

Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen

Sammenhenger og brudd mellom barnehage, skolefritidsordning og skole

Vigdis Foss

Sammendrag

Artikkelen handler om fremveksten av skolefritidsordningen (SFO) i Norge, slik den ble etablert og har eksistert mellom barnehagens rammeplan og skolens læreplan siden 1991. Dette inkluderer noe av debatten rundt etableringen av SFO, en gjennomgang av de offentlige dokumentene som beskriver hva som skulle prege innholdet i ordningen og en kortfattet presentasjon av undersøkelser om SFO fra perioden 1991–2005: Barn trives stort sett i SFO på grunn av lek og samvær med venner, men de opplever at de har for liten innflytelse på hverdagen. Det ser ikke ut til at de opprinnelige føringene for og intensjonene med SFO er realisert, hjelpeapparatet vurderer ikke SFO som egnet for barn med særskilte behov, SFO-plass er heller ikke tilgjengelig for alle på grunn av prisnivå.

Innledning – fokus og metode

144 549 av landets 237 268 elever på 1.–4. klassetrinn deltar i skolefritidsordningen (SFO) i Norge. 81 148 av disse har hel plass. I tillegg er det 1707 elever med særskilte behov på 5.–7. klassetrinn, som har SFO-plass (Grunnskolen informasjonssystem [GSI] 2011). Dette betyr at tiden på SFO utgjør store deler av ukedagene for svært mange barn over flere år.

^R Artikler merket med bokstaven R har vært gjenstand for ekstern referee-vurdering.

Særlig for elever på 1. klassetrinn starter og slutter ”skoledagen” på SFO, for mange er dette det første møtet med skolen etter sommerferien, også før skolestart. Av landets 59 976 1.-klassinger har 46 926 SFO-plass (GSI 2011). SFO er altså en betydelig offentlig oppvekstarena hva gjelder oppholdstid og antall barn som omfattes, da er det også grunn til å tro at tiden på SFO har betydning i barns liv.

SFO er en jevnalderkultur som er noe annet enn skole, barnehage og gatene i nærmiljøet; en kultur med andre spilleregler, i hovedsak laget av voksne, men også av barn. Det er tilsynelatende liten interesse for jevnalder- og læringskulturer i SFO, både i faglige fora og blant de som tar viktige avgjørelser som vedrører barns oppvekstvilkår. Vi vet lite om SFO som oppvekstarena og hva det betyr for barn å delta. Tema i denne artikkelen er framveksten av SFO mellom skolens læreplan og barnehagens rammeplan. Herunder hører en redegjørelse for de opprinnelige offentlige føringene for og intensjonene med SFO og hvordan disse er implementert i ordningen i dag.

Utgangspunktet for denne artikkelen er et feltarbeid og intervjuer med barn i SFO gjort i forbindelse med min masteravhandling *Barns fortellinger fra skolefritidsordningen* (Foss 2004). Jeg var delvis deltakende observatør i tre SFO i seks uker, jeg gjennomførte formelle intervjuer og uformelle samtaler med 23 barn og ni ansatte. Med delvis deltakende mener jeg at jeg ofte satt på sidelinjen og observerte, men jeg inngikk også i hverdagssituasjoner i SFO, da jeg var til stede full arbeidsdag, daglig, i seks uker. Tema for observasjonene var hverdagsliv: lek og samspill mellom barn ute og inne.

I samtaler og intervjuer med barna spurte jeg om lek, aktiviteter, vennskap, konflikter, forholdet til de voksne og barnas innflytelse i SFO. Jeg hadde også samtaler med de ansatte om innholdet i jobben de gjorde, hvordan deres SFO var organisert og hvordan de samarbeidet med skolen. Gjennomgang av tidligere forskning, offentlige dokumenter og aktuell debatt som handler om SFO var også elementer i min undersøkelse. Også i tiden etter masterarbeidet har jeg fulgt med på debatt og medieinnslag om SFO, og jeg har jevnlig søkt etter nytt om SFO fra Kunnskapsdepartementet. Til sammen utgjør dette grunnlaget for drøftinger og resonnementer i denne teksten, jeg refererer til de ulike kildene etter hvert som de benyttes i teksten.

Jeg viser til funn som jeg vurderer som representative for undersøkelser som er gjort, og uttalelser og føringer som er representative fra debatt og offentlige dokumenter om SFO. Mine funn presenteres etter hvert som

de er aktuelle i teksten. Disse er fra 2004 og er ikke representative for ”skolefritidsordningen i Norge”, men de er sett i sammenheng med det som ellers finnes av undersøkelser fra SFO. Phil Hodgkinson, Gert Biesta og David James (2009) og Philip W. Jackson (1996) drøfter henholdsvis begrepene læringskulturer og læreplanforståelse. Jeg benytter meg av deres arbeider med dette i refleksjonen rundt problemstillinger i denne artikkelen.

Framveksten av skolefritidsordningen

Å forstå SFOs plass som oppvekstarena i dag, forutsetter kjennskap til etableringen og fremveksten av ordningen. Flere har drøftet og gjort rede for bakgrunnen for etableringen av SFO, med utgangspunkt i generelle samfunnsendringer og mer spesifikke utdanningspolitiske endringer: Peder Haug (1994, 1995, 1996), Anne Trine Kjørholt (1994), Alfred Oftedal Telhaug (1990, 1991a, 1991b, 1995) og Liv Kari B. Tønnessen (1993). Jeg viser til disse for en grundigere fremstilling enn det jeg har plass til her. Dette kapittelet bygger på min masteravhandling (Foss 2004).

I Norge var vi sent ute med et skolefritidstilbud sammenliknet med blant andre Danmark og Sverige. I 1991 ble spredte SFO-tilbud etablert som frivillig tilsyns-, aktivitets- og omsorgstilbud før og etter skoletid. Før dette ble ulike forsøksordninger prøvd ut og drøftet som heldagsskole, helhetsskole og skolefritidsordning (Haug 1995, Jarning 1991, Lidén 1991, Telhaug 1991a, 1995, Monstad & Tønnessen 1989). Fra og med innføringen av obligatorisk skolestart for 6-åringer i 1997, ble det kommunenes plikt å ha et SFO-tilbud for barn fra 1.–4. klassetrinn og til og med 7. klassetrinn for barn med særskilte behov. Grunnskolereform 97, skolestart for 6-åringer, økt yrkesdeltakelse for kvinner og et endret familiemønster er noen av faktorene som hadde betydning for etableringen av SFO. Før SFO hadde fritidshjemmene sørget for et fritids- og aktivitetstilbud etter skoletid for dem som ønsket og trengte det. Fritidshjemmene var for få til å kunne dekke behovet og for kostbare til å bygge ut, blant annet på grunn av bedre bemanningstetthet, derfor overtok SFO og fritidshjemmene ble nedlagt (Haug 1994).

Haug (1995) ser på etableringen av SFO i et politisk og historisk perspektiv der arbeidet med Reform 97 var det sentrale. Han beskriver en prosess som startet lenge før etableringen av SFO. Det ble argumentert for senket skolestart på grunn av økt kunnskapsbehov hos norske skolebarn.

Samtidig var det behov for tilsyn og innholdsrik fritid etter skoletid. Ulike aktører deltok i debatten som var preget av politisk uenighet og markeringerbehov, ifølge Haug. I debatten rundt Reform 97 ble en løsning organisert som heldagsskole først valgt (1995: 5). Tanken var at kultursektoren skulle ha ansvaret for innholdet i fritidstilbudet. Haug mener det var både politiske og økonomiske motiver bak denne beslutningen. Om frivillige institusjoner skulle drive SFO ville det bli en rimelig løsning for kommunene. I tillegg var det også et motiv å holde pedagogene utenfor SFO, av politiske, ideologiske og økonomiske grunner. Han skriver følgende om dette (1994: 18–19):

Staten ønsket ikke å inkludere lærerne i denne nyordningen. Forestillingen var at det bare ville være med på å ødelegge gjennomføringen av skolefritidsordningen med urealistiske krav om lønn, arbeidstid, bemanning osv. [...]. Dette standpunktet ble også legitimert gjennom en pedagogisk ideologi.

Staten ønsket ikke at pedagoger skulle ha ansvar for barna hele dagen, delvis på grunn av frykt for at dette ville bli en forlengelse av skoledagen. Med dette utgangspunktet ble SFO, slik vi kjenner den i dag, etablert.

Det finnes ingen lov- eller planregulering av innhold og bemanning i SFO ut over en generell formulering i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2010). Det finnes likevel offentlige dokumenter¹ som forteller oss noe om hva som var intensjonene med SFO og tiltenkt innhold, blant annet at man skal samarbeide med foreldrene om å gi barn et trygt og godt tilbud som tar utgangspunkt i 6–9-åringenes særlige utviklingsbehov.

Skolefritidsordningen må legge forholdene til rette slik at barn lærer å ta ansvar for seg selv og andre, og de ressurser barn representerer blir synliggjort og tatt i bruk i nærmiljøet. De yngste og barn med særlige behov vil mer enn andre trenge nær kontakt og oppfølging av voksne (St. meld. nr. 40, 1992–1993: 53).

Følgende områder vektlegges tyngst i føringene: Betydningen av lek for barns utvikling og hvordan dette bør prege SFO-tilbudet, at SFO skal være en aktiv kulturformidler og legge til rette for kulturelle inntryks- og ut-

¹ St. meld. nr. 40 (1992-93) *...vi smaa, en Alen lange: Om 6-åringene i skolen og konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*, St. meld. nr. 55 (1996-97) *Om skolefritidsordningen*.

trykksmuligheter for barna, og en aktiv kontakt med mennesker og institusjoner i SFOs nærmiljø. Videre omtales organiseringen av, innholdet i og rammebetingelsene og ansvaret for SFO. Man skal i tilretteleggingen ta særlige hensyn til barn med spesielle behov og foreldrebetalingen skal holdes på et nivå som ikke hindrer noen i å delta.

Politikernes konklusjon ble til slutt at SFO ikke skulle være et pedagogisk tilbud, men et fritids- og tilsynstilbud før og etter skoletid. Likevel beskriver de offentlige dokumentene og føringene for SFO som ble gitt ut før og ved etablering av tilbudet, et pedagogisk tilbud (St. meld. nr. 55, 1996–97, St. meld. nr. 40, 1992–93):

Det stilles omfattende ”krav” til innholdet i skolefritidsordningen. De som har ansvaret for og jobber i SFO skal tilrettelegge et tilbud for barn på ulike alderstrinn og med ulike forutsetninger. I tillegg skal det etableres og opprettholdes kontakt med ulike eksterne parter som foreldre, hjelpeapparat og lokale kulturinstitusjoner. Hva dette tilbudet og denne kontakten skal omfatte og inneholde ligger det også klare forventninger til i dokumentene. Behovet for faglig kompetanse understrekes og anbefales, særlig for daglig leder og med tanke på barn med spesielle behov. Det stilles likevel ingen formelle krav til utdanning for å arbeide i SFO. Departementet er tydelig på at kommunene har ansvar for og rett til å tilpasse tilbudet til lokale forhold og på denne måten gis det rom for ulike prioriteringer (Foss 2004: 16).

Rundskrivene² som ble sendt til kommunen i tiden fra SFO ble etablert og til staten ga det fulle ansvaret for tilbudet til kommunene, preges av påminnelser om gjeldende finansieringsordninger og at kommunene bør forholde seg til de offentlige føringene for SFO, hva gjelder innhold, pris og bruk av øremerkede midler. I 2001 ble ansvaret for tilbudet i sin helhet overført kommunene, og de øremerkede midlene ble inkludert i deres

² Rundskriv F-03-03 (2003). Statsbudsjettet 2003 – kap. 221 post 63. Tilskudd til skolefritidsordninger. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, Rundskriv F-16-00 (2000). Statstilskudd for skolefritidsordninger for 2000, kap. 221 post 63. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Rundskriv F-16-95 (1995). Skolefritidsordninger statstilskudd 1995 kap. 221 post 63. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Rundskriv F-023-99 (1999). Delegering av mynde etter opplæringslova til Statens utdanningskontor. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet; Rundskriv F-17-01 (2001). Statsbudsjett 2001 – kap. 221 post 63. Tilskudd til skolefritidsordningen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

rammetilskudd. Dette betyr at kommunene i større grad kan velge hvilke midler som skal brukes på SFO og hva som skal prege innholdet. Vi vet at prisene økte etter dette og at prisnivået varierer mellom kommunene. Det opprinnelige prinsippet om et SFO-tilbud for alle som ønsker det, ble altså brutt. At ikke alle barn har adgang til SFO, påvirker også intensjonen om SFO som forebyggende arena. I NOU 2003: 16 *I første rekke* viser utvalget til Kvello og Wendelborgs nasjonale evaluering av SFO (2002) og foreslår utbedringer i ordningen knyttet til manglene forskerne påpeker. Blant annet anbefales det at det stilles krav til kommunene om å utarbeide rammeplan for SFO. Utvalget ønsker videre at det stilles kompetansekrav til personalet og at samarbeidet om barn med særskilte behov sikres (NOU 2003: 16). Forslagene blir ikke tatt til følge, men kommunenes frihet og ansvar understrekes (St. meld. nr. 30, 2003–2004: 111–112).

Tilbudet om skolefritidsordning er hjemlet i lov av 17. juli 1998: *Om grunnskulen og den vidaregåande opplæring*, § 13–7 Skolefritidsordningen (Kunnskapsdepartementet 2010):

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.

I tillegg omfatter kapittelet om elevenes skolemiljø i § 9 også SFO: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” Ansvaret for SFO er gitt kommunene som kan utarbeide tilbudet etter lokale behov og prioriteringer. Det er fremdeles ikke krav til formell kompetanse for de ansatte i SFO, men det utarbeides lokale bemanningsnøkler som skal sikre ”tilstrekkelig bemanning”. Det har ikke vært mulig for meg å få svar på hvordan bemanningsnøklerne skal tolkes med tanke på bemanningstetthet, til tross for at jeg har kontaktet ansatte i kommuneadministrasjonen i tillegg til de ansatte på SFO, med dette spørsmålet. Det er min erfaring, basert på feltarbeidet, at SFO har en bemanning på omtrent en hel stilling per 20–25 barn i hel plass. I enkelte tilfeller får de ekstra personalressurser knyttet til barn med særskilte behov.

Funn – undersøkelser og forskning om SFO

I min undersøkelse (Foss 2004) fant jeg at barn, med noen unntak, i stor grad trives på SFO. Begrunnelsene er at de kan være sammen med venner, leke og selv bestemme hva de vil gjøre. Samtidig gir de uttrykk for at de ønsker seg mer innflytelse i SFO, at det er de voksne som bestemmer når alt kommer til alt, men de kan bestemme innenfor de voksnes rammer. Flere av barna gir uttrykk for at de opplever det som negativt at de voksne bestemmer regler og rutiner som regulerer ”fritiden på SFO”, for eksempel spisetider, inne- og utetider. Barna viste høy kompetanse når det gjelder konfliktløsning og forteller at de i stor grad løser konflikter selv, men at de kan få hjelp av voksne hvis de trenger det. Jeg observerte at flere av de eldste barna var aktive i forhold til å inkludere andre barn i lek. De var oppmerksomme på enkeltbarn som hadde problemer med å delta i lek og gjorde aktive fremstøt for å bidra til at de ble inkludert. Dette foregikk utenfor de ansattes bevissthet og påvirkning så vidt jeg kunne se. Likevel fant jeg også enkeltbarn som følte seg utenfor og venneløse på SFO. Disse barna var mye for seg selv eller sammen med voksne og deres spredte forsøk på å bli med i lek lyktes ikke i den perioden jeg var observatør.

I samtalene med de ansatte fant jeg at det var lite eller ikke noe samarbeid mellom SFO og lærerne på skolen. Mine informanter ga uttrykk for at de følte seg som isolerte enheter på skolen; de opplevde lite anerkjennelse og oppmerksomhet fra lærerne og skoleledelsen, dette førte til at de isolerte seg ytterligere. De beskrev arbeidet sitt på SFO som ”ikke-pedagogikk” hvilket tilsynelatende betyr å innta en noe distansert voksenrolle i forhold til barna. De voksne skulle ”passe på” og legge til rette, barna skulle ”styre seg selv”, med unntak av enkelte tilrettelagte aktiviteter (for eksempel formingsprosjekter). Ansatte ga uttrykk for usikkerhet med hensyn til å legge til rette for barn med særskilte behov. Med enkelte unntak fikk de ofte ikke veiledning eller instruksjoner om hva de skulle gjøre i forhold til enkeltbarn.

Jeg fant også at pris på SFO-plass betyr noe for barns mulighet til å delta i SFO. De eldste, altså 4.-klassinger, er den minste gruppen i SFO og den gruppen som er mest sårbar med hensyn til pris. Like etter at min undersøkelse i SFO var avsluttet ble prisene på SFO-plass i kommunen satt opp. Jeg kontaktet SFO-ene igjen for å spørre om dette førte til endringer i barnetallet. Da hadde 70 barn fordelt på to av ordningene sluttet, i den tredje hadde man ikke oversikt over situasjonen på det tidspunktet. Det var i hovedsak de eldste barna som sluttet, men også barn som var så unge at

foreldrene uttrykte bekymring for hvordan de skulle klare seg på egen hånd før og etter skolen.

Det utføres ikke mye forskning om og fra SFO, men det finnes noen arbeider fra tiden rundt og like etter etableringen av tilbudet. Min studie hadde barns fortellinger fra SFO som overordnet tema og jeg har funnet rapporter der barn er intervjuet, disse er fra tidsrommet 1991–2002. Jeg vil gi en kortfattet redegjørelse av disse, så langt jeg har klart å få oversikt over dem. Andre arbeider viser jeg til etter hvert som de er aktuelle i teksten. Flere av arbeidene, også de som ikke har intervjuer med barn, er evalueringsrapporter av ulikt omfang (Feiring 1996, Haug 1996, Kvello & Wendelborg 2002, Wendelborg 2005, Lidén 1991, Lidén & Øie 1993, NOSEB & Asplan Viak 1996, Øie & Haug 1991). Et par av arbeidene har SFOs kontakt med lokale kulturorganisasjoner som tema (Grimsrud & Vestby 1995, Tveberg 1993). Andre fokuserer på samarbeidet mellom ulike instanser, som for eksempel SFO, skole, hjelpeapparat (Kvello & Wendelborg 2002, Voll 1998, Wendelborg 2005). Rapportene har ofte flere fokusområder, det er derfor vanskelig å plassere dem korrekt under ett tema. Som vi ser her har flere av undersøkelsene hentet sitt fokus fra det som er vektlagte områder i de opprinnelige offentlige føringene for SFO. De fleste undersøkelsene er av mindre omfang hva gjelder antall SFO-er.

Skolefritidstilbud som passer for alle? av Bjørn Reidar Karlsen (1991), er en evalueringsrapport av to SFO-er i Bergen kommune. 21 barn er intervjuet i grupper, øvrige informanter er SFO-ledere, lærere og foreldre. Fokus er innhold og organisering av tilbudet, med utgangspunkt i intensjonen om at SFO skulle være et sosialpedagogisk forebyggende tilbud. Karlsen finner ikke at denne intensjonen er realisert, delvis på grunn av at barn som nevnte intensjoner i særlig grad ønsker å favne ikke deltaker i SFO på grunn av høy pris for å delta. Hilde Lidén og Anne Øie (1993) står bak evalueringsrapporten *Fritid på skolen*. Materialet består av intervjuer med og observasjoner av et ukjent antall barn på åtte SFO-er. Blant informantene hører også SFO-ansatte, foreldre, rektorer og lærere. Tema er lek, innhold, organisering og arbeidsmåter i SFO. Rapporten danner utgangspunkt for boken *Mellom skole og fritid* (Lidén, Øie & Haug 1994).

Skolefritidsordninger for 6-åringer og barn i 1.–3. klasse (NOSEB & Asplan Viak 1996) er en evalueringsrapport initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tema er hvordan SFO-tilbudet er tilrettelagt og ulike parters oppfatning av det. På grunnlag av veiledning fra forskerne har SFO-ansatte valgt ut og intervjuet 271 barn på 28 skoler. Dette er den mest omfattende undersøkelsen jeg har funnet der barn blir intervjuet om

SFO. Ansatte og foreldre er også informanter. Forskerne finner at SFO-dagen reguleres strammere enn barna setter pris på, dette betyr at de ønsker mer innflytelse i SFO enn de opplever at de har. Barna gir uttrykk for at de trives på SFO, men at de i større grad ønsker å veksle mellom å være på SFO og gå hjem etter skoletid.

Anne Lise Sandsnes Voll (1998) har forfattet *Skole – skolefritid. En helhetlig småskole*, som er et forskningsprosjekt som delvis omhandler SFO. Tema er helhet og sammenheng i barns skolehverdag. Prosjektet er en del av en større undersøkelse, som pågikk over flere år. Det er vanskelig å finne ut hvor mange barn som er spurt konkret om SFO, men omtrent 400 barn fra ulike barnehager og skoler har deltatt i undersøkelsen. Også Voll finner at SFO styres av for mange regler, ifølge barna. I tillegg finner Voll at SFO og skole samarbeider i liten grad. Hun peker på behovet for å utvikle samarbeidet mellom skole, barnehage og SFO, både av hensyn til SFOs utviklingsmuligheter men også for å bedre overgangen mellom barnehage og skole (Voll 1998: 9, 368, Bergstrøm & Voll 2002: 10, 28, 33, 53,73). Bergstrøm og Voll (2002) har skrevet boken *Mange voksne – felles barn* på grunnlag Volls ovennevnte undersøkelse fra 1998.

Kvello og Wendelborgs *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen* (2002) belyser ulike forhold ved SFO, blant annet barnas trivsel og om SFO fungerer etter intensjonene. Ansatte i SFO og skole, hjelpeapparat, foreldre, barn og kommuneansatte er informanter. 21 barn fra fire SFO-er er intervjuet. Undersøkelsen er omfattende og med mange tema, kompleksiteten i funnene lar seg ikke gjenspeile her. Svært kort sagt finner forskerne at barn trives i SFO, at de opprinnelige føringene for ordningen ikke er realisert og at rammevilkår og den lave kompetansen i SFO ikke gjør ordningen til et egnet sted for barn med særskilte behov.

Det er vanskelig å sammenfatte funn fra så vidt ulike undersøkelser over tid, men i grove trekk viser undersøkelsene tendenser til at mange barn trives på SFO fordi de får tid til samvær med venner (Karlsen 1991, NOSEB & Asplan Viak 1996, Kvello & Wendelborg 2002). Man finner også at barna i liten grad råder over sin egen tid i SFO og at organiseringen av dagen likner på skolens. Dette innebærer at SFO-tiden er stykket opp og regulert av inne-, ute-, rydde-, spise- og leketid, som en parallell til skolens timer og friminutter (Karlsen 1991, Øie og Lidén 1993, NOSEB & Asplan Viak 1996, Fennefoss & Valvik 1997, Voll 1998). Ellers tyder funn på at de opprinnelige føringene for SFO i liten grad er realisert og lar seg realisere med de rammebetingelsene SFO er underlagt. SFO-plass anbefales generelt ikke som tiltak for barn med spesielle behov på grunn av ramme-

vilkår som lav personaltetthet, manglende pedagogisk kompetanse og måten tilbudet er organisert på (Karlsen 1991, Kvello & Wendelborg 2002, Wendelborg 2005). I disse funnene er det også unntak.

Det finnes også enkelte hovedfagsarbeider som har tema fra SFO, jeg vil nevnte to av dem som har særlig relevans for mitt arbeid. Det ene er Anne Tove Fennefoss og Ragnhild Valvik (1997) som har skrevet boken *Innflytelse på eget liv*, på grunnlag av materiale samlet inn i et hovedfagsarbeid fra 1996 med tittelen *Skolefritidsordningen i et selvforvaltningsperspektiv*. 32 barn fra tre SFO-er er intervjuet i grupper, i tillegg er ansatte informanter. Jeg nevner denne fordi den handler om barns selvforvaltning i SFO og funnene henger sammen med funn i NOSEB og Asplan Viaks undersøkelse fra 1996. Fennefoss og Valvik finner at barna ikke har den påvirkningen på dagene sine i SFO som personalet tror at barna har. Barn gir uttrykk for at de ønsker mer innflytelse i SFO og at de prøver å skaffe seg det ved å argumentere med de voksne (1997: 64–65, 111).

Den andre hovedfagsoppgaven er *Norsk barndom mellom idé og praksis* (1998) som er Anne Britt Swenssons hovedoppgave i sosialantropologi og handler om hvordan oppfatninger av barn og barndom danner rammer for hvordan man ser og møter barn. Swensson har blant annet gjennomgått flere tusen debattinnlegg i aviser fra tiden da SFO ble etablert. Hun finner at den gode barndommen i Norge er forankret i fortiden hos debattskribentene, hun finner også en skepsis til SFO og institusjoner for barn. Et par titler fra hennes arbeid illustrerer dette: ”Skulefritidsordninga trugar heimemiljøet”, ”Skolefritidsordningen er familiefiendtlig”, ”Institusjonen er preget av en upersonlig og nådeløs autoritet.” Denne debatten sier noe om det ideologiske klimaet SFO ble etablert i. Debatten om innholdet i og organiseringen av SFO i Norge aktualiseres igjen når skolens tilbud om leksehjelp legges til SFO og når man diskuterer hvordan overgangen fra barnehage til skole kan forbedres.

Jevnalderkultur mellom to læreplaner

Vi kan forstå etableringen av SFO som en nødvendig forflytning av miljøet ”hjemme i gaten”. Men å sette sammen store grupper med elever på småskoletrinnet i skolens lokaler, innebærer ikke en kopiering av dette miljøet. Følgende sitat forteller oss noe om det: ”This encourages us to pay attention to the mutual dependency in a field: If we change one thing, everything else changes. Introduce something new, and all kinds of changes

and redefinitions follow, including to the thing introduced” (Hodkinson m.fl. 2009: 421). Overført til etableringen av SFO betyr dette for eksempel at gruppen med barn er større og annerledes sammensatt enn barnegruppene i hjemmemiljøet, ikke alle barna på skolen er i SFO, barna kan ikke gå til og fra denne arenaen som de selv ønsker, fordi de må være på skolens område til de blir hentet eller har avtale om å gå hjem. Reglene er i hovedsak laget av de voksne. Altså innebærer SFO at det konstrueres et nytt miljø, eller nye jevnalder- og læringskulturer. Betingelsene i barns oppvekstmiljø er dermed endret.

SFO ble i de opprinnelige offentlige føringene beskrevet som et pedagogisk tilbud, men uten at ordet pedagogikk ble brukt. Det kan se ut til at holdningen til pedagogiske institusjoner for barn som kom frem i debatten rundt etableringen av SFO, kombinert med økonomiske prioriteringer, er bakgrunnen for at det ikke er tydelige lovregulerte rammer for innhold og bemanning for ordningen. SFO befinner seg mellom skolens læreplan og barnehagens rammeplan. Rammeplanen gir relativt vide rammer for hva tilbudet skal inneholde, mens Læreplanen gir mer konkrete retningslinjer for hva barna skal lære. Til tross for at styringsdokumentene for barnehage og skole angir et tydeligere verdi- og menneskesyn er det noen fellestrekk mellom planene, for eksempel i beskrivelsene som ikke handler om faglige læringsmål, hvilke verdier som skal ligge til grunn for arbeidet som gjøres og hvilke verdier og holdninger som ønskes at barna skal lære. ”Skolefritidsordningen må legge forholdene til rette slik at barn lærer å ta ansvar for seg selv og andre og de ressurser barn representerer blir synliggjort og tatt i bruk i nærmiljøet” (St. meld. nr. 40, 1992–93: 53). Formuleringen er til forveksling lik flere vi finner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, for eksempel følgende: ”Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter til å reise seg mot overgrep” (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet 2006: 5). Rammeplan for barnehagen gjennomsyres av de samme intensjonene og verdiene. For eksempel skal barnehagen formidle grunnleggende verdier som fellesskap, medansvar, rett til medvirkning og nestekjærlighet og bidra til barns utvikling av solidaritet med andre (Kunnskapsdepartementet 2006: 10).

Læreplanbegrepet kan forstås på flere måter, for eksempel slik: ”Curriculum is all of the experience children have under the guidance of teachers (Caswell & Campell 1935, referert i Jackson 1996: 4, 5). Denne forståelsen kan sees i sammenheng med det vi tradisjonelt regner som en klasseromssituasjon og skolearbeid i regi av lærere. Den kan ikke romme en SFO som skal være ”fritid” og noe annet enn skole, også fordi lærerne

ikke er til stede i eller har noe med SFO å gjøre. En annen forståelse kan være som denne: "Curriculum encompasses all learning opportunities provided by the school" (Saylor & Alexander 1974, referert i Jackson 1996: 4, 5). SFO er oftest lokalisert på skolen og rektor er øverste leder, altså er tiden i ordningen en del av "learning opportunities provided by the school", selv om læringen skulle være utilsiktet og lærings situasjonene uformelle. Nå som leksehjelpen er lagt til SFO er også noe av skolens formelle læring flyttet dit. Et spørsmål er i hvilken grad læringskulturer i barnehage, SFO og skole representerer en helhet og sammenheng for barn. Hvis læring defineres som en prosess som inkluderer hele mennesket og alle de opplevelser og erfaringer man lærer av, er det ulogisk å ekskludere SFO fra den generelle delen i skolens læreplan

Hodkinson og kolleger har belyst innholdet i begrepet læringskultur, som å være videre enn steder der planlagt læring foregår (som for eksempel klasserommet). Forfatterne bygger sin forståelse på Bourdieu (referert i Hodkinson m.fl. 2009: 417) "[...] seeing learning cultures as field of force" når de skisserer tendenser de mener preger tradisjonell tenkning og forståelse om læring og læringskulturer. De mener at det i for stor grad har vært fokusert på fysiske steder der planlagt læring skal foregå. Det kan for eksempel sies å være en tendens til å skille individet som aktør fra de sosiale strukturene det er en del av. På denne måten tas i for liten grad hensyn til sosiale, strukturelle og kulturelle faktorer når vi diskuterer barns læring med den konsekvens at sosiale ulikheter og maktforhold – både innenfor og utenfor den planlagte lærings situasjonen – undervurderes.

Hvis vi ikke regner med SFO når vi diskuterer og legger til rette for barns lek, vennskap, læring og oppvekstvilkår i overgangen barnehage-skole og i 1.–4. klassetrinn er det altså stor fare for at vi overser faktorer som har direkte og indirekte betydning for barns formelle læringserfaringer om læreplanfestede emner og mer uformell læring de tilegner seg om seg selv, andre og verdier i fellesskapet de inngår i. I sin drøfting av læreplanbegrepet og den eksplisitte læreplanen, inkluderer Jackson (1996) den implisitte og "skjulte læreplanen". Han spør: Hva om konsekvensene av det å gå på skolen ikke bare er positivt, hva om barna får erfaringer eller kunnskap som både er skadelige og uønskede (1996: 8)? Holdningen til SFO som barns selvstyrte fritid, kombinert med manglende politisk interesse for ordningen bidrar, slik jeg ser det, til at SFO befinner seg i et vakuum mellom skole og barnehage, eller mellom skole og hjem. Dermed overser vi viktig informasjon om en oppvekstarena som angår mange barn. Det fokuserte stedet for læring er skolen og i stigende grad barnehagen,

ikke SFO eller sammenhengen mellom de ulike læringskulturene som barn er en del av. Denne artikkelen bygger på en forståelse av læring som inkluderer også det barn lærer i SFO, ikke bare i skolen. At vi ikke fokuserer på konsekvenser av å delta i SFO i Norge i dag, betyr ikke at denne læringen ikke skjer.

Hvor går veien videre for SFO?

Det er 20 år siden de første SFO-ene ble etablert og erstattet fritidshjemmene i Norge. Jeg vil prøve å oppsummere et inntrykk av debatten og satsingen på området. I media dukker det fra tid til annen opp saker om SFO; ofte handler de om store pris- og kvalitetsforskjeller. Søk på nyere faglitteratur om SFO gir hovedsaklig treff fra dansk og svensk litteratur, som for øvrig har en annen SFO-historie enn Norge – blant annet med en tydelig satsing på fritidspedagogikk realisert av fritidspedagoger.

Hva er så visjonene for en institusjon der rundt halvparten av landets 1.–4.-klassinger tilbringer store deler av sin hverdag? Signalene fra politisk hold kan oppsummeres på følgende måte:

Soria Moria-erklæringen fra forrige regjeringsperiode bar bud om at regjeringen ville ”iverksette tiltak for å styrke kvaliteten og redusere prisen på skolefritidsordningen” (Kunnskapsdepartementet 2005: 47). Jeg konkluderer med at trolig er ingenting gjort fra nasjonalt hold for SFO etter dette. Underveis har ambisjonene endret seg; ”Mulighetene ligger i tidlig innsats” heter det i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ”...og ingen sto igjen”. Budskapet er en målsetting om utjevning av sosiale forskjeller gjennom utdanningssystemet. SFO er så vidt nevnt med konstateringen om at høy pris kan forsterke sosiale forskjeller. Løsningen som antydes er at skoledagen utvides slik at barna kan tilbringe mindre tid i SFO. Det er tilsynelatende et problem for SFO at deler av det politiske miljøet ønsker å innføre heldagsskole; det kan se ut som at man venter på den anledningen heller enn å satse på kvalitet og utvikling i det SFO-tilbudet som finnes. I en tale for SFO-ansatte i 2007, sier statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Lisbeth Rugtvedt³, at kvalitet i SFO er et kommunalt ansvar. Videre sier Rugtvedt at selv om det har kommet frem mye kritikk av SFO, er det mange som er fornøyd og dessuten at det er viktig å satse på kvalitet i sko-

³ Rugtvedt, L. ”SFOs plass i Kunnskapsløftet og veien frem mot en utvidet skoledag.” Tale, publisert 23.04.07 på regjeringen.no. Lenke er ikke lenger aktiv.

len. Hun minner om at SFO ikke skal være et pedagogisk tilbud og at man må ha realistiske forventninger. Det er tankevekkende at syv av ti ansatte i SFO er ufaglærte, sier hun, uten at hun grunngir hvorfor det er tankevekkende. I Soria Moria-erklæringen fra denne regjeringsperioden konstaterer man følgende: ”Alle må få mulighet til å delta i SFO, men SFO skal være et frivillig tilbud. Det skal gis tilbud om gratis leksehjelp i SFO” (Kunnskapsdepartementet 2009: 45). Ambisjonene om å styrke kvaliteten og redusere prisen er tilsynelatende gitt opp. Snart ti år etter Kvelling og Wendelborgs (2002) evaluering av SFO i Norge, er det vanskelig å vite noe sikkert om hvordan SFO-tilbudet i Norge er, men deres påpekninger av svakhetene ved ordningen er tilsynelatende ikke utbedret. Det er likevel grunn til å tro at det finnes lokale variasjoner hva gjelder både kvalitet og innhold i SFO.

De senere årene er det utviklet varierende lokale intensjoner og retningslinjer for SFO: I Oslo⁴ har Utdanningsetaten overtatt ansvaret for SFO, som nå heter Aktivitetsskolen. Den skal gi et helhetlig tilbud som er basert på undervisning, fritid og leksehjelp. SFO skal være en alternativ læringsarena som støtter elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling. Kommunen har utarbeidet en brosjyre som skisserer fagområder de vil at Aktivitetsskolen skal arbeide med (Oslo kommune Utdanningsetaten 2011). I Bergen kommune⁵ er det utarbeidet en håndbok som skal være veiledende med hensyn til innhold og verdigrunnlag for SFO. Her blir innholdet i SFO omtalt som fritidspedagogikk. Videre står det at ordningen skal ha en sosialpedagogisk forebyggende funksjon. Oppsummerende: retningslinjene i Oslo og Bergen beskriver et pedagogisk tilbud, i Oslo med tydelig fokus på læring og i Bergen med fokus på fritidspedagogikk og barns sosiale og personlige utvikling. Jeg finner ikke at det kreves pedagogisk kompetanse eller annen formalkompetanse hos de som skal realisere intensjonene i det daglige arbeidet i SFO. Begge kommunene fremhever rektor som SFOs øverste leder og ansvarlige. Jeg vet ikke hvordan de to nevnte kommunenes føringer for SFO er implementert i SFO eller om liknende føringer er representative for landets kommuner for øvrig.

Det er så å si ingen interessegrupper som taler SFOs sak med kraft. SFO nevnes så vidt når overgangen barnehage-skole tas opp i Stortings-

⁴ Oslo kommune Utdanningsetaten (2011). *Aktivitetsskolen*. Hentet 11.05.11: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/aktivitetsskolen/>

⁵ Bergen kommune (2011). *Skolefritidsordningen – SFO*. Hentet 11.05.11, fra: <https://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/skole-og-utdanning/grunnskoleopplaring/skolefritidsordning/skolefritidsordning-sfo>

melding nr. 41 (2008–2009), *Kvalitet i barnehagen* (kapittel 10), og i NOU 8 (2010), *Med forskertrang og lekelyst* (kapittel 8). Plassen SFO får i nevnte dokumenter står imidlertid ikke i forhold til hvor mange barn som starter sin dag i SFO eller tiden de tilbringer der. SFO bør være en del av diskusjonen om å styrke overgangen mellom barnehage og skole. For de fleste 1.-klassinger i Norge i dag er SFO overgangen mellom barnehage og skole. Det har betydning om lærerutdanningene tematiserer SFO i grunn- og førskolelærerutdanningen, både med tanke på overgangen barnehage–skole og det å skape helhet i og samarbeid om barns oppvekst. Kunnskapsdepartementets veileder om overgangen fra barnehage til skole anbefaler at lærere i barnehage og skole oppretter felles møteplasser for forventningsavklaring og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet 2008). Jeg tenker at lærerutdanningen er en velegnet første møteplass. I lærerutdanningen finnes muligheter til å skape rom for drøfting på tvers av barnehage og skole. Samtidig har lærerutdanningen mulighet til å gi grunnskole- og førskolelærerstudenter verdifulle praksiserfaringer både i skole, barnehage og SFO.

Å fokusere på innhold, kvalitet og rammevilkår i SFO handler om å røre ved den ideologiske debatten om den norske barndommen og det handler om økonomiske prioriteringer. Det er et sentralt problem for utviklingen av SFO at økt vekt på bemanning, kompetanse og kvalitet vil ha økonomiske konsekvenser. SFO står tilsynelatende langt nede på prioriteringslisten. Argumentet om at SFO er frivillig og derfor ikke kan satses på fordi det ikke ”skal føles obligatorisk”, er ofte brukt i debatter. Barnehagen er også frivillig, men vi har likevel sett en betydelig satsing på barnehagefeltet de senere år. SFO er en del av barns skoledag og for barna er det ikke frivillig å delta, spesielt ikke for 1.–3. klassetrinnet, da barna oftest vurderes som for unge til å være hjemme alene. Det er grunn til å anta at å ha barna i SFO heller ikke oppleves som et frivillig valg for foreldre som er i arbeid på dagtid (Kvillo & Wendelborg 2002: 79). Det motsatte av obligatorisk er ikke nødvendigvis frivillig. SFO er en offentlig institusjon for barn – kvalitet og innhold er således et offentlig ansvar.

Avsluttende kommentarer

Jeg har sett på hvordan skolefritidsordningen i Norge ble etablert og vokste frem i et klima som har vært preget av ideologisk ambivalens med hensyn til institusjoner for barn og politisk uenighet om organisering og inn-

hold. Det ser ut som at diskusjoner om overgangen barnehage-skole i liten grad tar hensyn til at for de fleste 1.-klassinger er det snakk om en overgang fra barnehage til SFO og skole. Det mangler kunnskap om læringskulturer i SFO og eventuelle sammenhenger eller brudd mellom disse og læringskulturer i skolen. Det er underlig hvordan det i samfunnet fokuseres på hvordan skolen kan bli bedre, mens man i liten grad ser på potensielle sammenhenger mellom de ulike arenaene barn befinner seg på, særlig når de er så tett lokalisert og organisert som skole og SFO. Lidén beskriver hvordan forutsetningene for gode skolefritidsordninger ikke bare utgjør materielle og økonomiske faktorer, men at hvordan vi tenker om virksomheten også får betydning for innhold og organisering (Lidén m.fl. 1994: 75). Jeg har funnet at en institusjon som opprinnelig ble beskrevet med pedagogiske målsettinger og innhold befinner seg mellom og utenfor skolens læreplan og barnehagens rammeplan hva gjelder beskrivelse av innhold, verdigrunnlag og krav til kvalitet og formell kompetanse hos personalet. Dette viser seg blant annet i at ansatte beskriver arbeidet sitt som "ikke-pedagogikk" heller enn hva de faktisk gjør (Foss 2004: 98).

En av hovedintensjonene med SFO var at ordningen skulle være for alle, ha en sosialpedagogisk forebyggende effekt og dermed en sosialt utjevne funksjon. De funn vi har å støtte oss til forteller at denne intensjonen ikke er oppnådd og vanskelig kan nås med de rammevilkårene og manglende oppmerksomheten SFO er gitt (Kvelling & Wendelborg 2002). I styringsdokumentene til barnehagen og skolen er intensjonen om sosial utjevning implementert. Samtidig er SFO en offentlig institusjon for barn, mellom barnehage og skole, som tilsynelatende ikke er underlagt samme målsetting. I denne artikkelen har jeg vist til funn som forteller at ikke alle barn kan delta i SFO og at ordningen ikke er egnet for barn med særskilte behov. Dette gjør i så fall SFO til en institusjon som i verste fall kan forsterke sosiale skiller mellom barn og familier i Norge. Det er et problem at SFO som institusjon er marginalisert som oppvekstarena og institusjon for barn. De opprinnelige intensjonene for SFO er tilsynelatende glemt og ikke realisert i praksis. Det er vanskelig å finne undersøkelser som sier noe om utviklingen i SFO etter 2005. Vi trenger mer kunnskap og ny debatt om skolefritidsordningen, og politisk vilje til å ta ansvar for en sentral oppvekstarena.

Referanser

- Bergstrøm, S. M. & Voll, A. L. S. 2002. *Mange voksne – felles barn. Barnehage – skole – skolefritidsordning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Feiring, E. 1996. *Lek og lær! Evaluering av skolefritidsordningen i Oslo kommune*. Oslo: Fafo.
- Fennefoss, A. T. & Valvik, R. 1996. *Skolefritidsordningen i et selvforvaltningsperspektiv. En studie i tre skolefritidsordninger*. Hovedoppgave i pedagogikk. Høgskolen i Oslo.
- Fennefoss, A. T. & Valvik, R. 1997. *Innflytelse på eget liv. Barns selvforvaltning i skolefritidsordningen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Foss, V. 2004. *Barns fortellinger fra skolefritidsordningen. En kvalitativ undersøkelse. Masteroppgave i pedagogikk*. Norsk lærerakademi, bachelor og masterstudier.
- Grimsrud, G. M. & Vestby, G. M. 1995. *Kroner og kultur i skolefritidsordningen. Variasjoner i rammebetingelser og innhold*. NIBR-rapport 1995: 10. Oslo: KS Forskning.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI) (09.05.11).
Hentet fra: <http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>
- Haug, P. 1994. *Skolefritidsordningen, bakgrunn og utvikling*. I: H. Lidén, A. Øie & P. Haug, *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. 1995. Formulering av utdanningspolitikk. Om skolefritidsordninga og skule for 6-åringar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 79: 3–12.
- Haug, P. 1996. *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. 2009. Understanding learning cultures. *Educational Review* 59(4): 415–427.
- Jackson, P.W. 1996. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. I: P. W. Jackson, red. *Handbook of Research in Curriculum*. New York: Macmillan: 3–40.
- Jarning, H. 1991. Heldagsskole er svaret – hva er heldagsskolen? En annerledes utdanningsreform. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge* 3: 76–94.
- Karlsen, B. R. 1991. *Skolefritidstilbud som passer for alle? En evalueringsrapport av to skolefritidsordninger i Bergen kommune*. [Utgiver ukjent]
- Kjørholt, A. T. 1994. Institusjonalisering av barns liv – en barndom på avveier? Norsk barndom i et komparativt perspektiv. I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Ad Notam Gyldendal: 115–136.
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005–2009*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Politisk plattform for flertallsregjeringen – utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2009–2013*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2009/Ny_politisk_plattform_2009–2013.pdf

- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Opplæringsloven*. Hentet fra:
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. 2002. *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. NTF-rapport 2002: 4. Steinkjer: Nord Trøndelagsforskning.
- Lidén, H. 1991. Heldagsskole/kulturskole/fritidshjem, skolefritidsordningen ved Levanger barneskole. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge* 3: 38–55.
- Lidén, H. 1994. Barns perspektiv – de voksnes utfordring. I: H. Lidén, A. Øie & P. Haug. *Mellom skole og fritid*: 28–109. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. & Øie, A. 1993. *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Lidén, H., Øie, A. & Haug, P. 1994. *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monstad, B. J. & Tønnessen, L. K. B. 1989. *En framtid for helhetsskolen*. Otta: Cappelen's Forlag.
- NOSEB & Asplan Viak 1996. *Skolefritidsordninger for 6-åringer og barn i 1.–3. klasse. Resultater fra en undersøkelse i 28 skolefritidsordninger våren 1996*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Oslo: Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning.
- NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Departementets servicesenter – Informasjonsforvaltning.
- St. meld. nr. 16 (2006–2007) ...og ingen sto igjen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 40 (1992–1993) ...vi smaa, en Alen lange. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 41(2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 55 (1996–1997). Om skolefritidsordningen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Swensson, A. B. 1998. *Norsk barndom mellom idé og praksis. Skolefritidsordningen som arena for "gode barndommer"?* Hovedoppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo.
- Telhaug, A. O. 1990. *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. 1991a. Skolefritidsordningen – den samtidshistoriske situasjonen. Beskrivelse og analyse av en utvidet institusjonalisering av barndommen. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge* 3: 8–23.
- Telhaug, A. O. 1991b. Heldagsskole/skolefritidsordninger. Samtidssituasjonen og noen analyseperspektiver. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge* 1: 7–35.
- Telhaug, A. O. 1995. Reform 97 – planene om 10-årig grunnskole i samtidshistorisk belysning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 79: 279–295.
- Tveberg, K., red. 1993. *Stimulering av kulturaktiviteter i skolefritidsordningen*. NIBR-rapport 1995: 10. Fellessekretariatet for skolefritidsordninger, Grunnskoleavdelingen KUF.
- Tønnessen, L. K. B. 1993. *Skole-fritid som folk vil ha*. Kristiansand Lærerhøgskole.

- Voll, A. L. S. 1998. Skole – skolefritid. En helhetlig småskole? I: O. F. Lillemyr, S. Bergstrøm, S. Eggen, S. Skevik, K. Støp & A. L. S. Voll. *Overgangen barnehage – småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag*: 319–330. Bind 2. NTF-rapport 1998:5b. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Wendelborg, C. 2005. *Frivillig skolefritidsordning? En undersøkelse blant foreldre til barn med særskilt tilrettelegging i SFO*. NTF- notat 2006:1.
- Øie, A. & Haug, P. 1991. Skolefritidsordningen i en skole i Oslo. En observasjonsstudie. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge* 3: 56–75.

Vigdis Foss
Høgskolen i Bergen
Avdeling for lærerutdanning
Postboks 7030
NO-5020 Bergen, Norge
e-post: Vigdis.Foss@hib.no