integreringen av de funksjonshemmede elevene (etter HVPU-reformen ble spesialskolene lagt ned og funksjonshemmede barn skulle integreres i vanlig skole), noe som førte til fysisk integrering alene. Her påpekes det at SFO kan være et viktig og avgjørende hjelpemiddel for skolen i og med at det der er andre rammer. Man kan derfor ta i bruk andre metoder. SFO kan bidra til at disse barna tar del i de sosiale og barnekulturelle aktivitetene på en helt annen måte enn det de ellers har hatt mulighet til. SFO vil derfor være vesentlig realiseringsarena for intensjonen bak avviklingen av HVPU-reformen (Lidèn og Øye, 1993, s 45-46). Det er en av årsakene til at jeg velger å legge fokus på utvikling av sosial kompetanse for akkurat disse barna.

På lik linje med det jeg ser hos Broström og Hansen (2007) mener også Lidèn og Øyen (1993) sosial kompetanse er en stor og viktig del av skolen, men at det i dagens skole ikke alltid er like lett å ha fokus på dette (Lidèn og Øyen, 1993). Jeg ser det også slik at det i dagens skole er mye fokus på resultater og kompetansemål innenfor de enkelte fagene og at sosial kompetanse derfor kan komme litt i bakgrunnen av dette. Det kommer frem blant annet i St. Meld.19 (2009–2010) at flere lærere ser det som problematisk å oppfylle den nasjonale fag- og timefordelingen, og på samme tid utføre kravene som stilles til skolen gjennom den generelle delen i læreplanen og prinsipper for opplæringen. I denne sammenheng er det jeg mener SFO en god arena for arbeid med utvikling av sosial kompetanse og kan videreføre noen av skolens oppgaver. Dette fremhever poenget med at SFO blir pedagogisk virksomhet og ikke bare tilsyn. Det er her viktig for meg å påpeke at SFO kan være en god arena for utvikling av sosial kompetanse uten at det trenger å gå på bekostning av barnekulturen og muligheten til fri lek og eget initiativ. «Pedagogikk er altså ikke primært å finne i pedagogiske, politiske, sosiologiske, psykologiske, eller etiske teorier om pedagogikk, men i barns og voksnes livsverden der det pedagogiske møtet mellom dem finner sted» (Sævi, 2007, s. 129).

I Lidèn og Øyen (1993) hadde to av prosjektskolene i undersøkelsen «læring av sosiale regler» høyt på agendaen. Dette fordi de opplevde at mange barn ikke lærte regler om samvær og lek automatisk (Lidèn og Øyen, 1993, s. 46-47).

Et av spørsmålene Kvello og Wendelborg (2002) stilte var i hvilken grad SFO blir drevet etter Stortingets intensjon slik det ble nedfelt i stortingsmeldingene. Når det gjaldt barn med særskilte behov og forebygging av vansker i SFO, var resultatene dårligere. SFO var en ikke-ekskluderende arena der alle barna var tilbudt like aktiviteter. For å lykkes med inkludering for alle er det nødvendig med differensiering. Personalet på SFO var ikke bevisst dette begrepet og dette behovet. Det kom også frem at personaltettheten var for lav til å gi et bra tilbud til barn med spesielle behov (s. xvi). Som det kommer frem i opplæringsloven §13-7 er det også i dag opp til hver enkelt kommune å legge føringer for personaltettheten. Dette kan føre til at SFO tilbudet for funksjonshemmede barn blir ulikt fra kommune til kommune.

I Kvello og Wendelborg (2002) kommer det frem at SFO-ene som hadde ansatt pedagoger hadde best resultat for barn med særskilte behov (s. 77). På bakgrunn av denne undersøkelsen står det i St.meld. nr 55 1995-97 (som er en bakgrunn for opplæringsloven §13-7) at forskning dokumenterer en tydelig kvalitetsøkning på SFO-tilbudet både når det gjelder struktur og innhold med pedagogisk personal som nærmeste leder. Det er likevel anbefalt å ikke legge noen statlige føringer for krav til kompetanse fordi det er ønskelig å unngå å utelukke personer som gjennom relevant praksis kan ha gode kvalifikasjoner (St.meld. nr 55 (1995-97)). Forskning viser at det er situasjoner der assistentene kommer til kort, f.eks. ved håndtering av negativ adferd eller organisering av nødvendige gruppeaktiviteter. Assistentene har høy kompetanse på enkelte felt, men det ser ut til at de mangler pedagogisk innsikt i hvordan det rent metodisk skal tilrettelegges i slike sammenhenger (Liden og Øye, 1993, s. 33). Kvello og Wendelborg 2002 kommer mot slutten av sin rapport med ulike anbefalinger for forbedring av SFO-tilbudet. En av anbefalingene er flere ansatte med høyere utdanning fordi en økning av ansatte med formalkompetanse vil kunne gi SFO høyere grad av stabilitet:

I denne studien er det tydelig at foreldre opplever assistentene i SFO som flinke i jobben. En god SFO må i midlertidig baseres på planer og veiledning av assistenten. En SFO uten ledelse med formalkompetanse vil lett stivne i sin praksis (s. 171).

Argumentet for et «ikke-pedagogisk» fokus i SFO omhandler i hovedsak bekymringen for å «overstrukturere» barns fritid, mens hovedargumentet for SFO som en pedagogisk virksomhet er

nettopp behovet for oppfølging og tilrettelegging for ”risikobarna”. Kort oppsummert kommer det frem i Lidén og Øye (1993) at det faktisk er de SFO-ene uten pedagogisk kontakt/personal som har høyest struktur på dagen med rutiner og regler, og derfor i større grad er voksenstyrt og organisert (Lidén og Øye, 1993, s. 33). Det kommer også frem hos Kvello og Wendelborg (2002) at det er barn med spesielle behov som i størst grad nyter godt av SFO-er med pedagogisk personell (Kvello og Wendelborg, 2002, s. 76-77). Det blir også pekt på at SFO kan være et viktig og avgjørende hjelpemiddel for skolen i og med at det i SFO er andre rammer for virksomheten og at man derfor kan ta i bruk andre metoder (Lidén og Øye, 1993, s. 45). Jeg anser det derfor som kunstig å tviholde på SFO som en ikke pedagogisk arena.

2.4.2 SFO—første skrittet mot heldagsskolen

Diskusjonen rundt heldagsskolen er litt på siden av mitt prosjekt. Jeg vil derfor ikke gå grundig inn på dette her, men jeg ser det likevel som nødvendig å nevne det fordi det henger nøye sammen med SFO som pedagogisk virksomhet, noe som er utgangspunktet for mitt prosjekt. Det er også slik at mange av de utfordringene SFO står overfor i forbindelse med funksjonshemmede barn ville elimineres ved innføring av heldagsskole. I denne diskusjonen nevnes det at om man ser på SFO som pedagogisk virksomhet, er man langt på vei i arbeidet mot heldagsskolen. Eksempelvis sier Lidén og Øye (1993) at et argument for ikke å gi SFO for mye struktur og pedagogisk innhold er faren for å gjøre det om til en forlengelse av skoledagen, noe som kan føre til at man hindrer barna i å ta del i den sosiale og barnekulturelle delen som de så sår trenger (s. 9). Jeg mener at SFO kan være en pedagogisk virksomhet uten at det nødvendigvis innebærer et første skritt i retning av heldagsskolen. Samtidig ser jeg også hvordan heldagsskolen kan være en ressurs for det funksjonshemmede barnet.

I stortingsmelding nr 16 (2007-2008): *Og ingen sto igjen og hang* ble ønsket om utvidelse av skoledagen fra 21-28 timer i uken lagt frem. Et argument var verdien av SFO. SFO er et tilbud som fører til språklig og sosial utvikling. Foreldre må betale for å ha barna sine i SFO og dette kan føre til at ikke alle barna får mulighet til å ta dette tilbudet i bruk. En utvidelse av skoledagen vil føre til behov for færre timer i SFO (St. meld. nr. 16 (2007-2008)).

2.4.3 Fra formulering til realisering?

Allerede i rapporten til Lidèn og Øye (1993) kommer det frem at SFO- innholdets kvalitet står ovenfor visse utfordringer pga. rom for lokal tolkning (s. 50-52). Også nyere forskning påpeker dette. Wendelborg (2006) skriver blant annet at mens skolen er et nasjonalt anliggende, er SFO et kommunalt anliggende. Ved siden av dette er det øremerkede tilskuddet som tidligere var gitt SFO, nå lagt inn som rammetilskudd til kommunene. Dette gir kommunene frihet til å prioritere mellom oppgaver de er satt til å forvalte. Foreldrebetalingen har også økt. Dette mener Wendelborg (2006) gir en indikasjon på at SFO er nedprioritert i kommunene.

Opplæringsloven § 13 -7 sier at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha gode utviklingsvilkår. Her påpeker Wendelborg (2006) at det ikke er noen definisjon eller retningslinjer for hva dette er foruten intensjonen bak loven som man kan lese i ulike stortingsmeldinger. På samme måte mener Kjeilen (2009) at opplæringslovens åpenhet for lokale tolkninger kan ha en innvirkning på SFO-ene og kaller tilbudet for de «tusen blomster». Altså understreker hun at det er store forskjeller mellom SFO-ene. Jeg oppfatter at det hun mener er mest avgjørende for kvaliteten på SFO er kompetanseheving og bevisstgjøring av personalet, personaltetthet og samarbeid med skolen (Kjeilen, 2009, s. 93).

3. Metode

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metode (Aubert. 1995, s. 196).

3.1 Metodevalg

I samfunnsforskningen skiller man gjerne mellom to hovedmetoder, kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Kvalitativ metode vektlegger data i form av tekst og forholder seg fortolkende til dataene, mens kvantitativ metode kategoriserer data og vektlegger utbredelse og opptelling av fenomenene (Johannssen, Tuft og Kristoffersen, 2006, s.36-37). Den kvantitative metoden har som formål å forme informasjonen om til målbare enheter som deretter gjør det mulig å foreta regneoperasjoner slik at vi igjen kan finne prosent, gjennomsnitt m.m. av en større mengde. Den kvalitative metoden tar sikte på å finne informasjon i form av synspunkter og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2012, s.12). En kvantitativ undersøkelse har på forhånd klart for seg hva man ønsker å finne ut før man setter i gang med undersøkelsen. En kvalitativ undersøkelse har også struktur og retningslinjer på forhånd, men er ikke like bundet til dette og prosjektets utforming utvikles videre også i selve undersøkelsesfasen (Holme og Solvang, 1996, s.83).

Man kan beskrive forskere som tar i bruk kvantitative data som ”tellere” mens den kvalitative forskeren kalles ”tolkere”. Dette er en forenklet måte å karakterisere de ulike tilnærmingene på. Det er derfor viktig å huske at forskjellen mellom de to metoderetningene først og fremst er knyttet til datainnsamlingsmetoden. Altså en kvalitativ metode kan derfor ha momenter av kvantifisering og en forsker som tar i bruk kvantitativ metode kan også analysere sine data (Dalland, 2012, s. 114).

Når man velger metode er det flere faktorer som spiller inn. Ethiske vurderinger, praktiske, tidsmessige og økonomiske forutsetninger og hvilken metode forskeren best behersker (Dalland, 2012, s. 114). Holme og Solvang (1996) påpeker at valget av metode bør være strategisk og ikke prinsipielt. Altså metodene trenger ikke å stå i et konkurranseforhold til hverandre, men heller være utfyllende. I denne sammenheng påpeker Holme og Solvang 1996 at valg av metode bør ta

utgangspunkt i hvilken metode som på best måte kaster lys over den enkelte problemstilling (s. 72-83).

3.2. Kvalitativt forskningsintervju

Med hensyn til alle momentene nevnt i avsnittet over har jeg valgt og ta i bruke en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt kvalitativt intervju.

Kvalitativ metode har som intensjon å overkomme jeg-det-forholdet som gjøres gjeldende i naturvitenskapen. Det gjøres ved at forskeren prøver å sette seg inn i informantens situasjon og se verden fra informantens side. En underliggende oppfatning i en kvalitativ tilnærming er forskerens behov for å sette seg inn i informantens virkelighetsforståelse (Holme og Solvang, 1996, s. 87-88). Innenfor kategorien kvalitativ forskning er det mange ulike metoder man kan bruke. To av disse er observasjon og kvalitativt intervju (Denzin og Lincoln 2011).

Innenfor intervjusjangeren er det semistrukturerte intervjuet det mest utbredte. Dette er den intervjuformen jeg tenker å bruke. I denne sammenheng har man på forhånd satt opp hovedspørsmål og temaer i en intervjuguide uten at man har en fast rekkefølge på spørsmålene eller en konkret formulering. Intervjuet vil derfor ha likhetstrekk med vanlig konversasjon, noe som gjør det mer uformelt (Ryen, 2002). Bakgrunnen for mitt metodevalg er at jeg ønsker å la det være åpenhet for at mine informanter skal komme med det de ”har på hjerte” slik at jeg ikke utelukker verdifull informasjon. I og med at jeg heller ikke på forhånd har laget meg en klar oppfatning av hva som kan føre til gode eller dårlige utviklingsmuligheter (utvikling av sosial kompetanse) opplever jeg et semistrukturert intervju som en god mulighet til eventuelle ”aha-opplevelser” og åpning for nye spørsmål underveis i intervjuet.

Det er ikke gjort mye pedagogisk forskning på feltet SFO og min oppgave er derfor i utgangspunktet åpen. Det er derfor helt naturlig at det er et semistrukturert intervju som legges til grunn med stor åpenhet for det informanten selv måtte mene om temaet. Det absolutt ideelle ville likevel vært å supplere med en større kvantitativ spørreundersøkelse/kartlegging for å kunne danne seg et bilde av hvor utbredt bestemte oppfatninger av SFO-virksomheten er. Foreldres oppfatning av SFO kunne også vært av interesse å få vite noe om. Observasjonsstudier i etterkant

av intervjuene med SFO-ledere kunne styrket validiteten i mitt materiale all den tid jeg da kunne si noe om samsvar mellom ord og handling. På grunn av oppgavens begrensede omfang og tidsmessige forutsetninger vil jeg ikke gjøre dette i denne omgangen.

Jeg vil belyse min problemstilling ved å undersøke SFO-ledere sine holdninger til, og tanker rundt SFO som pedagogisk praksis, for så å trekke paralleller mellom dette og den enkelte kommunes retningslinje og vedtekter på feltet. Mer spesifikt er jeg ute etter den enkelte SFO-leders oppfatning av, og hvordan de forholder seg til, muligheter og begrensninger for utvikling av sosial kompetanse i den SFOen som de har ansvaret for. Jeg er også opptatt av hvordan de tolker lovverket og deres kommunes retningslinjer rundt SFO.

3.3 Valg av informanter

Hensikten med min undersøkelse er å få frem SFO-lederes erfaringer og tanker rundt SFO som pedagogisk praksis spesifikt rettet mot SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn. Disse erfaringene sammenholdes så med kommunenes vedtekter og retningslinjer for SFO med det for øye å kunne si noe om i hvilken grad disse bidrar til å fremme sosial kompetanse hos barn med funksjonshemming.

For å kunne svare på min problemstilling har jeg valgt å intervjuer SFO ledere i to forskjellige kommuner. Valg av kommuner har vært strategisk i den forstand at jeg har valg en stor og en liten kommune. Dette fordi lover og retningslinjer, ambisjoner og behov for SFO er veldig forskjellig mellom de små og store kommunene. To andre grunner til at jeg valgte disse kommunene er at de befinner seg i min umiddelbare geografisk nærhet (pga. prosjektets økonomiske forutsetninger) og fordi jeg hadde kontakter i begge disse kommunene. Det var i utgangspunktet mitt ønske å intervjuer en SFO-leder fra en stor og en liten SFO i begge kommunene. Dette fordi praksis er forskjellig fra store og små SFOer. Dette lot seg ikke gjøre da jeg etter mye leting etter villige informanter erkjente at jeg bare måtte være glad for at noen i det hele tatt sa seg villig til å delta. Om den enkelte SFO-leder har pedagogisk utdanning eller ikke har jeg ikke som et kriterium fordi jeg mener at dette momentet er en av de variablene som har en innvirkning på SFO-tilbudet og som henger sammen med de forskjellige skolenes/kommunenes vedtekter og retningslinjer.

3.4 Utforming av intervjuguide

En intervjusituasjon skal som oftest være forberedt med et manus. En intervjuguide er et manuskript med hensikt på å gi intervjuforløpet mer eller mindre struktur. Intervjuet kan enten inneholde noen overordnede temaer eller det kan være en detaljert rekkefølge av nøye gjennomtenkte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143). I det semistrukturerte intervjuet som er den formen for intervju jeg har tenkt å ta i bruk, skal intervjuguiden inneholde emnene som skal dekkes og en del forslag til spørsmål. Hvor vidt intervjuguiden følges slavisk eller ikke er opp til den enkelte situasjon og hvor mye intervjueren velger og følge opp intervjuobjektens svar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143).

Jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet nettopp fordi jeg ønsker muligheter for at intervjuet skal ta nye retninger og at informasjon jeg ikke har tenkt ut på forhånd skal kunne komme frem. Jeg vil i den sammenheng prøve å ha en så åpen intervjusituasjon som mulig. Når det er sagt så er jeg veldig fersk som forsker/intervjuer og har derfor forberedt mange eksempler på spørsmål, og en intervjuguide som er mer strukturert enn det jeg ønsker at selve intervjuet skal være. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å forsikre meg om å fremtre som profesjonell i intervjusituasjonen, og for å være sikker på at jeg får spurt om alt jeg ønsker å vite. Den kan dessuten være et nyttig redskap hvis intervjuet skulle stoppe helt opp.

Jeg vil selvsagt være nøye med å ivareta mine informanternes anonymitet i presentasjonen av det empiriske materialet i oppgaven. Hensyn til tredjeperson fordrer varsomhet i omtale av mine informanternes kollegaer, barn på SFO og deres foreldre. Informantene har taushetsplikt overfor disse, og det er viktig at jeg som forsker respekterer dette. For å ivareta dette hensynet har jeg i forbindelse med noen av mine spørsmål valgt å utforme en case der informantene tar stilling til utfordringer hos en fiktiv elev. Tanken er at refleksjonen hos informantene kan forløpe lettere når de kan forholde seg til et konkret tilfelle. Samtidig sikrer jeg at SFO-leders ansvar for taushetsplikten blir ivaretatt.

Kvale og Brinkmann 2009 snakker om at man bør vurdere intervju spørsmålene i forhold til en dynamisk og tematisk dimensjon. Den *tematiske* dimensjonen omhandler intervjuets "hva". Altså om man er ute etter spontane, uventede og levende svar, eller om man er ute etter svar som lettere

kan operasjonaliseres og kategoriseres. Dette tilsier at jeg som forsker må ta hensyn til analysedelen av min studie allerede i utarbeidelse av intervjuguide (s. 144). I min intervjuguide ønsker jeg å få frem mest mulig spontane svar, men jeg vil likevel ta i bruk noen vage og foreløpige kategorier/temainndelinger i min analyse for å kunne sammenligne regler og retningslinjer i kommunene i forhold til den enkelte SFO-leders svar.

Hensynet til den *dynamiske* dimensjonen omhandler intervjuets ”hvordan”. Dette hensynet går ut på at man skal fremme en positiv atmosfære, holde samtalen i gang og oppmuntre intervjuobjektet til å snakke om sine tanker og følelser. Spørsmålene bør ikke være for kompliserte, fri for akademisk språk og korte (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 144). Den dynamiske dimensjonen er spesielt gjeldende for meg i mitt prosjekt fordi mine informanter består av en kombinasjon av SFO-ledere både med og uten pedagogisk utdanning. Derfor har jeg tenkt nøye gjennom utformingen av mine intervjuspørsmål i forkant slik at jeg ikke skaper en uheldig avstand mellom meg og intervjuobjektet og slik at jeg ikke risikerer å stille spørsmål som ikke alle informantene kan svare på.

For å forsikre meg om at jeg har tatt hensyn til begge dimensjonene har jeg tenkt som følger: Kategoriene/temaene i min intervjuguide har stor vekt på den tematiske dimensjonen (hva jeg ønsker å finne ut av), mens mine forslag til spørsmål vektlegger sterkt den dynamiske dimensjonen (hvordan jeg på best mulig måte kan fremstille mitt prosjekt og mine spørsmål for å skape en best mulig atmosfære og få frem intervjuobjektens tanker og følelser).

Jeg velger å starte intervjuguiden min med mer praktiske spørsmål som størrelse på SFO, antall barn, avdelinger og areal. Dette fordi de viktigste og tyngste temaene er ofte de som ansees å være de som er vanskeligst å svare på. Faktaspørsmålene gir muligheten til en myk start som kan føre til en mer avslappet atmosfære (Dalland, 2012, s. 167).

Et annet moment jeg har vektlagt i min intervjuguide er at spørsmålsformuleringene og rekkefølgen på spørsmålene er viktige å tenke på i utforming av intervjuguiden. De bør oppfordre til beskrivelser for at intervjupersonen skal komme med et mest mulig spontant svar. For å oppnå dette bør man invitere personen til å fortelle: ”Hva skjedde? Hvordan opplevde du det?”. Hvis

man velger å stille ”hvorfors”– spørsmål vil man lett få mye mer gjennomtenkte og kalkulerte svar. Et ”hvorfors”- spørsmål er ikke feil i alle sammenhenger, men det er viktig at det ikke blir for mange av dem fordi et spørsmål om å stadig måtte forklare seg lett kan lede til opplevelsen av ”eksamenssituasjon” (Dalland, 2012, s.168).

3.5 Prøveintervju

Det er flere grunner til å gjennomføre et prøveintervju. Man kan få gode tilbakemeldinger både på spørsmålene og ens egen væremåte i intervjusituasjonen. Etter et prøveintervju har man mulighet til å ordne på intervjuguiden, legge til og trekke fra spørsmål. En annen grunn til å gjennomføre et prøveintervju kan være for å sikre at de tekniske verktøyene er i orden slik at man i etterkant av et intervju ikke oppdager at båndopptakeren ikke har tatt opp samtalen (Dalen, 2011, s 30).

Jeg hadde på forhånd tenkt at det første intervjuet skulle være et prøveintervju. Da det viste seg at det var vanskelig å få tak i nok informanter, valgte jeg å beholde det som en del av min empiri. Etter alle intervjuene oppdaget jeg at det var ting jeg burde gjort annerledes neste gang. Noe jeg vil si noe om senere i min refleksjon.

I forkant av alle intervjuene hadde jeg en samtale med en annen person der jeg tok i bruk båndopptakeren for å være sikker på at jeg visste hvordan den virket, og hvilken avstand fra intervjuer og intervjuede som var passende for å få god lyd kvalitet.

3.6. Gjennomføring av intervjuene

Jeg tok først kontakt med mine informanter pr. telefon eller mail. I mailen beskrev jeg kort prosjektet mitt og sendte med både informasjonsskriv og samtykkeerklæring som vedlegg. Jeg presiserte alltid hvor sterkt jeg vektlegger konfidensialitet og anonymisering.

Det var ikke like lett å få noen til å delta både fordi alle har travle hverdager og fordi det kan være forbundet med en viss spenning og usikkerhet om egen betydning i forhold til å skulle bidra i en intervjusituasjon. Eksempel på dette er at to av mine informanter svarte at de gjerne ville bidra hvis de kunne hjelpe, men de var ikke så sikker på om de hadde så mye å bidra med. Med god informasjon om mitt prosjekt, hva jeg var ute etter og ved å forsikre informantene om at det

ikke finnes noen dårlige eller gode svar men at jeg rett og slett bare var ute etter deres synspunkter, så følte jeg at den første usikkerheten hos mine informanter forsvant.

En intervjusituasjon må være lagt til rette slik at intervjuobjektene kan føle seg tilstrekkelig komfortabel til å komme med sine tanker, synspunkter og følelser. I denne sammenheng er de første minuttene av intervjuet avgjørende. Det er viktig å gi intervjuobjektene en klar oppfatning av hvem du er. Det er også viktig at intervjueren forholder seg avslappet og er seg bevisst hva man ønsker å få svar på. Intervjueren bør skape god kontakt ved å vise informantene forståelse, interesse og være flink til å lytte (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 141).

Med det i tankene hadde jeg satt av god tid i forkant av intervjuene, både til snakk om ”løst og fast” og til å introdusere meg selv og mitt prosjekt. Jeg lot også mine informanter bestemme hvor og når vi skulle møtes. Samtlige av informantene ville jeg skulle komme til deres kontor. Da ville det ikke være så tidkrevende for de. Dette kunne også føre til at informantene fikk en følelse av trygghet når de var på ”hjemmebane”. Jeg forklarte mine informanter i forkant alt om lydopptaket, og at jeg ville notere litt underveis. Jeg hadde intervjuguiden foran meg hele tiden, men brukte den bare innimellom for å se om jeg fikk spurt om alt jeg hadde planlagt. Helt til slutt i intervjuet gikk jeg fort igjennom guiden for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt.

I og med at jeg ikke hadde et ”ekte” prøveintervju så visste jeg ikke på forhånd hvor lenge intervjuet varte. Jeg informerte mine informanter om at varigheten ville være ca en time. Jeg erfarte etter det første intervjuet at det varte i ca 40 minutter, men valgte likevel å sette av en time til alle mine informanter for å være sikker på at jeg hadde god nok tid. Min erfaring etter alle intervjuene var at lengden på intervjuet varierte veldig. Et av intervjuene varte bare 20 minutter mens ett annet faktisk tok mer enn en time.

3.7 Båndopptak

Om man skal bruke lydopptak eller notere i et intervju er en vurderingssak. Begge metodene har sine fordeler og ulemper. Ved å notere underveis vil mengden data bli komprimerte fordi det ikke er mulig å skrive ned alt. Det er likevel mindre tidkrevende fordi man slipper å transkribere intervjuene etterpå. Med denne fremgangsmåten er det særs viktig å lage et referat fra intervjuet i

etterkant mens intervjuet enda er friskt i minne for at ikke intervjuet skal være for lite utfyllende. Det kan også være vanskelig å kombinere notering med å gi informanten tilstrekkelig oppmerksomhet (Thagaard, 2002, s.96.97).

Båndopptakeren kan gjøre intervjuet mer formelt og føre til at informanten blir utilpass og dermed kan ha vanskelig med å svare. På den andre siden vil en båndopptaker sikre at alt som blir sagt blir bevart. Det gir meg som forsker mulighet til å konsentrere meg om informanten og dennes reaksjoner. Det gir meg også mulighet til senere å kunne sitere mine informanter i oppgaven (Thagaard, 2002, s.96.97).

Jeg har valgt lydopptak som min fremgangsmåte, for deretter å transkribere mine intervjuer. Jeg brukte lydopptakervektøyet fra min Iphone. I forkant av intervjuet tok jeg meg god tid til å snakke med informantene, forklare hensikten med lydopptak, at det ikke var noe fasit og at alle data skulle slettes så snart jeg var ferdig med prosjektet (utgangen av 2014). Jeg kunne se at noen av informantene i begynnelsen bøyde seg frem mot lydopptakeren fordi de var redd for at de ikke satt nærme nok, men utover dette så opplevde jeg ikke at den gjorde intervjuet mer formelt, eller gjorde mine informanter utilpass på noen måte. Jeg opplevde lydopptak som en veldig positiv fremgangsmåte, fordi den tillot meg å vie min fulle oppmerksomhet til mine informanter og vår samtale. Dette hjalp meg til å slappe av og konsentrere meg om å få stilt de spørsmålene som var nødvendig. Jeg opplevde også at det hjalp meg til å holde en uformell og avslappende tone med mine informanter slik at de også slappet av. Det igjen førte til at intervjuet fikk et så tilnærmet likt preg av uformell samtale som over hodet mulig. Selv om jeg brukte båndopptak under intervjuene, noterte jeg også litt underveis. Dette gjorde jeg for å notere meg ting jeg ville trekke frem senere i samtalen uten å avbryte informantene når de snakket. Dette var noe jeg opplyste om i forkant.

3.8 Etiske utfordringer

Forskningsetikk omhandler overveielser, gjennomføring og rapportering av forskingen, og skal sikre forskningsresultatets troverdighet og personvern (Dalland 2012 s. 96). I min studie ser jeg tre tydelige forskningsetiske utfordringer. Det asymmetriske forholdet i intervjusituasjonen og

arbeidet med anonymiseringen og balansegangen mellom det å komme frem til gode og riktige forskningsresultat, og åpenhet ovenfor mine informanter.

I en intervjusituasjon er det alltid et asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og intervjuobjektet. Kvale og Brinkmann (2009) mener det har vært for lite fokus på maktforholdet i kvalitative forskningsintervju, og han har derfor lagt frem noen asymmetriske forhold i denne sammenheng:

- 1 **Asymmetrisk maktrelasjon i intervjusammenheng:** Intervjueren har vitenskapelig kompetanse. Forskeren bestemmer temaet, starter og avslutter samtalen og avgjør hvilke svar som følges opp.
- 2 **Intervjuet er en enveisdiallog:** Intervjueren spør og intervjuobjektet svarer.
- 3 **Intervju er en instrumentell dialog:** En god samtale er ikke lenger et mål i seg selv, men middelet forskeren bruker for å komme frem til interessante data som er relevant for forskningen.
- 4 **Intervjuet kan bli en manipulerende dialog:** Det kan forekomme en skjult dagsorden der forskeren søker informasjon uten at den intervjuede vet hva forskeren ser etter når han/hun går direkte frem på en indirekte måte.
- 5 **Forskeren har monopol på fortolkningen:** Forskeren har det privilegiet å fortolke hva intervjuobjektet ”virkelig mente”.
- 6 **Motkontroll:** Intervjuobjektet kan holde tilbake viktig informasjon som en reaksjon på forskerens dominans. Det kan også oppstå situasjoner der intervjuobjektene protesterer på det de blir spurt om, og i enkelte tilfeller trekke seg fra intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009, s. 52-53).

Jeg er bevisst på at min pedagogiske utdanning og erfaring som SFO-leder, ønske om at SFO skal sees på som en pedagogisk virksomhet og at et personale som har pedagogisk kompetanse er en stor ressurs i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn, kan skinne gjennom i mitt møte med forskningssubjektene.

Det er ulike måter å prøve å jevne ut dette asymmetriske forholdet på. I min sammenheng ser jeg det som aller viktigst å redegjøre for egen posisjon og å være bevisst og reflektert om egne holdninger. Målet er så langt det lar seg gjøre å unngå-ubevisst å påvirke mine forskningsobjekter i den ene eller andre retning, og slik passe på at informantenes integritet blir ivaretatt. Jeg ser det også som viktig å ikke bruke fagtermer og fremmedord i intervjusituasjonene. Spesielt med tanke på at mine informanter har forskjellig bakgrunn og utdanning. Det er også viktig at jeg tydelig gir uttrykk for informantens verdi, og at jeg verdsetter den informasjonen vedkommende har å bidra med.

Balansegangen mellom å samle inn data av høy vitenskapelig kvalitet samtidig som man skal ivareta intervjupersonenes integritet, er utfordrende. Legger forskeren for stor vekt på å ta hensyn til informanten, risikerer hun å få empirisk materiale som bare skraper i overflaten (Kvale og Brinkmann 2009, s. 184). I etterkant av mine intervjuer og mens jeg har sittet og transkribert lydopptakene kan jeg se at dette har vært en utfordring for meg. Jeg ser at jeg noen ganger i redsel for å gjøre min informant forlegen eller utsette vedkommende for ubehag har unnlatt å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Spesielt i et av intervjuene. Informanten fremsto for meg som litt usikker og forsto flere ganger ikke spørsmålet mitt, andre ganger svarte hun at hun ikke hadde tenkt over det jeg spurte om, eller hun svarte på noe annet enn det som det ble spurt om. Jeg er veldig takknemlig for at min informant tok seg tid til å delta på intervjuet og jeg ønsket på ingen måte at vedkommende skulle føle seg underlegen eller utilpass. Jeg merket i intervjusituasjonen at jeg hele tiden jobbet ekstra med å fremstå som positiv, at jeg noen ganger valgte å la spørsmålet ligge og at jeg forholdt meg mer slavisk til intervjuguiden. Men det var først når jeg transkriberte materialet at jeg merket hvor stor forskjell det var fra de andre intervjuene i forhold til hvorvidt jeg fikk spurt de spørsmålene jeg lurte på. Dette er nok på mange måter et produkt av min ”ferskhet” som intervjuer/forsker og kunne kanskje vært forebygget noe hvis jeg hadde gjennomført flere prøveintervju. Når det er sagt har jeg valgt å beholde intervjuet. Det var også masse bra som kom frem. En måte å se det på er at dette også kan ha en sammenheng med informantens ferskhet som SFO-leder og evt. i forhold til manglende formalkompetanse. Dette er et forhold som jeg kan ta i betraktning når jeg skal drøfte min empiri.

Et intervju kan være forskjellig med tanke på hvor åpen man er om det man egentlig er ute etter. Man kan enten velge å forklare intervjuets formål med en gang, eller man kan gå mer indirekte til

verks for så å få innlemmet det man egentlig lurte på i slutten av intervjuet. Det sistnevnte byr på etiske utfordringer i forbindelse med informert samtykke (Kvale og Brinkmann 2009, s. 89).

Det som kommer frem i de to foregående avsnittene er i mitt prosjekt en utfordring. Det er en balansegang mellom hvor mye informasjon man skal gi til informantene, og det å få gode data. Et eksempel på dette kan være diskusjonen om krav til pedagogisk kompetanse hos leder i SFO. I og med at det ikke er noen klare retningslinjer, men bare anbefalinger om dette nasjonalt, er det helt opp til den enkelte skole å bestemme hvorvidt de ser det som nødvendig med pedagogisk kompetanse hos SFO-leder. Dette er ett av temaene jeg ønsker å se nærmere på når jeg skal sammenligne kommunenes retningslinjer og se disse i forhold til SFO-leders tanker om dette. Utfordringen her er at jeg vil kunne få behov for å se SFO-leders kompetanse som en variabel i forhold til om SFO er preget av god eller dårlig sosialpedagogikk. Selv om jeg ønsker å gjøre dette kan jeg ikke informere mine informanter om dette i forkant av intervjuet fordi det kunne skape avstand mellom meg og informanten, særlig i de tilfeller der SFO-leder ikke har noen formell pedagogisk kompetanse. Det kan også føre til at informantens svar blir mer kalkulerte på bakgrunn av nettopp denne informasjonen. Dette kan oppleves som et brudd på informert samtykke.

Innenfor kvalitativ forskning er arbeid med anonymiteten særs viktig fordi det i slike undersøkelser fremkommer en del detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner. All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, er taushetsbelagt. Resultater som inneholder personopplysninger, skal legges frem i anonymisert form. Det er viktig at informanten føler seg trygg på at deres anonymitet blir ivaretatt. Informasjonen som samles inn, skal kun brukes til det formålet den er samlet inn for. En måte å ivareta anonymiteten på er å bruke pseudonymer i stedet for navn eller endre på opplysninger som er uvesentlig for resultatet (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2006, s. 98). I mitt tilfelle har jeg valgt å gi informantene mine fiktive navn.

Som nevnt ønsker jeg å undersøke fire SFO-er i to ulike kommuner. Mitt strategiske utvalg baseres på at de deltakende kommunene tolker lover og forskrifter ulikt, noe som kommer frem i deres retningslinjer og vedtekter. Disse vil ikke i sin helhet bli lagt ved som vedlegg til oppgaven. Fordi disse dokumentene er offentlige, kan det føre til at det blir lettere å spore informantene

tilbake til deres respektive kommuner. Jeg vil likevel bruke sitater og utdrag fra disse i analysene mine. I og med at navnene på informantene, skolene og navnet på den enkelte kommune er anonyme, vil ikke ”allmenheten” kunne identifisere hvem mine informanter er. Det kan likevel være nødvendig å avsløre enkelte relevante momenter som kan være karakteristisk for SFO-ene som er med i undersøkelsen. Hvis disse momentene kan sies å være uttrykk for sensitiv informasjon er det ekstra viktig å vurdere om de representerer en trussel mot informantenes anonymitet. Et tiltak kan eventuelt være å ha med flere informanter innad i samme kommune.

3.9 Analyse og bearbeidelse av data

Det første jeg som forsker må ta stilling til når jeg skal analysere materialet er hva som skal betraktes som relevant data (Thagaard 2002, s 109). Jeg startet min bearbeidelse av mine data ved å transkribere intervjuene. Det er sterkt anbefalt at forskeren selv transkriberer sine lydopptak - så lenge det ikke er for mange informanter - da dette gir en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet, noe som igjen vil bidra til at transkriberingen kan bli en del av arbeidet med analysen (Dalen 2011, s. 55). I første omgang skrev jeg ordrett av uten å utelate noe, dvs. at også hm-lyder ble tatt med. I ettertid har jeg valgt å ta dette med bare i den grad det illustrerer usikkerhet hos informantene. Jeg har valgt å legge frem mitt materiale som eget kapittel i oppgaven. Siden transkriberingen av intervjumaterialet var på 50 sider, har jeg valgt å ta med bare et utdrag fra dette i oppgaven. Det jeg har utelatt er utsagn som ikke er relevant for det som er fokus i min analyse.

Et forhold forsker må ta stilling til i sin bearbeidelse av materialet er om beskrivelser av kroppsspråk og tonefall skal være med i presentasjon og analyse (Thagaard 2002, s. 109). Jeg har valgt å ikke skrive ned observasjoner av informantene kroppsspråk eller si noe om tonefall. Mitt hovedfokus i drøftingen er derfor på hva mine informanter sier. Utsagnene blir derimot gjenstand for tolkning fra min side.

3.10 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet er *”en forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til, om resultater kan gjentas på andre tidspunkt og av andre forskere og med hjelp av den samme metoden”* (Kvale og Brinkmann 2009, s.325).

Man kan skille mellom reliabilitet i forhold til intervjusituasjonen, og reliabilitet i forbindelse med transkribering og analyse av funnene. Selv om informantene kan gi andre svar til forskjellige intervjuere, så handler reliabilitet i intervjusituasjonen i hovedsak om intervjuerens reliabilitet. Eksempel på dette er om intervjueren stiller ledende spørsmål som intervjuer ikke er seg selv bevisst på, og som videre kan påvirke informantenes svar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

En annen måte og stille spørsmål til reliabilitet på er hvordan empirien transkriberes. Om man tar med pauser og alle hm-er. Transkribering utført av to ulike personer kan føre til to ulike resultater (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

For og kunne motvirke en tilfeldig subjektivitet er det viktig at det er høy reliabilitet i forbindelse med transkribering av intervjuene. På den andre siden er det ikke alltid like heldig å ha for stor vekt på reliabilitet i forbindelse med intervjufunnene fordi dette kan motvirke muligheten for kreativ tenking og variasjon som kan blokkere muligheten til å kunne følge opp fornemmelser underveis (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

Validitet er *”styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapen viser validitet som regel til om metoden faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke”* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 326).

I følge en metodologisk positivistisk tilnærming er samfunnsvitenskapelig forskning bare valid dersom den kan gjøres om til noe målbart. Altså vil kvalitativ forskning ikke være gyldig så lenge den ikke kan gjøres om til tall. Validitet i forhold til kvalitativ forskning handler om hvorvidt metoden undersøker det man ønsker å få undersøkt, altså hvorvidt metoden reflekterer variablene vi ønsker å belyse. Når man ser på validitet i et videre perspektiv kan man begynne å snakke om kvalitativ forskning gir gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250-251).

En ting jeg fant utfordrende var dette med reliabilitet i intervjusituasjonen. På den ene siden var det viktig at jeg fikk frem den informasjonen jeg trengte samtidig som det var viktig å ikke stille spørsmål som på noen måte var veiledende. Denne utfordringen ble veldig tydelig for meg i to av intervjuene. Jeg følte samtalen ikke fløt så godt, svarene var korte og noen ganger virket det som om informantene ikke forsto hva jeg spurte om. Jeg gjorde da det jeg kunne for å omformulere spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål uten å gå vekk fra min «nøytrale» holdning, og uten å stille ledende spørsmål på bakgrunn av mine oppfatninger om temaet.

En av informantene hadde jeg en relasjon til fra tidligere (vi har spilt teater sammen med) og flere av de andre hadde jeg fått kontakt med gjennom andre mennesker jeg hadde en relasjon til. Dette kan påvirke resultatene i den forstand at de kan ha forutinntatte oppfatninger av meg som kan føre til at de svarer på andre måter enn de ville gjort hvis det hadde vært en intervjuer de ikke tidligere hadde noe kjennskap til. Jeg tror likevel ikke dette hadde stor negativ innvirkning på svarene de gav. Jeg kan heller se for meg at det kan ha hatt en positiv effekt i den forstand at vi pga. tidligere bekjentskap lett opparbeidet en god stemningen, og at asymmetrien mellom intervjuer og informant ikke ble så tydelig nettopp på grunn av dette.

Det er alltid viktig å forsikre seg om at man stiller spørsmål som får belyst problemstilling på en god måte. Jeg utstyrte meg derfor med en nøye gjennomtenkt intervjuguide. Det vil alltid være mange interessante spørsmål man ikke får stilt både på grunn av oppgavens begrensede omfang og intervjuets tidsbegrensninger. Selv om jeg forholdt meg til en forberedt intervjuguide supplerte jeg også med spørsmål der jeg følte at dette var relevant.

Et forhold som bidro til å øke reliabiliteten var bruk av lydopptak med svært god lydgjengivelse. Det la godt til rette for en rett transkribering. Jeg transkriberte først mine intervjuer ordrett (med alle pauser og ”lyder”). På grunn av transkriberingsmaterialets store omfang har jeg naturlig nok begrenset dette i empiripresentasjonen. Spørsmålet om «de tusen sider» handler om reduksjon av data gjennom kategorisering og bruk av det eksemplariske prinsipp der bare de sitater som er best egnet til å opplyse saksforholdet er tatt med i oppgaven.

Jeg har valgt å intervju SFO-leder fordi disse har et sentralt ansvar i forhold til å legge til rette for sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn og derfor de informanter som på best mulig måte kunne svare på min problemstilling.

Ser man bort fra oppgavens omfang og tidsbegrensinger kunne det selvsagt vært tjenlig med en utvidet undersøkelse der både kvalitativt intervju og observasjon ble brukt i kombinasjon med en kvantitativ undersøkelse. Med begrensningene i tankene var det likevel et semistrukturert intervju som var mest tjenlig for meg. Jeg ønsket å gå i dybden for å kunne si noe om SFO-lederes tanker om mitt forskningsspørsmål. I mine analyser vil jeg kunne trekke veksler på de tanker og erfaringer jeg selv har gjort meg om dette i egenskap av å ha jobbet som SFO-leder i en årrekke.

4. Presentasjon av retningslinjer og vedtekter for SFO i to utvalgte kommuner

4.1 Lokale retningslinjer og vedtekter for to ulike kommuner

Jeg har som sagt valgt å intervju SFO-ledere i to ulike kommuner med henblikk på deres tanker rundt det sosialpedagogiske tilbudet for funksjonshemmede barn i SFO. Et viktig utgangspunkt for min studie er antakelsen om lokale forskjeller på grunn av det store rom for lokal tolkning som det nasjonale lovverket åpner opp for. Jeg vil i denne sammenhengen først presentere og sammenligne de lokale retningslinjene og vedtektene for de to kommunene som er involvert i mitt prosjekt.

Som nevnt tidligere er det to kommuner av ulik størrelse. Kommune A er en relativt stor kommune mens kommune B er en forholdsvis liten kommune.

Det første som slår meg når jeg finner frem begge kommunenes vedtekter og retningslinjer for sine SFOer, er forskjellen i størrelse på de to dokumentene. Kommune A har valgt å skrive en 16 siders lang håndbok (første gang utformet i 2010) om SFO med ett ni siders vedlegg der vedtekter er tydelige og med referanse til loven. Kommune B har et to siders langt hefte om vedtekter for skolefritidsordningen i sin kommune der det også refereres til loven. Dette i seg selv gjør en sammenligning av disse kommunene vanskelig, men samtidig veldig interessant. Jeg opplever det slik at kommune B har i sine offentlige retningslinjer gjort rede for de momentene som er et minimum av det som er krevd gjennom loven, men ikke noe om rammene rundt og bakgrunnen for eller hensikten med disse retningslinjene. A har også gjort rede for de kravene loven mener hver kommune skal ha vedtekter om, men har også i tillegg til dette beskrevet hva de vil at hensikten med SFO skal være og hvilke visjoner som bør gjelde.

Kommune A starter sitt hefte med en innledning som forklarer målet og tanken bak heftet:

- den skal fungere som et styringsredskap for rektorer og SFO-ledere innad i kommunen.
- den skal gi grunnlag for videre informasjon til foreldrene.
- den skal gi et grunnlag for satsningsområdet og vurdering av kvaliteten av SFO.

4.2 Lek og oppholdsarealer

Begge kommunene sier noe om leke- og oppholdsareal, og at SFO skal ha egen base. B sier at SFO skal ha tilgang på skolens utearealer og spesialrom som musikkrom gymsal, formingsrom og kjøkken. Det skal også være tilgang på kjøleskap/frys, komfyr, oppvaskmaskin, vask, glass, kopper, fat, bestikk osv. Kommune A påpeker at rektor har det overordnede ansvaret for best mulig utnyttelse av skolens areal, og presiserer også at den enkelte skole skal ha egne vedtekter om arealbruk.

4.3 Bemanning og ledelse

Når det gjelder bemanning og ledelse sier kommune B at rektor på skolen er leder for SFO. Videre står det at det skal være ansatt en assistent pr. 15 barn. Om det er funksjonshemmede elever kan skolen ansette flere. Er det mer enn 31 barn på SFO skal det opprettes en lederstilling. Kommune A skriver at dersom det er barn i gruppen som er funksjonshemmede eller har spesielle behov, kan det ansettes flere.

Også kommune A påpeker at rektor er nærmeste leder, men sier det slik: ”Rektor har det overordnede pedagogiske, personmessige og økonomiske ansvar for SFO”. SFO skal ha egen daglig leder dersom den passerer 60 barn. Har ordningen mer enn 80/150/200 skal det opprettes henholdsvis en, to eller tre gruppeledere. Har SFO flere baser skal det også være en gruppeleder pr base.

Kommune A presiserer også at SFO-leder er en del av skolens lederteam og skal ha et tydelig lederansvar. Det stilles også krav til at SFO-leder har ansvar for å utøve sine daglige lederoppgaver etter de rammene som gjelder. Dersom SFO-leder i kommune A har 3-årig utdanning eller mer vil vedkommende få tittel som avdelingsleder-SFO.

I tillegg har kommune A et punkt om kompetanseheving og kompetanseutvikling der det presiseres at kompetanseheving kan bidra til refleksjon rundt egen praksis. Det presiseres at SFO-personalet bør så langt det lar seg gjøre ha mulighet til å delta i kompetansehevingstiltak som skolen er ansvarlig for.

Kommune A sier noe om SFO-ansattes ansvar for omsorg og trivsel for barna. De voksne skal alltid være i nærheten av barna i lek og aktivitet. De skal gi barna omsorg, tilsyn, trygghet og tilhørighet. De trøster, gir oppmuntring, omtanke og hjelp når de har behov for det.

Kommune B presiserer taushetsplikten og krav om fremlegging av politiattest ved ansettelse i SFO. Dette påpeker også kommune A i et eget kapittel om lovverket. Videre sier heftet at ved ansettelse i SFO vektlegges pedagogisk, sosialfaglig eller annen relevant utdanning som kan ivareta kvaliteten og innholdet i SFO.

4.4 Formålet med SFO

Når det gjelder SFO sitt formål har begge kommunene i sine retningslinjer referert til opplæringslovens § 13-7 om at SFO skal legge til rette for kulturaktivitet, sosial læring og fysisk aktivitet. Kommune B nevner at SFO i samarbeid med hjem og skole skal legge til rette for at barna skal bli selvstendige, tolerante og skapende mennesker.

Kommune A sier noe om at alt må ligge til rette i forhold til funksjonsnivå. Det nevnes også at SFO driver sosialpedagogisk forebyggende arbeid, og skal sammen med skolens faglige pedagogiske miljø skape rom for læring. Den gode SFO skal styrke barnets sosiale nettverk og være en sosial læringsarena.

I håndboken til kommune A står det og at hver enkelt SFO må utvikle planer for virksomheten med utgangspunkt i fritidspedagogisk tenkning. Det nevnes også at utvikling av kvalitet i SFO må inngå som et kapittel i skolens kvalitetsutviklingsplan, og må inneholde noe om utvikling av felles kompetanse.

4.5 SFO for funksjonshemmede barn

Det står ikke mye i retningslinjene til kommune B om SFO for funksjonshemmede barn. Jeg finner bare det jeg har nevnt over om at man kan øke bemanningen dersom det er funksjonshemmede barn i gruppen. Det er også referert til § 13-7 i opplæringsloven om at barn med særskilte behov har krav på tilbud frem til 7. klasse.

Kommune A har i tillegg til dette nevnt at aktivitet og lek skal legges opp etter barnets funksjonsnivå. Den har et eget punkt som heter tilbud for barn med særskilte behov. Der refereres det til opplæringslovens § 13-7 som sier at funksjonshemmede barn skal gis gode utviklingsvilkår. Det nevnes også at barn med særskilte behov kan få plass til og med 7. klasse. Det nevnes her at dersom man har barn med særskilte behov i SFOen, kan man få styrket bemanningen og at det er satt av en begrenset ressurs til dette i budsjettet. Det står også at den enkelte SFO skal legge til rette for barnet på bakgrunn av opplysninger om barnet og rammene rundt tilbudet. Her presiseres verdien av samarbeidet mellom skole og SFO, og at informasjon rundt barnet bør gis til skole og SFO samtidig.

4.6 Lokale vedtekter

Kommune A har i tillegg til håndboken fastsatt at hver enkelt SFO også skal ha egne bestemmelser om:

- lokale åpningstider/-dager
- lokal organisering og bemanning
- bruk av inne- og utearealer samt angi samlet leke- og oppholdsareal
- bruk av inventar og utstyr
- evt. tur- og matpenger
- samarbeid skole/SFO
- foreldresamarbeid
- evt. bestemmelser pga. lokale forhold

4.7 Foreløpige tanker rundt den lokale utformingen av begge SFO-tilbudene

Før jeg presenterer intervju materialet vil jeg kort kommentere SFO- tilbudet til de to SFOene ut i fra det som er skrevet de den enkelte kommunes retningslinjer. Ved første øyekast er kommune A's håndbok for SFO langt mer omfattende og gjennomtenkt enn kommune B's. For det første er den mer detaljert og setter større krav til SFOen på alle de områder der det nasjonale lovverket er generelt. Hvis man utelukkende tar utgangspunkt i retningslinjene til de to kommunene virker tilbudet i kommune A mer gjennomtenkt, men dette forutsetter at den enkelte skole følger opp disse retningslinjene.

5. Presentasjon av intervjumaterialet

Jeg vil nå presentere de fire intervjuene jeg har gjennomført. To av intervjuene med SFO-ledere skriver seg fra kommune A (den store kommunen) og to fra kommune B (den lille kommunen).

I det ene intervjuet fra kommune A ble to kvinner intervjuet samtidig der den ene var avdelingsleder for SFO mens den andre vikarierte i deler av hennes stilling. Denne SFOen besto av 160 barn. Jeg har valgt å kalle de to informantene henholdsvis Anne (SFO-leder) og Tove (stedfortreder for SFO-leder). SFO-leder Anne hadde arbeidet i SFO i 7 år, tatt fritidspedagogikk og drama fra lærerhøyskolen, drevet barnepark i 8 år, var fostermor, mor, mormor og tilsynsfører. Stedfortreder Tove hadde ikke formal kompetanse, men hadde vært mor i 21 år og jobbet i SFO i 15 år.

Den andre informanten i kommune A kalt Pål, var leder for en SFO som bestod av 138 barn. Han var begynt på sitt tiende år som SFO-leder for denne SFOen. Pål var i utgangpunktet utdannet eksportmarkedsfører, og har jobbet som matros i forsvaret. Etter at han begynte som SFO-leder hadde han tatt pedagogisk veiledning. Før han fikk sin nåværende jobb arbeidet han i 3,5 år som assistent i en annen SFO.

Den første informanten i kommune B er en kvinne. Denne SFOen som består av 65 barn, er den minste i undersøkelsen, men likevel den nest største SFOen som finnes i kommune B. Jeg kaller denne informanten for Bente. Hun er utdannet barne- og ungdomsarbeider og har tidligere jobbet i barnehage. Bente har jobbet i denne SFOen siden hun var ferdig med fagbrevet for 6 år siden. Hun vikarierer som SFO-leder og har gjort det i to år og vil trolig gjøre det i et år til.

Den siste informanten i kommune B er også en kvinne, heretter kalt Inger. Inger leder en SFO som har 150 barn. Hun har totalt jobbet 17 år i skole, ti år som SFO-leder og 2 år på denne SFOen. Det er særlig et moment som gjør dette intervjuet veldig interessant. Denne informanten har jobbet i både kommune A og B. Jeg har i hovedsak valgt å intervjuer henne med tanke på den kommunen og den SFOen som hun jobber i nå (B-kommunen). Vi kom likevel flere ganger inn på likheter og forskjeller mellom de to kommunene.

I det følgende presenteres mitt intervjumateriale tema for tema. Jeg velger å ta utgangspunkt i intervjuguiden fordi denne bidrar til å strukturere og tydeliggjøre temaene.

5.1 Antall ansatte, areal og romfordeling

I den første SFOen i kommune A der Anne og Tove ivaretar lederfunksjonen, er det totalt 17 ansatte hvor av et par har fagbrev, mens majoriteten er assistenter. De opplyser om at det nå ikke lenger finnes noen bemanningsnøkkel slik det var tidligere. Bestemmelsen om 1 ansatt pr. 15 barn har de gått vekk ifra. I den andre SFOen i kommune A der Pål er SFO-leder, er det 11 ansatte pluss en som er på arbeidstiltak.

I den første SFOen i kommune B som Bente er leder for, er det 11 ansatte, men flere av disse er i en til en situasjon, dvs. at de følger opp et konkret barn. Bente kan fortelle at det er mange som har sluttet om våren av 3. og 4. klassinger. I den andre SFOen i kommune B som Inger leder, er det 19 ansatte.

Når det gjelder romfordelingen var det litt ulike svar hos de forskjellige informantene både når det gjaldt praksis og når det gjaldt forståelse av spørsmålet.

Anne og Tove forteller at de har tre baser; 1. og 2. klasse er hver for seg, mens 3. og 4. klasse er sammen på en base. På spørsmål om hvordan samarbeidet mellom skolen og SFO fungerer med tanke på å dele rommene, sier Tove at det ikke er nødvendig med samarbeid i forhold til dette fordi det er skolen som ”låner” SFOs lokaler. SFO-leder tilfører:

Anne: *Nei, det er mer sånn, hvor er perlene våre? Jeg har hørt de har perlet i 1. klasse i lang tid, hehe. Det er mindre nå enn før.*

På det samme spørsmålet svarer Pål slik:

Pål: *Vi har en base som er 125 kvadratmeter, men den er jo ikke stor nok til alle, så vi bruker klasserommene, gymsalen, formingen og andre rom når vi trenger det.*

Intervjuer: *Føler du at delingen av areal går fint eller oppstår det konflikter?*

Pål: *Egentlig går det veldig bra, i perioder er det litt sånn at de rydder aldri etter seg eller vi rydder aldri etter oss, men som regel går det greit. Og alle er blitt flinkere til å ta det opp istedenfor å gå å gnage på det. Vi jobber enda litt med måten å ta det opp på. Istedenfor at de skal gå til andre, kan de komme direkte til meg.*

Bente forteller at rombehovet kan endre seg i løpet av et skoleår fordi elever slutter. SFOen hun leder endte opp med en avdeling pluss at de brukte klasserom. Hun kommenterer dette slik:

Bente: *Det er på ingen måte det optimale nei, langt der ifra! Nei, nei, nei. Vi har to avdelinger første og andre for seg og tredje og fjerde for seg. Men nå i vår slo vi de sammen til en for det var så mange som sluttet i 3. og 4. klasse. Vi bruker også gymsalen og ballbingen.*

Inger: *Vi har to store klasserom som bare er våre, og så har vi en del grupperom. Ellers så deler vi med skolen.*

5.2 Mål og visjon for SFO

For å belyse dette temaet stiller jeg spørsmål om aktivitetstilbudet på SFO, fokus og visjon for den enkelte SFOen, den enkelte leders tanker rundt SFO som pedagogisk praksis. Jeg spør også om vedtekter og retningslinjer for den enkelte SFO.

I den første SFOen i kommune A finner følgende meningsutveksling sted i forhold til aktiviteter og pedagogisk fokus:

Intervjuer: *Hvilken ulike aktiviteter og fokus har dere på SFO?*

Tove: *Fokuset er frilek, (pause) men vi har jo aktiviteter som gym, kunst og håndverk, litt matlaging, data, friluftsgruppe som de kan melde seg på frivillig. Leksehjelpen. Drama i forbindelse med 17. mai.*

Intervjuer: *Har dere noe pedagogisk fokus, eller ordensregler, manifest mot mobbing?*

Tove: *Vi følger mye det samme som skolen. Sosiale læringsmål som å lære å lytte, ta i mot et komplement, sånn egentlig enkle ting. Ellers har vi litt mer sånn kardemommelov.*

Anne: *Men SFO er jo et ikke-pedagogisk tilbud!*

I den andre SFOen i kommune A kan Pål berette om en rekke aktiviteter som både er i regi av SFO og som ikke er det:

Intervjuer: *Hvilken ulike aktiviteter og fokus har dere på SFO?*

Pål: *Vi har mye, kommer litt an på hva du tenker på. Men det som vi har uten at foreldre er blandet inn ... vi har en friluftsgruppe som går hver fredag. Vi har skolekor. Samarbeid mellom lærer og SFO- ansatte. Alle barna har dette tilbudet selv om de har SFO eller ikke, men det skjer i SFO-tiden. Og det koster ikke noe. Vi har også et veldig aktivt foreldreutvalg. De arrangerer aktiviteter i SFO-tiden, som er betalingsaktiviteter, og som også er åpent for alle. I år har vi 9 sånne aktiviteter, f.eks. taekwondo, gitar, nysgjerrigper (forskning), matlaging, svømming, dansing. Dette er betalingstilbud ikke i regi av SFO, så vårt ansvar oppi dette er å sørge for at ungene kommer seg dit de skal. Det er kursleder som har ansvaret der. Vi kan noen ganger være med om vi har elever med spesielle behov som er med. Vi har også assistenter som har faste dager i uken der de har ansvar for å lage aktiviteter på en time. Men de velger temaet selv. F.eks. påskepynt, fotball, pil og buelaging. Vi er mye ute og lite inne og perler. Vi har faste turdager hver tirsdag for 1. og 2. klasse.*

Intervjuer: *Vil det gratis aktivitetstilbudet ha en innvirkning på betaling og timer i SFO?*

Pål: *Nei. Der har vi bare vært konsekvent. Så det får det ikke. Vi har brannansvar for barnet. Det hadde praktisk sett ikke vært mulig. Men jeg føler foreldrene har aksepterte og forstått det.*

I den første SFOen i kommune B forteller Bente at de hadde en del formingsaktiviteter. De malte på lerret og sånn, og de var mye ute når været tilsa det.

Bente: *De kan velge mellom å være ute eller inne. Vi har og en del byggkonstruksjon, perling. Vi kjøpte mye sykler og litt forskjellig, og da vil de ofte være ute å bruke de.*

På spørsmål til leder av den andre SFOen i kommune B om hvilke ulike aktiviteter og fokus de har på SFO svarer Inger slik:

Inger: *Vi prøver og ha mest mulig fokus på uteleker og tur. Det begrenser seg til et par ganger i uken, og i mindre grupper. Dette er på grunn av personalmessige årsaker. Vi har lave stillinger. Ellers har vi en del formingsaktiviteter, gym. Nå står det helt stille. Det er masse boreaktiviteter. Det er det. Men fokuset er i hovedsak ute. Vi driver litt snikinnføring av finmotorikken. Brettspill slik at de kan lære seg å ta og gi og vente på tur og den slags. Å får trent på det gjennom lek.*

Om SFO som pedagogisk praksis var det ulike svar. Det var forskjellig fra informant til informant hvor mye de hadde tenkt igjennom denne tematikken tidligere.

Tove: *Det er jo pedagogisk i det at man lærer å leke med hverandre, lærer å ta hensyn.*

Anne: *Det er jo dette med sosialkompetansen. Vi jobber jo med det. Det aller viktigste er jo livserfaring. Tryggheten i deg selv er jo det aller viktigste. Da blir man en god arbeider. Ta i bruk kreativiteten er viktig! Når de vil og ikke under tvungne rammer. Det er mange foreldre som syntes at det er dumt at barnet sitter og perler når de kommer og henter de, men jeg tenker at det er en fin måte å bare sitte å la tankene fly på.*

Pål: *På foreldremøter sier jeg at SFO er et fordypningsfag i sosialtrening. Så det har vi fokus på. Hvordan man er under lek, måltider, utenfor skolen og representerer skolen. Lære barna som er her utenifra (landlig) å oppføre seg i sentrum, trafikkregler og lignende. Vi er samtidig veldig opptatt av frilek. Altså, du skal ha mulighet til å ikke gjøre noe, altså å leke det du vil. Jeg er motstander av den videreføringen de har gjort i Oslo nå, om at det man har om på skolen skal man*

også ha om på SFO. De får ikke noe valg. Har de om planeter på skolen så lager vi det på SFO. Viktig at dette er fritiden. Fokuset er på hvordan vi er mot hverandre, hvordan leker vi bra sammen.

Pål utdyper sine tanker om SFO som en pedagogisk praksis også i forhold til strukturelle faktorer knyttet til stillingsbrøker og SFO som en læringsarena for handikappede barn:

Pål: *Det er jo utfordrende for ofte kan vi bare tilby, altså nesten alle som jobber i SFO har halve stillinger. Det er vanskelig å få folk som har fagbrev til å søke de stillingene fordi de ønsker fulle stillinger. Det kommer hele tiden tilbud om å ta fagbrev, men det er veldig få som ønsker det. Å så er det en utfordring til, men som ikke er uoverkommelig, da må du ha et tettere samarbeid med skolen enn vi har nå. Da bør man følge litt det som er på skolen. Men man kan ha aktiviteter med en pedagogisk tanke i bakhodet, det har vi. Vi har spill med pedagogisk innhold. Men som jeg sa så vil ikke jeg at det skal være en videreføring av skoledagen. Men for all del. Det er en god anledning til å få inn læring og pedagogikk, men det må passe seg. Men det må ikke bli påtvunget. F.eks. handikappede. Det er en fin læringsarena for barna. De andre barna er interessert i de og spør; hvorfor kan ikke hun gå? Og kan hun gjøre det selv om hun sitter i rullestol. ("kritiserer fritidsskolen som det heter i Oslo"). Spesielt for guttene som trenger å løpe litt.*

Bente gir uttrykk for en både-og-holdning på spørsmål om SFO som en pedagogisk praksis:

Intervjuer: *Hva er hovedfokuset i deres SFO?*

Bente: *Vi har trivselsregler som gjentas hele tiden. Vi også en årsplan der det står hva vi skal gjøre måned for måned, som sendes ut til foreldre på mail. Nå står jo 17-mai for tur. Og da er det i fokus.*

Intervjuer: *Hva tenker du om SFO som en pedagogisk praksis?*

Bente: *Både og. Jeg var på et kurs nå. Og da fikk jeg oppfattelsen av at det er så forskjellig fra SFO til SFO. Noen samarbeider godt med skolen. Der SFO drar med seg det skolen holder på med inn i SFO-tiden også.*

Intervjuer: *Er dette et bevisst valg eller helt tilfeldig.*

Bente: *Jeg har ikke vært borti det her, men vi har hatt et prosjekt i lag. Sånn som skolen. Vi lager ting, selger til foreldre og pengene går til en god sak. Ellers så har vi veldig mye fokus på måltider og hvordan vi oppfører oss rundt det.*

Inger blir også konfrontert med hva hun tenker om SFO som en pedagogisk praksis.

Inger: *Jo du har jo på en måte det, uten at man til dagen går rundt og tenker over det. Der er jeg mye mer man vil gjøre, men tiden strekker ikke til. Det er jo her som det er på mange andre skoler og barnehager, at sykefraværet er høyt. Vi har også høy snittalder på personalet, noe som merkes godt på personalets begrensninger og hva de kan gjøre. Vi jobber for å få inn yngre folk.*

De vedtekter som gjelder for SFO kan også legge føringer i forhold til SFO som pedagogisk praksis.

Intervjuer: *Har deres skole egne vedtekter/retningslinjer for SFO?*

Anne: *Ja, når det gjelder langdager, åpningstider, pris på mat. Og sånt. Der står det og at vi er et ikke-pedagogisk tilbud. Daglig fordeling av areal. De ligger kanskje på hjemmesiden.*

Pål kan også bekrefte at deres skole har egne vedtekter/retningslinjer for SFO.

Pål: *Ja, kommunen har noe som heter håndbok for SFO og der står det at hver enkelt skole skal ha sine egne vedtekter og retningslinjer. Men er mye avskrift fra det sentrale, og så er det noe eget. Hver gang noen søker plass ved SFO så får foreldrene vedtektene.*

Bente kan fortelle at de ikke har noen håndbok, men at det her er det årsplanen som gjelder. Inger sier at kommunen har håndbok og refererer til de retningslinjene som er omtalt i kapittel 4.

5.3 Sosial kompetanse

Her prøver jeg å få frem den enkelte SFO-leders oppfatning av begrepet sosial kompetanse. Jeg prøver også å få frem om den enkelte SFO-leder har lagt seg opp noen taker rundt SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet.

Intervjuer: *Har du gjort deg opp noen tanker om SFO som mulig arena for utvikling av sosial og kulturell kompetanse?*

Anne: *Vi jobber jo med disse sosiale målene hver måned. Pluss at jeg føler jo det at ... altså det å lære å være en god venn, å lære å vente på tur.*

Tove: *Et eksempel er å finne frem et svingtau. Da lærer de å vente på tur. Eller å lære å lytte, komme å fortelle idiotiske vitser som de er nødt til å høre ferdig.*

Anne: *Man ser i dag at barna kommer fra barnehagen og så kan de alle verdensdelene, men de kan ikke være en god venn! De kan ikke vente på tur og sånn. Vi ser jo veldig at det har vært en endring der. Fordi de har sine læringsmål, og da kommer til kort på det som gjelder sosial kompetanse.*

Tove: *Dette er noe som vi ser har endret seg stort bare de siste fem årene.*

Pål svarer et utvetydig ja på spørsmålet om han har reflektert på i hvilken grad SFO kan være en arena for utvikling av sosial og kulturell kompetanse.

Pål: *Ja. Vi prøver jo, spesielt på langdagene og ta de med litt utenom det vanlige miljøet. Altså dette med å forholde seg til røde lys. Så vi prøver å eksponere de for nye settinger. Vi har jo små gruppeaktiviteter. Og i sånne settinger har de en voksen der som kan hjelpe og korrigere.*

Intervjuer: *Hvilken oppfattelse har du av begrepet sosial kompetanse?*

Pål: *Å klare seg i hverdagen. Fungere mot og med andre mennesker. Å forstå hva som passer seg å snakke om, å ha empati og kunne lese situasjoner og andre mennesker. Å forstå at her passer ikke det seg ... å gi seg. Vi jobber jo spesielt med gutter når det kommer til det å gi seg. Å følge spilleregler. De som med en gang de ikke får viljen sin i ballbingen bare løper vekk. Det å fungere på en fin måte i gruppen.*

For Bente handler sosial kompetanse først og fremst om inkluderingsferdigheter. Evne til å bli inkludert når man står utenfor og evne til å se andre som vil inn i leken fra en posisjon innenfor blir særlig trukket frem.

Bente: *Ja, vi prøver å samle barna i aldersblandede grupper. Hvis vi ser at noen ikke får være med, så prøver vi å gå inn i leken ved å hjelpe vedkommende inn i lek. Naturlig. Vi leser opp trivselsreglene hver dag. Alle må være greie med alle osv.*

Intervjuer: *Hvilken oppfattelse har du av begrepet sosial kompetanse?*

Bente: *Hva mener du?*

Intervjuer: *Hva tenker du når jeg sier begrepet sosial kompetanse?*

Bente: *At de skal være sosialt i lag og at de har noen å være med. Hvordan man skal oppføre seg for å komme inn i "gjengen", på en god måte.*

Også hos Inger er inkludering et nøkkelord i hennes tenkning om sosial og kulturell kompetanse.

Inger: *Vi øver på det bevisst og ubevisst hele tiden. Nå i år har vi tre barn som trenger oppfølging av ulike grunner. Og da pleier vi å ha omvendt inkludering. For det kan bli for voldsomt. Noen får være i mindre grupper, så må vi prioritere det selv om bemanningen ikke tilser det. For det er viktig på sikt.*

Intervjuer: *Hva tenker du om hva sosial kompetanse innebærer?*

Inger: *Alt fra at ... når det gjelder barna så er det vel det å leke sammen, ta beskjeder, øm ... være ok med hverandre og forstå hverandre, at vi må godta at vi er ulike og samtidig finne oss i felles regler som er, og det gjelder jo barn og voksne.*

Intervjuer: *Du har jo jobbet som SFO-leder i begge kommunene. Merker du forskjellen mellom kommune A og B?*

Inger: *Ja, altså ... det er jo stor forskjell på der jeg jobbet før og der jeg jobber nå. Den største forskjellen er egentlig at der jeg jobbet før hadde vi flere barn med spesielle behov. Så hverdagen min gikk i hovedsak ut på å kunne tilrettelegge for aktiviteter som kunne fungere for alle de forskjellige barna. Så SFO-ordningen er mye større i form av antall barn. Ikke voksne, for det var flere av de der jeg jobbet før, men vi hadde jo mye mer penger, sånn at vi kunne drive med mye flere*

aktiviteter. Kommune A hadde gratis buss sånn at man kunne dra på utflukter. Vi kan ikke dra andre steder utenom i feriene. Kommune A var mye flinkere til samarbeid mellom skolene. Vi hadde nettverksmøter som vi styrte selv og tok opp saker. Vi arrangerte kurs sammen. Her er kurstilbudet lik null og SFO-ledersamlingene foregår to ganger i året og der blir agendaen styrt fra kommunen og satt på forhånd. Det er kjekt å treffe de, men det gir meg ingenting. For det er ikke sammenlignbart med de andre SFOene i kommunen og det tror jeg ikke de i kommunen forstår. Jeg har derfor valgt å holde kontakt med en del tidligere kollegaer. Og vi har fått kjøpe oss inn på kurs som de har hatt i kommune A. De andre SFOene har gjerne fri på planleggingsdagene, eller skal følge et opplegg med lærerne. Dette er ikke bra for oss. Vi trenger faglig påfyll i SFO og! På dette området er min kommune generelt dårlig!

5.4 Funksjonshemmede og SFO

Dette temaet er særlig rettet mot det funksjonshemmede barnet. Jeg har med tanke på taushetsplikten til mine informanter, og med tanke på anonymiseringen valgt å legge frem en fiktiv case for mine informanter:

Gutt i 6 klasse, Down syndrom, mobil, verbalt bra utviklet, noe slurvete språk, kognitivt ung. Sosiale utfordringer i form av lite venner. Noe sinnemestringsproblemer.

Med utgangspunkt i dette fiktive tilfellet har jeg stilt informantene spørsmål om samarbeid mellom skole og SFO, spesielt med tanke på at dette barnet vil være eldre enn de andre barna i ordningen. Jeg er igjen opptatt av SFO som pedagogisk praksis knyttet til SFO-hverdagen til funksjonshemmede barn (struktur eller ikke struktur). Til slutt prøver jeg å få i gang en diskusjon om sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet.

Intervjuer: *Hvordan ville dere forholdt dere til en slik utfordring?*

Anne: *Det de veldig ofte har, er at de har en assistent som er med de hele tiden. Det som er blitt gjort når man klarer å ha en til en er at man prøver å få barnet med.*

Kanskje få en eller to elever med på en aktivitet med denne gutten. Men han er jo eldre og større enn de andre barna. Det er jo et fysisk aspekt her.

Tove: *Han vil uansett utfordring få det samme tilbudet som de andre, men da gjerne med litt ekstra hensyn.*

Anne: *Og kanskje litt mindre grupper. Men når man kommer til 6. klasse, da er de nesten dobbelt så stor. De er da skumlere når de skubber og slår og sånt. Å lære barn at vi er annerledes. Jeg vil fortelle en historie. Vi skulle ha skuespill. Så hadde vi med et barn med Downs syndrom. Et annet barn kom bort til meg etterpå å hvisket inn i øret mitt. Du skjønner, hun forstår ikke alt, hun har Downs syndrom. Alle barn er flinke til å være inkluderende. Vi jobber jo for at de skal inkluderes, men hvor mye har de utbytte av det. For enhver pris? Jeg gjør meg opp noen tanker om at de kanskje hadde hatt det bedre i en tilsvarende gruppe.*

Tove: *Men hvis han liker å sitte i sandkassen å leke med biler.*

Anne: *Men det har mye med fysikken og gjøre.*

Pål svarer slik når han blir bedt om å forholde seg til den utfordringen som casen representerer:

Pål: *Akkurat en sånn har vi aldri vært borti da. Men vi ville jo nok ... Hadde vi hatt et sånt tilfelle så følger det jo ofte med assistenttimer også. Man ser også at det er slitsomt for voksne å gå dag ut og dag inn med sånne barn, så vi hadde nok fordelt jobben mellom flere voksne. Sånn at han hadde noen å forholde seg til. Jeg hadde prøvd å inkludere han i aktiviteter med 4. trinn. Ballbinge, spill eller hva det måtte være. Men også dette med å tenke at jeg går faktisk i 6. klasse. Jeg er større enn de andre. Å få lov å gjøre ting ikke de andre får lov til. Reise til byen alene, se en film de andre barna ikke får se fordi de er for ung. Gjøre litt ting alene, men også få tilbud om å gjøre det de andre gjør. Være i dialog med foreldre og barn om hva de ønsker selv. Noen foreldre er veldig opptatt av den biologiske alderen, mens andre foreldre er opptatt av at de må ha venner som er på det kognitive nivået som de er på. Noen ser for seg at når de har assistenttimer, så skal de bare være med den assistenten hele tiden og øve på ting. Jeg tenker at det er feil. Jeg tror de har større utbytte av å være inkludert og en del av gruppen. Dette er jo også viktig for*

de andre barna. Ville hatt en god blanding. Noen er veldig bevist på at de er eldre enn de andre.

Bente og Inger er også tydelig på at et slikt tilfelle representerer en særlig utfordring der det kan være krevende å få til gode løsninger.

Bente: *Fortalt de andre om han. Kom til en voksen hvis det er noe du lurer på. Han mener kanskje ikke det. Han er kanskje ikke sint på deg.*

Inger: *Rett og slett drive omvendt inkludering. Fordi at erfaringen min både her fra og spesielt fra min gamle arbeidsplass, tilsier at det kan være vanskelig å ha barn med forskjellige typer diagnoser når de har passert 4. klasse. Og det kan virke veldig skremmende for de yngste barna samtidig som de gjerne er på deres nivå. Men det er grådig vanskelig, for det er ikke alltid du finner små barnegrupper som er villig til å være der og leke på deres nivå og gjøre aktiviteter store deler av dagen. Så det er veldig utfordrende. Disse elevene mister også en del fordi de ofte skal på bading eller til fysioterapi i SFO-tiden. Hmm ... men ... noen barn kan det gå veldig bra med, men som oftest er det nye utfordringer med denne type barn hver dag.*

Samarbeid mellom SFO-leder og den funksjonshemmede elevens klasseforstander aktualiseres i tilfeller der et funksjonshemmet barn er involvert.

Tove: *Assistenten i skolen hadde fulgt gutten videre inn i SFO. Ansvarsgruppemøter og samarbeidsråd mellom lærer og assistent. SFO-leder er ofte med på ansvarsgruppemøter eller gruppeleder på SFO. Her på denne skolen er vi veldig åpen. De som jobber rundt barnet er med på møtene. Og så er det jo bra at SFO-leder er der, for det er jo noe med å vite, ikke sant? Er jo den som leder SFO. Man skal jo vite hva som foregår på 3. avd. med gruppeleder på alle avdelinger. Det er veldig praktisk å ha gruppeledere. Her på skolen gjør gruppelederen veldig mye. Det er på en måte bra, men så er det litt dumt også for de får ikke lønn i forhold til hva de gjør!*

Pål: *Ja, det må nesten være et samarbeid mellom SFO-leder og den funksjonshemmede elevens klasseforstander. Jeg tenker at det er naturlig at når man er i møter med foreldre, eller BUP, at da er vi også med. Vi har prøvd å ha med assistenten og kontaktlærer.*

Bente: *Vi har jo spurt om de på spesialpedagogikk kan komme å informere på møte og snakke om eleven. Veldig ofte følger assistenten fra skolen eleven i SFO. Det har gått veldig bra.*

Inger: *Formelt samarbeider vi ikke med klasseforstander. Vi har ikke timeplanfestet samarbeid, men det er ikke noe problem å få tak i læreren hvis det er noe spesielt om hvordan dagen har vært. Og jeg inviterer de på SFO-møte for å informere om elevene sånn at alle er klar over det.*

Intervjuer: *Jeg syntes jo det er spennende at du har jobbet i begge kommunene. Var det noe forskjeller når det gjelder et slikt samarbeid?*

Inger: *Mye tettere i kommune A. Det var prioritert å sette av fast møtetid for assistenten en gang i uken. Var det noe utenom det så frigjorde vi tid. I tillegg så fikk assistentene en time i uken til å oppdatere seg på ting som har skjedd, lese epost eller skriv vi ofte ikke får tid til.*

Om SFO har en spesiell beredskap i form av tiltak for funksjonshemmede barn var også noe jeg ønsket å ta opp med SFO-lederne. Jeg var også opptatt av om arbeid med funksjonshemmede barn også hadde påvirket deres oppfatning av om SFO kan forstås som en pedagogisk virksomhet.

Intervjuer: *Har dere noen konkrete tiltak dere tar i bruk i arbeidet med funksjonshemmede barn i SFO?*

Anne: *De fleste barna her slutter på SFO etter 4. klasse, så vi har ikke vært så mye borti denne problemstillingen.*

Tove: *Jeg føler at vi på SFO er så fleksibel, så hvis han trenger en pause så ordner vi det. Føler at de som jobber her er veldig rutinerne og ordner det av seg selv. Men det er lenge siden vi hadde den utfordringen med en som er eldre. Men han hadde det helt topp. Han var hele veien ut.*

- Intervjuer: *Har dere gjort dere opp noen mening om SFO som pedagogisk virksomhet? Eller hva legger dere i at SFO skal være en ikke-pedagogisk arena?*
- Anne: *Man trenger ikke å ha pedagogisk personale på ledergruppene. Jeg mener det kan være en fordel, men man ser jo det at det ikke alltid er de med pedagogisk utdanning som er de flinkeste. Så det er ikke et must. Men det er en fordel at det er noen der med pedagogisk utdanning. Hva sier du Tove?*
- Tove: *Det mener jeg er så veldig personavhengig.*
- Intervjuer: *Men tenker dere at man må ha pedagogisk utdanning for å drive pedagogisk virksomhet?*
- Tove: *Det kommer an på hvilken grad.*
- Anne: *Jeg tenker ikke det er nødvendig når det gjelder det sosialpedagogiske ved SFO. Da må du ha folk med livserfaring. Det kan ikke drives av en haug med 19-åringer.*
- Tove: *Normal folkeskikk.*
- Anne: *Folkeskikk og norsk bondevett. Eller norsk, det må være flerkulturelt bondevett. Haha.*
- Intervjuer: *Hva gjør dere for å inkludere den funksjonshemmede eleven i fellesskapet?*
- Tove: *Små grupper. Skjerme de litt.*
- Anne: *Vi har generelt mange små grupper å plassere de i.*
- Tove: *Ungene er veldig grei. Hvis noen med funksjonshemming spør noen unger om de vil være med på noe konkret, så har jeg aldri hørt noen si nei. Barn ser ofte ikke at de er annerledes, de blir fortalt det. (Videre forteller SFO-leder om egen erfaring der hun lekte med en funksjonshemmede lenge når hun var barn, og hun var ganske så stor før hun skjønnte at det andre barnet var annerledes).*
- Intervjuer: *Hvordan forholder dere dere til elever som går i klasser over 4., men som pga. funksjonshemming kan trenge videre SFO?*
- Anne: *De vil gå med de eldste. De kan få ekstraoppgaver ... hjelper de voksne og sånn.*
- Tove: *Hadde de fremdeles gått med 3.- 4. selv om de var på et kognitivt stadiet til en 4-åring?*
- Anne: *Det måtte man se an. Vi er veldig tilpassingsdyktige. Vi får jo også gode råd fra PPT og sånn.*

Intervjuer: *På hvilken måte er dette barnets SFO-hverdag lagt opp?*

Tove: *Vi har brukt billedtimeplan.*

Anne: *I forhold til Asberger og autisme, men alle barn profitterer jo på det. Selv voksne. Å vite hva man skal når man skal noe!*

Pål har spesielt festet seg ved behovet for assistenter når det gjelder konkrete tiltak i arbeidet med funksjonshemmede barn i SFO.

Pål: *Vi har ikke tatt i bruk spesielle tiltak, men vi får assistenttimer. Men vi har aldri lagt opp til spesielle innkjøp, for barna har hatt de de trenger.*

Intervjuer: *Har du gjort deg opp noen mening om SFO som pedagogisk virksomhet?*

Pål: *Vi har nok større potensiale enn vi klarer å utnytte nå. Men da er man nødt til å komme med den som skal komme hvert valgår når man skal satse på SFO. Da må man få videreutdanning av SFO-personalet for at man skal få fullt utbytte av det. Det trenger ikke å være en fagarbeiderutdanning, men de har jo for eksempel fritidspedagogikkutdanning. Man må satse mer på flere assistenttimer. Kompetansen er også veldig personavhengig. Vi har noen som er veldig flink, og noen som er helt ok. Det er alltid de veldig flinke som drar lasset og kan dra i gang pedagogiske aktiviteter. Men ulempen er at de slites litt ut for de gjør dette år etter år, mens de andre er med på en mer sånn kose og tilsynsfunksjon. Så jeg føler at det er potensiale til å gjøre mye mer. Men jeg liker ikke den skolepedagogikken. SFO må ha fokus på fritidspedagogikk og det sosiale.*

Intervjuer: *Har dere noen bemanningsnøkkel?*

Pål: *Ja, den er lik for hele kommunen. Men det tar utgangspunkt i antall barn pr. år. Og så får vi mellom 10 og 15 timer ekstra til alle SFOene som en bonus.*

Intervjuer: *Er dette pga barn med særskilte behov?*

Pål: *Nei, dette er bare en ekstra bonus. Vi kan søke om ekstra ressurs for barn med særskilte behov. Dette får vi som regel om barnet har store fysiske utfordringer eller Downs, men ikke med adferdsutfordringer eller sosiale relasjonsutfordringer.*

Intervjuer: *Hva gjør dere for å inkludere den funksjonshemmede eleven i fellesskapet?*

Pål: *Vi har lagt vekt på å behandle de som alle andre. De er der de andre er, ved maten, i leken ute, er med i gymsalen og med på tur så langt det lar seg gjøre.*

Intervjuer: *Det har ikke vært noen fysiske utfordringer når det gjelder rullestolbrukere og sånt som igjen kan ha innvirkning på det sosiale?*

Pål: *Nei. Vi er heldig der for den tidligere rektoren hadde et barn som satt i rullestol og gikk på denne skolen. Og derfor er det bra tilrettelagt (Vi snakker litt om alderen på byggene).*

Intervjuer: *Hvordan forholder dere dere til elever som går i klasser over 4., men som pga. funksjonshemming kan trenge videre SFO?*

Pål: *Det er jo veldig individuelt. Hvordan ønsker elevene og behandles i forhold til de andre. Vi har barn som er opptatt av denne aldersforskjellen og så har vi hatt barn som er kjempeglad for å få spille fotball selv med de som er i 1. klasse. Det kan av og til bli en konflikt fordi foreldrene har andre mål for sine barn enn det vi tenker.*

Bente er tydelig på at de har noen konkrete tiltak som de tar i bruk i arbeidet med funksjonshemmede barn i SFO.

Bente: *Ja, ja. Nå er jo de vi har over 4. klasse. Vi prøver så langt det lar seg gjøre å inkludere de i klassen. Noen takler det og noen takler det ikke. Men vi gir de tilbudet. Men de er med på alt felles vi gjør i lag.*

Intervjuer: *Hvordan forholder dere dere til elever som går i klasser over 4., men som pga. funksjonshemming kan trenge videre SFO? (jeg bruker litt tid på å forklare spørsmålene mine litt mer)*

Bente: *To av de som går på vår SFO går gått i lag. Og de finner på mye gøy sammen også med sine assistenter. Den andre ungen leker med de lekene vi har på SFO. Det er litt spesielt når sine klasser går videre, men de må fortsette. Spesielt for jenter. Men det går fint. Vi har fredagskafe. Da er alle med. Og det pleier å gå bra når elevene er forberedt.*

Intervjuer: *På hvilken måte er dette barnets SFO-hverdag lagt opp?*

Bente: *Vi bruker bildestyring ... hvilke aktiviteter som skal skje.*

Også Inger ser utfordringer i hvordan de på den SFOen hun er leder for forholder seg til elever som går i klasser over 4., men som pga. funksjonshemming fortsatt kan trenge SFO.

Inger: *Du prøver så godt du kan. Og her på vår skole får du en pakke med timer som skal fordeles. Og da blir det jo sånn at jo mer du bruker på enkeltelever, jo mindre blir det til de andre barna. Nå kan det hende at den skolen jeg jobbet på tidligere i kommune A var ganske spesiell sånn fordi vi hadde en del barn med ulik problematikk og funksjonshemninger som gjorde at vi fikk ganske mye ekstra ressurser. Det går jo greit her også, og vi må jo bare prioritere. Men jeg må innrømme at når jeg begynte her så tenkte jeg: Å, herre min hatt! Uoversiktlig og kaos. For andre steder er du gjerne vant til at en voksen har ansvar for en barnegruppe og kjenner foreldrene og alle godt. Mens her har alle ansvar for alle utenom de som er satt på spesifikke elever.*

Intervjuer: *Ja, føler du det må være sånn her også, eller føler du det kunne vært annerledes?*

Inger: *Noen av de vi har må ha oppfølging, mens andre ikke.*

Den biologiske aldersforskjellen mellom det funksjonshemmede barnet og de andre barna på SFO kan volde visse problemer, og jeg spør dem hvordan de forholder seg til dette.

Anne: *Vi har ikke hatt den problemstillingen siden vi har vært her.*

Tove: *Vi hadde en rullestolbruker, som var veldig inkludert.*

Intervjuer: *Trivdes han hele veien?*

Tove: *Han gav ikke uttrykk for noe annet. Det er også viktig at de som alltid er snill og grei og må være med den funksjonshemmede, kan få noen pauser.*

Anne: *Ja, de må skjermes litt.*

Intervjuer: *Hva tenker dere om verdien av sosial kompetanse generelt, og spesielt med hensyn til funksjonshemmede barn?*

Tove: *Så mye som de kan lære å få med seg, kan jo være viktig.*

Intervjuer: *Tror dere for eksempel SFO kan være en god arena for sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet?*

Tove: *Ja, det er vi ganske sikker på. Det er jo litt sånn der hermelek.*

Intervjuer: *Hvordan opplever dere at kompetansehevingen for assistentgrupper i SFO?*

Anne: *Vår kommune er flink til å sende ut brev om muligheten for kompetanseheving for den enkelte. Men det er ikke så mange assistenter som ønsker det. Vi har jo*

foredragsholdere som kommer. Vi tar i bruk egne folk. Vi bruker hverandre. Men vi har ikke helt sett at personalgruppen har helt lyst til å gjøre det. Bortsett fra en som er veldig ivrig. Jeg føler ledelsen på skolen er slik at det blir lagt til rette om noen ønsker å gjøre noe. Vi har også fagdager felles for alle SFO-ene i kommunen for å utveksle kompetanse.

Intervjuer: *Føler dere at skolen deres og SFO er en enhet og ikke separat?*

Tove: *Ja! Jeg merket veldig stor overgang når jeg kom fra en annen SFO og hit.*

Pål understreker at problemer knyttet til den biologiske aldersforskjellen på det aktuelle barnet og de andre barna på SFO kan være veldig varierende fra tilfelle til tilfelle. God dialog med foreldre er uansett viktig.

Pål: *Må se det an og være i dialog med foreldrene og barna.*

Intervjuer: *Hva tenker du om verdien av sosial kompetanse generelt, og spesielt med hensyn til funksjonshemmede barnet?*

Pål: *Har faktisk tenkt på hvor viktig verdien av sosial kompetanse er generelt siden jeg gikk på ungdomsskolen. Vi hadde en tysklærer som kom ti minutter for sent til timen og som var alt for løsmunnet. Men vi hadde en elev i klassen som var veldig god på alle fag til og med gymnastikk. Når vi var ferdig på skolen stoppet tysklæreren han og sa: "Erik! Du kommer til å få akkurat den jobben du vil ha, men det er ingen som kommer til å like deg". Det er ikke greit å si, men det er jo korrekt. Det blir viktigere og viktigere for barn å øve på den sosiale kompetansen for de blir mer og mer institusjonalisert. Vi gikk hjem fra skolen og lekte i gaten. Sånn er det ikke på samme måten lengre.*

Intervjuer: *Spesielt med hensyn til de funksjonshemmede?*

Pål: *Ja, lille grann. Jeg jobbet med en elev som i utgangspunktet hadde Downs diagnosen, men i løpet av de tre årene så fikk han diagnosen psykisk utviklingshemmet i stedet for. Det samme gjelder en jeg var støttekontakt for. Og begge hadde ønske om å fungere i samfunnet, og da er jo den sosiale kompetansen alfa og omega. Øve seg på å snakke med bussjåføren. Forklare det med penger å betale med, å snakke hyggelig med folk. De vil være veldig avhengig av det. Vi hadde en elev som gikk her. Hun har startet en blogg sammen med noen andre*

funksjonshemmede som heter kappiss. De snakker mye om at med en gang folk ser de, så ser de ikke dem, men kun handikappede personer. Og så senker de forventningene veldig. De er derfor enda mer avhengig av sosial kompetanse for å fungere. Fordi det igjen handler om andre menneskers holdninger. Vanskelig for å klare å få de inn i lek, jfr. casen. Hvis folk skal like deg, så må du holde deg til de sosiale rammer som gjelder.

Bente synes ikke den biologiske aldersforskjellen på det funksjonshemmede barnet og de andre barna på SFO er et problem.

Bente: *Nei, for det er så naturlig at de er der. Det er noen unger som spør om det, men aksepterer det når vi forklarer.*

Intervjuer: *Hva tenker du om verdien av sosial kompetanse generelt, og spesielt med hensyn til funksjonshemmede barn?*

Bente: *Ja, ja, ja, Det er jo viktig med den sosiale kompetansen for alle. Ja, ja, ja, det er kjekt å se at de blir glad hvis de for eksempel blir inkludert av de andre.*

Intervjuer: *Har dere foreldresamarbeid?*

Bente: *Ja, foreldremøte på høsten og månedsbrev.*

Inger kan ikke understreke nok verdien av sosial kompetanse generelt, og spesielt med hensyn til funksjonshemmede barn.

Inger: *Det er veldig viktig, for all fritiden deres foregår ofte på SFO. Det er vanskelig for de å være med på en vanlig fritidsaktivitet, fotballag eller speider fordi de vil falle utenfor. Jeg vet at foreldre sliter veldig med fritidsproblemer for de, og derfor blir det ekstra viktig at de har det ok på SFO. Og at det er der de har venner og får trent på ulike ting.*

6. Analyse og drøfting

I kapitlet ovenfor har jeg presentert mitt materiale uten å knytte det til mine teoretiske perspektiv. Jeg har valgt å gjøre det slik for at materialet skal stå på egne ben i den forstand at informantenes røst får hvile i sin egen tyngde. I dette kapitlet skal jeg diskutere empirien opp mot de teoretiske perspektivene som jeg har valgt. For at fremstillingen skal bli mest mulig oversiktlig har jeg valgt å strukturere innholdet ved hjelp av mine forskningsspørsmål. Jeg ser at jeg til tider vil gjenta det mine informanter har sagt flere ganger, spesielt i underkapitlene 6.2 og 6.3. Dette er noe jeg er bevisst på, men som jeg ser som nødvendig for å belyse forskjellige momenter og tanker rundt det som er blitt sagt i intervjuene.

6.1 Hvordan oppfatter SFO-leder at fysisk/arealmessige tilrettelegging kan fremme sosial kompetanse hos funksjonshemmede barn?

Et sosialt kompetent barn har kunnskap om mellommenneskelige forhold og samhandlingsferdigheter (Stensaas og Sletta, 1996, s. 186). Utvikling av sosiale ferdigheter og sosial læring kan bidra til å skape bedre samspill og redusere motsetninger (ibid., s. 8).

Tilrettelegging for sosial kompetanse er slik jeg ser det ikke bare en nødvendighet, men også en rettighet.

I opplæringsloven står det at SFO skal legge til rette for lek, kultur og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i funksjonsnivå og at funksjonshemmede skal gis gode utviklingsmuligheter. Det påpekes også at alle barn har rett til et godt fysisk og sosialt miljø (opplæringsloven, 2003, § 13-7). Alle disse momentene er begrep som bygger opp under retten til mulighet for utvikling av sosial kompetanse. Er det ikke da lovfestet at SFO skal legge til rette for denne type utvikling for alle barna, og da at det spesielt skal legges til rette for denne utviklingen for det funksjonshemmede barnet?

Den største utfordringen vil vel ligge i forhold til barn med fysiske funksjonshemminger. Eksempler på dette kan være: Barn som på grunn av lite tilrettelegging for rullestol ikke kan delta i interaksjon med de andre barna, eller smal og kronglete innredning som kan gjøre det utfordrende for synshemmede barn å komme seg rundt i lokalet.

Romfordeling kan også by på utfordringer for psykisk utviklingshemmede. Hvis basene er langt fra hverandre og barnet – f.eks. en utviklingshemmet i 4. klasse – rent fysisk er på nivå med de eldste, men kognitivt med de yngste. Hvor skal man da plassere barnet? Med de eldste barna slik at han/hun kan være fysisk integrert med de barna han/hun møter i klassen, eller sammen med de yngste der barnet vil få leke og være sammen med barn som er på hans/hennes kognitive nivå? En av utfordringene med det sistnevnte er vel kanskje at dette igjen kan føre til stigmatisering og bidra til å tydeliggjøre barnets annerledeshet på en måte som ikke er til barnets beste.

Den funksjonelle defensjonen til Broström og Hansen (2007) vektlegger at barnet gjennom utvikling av medansvar skal kunne hjelpes til å bli et selvstendig og fungerende individ i samfunnet. Altså må det være lagt til rette for at barnet skal kunne lære seg å ta ansvar for tingene sine, sin sekk, hjelpe til å rydde, vanne blomster osv. (s. 89-92). Fysisk tilrettelegging er en forutsetning for å få dette til.

Jeg betrakter SFO som en viktig arena for sosial utvikling for det funksjonshemmede barnet. SFO sin aldersheterogenitet og fokus på lek og barnekultur vil kunne føre til at det stigmatiserende skille mellom det funksjonshemmede barnet og de andre barna vil bli mindre. Dette kan bidra til å styrke det overordnede målet om inkludering. Inkludering er en forutsetning for utviklingsmuligheter når det gjelder sosial kompetanse og ferdigheter.

I opplæringsloven § 13-7 står det at areal både ute og inne skal være egnet for formålet og at hver enkelt skole skal ha vedtekter for SFO. Det er ikke slik at sosial kompetanse alene er en forutsetning for sosialt innpass. Man må også være sosialt inkludert for å kunne utvikle sin sosiale kompetanse (Stensaasen og Sletta, 1996).

I kommune As retningslinjer understrekes det at rektor på skolen har det overordnede ansvaret for best mulig utnyttelse av skolens areal. Ballen sendes så videre til den enkelte skole ved å presisere at de skal lage sine egne vedtekter for arealbruk. Skolen i kommune A der Anne og Tove hadde ansvaret for SFO, hadde 3 forskjellige baser; 1. og 2. klasse hver for seg og 3. og 4. klasse sammen. SFO hadde egne lokaler som noen ganger ble brukt av skolen. Skolen i kommune A der Pål var SFO-leder, hadde bare en base, men kunne fortelle at den ikke var stor nok slik at

de også måtte bruke klasserom og andre aktivitetsrom. Det å dele rom med skolen bød på en del konflikter. Mitt inntrykk var at SFO-leder ikke først og fremst knyttet dette til det funksjonshemmede barnet og dets mulighet for sosial og kulturell utvikling, men mer i forhold til samarbeidet mellom skole og SFO generelt og hvordan et godt samarbeid kunne gjøre SFO til et godt tilbud for alle barn.

På lik linje med kommune A har også kommune B vedtekter om at SFO må ha egen base. De presiserer også at den enkelte SFO skal ha tilgang til utearealer og spesialrom, musikkrom, gymnastikksal med mer. Denne kommunen viser også til utdanningsloven, og sier at SFO i samarbeid med skolen og hjemmet skal legge til rette for utvikling av selvstendige, tolerante og skapende mennesker. Bente, SFO-leder i kommune B, nevner at de nå på våraparten har slått sammen alle klassene fordi mange i 4. og noen i 3. klasse har sluttet. Hun gir uttrykk for at det er enklere slik, men mer med tanke på bemanning og oversiktighet. I denne vurderingen er hun helt på lik linje med Pål, SFO-leder i kommune A, som presiserer at det kan være utfordrende å dele rom med skolen. Bente presiserer at aldersblandede grupper er viktige for sosial kompetanse hos barn. Den SFO-en som er den minste har også større mulighet til å blande gruppene i og med at antallet gir rom for å ha en sammenslått SFO.

En viktig forskjell mellom vedtektene til de to kommunene er at-kommune A påpeker viktigheten av å legge til rette for det funksjonshemmede barnet for å imøtekomme dets behov og sikre de rammer som er nødvendig for å gi det et godt tilbud. Det er likevel ganske vagt og generelt skrevet, og på bakgrunn av det informantene mine sier kan jeg ikke se at det er den store forskjellen på deres bevissthet om og refleksjon på den fysiske tilretteleggingen.

Det er likevel noen indikasjoner som kan tyde på at SFOer i kommune A er noe mer reflektert i forhold til fysisk tilrettelegging enn det som er tilfelle i kommune B. Pål er opptatt av to forhold som etter min mening kan ha en innvirkning på den fysiske tilretteleggingen. For det første nevner han at hele skolen (med unntak av et rom) er tilrettelagt for rullestolbrukere. Han sier riktig nok at den tidligere rektoren hadde et barn som var rullestolbruker og elev på skolen, og at det var på den tiden bygget ble lagt til rette for dette. For det andre knytter han fysisk tilrettelegging sammen med sosial kompetanse når han snakker om viktigheten av å hjelpe barnet

til å lære å bevege seg i sentrum, trafikkregler og hvordan oppføre seg kollektivt. Dette er i tråd med det Broström og Hansen (2007) snakker om i sin funksjonelle definisjon på sosial kompetanse.

Fysisk tilrettelegging handler også om økonomi. Uten at jeg skal gå nærmere inn på dette, vil jeg likevel nevne at Inger, som hadde jobbet i begge kommunene, kunne fortelle at kommune A hadde gratis buss slik at man kunne dra på utflukter på en helt annen måte enn kommune B. Vi kan derfor spørre om det er de kommunale retningslinjene i seg selv som har ansporet Pål til refleksjon om fysisk tilrettelegging for funksjonshemmede eller om det rett og slett henger sammen med det forhold at gratis buss ga mulighet for mange utflukter der de fysiske utfordringene som funksjonshemmede står overfor ble mer synlige og derfor ble gjenstand for refleksjon.

Anne og Tove kunne fortelle at de hadde mange smågrupper der de drev med en del håndarbeid og ”snikinnføring” av finmotorikk. De forsøkte bevisst å legge til rette for å integrere de funksjonshemmede elevene i disse gruppene, noe de lyktes veldig godt med. Dette var den største SFO-en som også besto av 3 baser. Det er grunn til å anta at størrelsen gjorde det nødvendig å dele barna opp i mindre grupper for å gjøre det mer oversiktlig. SFO-en som Inger var leder for, gjorde også dette. Hun mente at omvendt inkludering var den beste måten både fordi mange utviklingshemmede barn lett faller utenfor leken i store barnegrupper, og fordi noen av de med psykiske utviklingshemninger taklet store grupper og uoversiktlighet dårlig.

6.2 Hvordan vurderer SFO-leder den samlede kompetansens betydning for det pedagogiske opplegget til funksjonshemmede barn på SFO og hvordan ser SFO leder på forholdet mellom formal og real kompetanse i denne sammenheng?

Opplæringsloven som er utgangspunktet for ledelsesstrategien, sier veldig lite om krav til kompetanse. Den sier at hver enkelt kommune eller skole skal ha vedtekter om bemanning og ledelse og at øverste leder for SFO i utgangspunktet skal være rektor. Når det er sagt så er det likevel gjennom st. meldinger og forskingsrapporter gitt uttrykk at pedagogisk kompetanse hos personalet kan være en fordel for SFO. På tross av dette er det i St. meld nr 55 (1995-97) påpekt

at det ikke er ønskelig å legge noen statlige føringer om kompetansekrav i SFO fordi dette kan bidra til å utelukke personale som gjennom praksis har oppnådd god kompetanse.

Med utgangspunkt i de lokale vedtektene kan det se ut som kommune A har et større fokus og ønske om pedagogisk kompetanse i SFO enn kommune B. I deres vedtekter står det blant annet at ved ansettelse i SFO vektlegges pedagogisk, sosialfaglig eller annen relevant utdanning. De presiserer videre at SFO-leder er en vesentlig del av skolens lederteam med et tydelig lederansvar. I tillegg til dette har kommune A et kapittel i vedtektene sine om at kompetanseheving og kompetanseutvikling kan bidra til refleksjon og at skolene derfor skal legge til rette for dette. Kommune A presiserer også at utvikling av SFO sin kvalitet må inngå som en del av skolens kvalitetsutviklingsplan og at det der må være noe om utvikling av felles kompetanse.

Kommune B sier ingen ting i sine lokale vedtekter om kompetansekrav. Det nevnes likevel at det skal legges til rette for at barn skal bli selvstendige, tolerante og skapende mennesker. Hvis man har dette i tankene samtidig som man legger til grunn de argumenter som er anført i teoridelen om SFO som pedagogisk virksomhet, kan man spørre om det likevel ikke ville være mer naturlig å tenke at for å drive pedagogisk virksomhet vil det også være mest naturlig med en leder med formalpedagogisk kompetanse.

Selv om mitt lille utvalg av informanter på ingen måte er representativ for populasjonen vil man vel kunne anta at det er en korrelasjon mellom den enkelte kommunes vektlegging av pedagogisk kompetanse og den enkelte skoles tanker rundt dette. Begge SFO-lederne i kommune A har pedagogisk utdanning på høyskolenivå. SFO-leder Anne har fritidspedagogikk og drama fra lærerhøyskolen og SFO-leder Pål har pedagogisk veiledning. Tove som steppet inn for SFO-leder som stedfortreder i deler av stillingen, har riktig nok ingen formal kompetanse. Hun jobber fra før av i SFO på den aktuelle skolen, og det er derfor rimelig å tro - siden dette er et vikariat for en forholdsvis kort periode - at det er lettere å ansette noen som er kjent med rammene for denne SFOen. Ingen av de to SFO-lederene i kommune B hadde høyere utdanning. Bente var utdannet barne- og ungdomsarbeider og gikk i et langtidsvikariat (foreløpig 3 år) mens den andre SFO-lederen (Inger) hadde ikke noen form for formal utdanning.

SFO-lederne i begge kommunene anser det som viktig med faglig påfyll, og de etterlyser dette. Begge SFO-lederene i kommune A gir tydelig uttrykk for at kommunen deres er flink til å tilby og legge til rette for denne muligheten, men at assistentene er mindre interessert i å ta for eksempel fagarbeiderutdanning. Pål presiserer også at det til tider kan være vanskelig å få fagarbeidere inn i SFO fordi SFO som oftest bare tilbyr mindre stillinger, og fagarbeiderne oftere har bedre muligheter andre steder. Inger som også har erfaring fra kommune A, mener at det for kommune Bs vedkommende både er skolen og kommunen som legger opp til ett dårlig tilbud for kompetanseheving i SFO. Hun gir uttrykk for at kommune B pga. at de fleste SFOene er veldig små, legger liten vekt på pedagogisk påfyll og verdien av SFO. Dette syntes jeg er et interessant aspekt. Kan dette være en indikator på lovverkets åpenhet? Kan det være at siden lovverket ikke stiller krav om pedagogisk kompetanse eller faglig utvikling hos de ansatte på SFO, så kan SFO som tilbud forringes slik det etter denne SFO-lederens meningen har skjedd i kommune B?

Videre påpeker Inger at hun av erfaring ser at kommune A har et bedre tilbud når det gjelder kompetanseheving både kursing og utdanningsmesse. Det kan virke som at A kommunene legger bedre til rette for kursing og derfor har satsset mer på SFO i seg selv. Inger mener at det er liten vekt på kompetanseheving fordi kommune B legger opp SFO-tilbudet etter majoriteten av SFOene. Hennes mulighet til sammenligning har gitt henne en pekepinn på verdien av og faglig påfyll for de ansatte. Og hun påpeker ettertrykkelig at dette er et must: *”Vi trenger faglig påfyll i SFO også! På dette området er min kommune generelt dårlig!”*

Rent antallsmessig består SFOen til Inger av like mange barn som de andre SFOene i samme kommune til sammen. Slik jeg ser det så har kommune B på bakgrunn av sine små SFO-er (mellom 15 og 40 barn per SFO) og lovverket kommet med et minimum av det som er forventet i forhold til den enkelte SFO.

Nødvendigheten av pedagogisk kompetanse kommer også til uttrykk hos Pål når han blir spurt om SFO som pedagogisk virksomhet. Etter hans mening er kompetanseheving en forutsetning for å se på SFO som pedagogisk virksomhet. Jeg synes likevel han knytter dette for sterkt til undervisning og videreføring av skoledagen når han skal vurdere SFO som pedagogisk praksis. Selv er han ikke så begeistret for heldagskoletanken. På den andre siden hevder Anne at man som ansatt på SFO på ingen måte trenger pedagogisk kompetanse selv om det kunne være

en fordel. Det understrekes riktignok at det er personavhengig og at det heller handlet om livserfaring og det de kalte for ”flerkulturelt bondevett”. Det at Anne som har pedagogisk utdanning, velger å uttale dette om formalkompetanse hos SFO-leder er for meg litt uforståelig. Det kan tenkes at det har en sammenheng med at hun intervjues sammen med sin stedfortreder. Er det ønsket om å ikke fornærme sin stedfortreder som mangler formal utdanning som gjør seg gjeldende her? Anne presiserer også to ganger i løpet av intervjuet at SFO er et ikke-pedagogisk tilbud. Disse to oppfatningene innad i samme kommune kan åpenbart oppfattes som å stå i motsetning til hverandre, men på den andre siden har de likhetstrekk. Jeg opplevde det som at begge oppfatningene bygger på en tanke om pedagogikk som noe undervisnings- og klasseromspreget. Et stadig tilbakevendende spørsmål som alltid egentlig har vært utfordringen her, er hva man legger i begrepet pedagogikk og redselen for at innføring av et slikt begrep kan føre til forringelse av barnekulturen og barns mulighet for frilek. Dette er et tema som jeg kommer tilbake til i neste underkapittel.

Mye av det jeg har sagt til nå kan tyde på at hvordan de lokale vedtektene er utformet og de prioriteringene som kommer til uttrykk i formuleringene, har en innvirkning på SFO-lederes holdninger til og tanker om kompetansekrav og -behov for SFO-virksomheten.

Jeg har så langt diskutert sammenhengen mellom kommunens retningslinjer og den enkelte SFO-leders tanker rundt kompetansekrav til SFO-leder og andre ansatte på SFO. Et annet aspekt som det kan være spennende å se nærmere på, er om refleksjonene rundt SFO-tilbudet kan ha en sammenheng med den enkelte SFO-leders egen kompetanse.

Det er ikke gitt noen tydelige føringer for hvordan SFO-tilbudet skal legges opp for det funksjonshemmede barnet annet enn at det skal ha gode utviklingskår og muligheter for oppfølging. Derfor er utformingen av tilbudet i stor grad avhengig av SFO-leder. Det er da viktig at vedkommende støtter seg på generell litteratur om SFO som forebyggende og utviklende arena for barn. I arbeid med alle barn er det viktig med refleksjon rundt det man gjør og hvordan man kan bidra til at barna skal kunne utvikle seg og ”vokse”. Funksjonshemmede barn trenger mer enn andre kontinuerlig stimulering og veiledning. Den tydeligste forskjellen mellom en assistent og en med pedagogisk kompetanse, er ofte knyttet til evne til refleksjon over det man gjør.

Hvorfor setter vi i gang med dette tiltaket? Hvem er det best for? Hvem tar vi hensyn til i små grupper? Hvordan kan vi hjelpe det enkelte barnet inn igjen i leken uten å avbryte den for slik å unngå og tydeliggjøre at barnet hadde ”falt utenfor”? Og enda viktigere: Hvorfor er det viktig at dette ikke tydeliggjøres?

SFO står i et spenningsfelt mellom frilek og selvstyring for barna, og en mer tilrettelagt setting der utvikling av relasjoner og sosial kompetanse er målet. For å balansere mellom denne spenningen trengs det både planlegging og pedagogisk struktur hos personalet.

Etter å ha lyttet gjentatte ganger til mine intervjuer og lest igjennom transkriberingen, er det fortsatt litt tvetydig om det var SFO-lederes formale kompetansen som var grunnen til større refleksjon rundt det sosialpedagogiske tilbudet til funksjonshemmede barn. Selv om de to SFO-lederne i kommune A til tider viste større refleksjon rundt begrepet sosial kompetanse og funksjonshemmede barn, var det og andre faktorer som innvirket på dette. Jeg syntes for eksempel Pål viste stor grad av refleksjon rundt begrepet sosial kompetanse og funksjonshemmede barn. Han har i lang tid tenkt over hvor viktig verdien av sosial kompetanse er generelt, er i stand til å komme opp med konkrete tiltak som å lære og betale på butikken, å øve seg på å snakke med bussjåføren og å være hyggelig med folk flest. Han dokumenterer at han er opptatt av de funksjonshemmedes situasjon generelt når han refererer til en tidligere elev som har laget en blogg om det å være fysisk funksjonshemmet. Han viser til at elever vektlegger verdien av akkurat disse ferdighetene som særs viktige for funksjonshemmede mennesker fordi disse i møte med andre i første omgang bare blir synlig som funksjonshemmet. Pål har også gjort seg noen pedagogiske refleksjoner rundt barnets aldersforskjell i den forstand at han er den eneste informanten som tydelig har reflektert over hvordan det eldre funksjonshemmede barnet selv ønsker å bli behandlet med tanke på aldersforskjellen. Det er rimelig å se hans refleksivitet, begrepsbruk og forståelse av sosial kompetanse (både som begrep og som verktøy) som et utfall av hans pedagogiske utdanning.

Anne og Tove er også opptatt av tilrettelegging for det eldre funksjonshemmede barnet. De presiserer at det vil få samme tilbud som de andre barna med utgangspunkt i deres funksjonsnivå. Her nevnes også at de vil få oppgaver som kan bygge oppunder selvfølelse med tanke på at de er

eldre enn de andre barna. De presiserer også verdien av og få hjelp fra ytre instanser og nevner her PPT.

Når det gjaldt den biologiske aldersforskjellen var Pål også opptatt av hensynet til de andre barna. Tove presiserte viktigheten av at de som ofte måtte være med den funksjonshemmede, skulle få pauser. Siden det er pedagogisk formalkompetanse som utgangspunkt for refleksjon rundt SFO som mulig arene for sosial kompetanse for funksjonshemmede barn jeg prøver å diskutere her, må det nevnes at Tove ikke har høyere utdanning. Praktiske forhold knyttet til at personalet får nødvendige pauser er kanskje lettere å feste seg ved for henne enn spørsmål knyttet til det funksjonshemmede barnets selvforståelse i møte med de andre barna.

Bente som er SFO-ledere i kommune B, har også gjort seg opp tanker om tilrettelegging for det funksjonshemmede barnet, men heller mer generelt og ikke i retning av dette med aldersforskjellen. Likevel nevner hun at det kan være sårt når de jevnaldrende går ut av SFO og det funksjonshemmede barnet må bli igjen.

Videre sier hun selv at hun ikke har lagt seg opp noe tanker om den biologiske aldersforskjellen. Og det er rimelig å tro at hun oppfatter spørsmålet mer generelt enn i forhold til tilrettelegging for det enkelte barnet: *”Nei, for det er så naturlig at de er der. Det er noen unger som spør om det, men de aksepterer det når vi forklarer”*.

Inger nevner dette med omvendt inkludering som et viktig moment. Hennes kompetanse er basert på tidligere erfaringer. Jeg opplever begrepet omvendt inkludering som et pedagogisk gjennomtenkt begrep. Og hennes utgangspunkt for bruken av dette som tiltak som kan settes i verk, dokumenterer evne til refleksjon over praksis. Videre presiserer hun at SFO er det funksjonshemmede barnets hovedarena for sosial omgang, og at det derfor er viktig at disse barna har det fint på SFO. Med utgangspunkt i intervjuet med Inger blir det synlig at kompetanse basert på lang erfaring som SFO-leder har tyngde. Argumentet for å ikke legge statlige føringer for pedagogisk kompetanse hos SFO-ledere er at det da kan utelukkes personale som på bakgrunn av erfaring har bygget seg opp god kompetanse (St.meld. nr 55 1995-97). Inger kan se ut som om hun nettopp er en av de personene som har jobbet lenge i SFO og som på bakgrunn av dette har

bygd seg opp en kompetanse som gjøre henne til en reflekterte og handlekraftig SFO-ledere. Sett fra en annen synsvinkel gir hun uttrykk for at kommune A som er hennes tidligere arbeidsplass, la stor vekt på kompetanseheving og kursing innenfor feltet. Det er også en mulig variabel som har innvirkning på hennes kompetanse.

Når det gjelder sosial kompetanse som begrep opplever jeg også der at SFOene i kommune A er mer gjennomtenkt enn i kommune B. Refleksjonene kan antas å ha en sammenheng med både kommune A sine retningslinjer og bevisstgjøring rundt kompetanse og den enkelte SFO-lederes formalkompetanse. Anne henviser for eksempel til kompetansemål i barnehagen og presiserer at det har vært en endring på området som fører til at kompetansemålene i barnehagen gir mindre rom for arbeid med sosial kompetanse som igjen gjør det mer utfordrende å jobbe med denne kompetansen når de kommer på skolen. Pål ser på sosial kompetanse som et mer langsiktig mål i forhold til barnas fremtid, og her er han helt på linje med Broström og Hansens forståelse og definisjon av dette begrepet. Bente fra kommune B er litt usikker på hva hun skal legge i begrepet. Hun må spørre meg hva jeg mener før hun kan utdype det mer: *«At de skal være sosial i lag og at de har noen å være med. Hvordan man skal oppføre seg for å komme inn i gjengen på en god måte»*.

Inger nevner også her omvendt inkludering i arbeidet med sosial kompetanse. Videre kommer hun med mer konkrete eksempler der hun nevner lekeregler, å være snille med hverandre. Hun nevner også regler som man kan videreføre til voksenlivet. Jeg opplever Inger som reflektert på enkelte områder selv om hun er fra kommune B som slik jeg vurderer det ikke har like stor vekt på formalkompetanse som kommune A. Kan dette ha en sammenheng med at hun tidligere har jobbet i kommune A? Hun sier i hvert fall selv at det i denne kommunen i mye større grad var lagt til rette for kursing og faglig innputt for SFO-personalet enn det hun opplever nå i kommune B.

6.3 I hvilken grad ser SFO-leder på SFO som pedagogisk virksomhet?

I samtaler med SFO ledere og skoleledere får jeg et inntrykk av at det strides om SFO som pedagogisk virksomhet eller ikke. Det hentydes at loven ikke gir noen føringer for pedagogisk innhold i SFO. Jeg ser det likevel slik at det er hva man legger i begrepet pedagogikk og

pedagogisk virksomhet som er den største utfordringen her. For mange er pedagogikk ensbetydende med strukturerte undervisningsaktiviteter.

Hva sier loven om tilbudet, og hvordan velger man å tolke den? Det står i loven at SFO skal legge til rette for lek, kultur – og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesse hos barna. Det skal fremme et fysisk og sosialt miljø, trivsel, læring og helse. Hver enkelt SFO er pålagt å blant annet ha vedtekter om oppholdsareal, bemanning og ledelse (Opplæringsloven 2003, § 13-7).

Både forskning og nasjonale styringsdokumenter fremhever at pedagogisk innhold og kompetanse i SFO er en fordel. Lovens generelle utforming bygger ikke på ønsket om et ikke-pedagogisk syn på SFO, men på en tanke om å gi kommunene spillerom til å utvikle et så godt tilbud som overhodet mulig i forhold til deres behov og forutsetninger.

Den sosiale læringen i SFO tilsier at det er et pedagogisk tilbud. Jeg vil også påstå og si at når man ser på begrepsbruken i loven er det indirekte presisert at SFO er pedagogisk virksomhet. Begreper som kultur, lek og læring, fremming av fysisk og sosialt miljø og vedtekter om bemanning og ledelse, er alle med på å bygge opp under SFO som pedagogisk praksis.

Hva er pedagogikk? Pedagogikk er konkrete valg og handlingsalternativer som har en innvirkning på de involverte. Det er ikke basert på faste aktiviteter eller metoder og verktøy. Pedagogisk virksomhet foregår gjennom hele dagen, gjennom lek, avtaler, rutiner og gjennom overgangene mellom frihet og styring (Liden og Øye, 1993).

Hvordan ser så den enkelte kommune på SFO som pedagogisk virksomhet? Og hva tenker den enkelte SFO-leder om dette?

Kommune A som er den største kommunen, ser ut til å være den kommunen som har valgt å ta lovens rom for lokal tolkning som en mulighet til å utforme et godt tilbud gjennom å utarbeide en håndbok som beskriver hvordan SFO skal være. For det første er retningslinjene til denne kommunen lengre og mer omfattende, og for det andre har den presisert at den er laget for å

kvalitetssikre et godt og likt tilbud i hele kommunen. Begge kommunene snakker om kulturaktiviteter og sosial læring, men kommune A er likevel den kommunen som tydeligst fremhever ønsket om pedagogisk innhold ved å bruke begreper som sosialpedagogikk og fritidspedagogikk.

Når det gjelder den enkelte SFO-leders tanker om pedagogisk innhold i SFO, opplever jeg disse tankene som mer forskjellig fra SFO til SFO enn fra kommune til kommune. Den første SFOen i kommune A er litt mer preget av den gamle tanken om SFO-virksomhet enn den andre. Svaret jeg fikk om pedagogisk innhold i SFO var som følger:

Tove: *Vi følger mye det samme som skolen. Sosiale læringsmål som å lære å lytte, ta i mot et komplement, sånn egentlig enkle ting. Ellers har vi litt mer sånn kardemommelov.*

Anne: *Men SFO er jo et ikke-pedagogisk tilbud!*

Jeg opplever kommentaren om kardemommeloven som en typisk tanke som henger igjen i fra den ”gamle” forestillingen om SFO som en ikke-pedagogisk arena. Kardemommeloven er riktig nok bra den, men den er likevel ikke dekkende for alt det som skjer i regi av SFO og bunner i det jeg vil kalle en ”husmorsttankegang” om SFO. Anne som er SFO-leder på den første SFOen i kommune A, understreker både her og en gang senere at SFO er et ikke-pedagogisk tilbud. Det er akkurat denne holdningen jeg selv har møtt i mitt arbeid som SFO-leder og som gjør at innholdet og verdien av SFO til tider fremstår som kontroversielt. Slik jeg ser det står utsagnet fra SFO-leder på mange måter i motsetning til kommunens styringsdokument for SFO. Når det er sagt så har både Anne og Tove jobbet i SFO lengre enn kommunens håndbok har eksistert (førsteutgaven kom i 2010). Forestillingen om SFO som ikke-pedagogisk praksis og strukturerte pedagogiske aktiviteter som ødeleggende for muligheten for frilek har ført til en redsel for overpedagogisering og alt snakk om heldagsskole. Denne skepsisen og redselen sitter så dypt at man enda ikke har maktet å løsrive seg og komme videre fra denne. Som nevnt tidligere er betydningen av SFO brukt som et argument for utvidelse av skoledagen. Det er også hevdet at heldagskoletanken på mange måter er til fordel for det funksjonshemmede barnet. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at redselen for overstrukturering av barnekulturen er noe

av årsaken til behovet for å presisere at SFO ikke er pedagogisk virksomhet. Pedagogikk blir i SFO-sammenheng på mange måter negativt ladet.

Dette kommer tydelig til uttrykk i Pål sine tanker om SFO. Han ser på SFO først og fremst som et fordypningsfag i sosialtrening. Etter å ha sagt dette påpeker han at han er motstander av heldagsskolen og redd for at frilek er noe som kan komme til skade hvis man har et pedagogisk fokus i SFO. Jeg oppfatter det slik at Pål knytter begrepet pedagogikk til det som har med struktur og undervisning å gjøre. Dette fordi han nevner at for å ha et pedagogisk preg på SFO dagen må man ha et tydeligere samarbeid med skolen. Man må ta med seg det de gjør i skoletiden inn i SFO. Videre sier han at selv om han ikke ønsker en slik SFO-hverdag som viderefører skolens innhold, så bør man ha en pedagogisk baktanke i leken. Han sier:

(...) Det er en god anledning til å få inn læring og pedagogikk, men det må passe seg. Men det må ikke bli påtvunget.

Dette tydeliggjør at han setter pedagogikk opp mot en slags strukturert undervisning/en setting der noe lærer fra seg noe til andre.

SFO-leder Bente ser også for seg pedagogisk praksis på SFO som noe i retning av at barna tar med seg inn i SFO-tiden det man lærer på skolen. Hun tilføyer likevel at de har et stort fokus på hvordan man oppfører seg under måltider og lignende.

Inger er som SFO-leder, først og fremst opptatt av faktorer knyttet til personaltetthet, sykefravær og aldersutfordringer hos personalgruppen når det gjelder mulighetene for å utvikle SFO som et godt pedagogisk tilbud.

Selv om det til en viss grad oppstår motforestillinger mot pedagogikk når dette begrepet bringes direkte på banen, er det likevel flere av SFO lederne som har gjort seg opp tanker om innholdet og kvaliteten på SFO-tilbudet som samsvarer med en pedagogisk tankegang. Inger forteller om ”snikinnføring” av finmotorikk, omvendt inkludering og å lære seg å vente på tur gjennom lek. Dette er noe Anne og Tove også er opptatt av. Bente understreker betydningen av trivselsregler

og månedsplaner. Pål påpeker at SFO er en del av barnas fritid og han har i samarbeid med foreldre lagt det opp slik at barna kan ta del i fritidsaktiviteter i SFO-tiden. Alle SFO-lederene er derfor i større eller mindre grad bevisst på hvilken verdi og betydning SFO kan ha, og at man bør legge til rette for allsidig utfoldelse og best mulig utvikling av sosiale ferdigheter hos barna.

En ting jeg allerede i intervjusituasjonen bet meg merke i var at selv om flere av informantene ikke var spesielt glad i SFO som pedagogisk praksis, ble begrepet sosialpedagogikk mye bedre mottatt. Dette kan tyde på en feiloppfatning av pedagogikkbegrepet når det står alene, og ikke sammen med begrep som sosial eller fritid. Jeg synes også at det var større bevissthet om SFOs betydning for utvikling av sosial kompetanse i kommune A enn i kommune B både slik det kom til uttrykk i de lokale styringsdokumentene og i intervjuene med SFO-lederne.

Pål sine refleksjoner rundt sosialpedagogikk og sosial kompetanse var spesielt spennende. For det første fordi jeg syntes at hans oppfatning av dette i stor grad var i overensstemmelse med Broström og Hansen (2007) sin definisjon på sosial kompetanse, og fordi han peker på at utvikling av sosial kompetanse kan bidra til mer demokratisk deltakelse i det sosiale fellesskap.

Pål: *På foreldremøter sier jeg at SFO er et fordypningsfag i sosialtrening. Så det har vi fokus på. Hvordan man er under lek, måltider, utenfor skolen og representerer skolen. Lære barna som er her utenifra (landlig) å oppføre seg i sentrum, trafikkregler og lignende.*

Mens de tre andre SFO-lederene var mest opptatt av utvikling av sosial kompetanse i forhold til å omgås venner mens de var på SFO, opplevde jeg at Pål's refleksjoner hadde et mer fremtidig siktemål. På spørsmålet om hva han la i begrepet svarte han:

Pål: *Å klare seg i hverdagen. Fungere mot og med andre mennesker. Å forstå hva som passer seg å snakke om, å ha empati og kunne lese situasjoner og andre mennesker. Å forstå at her passer ikke det seg ... å gi seg.*

Pål fortalte videre at de jobbet ekstra hardt med en del gutter i forhold til dette med å gi seg selv om man ikke fikk det som man ville. Disse momentene viser en mer helhetlig

tenkning om hva sosial kompetanse innebærer.

Anne og Tove påpekte at de gjennom lek og samtale med barna kunne lære dem å være observante på sine samhandlingspartnere og å vente på tur, noe som er viktige momenter i forhold til sosial kompetanse.

Refleksjonen rundt sosial kompetanse som begrep var kanskje ikke like tydelig i den andre kommunen. Spesielt Bente hadde gjort seg opp få refleksjoner rundt begrepet. Når jeg først tok det opp forsto hun ikke hva jeg mente og ba meg om å utdype det noe mer. På bakgrunn av det hun svarte opplevde jeg i første omgang Bente som usikker og heller lite reflektert i forhold til begrepet sosial kompetanse. Hun var kanskje ikke kjent med begrepet fra tidligere. Dette kan ha en sammenheng med at hun var ny som SFO-leder eller at hun ikke hadde høyere utdanning. Likevel opplevde jeg at hun trakk inn momenter som viste at selv om hun ikke var veldig faglig reflektert rundt begrepet, så hadde hun gjort seg en del tanker om betydningen av sosial trening i SFO. Blant annet var hun opptatt av aldersblandede grupper og om hvordan de ansatte kunne gå inn i leken for å hjelpe elever som var ”ramlet utenfor” tilbake i leken på en diskret måte.

Inger var inne på mye av det samme som Bente, Anne og Tove berørte, men presiserte også viktigheten av å godta at vi er ulike og samtidig at vi må forholde oss til et sett med felles regler både som barn og senere som voksen. Hun har også jobbet i kommune A der det var mange barn med ulike utfordringer, og hun presiserer derfor at i arbeid med sosial kompetanse for funksjonshemmede barn har hun erfaring med at omvendt inkludering er den beste måten å gjøre dette på.

Som tidligere nevnt er sosial kompetanse en forutsetning for sosial aksept (Stensaasen og Sletta, 1996, s. 186) For funksjonshemmede barn - som er fokusgruppe i min oppgave - kan sosial aksept være særlig utfordrende i den forstand at det kan være vanskeligere å oppnå om man f. eks. ser litt annerledes ut. Dette gjør at utvikling av sosial kompetanse blir viktig for denne gruppen. Pål, en av SFO-lederne, har tenkt mye over dette. Han viser til en rekke samtaler han har hatt og observasjoner han har gjort gjennom årene når han påpeker at folk i møte med funksjonshemmede ofte bare ser funksjonshemmingen og ikke menneske. Han understreker at

betydningen av sosial kompetanse blir tydeligere hos det funksjonshemmede barnet når det skal forsøke å få sosial innpass i gruppen.

Det andre momentet som var utgangspunkt for at funksjonshemmede barn ble fokusgruppe i min oppgave er at for mange funksjonshemmede er SFO hovedarena for sosial omgang og sosial læring. Det er ikke alltid like lett for funksjonshemmede barn å opprettholde sosiale relasjoner på hjemmebane. Dette presiserte Inger når jeg spør henne om betydningen av sosial kompetanse for det funksjonshemmede barnet. Av erfaring kunne hun fortelle at SFO ofte var det funksjonshemmede barnets eneste arena når det gjaldt sosial omgang og trening. Hun fortalte at det ofte var vanskelig å inkludere disse barna i vanlig fritidsaktiviteter som fotball og speider for di rammene rundt ofte gjorde at de falt utenfor. SFO har som nevnt andre rammer og stor handlingsfrihet i forhold til tilrettelegging rundt behov og forutsetninger for det enkelte barnet. Det gjør SFO unik noe som jeg også mener gir SFO et ansvar for å utnytte dette som støtte for det funksjonshemmede barnets utviklingsmuligheter.

Ingers tanker om SFO som hovedarena for sosialt samvær og utvikling er helt i tråd med det som Söderström og Tøssebro (2011) sier om mangelen på selvvalgte sosiale relasjoner for funksjonshemmede barn. De presiserer også verdien av å delta i den sosial og kulturelle sfæren som et utgangspunkt for å være/bli et samfunnsmedlem.

Når man ser på den enkelte kommunes retningslinjer med tanke på funksjonshemmede barn har kommune B gjort greie for et minimum av det som kreves. Der gjentas det som står i loven om rett på SFO ut barneskolen og muligheten for å søke om økt bemanning. Kommune A har i tillegg til dette presisert at funksjonshemmede skal gis gode utviklingsvilkår, tilbudet skal legges til rette med utgangspunkt i opplysninger om barnet og rammene rundt tilbudet. Kommune A vektlegger også samarbeid mellom skole og SFO med tanke på funksjonshemmede barn.

Som nevnt i kapittel 2 presiserer Kvello og Wendelborg (2002) at lovens mangel på konkretiseringer rundt tilbudet til funksjonshemmede barn i SFO gjør det nødvendig å støtte seg på annen litteratur i forhold til denne gruppen. Tar man utgangspunkt i den enkelte kommunes retningslinjer kan det tyde på at kommune A i større grad har gjort dette. De har tatt utgangspunkt

i annen forskning, litteratur, NOUer og stortingsmeldinger i utformingen av sitt tilbud. Dette kommer til syne gjennom deres kapittel om funksjonshemmede barn og fordi de vektlegger verdien av tilbudet for disse barna på en eksplisitt måte.

SFO står i et spenningsfelt mellom samfunnets økende avlastningsbehov og SFO som arena for trening av sosial kompetanse og relasjonsbyggingsferdigheter. Slik jeg ser det er SFO i en fase der det går fra å utelukkende handle om tilsyn til å ha et fokus som er mer rettet mot utviklingsmuligheter både sosialt og kulturelt. Dette spenningsfeltet fører nok til utfordringer på mange områder, noe som kan bidra til at man heller ser ”hinderet i veien” fremfor mulighetene. Dette er momenter som kommer til syne når jeg spør samtlige av SFO-lederne om utformingen av tilbudet i forhold til funksjonshemmede barn. Jeg ser det slik at samtlige av mine informanter veldig fort kom inn på hensyn som burde tas i forhold til de normalt fungerende barna i gruppen eller i forhold til personalgruppen heller enn SFO som utviklingsarena for de funksjonshemmede barna. Selv om dette er hensyn som det også er veldig viktig å ta, kan det likevel tyde på at ledernes opplagte fokus er tanken om SFO som tilsynsordning alene. Utfordringer vil derfor bli knyttet til dette heller enn til det sosiale læringsaspektet:

Pål: *(...) Man ser også at det er slitsomt for voksne å gå dag ut og dag inn med sånne barn, så vi hadde nok fordelt jobben mellom flere voksne slik at han hadde flere å forholde seg til.*

Også senere når jeg spør om konkrete tiltak i arbeidet med funksjonshemmede barn, kommer han inn på utfordringer knyttet til personalgruppen og utfordringer knyttet til slitasje på de beste assistentene. Han presiserer også da at mens noe assistenter er dyktig og gjennomtenkt i jobben, er andre med på det han kaller ”en mer sånn kose-og tilsynsfunksjon”.

Tove og Anne understreker det fysiske aspektet i casen jeg la frem (jfr. s. 58). De er opptatt av at barnets alder og at størrelse kan skremme de andre barna og at det derfor er viktig å skjerme de fra de andre. Senere når jeg spør om de har gjort seg opp noen tanker om den biologiske aldersforskjellen er de kjapt ute med å påpeke at det er viktig å ta hensyn til de barna som alltid er snill og grei mot det funksjonshemmede barnet slik at det ikke alltid er noen få barn som må være med det funksjonshemmede barnet hele tiden.

Bente nevner også dette med hensyn til de andre barna. Videre kan hun fortelle at den biologiske aldersforskjellen ikke er noe de brukte mye tid på å reflektere over fordi de funksjonshemmede elevene er en helt naturlig del av gruppen. Noen barn kan stille noen spørsmål, men slår seg fort til ro når de får en forklaring.

Disse momentene kan bety at fokuset er rettet mot hvordan de kan løse mer praktiske utfordringer i forhold til det å ha et funksjonshemmet barn i SFO fremfor hvordan SFO kan være en ressurs for det funksjonshemmede barnets utvikling.

Likevel kommer det frem at noen av informantene har gjort seg opp noen tanker om den biologiske aldersforskjellen med hensyn til det funksjonshemmede barnet. Anne, Tove og Pål snakker om å sette inn tiltak som gjør at barnet kan få et større ansvar og litt større frihet fordi de er eldre enn de andre. Pål presiserer at det handler om å være i dialog med det funksjonshemmede barnet og dets foreldre for å kunne komme frem til en felles enighet om tilbudets utforming etter 4. klasse.

Et annet aspekt som viser i hvilken grad det lokalt er lagt til rette for SFO som pedagogisk praksis, er hvordan samarbeidet mellom skole og SFO fungerer. Selv om det ikke er vedtatt i loven er det gitt uttrykk for et ønske om et godt samarbeid mellom SFO og skole både fra styringsdokumenter og fra faglig hold. Som nevnt har kommune A i sine retningslinjer presisert behovet for samarbeid mellom skole og SFO når det gjelder de funksjonshemmede barna. For å sikre et godt pedagogisk tilbud i SFO er dette en forutsetning. Det kan tyde på at kommune A har en sterkere visjon om SFO som pedagogisk praksis. Informantene er også tydelig på dette. Anne og Tove fra kommune A sier det slik at det er viktig at SFO tar del i både ansvarsgruppemøter og er i åpen dialog med både elevens lærer og andre instanser.

Dette er noe Pål også ser som en nødvendighet for et godt tilbud. Han sier at det er naturlig at også SFO er med i møter med både foreldre, BUP og klasseforstander. I tillegg til dette understreker han at så langt det lar seg gjør bør assistenten som er med eleven i SFO, også være med på disse møtene.

Bente sier de ikke har noe konkret samarbeid med kontaktlærer, men at hun inviterer spesialpedagogene til å komme på SFO-møte og informere om aktuelle barn. Hun presiserer likevel at assistenten som følger eleven på skolen, også pleier å følge han/henne videre i SFO.

Siden Inger har jobbet i begge kommunene har hun et komparativt syn. Hun understreker det som kommer frem allerede i lokale styringsdokumenter og sier det slik:

Inger: *Formelt samarbeider vi ikke med klasseforstander. Vi har ikke timeplanfestet samarbeid, men det er ikke noe problem å få tak i læreren hvis det er noe spesielt om hvordan dagen har vært. Og jeg inviterer de på SFO-møte for å informere om elevene sånn at alle er klar over det.*

Videre presiserer Inger at samarbeidet mellom SFO og skole i kommune B er mye dårligere prioritert enn i kommune A.

Det at Inger med sitt komparative syn, presiserer dette vil jeg si bygger opp under det jeg nevner i innledningsvis om at lovens generelle utforming gir kommunene mulighet til egen tolkning som igjen tilsier at SFO-tilbudet kan få ulik kvalitet ut fra hvordan kommunene ønsker å tolke loven og hvorvidt den enkelte kommunen velger å satse på SFO.

7. Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg oppsummere mine funn sett i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Undersøkelsen tar sikte på å få frem fire SFO-lederes oppfatning av SFO som sosialpedagogisk ressurs for funksjonshemmede barn. Videre tar den sikte på å få frem om det er noen sammenheng mellom nasjonale lovers generelle utforming, kommunenes tolkning av disse og den enkelte SFO sin utforming i forhold til det å være pedagogisk virksomhet. Mitt utvalg er antallsmessig for begrenset til å kunne generaliseres, men det gir en pekepinn på om mine antakelser om at lokale forskjeller finner sted stemmer eller ikke. Undersøkelsen avdekker funn som kan være nyttig i videre forskning og arbeidet med å utbedre SFO-tilbudet. Jeg vil også komme med noen refleksjoner rundt egen forskning i forhold til hvilken innvirkning mine forhåndsantakelser kan ha hatt på materialet.

Funnene i undersøkelsen tyder på at det er lokale forskjeller i synet på SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn. Men om det er lovens generelle utforming eller om det er en ”gammel” forestilling om SFO som tilsyn alene der strukturerte pedagogiske aktiviteter forringer muligheten for frilek som forårsaker dette, er heller litt uklart.

Et veldig spennende moment som kom frem i mitt empiriske materiale, var at begrepet pedagogisk virksomhet var ansett som å være forbundet med første skritt mot heldagsskolen og forringelse av frilek og barnekultur. Begrepet sosialpedagogikk derimot var mer akseptabelt. Det er grunn til å tro at dette bunner i at begrepet sosial kompetanse ansees for å være et begrep som ligger nærmer begreper som frilek med relasjonsbygging og sosial interaksjon. Men er ikke en institusjon der man ser på sosial kompetanse og fritidspedagogikk som et grunnleggende utgangspunkt, en pedagogisk praksis? Etter min mening er svaret på dette spørsmålet et ubetinget ja. Alle barn som mottar tilbudet bør få best mulige forutsetninger for utvikling av sosial kompetanse. Ergo må det legges til rette med utgangspunkt i barnets alder og forutsetninger. Pedagogikk handler om det som skjer i praksis og i relasjonen mellom barn og voksen. Det er ikke basert utelukkende på strukturert klasseromsundervisning. Det handler om måten vi ser barnet på og hvorfor vi som voksne er der for å hjelpe og veilede barnet til selvutvikling.

Noe som tydelig kommer frem er at jeg anser SFO som å være pedagogisk virksomhet og ser derfor et tett samarbeid mellom SFO og skolen som en forutsetning for et godt sosialpedagogisk tilbud til funksjonshemmede barn i SFO. Det er på dette området en tydelig rød tråd mellom den enkelte kommunens retningslinjer og praksis. Dette vektlegges og presiseres i kommune A sin håndbok, noe som også kommer til uttrykk i praksis slik informantene gjør rede for denne. I kommune Bs vedtekter er dette ikke nevnt, og det er heller ikke noe særlig godt samarbeid mellom SFO-leder, klasseforstander og andre instanser i følge informantene.

Med utgangspunkt i mitt intervjumateriale kan det se ut som at tilbudet i kommune A er mest tjenlig for det funksjonshemmede barnet. Dette fordi denne kommunen har valgt å ta utgangspunkt i loven og nasjonale styringsdokumenter for deretter å lage en håndbok som dekker flere faktorer som er viktige for å sikre et godt tilbud for barna. Flere ting tyder likevel på at det henger igjen en del negative tanker rundt SFO som pedagogisk virksomhet og at det derfor bør jobbes mer mot en omformulering av pedagogikkbegrepet som presiserer at pedagogisk virksomhet ikke bare er knyttet til strukturert klasseromsundervisning. Det vil derfor i arbeidet med å videreutvikle SFO være viktig å presisere at pedagogikk er et begrep som gjør seg like mye gjeldende i SFO som både i skole og barnehage. Sosialpedagogikk og fritidspedagogikk er begge deler pedagogikk, og begrepet pedagogikk kan derfor ikke utelukkende knyttes til undervisningslære, Relasjonen mellom voksen og barn vil være grunnleggende for all pedagogisk virksomhet – også det som foregår i SFO.

Rammene rundt SFO-tilbudet gir muligheter for sosial relasjonsbygging for funksjonshemmede barn som ikke er mulig verken i vanlig skoletid eller på hjemmebane. Det er derfor viktig med pedagogisk kompetanse hos SFO-leder for i praksis å kunne bidra til dette. Det er også viktig at vi etter hvert begynner å se på SFO som pedagogisk virksomhet og en viktig ressurs for videreføringen av den sosiale læreplanen i skolen.

Som et ledd i videre forskning innenfor dette feltet kunne det vært spennende å ta tak i noen av de momentene jeg nå har undersøkt som kompetansekrav i SFO, SFO som pedagogisk virksomhet, sosial kompetanse for funksjonshemmede barn i SFO, holdninger rundt SFO som ressurs og samarbeidet mellom SFO og skolen og andre instanser med sikte på å gjennomføre en større

kvantitativ undersøkelse. Det kunne også vært spennende å foreta en observasjonsundersøkelse av den praksis som finner sted på SFO.

Jeg ser det som nødvendig å reflektere litt rundt egen forskning i forhold til min drøfting og mine funn. Som masterstudent er jeg helt ny innenfor forskningsfeltet og den metodiske tilnærming som jeg har valgt, dvs. å gjennomføre et kvalitativt intervju. Som SFO-leder hadde jeg på forhånd gjort meg opp noen tanker om at det eksisterte negative holdninger i forhold til SFO som pedagogisk virksomhet og ønsket om å stille krav til pedagogisk kompetanse hos personalet. Slik jeg ser det er SFO som pedagogisk virksomhet en forutsetning for et godt SFO-tilbud. På bakgrunn av disse momentene var jeg veldig bevisst på at mine holdninger ikke skulle skinne igjennom på en slik måte at det ledet mine informanter i den en eller andre retningen. Jeg hadde også en frykt for at min formalkompetanse og mine holdninger skulle begrense mine informanternes mulighet til å snakke fritt rundt temaet. Etter å ha hørt gjentatte ganger på intervjuene og lest gjennom transkriberingene ser jeg at min bevissthet rundt disse momentene kan ha lagt begrensninger på min rolle som intervjuer i den forstand at jeg er blitt altfor forsiktig i selve intervjusituasjonen. Det kan se ut som om jeg innimellom har unnlatt å komme med oppfølgingsspørsmål enten av redsel for å lede informanten mot å dele mine synspunkter, eller av redsel for å fornærme informanten. Denne utfordringen ble mest tydelig for meg i mitt intervju med Bente i kommune B. Gjentatte ganger svarte hun litt på siden av det jeg spurte om, hun svarte ofte kort, og noen ganger forsto hun ikke spørsmålene. Jeg ble bekymret for at hun skulle føle seg utilpass noe som igjen førte til at jeg valgte å la temaet ligge. Det kan være en hårfin balansegang mellom respekt for informanter og det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant, og det å få svar på de tingene man faktisk lurer på. I mitt drøftings- og analysearbeid ble det tydelig for meg at jeg på grunn av dette enkelte steder har skrapet mer i overflaten på temaet enn gått skikkelig i dybden. Dette kunne kanskje vært unngått om jeg hadde gjennomført flere prøveintervju, noe som ikke lot seg gjøre pga. utfordringen med å skaffe informanter. Når det er sagt så har jeg gjennom denne avhandlingen også lært noe om kvalitativ forskning i praksis og vet derfor hva jeg ville gjort annerledes om jeg i fremtiden skal gjennomføre et semistrukturert intervju.

Med utgangspunkt i mine funn, litteratur og annen forskning er det ingen tvil om at SFO kan og bør være en ressurs for barn. Både fagpersoner og styringsdokumenter gir uttrykk for at det i

skolen i dag er stor vekt på kompetansemål og nasjonale prøver, og at vekt på sosial kompetanse og relasjonsbyggingsferdigheter lett kommer i bakkant av dette. I denne sammenheng kan SFO være en stor ressurs ved å fungere som skolens forlengede arm i arbeidet med disse ferdighetene. SFO er en helt unik arena som på bakgrunn av sine frie rammer kan utforme et godt tilbud til alle barn. Med riktig utgangspunkt kan SFO bidra til mestring på områder som ikke settes like høyt i skolen. Barn som ikke like lett kan hevde seg i den vanlige skoledagen og barn som av ulike årsaker ikke lærer sosiale ferdigheter like lett, kan på SFO oppleve mestring. Så hvorfor er det slik at SFO ikke blir like høyt verdsatt som tilbudet fortjener? Og hva kan vi gjøre videre?

Det første spørsmålet er gjennom min studie blitt mer og mer tydelig for meg. Vi står i et spenningsfelt mellom den ”gamle tanken om SFO” og slik jeg ser SFO (som en ressurs for skolen, samfunnet og det enkelte barn). SFO faller mellom to stoler. Det er flere grunner til dette. Den en grunnen er det ”gjennomsyrete bakteppet” om at SFO bare er en tilsynsordning. Den ble riktig nok opprettet på bakgrunn av dette, men i dag er den så mye mer. Den er barnas fritid. Videre opplever jeg det som om det er en stor ansvarsfraskrivelse som gjør seg gjeldende når det gjelder SFO-tilbudet. Staten har ansvar for innholdet i skolen, men overlater alt som har med SFO til kommunene. På bakgrunn av dette kommer ikke SFO inn under den delen av opplæringsloven som gjelder spesialpedagogikk og tilrettelegging. På tross av dette er SFO en del av skolen og kommer derfor heller ikke innunder andre lover som kunne bidratt til å bedre tilbudet. Altså det faller mellom to stoler. Videre opplever jeg det også slik at det er knyttet forventninger til resultater ved bruk av kompetansemål og gjennomføring av nasjonale prøver i skolen mens det er ingen krav til SFO. Det er derfor lettere å la dette tilbudet forringes.

Så til spørsmålet om hva vi kan gjøre med dette? I fremtiden håper jeg at SFO vil få større anerkjennelse som pedagogisk praksis. SFO kan være en kjemperessurs for skolens arbeid med å nå kompetansemålene og for samfunnet med sikte på å utvikle barna til deltakende medborgere. Jeg håper at begrepet sosialpedagogikk (sosial kompetanse) vil få like stor tyngde og verdi som for eksempel didaktikk eller spesialpedagogikk. Det å kunne bygge og opprettholde sosiale relasjoner er en forutsetning for mestring og selvfølelse som igjen vil farge individets mulighet til vekst og utvikling gjennom hele livet.

Jeg ønsker at innholdet og utformingen av tilbudet skal bli lovfestet. Forskning og litteratur på feltet må få større verdi og fungere som pekepinn på hvorfor og hvordan tilbudet skal utformes. SFO-tilbudet i dag glir likevel lett over i en slags oppbevaringsfunksjon. Et sted der barna skal være til foreldrene kommer og henter de etter arbeid. Pr. i dag blir det derfor opp til SFO-leder alene å utforme et godt og pedagogisk tilbud for barna. Veien til et lovfestet pedagogisk innhold i SFO er lang. Så det første skoleledere bør gjøre er å ansette kvalifisert pedagogisk personale som SFO-leder, slik at han/henne kan utforme et tilbud som er tilfredsstillende og fremmer sosial kompetanse for alle barn i SFO.

Litteraturliste.

Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: universitetsforlaget

Broström, S. og Hansen, M. (2007): Didaktikk og dannelse. I: P. Arneberg, og B. Overland (red.), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter* (3. oppl) (s. 61-104). København. N.W. DAMM & SØN AS

Dalen, M. (2011): *Intervju: som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Forskningsetisk bibliotek. hentet 8.10.12 fra:

<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forholdetforskningssamfunn/Oppdragsforskning/>

Denzin, N. K., og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg.) London: Sage.

Forskningsetisk bibliotek. Hentet 8.10.12 fra:

<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forholdet-forskningssamfunn/Oppdragsforskning/>

Garbarino, J. (1985): *Adolescent Development: An Ecological Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill

Hagesæther, G. (2011). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, F Søbstad (red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 25-36) Oslo: Universitetsforlaget.

Holme, I. M. Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3 utg). Otta: TANO

- Johannesen, A. Tufte, P. A. og Kristoffersen L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3 utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeilen, A. H. (2009): – *SFO – en forebyggende arena for barn med samspilsvansker?*
Høgskolen i Lillehammer. Master i helse og sosialfaglig arbeid med barn og unge
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *I første rekke*. NOU 2003: 16. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Hentet 12. august, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/13/2.html?id=370711>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. (2utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. Wendelborg, C. (2002): *Nasjonal evaluering av Skolefritidsordningen: Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekst*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lidèn, H. og Øye, A. Ø (1993): *Fritid på skolen. Evaluering av skolefritidsordningen*. Universitetet i Trondheim. Norsk senter for barneforskning.
- Meld. St. 19 (2009–2010): Tid til læring. Hentet 14.09.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/1.html?id=608021>
- Meld. St. 45 (2012-13): *Frihet og likeverd*. Hentet 27.03.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-45-2012--2013/2.html?id=731256>
- Ogden, T (2009): *Sosial Kompetanse og problematferd i skolen*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. [Article].

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr.61, med endring av 24. juni, 2011. Hentet 13. august, 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-015.html>

Pape, K. (2000). *“Æ trur dem søv”*: Om aktive voksne og sosial kompetanse I barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Schneider, B. H. (1993). *Children's Social Competence in Context*. Canada: University of Ottawa

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel

Stensaasen, S. og Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget

St.meld. nr. 40 (1992–93): *... vi smaa, en Alen lange. Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Oslo:

St.meld.nr. 55 (1996-97) om skolefritidsordningen. Oslo.: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 14.10.12 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-55_1996-97/4.html?id=191315

St. meld. Nr. 16 (2007-2008): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-6.html?id=441451>

Sævi, T (2007). Den pedagogiske relasjonen- en relasjon annerledes enn andre relasjoner.

I Kaldestad, H.O. Reigstad, E. Sæther, J. Sæthre, J (Red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-130). Bergen: fagbokforlaget.

Söderström S og Tøssebro J (2011). *Innfridde mål eller brutte visjoner*.

Trondheim: NTNU samfinnsforskning AS

Thagaard, T. (2002). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (2.utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I Tøssebro,

J. Ytterhus, B (Red.). *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (S. 11-34). Oslo: Gyldendal akademisk

Wendelborg, C. (2006). Frivillig skolefritidsordning. En undersøkelse blant foreldre og barn med særskilt tilrettelegging i SFO. Steinkjer. Nord-trøndelagsforskning

Åmot, I. (2006). Skole – Fri – Tid: For hvem og hvordan. I Tøssebro, J. Ytterhus, B (red.).

Funksjonshemmete barn i skole og familie (S. 185.205). Oslo: Gyldendal akademisk

Vedlegg 1

Intervjuguide.

Utdanning og yrkespraksis

1. Hvor lenge har du jobbet på denne SFOen?
2. Hvilken tidligere erfaring, kompetanse, utdanning har du?

Antall barn, ansatte og areal

3. Hvor mange barn er det i deres SFO?
4. Hvor mange ansatte er det som jobber på SFO?
5. Kan du si noe om areal på deres SFO?

Mål for SFO

6. Hvilken ulike aktiviteter og fokus har dere på SFO?
7. Hva er hovedfokuset i deres SFO?
8. Hva tenker du om SFO som en pedagogisk praksis?
9. Har deres skole egne vedtekter/retningslinjer for sin SFO?

Sosial kompetanse

10. Har du lagt deg opp noen tanker om SFO som mulig arena for utvikling av sosial og kulturell kompetanse?
11. Hvilken oppfattelse har du av begrepet sosial kompetanse?

Funksjonshemmede og SFO

Fiktiv case: Gutt i 6 klasse. Downs syndrom, mobil, verbalt bra utviklet, noe slurvete språk, kognitivt ung. Sosiale utfordringer i form av lite venner. Noe sinnemestringsproblemer.

12. Hvordan ville dere forholdt dere til en slik utfordring?
13. Samarbeider SFO-leder med den funksjonshemmede elevens klasseforstander?
14. Har dere noen konkrete tiltak dere tar i bruk i arbeidet med funksjonshemmede barn i deres SFO?
15. Har du lagt deg opp noen mening om SFO som pedagogisk virksomhet?
16. Hva gjør dere for å inkludere den funksjonshemmede eleven i fellesskapet?
17. Hvordan forholder dere dere elever som går i klasser over 4 men som pga. funksjonshemming kan trenge videre SFO?
18. På hvilken måte er dette barnets SFO-hverdag lagt opp?
19. Har du lagt deg opp noen tanker rundt den biologiske aldersforskjellen på det aktuelle barnet og de andre barna på SFO?
20. Hva tenker du om verdien av sosial kompetanse generelt, og spesielt med hensyn til funksjonshemmede barn?

Vedlegg 2

Informasjon og samtykkeerklæring til informanter i undersøkelse om SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn.

Jeg heter Henriette Haldorsen Kleppe og gjennomfører for tiden en mastergrad i pedagogikk med vekt på allmennpedagogikk ved NLA Høgskolen. Masteravhandlingen min omhandler SFO som arena for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn.

Formålet med denne studien er å undersøke praksis i ulike SFOer i ulike kommuner og på SFOer av ulik størrelse. Opplæringslova § 13-7 er noe generell og vid i utformingen av lover rundt SFO tilbudet, og ligger derfor mye av ansvaret for utformingen og praktisering til det lokale. Dette er grunnen til at jeg ønsker og se på om det kan være store lokale forskjeller på SFO-tilbudene i to forskjellige kommuner. Momenter som vektlegges i min undersøkelse er areal, ledelse, størrelse, visjon, bemanning med mer.

Mitt tema er:

Hvordan vektlegges mulighetene for utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn i ulike skolefritidsordninger?

SFO er jo en arena for lek og sosial omgang. No som kan gjøre det vanskelig for funksjonshemmede barn. Jeg opplever ofte at enkelte funksjonshemmede barn også har et stort behov for sosial trening og det er derfor disse barna har blitt en stor del av mitt prosjekt.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode og vil bruke personlig intervju som forskningsmetode. I den sammenheng ønsker jeg å intervjuer SFO-ledere. Intervjuet vil ta 1-1,5 timer, og jeg vil bruke lydopptak.

All informasjon vil bli håndtert konfidensielt, og denne undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informantens navn og andre opplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt. Prosjektet forventes ferdig høsten 2014 å senest 15.12.2014. Når undersøkelsen er ferdig og rapporten skrevet, vil lydfilene bli slettet. Deltakelsen er frivillig og informanten kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst dersom vedkommende ikke ønsker å delta lengre uten at dette vil ha noen som helst konsekvens i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold.

Ønsker du flere opplysninger kan du kontakte meg på telefon 93455128 eller på e-post kleppehenriette@gmail.com

Min veileder Kjell Oppedal kan også kontaktes hvis nødvendig på 55540719 eller per e-post: Kjell.oppedal@NLA.no

Mvh.

Henriette Kleppe

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å delta på intervju.

Jeg er gjort kjent med at deltakelse er frivillig, og at jeg når som helst og uten nærmere grunn kan trekke meg. Jeg er klar over at lydbånd og annet materiale som kan identifisere meg, andre personer, SFO-en, og kommunen blir behandlet konfidensielt, og slettet ved prosjektavslutning, senest

Jeg samtykker i at de opplysningene jeg gir i intervjuet kan brukes av forsker, under forutsetning av at opplysninger som kan identifisere meg, andre personer, barnehagen eller kommunen, vil bli anonymisert i all offentlig presentasjon av resultater fra prosjektet.

Sted, dato og underskrift:

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjell Oppedal
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 06.02.2014

Vår ref: 37339 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37339</i>	<i>Utvikling av sosial kompetanse for funksjonshemmede barn i SFO</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Oppedal</i>
<i>Student</i>	<i>Henriette Haldorsen Kleppe</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Henriette Haldorsen Kleppe klepphenriette@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37339

Det vil gjennomføres intervjuer med omtrent 2-4 SFO-ledere om hvordan deres skolefritidsordninger fungerer for utvikling av sosialkompetanse for funksjonshemmede barn. Det opplyses i epost mottatt 04.02.2014 at det ikke vil innhentes opplysninger om enkeltbarn.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Det reviderte informasjonsskrivet mottatt 04.02.2014 er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydopptak og samtykkeerklæringer slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.