

Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023). Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 131–148). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230107>

Kapittel 7

Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning

Joakim Caspersen & Christian Wendelborg

Innledning

Alle kommuner skal ha et tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid for 1.–4. trinn og for barn med særskilte behov opp til 7. trinn (§ 13-7 i opplæringslova). SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna, og gi barna omsorg og tilsyn. Det har frem til høsten 2021 ikke vært en overordnet nasjonal rammeplan for SFO, og ulike kommuner har hatt ulike ideologiske perspektiver på hva SFO skal være og hvilket innhold SFO skal ha. Dette har medført en stor variasjon i tilbudet. Noen steder har SFO fungert som en del av en utvidet skoledag, noen steder som en arena for frilek tilnærmet uten voksenstyring og andre steder som et rent oppbevaringstilbud for barn fra

skolen er ferdig til foreldrene er ferdig på jobb. Også når det kommer til foreldrebetaling for SFO er det stor variasjon mellom kommuner, fra gratis tilbud til nærmere 4000 kroner per måned (Wendelborg mfl., 2018). Den store variasjonen i praksis og pris representerer en utfordring for prinsippet om like tjenester og muligheter i den norske velferdsstatsmodellen. I ny rammeplan for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021) som er innført fra høsten 2021, er SFO sin rolle som inkluderende arena løftet frem som et selvstendig punkt.

Variasjon impliserer også ulikhet og forskjeller i tilbud. Utfordringen blir fort at ulikheten blir systematisk og ekskluderende. Tidligere forskning på SFO i Norge har vist at tilretteleggingen for fysisk aktivitet i Aktivitetsskolen (SFO) i Osloskolen kan være med på å reproducere ulikhet blant barna, der de som allerede er fysisk aktive velger fysisk aktivitet, mens de som er inaktive fortsetter å være inaktive (Løndal mfl., 2016, s. 43). Samtidig som slik oppmerksomhet omkring ulikhet i innhold til en viss grad eksisterer i forskningen rundt SFO i Norge, og også i noen grad internasjonalt (se Caspersen & Hermstad, 2022, for en oversikt), er politiske tiltak frem til i dag i hovedsak preget av et fokus på tilstedeværelse, og å sikre at flest mulig barn i de første årstrinn på skolen deltar i SFO. I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i dette spennet: Vi vet at inkluderings- og ekskluderingsmekanismer finnes innad i SFO og vil ta tak i hvordan politiske tiltak som forsøker å møte dette, har vært konsentrert om tilstedeværelse, ikke innhold. Dette har medført at en rekke iboende spenninger i inkluderingsbegrepet kan settes i spill i SFO. Avslutningsvis kobler vi spørsmålet om inkludering tilbake til innholdet i SFO, og dermed indirekte det overordnede temaet i boka om bevegelse og fysisk aktivitet.

Datamateriale og metode

Datamaterialet i kapittelet er hentet fra den nasjonale evalueringen av SFO fra 2018 (Wendelborg mfl., 2018), «Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle». I arbeidet med evalueringen gjennomførte vi casestudier i ti SFO-er i fem utvalgte kommuner, der vi intervjuet ansatte, ledere og foresatte. Vi var til stede gjennom SFO-dagen og gjennomførte feltsamtaler med barn og foreldre. Det ble gjennomført nærmere femti gruppeintervjuer med 2–6 deltagere, i tillegg til telefonintervjuer med skoleeiere og foreldrenes arbeids-

utvalg ved skolene (FAU). Det er i hovedsak dette materialet vi benytter i dette kapittelet. Fokuset i intervjuene var på innhold og aktiviteter i SFO, organisering av SFO, foreldres erfaring med SFO, SFO som inkluderingsarena, samarbeid mellom SFO, skole og andre, og kompetanse i SFO. I tillegg ble det i prosjektet gjennomført spørreskjemaundersøkelser til foreldre, ansatte og ledere, en egen undersøkelse til foreldre til barn med behov for ekstra tilrettelegging, og en analyse av data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som gir tall for deltagelse og organisering. Vi samlet også inn kommunale planer/kvalitetsplaner fra 13 kommuner og analyserte disse for å forstå politikken bedre. Intervjuer og analyser hadde særlig fokus SFO som inkluderingsarena, kvalitet i SFO, og hvordan man tenkte om inkludering i SFO. Datamaterialet har blitt videre analysert og fortolket i nye publikasjoner som dette kapittelet, og av Caspersen og Hermstad (in press).

SFOs bakgrunn og rolle

SFO ble først etablert på 1950-tallet, men fant sin moderne form på slutten av 1980-tallet. I 1997 kom seksårsreformen i skolen, noe som gjorde at behovet for å ha et sted der barna kunne være etter skoleslutt ble større, særlig i kombinasjon med en stadig høyere yrkesdeltakelse for kvinner. Andelen som gikk i SFO, økte fra om lag 50 % av førsteklassingene i 1999¹ til 82 % i 2019–2020 – og fra 50 % til 76 % for andreklassingene (Utdanningsdirektoratet, 2020). For tredje og fjerde klasse var økningen mindre, henholdsvis fra 40 % til 59 %, og fra 25 % til 31 %. Tallene viser at i dag er SFO en naturlig del av skolestarten for norske barn, og det er pekt på i forskning hvor viktig SFO kan være og er for mange barn i overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes & Moser, 2014).

Som nevnt innledningsvis er det stor variasjon i SFOs innhold, både i pris og organisering. Det er heller ingen kompetansekrav for ansatte i SFO, og ingen etablerte utdanningsprogrammer som kvalifiserer for arbeid i SFO. Høsten 2021 ble ny rammeplan for SFO innført, med formål om å gjøre innholdet i SFO mer likt, men fortsatt er frihetsgradene for kommunene svært store.

1 Kilde: gsi.udir.no (besøkt 10.08.2021).

Hva er inkludering i SFO?

Et sentralt mål for norsk skole og SFO er å motvirke sosial ekskludering og være utjevne med hensyn til sosiale og økonomiske forskjeller. På denne måten er også inkludering å forstå som en bærebjelke i den norske skolen, og SFO er et viktig verktøy for dette. I den nye rammeplanen for SFO heter det at «SFO skal innrettes slik at alle barn får gode utviklingsvilkår, uavhengig av barnas forutsetninger og behov for tilrettelegging, og bidra til at alle barn er en del av et inkluderende fellesskap» (Rammeplanen for SFO, 2021).

Prinsippet om inkludering er nedfelt i opplæringsloven § 1-1, i ulike bestemmelser i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i læreplanverket for Kunnskapsløftet. I tillegg er barn og unges rett til en inkluderende utdanning nedfelt i barnekonvensjonen og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Inkludering er blitt et krav som retter seg mot skolen og opplæringen, og gjelder for alle, også SFO. Inkludering henger tett sammen med likeverd, og beror både på deltaelse i et fellesskap, bidrag til dette fellesskapet og individets følelse av å være inkludert sosialt på skolen og i klassen.

Til tross for det tydelige fokuset på inkludering i SFO og skole, er begrepet inkludering grunnleggende uklart, slik det også diskuteres i innledningskapittelet i denne boka. Som beskrevet i Caspersen mfl. (2019, s. 4) får inkludering sin mening i praktisk bruk, og denne bruken foregår i bestemte politiske, organisasjonelle og historiske landskap.

En tilnærming til å forstå inkludering som begrep og praksis bedre, er å omformulere det til et spørsmål om hvilke forskjeller mellom barn som er relevante? Hvilke forskjeller oppfattes som urettferdige? Hva skal vi gjøre med de forskjellene som finnes? Dette er selvsagt et politisk spørsmål, men er også relevant for utdannings- og opplæringspraksisen, og for arbeidet i SFO. Jencks (1988) stiller spørsmålet på denne måten: Hvem skal vi behandle likt for at utdanning skal være likt for alle? (Tittelen på artikkelen er «whom must we treat equally for educational opportunity to be equal?») Utgangspunktet til Jencks er at skole ikke kan være rettferdig på alle måter samtidig, vi må prioritere i hvilke forskjeller vi skal arbeide for å utjevne, og på hvilken måte.

Jencks stiller opp fem ulike typer forskjeller som er relevante for å forstå hvordan man tar tak i inkludering og utjevning. Med utgangspunkt i det han

kaller *Lik fordeling*, vil fordeling av goder som tid og andre ressurser fordeles likt på alle barn. Tar man utgangspunkt i et prinsipp om *Moralistisk rettferdighet*, vil alle bli belønnet ut fra interessene de viser, uavhengig av evner. Et prinsipp om *Svak humanisme* vil innebære at utdanningssystemet eller læreren forsøker å korrigere for sosiale skjevheter – man skal ikke unngjelde for et oppvekstmiljø man ikke er skyld i. *Sterk humanisme* vil si at man forsøker å korrigere for alle skjevheter, både sosiale og biologisk betingede. Et *Utilitaristisk* prinsipp vil si at man arbeider for å stimulere til maksimal læring gjennom at alle, uavhengig av bakgrunn og utgangspunkt, må konkurrere om resultatene, altså et rent meritokratisk system.

Det er flere viktige poeng å hente ut fra Jencks' kategorisering. For det første peker han på at koblingen mellom det spesialpedagogiske feltet og inkludering ut fra et sosialt ulikhetsperspektiv ikke er selvsagt, men en kobling man kan velge å gjøre. For det andre viser han at hvilket inkluderingsprinsipp man følger, vil gi utslag i faktiske prioriteringer i arbeidet i SFO. Spørsmålet er da hvilke prinsipper man har for inkludering i SFO, og hvordan dette gir seg utslag.

Inkludering i SFO

I den nye rammeplanen er det viet et eget kapittel til inkludering i SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2.4). SFO skal ha et inkluderende perspektiv, der alle barn kan oppleve tilhørighet, og der tilbudet er variert og tilrettelagt. Inkluderingsbegrepet synes å omfatte barn med særskilte behov, samt kulturelt og språklig mangfold, og i rammeplanen pekes det konkret på likestillings- og diskrimineringsloven som grunnlaget for å arbeide med inkludering.

Det er for tidlig å si særlig mye om hvorvidt og hvordan den nye rammeplanen faktisk endrer SFO. Svar fra en undersøkelse av SFO-ledere og ansatte et halvt år etter at rammeplanen ble innført, viser at inkludering er viktig som tematisk område i arbeidet med rammeplanen, men samtidig at områder som lek, fysisk aktivitet, og trygghet, omsorg og trivsel prioriteres høyere. I tillegg sier halvparten av de ansatte og mer enn 80 prosent av lederne at rammeplanen viderefører arbeidet de drev med før (Caspersen & Utmo, 2022, s. 34). Man kan dermed stille spørsmål ved i hvilken grad

rammeplanen fører til reelle endringer i SFO, eller i alle fall spekulere på hvor lang tid endringer i SFO vil ta.

Ser vi bakover i tid, og også til de kommunale planene for SFO, så er mye av inkluderingstankegangen knyttet til å sikre tilgangen til SFO (Caspersen & Hermstad, 2022; Wendelborg mfl., 2018). Internasjonalt er det dette som gjerne kalles et placement-fokus, der man tenker at det å få barn innenfor veggene av en skolefritidsordning er en (tilstrekkelig) måte å sikre inkludering (Antia mfl., 2002). For å få til dette kan tiltakene gjerne være målrettede. Prismoderasjon for familier med lav inntekt, søskenmoderasjon, gratis SFO for barn med særskilte behov og ordninger om gratis kjernetid for barn i skoler som ligger i bydeler med lavere sosioøkonomisk status, er viktige tiltak som bidrar til å redusere eller fjerne økonomiske hindringer for deltakelsen i SFO. Disse ordningene er med på å sikre tilgang til SFO. I det følgende skal vi presentere i litt mer detalj hva slags tiltak det konkret er snakk om. Vi vil for avgrensningens skyld holde oss til inkludering av minoritets elever og barn med særskilte behov i SFO, før vi går videre med en diskusjon om hvordan tiltak for å fremme inkludering ofte skaper nye ulikhetsoppretholdende mekanismer.

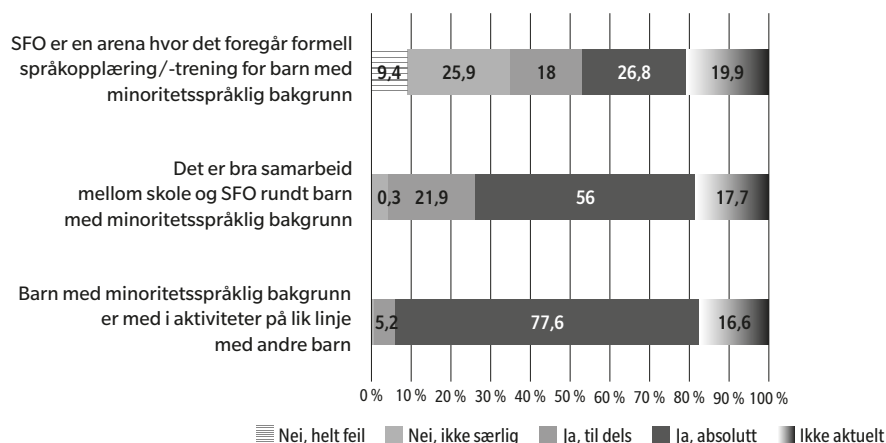
Minoritetsspråklige barn

I intervjuene og feltsamtalene kom det frem at inkludering av minoritetsspråklige barn i SFO på den ene siden handlet om at man har ansatte som kan språket som snakkes av barn og foreldre i de største innvandrergroppene. Dette gjelder særlig i store SFO-er i områder med mange minoritetsspråklige, altså særlig i de store byene. De ansatte fungerer her som et viktig ledd i informasjonsarbeidet og bedrer samarbeidet mellom SFO og barnas foreldre. På den andre siden ble SFO også sett som et sted der minoritets elever bør være til stede, for at de i større grad skal lære seg norsk.

Mange av tiltakene knyttet til inkludering i SFO dreier seg om nettopp tilstedeværelse. Til en viss grad er dette understøttet av forskning som belyser betydningen av deltakelse i barnehage og skolefritidsordning: Deltakelse i lek og samhandling med barn med etnisk norsk bakgrunn ser ut til å ha positiv innvirkning på minoritetsspråklige barns sosiale integrering, språkopplæring og skolerestater (Bakken, 2007). Det å gå i barnehage har i seg selv vist seg å ha betydning for senere utvikling av språk og sosiale fer-

digheter, særlig for familier med lav utdanning og inntekt (Mogstad & Rege, 2009). Effektene er også tydelige på lang sikt, særlig for jenter og for barn av mødre med lav utdanning (Havnes & Mogstad, 2011b). Forsøk med gratis deltids plass i barnehager i Oslo peker i samme retning (Bråten mfl., 2014). Det antas ofte at gratis barnehage er med på å øke mødres arbeidstilknytning, men dette ser ikke ut til å være en kausal årsakssammenheng (Havnes & Mogstad, 2011a). Vi vet også at minoritetsspråklige barn har lavere deltakelse i barnehage og SFO/aktivitetsskolen (AKS), selv om det er en økning i andel over tid (Dzamarija, 2016). Ordninger med gratis deltids plasser har så langt resultert i en økning i deltakelsen i SFO, noe som kommer klart frem fra GSI-data. Erfaringene fra forsøk med gratis kjernetid i barnehage tyder på at tiltaket også kan virke positivt for integrering av minoritetsspråklige elever gjennom SFO, men det har så langt vært vanskelig å konkludere om ordningen har direkte positive læringseffekter (PROBA, 2017).

Figur 7.1 viser at det store flertallet av SFO-ledere mener at barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i aktiviteter i SFO på lik linje med andre barn. Flertallet av SFO-ledere mener også at de har et godt samarbeid med skolen rundt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men oppfatningene er mer delte når det gjelder SFO som en arena der det foregår formell språkopplæring av disse barna.



Figur 7.1 SFO-lederes svar om minoritetsspråklige barn i SFO.

Det kommer klart frem, både av kommentarene i spørreundersøkelsen og i våre kvalitative data, at når lederne tenker på språkopplæring av minoritetsspråklige barn, tenker en ikke på morsmålsopplæring, men på norskopplæring. Videre ser det ut til at den dominerende formen for denne språkopplæringen er den som foregår i uformelle kontekster, der en snakker med eller leser til barna, og der barn av forskjellig minoritetsspråklig bakgrunn kommuniserer seg imellom på norsk, eller med etnisk norske barn. På enkelte SFO-er var det klart uttalt at norsk var dagligspråket som kommunikasjon foregikk på. Oppfattelsen var at den viktigste inkluderingen, sosialiseringen og språkopplæringen ikke foregikk gjennom formell opplæring, men ble oppnådd gjennom daglig lek og samhandling mellom forskjellige barn ved SFO. Kommentarene under illustrerer noen av de oppfatningene og erfaringene til ledere:

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

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

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

Det kanskje mest slående med kommentarene, og informasjonen vi har samlet inn i casebesøkene, er at SFO i svært liten grad brukes strategisk som en arena for inkluderingsarbeid med minoritetsspråklige, ut over at barna får anledning til å lære språk gjennom «ordinær» deltakelse i SFO. Innholdsdimensjonen i SFO er med andre ord lite vektlagt, og det hyppigst brukte strategiske virkemiddelet for SFO som inkluderingsarena blir dermed prismoderasjon eller gratis plass.

Barn med særskilte behov

Når det gjelder arbeid med inkludering av barn med særskilte behov, er det de strukturelle sidene som trer fram som viktige gjennom intervjuene og spørreundersøkelsene. Med det mener vi bruk av prismoderasjon, samt samarbeid med skolen og andre instanser.

Foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler bemanning, kompetanse, aktivitetstilbud og leksehjelp. Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker i intervjuer og kommentarfelt at de opplever at SFOs aktiviteter og innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen. Foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging nevner situasjoner hvor deres barn kommer hjem stresset og utagerende fordi forholdene ikke er tilrettelagt i SFO. Flere forteller også at deres barn blir overlatt til seg selv alene på et annet rom eller inne når alle andre er ute. Foreldre forteller ofte at SFO-tilbudet til deres barn med særskilt behov er en oppbevaringsplass, og en forelder kommenterer: «For oss er SFO et nødvendig onde, og det skjærer i hjertet å måtte sende ham dit hver eneste dag» (kommentarfelt i spørreundersøkelse). Kommentaren viser også at SFO ikke er en valgfri og «frivillig» ordning for foreldrene. I og med at mange familier med barn med nedsatt funksjonsevne har behov for SFO ut sjuende trinn og ut resten av opplæringsløpet, oppleves det urimelig at de må betale for SFO-plassen også etter at barnet har gått ut fjerde trinn. Mange opplever det som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særskilt behov, og som andre foreldre slipper. I tillegg oppleves det urettferdig når de ser at det varierer mellom kommuner om man må betale for SFO-plassen for barn med nedsatt funksjonsevne på femte til sjuende trinn. Det har blitt vedtatt at skal innføres gratis plass på SFO for barn som har plass fra femte til sjuende trinn i etterkant av den nasjonale evalueringen av SFO.

Tiltak for å fremme inkludering i SFO – og deres utilsiktede konsekvenser

Så langt har vi presentert ulike inkluderingsutfordringer i SFO, og innimellom sagt litt om ulike tiltak for å fremme inkludering. Tiltakene handler i stor grad om å sikre tilgang til SFO som inkluderingsarena. Det er satt i gang ulike tiltak for inkludering i SFO, som følger den generelle trenden vi har pekt på over, med å støtte opp om tilstedeværelse i SFO som prioritert virkemiddel. Inkluderingsstanken ved SFO kan dermed sies å dreie seg om å gi like mye til alle, det Jencks kalte for *lik fordeling* (equal distribution). Men som vi skal se, vil vektlegging av dette som prinsipp for inkluderingsarbeidet ofte føre til nye utfordringer, og ofte forskyves bare inkluderingsspørsmålene til nye arenaer. Vi skal vise dette med ulike eksempler fra SFO-casene, og med de inkluderingsdilemmaene og paradoksene som oppstår.

Mat i SFO

Et av områdene der inkluderingsspørsmålene blir satt på spissen, er knyttet til mat i SFO. Det finnes ikke et generelt regelverk om at SFO skal sørge for mat til barna, selv om «Mat og måltidsglede» er et av hovedområdene i den nye rammeplanen.

De fleste SFO-er tilbyr mat til barna, men innholdet i måltidene varierer sterkt, fra rett-i-koppen-supper til måltider tilberedt av innleide kokker (Wendelborg mfl., 2018; Forbrukerrådet, 2018). Kostnadene til mat i SFO dekkes av foreldre i form av kostpenger, men det er bare lov å dekke direkte kostnader.

I en av case-kommunene har inkludering og barnefattigdom lenge stått på dagsordenen, og SFO har blitt gitt gratis for alle familier som tjener mindre enn ca. 460 000 kroner i året, på utvalgte skoler. For de som tjener over dette, koster en heltidsplass ca. 3000 i måneden. I kommunen ble det vedtatt å utvide gratisordningen i SFO til flere skoler, slik at flere kunne delta. Ifølge en prosjektleder med ansvar for å gjennomføre de kommunale politiske endringene, ble SFO nå sett på som et sentralt element i å realisere målene om inkludering og avtagende ulikheter. Tanken var at barna som ikke går på SFO, var de som ville ha mest nytte av det. «Hvis vi bruker pen-

gene nå, vil vi spare penger i det lange løp», ble en vending som mange av intervjuobjektene i hele kommunen gjentok.

I kommunen hadde to skoler tidligere servert et gratis varmt måltid to ganger i uken, og gratis brødmåltid de andre tre dagene, med positive tilbakemeldinger fra barn og foreldre. Disse to skolene hadde også hatt gratisplasser for alle barn, og SFO på disse skolene var dermed kostnadsfritt for alle. Men ved utvidelsen av gratisplassene i kommunen som helhet ble mattilbudet sett på som for dyrt, og det ble bestemt at mat skulle følge et egenbetalingsprinsipp, der det var frivillig å betale 150 kroner måneden for et smøremåltid. De som ikke betalte, ville dermed ikke få mat.

Konsekvensene ble hyppig og ivrig diskutert av de ansatte i SFO og kommuneledelsen. Av kommunens prosjektkoordinator ble det påpekt at en slik differensiert ordning ville kreve mye organisering, og det ville bli veldig synlig hvilke barn som fikk mat og hvilke som ikke gjorde det. De ansatte argumenterte med at det ville oppstå to køer på SFO – de som fikk mat (og hadde betalt for det) og de som ikke fikk mat. Dette opplevdes som svært ubehagelig å håndtere. Utfallet kan godt være mer synlig ekskludering enn før og være kontraproduktivt mot det overordnede målet om sosial inkludering.

Prosjektlederen argumenterte på følgende måte:

Den vedtatte politikken er at alle som ønsker mat, skal betale for det. Jeg kan selvfølgelig ha min egen mening om dette. Dilemmaet er at vi ikke ønsker at foreldre skal velge at barna deres ikke deltar i SFO ... så ideelt sett bør alle velge å betale for mat. Men hvis vi til høsten (når ordningene er implementert) finner at noen barn ikke tar med mat, og dette gjentar seg hver dag, har jeg fortalt de ansatte at de skal følge sine hjertes og sørge for at barna får mat. Og så må vi ta kontakt med foreldrene og oppmuntre dem til å betale for maten. Og hvis de ikke har råd til det, eller ikke vil betale, må vi henvende oss til politikerne og prøve å endre systemet. Men foreløpig holder vi oss til retningslinjene våre.

Det er flere interessante poenger med dette. Ett viktig poeng er erkjennelsen av at den vedtatte politikken er problematisk. Et annet poeng er at innføringen av problematisk politikk blir overlatt til at de ansatte må «følge sine hjer-

ter». Først hvis ikke det er tilstrekkelig, vil man forsøke å påvirke politikken i kommunen.

Men som det neste avsnittet viser, garanterer ikke et varmt hjerte at de ansatte ikke gjør valg som åpenbart ikke er til det beste for inkludering i SFO.

Kostnad og tilgang

Den mest synlige eksklusjonsmekanismen, og dermed mest brukte inkluderingsmekanismen, er som tidligere nevnt kostnaden for å delta på SFO.

I noen større byer er det satt av gratisplasser i utvalgte skolekretser preget av en høy grad av lavinntektsfamilier (og gjerne en høy andel minoriteter). Det ulikhetsskapende poenget her er at skolekretser er en noe vilkårlig grense, som kan variere mellom år, avhengig av barnekullenes størrelse. Skolekretser kan dele kvartaler og nabolag i to, og i noen tilfeller gater, og dette er med på at barn som bor på samme sted og har det samme sosioøkonomiske utgangspunktet, ender med å høre til forskjellige skoler. Dermed hører de også til ulike prisordninger på SFO, og forskjellen kan være så mye som 20 000 kroner i året, avhengig av hvilken side av gaten man bor.

Et siste eksempel knyttet til ulikhetsskapende mekanismer i SFO tar oss tilbake til vektleggingen av ansattkompetanse og -verdier og overordnede inkluderingsprinsipper. Det gir dermed en mulighet til å peke videre på hva veien videre kan være for å styrke SFO som inkluderingsarena, ved å vinkle over på innhold og aktiviteter fremfor en hovedvekt på deltagelse.

Gratisplassene som tilbys er ofte avgrenset til «kjernetid» eller deltidsplasser, 10–12 timer per uke. Likevel er det slik at enkelte foreldre ikke henter barna før SFOs ordinære åpningstider er ferdig, og i noen tilfeller sender barna til SFO før skoletid uten at plassen er betalt for. Dette skaper et utfordrende inkluderingsdilemma for de ansatte: Skal de sende barna ut, vel vitende om at de vil måtte vente i skolegården til dagen er slutt og de må hentes av foreldrene? Eller skal de være «ulydige» med systemet og la barna være med på SFO, uten at foreldrene deres har betalt for deltagelse? SFO-ansatte settes i en situasjon der de må velge mellom lojalitet til systemet, kontra lojalitet til barna.

En SFO-leder i en kommune beskriver situasjonen slik:

Vi ser jo det at etter halv fire (når deltidsplassen er over) så har vi noen unger som ikke blir hentet, hvor foreldrene ikke rekker å hente til halv fire. Så prøver foreldrene å lage løsninger med si at «ja, bare send han (sønnen) ut, la han sitte ute og vente», da er personalet flink til å ta opp for eksempel at «når jeg gikk klokka fire satt han fortsatt ute og ventet», og da etter hvert så ringer vi da til foreldrene for vi blir jo bekymra, hvorvidt barna blir godt ivaretatt.

Det er en rekke interessante problemstillinger som dukker opp med dette sitatet. For det første ser vi en anerkjennelse av problemet – det er problematisk at barn ikke blir hentet, og de må finne en løsning på dette. For det andre beskrives personalet som kompetente, selv om de er tilsynelatende mer lojale mot systemet og sender barna ut. De ansatte håndterer problemet ved å henvende seg til foreldrene, ikke systemet.

Konsekvensen er altså også her at den tiltenkte inkluderingspolitikken er med på å skape nye, synlige og helt konkrete sosiale skillelinjer mellom barna, der de fleste er innenfor, mens andre bokstavelig talt er utenfor.

Hvordan styrke SFO som inkluderingsarena?

Det er slående hvor mye av diskusjonen rundt inkludering i SFO som knyttes til deltakelse og aktiviteter mer enn innhold i våre undersøkelser. Det er selvsagt mulig at inkluderingsperspektivene ligger implisitt i ansattes tanker om deltakelse og lek, men det er påfallende at koblingen ikke gjøres eksplisitt i det som tas opp. Beskrivelsen av hverdagen i SFO peker på et stort ønske om inkludering og viser tiltak som settes i gang for å fremme inkludering, men er avgrenset til å se inkludering innenfor et spesifikt inkluderingsprinsipp (lik fordeling), som ikke kobles til innhold og aktiviteter. Vektleggingen peker mot inkludering som tilstedeværelse, og ser ut til uavvendelig å dra med seg nye ekskluderingsmekanismer. Enkelt sagt viser resultatene til Matteusprinsippet – de som har, skal få – slik det også er påvist i tidligere forskning om deltagelse i aktiviteter i SFO nevnt innledningsvis (Løndal mfl., 2016). Søkelyset på lik fordeling setter det viktigste i SFO i skyggen, altså lek og fysisk aktivitet. Spørsmålet blir da hvordan man kan styrke SFO som inkluderingsarena, uten å møte de samme utfordringene i stadig nye former?

Det overordnede svaret ligger åpenbart i at man må forsøke å utvikle inkluderingsforståelsen i SFO og å koble inkluderingsarbeidet i SFO tettere på aktivitetene i SFO. En vektlegging av andre rettferdighetsprinsipper i utdanning og SFO enn lik fordeling, og en mer nyansert diskusjon om inkludering kunne gjort en slik diskusjon enklere. I vårt materiale kan det se ut til at barns lek, vennskap og fysisk aktivitet i liten grad jobbes systematisk med i SFO-ene som deltok, og dermed er lite problematisert og diskutert.

Her er det umiddelbart viktig å ta forbehold: Det gjøres selvsagt mye godt inkluderingsarbeid i SFO i Norge, og det handler ikke bare om tilstedeværelse. Gjennom intervjuer og besøk som er gjort i SFO etter 2018 som en del av andre prosjekter, opplever vi en endring i tenkningen om hva SFO skal være, selv om det fortsatt er stor variasjon. Det har kommet til en utvidet bevissthet om SFO som inkluderingsarena. Men samtidig viser nye spørreundersøkelser vi har gjennomført, at stadig flere av de som jobber i SFO, mener at barn med særskilte behov har en vanskelig hverdag i SFO, og det er uklart om den nye rammeplanen fører til endringer i arbeid og tenkning rundt minoritetsspråklige og barn med behov for særskilt tilrettelegging (Caspersen & Utmo, 2022, s. 44–47). Den nye rammeplanen understreker ansvaret for inkludering og mangfold i SFO, men det er opp til kommunene selv å utvikle tiltakene. Det følger ingen økonomiske midler med innføringen av ny rammeplan, og det er ingen garanti for at vedtak om støtte (for eksempel i form av spesialpedagogiske ressurser) gjelder i SFO også. Tilsvarende ser man også i Støre-regjeringens vedtak om gratis halv SFO-plass til førstetrinnslever, iverksatt fra skoleåret 2022/2023: bare barna kommer seg på SFO, er de inkludert.

Hvis man tar dette som utgangspunkt, blir spørsmålet hva man kan gjøre for å styrke koblingen mellom innholdselementene i SFO og inkludering? Et interessant spor å følge er å styrke profesjonaliseringen av SFO gjennom å styrke kompetansen til SFO-ansatte. I kapittel 4 retter Ellen Berg et kritisk blikk på inkludering i kroppsøving med fokus på viktigheten av samhandling og tilpasninger i spennet mellom individ og fellesskap. Av betydning for diskusjonen i dette kapitlet er hvordan læreres oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet virker inn på deres beslutninger om elevenes deltagelse i kroppsøvingfaget. Koblingen går gjennom profesjonell kompetanse. I Norge er det ingen formelle krav til hvem som kan jobbe i SFO, og per våren 2022 ingen egen utdanning for SFO-ansatte. Fra høsten 2023

starter det opp bachelorutdanning i skolefritidspedagogikk ved Universitetet i Stavanger² med en klar vekt på inkludering i studieplanen, og det finnes flere fagskoletilbud som er rettet mot SFO med spesialpedagogisk tilsnitt³. En slik utvikling vil kunne være med på å sikre en annen bevissthet i SFO, der det per i dag er et klart flertall med utdanning på videregående nivå eller lavere (omtrent 50 % med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, i tillegg til andre fagbrev og 10 prosent som ikke har fullført videregående) (Caspersen & Utmo, 2022; Sjøvol mfl., 2022).

Casestudiene belyser hvordan skjønn fra kompetente og profesjonelle ansatte kan veie opp for utilsiktede konsekvenser av eksterne faktorer som politiske tiltak. Samtidig vises det hvordan dette vil variere avhengig av situasjonen og personalets kunnskap og profesjonalitet. Det er ikke gitt at økt kompetanse fører til bedre praksis, men vi kan anta at med profesjonalisering kommer økt etisk ansvar og bevissthet. Dette kan bidra til at de ansatte kan gjøre gode vurderinger i situasjoner, og på en annen måte koble inkluderingsdimensjonen til aktiviteter og innhold i SFO.

Argumentet hviler på klassisk profesjonslitteratur: Koblingen mellom kunnskap og verdier er det som gir oss tillit til at profesjoner i dag utfører arbeidet sitt på en slik måte at vi ønsker å overlate ansvaret til dem – å gi dem autonomi (Freidson, 2001; Abbott, 1988). Å profesjonalisere SFO handler ikke om en pålagt kompetanseheving, men om å gi de ansatte autonomi basert på deres kunnskap, deres verdier og troen på at fagfolkene vil organisere seg på en best mulig måte.

Avslutning

Strategien for inkluderingsarbeidet i dagens skolefritidsordning kategoriseres i dette kapittelet som en «placement»-strategi. Fokuset blir tilgjengelighet for alle, med lite vekt på innhold og aktiviteter. Inkludering blir et utpreget strukturelt arbeid, hvor tiltakene blir prismoderasjon, gratis kjernetid og til-

2 <https://www.uis.no/nb/studier/skolefritidspedagogikk-bachelor> (lest 19.11.2022).

3 Se for eksempel <https://dinkompetanse.no/studie/spesialpedagogikk-for-barne-og-ungdomsarbeidere-i-barneskole-og-sfo/> (lest 19.11.2022).

stedeværelse. Den nye rammeplanen er et løfterikt dokument for å få inkluderingsarbeidet i SFO over i et annet spor, men det gjenstår å se hvordan dette vil gå. Det krever i tilfelle en vektlegging av andre prinsipper for inkludering i SFO enn det vi har sett så langt. Uten en gjennomtenkning vil forsøk på å styrke inkludering fort forskyve ekskluderingsmekanismer til andre områder. SFO har et stort potensial for inkludering, men da må fokuset rettes over til inkluderende prosesser, hvor det strategisk og målrettet jobbes med relasjoner og holdninger. For å få til et slikt fokusskifte er profesjonalsisering og kompetanseheving blant ansatte i SFO viktig og en vei mot målet om SFO som en inkluderende arena.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. *En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 10/07). NOVA.
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H. & Telle, K. (2014). *Gratis kjernetid i barnehager*. (Sluttrapport. FAFO-rapport 2014:44). FAFO.
- Caspersen, J. & Hermstad, I.H. (in press). Mechanisms of persisting inequality. Case studies of Norwegian daycare facilities for children. *International Journal of Research on Extended Education*.
- Caspersen, J. & Utmo, I. (2022). *Ny rammeplan i SFO. Kartlegging av innføringen av ny rammeplan i SFO*. (Rapport). NTNU.
- Caspersen, J., Buland, T.H., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor?* (Rapport). NTNU.
- Dzamarija, M.T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn: Demografi, utdanning og inntekt*. (Rapport). SSB.
- Forbrukerrådet. (2018). *Mat på SFO – Næring til liv, lek og læring*. Forbrukerrådet. Hentet fra: <https://fil.forbrukerradet.no/wp-content/uploads/2018/09/20180822-ke-appetitt-pa-livet-sfo-rapport.pdf>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Polity.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). Money for nothing? Universal child care and maternal employment. *Journal of Public Economics*, 95(11–12), 1455–1465. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2011.05.016>
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). No child left behind – Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129. <https://doi.org/10.1257/pol.3.2.97>
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2015). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127(C), 100–114.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(2014). <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(3), 518–533. <https://doi.org/10.1086/292969>
- Løndal, K., Lund, S. & Bergsjø, C.-H. (2016). Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolefritidsordningen i Oslo. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 43–61.
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). *Tidlig læring og sosial mobilitet – Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet*. NOU 2009:10.

- Sjøvol, J.M., Vestrheim, E., Lenz, C., Caspersen, J., Wendelborg, C., Pedersen, C. & Vennerød-Diesen, F.F. (2022). *Kompetansebehov blant ansatte i SFO. Innhenting av brukerinnsett* (Rapport). Rambøll.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. Hentet 01. juli 2021 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#skolefritidsordningen-sfo>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for SFO*. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.-L. & Bunar, N. (2018). *Lek, Læring og ikke-pedagogikk for alle* (Rapport). NTNU.