

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og Problemstilling

Temaet for oppgaven vil være skolefritidsordningene (SFO). Jeg valgte dette temaet fordi jeg selv jobber som assistent ved en ordning, og fordi jeg synes det er et interessant og spennende område.

Til og begynne med hadde jeg sett for meg en problemstilling som skulle ta utgangspunkt i skolefritidsordningene sine mål, og sette de opp mot den daglige praksis. Oppgaven ville da ha hatt denne ordlyden: "SFO: Er praksis i samsvar med intensjonene?"

Men jeg fattet etterhvert større interesse for å se skolefritidsordningen i et helhetsperspektiv, med vekt på barnas situasjon. Hvilke faktorer er med på påvirke barnet i en skolefritidsordning (og i andre offentlige institusjoner), direkte og indirekte? Stikkord som institusjonalisering, profesjonalisering, barnas egen kultur, samarbeid mellom mikroarenaene og fremtidsplaner vil være sentrale i oppgaven. Jeg ønsker derfor å kalle oppgaven en "Kritisk vurdering av SFO". Jeg har prøvd å få frem både positive og negative sider ved ordningene. Det vil også være naturlig å trekke paralleller til andre offentlige institusjoner, for å se helheten i barnas hverdag, og fordi det er mange likheter mellom de ulike institusjonene. Jeg vil stille spørsmålet om SFO og de andre offentlige institusjonene gir et godt tilbud til barna. Til dette kommer jeg til å legge vekt på litteratur på området, intervjuer med ansatte ved ordninger og mine egne erfaringer som assistent ved en skolefritidsordning. Oppgaven vil ha en systemisk tilnærming.

## 1.2 Metode

Da jeg skulle samle inn data, tok jeg for meg de tre gruppene som kunne ha relevans i denne oppgaven: Barna, foreldrene og personalet. På grunn av begrensninger i tid og oppgavens størrelse, fant jeg ut at det var personalet ved SFO som kunne gi meg mest informasjon om temaet mitt. Jeg valgte også personalet fordi det er dem som daglig er i samhandling med og har ansvaret for barna. For å underbygge og supplere informantintervjuene, har jeg lagt vekt på litteratur som omhandler temaet.

Når jeg kom til spørsmålet om valg av metode ble det naturlig å foreta kvalitative undersøkelser, der jeg intervjuet informantene. Jeg brukte ikke et standardisert spørreskjema, men hadde heller en "smørbrødtype" med nøkkelord som jeg gikk igjennom. Jeg hadde videre med meg en notatblokk for å notere ned interessante formuleringer som informantene kom med. Det ble ikke tid til å skrive ned all dataene, så mye måtte jeg vente med til etter samtalen.

Informantsamtalene foregikk på skolefritidsordningene og varte fra 1 time til 2 timer. Jeg kommer kun til å bruke informasjonen fra informantene implisitt i oppgaven.

## 1.3 Informantene

Jeg har fire informanter i oppgaven, som alle jobber ved skolefritidsordninger i Rogaland. To er ledere ved ordninger og to er assistenter. Jeg har lagt vekt på å få informanter fra både ordninger som ligger fysisk i tilknytning til skolen og ordninger som er adskilt fra skolen. Dette har jeg gjort fordi det er både fordeler og ulemper ved begge, noe som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Under samtalene med informantene, gav jeg klar beskjed om at de skulle få full anonymitet i oppgaven. Dette har jeg valgt å gjøre fordi oppgavens mål er å

drøfte skolefritidsordninger generelt, og jeg ønsker ikke å sette ordningene opp mot hverandre. For en undersøkelse som sammenligner ulike typer skolefritidsordninger vises til Hilde Lidén og Anne Øie sin bok «fritid i skolen». Anonymitet ble også gitt, fordi jeg tror at det da er lettere å få tak i meninger og holdninger hos informantene.

Jeg jobber selv som assistent ved en skolefritidsordning i Stavanger, og har derfor gjort en del erfaringer som jeg vil bruke som bakgrunn for oppgaven..

## 1.4 Metodekritikk

Det er umulig å generalisere ut fra et så lite utvalg av informanter, men jeg mener at informasjonen jeg fikk kan vise litt hva som er meninger og holdninger blant ansatte ved ordninger.

Det liten sjanse for at jeg få så mange forskjellige syn på profesjonalisering og institusjonalisering fra pedagoger og ansatte ved offentlige institusjoner. De vil naturlig nok være for en eller annen form for dette. Det har derfor vært gunstig å trekke inn litteratur på området. I samfunnet generelt er det en trend at en lett støtter seg til informasjon og litteratur som støtter kritikken mot f.eks profesjonalisering og institusjonalisering. Det er derfor viktig at en ikke blir «blind». Jeg mener ikke at vi ikke trenger slike bøker, for hva har vel ikke Christian W. Beck's bok "det organiserte vanvidd" betydd for diskusjonen rundt barns barndom? Slik litteratur er med på starte debatt. Men en må også være lydhør for å lytte til dem som mener det motsatte.

Det er også vanskelig å generalisere ut fra et utvalg som bare er fra Rogaland. En ordning i Oslo eller i Narvik kan være helt annerledes både med tanke på oppbygning, styring, struktur, lokaler og økonomi.

Valg av barn som informanter ville kanskje gitt de beste svarene om hvordan barns vil ha det, men for å ha barna som informanter, kreves mye forarbeid, med god innsikt i språkbruk og spørsmålsformulering. En måtte i et slikt tilfelle alliert

seg med ansatte ved ordningen som kunne ha foretatt intervjuene. Oppgaven ville da lett ha blitt for stor, og arbeidet hadde ikke stått i forhold til de to vektallene som oppgaven gir. Det kan derfor virke lettvent å spørre de som det er lettest å få relevante data fra og bruke eksisterende litteratur på området.

Et annet problem som kan ha oppstått, er at informantene reservert seg under intervjuene. De ønsker eller tror kanskje noe ikke er viktig eller at de vil vise et bra ansikt utad. Men jeg følte at informantene jeg hadde, gav meg mange syn og personlige meninger. Jeg ble faktisk litt overrasket over hvor mye de «åpnet» seg. Selv om jeg følte at de gav meg de "rette" svarene, kan de likevel ha reservert seg.

En må også være klar over at den oppfatningen en har av virkeligheten, blir påvirket hvilket ståsted en har. Det at jeg jobber i en skolefritidsordning kan ha gjort sitt til at jeg har tolket svarene ut fra min situasjon.

## 2. Hva er skolefritidsordningen?

### 2.1 Historikk

Opprettelsen av skolefritidsordningene er et resultat av en lang politisk og faglig prosess. I 1989 ble Fellesekretariatet for skolefritidsordningene stiftet og skoler fra hele landet ble knyttet til. I 1991 ble fritidshjem, tilsynsordninger og aktivitetstilbud samlet under betegnelsen skolefritidsordninger.

Skolefritidsordningen skiller seg fra fritidshjem ved at det er mindre strenge krav til bemanning, kompetanse, lokaler og oppholdstid. Siden skolefritidsordningen som institusjon er relativt ny, er det fremdeles mye som er uoversiktlig på feltet, siden det hele tiden skjer endringer.

## 2.2 SFO i dag

Det har vist seg at det er mange uklarheter og uenigheter når det gjelder intensjonene til skolefritidsordningene, og hvilket innhold de skal ha. Vi kan dele begrunnelsene for tiltakene inn i tre punkt: behovet for tilsyn, et rikere fritids- og oppveksttilbud og ønsket om å heve kunnskapsnivået (Lidén og Øie 1993).

Skolefritidsordningen er et leke- og aktivitetstilbud for alle barn mellom i 1.-3. klasse og for de 6-åringene som har tilbud i skolen. Ordningen skal også være et tilbud til barn med funksjonshemninger opp til de er tolv år.

Skolefritidsordningene har vanligvis åpent fra kl 0800 -1600 hver dag fem dager i uken. Det er åpent på alle skolefridagene, i romjulen og de første dagene i påsken. Skolefritidsordningene har stengt i fellesferien. Ordningene har som mål (fra informasjonsfold fra Stavanger kommune):

1. *å prioritere barns egne behov, egen kultur og deres rett til å velge.*
2. *å gi barna mulighet til å ha kontakt over aldersgrenser og klassetrinn.*
3. *å gi barna mulighet for lek, egenaktivitet og forskertrang*
4. *å gi barna voksenkontakt, omsorg og trygghet*
5. *å gi barn medbestemmelse og muligheter for deltagelse i daglige gjøremål.*

Jeg vil komme tilbake til en drøfting av i hvilken grad disse målene blir ivaretatt under «Er praksis i samsvar med intensjonene» på side 21.

Ansatte ved SFO'er legger vekt på at ordningen skal være å være en trygg plass for lek og utfoldelse. Flertallet av de politiske partiene er enige om at barna skal få utnytte tiden i ordningene slik de selv ønsker. Det er deres fritid, og ordningene skal ikke brukes for å skape ytterligere kontroll og styring. Barnas mulighet til å organisere tiden i ordningen etter innfall og behov er viktig.

Viktigheten av tilsyn er viktig i vårt samfunn, og SFO har til oppgave å ta seg av en del av tilsynet. En leder ved en ordning mente at det i den utstrekning det er nødvendig, så skal også SFO stå for sosial læring. "Det er ikke godtatt at noen

sitter med beina på bordet under måltidet, og jeg forstår at det kan være en del foreldre som føler seg trukket på. Men skal de gå her får de rette seg inn etter de reglene som gjelder her!", sier hun.

Kvaliteten på ordningene bestemmes av faktorer som lokaler, organisering, personalets kompetanse, kommunens økonomi, og hvilke kultur og nærmiljøtiltak som er knyttet til ordningen.

Vi kan si at skolefritidsordningen ligner på barnehagene når det gjelder struktur. Men barnehagen har enda ikke, i motsetning til skole og skolefritidsordning, noen stortingsbehandlet og stortingsvedtatt mønsterplan.

## 2.3 En dag i skolefritidsordningen

Barna kommer til skolefritidsordningen når de er ferdige på skolen, og noen er der også før skoletid. Flesteparten av ungene kommer fra klokken er halv tolv og utover. Noen barn gjør da leksene (dersom det er avtalt med foreldrene), mens andre leker med spill, byggeklosser, dukker eller er ute å leker. Hver av de voksne har ansvaret for et vist antall barn og har sitt faste tilholdssted der barna vet å treffe dem. Barna skal etter tur være med på å dekke på bordet før og rydde av/vaske opp etter maten. Dette for å lære dem daglige gjøremål. Alle barna og de voksne samles til maten ca. halv to. Dette er en av de få aktivitetene som alle må være med på i løpet av dagen. Enkelte dager etter maten samles gjerne barna til ulike grupper som de har valgt seg på som f.eks. bakegruppe, håndarbeidsgruppe, drama-/dansegruppe, sport- og friluftsgruppe osv. Disse gruppene varer i en til to timer. Klokken halv fire er det vanlig å begynne å rydde, slik at alt er ryddig når ordningen stenger kl. 4.

## 2.4 Hvorfor trenger vi skolefritidsordningene?

Mange vil hevde at barndommen var mye lettere og bedre før. Mor var hjemme, det var mange barn ute i gaten og mye mindre trafikk. Inge Bø (1995) stiller spørsmålet om det var bedre før da alt var så mye verre? Det vi imidlertid kan fastslå er at oppvekstforholdene er helt andre i dag enn de var for 30 - 40 år siden. Det er også enighet om at mange av de samfunnsmessige endringene som har skjedd, på en eller annen måte har påvirket barns hverdag. Willy Aagre og Thorleif Bugge (1993) deler endringene i tre kategorier: Endring i familiemønsteret, endring i det ytre miljø og endring i barns hverdag.

*Endringer i familiemønster* har å gjøre med at kvinner som har arbeid utenom hjemmet, har økt kraftig. Dette er en utvikling som særlig fikk fart på seg på slutten av 1980-tallet. Andre faktorer som fødselsrate og det faktum at flere får bare et barn, er også forhold som spiller inn. Slike endringer gjelder også antall ekteskap som oppløses, noe som fører til at mange barn lever opp med bare en forelder.

Den andre faktoren, *endringer i det ytre miljø*, har mye å gjøre med at det fysiske miljø har blitt endret. Økt trafikk tetthet har gjort det mer utrygt for barna ute, noe som fører til at lek og samvær ute blir endret. Også det at det vi har fått en rekke drabantbyer og helt nye boligområder har vært med på å endre oppvekstforholdene til barna. Erik Hauglund (1994:5) sier : "Bare for et par tiår tilbake hadde barn reell fritid, i betydningen fravær av voksne, og nærvær av barn i ulike aldre. I løpet av denne fritiden eksperimenterte, lekte og prøvde barn ut roller, det de hadde lært f.eks. på skolen. Fritiden var altså en arena for utprøving og selvforvaltning, der det både var tid, rom og mulighet for å utvikle lek og barns egen kultur." Hauglund sier videre at problemet er at denne arenaen er i ferd med å forvitte.

Den tredje faktoren, *endring i barns hverdag*, har å gjøre med at familiens posisjon er endret, og de offentlige arenaene med økende institusjonalisering og profesjonelle voksne, er blitt stadig viktigere i barns liv. Vi har fått et samfunn

som i større og større grad er preget av en eller annen form for organisering. Mor og far går på arbeid og er med i organisasjoner, mens barna går på skole, går i SFO og er med i en eller flere andre aktiviteter.

Skolefritidsordningen kan sees å som en institusjon som skal administrere en samfunnsutfordring, nemlig pass av barn når foreldrene ikke kan. Et annet spørsmål er hvordan barn bør ha det for å ha det godt.

Hauglund (1988) sier at familien ikke lenger er stor nok til å gi tilstrekkelig sosial kompleksitet, og dette fører til at den ikke kan gi god nok sosial læring. Heller ikke skolen klarer å fylle denne oppgaven. Dette mener han er årsaken til at vi blant annet trenger en institusjon som skolefritidsordningen. "Jeg finner ingen andre praktiske løsninger enn at de som er mest profesjonelle på barn må få ansvaret for en slik endring", sier Hauglund (1994:6). Han sier videre at for å bedre oppvekstmiljøet er det nødvendig med store reformer i den offentlige politikken, blant annet når det gjelder fritidshjem<sup>1</sup>.

Det kan vi si er noen av begrunnelsene for at vi har fått det vi i dag kaller skolefritidsordninger. Vi har sett en eksplosjon i oppbygning og dannelse av nye SFO'er rundt om i landet. I 1991 hadde ca. 29.000 barn plass i skolefritidsordninger i 288 kommuner (Borgen 1992). I 1993 hadde ca. 40.000 barn et tilbud i 342 kommuner (Lidén og Øie 1993). Med denne utviklingen kan vi trygt si at ordningen er blitt tatt godt i mot.

### 3. Den tapte barndom?

Stadig flere faktorer er med på bestemme hvordan barna våre har det i hverdagen. Også innenfor skolefritidsordningen finnes det en rekke forhold som har mye å si for hvordan barnet har det. Jeg vil her trekke inn en rekke veldiskuterte og sentrale spørsmål når det gjelder de ytre rammebetingelsene for

---

<sup>1</sup> Fritidshjem er tilbudet som var før skolefritidsordningen. Jeg kommer til å bruke ordene som synonymer i oppgave.

offentlige institusjoner. Disse faktorene kan enten virke direkte eller indirekte på barnet. Jeg vil i denne oppgaven se på institusjonalisering, profesjonalisering og feminisering som tre faktorer som virker direkte på barnet.

### 3.1 Institusjonalisering av barndommen

For å forstå institusjonalisering må vi ta tak i ting som er blitt endret ved dagens miljø. Kvinnefrigjøringen har ført til at kvinnen har kommet ut i arbeidslivet. Ivar Frønes (1994) skriver at: «den instans som først og fremst er svekket, er det vi kaller det voksne lokalmiljø». Med det voksne lokalmiljø mener han det galleri av voksne som tidligere fantes i barnas nærhet. Dette har ført til at nærmiljøet har blitt tappet for personer som før så etter barna når de var ute i gaten. Den gamle tanten eller den gode naboen er ikke lenger tilgjengelige.

En annen årsak til at vi har fått en institusjonalisering er at kunnskapsflommen har øket, noe som har ført til behov for lengre skoledager, mer lekser osv. Barn i dag har mer og mer kontakt med sekundærsosialiseringsagenter som lærere, SFO-ledere, barnehagepersonell osv. Noen mener at foreldrene er taperne. Mer og mer av barns og ungdoms tid blir i regi av offentlige institusjoner -den voksne overvåkingen endres og øker, og dette virker inn på barns sfære. I sum får vi en institusjonalisering av barnas hverdag. Ivar Frønes (1994) mener at det faktisk har skjedd en forsterkning av familiens plass i oppdragelse og oppvekst, til tross for utviklingen innen barnehage og skole. Med dette mener han at moderne psykologi og moderne kultur legger enorm vekt på foreldrenes posisjon. Institusjoner kan i dette synet aldri overta foreldrenes funksjoner i samfunnet.

Christian W. Beck (1990) mener at institusjonslivet gir både en trygghet og god læring styrt av voksne. Barna har anledning til mer uformell samhandling med jevnaldrende. Men dette kan også føre til ensomhet, mener Beck. Én er sammen med jevnaldrende innen institusjonen, fordi det er der én har mulighet til å være

sammen med dem. Finn Tshudi (1978) mener at nærmiljøet kan ta seg av de problemene vi ser i dag. Han sier (1978:74): «Problemer bør mest mulig løses ved egne krefter i et levende nærmiljø. I mindre dose kan offentlig-teknologiske bidrag være gunstige» og «Hvis offentlig-teknologiske bidrag blir for dominerende, må vi være forbredt på langsiktige og ofte ikke iøynefallende skadevirkninger».

Faktisk så sier flere av informantene at hvis de hadde hatt valget om å ha barnet i skolefritidsordning eller å ha en hjemme i gaten til å se etter barna, hadde de valgt det siste alternativet. Dette viser at selv de som jobber ved ordningene er «kritiske» til sin egen arbeidsplass. Men dette kan jo ha med det tilbudet som ordningene der informantene kom i fra gir til barna.

Anna Wahlgren (1978:48) sier i en krass artikkel mot institusjonalisering: «Institusjonspleie av friske mennesker er betenkelig. Institusjonspleie av barn er enda mer betenkelig. Barn har rett til dype, ikke overfladiske relasjoner. Barn har rett til personlig, ikke profesjonelt engasjement». Dette kan tolkes til at Wahlgren mener at de voksne ved institusjonene ikke kan få et nært og personlig forhold til barna.

Dette fører oss over på et annet tema, nemlig profesjonalisering. Er det en fordel eller en ulempe at barna blir møtt av utdannede profesjonelle sosialiseringssagenter?

### 3.2 Profesjonalisering av Barndommen?

Det er et diskusjonsspørsmål om skolefritidsordningen skal være et pedagogisk tilbud eller ikke. Noen SFO'er har ansatte pedagoger, andre ikke. De fleste som jobber ved ordningene er assistenter som ikke har lang utdanning, men som har praktisk erfaring fra egne barn og andre omsorgssituasjoner. Noen vil omtale skolefritidsordningen som pedagogikk i en ikke-pedagogisk institusjon.

Som tidligere nevnt har Erik Hauglund vist seg å være en tilhenger av at de profesjonelle tar seg av den sosiale læringen. Han ser for seg at skolefritidsordningen har en mer uformell pedagogisk oppgave, med spesielt vekt på sosial læring, lek og tilsyn. « Skolefritidsordningen skal ta seg av den delen av barnehagens virksomhet som skolen ikke gjør», sier Hauglund (1988:44). Det er verdt å legge merke til at skolefritidsordningen i motsetning til skole og barnehage, har en dag og en uke som er oppstykket. Dette kommer av at barna kommer og går til forskjellige tider på grunn av skoletiden og det at mange barn benytter seg av andre tilbud i nærmiljøet som musikk, idrett eller danseundervisning. Dagen i ordningen er derfor lite planlagt på forhånd, utenom faste poster som samling ved bordet og ulike gruppedager osv.

Per Nyhus mener at en i dagens samfunn har gått for langt når det gjelder profesjonalisering. Han sier (i Bastiansen 1986:66): «Når profesjonene også griper om seg på områder som krever relativt banale ferdigheter og kunnskaper og dreier seg om dekning av allmennmenneskelige behov, bør man være på vakt». Mange mener at det er nettopp det som skjer i dag. Profesjonelle pedagoger må nå til for å utføre oppgaver som det uformelle nettverk før tok seg av. Hva er grunnen?

Mange foreldre føler at de ikke lenger er kompetente til å oppdra sine egne barn. De føler at mer og mer av sosialiseringen skjer på andre arenaer enn i familien. Foreldre tenker tanker som «jeg kan ikke nok. Det må eksperter til» eller «det jeg gjør er ikke viktig». Barna møter de profesjonelle- de som vet. Denne følelsen foreldrene får om at de ikke kan, er med på å fremheve profesjonaliseringen av barndommen. Spørsmålet mange stiller seg er om det er ønskelig at vi overlater mer og mer av sosialiseringen til offentlige instanser som skole, barnehage og SFO.

Profesjonskritikerene hevder at de uformelle nettverk kan ta vare på barna og løse problemer på en bedre måte enn de profesjonene og institusjonene. De sistnevnte undergraver i tillegg menneskets evne til å ta vare på seg selv, sier Bastiansen (1986).

Noen mener at vi må være forsiktig med å kritisere profesjonene for mye, fordi det er ikke dem som er årsak til at lokalsamfunnet er blitt tappet for funksjoner. Profesjonene tar seg bare av et allerede eksisterende problem. Mange tror at institusjonene er kommet for å bli, i en eller annen form, og det derfor er vår oppgave å sørge for at barna vår får det bra den tiden de er der. Et annet spørsmål er om dette er den beste løsningen på problemet.

Andre mener at det omsorgstilbudet som utbygges, er med på å tappe nærmiljøet. Tilbud skaper etterspørsel, heter det. I dette synet har det at det ble gitt et tilbud om omsorg ført til at de ble benyttet, noe som har ført til at det er så få igjen i nærmiljøet at også disse trenger tilsyn. Vi kan si at institusjonaliseringen får en selvforsterkende effekt. Dette kan igjen føre til økende institusjonalisering, noe som kan resultere i at nærmiljøet ikke lenger klarer å ta vare på barna. Vil dette føre til et upersonlig samfunn uten sterke bånd og kjærlighet? Og uten kjærlighet og tilknytning har ikke mennesket det godt!

### 3.3 Feminisering av omsorgen

George Mead lanserte begrepet «the significant others» (på norsk: de betydningsfulle andre). Begrepet refererer til personer som en samhandler ofte med og som er viktig for en. Jeg velger også utvide begrepet til også å omfatte de ansatte ved skolefritidsordningen, fordi er midt mellom den formelle skolekulturen og den uformelle barnekulturen. Det er derfor interessant å se hvilken sammensetning personalet ved skolefritidsordningen har i forhold til kjønn.

Det er en kjensgjerning at det i dag er en underrepresentasjon av det mannlige kjønn i omsorgsykker. Ved de skolefritidsordningene jeg hadde informanter fra var det kun 3 menn av totalt 25 ansatte! Vi kan stille oss spørsmålet om skolefritidsordningen (og andre omsorgsinstitusjoner) er bra for barna når representasjonen av menn er så liten som den er?

Den største merkbare konsekvensen dette har, er at kvinnene på enkelte områder ikke i like stor grad kan delta i aktiviteter som er fysisk krevende. Savnet av en eller flere mannlige voksne er ekstra store i de ordningene der flertallet er gutter. Men kvinnene som står overfor dette "problemet" er klar over hva dette betyr og prøver å minske savnet av en mann.

Guttene og jentene speiler to forskjellige kulturer; jentekultur og guttekultur. Beck (1990) sier at kvinnefrigjøringen har gitt kvinnene flere jobber i reproduksjonssektoren, som f.eks. førskolelærere og skolefritidsassistenter. Dette har fått følger for barna. "Den moderne kvinnefrigjøring har fått som konsekvens en ytterligere "feminisering" av barns oppvekst," sier Beck (1990:97). Barn trenger den tryggheten, nærheten og beskyttelsen de i dag får gjennom den kvinnedominerte oppvekst. Men barn trenger også å møte utfordringer og avstand. Dette er noe mannskulturen står for. Beck sier videre: "For begge kjønn finner jeg det rimelig å tolke en del utpregede frihetsaktiviteter som en identitetshåndtering hvor den voksne mannens symbolske tilstedeværelse er viktig. Idrettsaktiviteter, ridning, skateboards mm. kan være eksempler". Menn og kvinner reagerer forskjellig på atferden til jenter og gutter. Kvinner vil letter slå med på de "bråkete" og aktive guttene enn menn vil. Dette kan føre til at kjønnsidentiteten blir svekket mellom kjønnene. Det at guttene får vise sin styrke og dominans ligger i guttekulturen, og det er viktig for dem. Guttekulturen må bevares, derfor er det fruktbart å få flere menn inn i barns hverdag. Men dette gjelder også jentene. Jentene gjennom at de blir kjent med det mannlige kjønn, og guttene gjennom sammenlikning og mannlige bekreftelse. Stephen Hamilton og Nancy Darling (i Bø 1993) er særlig opptatt av den betydningen andre personer enn far og mor har som sosialiseringsagenter (på engelsk: mentors). Dette kan være lærere, ledere, instruktører osv. som aktivt og konstruktivt er med i barns og unges hverdag. Også det at skolefritidsordningen trekker inn personer som sitter inne med spesielle kunnskaper kan være stimulerende. F.eks en snekker eller en gammel dame som er flink innen håndarbeid. Dette kan være med på å fremme barnas kunnskap samtidig som de også kan fremme barnas velvære.

## 4. SFO på mesonivå

Urie Bronfenbrenner (i Bø 1995) er verdenskjent for sin utviklingsøkologiske modell. Modellen tar utgangspunkt i fire nivåer: mikro, meso, ekso og makro. Hvert av nivåene beskriver systemets størrelse, der mikronivået er det minste og makro er det største (se også Bø 1995). I denne oppgaven vil mikro- og mesonivået være viktig. Mikronivået beskriver de settinger og arenaer som én er en del av, mens mesonivået beskriver de bånd og samspill som er mellom de ulike settinger en ferdes i (Bø 1995). Hjem, skole og skolefritidsordning er eksempler på mikronivå, mens forholdet mellom skolefritidsordning og hjem er et eksempel på mesonivå.

Bronfenbrenner lanserte begrepet «second-order-effects», som refererer til når personer som er utenfor en dyade har innvirkning for hva som skjer i dyaden. Inge Bø (1995) gir et eksempel der forholdene mamma har til arbeidsgiver, innvirker på forholdet mellom mor og barn. Dette kan også overføres til SFO og de omkringliggende mikroer. Jeg vil i denne oppgaven se på to mesosystemer som har stor indirekte innflytelse på barnet, dvs. forholdet mellom mikroarenaene hjem-skolefritidsordning og skolefritidsordning-skole.

### 4.1 Forholdet mellom hjem og SFO

Foresatte har hovedansvaret for sine barns oppdragelse og opplæring. Barns forhold til skole, barnehage og SFO er preget av hvordan forholdet mellom hjem og institusjon er (Flo 1984). Det er derfor veldig viktig at det er et godt samarbeid mellom dem, og at en viser lojalitet og forståelse for hverandre. Ingerid Bø (1984) sier: "Hva som skjer i forholdet mellom disse nærmiljøene er like viktig som hva som skjer innen hvert enkelt". Bronfenbrenner (i Bø 1995) ser på forholdet mellom de ulike mikroene som veldig viktig for barnet. Særlig

forholdet hjem skole(fritidsordning). Et godt samarbeid mellom hjem og skolefritidsordning kan være med på å bedre og utvikle forholdene for barna ytterligere. Det at hjemmet kjenner skolefritidsordningen og omvend er veldig viktig for at barnet skal få det best mulig. Hvert barn er unikt, og må derfor forstås ut fra de rammevilkårene som er tilstedes.

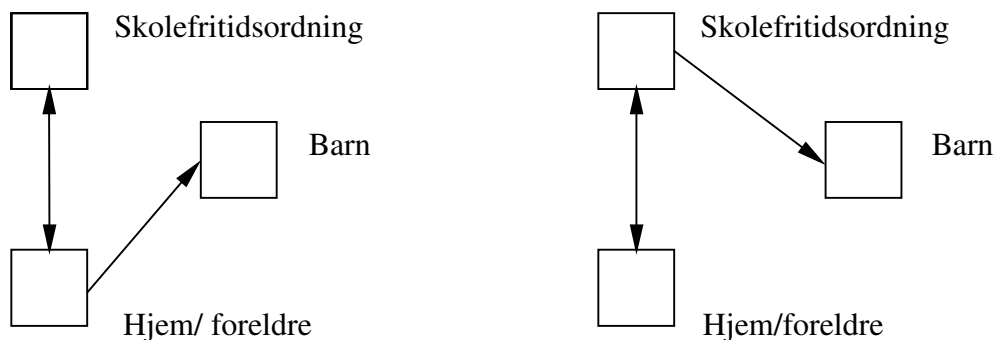
Samarbeid er også det at foreldrene kan komme å se hvordan barna har det i ordningene, slik at de kan se hva barna gjør og dermed kan sette seg bedre inn i barnets situasjon. Slike besøk kan føre med seg at foreldrene får en mer positiv oppfatning av ordningen. Når pappa har vært med datteren eller sønnen sin et par timer, kan det føre til at barnet og pappa kan snakke mer om hva som er gjort o ordningen i dag og følelsen barnet får av å kunne vise seg frem i de miljøer det daglig ferdes.

Karin-Marie Flo (1984) mener at skole, SFO eller barnehage må være villig til å innse at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna og må være villige til å lytte og til å trekke dem med i konkrete samarbeidsoppgaver både på det formelle og det uformelle plan. Her kommer ressursutnytting inn. Med det menes at man bruker aktivt de ressursene som er i lokalmiljøet. Det å få en pappa eller mamma til å være med på en tur, hjelpe til på en tilstelning eller bare å ta en tur innom på ordningen i blant, kan bety mye for både foreldrene og barna. Det som ofte skjer er at institusjonene ikke informerer til foreldrene at de er en ressurs som er ønsket, noe som fører til at de foresatte ikke ser på seg selv som en ressurs. Foreldrene er ikke klar over sine rettigheter og plikter. Men mange foreldre makter ikke sine oppgaver på grunn av f.eks. boforhold, økonomi og eneansvar for barn. Dessverre finnes der også noen foreldre som er likegyldige, og nærmest ser skole og SFO som en parkeringsplass for barn.

Men det er selvfølgelig mange foreldre som engasjerer seg i barna og er sitt ansvar og rettigheter bevist og som har krefter og overskudd til å påta seg medansvar. De aller fleste foreldre ønsker god kontakt med sosialiseringarenaene. Alle bør være interessert i sine egne barns utvikling og derfor bør det forholdsvis enkelt å få i gang samarbeid.

Barna selv ønsker fasthet og regler, og at disse følges. Foresatte er tjent med å sette få grenser, men at de grenser som en har, må barna forstå at skal respekteres. Barna prøver å prøve oss, prøve om vi er konsekvente. Er vi ikke det, så mister vi respekt, og barna har dermed lært at regler kan brytes. Ungene spiller ofte hjem og skole mot hverandre for at de skal få en kortsiktig fordel. Jo bedre kontakten mellom mesosystemene er, jo lettere er det å hindre slike utspill fra de unge.

Eksempel på «second-order-effects» i forholdet mellom hjem og skolefritidsordning kan vi se i figur 1. nedenfor.



Figur 1. To typer indirekte effekter i forholdet mellom SFO, foreldre og barn

Foreldresamarbeid i skolefritidsordningen er ikke lett. I motsetning til barnehager hvor barna hentes og bringes, og hvor disse situasjonene gir mulighet for kommunikasjon mellom foreldre og ansatte, så går barna i skolefritidsordningen for det meste frem og tilbake selv. Kontakten mellom foreldre og de voksne ved ordningen utvikles ofte ikke før barnet er så gammelt at det må slutte i ordningen. Selv om det er obligatorisk med samtale med pedagogene ved ordningene, føler de som jobber ved ordningen at foreldrene ikke alltid har forståelse for det som skjer i ordningen, og en får utsagn som «å er det det dere gjør her!» En mulig årsak til dette er at ordningen ikke er integrert i skolen. Foreldre må stadig forholde seg til flere og flere arenaer, noe som lett kan føre til at foreldre blir forvirret og lett «lukker ørene».

Erfaringer viser at mange foreldre kun ønsker å vite når barnet har gjort noe galt eller er i konflikt med de ansatte eller andre barn. Det ser ut som om foreldrene ikke er interessert i alt det positive og meningsfylte som skjer i skolefritidsordningen. Dette kan vi si stadfester trenden som vi ser innen forskning, nemlig det vi kaller «elendighetsmodellen» (Bø 1995). Vi er ofte bare opptatt av feiltilpasning, konflikter, mangler og maktløshet på bekostning av ressurser og mestring. Vi må lære oss til å se de positive tingene barna gjør og ikke bare de negative, skriver Karsten Huneide (1989). Vi bør derfor prøve å forflytte oss fra underskuddsmodellen og over på overskuddsmodellen.

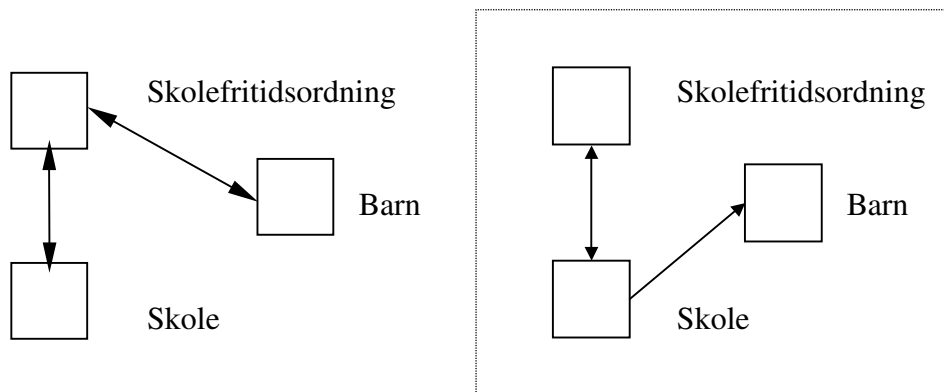
Dette er kanskje årsakene til at noen ledere vegrer seg for å ta kontakt og inngå i et samarbeid med foreldrene. De føler gjerne at de må gi så mye, for å få så lite tilbake. Men dette er ikke en unnskyldning for ikke å inngå samarbeid med foreldrene, fordi samarbeid mellom de ulike mesonivåene er grunnlaget for skolefritidsordningens og andre institusjoners eksistens.

Vi kan likevel stille oss spørsmålet om om ikke alle institusjonene som foreldre i dag må forholde seg til, vil kvele det engasjement som måtte ligge hos foreldrene?

## 4.2 Forholdet mellom skole og skolefritidsordning

Vi kan dele dette samarbeidet inn i to sider. Den ene delen representerer den kontakten en har med de barna som går i skolefritidsordningen sine skolekamerater. Den andre delen representerer den kontakten en har med skolen personale, med rektor, klasseforstanderne, P.P.-tjenesten. I det følgende vil jeg se på denne delen av samarbeidet.

Den indirekte påvirkningen som forholdet mellom skolefritidsordning og skole har på barnet vises i figur 2. på neste side.



Figur 2. Indirekte påvirkning i forholdet mellom SFO og skole

Figur 2. viser at det som skjer mellom skole og skolefritidsordning på en eller annen måte vil påvirke forholdet mellom skolefritidsordningen og barnet. Jeg ønsker ikke å se på hvordan forholdet mellom skolefritidsordning og skole kan påvirke forholdet mellom barn og skole, fordi jeg ikke drøfter skolens funksjon som sosialiseringsarena i denne oppgaven.

Kontakten med klasseforstanderne består hovedsakelig i samtaler vedrørende felles barn. I noen tilfeller kan det være nødvendig med et samarbeid med P.P.-tjenesten. Dette viser at samarbeidet med skolen har sin styrke. Har et barn problemer både i skole og i fritidshjem, kan hjelpe- og støttetiltakene koordineres. I noen tilfeller kan et utvidet samarbeid mellom foreldre, klassestyrer, SFO personalet, P.P.-tjenesten, barnevern og sosialkontor føre til en klargjøring av barnets situasjon. På grunnlag av dette kan en så gå inn å legge forholdene bedre til rette for barnet, slik at det fremdeles kan bli i sitt nærmiljø.

Jeg ønsker videre å ta for meg to forskjellige typer av skolefritidsordninger som er forskjellige når det gjelder tilknytning til skolen:

- ordninger som ligger fysisk i tilknytning til skolen
- ordninger som er fysisk adskilt fra skolen.

Ordninger som ligger ved eller i samme bygg som skolen har fordeler når det gjelder det administrative forholdet, dvs. at det administrative blir gjort av administrasjonen ved skolen. Dette er arbeid som som ved mange ordninger må

gjøres av lederen. En annen fordel er at barna ikke trenger å gå langt for å komme fra den ene institusjonen til den andre. Dette gjør sitt til at barna gjerne føler at dagen ikke er så oppstykket, fordi liten tid blir brukt til å forflytte seg fra en arena til en annen.

En tredje fordel er at de som jobber i SFO'en ofte også jobber i skolen. Dette kan føre til at det blir et tettere forhold mellom barn og voksen. Når barnet lever i en hverdag der en møter mange mennesker, er det en fordel at barnet har noen faste det kan forholde seg til, slik at det opplever samhørighet og konsistens i hverdagen.

Men fysisk nærvær til skolen kan også føre med seg negative ting. Blant annet kan skolefritidsordningen bli preget av at en er på skolen, og barna kan føle det som om at også skolekulturen gjelder her. Dermed kan skolefritidsordningen oppleves som en kunstig fritid. Ofte vil en bruke rom som tidligere på dagen ble brukt til læring og undervisning. Hilde Lidén (i Bø 1995) viser i en undersøkelse hvilken betydning de fysiske omgivelsene har for totaloppfatningen til barn. Forsøket gikk ut på at to skoler arrangerte tegne- og malekurs for barna i skolefritidsordningen. På den ene skolen foregikk malingen og tegningen i et vanlig klasserom, der barna ble plassert på pulter som var rettet mot kateteret. På den andre skolen foregikk tegningen og malingen i et atelier, der barna fikk bruke staffelier rundt omkring. Resultatene ble forskjellige- det ene kreativt, mens det andre skolepreget og statisk. Dette viser at de fysiske omgivelsene har noe å si for følelsen av frihet for barna. Det er derfor viktig å forme omgivelsene slik at barnet kan leke og bevege seg naturlig. Er SFO fritid eller blir ordningen sett på som en skolesituasjon av barna?

Jan-Roar Bjørkvold (1993) eksemplifiserer forskjellen mellom skolekulturen og Barnas kultur. I skolekulturen gjelder  $1+1=2$ , mens i barnekulturen gjelder  $1+1=X$ .

Trenden er i alle fall at stadig flere ordninger er i fysisk tilknytning til skolen. De ordningene som er fysisk adskilte til skolen flytter etterhvert inn i skolen. Vi kan stille spørsmålet om en gjør det av økonomiske årsaker eller med hensyn til

barna?

## 5. Ulik forståelse av den gode barndom

Hva er den gode barndom? Hvordan kan vi måle hvor god en barndom er? Hva er positivt og negativt for barnet? Dette er spørsmål som står sentralt når vi skal definere hva en god barndom er. Hvilket syn en har på hva det er, kommer an på hvilket ståsted en har. En ting er i såfall sikkert, og det er at dette er et meget omdiskutert område. Christian W. Beck (1990) retter kraftig kritikk mot omsorgsinstitusjoner som barnehage, skoler og skolefritidsordninger. Hans hovedargument er å påpeke at dagens barn og unge i økende grad er blitt en oppgave for pedagoger og pedagogiske institusjoner. Foreldrene fratras ansvaret for sine egne barn, blir usikre på seg selv som forelder, og dette fører til at enkelte nærmest gir opp. Spørsmålet han stiller er hvor langt man kan gå i å erstatte barns hjemmearena og hverdagssosialisering med profesjonell pedagogikk i institusjonene.

Jan-Roar Bjørkvold (1991) skriver at i barnets møte med skolekulturen blir den umiddelbare og naturlige barnas kultur brutt ned og delvis ødelagt. Den planmessige og formelle skolekulturen tar over for spontaniteten og det eksistensielle ved barnas kultur. Dette kaller Bjørkvold "det institusjonaliserte barndomsbruddet" (1991:137).

Turid Midjo (i Aagre og Bugge 1993) har et helt annet syn på hva som er den gode barndom. Hun lanserer en modernitetsmodell som fokuserer på barnets selvstendighet og gir uttrykk for en utviklingsoptimisme. Hun mener at utbyggingen av SFO og en lengre skoledag vil "være med på å fristille barna, slik at de fremstår som selvstendige med egne behov, interesser og rettigheter». Den "gode barndom" blir da noe annet enn ensbetydende med hjemmebasert omsorg og oppdragelse.

Men i mange tilfeller er det ikke snakk om at institusjonene går inn å overtar oppdragelsen eller kontrollen over barna, men at de går inn og utfyller foreldrenes sosialiseringssrolle. Det er et syn i samfunnet at i Norge i dag har foreldrene mindre tid sammen med barna sine. Men i en undersøkelse gjort av Barneombudet (1995) ble dette motbevist. Selv om mor og far bruker mer tid til arbeid enn før, er de ikke mindre sammen med barna sine. Når foreldrene først er hjemme, bruker de faktisk mindre tid til husarbeid og mer tid på barna!

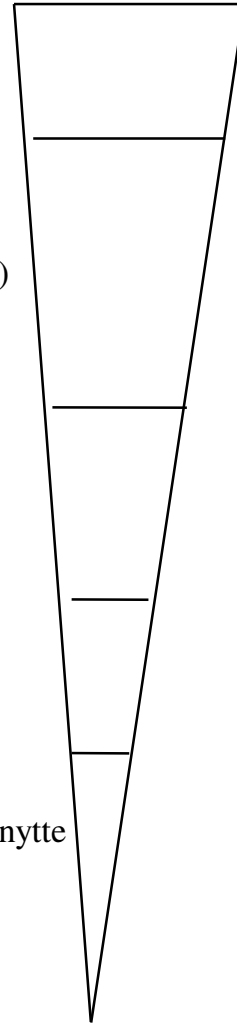
## 6. Er praksis i samsvar med intensjonene?

Under Punkt 2.2 på side 5 satte jeg opp målene som skolefritidsordningen i Stavanger kommune har. Jeg ønsker nå å se i hvilken grad disse målene overholdes. Jeg vil i det henseende generalisere målene til å gjelde ordninger generelt. Dette gjør jeg fordi jeg ikke finner store forskjeller i målene til ulike typer ordninger eller ordninger fra forskjellige deler av landet<sup>2</sup>. Målene for skolefritidsordningen ligner mye på Abraham Maslows kjente behovshieraki. Maslows rangerer de grunnleggende behov i et hierarki der de fysiologiske behovene er fundamentale, mens selvrealisering utgjør det høyeste trinn. Jeg vil bruke behovshieraket som bakgrunn for drøfting av målene til SFO. Behovshieraket ser vi i figur 3. på neste side.

---

<sup>2</sup> Dette gjelder de offentlige ordningene. Oppgaven omfatter ikke de private ordningene. Disse er ofte ordninger som drives av religiøse bevegelser som f.eks indremisjonen.

- Fysiologiske behov (mat, drikke, hvile)
- Behov for trygghet, sikkerhet og beskyttelse  
(bostandard, opplevelse av å ferdes trygt, jobb osv.)
- Behov for kjærlighet og tilknytning- dekker behovene for intimitet og for å føle seg anholdt
- Behov for anerkjennelse og selvrespekt (behov for status, prestisje og selvbilde)
- Behov for selvrealisering- rommer trangen etter å få utnytte evnestrukturen fullt ut.



Figur 1. Maslows behovshierarki

### Mål 1. Å prioritere barns egne behov, egen kultur og deres rett til å velge.

Skolefritidsordningen slik den er i dag, fremhever at dette er et område det satses på. De voksne ved ordningene ser det som en viktighet at barnas behov blir prioritert. Alle sier at barns behov er viktige, men er de voksne klar over hvilke behov barna har? Det er stor forskjell mellom å vite at barna har behov og vite *hvilke* behov de har. Det er derfor viktig at de ansatte ved den enkelte ordning regelmessig har samtaler der de tar opp slike spørsmål. Hvert enkelt barn er forskjellig og vil derfor ha ulik behovssammensetting. Maslows mente at for at neste behov i hierarkiet skulle kunne dekket, måtte det forrige være dekket. F.eks. må de fysiologiske behovene være dekket for at behov for trygghet

sikkerhet og beskyttelse skal kunne dekkes. Men når behovene dekkes, er veldig individuelt. Det har med modning og arv å gjøre. Når ett behovsnivå er dekket, mente Maslows at dette behovet ble mindre. Et spedbarn vil ha mye større behov for å få de fysiologiske behovene dekket, enn et voksent menneske. For eksempel kan Per ha behov for trygghet, mens Espen har større behov for kjærlighet. Dette er forskjeller som de voksne bør vite om, slik at det enkelt barn får behovene tilfredsstilt.

I hvilken grad barnas egen kultur blir tatt vare på i offentlige institusjoner, er et omstridt spørsmål. Noen mener at barna får fritt utfolde seg innenfor ordningens grenser, og at barnas egen kultur blir fremhevet og dyrket. Det er barna som står for leken, gjennom rollespill, teater, utforsking og andre aktiviteter. De voksne blir her bare personer som skal legge forholdene til rette for barnas egen kultur.

Anna Wahlgren (1978) mener at daginstitusjonene er med på å ødelegge den frie leken. Det er tre årsaker til dette: For det første har ikke barna noen voksne å identifisere seg med. De voksne som jobber ved institusjonen er der for å passe på barna- de lever sitt eget liv. For det andre ser hun institusjonen som en oppkonstruert virkelighet, som er laget for barna. Og for det tredje i dagens institusjoner finnes det lite rom for å trekke seg tilbake. Med andre barn som løper rundt en hele tiden og med et høyt støynivå, vil det for mange være umulig å ha en stille stund for seg selv. Selv om det er pålagt institusjonene å ha et rom der barna kan trekke seg tilbake, er det mange som ikke har sett seg råd til det. Det er ofte et spørsmål om økonomi og plassforhold. Men skal samfunnets økonomi føre til at vi gjør det verre for våre barn?

Christian W. Beck (1990) mener at i det moderne barnelivet er det blitt mindre tid til den uformelle jevnaldningsleken. Barna bruker mer tid i pedagogiske institusjoner, og på medier som TV og video. Dette blir ofte en erstatning av utprøvingssituasjoner med situasjoner hvor det overordnede er innordning. Beck hevder videre at den voksne tilrettelegging av rammer for barnelivet har gitt barnekulturen trangere kår. Han sier (1990:23): «I den grad barnekulturen er truet, er dette i første rekke et voksenprodukt». De voksne tolker barns behov ut

fra seg selv. Om vi hemmer leketrangen hos barn eller tar fra dem lekemulighetene, eller vi begrenser tiden til å leke, kan dette føre til belastning for barnet.

Barnas aktivitet blir i vårt samfunn ofte stanset av regler og forbud. Hensynet til barnets liv og helse fører til at vi må avgrense virkeområdet. Vi setter opp gjærder, kommer med forbud eller på andre måter trekker gjenser for hvor langt barnet skal gå. Men barnet har bruk for å lære verden å kjenne, og derfor bør det området som barnet skal bevege seg i være størst mulig.

Vi kan også stille oss spørsmålet om dagens barn har reell mulighet til å velge, ut fra de fysiske og sosiale begrensningene barna er under?

Skolefritidsordningene har et begrenset geografisk areal til rådighet. På grunn av barnas sikkerhet er dette arealet slik at de ansatte til en hver tid har kontroll over hvor barna befinner seg. SFO'en dekker her behovet for trygghet, sikkerhet og beskyttelse. Men har ikke barna rett til å utforske og leke også utenfor slike satte grenser. Barn for 20 år siden hadde denne muligheten. Det var ingen voksne som var med dem ut i skogen for å leke indianere. Det var «jungellovens» som gjaldt. Tok disse barna skade av denne leken uten tilsyn? I dag har vi et samfunn som idealiserer den voksne beskyttelsen. Vi kan stille spørsmålet om dagens barn blir overbeskyttet?

Et annet moment er at barn innen institusjoner ofte ikke har valgmuligheter, fordi de voksne ser problemene ved å gi valg. Vi får en norm som sier valgmuligheter er lik problemer.

## **Mål 2. Å gi barna mulighet til å ha kontakt over aldersgrenser og klasstrinn**

Frem til i dag har del fleste ordninger det som mål å dyrke kontakt mellom de ulike alderstrinnene. En ser hvilken effekt dette har på barna. De minste barna lærer av de eldre (modellering), mens de eldre lærer bort og drar nytte av det på den måten.

Fravær av eldre barn stiller store krav til personalet. I dette synet kan aldersheterogene grupper være et bedre tilbud med færre ressurser. En utvidelse av skolefritidsordningen til også å omfatte 6-åringene, vil føre til at ved mange ordninger må de ulike alderstrinnene skilles fra hverandre. Dette på grunn av plassmangel og den fysiske utførelsen av dagens ordning. Resultatet kan bli at vi får egne ordninger for de enkelte klassetrinnene. Dette vil særlig være et problem som vil oppstå i byene og de største tettstedene. En må da finne nye løsninger når det gjelder organisering av hverdagen, særlig på det praktiske plan. F.eks. vil matsamlingen kunne bli delt opp etter alder. Resultatet kan bli at kontakten mellom barna vil bli mindre og vi får «vegger» mellom alderstrinnene. Hilde Lidén og Anne Øie (1993) skriver at erfaringer med aldershomogene grupper, viser at disse gruppene er mer sårbare enn de aldersheterogene.

### **Mål 3. Å gi barna mulighet for lek, egenaktivitet og utforskertrang.**

Barn som går i skolefritidsordningen har gode muligheter til lek. Det finnes leker for en hver smak. Lekene er med på å dyrke egenaktivitet, noe som igjen får positive følger for utforskertrangen.

Men vi kan stille spørsmålet om ikke de mulighetene som barn gis til lek, egenaktivitet og utforskertrang er blitt presset inn i et ferdiglaget pedagogisk opplegg. Vi kan si at det er fint at barna har så mange fine leker å leke med, men er det virkelig alltid det barna vil ha? Blir barna et offer for en kunstig verden der de egentlig ikke kan utøve den naturlige leken. De voksne ved ordningen er alltid i nærheten og går inn å setter grenser. Før var guttene ute i skogen og utforsket, lekte oppdagelsesreisende, sloss, klatret i trær osv. - uten voksnes tilsyn. Var det dårlig for dem? Kan barna oppleve det samme som disse guttene inne i et rom eller ute på en plen med et par trær på<sup>3</sup>?

---

<sup>3</sup> Det finnes ordninger som legger særlig vekt på aktiv bruk av nærmiljøet. Et eksempel fra Rogaland er Hundvåg natur-SFO.

Anna Wahlgrens argumenter mot «den ødeleggende lek» gjelder også her. Leken i institusjonen kan hemme barnas mentale utvikling (Wahlgren, 1978). Dagens barnelek er blitt fattigere på muligheter, ikke bare på grunn av tidsmangel, men også fordi barna har mindre tilgang til deler av voksentilværelsen. Den tilgangen de har blir mange ganger overfladisk.

Finn Tshudi (1978) stiller spørsmålet om vår overdrevne vekt på leker er i ferd med å skyve barna vekk fra de voksnes verden. Han ser at det er viktig at en har aktiviteter som de voksne ser som meningsfylte og som barna selv kan etterligne de voksne i.

Finn Magnussen (1978:78) mener at det er viktig: «..at de voksne ikke må tro at de har gjort sitt når de har skaffet leker og lekesteder. Det barn trenger, også i sin lek, er de voksnes tid og oppmerksomhet. Ikke som kontrollerende mas, men likevel nært nok til å vite om det.» Dette bringer oss over på målet om å gi barna voksenkontakt, omsorg og trygghet.

#### **Mål 4. Å gi barna voksenkontakt, omsorg og trygghet.**

I skolefritidsordningen er det i dag krevd at det er en voksen pr 14 barn. Barn med spesielle behov har rett på egen støtte. Er dette nok? Får barna den kontakten de trenger når hver voksen gjerne har ansvaret for 14 barn? Lederne er også opptatt av at ikke de voksne skal føle at de går i beina på hverandre.

SFO «læreren» er en generalist som har ansvaret for hele barnet og dets situasjon. Med dagens bemanning kan det virke som om dette lar seg vanskelig gjøre. Institusjonaliseringen har ført til at barndommen har blitt mer oppsplittet. Barna får stadig flere institusjoner å forholde seg til, men voksenkontakten blir likevel mindre. Barna er for kort tid i hver institusjon til at nære og trygge relasjoner dannes. Også skolefritidsordningen rammes av dette. Noen mener at selv om en prøver å danne et inntrykk av at omsorg blir gitt, vil institusjonsomsorgen aldri bli den samme som den naturlige omsorgen, fordi de

voksne ved institusjonene er lønnet. De voksne kan bli sett på som «voktere» og «passere», og ikke som en venn eller kamerat.

Barnas kulturskaping er ikke noe som foregår isolert fra den de voksnes verden. Den utspilles og formes av det som skjer i samspillet mellom barna, men står hele tiden i forhold til den totale tilværelsen som barna er en del av. Her har også de voksne en viktig rolle. Hilde Lidén og Anne Øie (1993) fant ut i en undersøkelse at barna beskrev de voksne som perifere personer. Samtidig kom det frem at forholdet mellom de voksne hadde stor betydning for forholdet barn imellom. Men det er viktig at de voksne vet hvordan de skal gå inn i barnas samværsformer på. Voksne som skaper struktur, kommanderer og stadig bryter inn i barnas samhandling, er i liten grad med på å utvikle den sosiale kompetansen, mener Lidén og Øie (1993).

### **Mål 5. Å gi barna medbestemmelse og mulighet til deltagelse i daglige gjøremål.**

Barna i skolefritidsordningen må aktivt være med i de daglige gjøremål. Dette er aktiviteter som dekke på bordet, rydde av, vaske opp eller rydde. Det er vanlig at en går etter lister slik at alle får være med. Noen vil kanskje kritisere det at barna skal være med på aktiviteter. Men dette er aktiviteter som barna lærer av, og derfor er det nettopp viktig at alle er med på disse gjøremålene.

Skolefritidsordningen og de andre offentlige institusjonene, skal i en viss utstrekning stå for sosial læring, og fellesaktiviteter er med på å danne verdier, normer og regler for. Med medbestemmelse menes at barna i størst mulig grad får være med å utforme dagen slik de selv ønsker. Dette er noe som det ser ut til at de får, innenfor de fysiske og moralske rammene som er gitt.

Noen mener at den glorifisering som vi ser av ordet medbestemmelse er overdreven. Ofte vil ikke barna stå foran valg- de voksne har foretatt dem. Dette

for å spare tid. Dersom andre hele tiden gjør valg for barna, mener noen, at dette vil i sin ytterste konsekvens kan føre *lært hjelpeløshet*. Barndommen passiviseres.

## 7. Mulige veier videre

Noen mener at en utvidelse av skoledagen er en nødløsning, før det norske hverdagsliv blir gjenreist. og at dette ikke må gis et pedagogisk innhold, for da blir nødløsningen dårligere. Skolen og skolefritidsordningene kan være en base for noen timers hverdagsliv. Det beste ville være om elevene kunne bevege seg fritt i forhold til denne basen. Vil løsningen være en helhetsskole som favner om seg alle de aktivitetene som mange institusjoner tar seg av i dag, og vil dette føre til at barna får det bedre?

Andre mener at vi må innse at vi har gått for langt når det gjelder utvikling av samfunnet. Utviklingen kan føre til at vi får et samfunn som er preget av upersonlighet og egosentrisitet. Og dette må man være for å overleve. Vi få stille oss spørsmålet om det er mulig å gå tilbake til det gamle samfunnet der mødre og gamle damer tok seg av barnas oppvekst? De fleste av informantene mente at vi måtte se det i øynene, og innse at vi nok aldri vil kunne komme tilbake til hvordan det en gang var. Offentlige institusjoner er kommet for å bli, i en eller annen form. Det vi må konsentrere oss om nå er å gjøre forholdene best mulig for barna.

For å endre dette kan det være gunstig å f.eks. innføre 6-timers arbeidsdagen, der foreldre har muligheten til mer tid med barna sine. For å få dette til må holdninger hos arbeidsgivere og i samfunnet generelt endres. Viktigheten av å få liv i nærmiljøet vil være en løsning på problemet. Hva med å ansette sosialiseringssagter som er utplassert der barna vanligvis ferdes?

Den situasjonen som vi er i dag er resultat av mange faktorer. Som tidligere nevnt har dette å gjøre med faktorer som kvinnefrigjøring, nærmiljøets endrede

funksjon og kravet til økt effektivitet i samfunnet. Men vi kan også si at institusjonaliseringen av barndommen har en selvforsterkende effekt. Med det menes at når noen barn forsvinner fra gaten, vil det føre til at resten av barna ikke trives. Resultatet blir at også disse må gis et tilbud. Vi kommer inn i en «ond sirkel». Christian W. Beck (1990:43) stiller spørsmålet: «Hvor langt kan man gå for å omdanne primærsosialisering i hverdagen til pedagogisk praksis i en organisasjon?».

SFO står foran store endringer i de nærmeste årene. Særlig vil Reform 97 endre mye på dagens ordninger. Reformen fører til at 6-åringene får innpass i skolen, og dette vil føre til at vi får flere barn i ordningen. Samtidig må en endre noe av pedagogiske opplegget for barna, siden de er yngre. Men hovedlinjene og verdigrunnlaget vil ikke bli endret. Mange lærere mener at reformen er et hastverksarbeid. For det første er dagens skole ikke klar til å ta i mot barna. Mange skoler er fylte til randen allerede. 6-åringenes inntog vil føre til skolevirksomhet i brakker og mindre klasserom. Kravet om at en klasse på 30 elever skal ha 70 kvadratmeter vil på mange skoler bli vanskelige å overholde. Faktisk sliter mange skoler i dag med å tilfredsstille kravene. Spørsmålet blir om vi ønsker å gi barna våre et dårligere tilbud i fremtiden? Hva med å begynne med å bedre tilbudet som skoler og skolefritidsordninger i dag gir når det gjelder plass og muligheter til utfoldelse?

Hvorfor ønsker vi å innføre en tiårig skole? Vi kan stille oss spørsmålet om barn i dag i det heletatt har tid og mulighet til å være barn? Hva vil vi? Hvem tenker vi på -barna eller oss selv? Dette er spørsmål som det kan være gunstig å stille.

Følgene av for sterk grad av institusjonalisering og strukturering, kan føre til at vi får et nytt sykdomsbegrep: utbrente barn. Lærere i ungdomsskolen har merket at flere og flere unge har økte konsentrasjonsvansker. Hva er årsaken til det? Vi kan stille spørsmålet om vi har nådd det organiserte vannvidd slik Christian W. Beck gjør (1990).

## 8. Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven prøvd å vise hvilke forhold som er med på å påvirke barnet i skolefritidsordningen (og i offentlige omsorgsinstitusjoner generelt). Hva som er den beste løsningen for barna skal ikke jeg avgjøre, men jeg har prøvd å få frem syn både for og i mot skolefritidsordningen, ved hjelp av informantintervjuer og litteraturgjennomgang.

Oppgaven viser at dette er et omdiskutert område, der en neppe klarer å bli enige om hvordan oppveksten til barnet bør være. Vi ønsker alle å gjøre forholdene best mulige for våre barn, men vi har forskjellige syn om hva som er best.

Som Inge Bø (1995) skriver er det ikke rett å stille spørsmålet om tilbudet er bra eller ikke for barna. Det er mer fruktbart å stille spørsmålet: når er tilbudet bra for barna? Kvaliteten på skolefritidsordningene varierer fra ordning til ordning, men som Bø sier, er det ikke sikkert at en god ordning er bra for alle barn.

Jeg tror at vi fremdeles kan gjøre mye for å bedre det nåværende tilbudet skolefritidsordningene gir, og jeg er ikke så sikker på at det er så lurt å haste videre til en ny form for organisering. Vi må finne og utnytte de ressursene som er tilgjengelige, fordi jeg tror at dersom vi utnytter disse ressursene vil vi langt på vei ha beveget oss i riktig retning. Jeg tror også at stadige reformer og nye organiseringsformer vil være negativt, ikke bare for barna, men også foreldre og ansatt ved institusjonene vil bli påvirket.