

Trygghet, omsorg, tilsyn og lek

En studie av en norsk SFO

Cecilie B. Haslerud



Masteroppgave ved Sosialantropologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2010

© Forfatter

2010

Trygghet, omsorg, tilsyn og lek. En studie av en norsk SFO.

Cecilie B. Haslerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Temaet for oppgaven er *barn og barndom*, og hvordan disse påvirkes av institusjonsliv. Feltarbeidet er utført på en skolefritidsordning (SFO) i en kommune utenfor Oslo, våren 2009. Etter å ha definert barn og barndom, og gått igjennom en historisk forankring, velger jeg å se på hvordan barns hverdag på SFO påvirkes av institusjonen og de ansattes barndomskonstruksjoner.

SFO har blitt en viktig arena for barnekultur i Norge, nå som leken i gaten har trukket inn i institusjonen. Barnekultur påvirkes av alder, strategier for å bli med på lek, strategier for å komme seg hjem tidlig, barnekulturens mørke side bestående av mobbing og uteholdelse, forskjeller i atferd mellom kjønn, gruppeinndelinger i lek, og de ansatte. Barnekultur på SFO påvirkes også av valget mellom frilek og organiserte aktiviteter, og at flere av barns daglige funksjoner, som å spise og å leke, må gjøres på samme sted og i store grupper, hvor ansattes jobb er å overvåke dem.

De ansatte blir viktige støttespillere for barna ved at de er tilstede, og fungerer som vikarer for foreldrenes rolle mens de oppholder seg på SFO. I tillegg til tilsyn, er de ansattes hovedoppgaver å sørge for at barna føler trygghet og får omsorg. Dette gjør de gjennom faste rammer, oppdragelse, og å fokusere på barns behov og ønsker. Kvinnelige og mannlige ansatte løser disse oppgavene forskjellig fordi de har forskjellige kjønnsroller som blir viktige for barna.

De ansattes forståelse av barn og barndom på SFO oppsummeres i de fire verdiene *trygghet, omsorg, tilsyn og lek*, som er grunnleggende for de ansattes idé om hva *en god barndom* er. Disse verdiene gjenspeiler barnas erfaringer. Jeg har også en sammenligning til to andre vestlige land, Danmark og Frankrike, som antas å ha de samme vestlige verdiene rundt barn og barndom. Det viser seg imidlertid at fransk kultur grunner i en ideologi som vektlegger andre verdier enn i Norge og Danmark.

Forord

Jeg har valgt "Trygghet, omsorg, tilsyn og lek" som hovedtittel. Dette var de mest fremtredende verdiene gjennom hele feltarbeidet mitt på skolefritidsordningen.

Menneskene jeg har blitt kjent med gjennom dette prosjektet, forholder seg til disse verdiene daglig. Verdiene er viktige for informantene mine, både de ansatte og barna.

Først vil jeg rette en stor takk til alle på skolefritidsordningen, ansatte og barn, som har latt meg få bli en del av deres hverdag. Dere har møtt meg med stor tillit, åpenhet og forståelse. En spesiell takk rettes til SFO-leder som gjorde dette prosjektet mulig for meg, og til baseleder på Base 1 som tok seg av meg, og satt meg inn i hvordan skolefritidsordningen fungerte. Dette har vært avgjørende for min deltagelse og observasjoner.

Jeg vil også takke min veileder, Signe Lise Howell. Hun har gitt meg god veiledning i utforming av oppgaven, verdifull inspirasjon, kunnskap og konstruktiv kritikk, og gode råd når det gjelder aktuell litteratur.

Videre vil jeg gi en stor takk til familien min som har vært der for meg når jeg har mistet motet og vært frustert. I tillegg vil jeg takke en tålmodig og forståelsesfull kjæreste, som har gitt meg pågangsmot underveis. En spesiell takk går til tanten min, som har hjulpet meg, og vært en utrolig støtte for meg i innspurten av skriveprosessen. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke et lite knippe medstudenter. Dere vet hvem dere er! Takk for gode faglige diskusjoner og samtaler som har lettet arbeidet. Det har vært godt å ha noen å snakke med som har gjennomgått samme prosess. Dere har vist empati, og fått meg til å fortsette når jeg var nær ved å gi opp!

Selv om jeg har fått mye støtte og hjelp under arbeidet med oppgaven, er jeg alene ansvarlig for alt som står i oppgaven. Dette er min beretning av feltet. Alle feil som finnes, er mine.

Oslo, 12. mai 2010

Cecilie B. Haslerud

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	V
Forord.....	VII
Innholdsfortegnelse.....	IX
INNLEDNING.....	1
Tidligere forskning på feltet.....	2
Oppgavens struktur.....	2
KAPITTEL 1	
HISTORISK FORANKRING OG TEORETISK RAMMEVERK.....	5
Barn og barndom.....	5
Barn og barndom i Norge.....	10
Den totale institusjon.....	16
Kjønn.....	17
Skolefritidsordningen.....	20
Barn og barndom i Frankrike og Danmark.....	23
Frankrike.....	23
Danmark.....	25
KAPITTEL 2	
FELTARBEID OG METODE.....	29
Tilnærming til feltet og innpass.....	29
Utvalg av informanter.....	32
Barn som informanter.....	33
Anonymisering og etiske problemstillinger.....	35
Deltagende observasjon og feltarbeid i egen kultur.....	37
Datainnsamling.....	40
KAPITTEL 3	
BARN PÅ SFO.....	43
Barnekulturen.....	43
Alder.....	47
Forstyrrelser av barnekulturen.....	48
Barnekulturens vrangside.....	49
Barns strategier for å bli med på lek.....	51
Barna og de ansatte.....	54
Voksnes påvirkning.....	55
SFO som fritidsaktivitet.....	57
Frilek.....	57
Gruppeinndelinger i lek.....	59
Organiserte aktiviteter.....	63
Kjønnen lek.....	64
"Jeg vil hjem!".....	66
Leken i gaten borte.....	68

KAPITTEL 4	
ANSATTE PÅ SFO.....	69
SFO som arbeidsplass.....	69
Utdannelse og spesialisering.....	70
Kjønn og SFO-ansatte.....	72
Verdier.....	76
Trygghet, omsorg, tilsyn og lek.....	76
Oppdragelse.....	80
<i>God barndom og barns beste</i>	82
De ansatte og barna.....	83
SFO-ansatte som stedfortredere.....	83
De ansattes tilstedeværelse.....	84
Organiserte aktiviteter og ansatte.....	86
Kontakten mellom ansatte og foreldre.....	89
 KAPITTEL 5	
KONKLUDERENDE BEMERKNINGER.....	95
 Litteraturliste.....	99
Internett.....	106
 Vedlegg 1.....	109
Vedlegg 2.....	111
Vedlegg 3.....	115

Innledning

I dagens norske samfunn har skolefritidsordningen (SFO) blitt et velkjent fenomen for de fleste barnefamilier. Da det på 1980-tallet ble en stor økning av kvinner i arbeidslivet (Frønes 2003:68), trengte foreldre et sted barna deres kunne oppholde seg frem til arbeidsslutt. Fritidshjem var et tilbud til barn i skolealder, før skolefritidsordningene tok over på begynnelsen av 1990-tallet (Lidén og Øie 1993:8). Det har vært debattert om SFO bør ha pedagoger, eller om dette er unødvendig. Fokuset har hele tiden vært, og er fremdeles, at tiden barn tilbringer på SFO er deres fritid. Her skal andre verdier enn pedagogisk læring gjelde. På SFO har barn frilek og valgfrie organiserte aktiviteter. Det er uenigheter blant eksperter, ansatte og foreldre om frilek eller organiserte aktiviteter er det beste for barna på SFO. Jeg har observert barn under begge forholdene, og kommet frem til barn ikke vil ha enten eller. De vil ha litt av begge deler. Å kunne velge selv er viktig for barna. Verdier jeg fant som var gjennomgående på SFO var trygghet, omsorg, tilsyn og lek. Disse verdiene er viktig for analysen min, og påvirker både de ansatte og barna.

Fra januar til juni 2009 gjennomførte jeg et feltarbeid der jeg fulgte ansatte og barna på Base 1 på en SFO gjennom deres hverdag i institusjonen. Barneskolen denne SFOen er tilknyttet, ligger utenfor Oslo. Med utgangspunkt i den daglige samhandlingen og samtaler som fant sted mellom ansatte, mellom barna, og på tvers av disse gruppene, vil jeg ta for meg hvordan barnas forhold til de ansatte og jevnalderrelasjoner påvirker barn, som er brukere av en institusjon opprettet av voksne for barn. Min problemstilling er som følgende: Hvordan påvirker de ansattes barndomskonstruksjoner barnas hverdagserfaringer på SFO? Med *ansattes barndomskonstruksjoner* mener jeg de ansattes forståelse av barn og barndom.

Deltagende observasjon var hovedmetoden min på SFO. Arbeidsdagen min startet når SFO begynte. Dagene mine gikk ut på å observere hvordan de ansatte tok seg av barna mens de oppholdt seg på SFO, hva barna brukte tiden til og hvilke valg de hadde. Jeg bidro på lik linje med andre SFO-assistenten, med gjennomføringen av hverdagen på SFO. Våren 2010 dro jeg tilbake til feltet mitt for å diskutere mine fortolkninger om SFO med de ansatte. Jeg har i tillegg snakket med en representant fra den franske skolen i Oslo, og en forelder til en av elevene som bruker SFO her, for å få et komparativt perspektiv på barns institusjonsliv.

Mine data kobler jeg hovedsaklig opp mot teorier om *barn og barndom*: voksnes forståelse av hva barn og barndom er og inneholder, og hvordan barna seg imellom har en egen kultur som de voksne ikke er en del av. I tillegg har jeg brukt Goffmans teori om *den totale institusjon*, og viser hvordan arenaen SFO kan kobles opp mot denne teorien. Deler av analysen min er også preget av *kjønnteorier*, for å vise forskjeller i atferd mellom mannlige og kvinnelige ansatte, og mellom gutter og jenter. Til sammen er disse teoriene med på å belyse hverdagen på SFO, for både de ansatte og barna.

Tidligere forskning på feltet

Det er gjort mange studier av barn og barndom. Cunningham har skrevet om barn og barndoms utvikling i vestlige samfunn (2005). Jeg trekker på James og Prout (1997), og James, Jenks og Prout (1998), og når det gjelder barn og barndom i Norge bruker jeg hovedsaklig Gullestad (1989, 1991 og 1994), Lidén (1994a, 1994b og 2005) og Frønes (1998 og 2003) gjennom hele analysen. Opie og Opie (1959 og 1969) har samlet informasjon om barn og lek i Storbritannia. Lek er en viktig del av SFO, og jeg har derfor trukket på deres forskning i grove trekk, sammen med Lidén (2005) og (Højlund 2002).

De fleste studier av SFO i Norge er skrevet innen faget pedagogikk siden institusjonen har tilknytning til skolen, og de diskuterer om SFO også burde være en læringsarena, på lik linje med skolen. Et nyere bidrag er Maria Øksnes' doktoravhandling om barns fritid på SFO (2008). Det er ikke mange antropologiske studier om SFO i Norge. Jeg har trukket på Lidén (1993, 1994b og 2005) om SFO i Norge, og Højlund (2002) om SFO i Danmark. I tillegg har jeg funnet en antropologisk hovedfagsoppgave av Swensson (1998) om SFO, og en sosiologisk masteroppgave av Jostein Køhn (2007), som bruker kvalitativ metode i en studie av barn på SFO. For å få et bredere perspektiv bruker jeg Berentzen (1989 og 1990) og Gulløv (2003), som har utført feltarbeid i barnehager – en type institusjon som det er forsket noe mer på, og som har likhetstrekk med SFO.

Oppgavens struktur

I kapittel 1 går jeg nærmere inn på den historiske bakgrunnen og utviklingen til barn og barndom i vestlige samfunn, før jeg går over til Norge spesifikt. I Norge er ideologier om familieliv, barn og arbeidsliv viktig for å forstå hvordan SFO har blitt en voksende institusjon for barn etter skoletid. *Barn og barndom* er mitt teoretiske hovedutgangspunkt. Deretter går

jeg over til Goffmans teori om *den totale institusjon* og noen utvalgte *kjønnteorier* for å belyse at disse teoriene er verdifulle for min analyse. Til slutt har jeg skrevet om barn og institusjonsliv i Frankrike og Danmark som en komparasjon til Norge.

Kapittel 2 omhandler mine metodiske valg, og hvilke vurderinger jeg har lagt til grunn for disse. Hovedvekten ligger på tilnærming til feltet og innpass, utvalg av informanter og hvordan det var å ha barn som informanter, etiske problemstillinger, metoden deltagende observasjon sammen med uformelle samtaler og intervju, hvordan det var å gjøre feltarbeid i egen kultur, og datainnsamling.

Deretter følger to analysekapitler. Kapittel 3 dreier seg om barna på SFO. Her tydeliggjør jeg viktigheten av barnekulturen, altså samhandling barna imellom. Jeg legger også vekt på barnas forhold til de ansatte gjennom for eksempel voksnes påvirkning av lek. Store deler av oppholdet på SFO dreier seg for barna om nettopp lek. Jeg deler lek inn i *frilek* og *organiserte aktiviteter*. Jeg fokuserer også på hvordan kjønn spiller inn på barnas lek. Til slutt har jeg skrevet om barns strategi for å dra tidligere hjem fra SFO på dager de helst ikke vil oppholde seg der, og hvordan gatene tømmes for barn nå som SFO blomstrer.

Kapittel 4 tar for seg ansatte på SFO. Begynnelsen av kapitlet beskriver hvordan SFO er som arbeidsplass, med hovedfokus på utdanning og spesialisering, og kjønnsforskjeller mellom de ansatte. De fire verdiene de ansatte vektla mest: trygghet, omsorg, tilsyn og lek blir nøye gjennomgått her, sammen med en diskusjon om hva som blir ansett som *god barndom* og *barns beste*. Forholdet mellom ansatte og barn blir også vektlagt i dette kapitlet, men denne gangen ved at ansatte blir betraktet som stedsfortredere for foreldrene i SFO-tiden, og hva slags syn de ansatte har på organiserte aktiviteter i forhold til frilek. Jeg avslutter med å fokusere på kontakten mellom ansatte og barnas foreldre.

Kapittel 5 inneholder mine konkluderende bemerkninger, som hovedsaklig dreier seg om de fire verdiene trygghet, omsorg, tilsyn og lek, som er et gjennomgående tema igjennom hele oppgaven. Barna opplever lek som den mest sentrale verdien, mens de resterende er verdier de ansatte tilbyr barna. Disse verdiene er med på å påvirke både barna og de ansattes hverdag på SFO, og er en del av den norske ideologien om barn og barndom.

Kapittel 1

Historisk forankring og teoretisk rammeverk

"Barndommen er en del av samfunnet ... dens form og karakter er et resultat av et samspill mellom økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle krefter, uansett om konstruksjonen har vært bevisst eller ikke."

(Qvortrup i Højlund 2002:144)

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt overordnede, teoretiske perspektiv for oppgaven: *barn og barndom*. I tillegg legger jeg frem *den totale institusjon* og noen utvalgte *kjønnteorier*. Deretter setter jeg perspektivet mitt inn i en historisk sammenheng, for å forstå hvordan SFO fungerer som en arena hvor ansattes barndomskonstruksjoner påvirker barns erfaringer. Til slutt har jeg tatt med hvordan barn og barndom fremstår i Danmark og Frankrike som en komparasjon til barn og barndom i Norge. Disse er alle land innen den vestlige verden, som sies å ha felles verdier i utgangspunktet.

Barn og barndom

Barn og barndom oppfattes forskjellig i ulike kulturer, klasser og samfunn. Komparative historiske og krysskulturelle studier viser at det er store variasjoner av barndom, og ikke bare én enkel barndom (James og Prout 1997:3). Vi må skille mellom *barn* som mennesker, og *barndom* som et skiftende sett av ideer (Cunningham 2005), og *barndom* som en sosial konstruksjon (James og Prout 1997:3). Barn og barndom er ifølge James, Jenks og Prout ikke konstante og homogene kategorier. Disse kategoriene vil bli påvirket av, og ha påvirkning på, andre samfunnsinstitusjoner. Barndom kan ikke bli sett på i isolasjon, men må forstås i forhold til samfunnets helhet (1998:99). Højlund skriver at hva barn og barndom er og bør være ikke bare er en viten for profesjonelle, men også en kulturell viten man tar

utgangspunkt i (2002:18). Forestillinger om barn og barndom er da *kulturelle*, og ikke *naturlige*, sier Gullestad (1994:152). Ariès mener at barndom er en fase av livet i alle samfunn, men forskjellige samfunn har forskjellige regler, lover og sedvaner å forholde seg til. Dette gjør at barndom skiller seg fra, og står i opposisjon til, kategorien voksen (James, Jenks og Prout 1998:4).

Ved midten av 1800-tallet oppstod barndom som en mektig ideologi i den vestlige verden. Barndom ble ikke lenger sett på som en forberedelse til å bli voksen, men som en egen fase i livet – den beste fasen i livet hvor man ikke har ansvar og er avhengig av foreldrene. Ideologien gikk ut på at hvordan barndommen utfoldet seg, påvirket hvordan barna ble som voksne, at barn skulle oppfostres innen sin nærmeste familie, og at barn skulle ha sine egne rettigheter. Økonomiske og politiske endringer i vesten påvirker vår oppfattelse av hva barndom er (Cunningham 2005:41). Barn gikk fra å bli sett på som et privat familieanliggende til å bli sett på som en befolkningsgruppe integrert inn i samfunnsstrukturen (Lidén 2005:30).

På begynnelsen av 1900-tallet ble det populært å studere *primitive* menneskers tradisjoner. Barn i vestlige samfunn ble da likestilt med de primitive (Schwartzman 1978:21). Tidlige, kjente antropologer som Malinowski, Benedict og Mead gjorde etnografiske studier av barns sosialisering på 1920-30 tallet, det vil si hvordan barns oppvekst var og hvordan oppveksten påvirket dem til å bli sosiale og kulturelle voksne (Schwartzman 1978:23). I *Childhood in Contemporary Cultures* beskriver Margaret Mead barn som

“... pygmies among giants, ignorant among the knowledgeable, wordless among the articulate (...). And to the adults, children everywhere represent something weak and helpless, in need of protection, supervision, training, models, skills, beliefs, “character”. (Mead og Wolfenstein 1955:7).

Barn og barndom fikk med andre ord en sentral plass, og det har skjedd store forandringer med hensyn til barndom fra 1500-tallet og frem til i dag. Før den vestlige verden fikk en økonomisk utvikling måtte barna arbeide for å bidra til familiens inntekter. Fra 1600-tallet og frem til i dag, derimot, har det blitt viktig at barndom skal bestå av å opparbeide seg læredom og å gå på skolen, noe Howell analyserer som et uttrykk for statskontroll

(*governmentality*) (Howell 2006:44). Barna skulle være avhengige av foreldrene som skulle forsørge dem (Cunningham 2005). 1900-tallet blir beskrevet som *barnets århundre*, og året 1979 ble lansert som barnas år (*Year of the Child*) (James og Prout 1997:1). Højlund skriver at den store interessen barneeksperter har for barns liv og velferd viser at barndom er under stadig offentlige fortolkninger. "Barndom tillegges betydning, diskuteres og politiseres. (...) betydninger som må antas å inspirere praksis" (Højlund 2002:11-12).

En viktig del av utviklingen mot et samfunn som er orientert rundt barn, er å anerkjenne hvert barns individualitet (Cunningham 2005:60). Barn må sees på som sosiale, handlende aktører innen en kontekst. Mead sin beskrivelse av at barn er hjelpeløse, svake og trenger beskyttelse (over), har blitt utfordret av James og Prout. De mener barns umodenhet blir forstått og gjort meningsfull gjennom forskjellige kulturer. Barndom er konstruert og rekonstruert både for og av barn (James og Prout 1997:7). Marianne Gullestad skriver

"Barndommen er (...) til enhver tid og i ethvert samfunn et produkt av hva samfunnsmedlemmene gjør den til, via sine forestillinger, følelser og handlinger – som igjen henger sammen med økonomi, arbeidsliv, opplæring, dødelighet og en rekke andre forhold" (Gullestad 1994:153).

Når blir man ansett for å være barn? Og når går man over til å være voksen? Det finnes ikke én universell grense på tvers av alle kulturer som forteller når man er barn, og når man går over til å være voksen. Det nærmeste vi kommer er FNs konvensjon om barns rettigheter, som ble vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 (Internettreferanse 1). Den bestemmer at alle under 18 år regnes som barn, så lenge ikke en lavere alder er lovfestet av den individuelle stat. Konvensjonen er ratifisert av de fleste stater i verden, deriblant Norge 8. januar 1991. Med konvensjonen endret barnet status fra å være rettighetsløse til å bli et selvstendig individ med rettigheter. Konvensjonen skaper en dobbeltrolle for barn: både som en ekspert på sine egne erfaringer og som uvitende mennesker som trenger hjelp.

I nyere antropologisk forskning innen barn og barndom har det blitt fokus på *barnekulturen*. James, Jenks og Prout definerer barnekulturen som barns sosiale aktiviteter, som uttrykksformer, fantasilek, tegninger og språkspill (1998:87). Lidén skriver at barnekulturen er "barns tradisjonelle leker og andre ytringsformer som barn gjør bruk av og overleverer seg

imellom” (1994a:145). Noen av ytringsformene barn bruker blir sett på som representanter for barns kultur. Hvilke av disse som representerer barnekulturen er det de voksne som definerer siden det er i en *voksen* kontekst begrepet blir brukt (Lidén 1994a:147). For å forstå hva en barnekultur er, må man ha kjennskap til hva begrepet kultur defineres som. I hovedverket *Primitive Culture* definerte E.B. Tylor kultur som

”... den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn”

(Tylor i Eriksen 1998:17).

Barnekulturen kan ses på som en subkultur av kulturen man oppholder seg i (Gulløv 2003:29). Denne subkulturen er noe de voksne mener barna har sammen uten de voksnes innblanding; hvordan barna oppfatter egne leker, sosiale samvær og hva barnas egne grenser er. Barnekulturen kan også kalles jevnalderkulturen. Det er her barn samhandler med sine likestilte med hensyn til omgangsformer, verdier og handlingsmønstre innen gitte kontekster (Lidén 2005:35). Opie og Opie har samlet mye data om barns lek som kan ses på som bevis for at barn har en egen kultur (James og Prout 1998:84).

Gullestad mener at man burde være forsiktig med begrepet *barnas egen kultur*. Fordi det fokuserer på et skille mellom voksne og barn. Dette kan føre til at man fort glemmer alt som forener de to kategoriene. Man burde heller argumentere for å vedlikeholde et dynamisk forhold mellom voksne og barn (1994:162). Sigurd Berentzen var opptatt av barnekulturen og studerte barn i barnehager i Norge (1989 og 1990). Han mener at barns samhandling med voksne er en viktig kilde for barnekulturen. Barn bearbeider erfaringer fra de voksne gjennom lek, og bruker moralske regler som foreldrene lærer opp barna sine til å bruke. Mye av kontakten barn imellom handler om å lære, utvikle og ritualisere rutiner for samhandling (Berentzen 1989:63). Gulløv er redd for at man ser på barnas kultur som særegen og eksotisk – at man lager seg et bilde av en mer avgrenset og homogen gruppe enn den egentlig er (Gulløv 2003:32). Det er viktig å ikke skape et falskt og idylliserende bilde av barnekulturen. Barn blir ofte sett på som uskyldige, mens voksne får skylden for alt det vonde som har med barn å gjøre. Gullestad mener mobbing er barnekulturen sin vrangside. Barn trenger en blanding av frihet og kontroll. Bare gjennom disse to samtidig kan barn drive med frilek

samtidig som voksne kan forhindre at leken går over i mobbing (Gullestad 1991:104 og 1994:161).

Lek er en stor del av barns verden i dag. Leken kjennetegnes ved at man ikke vet hvordan den ender – man har mange muligheter, og at tiden styres av handlingen istedenfor at handlingen styres av tiden (Lidén 2005:166). Mange teorier om lek har oppstått på grunn av analyser av barns lek i vestlige land (se Opie og Opie 1969, Schwartzman 1978, Berentzen 1980, Gulløv 1998). Opie og Opie har gjort studier av barns aktiviteter, og samlet eksempler på hvordan forskjellige leker kommer i gang, hvilke regler som gjelder for leker og spill, og hvordan barn tar på seg roller og later som de er andre personer. Disse lekene ble studert i nærmiljøet til barna, ute i gaten (Opie og Opie 1969). Lidén mener at lek hos småbarn kjennetegnes av mange forskjellige ideer, men også praktiske ferdigheter. Leken blir også drevet fremover og nye hendelsesforløp kan hele tiden inkluderes. Et problem er at det kan være vanskelig å avgrense lek fra andre aktiviteter fordi lekens tema og personer involvert hele tiden kan skifte (Lidén 2005:167). Huizinga definerer lek som

”en frivillig handling eller sysselsetting som gjennomføres innen visse fastsatte grenser i tid og rom, i overensstemmelse med frivillige, aksepterte, men ubetinget bindende regler; den er sitt eget endemål og etterfølges av en følelse av spenning og glede og vitende om noe som er ”annerledes” enn det ”vanlige livet”

(Huizinga 1938:41, min oversettelse).

Å ha et felles fokus for aktivitetene definerer relasjonene mellom barna. Det lekende er måten å være sammen på, som definerer relasjoner og interaksjon. Lek er derfor ikke en aktivitet, men et aspekt ved handlingene, mener Lidén (2005:167). I lek blir kreativ uvirkelighet til virkelighet, som for eksempel en stein blir til en bil, en lekefigur til en person eller barnet selv blir til noe annet. Dette kan være en hjelp til og utforske seg selv, kulturer og sosiale roller (Schwartzman i Barfield 1997:362). I tillegg bruker barn strategier for å gli så naturlig som mulig inn i leker som allerede er i gang, uten at de andre motsetter seg dette, og å unngå og ødelegger lek ved avvising (Gulløv 1999:144).

I moderne samfunn er forestillinger om barn og barndom sammensatte og fylt med motsetninger. Susanne Højlund (2002) har gjort feltarbeid på blant annet en SFO i Danmark.

Hun trekker frem to syn på barn og barndom i dag. Det ene synet er at barn i dag er stresset, at de er for lite sammen med foreldrene sine, at de er urolige og ukonsentrerte, ensomme, asosiale, usunne, at de bruker for mye tid foran dataskjermen og at de får for lite mosjon. Man diskuterer om barndommen er i ferd med å forsvinne, fordi barn viser tegn til *voksenhet*, glemmer leken og går upassende kledd. Andre igjen mener at barn aldri har hatt det bedre! De har bevisste foreldre, de er kompetente og selvstendige, de har innflytelse på eget liv, de er som oftest ønskebarn i familier med gode økonomiske vilkår og de lever i et velferdssamfunn. I tillegg settes sunnhet, skolegang og fritid på den politiske dagsorden (Højlund 2002:11). Dagens barn lever i et samfunn hvor de voksnes og profesjonelles oppfattelser og bedømmelser av barndom har mye å si.

Barn og barndom i Norge

Barn og barndom i Norge har fulgt den samme historiske utviklingen Cunningham beskriver (2005): Etter industrisamfunnet, hvor barn hadde arbeid og fikk inntekt, kom kunnskapssamfunnet, hvor utdanning av barn ble viktig. Utdanningsinstitusjonene strukturerer nå barns hverdag; barna står opp tidlig og er på skolen utover dagen, og dette gjøres til de er langt opp i ungdomsårene. Foreldre blir nå også mer utdannet, og følger opp sine egne barns utdanning (Frønes 2003:60). Før Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991, fikk landet en Barneombudsmann i 1981 (senere Barneombudet). Dette ombudet behandler klager fra barn – enten som gruppe eller individer. Barneombudet gir barna en stemme slik at de kan bli hørt, og forholdene for individer innen gruppen og for gruppen som en helhet kan forbedres. Barna får en uttalelsesrett om sine erfaringer rundt sin egen barndom (Flekkøy 2002). ”Barn er (...) aktive, skapende deltakere i samfunnet, og yter dermed viktige bidrag til allmennkulturen” (Gullestad 1994:153). Oppfatningen om at barn er aktive og tar del i samfunnet er en viktig forutsetning for å kunne finne ut av hva barnas beste er. Barneombudet er et selvstendig organ med makt til å kritisere og etterforske, men det kan ikke ta endelige avgjørelser uten godkjenning fra regjeringen. Én av grunnene til at Norge fikk Barneombudsmann var at velferdssystemet i Norge ikke tok godt nok vare på barnegruppen, i forhold til i våre naboland Sverige og Danmark (Flekkøy 2002:406). Dette viser at Norge ser på barn som en egen gruppe mennesker som har sine egne rettigheter.

Disse rettighetene springer ut av landets historie og kultur, og også av at Norge er et vestlig land. I Norge legges det stor vekt på selvforvaltning når det kommer til barn.

Det har skjedd en forandring innen familiestruktur i Norge. Før var det vanlig med storfamilier med en stor barneflokk, og også besteforeldre som bodde sammen med familien eller i nærheten. I dag er kjernefamilier mer vanlig i Norge, og det er i dag uvanlig å ha mange barn. I 2002 hadde etnisk norske kvinner i gjennomsnitt 1,8 barn (Frønes 2003:65). Besteforeldre er ikke lenger i umiddelbar nærhet. Utenom kjernefamilier er det også vanlig med en ny familieform; familier med bare én forelder, på grunn av skilsmisse eller oppløst samboerskap. Et utfall av dette er at enslige foreldre finner sammen med andre enslige foreldre og får sammensatte familier med *mine barn, dine barn og våre barn* (Frønes 2003:77). Dette så jeg flere tilfeller av under feltarbeidet mitt.

I Norge hadde menn og kvinner komplementære roller i kjernefamilien på 1950- og 1960-tallet. Kvinner skulle være hjemme og nær barna, mens mannen skulle ut av hjemmet og inn i yrkeslivet for å forsørge familien (Frønes 2003:68). Dette er i tråd med sfæreinndelingen Rosaldo bruker. Kvinnene hører til husholdssfæren (*domestic*), mens menn tilhører den offentlige sfæren (*public*) (Rosaldo 1974:23). På 1970-tallet skjedde det en forandring. Kvinner ble nå mer yrkesaktive i Norge. Det vanligste var at kvinnene hadde deltidsjobber, og at de fremdeles var hjemmeværende mens de hadde små barn. På 1980-tallet skjøt yrkesaktiviteten til kvinnene i været. Kvinner tok seg, i større grad en før, arbeid utenfor hjemmet, flere arbeidet heltid og det var ikke lenger slik at de som hadde små barn jobbet mindre enn dem med eldre barn. Fra 1980-tallet og frem til i dag har det å ha en karriere blitt mer vanlig for de aller fleste, kvinner som menn. Dette er et resultat av kunnskapssamfunnet og fokuset på at alle skal ta utdannelse. Dette nye familiemønsteret, hvor både mor og far har arbeid utenfor hjemmet, og ekteskapet er basert på en kjærlighetsallianse mellom to likeverdige parter, kalles *den symmetriske familien* (Frønes 2003:68). Kvinnen trenger med andre ord ikke lenger å være økonomisk avhengig av mannen som de var i den komplementære familien. Forskning viser at det likevel fremdeles er kvinnen som tar hoveddelen av ansvaret for familielivet og barna (Frønes 2003:69). Det er fremdeles politiske debatter i Norge om yrkesaktive kvinner i forhold til kontantstøtte, pensjonsordninger og skattefradrag for hjemmeværende mødre. Denne forandringen av

familielivets struktur og kvinnenes inntog i yrkeslivet gjør at det trengs nye tilbud til oppholdssted for barna mens foreldrene er på arbeid. SFO er ett av disse tilbudene for barn fra 1.-4. klasse.

I dagens Norge er det ikke bare kvinnene som kan være hjemme med småbarn, men også fedre har fått pappapermisjon. I 1993 innførte Norge, som det første landet i verden, en omsorgspermisjon som var reservert for fedre; fedrekvoten. Det er valgfritt å bruke fedrekvoten, men i følge Brandt og Kvande har det etter innføringen av omsorgspermisjoner blitt negativt å være fraværende fedre. I dette foreligger en forståelse om å bruke lite tid på barna (2003:18). Målsetningen er å styrke kontakten mellom far og barn, og i tillegg styrke likestillingen mellom mor og far i henhold til hus- og omsorgsarbeid (Brandth og Kvande 2003:16). På grunn av innføringen av denne velferdsordningen kaller den amerikanske familieforskeren Arlie Hochschild Norge for *My Northern Star* – en ledestjerne i vestlige lands familiepolitikk (Brandth og Kvande 2003:17).

Pappapermisjonen, eller fedrekvoten, i Norge ble 1. juli 2009 utvidet fra å være 6 uker til og bli 10 uker (Internettreferanse 10), mens i Danmark har fedre bare 14 dager betalt foreldrepermisjon som er reservert for far. En undersøkelse gjort i Danmark viser at de tradisjonelle kjønnsrollene fortsatt lever, og kvinner fremdeles bruker mer tid på barnepass, oppvask og rengjøring i hjemmet i forhold til menn (Internettreferanse 11). Dette vil jeg også si at gjelder i Norge selv om det er mye snakk om likestilling. Likestillings- og diskrimineringsombud i Norge, Sunniva Ørstavik, mener norske regler for foreldrepermisjon forsterker tradisjonelle kjønnsroller. Fedre tar bare 11 % av foreldrepermisjonen sammenlagt, mens mødre tar 89 % (Internettreferanse 11). I følge Holter bruker 80 % av fedre retten sin til pappapermisjon (Holter 2007:10). Forskning viser at hovedansvaret når det gjelder familieliv og barna fremdeles ligger hos kvinnene, mens menn forblir hovedforsørgere (Frønes 2003:69).

Norden er et eksperimentområde i Europa når det gjelder likestilling mellom kjønnene. Ifølge Holter ligger Norden langt foran i en global sammenheng. Her står kvinner sterkt politisk og økonomisk. De nordiske landene har velferdssystem som gjør at det blir en balanse mellom arbeidsliv og familieliv. For at kvinner skal kunne delta likestilte som menn i arbeidslivet, må menn bidra mer med omsorg og tradisjonelle kvinneoppgaver (Holter

2007:7). I henhold til Rosaldo sitt skille mellom husholdssfæren og den offentlige sfæren (1974:23), må menn ta tak i verdier knyttet til husholdssfæren, mens kvinner tar med seg kunnskap fra husholdssfæren og inn i den offentlige sfæren. Dette er en ideologi hvor barns interesser, og omsorg fra både kvinner og menn, har slått rot. Den tradisjonelle forsørgerrollen må i dag menn dele med kvinner. Dette kaller Holter *aktivt farskap* (2007:9).

Ifølge Frønes ble barn før i tiden sett på som selvstendige, og var ute og lekte og ordnet opp i sine egne situasjoner. Nå må foreldrene gjøre mye mer for barna sine enn de trengte tidligere. Nærmiljøet finnes ikke på samme måte som før i tiden. Barn må kjøres til andre lekekamerater eller lekesteder og foreldre må betale medlemsavgift for barnas medlemskap i organisasjoner. Dette gjør at barn blir avhengige av foreldrenes ressurser og økonomi i deres fritid og kunnskapsutvikling (Frønes 2003:123). Nærmiljøet har blitt en

”(...) ideologisk referanseramme for den gode oppvekst i Norge. Begrepet inngir på den ene siden forestillinger om noe opprinnelig og ekte og på den andre siden forestillinger om det trygge, nære og kjente” (Gullestad i Midjo 1994:93).

Det har skjedd en forandring i familieideologien mot at det er viktig og nødvendig at foreldre gjør en innsats for barnas liv. Det blir sagt av foreldrenes innsats er avgjørende for barnets framtid. Før ble barns oppvekst sett på som noe som *gikk av seg selv* (Frønes 2003:70), barn klarte å utvikle seg selv uten særlig organisering fra de voksne.

Ariés mente det var en sammenheng mellom ideen om barndom og ideen om familie (Howell 2006:44). Ideen om familie har forandret seg gjennom tidene (som også barndom har). Gillis skiller mellom familien vi lever *med*, og familien vi lever *etter*. Familien man lever med er våre faktiske familier, mens familien man lever etter er verdiene om hva er familie er. Verdiene man legger vekt på er godt forankret i vår hverdag, og på grunn av dette er forandringene så og si usynlige (Howell 2006:44). Disse verdiene preger våre praksiser av ideene rundt familie og barndom. Howell foreslår at det nettopp er verdiene rundt familien vi lever *etter* som er opprinnelsen til FNs konvensjon om barns rettigheter og Haag konvensjonen (2006:44). I følge Gillis var det ikke før på 1800-tallet i England at et hus ble sett på som et hjem; et privat sted bare for familien. Dette førte også til at mødre, fedre og barn fikk en ny mening, og nye roller å fylle. Å være mødre vokste frem som en rolle med

hovedfokus på å ha de beste mulige forutsetningene for barns vekst (Howell 2006:86). Oppforstringen av barn skulle utføres av barnets biologiske foreldre, som skulle være omsorgsfulle og ansvarlige. Ut fra et moderne, vestlig syn på en korrekt barndom skulle barn være uten bekymringer, føle seg trygge og være glade (Phanter-Brick i Howell 2006:46). I løpet av 1900-tallet ble det publisert mange håndbøker i vesten om hvordan å være foreldre. Disse gav praktiske råd og inneholdt også moral og normer. I tillegg kunne foreldre lære hva ekspertene mente var de riktige måtene å oppføre seg på (Howell 2006:86-87).

I Norden er det å ha barn veldig viktig for voksne. De fleste får barn, og de som ikke gjør det kan fort føle seg utenfor, miste sin sosiale krets og gå glipp av mye fordi de ikke får oppleve erfaringen *mor* og *far*. Å få barn kan gi voksne en følelse av selvrealisering (Howell 2001:73-74). Ved siden av arbeid, blir det å ha barn og familie sett på som det viktigste i livet. Nå får ikke bare mødre i Norge permisjon når barn blir født, men også fedre kommer på banen. Fedre får fra og med 1. juli 2009 ti uker pappapermisjon ved fødsler og omsorgsovertakelser (Internettreferanse 10). I tillegg er det stort politisk fokus på full barnehagedekning. Dette viser viktigheten av barn og deres velferd i det norske samfunnet.

"... behind every great woman there's a good nanny" (Cheever 2003:31). Som vist tidligere er det i dag vanlig at begge foreldrene arbeider. Dette gjør at foreldre trenger noen som kan ha tilsyn til barna mens de selv er på jobb. Offentlige tilbud som barnehage og SFO, eller private foretak som *barnepike (nanny)* er løsninger på dette. En barnepike er en fulltidsarbeider som tar seg av andres barn i arbeidsgiverens hjem, og får lønn (Cheever 2003:32). Boon og Drummond foreslår at barnepiken representerer en forstyrrelse i den universelle mor-barn relasjonen (Moore 1988:26). Problemet er ikke at mødre får hjelp av en barnepike, men at barnepiken påvirker mor-barn relasjonen, som igjen påvirker hvordan konseptet *mor* er konstruert (Moore 1988:27). *Passepiken* er ifølge Gullestad en jente mellom 9-15 år, som passer andres barn etter skoletid, i noen få timer, mot betaling (1989:67). Ansatte på SFO har mange av de samme funksjonene som barnepiken, *au pairen* og *passepiken*: de gir barna trygghet, tilsyn og omsorg frem til foreldrene kan overta selv.

Mari Rysst skriver at *barna kommer først* (2006:88). Foreldre setter barna før seg selv. Det er viktig at barna får omsorg og føler trygghet. Dette er den politisk riktige holdningen i den nordiske familieideologien, fordi det er sterke bånd i relasjonen mellom foreldre og barn.

Dette forandrer seg ikke ved endringer eller forverring av livssituasjon (Rysst 2006:98). Hvis man ikke har økonomiske midler til å mette alle i familien, sørger foreldre alltid for at barna får nok mat. Et annet eksempel hun setter frem er en familie som bruker masse penger på sønnen fordi han er i et miljø med mote- og kjøpepress, slik at han ikke skal bli stigmatisert og marginalisert (Rysst 2006:95). Foreldre er opptatt av at barna ser pene ut, at de har det de trenger for å bli inkludert i jevnaldergruppen, og at de har en enkel og fin oppvekst. De er redde for at barna ikke får venner, eller blir mobbet og ertet av andre barn. Dette er tegn på at barn og barndom har en sterk ideologisk plass i de nordiske velferdssamfunnene. Foreldre strekker seg langt for å imøtekomme barnas behov og ønsker, også fordi de vet at dette er moralsk og politisk korrekt. Døving mener det norske samfunnet er preget av en *barnekultur* som ser på barn som opphøyde vesener (Ryst 2006:98). Grensen går ved at barna ikke skal skjermes bort, det regnes som negativt (Rysst 2006:97). Å ikke kunne gi barna det de trenger og ønsker seg, kan gi foreldre en følelse av utilstrekkelighet.

Matbutikker, bensinstasjoner og kiosker har nå *noe til barna*, som er plassert slik at barna bestandig ser det. Det hevdes at markedskulturen for barn er et resultat av 1900-tallets kapitalisme (Cook 2004:1-2). Barn ønsker seg de tingene de ser her, fordi også andre barn interesserer seg for dem. Har man ikke noen av de populære lekene eller klærne kan man fort bli holdt utenfor, og man kan miste den sosiale plassen sin blant de andre barna. Leker og klær kan være viktige grunner til at noen barn blir mer populære enn andre barn. Gullestad hevder at barns konsum kan ses på som kulturformidling og kulturskapning, og at barn gjennom konsum av bestemte objekter skaper og uttrykker identitet (1994:166-167). Dette vil si at kjøpte leker og klær påvirker barnas kultur.

Cook legger frem to måter barn og varer henger sammen på. Den første måten er varer som er fordelsaktige og funksjonelle for barna. Dette vil si varer som er gøyale eller lærerike og som fremmer personlige følelser eller utvikling. Den andre måten er at barn blir sett på som fullstendige personer som har begjær for varer. Markeder former barna gjennom forbrukerkulturen (2004:11). Cook mener at før, da barn måtte arbeide og skaffe penger til familien, ble de sett på som et objekt. I dag er barn snarere subjekter i markedsrelasjoner, på grunn av at de har begjær (2004:12). Det kommersielle samfunnet kan sperre deg ute fra aktiviteter, læring og utvikling hvis du ikke har ressursene som kreves. Barns forbruk kan

også relateres til at foreldre gir barn ting på grunn av dårlig samvittighet fordi de ikke får så mye tid med dem som de ønsker. Ting/varer erstatter følelser og relasjoner (Frønes 2003:89). Disse argumentene gjelder ikke bare Norge, men forholder seg til samfunnssituasjoner generelt i Nord-Amerika og Nord-Europa.

Et hovedtrekk ved barn og barndom i dagens norske samfunn er at barn tilbringer mer av sin tid innenfor institusjoner, som barnehage og skole, og også i fritiden på SFO, og i annet organisasjonsliv. Dette vil si at barndommen *institusjonaliseres*. Institusjonene styrer barnas daglige liv (Frønes 2003:34). Utvalgte institusjoner kan behandles som *totale institusjoner* etter Goffmans definisjon (1967:9). I løpet av de siste årene har bruken av SFO økt.

Den totale institusjon

Erving Goffman har definert *den totale institusjon* som et oppholds- og arbeidssted hvor mange likestilte individer har en administrert og innelukket tilværelse. Individene her er avskåret fra samfunnet ellers i en lengre periode (1967:9). Goffman mener selv at fengsel og sinnssykehus er de beste eksemplene på den totale institusjon. Her samles mennesker som har til felles at de har gjort noe ulovlig eller er mentalt ustabile. De er innstengt uten å ha lov til å gå ut av institusjonen. I denne oppgaven skal jeg behandle SFO som en total institusjon. Jeg sammenligner ikke denne institusjonen med fengsler eller mentalinstitusjoner, men ønsker å vise at Goffmans begrep kan ses i sammenheng med SFO.

Innen den totale institusjonen har man en total funksjon, det vil si at man *sover, leker og arbeider* på samme sted (Goffman 1967:13). Dette er funksjoner som vanligvis er avskilt utenfor institusjonen. Goffman mener at konsekvensen av å være innen en institusjon over lengre tid, er at det skjer en nedbrytning av personlig identitet, og dermed også muligheten for å handle og være selvbestemmende. Dette er fordi man innen totale institusjoner bare forholder seg til ett sted hvor alt skjer og at man gjør daglige gjøremål sammen med andre i fellesskap, og at alle behandles likt. Daglige rutiner er også planlagt etter klokken (Goffman 1967:13). Susanne Højlund prøvde å finne eksempler på dette i sitt studium av barn på sykehus, men hennes informanter var ikke innlagt lenge nok av gangen (Højlund 2002:139).

Totale institusjoner har grenser, som for eksempel kan være låste dører, murer, gjerder, piggråd eller vanngrav (Goffman 1967:12), mens *sosiale institusjoner* er for eksempel rom eller bygninger hvor det regelmessig foregår en aktivitet. Dette kan være forskjellige typer butikker, fabrikker, familiens hjem eller andre steder aktiviteter foregår. I tillegg er sosiale institusjoner som oftest valgfrie (Goffman 1967:11). Goffman hevder at når man setter mange mennesker under ett, kan de overvåkes av personalet. Deres hovedoppgave er ikke veiledning eller periodisk inspeksjon, men å holde oppsyn – sørge for at alle gjør det de har fått beskjed om. Dette kan fort føre til et maktforhold mellom personalet og brukerne av institusjonen. Personalet kan føle seg høyerestående, og må være rettferdige. Brukerne av institusjonen kan føle seg mindreverdige og svake (Goffman 1967:14).

SFO er et oppholdssted for barna, og et arbeidssted for de ansatte. Barna får en delvis innelukket tilværelse, men ikke i den betydning at de er syke eller har gjort noe galt. De er ikke innlåste, men har symbolske grenser, som for eksempel klasserom og skolegården. Barna må oppholde seg innen institusjonens grenser til foreldrene kommer og henter dem, noe som viser at SFO er en frivillig institusjon (*sosial institusjon*) (Goffman 1967:11).

SFO har en total funksjon. Å sove er ett av Goffmans kriterier. Dette foregår ikke på SFO, men andre funksjoner som spise, leke og arbeide gjør seg gjeldende. Dette gjør barna i fellesskap, og alle behandles likt av de ansatte. Hovedoppgaven til SFO-ansatte er å gi barna tilsyn, trygghet, omsorg og mulighet til lek. Tilsyn kan kobles til Goffmans krav om at de innsatte skal overvåkes (1967:14). SFO-ansattes oppgaver skaper et maktforhold mellom ansatte og barna, men dette er ikke et like konstant maktforhold som mellom ansatte og innsatte hos Goffman. SFO trenger en maktfordeling for at institusjonen skal fungere, men barn får likevel mulighet til å være medbestemmende over sin egen fritid.

Kjønn

I tillegg til *den totale institusjon* påvirker teorier om *kjønn* min analyse om SFO. Under mitt feltarbeid på SFO, observerte jeg forskjeller i atferdsmønstre hos gutter og jenter, og mellom mannlige og kvinnelige ansatte. Forskjellene var tydeligst når det gjaldt væremåte, oppførsel, klesveien og i lek. Samfunnets kjønnsrollemønstre lager disse forskjellene. Det var

bare kvinnelige ansatte på den basen jeg var på. I alt hadde SFO bare én mannlig ansatt. Dette hadde innvirkning på forholdet mellom barna og de voksne.

Sigurd Berentzen har skrevet om kjønnskontraster i barns lek i en barnehage. Han kaller gutter *blå barn* og jenter *røde barn* etter de vanligste fargene barna hadde på regntøyet (1990:18). Blant annet skriver Berentzen at jenter er forsiktige, at de vil tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet, at de kan være usikre på de jevnaldrende rundt seg, at de holder seg i små lekegrupper med bare jenter, og holder seg litt unna guttene (1990:21). Gutter liker oppmerksomhet, er mer frampå enn jentene og konkurrerer mot hverandre. De viser ikke at de føler usikkerhet overfor de andre barna. Gutter leker i større grupper enn jenter, og liker også å holde seg unna jentene (Berentzen 1990:23-24). Dette kan knyttes til Chodorow, som mener gutter sosialiseres inn i maskuline roller, mens jenter sosialiseres inn i feminine roller (1974:43), og Ortners teori om at jenter må sosialiseres av moren, mens gutter av faren (1974:79-80). Berentzen hevder rammen som oftest blir brukt til å organisere samhandling mellom barn er nettopp kjønnskontrasten. Når kjønnskontrasten er relevant, har barna klare forventninger til atferd. Forståelsen av kjønnskontrasten blir overført fra flere hold, som foreldre, lærere, assistenter, pedagoger og andre barn, ikke bare foreldrene (1989:66). På SFO er kjønnsrollene som barn skal tre inn i påvirket av forventninger og press fra tidligere generasjoner.

Lidén (2005) skriver om barn på SFO og lek. Hennes forskning viser at gutter og jenter leker forskjellige typer leker. Jenter leker i all hovedsak rollelek som tar utgangspunkt i små *vennegrupper*, mens gutter driver med *aktivitetsfellesskap*. Højlund kaller dette *interessegruppe* (2002:108), som i utgangspunktet er åpne for alle. Det er likevel ikke et totalt skille mellom gutter og jenter angående lek. Gutter kan være med på rollelek hvis de får roller som er tilpasset dem, altså maskuline roller (Chodorow 1974:43), som igjen er tilpasset det allmenne kjønnsrollemønsteret i Norge. Jenter er også ofte med på aktivitetsfellesskap guttene bygger opp. Dette gjør at forskjellene i erfaringer mellom barnas kjønn kan være større innen hvert av kjønnene, istedenfor mellom dem (Lidén 2005:213-214). Lidén mener at

"for å forstå hvordan erfaringer blir kjønn er det ikke avgjørende å definere hva som er spesielt for gutter og jenter, men å påpeke at de innenfor ulike fellesskap realiserer seg

som kjønnet person gjennom å utvikle spesifikke ferdigheter og fortolkninger”
(Lidén 2005:216).

I kapittel 3 vil jeg bruke Berentzen, Chodorow, Lidén og Højlunds beskrivelser for å vise at disse passer i forhold til min analyse om mine informanter.

Edwin Ardener analyserer kvinner som en *muted group* (stum gruppe), fordi mennene vanligvis er den dominerende gruppen i samfunnet og de kontrollerer dominerende ideologier (Moore 1988:3). I studier av tradisjonelle samfunn var det mennene som ble sett på som representanter for samfunnet, og det var mennene som hovedsaklig ble studert. Kvinner har ikke vært fraværende i tidlige antropologiske studier, men de ble ikke sett på som viktige (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:27). Ifølge Ardener blir en gruppe *stum* ved at den må uttrykke seg gjennom samfunnets dominerende meningsstruktur (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:28). I forhold til min egen analyse er ikke kvinnene på SFO *stumme*. Å være SFO-ansatt blir sett på som et kvinneyrke fordi arbeidsoppgavene hovedsaklig består av verdier knyttet til kvinnen. Dermed er det få menn som arbeider i dette yrket. Kvinnene er hovedrepresentantene på SFO, derfor er det deres ideologier som dominerer, og de er de som er de artikulerte på denne arenaen (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:27).

I Norge er SFO en institusjon hvor både kvinner og menn kan arbeide med barn og omsorg. Ifølge Rosaldo eksisterer det en *universell asymmetri* mellom kjønnene. Denne asymmetrien kan føres tilbake til en opposisjon mellom *husholdssfæren (domestic)*, og *den offentlige sfæren (public)* (1974:23). Sentralt i Rosaldos analyse står kvinners reproduktive rolle og en arbeidsdeling ut fra kjønn. Kvinnene har langvarige, emosjonelle forpliktelser med hensyn til barn og hushold, mens menn står frie til å *forme samfunnet* (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:23). Videre mener Rosaldo at sosiale felt som omslutter andre, fremstår som overordnet. Den offentlige sfæren blir derfor dominerende over husholdssfæren. Menn og deres aktiviteter dominerer kvinnen. Selv om samfunn (Norge) fremstår som egalitære, og kvinner og menn deltar i like aktiviteter, skiller det mellom kvinner og menn. Det mest kritiske for Rosaldo er når menn deltar i husholdssfæren, i oppgaver som gjelder matproduksjon og barn (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:24). Jeg vil bruke denne teorien for å vise at Rosaldos to sfærer glir inn i hverandre når kvinner og menn arbeider på lik linje på SFO, hvor arbeidsoppgavene i utgangspunktet tilhører husholdssfæren.

Ortner hevder at kvinners underordnede status i forhold til menn er et universelt fenomen. Hun vil derfor plassere menn og kvinner i en *hierarkisk opposisjon* til hverandre. Dette gjør hun ved en distinksjon mellom *natur* og *kultur*. Kultur er ordning av virkelighet, og overskrider det naturlige. Kultur er derfor overordnet natur. Kvinner identifiseres symbolsk med naturen, og menn med kultur. Dette er fordi kvinners sosiale roller plasserer dem i kontekster som i hushold og hos barn gjennom reproduksjonsprosesser, og at kvinner preges av personlige relasjoner istedenfor relasjoner i større sosiale fellesskap. Samtidig motsier Ortner seg selv ved å hevde at kvinner også assosieres symbolsk med kultur, siden kvinner er primære sosialiseringssagenter gjennom barneoppdragelse (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:25-26). Ifølge Ortner er det mødre som har hovedansvaret for småbarna (1974:77). Mødrene sosialiserer jenter til å bli kvinne og mor. Moren alene kan ikke lære gutter å bli menn. De må ut av kvinnenens ansvarsområde, å være i nærheten av menn og det kulturelle (Ortner 1974:79-80).

Denne teorien vil jeg bruke for å understreke forskjeller mellom kjønnene hos de ansatte og hos barna, og viktigheten av å få hjelp til å tilpasse seg kjønnsrollene man selv skal inn i. Barna tilbringer flere timer daglig sammen med hovedsaklig kvinnelige ansatte som understreker de kvinnelige kjønnsrollemønstrene som jentene sosialiseres inn i. Det er på denne SFOen imidlertid mangel på mannlige ansatte som kan understreke de mannlige kjønnsrollemønstrene.

Skolefritidsordningen

Behov for regulert pass av småbarn etter skoletiden blir i Norge fylt av skolefritidsordningene. SFO i Norge har eksistert siden begynnelsen av 1990-tallet. De tok over for fritidshjemmene, som var vanlige på 1980-tallet. SFO er en sammensetning av fritidshjem, tilsynsordning og aktivitetstilbud. Helt fra starten av knyttet SFO seg til de forskjellige barneskolene landet over (Lidén og Øie 1993:8). SFO får statlige tilskudd til et tilsyns- og aktivitetstilbud etter skoletid. Kravene til bemanning, kompetanse, lokaler og oppholdstid var ikke like strenge som i fritidshjemmene. I Opplæringsloven står det at alle kommuner skal ha et SFO-tilbud før og etter skoletid for 1.-4. klasse, og barn med særskilte

behov skal ha et tilbud fra 1.-7. klasse. SFO er ikke et pedagogisk tilbud med undervisning, selv om man kan få leksehjelp der. Det står også at SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Omsorg og tilsyn fra ansatte på SFO er viktige verdier (Opplæringsloven § 13-7, Norges lover). I tillegg gjelder Opplæringsloven § 9A-8 og den enkelte kommunes *Kommunale forskrifter til Opplæringsloven*.

Institusjonen holder vanligvis til i skolens lokaler, selv om dette ikke er et absolutt krav. Rektor er formelt ansvarlig når SFO er på skolens område. Hver kommune har sine egne åpningstider på SFO, men det vanligste er én time før skolen starter (fra 07.30 – 08.30), og fra skoleslutt til klokken er 16.30 – 17.00. Den SFOen jeg gjorde feltarbeid på, har dette tilbudet så lenge det er nok barn meldt på. Selv om alle kommuner i landet skal ha et SFO-tilbud, betyr ikke dette at de er likt utformet. De kan holde til i ulike typer lokaler, legge vekt på ulike type aktiviteter og de har ulike måter å organisere på. SFO er preget av en *fritidspedagogisk form*. Dette vil si at det legges mer vekt på lek og utvikling av selvstendighet, og barns sosiale relasjoner, enn på kunnskapsformidling (Frønes 2003:83).

I april 1993 kom stortingsmeldingen som lovte pedagogisk tilbud til 6-åringer, og SFO som tilsyns- og oppholdssted etter endt skoledag: stortingsmelding nr. 40 (1992-93) (Haug 1994:22-23). Dette skulle gi barna et rikere fritids- og oppveksttilbud, og bedre mulighetene for barn til å leke med jevnaldrende. Barnas lek og samvær på SFO skjer innenfor noen fysiske rammer. Omgivelsene barna oppholder seg i er begrenset av et usynlig gjerde som skiller SFO fra resten av lokalsamfunnet. Hvem barna kan samhandle med og hvilke aktiviteter de kan ta for seg er også avgrenset. Selv om SFO er en arena for selvvalgt lek, så vil det som skjer her være regulert av de voksnes prioriteringer, premisser og kompetanse (Lidén 2005:160). Dette avgrensede området er også en sosial møteplass for barn. Foreldre ønsker å ha en trygg lekearena hvor barna kan være i tiden etter skolen og før foreldrene kommer hjem fra jobb. Dette skal være et godt alternativ for barn som ellers går hjem til tomme hus og tilbringer tiden foran data og tv (Lidén 2005:159).

Foreldre kan selv velge om de vil ha barna sine på SFO. Dette tilbudet er ikke gratis, men må betales av foreldrene. Det vanligste er at foreldrene kan velge mellom 3, 4 eller 5 dager på SFO i uken, og betaler en pris deretter. Prisene på SFO er forskjellig fra kommune til

kommune. Ifølge Lidén er det foreldrene som er *brukere* av SFO, ikke barna. Foreldre betaler for å ha barna sine på SFO, og skal derfor ha innflytelse på utformingen av hva deres egne barn driver med på SFO. Her kan det bli en interessekonflikt mellom foreldrene og barna (Lidén 1994b:77).

Det har vært, og er en del uklarheter og uenigheter om hvilket innhold skolefritidsordningene skal ha, og om intensjonene. Lidén og Øie peker på tre grunner til at SFO har fotfeste. Nummer én er *behovet for tilsyn* etter skoletid. Dette trengs, siden det blir flere og flere barn som kommer hjem til tomt hus etter skolen. Den andre grunnen er at foreldre ønsker å gi barna *et rikere fritids- og oppveksttilbud*. Med dette vil man ha mulighet til å utvikle barns egen kultur, og til at barna utvikler sosiale ferdigheter. Den siste grunnen er at man vil forlenge skoledagen, slik at man kan *heve kunnskapsnivået*. I dette inngår det at deler av SFO-tiden skal brukes til aktiv læring (Lidén og Øie 1993:9).

Før det ble avgjort at det nye tilbudet skulle hete skolefritidsordning, var to andre betegnelser fremme i debatten. Den ene var *helhetsskolen*, også kalt *utvidet skoledag*. Her skulle man integrere skole og fritid med vekt på det pedagogiske. Den andre betegnelsen var *heldagsskole*. Her blir hele dagen organisert for barna, og det er ikke noe sterkt skille mellom skoledelen og fritidsdelen (Lidén og Øie 1993:9). Dette siste alternativet brukes ikke om dagens SFO fordi at det høres ut som om hele dagen skal være skoletid, og dette skaper misforståelser. I Oslo har SFO byttet navn til *Aktivitetsskolen*. 17. desember 2008 ble rammeplanen for aktivitetsskolen vedtatt i bystyret. Endringen av navnet skjedde 1. august 2009 (Internettreferanse 3), og er en måte å unngå negativitet tilknyttet ordet SFO, som for eksempel at stedet bare er en oppbevaringsplass. Med den nye betegnelsen vil man isteden legge vekt på aktiviteter barna kan drive med når de er her, istedenfor å fokusere på et oppholds- og tilsynssted. På Utdanningsetatens nettside heter det at "Aktivitetsskolen sikrer en helhetlig organisering og kvalitativt godt lekse- og aktivitetstilbud for elevene" og at Aktivitetsskolen "sikrer en samordning av skole, Aktivitetsskolen, leksehjelp og fritid" (Internettreferanse 3).

Skolefritidsordningen jeg var på utenfor Oslo har ikke skiftet navn til Aktivitetsskolen, men holder seg fremdeles til betegnelsen SFO.

Barn og barndom i Frankrike og Danmark

Ideologien om barn og barndom blir betraktet som relativ lik i Nord-Amerika og Vest-Europa generelt. Jeg vil bruke Frankrike og Danmark som et komparativt perspektiv til den norske ideologien. Det franske skolesystemet og hvordan barn og barndom påvirkes av dette kan virke ekstremt og annerledes, mens Danmark har en nokså lik ideologi som Norge.

Frankrike

Mellom 1880 og 1905 foretok republikanerne flere ideologiske reformer for å omforme utdanningssystemet i Frankrike fra å være under kirkens innflytelse til å bli sekulært og vitenskapelig. På denne måten kunne flere mennesker få gå på skole, og ta en utdannelse over en lengre periode. De nye elevene ble lært opp til å elske demokrati, vitenskap og Frankrike (Hecht 2003:306). Siden 1967 har skolen vært obligatorisk for alle barn mellom 6 og 16 år i Frankrike. Og fra 1970-tallet har det vært en videreutvikling av skolesystemet: alle barn mellom 3-5 år kan nå begynne i *école maternelle*, det vil si førskole/barnehage (Internettreferanse 6). Den er et tilbud fra de er 3 til 6 år, da begynner de på skolen, *école primaire*. 95 % av alle treåringer, og nesten 100 % av de i 4-5 års alderen går i "école maternelle". I barnehagen får barna karakterer allerede fra de er 3 år på hva de har lært og laget. Barnehagen er et institusjonstilbud som legger vekt på moderlig omsorg og læring. Den pedagogiske delen av barnehagen er ulik den som praktiseres i skolen, men likevel blir barnehagen sett på som en del av skolesystemet (Kjørholt 1994:119).

Over 50 % av kvinner i Frankrike er i arbeid utenfor hjemmet. Selv om dette gjør at en del barn trenger tilsyn i arbeidstiden, er det den franske tenkemåten som er grunnen til så høy oppslutning i *école maternelle*. Den franske tenkemåten er at små barn er et felles kulturelt ansvar. "En god, fransk barndom" betyr en innføring i institusjonslivet sammen med jevnaldrende hvor de kan oppnå kunnskap om fransk kultur og franske tradisjoner (Kjørholt 1994:119). Den store oppslutningen i *école maternelle* viser at foreldrene synes dette er et nødvendig grunnlag for å gjøre det bra på skolen. Barn som ikke går i førskolen før de begynner på skolen stiller med et handikap. Å være hjemme hos foreldrene fyller ikke kravet til en god oppvekst. Både i barnehagen, og i skolen som følger, er institusjonenes åpningstid fra kl. 8.30 til kl. 16.30-17.00. Hvis det skulle trenges, så kan barna komme så tidlig som kl.

7.30 (Kjørholt 1994:119-120). Skolen i Frankrike anses som heldagsskole, man har ikke et skille mellom skoletid og SFO, som i Norge.

Den franske skolen i Oslo (Norge) har et skille mellom skolen (fra kl. 8.30 til 14.50) og SFO (fra kl. 7.30 til 8.30 og mellom kl. 14.50 og 16.50) for barn fra førsteklasse til og med fjerdeklasse (Internettreferanse 5). På SFO i den franske skolen er alle de ansatte pedagoger, og tiden her skal brukes til lekser eller videre arbeid med skoleoppgaver. Bare når de er ferdig med dette, får de lov til å leke. Denne leken er da ofte bordspill som *Scrabble* og andre lærerrike spill. Det tilbys fritidsaktiviteter til skolens elever, men disse finner sted etter ordinær skoletid og SFO. Lek foregår først og fremst i friminuttene i skolen og etter at SFO er ferdig for dagen. Lek og fysisk aktivitet er underkommunisert her. En forelder jeg snakket med, syntes skolen og SFO tok så mye tid, at det ble for mye å ha barn på aktiviteter etter dette igjen. Det er tiden etter SFO som brukes til å være barn. Nivået i skolen er høyt, og det legges vekt på disiplin, lydighet, respekt og selvstendighet. Verdiene i den franske skolen kan ikke sammenlignes med den norske skolen. Det ligger en annen ideologi angående barn og barndom bak den franske kulturen i forhold til den norske kulturen.

Elevene i den franske skolen må gjennomføre franske nasjonale prøver som er like for alle de franske skolene verden over. Gjennom disse finner man ut hvilket nivå elevene ligger på. Hvis de ikke gjør det bra nok et skoleår, blir de ikke automatisk flyttet opp til neste klasse. Da kan det være at de må ta året om igjen. Til gjengjeld tar nesten alle elevene høyere utdanning (Internettreferanse 6). Det er fokus på å skape en elitesamfunnsklasse av elevene. Kjerstin Aukrust har skrevet doktoravhandling i fransk litteratur, og har selv gått på den franske skolen i Oslo. Hun mener det er en veldig sterk elitedyrkelse i Frankrike, og forklarer at

”... hvis man først er inne på en av elitehøyskolene, vil det ikke bli stilt et eneste spørsmål ved ens kompetanse eller kvaliteter senere i livet. En gang elite, alltid elite. Det franske elitesystemet er selvkonserverende”
(Internettreferanse 7).

Foreldrene er minst mulig synlig i skolesammenheng. Det finnes ingen foreldremøter, men foreldrene blir tilkalt om det oppstår problemer. Det er læreren som er ekspert, ikke

foreldrene. "Man kan si at barna er akademisk modne, men følelsesmessig umodne. Den franske skolen er en god skole hvor karakterer og resultater er viktig. En negativ side er at barna som går her bor spredt langt fra hverandre, og det blir ikke noe nærmiljø med venner i umiddelbar nærhet", kommenterte en av foreldrene til barn på den franske skolen i Oslo.

Danmark

I Danmark er ideologien bak institusjonene skole og SFO mer lik den norske enn den franske. Danmark har ikke heldagsskoler (med unntak av tre stykker i København (Internettreferanse 9), men opererer med lik skoletid som i Norge, og med tilbud om SFO fra barnehagealder til og med tredjeklasse. Dette påbys av den danske Folkeskoleloven av 1993 (Højlund 2002:147). I tillegg finnes det fremdeles noen fritidshjem. SFO sine åpningstider i Danmark er like som i Norge; det er en institusjon hvor barna kan være før skolen starter rundt kl. 08.30, og etter skoleslutt og fram til foreldrene selv slutter på arbeid. På samme måte som i Norge er det vanlig at SFO i Danmark er på skolens område, og Højlund skriver at skolefritidsordningen er den del av skolens virksomhet. Med andre ord kan ikke SFO i prinsippet ses på som en selvstendig institusjon (2002:147). På SFO dyrkes aktiviteter og lek hos barna, og de får en felles arena hvor de kan treffes.

Til forskjell fra Norge, har SFO i Danmark ansatte med pedagogisk utdanning, i tillegg til assistenter uten. Det er pedagogene som har hovedansvaret på SFO, og det er de som tar seg av planlegging. Det er likevel ikke gitt noen anvisninger for hva de pedagogiske målene for SFO er, utenom at "skolefritidsordningene etableres på en måte som er fullt betryggende for barna", og at SFO har "en rimelig god standard både for bemanning og de ansattes kvalifikasjoner" (Højlund 2002:147). På SFOen Højlund gjorde feltarbeid stod det i institusjonens presentasjonsskriv at

"SFO vil gjennom arbeid med barna stimulere deres utvikling og dermed være med på å skape glade, sosiale, harmoniske barn. Dette målet søkes å oppnås gjennom tett samarbeid mellom personale, skole og foreldre" (2002:167).

Her settes glade barn og utvikling i sammenheng, og pedagogene ser det som sin oppgave å stimulere barnas utvikling. Utvikling er sentralt i pedagogenes barnebilde. For å få den rette utviklingen må barna ha riktige rammer (Højlund 2002:167).

På SFO skal barna få tilsyn, omsorg og støtte. Dette skal styrke barns utvikling og bidra til at de får en god og trygg oppvekst (Højlund 2002:149). Som i Norge er SFO-tiden i Danmark barnas fritid, og denne tiden skal barna bruke til lek og aktiviteter de selv velger. Under Højlunds opphold på en SFO i Danmark kom hun frem til at institusjonen preges av aktiviteter og planlegging styrt av de voksne, at pedagogiske ideer om oppdragelse er allmenne og ikke bestemt av barna selv, og at overvåkning, kontroll og anonyme kontakter er elementer som er til stede i alle barneinstitusjoner (2002:13).

En ny Megafonundersøkelse i Danmark viser at 64 % av danske foreldre er positive til heldagsskolen, mens 23 % er negative. Samfunnsforsker Johannes Andersen oppfatter resultatet på undersøkelsen om heldagsskolen som en erklæring på at foreldre vil ha en forandring i skolesystemet som passer families travle hverdag (Internettreferanse 8). Dette blåser liv i debatten om heldagsskolen (Højlund 2002:20). Heldagsskolen innebærer lengre skoledager for barna hvor det er satt av tid til både læring og lek, og hvor man får pauser og mindre tidspress på det faglige. I Danmark snakkes det om å oppnå et mål om *sammenheng og helhet i barnas liv*. Man vurderer en omstrukturering av skolen hvor fritidshjemmene legges ned, og SFO integreres i skolen. Dette resulterer i at staten får større ansvar for barn og deres fritid, mens begge foreldre arbeider fordi man i velferdssamfunnet er avhengig av to inntekter (Internettreferanse 8). På den andre siden mener Landsforeningen for Socialpædagoger (LFS) at heldagsskolen kommer til å skade barns læring. Læring skjer ikke bare ved å sitte bak pulten og tenke, man lærer sosiale ferdigheter gjennom lek og frihet. Dette går barna glipp av, om all læring skal skje i skoleform. Barna trenger frihet på en arena hvor barnas premisser gjelder over de voksnes, som de gjør på SFO (Internettreferanse 9). Med andre ord er dette en debatt som ligner den norske.

Højlund skriver om en SFO i Danmark, der de ansatte mente at institusjonen gir barna mulighet til å føle frihet og å leke uten for mye overvåking fra de voksne. Denne SFOen hadde et eget leserom der barna kunne være i fred hvis de ønsket det. En av de ansatte mente at "moderne barn er altfor mye overvåket. Her har de lov til å gå inn og lukke døren

og være seg selv uten voksnes innblanding” (2002:168). Viktige verdier i denne danske SFOen var at barna skulle være seg selv, være selvbestemmende over egen fritid og slippe for mye voksenovervåkning. De voksne skulle holde seg i nærheten så barna kunne oppsøke dem når de selv ønsket.

Pedagogenes stereotyper kommer ofte fra deres egne referanser til *gamle dager*, da mor var hjemme og de selv lekte ute i gaten. Nå er gaten flyttet inn i institusjonen, og de ansatte prøver å gi barna de samme fysiske rammene som de har i hjemmet. Pedagogene bruker dette nostalgiske bildet som ideal for fremstillingen av deres praksis. Den institusjonsløse tiden var bedre for barna, og pedagogen ser på seg selv som *en voksen* som barnet mangler i sin hverdag (Højlund 2002:168-169).

I dette kapitlet har jeg pekt på hvordan barndom har blitt sett på gjennom tidene og hvordan man kan definere barnekultur. Dernest har jeg gjennomgått begrepene *den totale institusjon* og *kjønn*, som er viktige for analysen som kommer senere i oppgaven. Til slutt har jeg presentert skolefritidsordningen i Norge og sammenlignet den med tilsvarende institusjoner i Danmark og Frankrike.

Kapittel 2

Feltarbeid og metode

“Det eksotiske kan være kun få kilometer borte – jeg er i virkeligheten omgitt av det”

(Jackson i Højlund 2002:68).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de sentrale metodiske valgene jeg har gjort underveis i feltarbeidet, og hvilke vurderinger jeg har lagt til grunn for disse. I tillegg vil jeg gjøre rede for hvordan dette har påvirket min evne til å delta, observere og analysere feltet mitt antropologisk. Feltarbeidet innebar deltagende observasjon og samtaler blant barn og ansatte på SFO, intervjuer av ansatte og samtaler med noen av barnas foreldre, samt innsamling av institusjonens målsetninger.

Feltarbeidet ble gjennomført i tidsrommet 12. januar til 19. juni 2009. Jeg gjorde feltarbeid i Norge, min egen kultur. Arenaen jeg valgte var institusjonen SFO, som finnes i flere former og utgaver landet over. Den spesifikke skolefritidsordningen jeg oppholdt meg i, var tilknyttet barneskolen. Denne SFOen ligger utenfor Oslo, i utkanten av et tettbebygget villastrøk. Det er omtrent 400 elever på denne skolen. Rundt 150 av disse er innom SFO ukentlig. Dette er en veldig *homogen* skole, det vil si at nesten alle elevene er etnisk norske, og mer eller mindre deler de samme kulturelle verdiene.

Tilnærming til feltet og innpass

For å kunne gjennomføre et feltarbeid på en skolefritidsordning var jeg avhengig av å få et *formelt innpass* av både rektor og SFO-leder på den utvalgte barneskolen. Dette skjedde ved at jeg dro til barneskolen og snakket med SFO-lederen. Jeg la igjen en prosjektskisse som beskrev hva jeg ville gjøre feltarbeid om, og ba om støtte til gjennomføring. Siden jeg valgte en institusjon som også er en arbeidsplass, la jeg vekt på at jeg ikke skulle være en

økonomisk belastning. SFO-lederen tok saken videre til skolens rektor, som godkjente prosjektet.

I tillegg til det formelle innpasset, var jeg også avhengig av et *uformelt innpass* i det sosiale fellesskapet av ansatte og barn som oppholdt seg på SFO. Jeg brukte derfor de første ukene av feltarbeidet til å informere så mye jeg kunne om prosjektet og om min rolle som observatør, og mine metodiske strategier. Jeg opplevde dette som en nødvendighet for at informantene skulle bli trygge på meg og min intensjon, og også for å skape tillit og forståelse blant informantene. I tillegg ville jeg kvitte meg med usikkerhet knyttet til min tilstedeværelse i deres hverdag.

Den første tiden jeg var på SFO, trakk de ansatte seg litt unna meg. De hadde fått vite at jeg var masterstudent ved Universitetet i Oslo og skulle gjøre feltarbeidet mitt hos dem. De visste også at jeg skulle samle data ved å observere og delta på arbeidsplassen deres. I begynnelsen var det flere av de ansatte på SFO som kom med kommentarer som "nå må vi passe på hva vi sier – observatøren er her", og "nå må vi passe på å si de riktige tingene". Dette ble sagt med humor, men samtidig visste jeg at det også var alvor i utsagnene. I begynnelsen var informantene påpasselig med hva de fortalte meg, mens når vi ble bedre kjent merket jeg at denne skepsisen gradvis ble borte.

I begynnelsen av feltarbeidet ble det rettet mye oppmerksomhet mot min rolle som student fra informantene mine, og andre ansatte ved denne skolen. De var vant til å ta imot studenter som holdt på å utdanne seg til lærere eller barne- og ungdomsarbeidere. Jeg passet ikke inn i denne gruppen. Få av informantene mine var imidlertid klar over hva jeg studerte, eller hva antropologisk forskning egentlig er. I starten la jeg derfor vekt på å forklare dette overfor de ansatte. Dette førte til økt forståelse og tillit hos informantene mine, samtidig som det gjorde det enklere for meg å ivareta mine etiske forpliktelser som deltagende observatør og student.

Min største metodiske utfordring var at jeg i utgangspunktet ikke var en del av gruppen *fast ansatt*, og jeg fikk derfor ikke i starten en reell funksjon som ansatt. Jeg skulle jo bare være der for en begrenset periode. Jeg følte at dette satte meg utenfor den sosiale samhandlingen. For at dette skulle forandre seg måtte jeg ta tiden til hjelp, samtidig som jeg

jobbet hardt for å bidra på alle områder jeg kunne, slik at de ansatte kunne gi meg ansvar de følte seg komfortable med. I tillegg til tiden jeg tilbrakte i SFO-lokalene sammen med de ansatte og barna, var jeg også med på ukentlige SFO-møter og base-møter. Etter noen uker ble det en forandring, og jeg syntes nå at jeg hadde fått en større tilgang til den sosiale samhandlingen. Dette bidro til å øke min egen kunnskap om SFO og institusjonens daglige gjøremål og rutiner. Dette gjorde det igjen lettere for meg å ta aktiv del i institusjonen uten at informantene opplevde at jeg var i veien på deres arbeidsplass. Jeg forsøkte å følge de daglige gjøremålene og rutinene i samme grad, og på samme vilkår som de ansatte, så langt dette var mulig. Et synlig symbol på dette var at jeg i ute-tiden skulle ha på meg en gul refleksevest som viste ansatte, barn og barnas foreldre at jeg var voksen og representerte de ansatte på SFO. Denne vesten fikk jeg nokså tidlig i feltarbeidet, men jeg følte meg ikke komfortabel med å bruke den før senere, da jeg hadde fått kjennskap til alle rutiner og regler. Etter hvert gav deltakelsen på SFO meg en relativt ubegrenset tilgang til den daglige samhandlingen blant de ansatte og blant barna. Jo bedre jeg utførte rollen som en ansatt på SFO, jo bedre kontakt fikk både med de ansatte og barna.

Foreldrene var det vanskeligere å få kontakt med. Dette ble en utfordring siden de oppholdt seg så lite på SFO. Jeg så bare noen få av foreldrene om morgenen hvis de skulle ha barna sine på morgen-SFO, og da hadde de det travelt med å komme seg av gårde til sine egne gjøremål. Om ettermiddagen, når barna ble hentet på SFO, traff jeg flere foreldre, men de var som oftest opptatt av å komme seg fort hjem. I starten brukte jeg tid på å presentere meg selv og forklare hvorfor jeg skulle være på SFO frem til sommeren. Det var bare to foreldre som, under mitt feltarbeid, tok kontakt med meg og hadde noen spørsmål angående mitt prosjekt. Dette gikk på anonymisering, og om oppgaven min skulle publiseres.

Tilgangen til informantene mine var begrenset av SFOs åpningstider. Gjennomsnittlig var SFO åpen 4 ½ time hver hverdag (én time før skolen, og resten etter skoleslutt). Klokkene 17.00 stengte SFO hver dag, og jeg måtte vente til neste dag før jeg kunne fortsette observasjonene mine. I tillegg kunne jeg ikke gjennomføre feltarbeid i helger eller i påskeferien da SFO holdt stengt. I vinterferien var det ferie-SFO. Dette innebar at barna var på SFO hele dagen, og hadde et annet opplegg enn SFO resten av året.

Utvalg av informanter

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til den avdelingen med ansatte og barn, som jeg fulgte tetttest under feltarbeidet. Hele SFO er delt inn i tre avdelinger som kalles Base 1, Base 2 og Base 3. Base 1 er for barna som går i førsteklasse, Base 2 for barna fra andreklasser, og Base 3 for barna i tredje- og fjerdeklasse. Jeg fikk lov av SFO-lederen til å velge hvilken base jeg ville være på. Jeg valgte Base 1 der de yngste barna holder til. Utgangspunktet mitt var å dele inn tiden min likt mellom de tre basene, men jeg valgte etter hvert å bruke mesteparten av tiden min på Base 1. På denne måten ble de ansatte og barna på denne basen godt kjent med meg, og jeg med dem. Jeg tok denne avgjørelsen etter et sykefravær i forbindelse med vinterferien. Jeg hadde da vært borte i nesten to uker fra Base 1. Jeg merket at barna ikke var like trygge på meg som de hadde vært før fraværet. Ut i fra dette var jeg redd for at ingen av barna ville bli særlig trygge på meg hvis jeg skulle bytte base akkurat da jeg følte at de sosiale relasjonene var bygget opp. Jeg ville heller ha få og gode informanter som stolte på meg, enn mange informanter som ikke kjente meg så godt.

Tiden jeg tilbrakte på Base 2 og Base 3 brukte jeg til å sammenligne disse basene i forhold til Base 1 for å se om de ansatte hadde en felles ideologi på tvers av basene, og om barna her hadde samme atferd i forhold til ansatte og til jevnaldrende som på Base 1. I tillegg fikk jeg, ved å bytte baser for en liten stund, mer data om denne SFOens eneste mannlige ansatte sitt forhold til barna, og hvordan de kvinnelige ansatte mente det var forskjell mellom hvordan de selv og den mannlige ansatte forholdt seg til barna.

Base 1 bestod av cirka 50 barn og 4 faste ansatte. Disse 4 voksne kvinnene ble mine nøkkelinformanter blant de ansatte. Jeg traff imidlertid alle de ansatte på hele SFO hver uke under SFO-møtene. Her skjedde mye av planleggingen av SFO-hverdagen, og utførelsen fikk jeg observere daglig på Base 1. Disse aktørene var en del av mine hovedinformanters daglige sosiale nettverk, og jeg har derfor valgt å ta dem med i analysen.

I løpet av de første ukene prøvde jeg å finne rundt 15 barn som kunne være mine hovedinformanter blant barna fra Base 1. Etter hvert innså jeg at en slik utvelgelse var vanskelig når jeg ikke kjente dem så godt, og barna ofte var spredt på forskjellige aktiviteter i løpet av uken – jeg kunne jo ikke være flere steder samtidig. I tillegg ble min rolle på Base 1

SFO-assistent. En del av denne rollen var å behandle alle barna likt, og gi dem som trengte det oppmerksomhet. Dette gjorde at det ble vanskelig å følge 15 utvalgte barn. Derfor behandlet jeg barna som en samlet gruppe under feltarbeidet. Dette gjør jeg også i analysen om barn og barndom, med innslag av enkeltindividers opplevelser og samhandling. Barna som var mine nøkkelinformanter var mellom 6-7 år, og var de yngste på SFO – både gutter og jenter. Da jeg startet feltarbeidet mitt hadde disse barna vært på SFO i 5 måneder, og ble av de ansatte fremdeles betegnet som *ganske ferske* på SFO. Jeg syntes det var interessant å se hvordan de ferske barna fant seg til rette på SFO, og hvordan SFOs målsetninger (se s.76) hadde innvirkning på barna.

Informantene jeg har fulgt er kun en liten del av én utvalgt SFO, som igjen er en del av en stor institusjonalisert virksomhet landet over. Hver kommune i Norge har sine egne retningslinjer for hvordan SFO skal drives. I denne oppgaven vil jeg fokusere på en liten gruppe ansatte og barn som er tilknyttet en bestemt SFO i en kommune utenfor Oslo. Jeg vil imidlertid ikke generalisere ut over denne SFOen og den basen jeg har vært en del av, og som jeg presenterer i denne oppgaven.

Barn som informanter

Å ha barn som informanter er veldig annerledes enn å ha voksne som informanter. Jeg opplevde at å snakke med barn i 6-7 års alderen er utfordrende. I intervjuer og uformelle samtaler opplevde jeg at barna ikke ville svare på spørsmålene mine, eller at de fortalte meg ting som ikke hadde noe med det jeg akkurat hadde spurt om. Den beste måten å få informasjon på var å vente til barna fortalte av egen fri vilje, prøve å lede samtalen inn på temaer jeg var interessert i, eller delta i samhandling med barna. Fine og Sandstrom anbefaler forskere å holde seg passive og ikke distrahere barna. Slik får man høre barnas hemmeligheter og meninger. Det er ikke nok å bare oppholde seg på samme sted som barna (1988:22). Dette opplevde jeg selv. Jo hardere jeg prøvde, jo mindre fikk jeg ut av barna. Ble jeg for pågående ble barna irriterte og gikk fra meg. I slike tilfeller kunne det ta tid før de ville snakke med meg igjen. Hvis jeg isteden lot dem holde på med sitt og bli vant til min tilstedeværelse, kom barna med avslørende data.

Fine og Sandstrom skriver at en voksen som driver deltagende observasjon på barn for å få forståelse for barnas kultur ikke kan gli ubemerket inn i denne gruppen. De påpeker at det amerikanske samfunnet har en struktur hvor man deler aldersroller inn i grupper, og det er uventet at voksne holder seg til barnegruppen (1988:13). Dette gjelder også i den norske kulturen. Jeg opplevde at dette førte til en annerledeshet som for eksempel når en mannlig forsker studerer kvinner, eller når en etnolog observerer en fjerntliggende stammekultur (Fine og Sandstrom 1988:13). Jeg selv ble stående på utsiden av denne sosiale gruppen, og dette gjorde det enklere for meg å observere dem. På den andre siden vet jeg ikke om min etiske forståelse av barna og deres kultur tilsvarer deres egen etiske forståelse. I følge Fine og Sandstrom er barns kultur på mange måter lik som de voksnes kultur i samme samfunn, men det er feil å anta at voksnes sosiale mening er lik barns sosiale mening. Dette kan ses på som et etnosentrisk problem fordi man tror at man kjenner og forstår barna siden man selv en gang har vært barn, og fordi man ser barn så ofte (1988:34-35).

Interaksjon mellom voksne og barn er avhengig av voksnes autoritet, hevder Fine og Sandstrom (1988:13). Dette skaper problemer fordi barn og voksne ikke har lik status i det norske samfunnet. Deltagelse blant barn påvirkes av alder, kognitiv utvikling, fysisk modenhet og ervervelse av sosialt ansvar (Fine og Sandstrom 1988:14). I tradisjonelle, etnografiske sammenhenger er det en alminnelig antagelse at forskningssubjekter har lik status som forskeren selv, eller i hvert fall bør behandles som om de har det (Fine og Sandstrom 1988:13). Dette ble også vanskelig i mitt feltarbeid på grunn av at min rolle som assistent på SFO innebar at jeg hadde autoritet over barna mens de oppholdt seg i institusjonen. Assistentrollen kan sees på som en lederrolle ved at assistenter har autoritet over barna. Samtidig var jeg observatør, som ifølge Fine og Sandstrom er det omvendte av lederrollen. Observatøren er en voksen uten formell autoritet og kjærlige relasjoner (1988:15-16). I tillegg prøvde jeg ved flere anledninger å ha en vennskapelig rolle i forhold til barna. Dette er en rolle uten autoritet, men med kjærlige relasjoner og tillit (Fine og Sandstrom 1988:17). Dette eksempelet er fra begynnelsen av feltarbeidet når jeg prøver å se om jeg kunne være med i leken til barna på de samme premissene som dem selv:

Mona: Du kan ikke leke med oss!

Cecilie (meg): Hvorfor ikke?

Mona: Fordi du er for stor.

Jeg setter meg ned ved siden av barna.

Pernille: Du er fremdeles for stor for å være med på leken.

Cecilie: Ok, men kan jeg se på dere mens dere leker?

Mona: Ja, men ikke forstyrr oss!

Selv om jeg til slutt fikk lov til å være med å leke med barna i eksemplet over, ble jeg aldri sett på som en likemann blant barna, men jeg ble godtatt som en fortrolig venn. Rollene som assistent og venn kunne kollidere ved noen anledninger. For å få best mulig data fra barna, måtte jeg balansere mellom disse rollene, og vurdere hvilke av rollene som passet best inn i forskjellige situasjoner.

Anonymisering og etiske problemstillinger

Min metodiske tilnærming til feltet har bidratt til å synliggjøre noen etiske problemstillinger. Disse har jeg forholdt meg til, både under gjennomføringen av feltarbeidet, og gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Det dreier seg først og fremst om å ha mindreårige barn som informanter. For å kunne bruke barna som informanter, og skrive om dem i analysen, må man ha godkjennelse fra barnas foreldre eller foresatte. I tillegg fikk jeg godkjennelse av SFO-lederen, siden det var i denne institusjonen jeg samlet mine data. Når det gjelder de ansatte var jeg klar på at de selv kunne bestemme om jeg fikk bruke dem som informant eller ikke. Det var ingen av SFO sine ansatte som kom til meg og ba om å bli holdt utenfor prosjektet.

Gjennom feltarbeidsperioden har jeg blitt godt kjent med informantene mine, og de har delt informasjon om seg selv med meg som jeg anser som privat. Ved å være en del av de ansatte ved en SFO fikk jeg taushetsplikt når det gjaldt privat informasjon om barna og deres foreldre. I tillegg benyttet ansatte meg som en fortrolig siden jeg ikke var en fast ansatt, og bare skulle være der i en tidsbestemt periode.

Anonymisering av informanter er en stor etisk utfordring. All informasjon kan tas ut av sin rette sammenheng og misbrukes. Derfor er den beste forskeren kan gjøre, å anonymisere

personer og hendelser (Wikan 1996:199). For ikke å si for mye om hvor denne SFOen ligger, har jeg valgt å holde meg til å skrive "utenfor Oslo". Hadde jeg avslørt kommunen, ville dette innskrenket alternativene. Anonymiseringen gjøres ikke bare for den enkelte informants skyld, men også for barneskolens skyld. Det har ingen hensikt for analysen å oppgi hvilken barneskole den omhandler.

Når det gjelder de ansatte på SFO har jeg valgt å si at det bare er én fast mannlig ansatt på SFO fordi dette har betydning for analysen. Jeg har valgt å bruke betegnelsene *de ansatte* og *en av de ansatte* istedenfor å gi alle de ansatte hvert sitt pseudonym, fordi det ikke spiller noen rolle hvem som sa eller gjorde noe. Det viktige for meg var at det var en ansatt det handlet om. Jeg har imidlertid et skille mellom kjønn og alder hos de ansatte i noen tilfeller. Det er også viktig for de ansatte at de blir anonymisert fordi de skal fortsette å arbeide på denne SFOen. Barna derimot, blir flyttet en base opp året etter, og noen år senere vil de være ute av SFO-systemet.

Barna på Base 1 på SFO har fått hvert sitt pseudonym. Jeg behandler barna som en samlet gruppe, men for å få frem betydningen av ulike samhandlinger og samtaler var det oversiktlig og mer naturlig å gi barna nye navn enn å kalle dem barn 1, barn 2 og barn 3. Navnene jeg har gitt barna har jeg plukket tilfeldig ut fra Statistisk sentralbyrå sin oversikt over mest brukte navn i Norge (Internetteferanse 13). Flere steder i analysen holder det å bruke betegnelsen *barna*, som henviser til barna på Base 1. For at ingen skulle bli gjenkjent begynte jeg å bruke barnas pseudonymer allerede da jeg skrev feltnotater under feltarbeidet. Hos barna har jeg i noen sammenhenger skilt mellom sosialt kjønn, altså gutter og jenter, hvis dette har vært viktig for analysen. Jeg har oppgitt barnas alder fordi det var viktig å få frem at analysen min gjelder de yngste SFO-barna.

Jeg har to kilder som jeg ikke kan oppgi i litteraturlisten fordi de ville avsløre hvilken kommune jeg har vært i, og konkret hvilken SFO analysen min handler om. For å ivareta mine informanternes rett til, og mitt løfte om, anonymitet, har jeg valgt å ha disse kildene som vedlegg (vedlegg 1 og 2). Jeg har skjult stedsnavn og skolens navn i vedleggene. Vedlegg 2 er et utdrag av et dokument: "Jeg jobber på (...) SFO. Rutiner & veiledning" som jeg fikk av SFO-lederen. Dette er et dokument alle ansatte på denne SFOen skal lese igjennom og ha kjennskap til.

Denne oppgaven er i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes krav om personvern (Internettreferanse 12).

Deltagende observasjon og feltarbeid i egen kultur

Hovedmetoden innen antropologisk feltarbeid er deltagende observasjon, som er en kvalitativ metode fremfor kvantitativ metode. Forskeren skal komme nært innpå informantene sine gjennom en deltagende rolle i naturlige, hverdagslige situasjoner (Stewart 1998:6). For at jeg skulle få delta så mye som mulig i settingen på SFO, påtok jeg meg rollen som assistent på Base 1. I starten av feltarbeidet syntes jeg det var vanskelig å delta på lik linje med de andre assistentene på SFO. Jeg trengte tid til å bli kjent med informantene, og de trengte å bli kjent med meg før forholdet ble avslappet og naturlig. Derfor la jeg hovedvekten på observasjon de første ukene. Jeg syntes ikke at jeg passet inn, så jeg holdt meg litt unna og skapte meg en oversikt over arenaen. Da jeg etter hvert fikk en idé om hvordan ansatte, barn og foreldre på denne SFOen fungerte, ble jeg mer deltagende i hverdagen. Okely hevder at antropologisk deltakelse ikke bare kan forstås som en intellektuell disiplin, men at det også handler om å ta del i informantenes verden gjennom egen deltakelse, interaksjon og levd erfaring (1992:3). Jeg brukte generelt mer tid og krefter på å delta enn å observere i frykt for å distansere meg fra den daglige samhandlingen, og ikke få tilgang til de data jeg ville samle inn. I tillegg opplevde jeg at fokuset på deltagelsen gjorde det mulig for meg å sette meg inn i de ansattes livssituasjon i deres arbeidstid. Gjennom dette fikk jeg en økt forståelse for deres oppfatninger av barn og barndom – både fra de ansatte og barna selv. Jeg ville oppnå et holistisk perspektiv (Stewart 1998:6), og for å få dette til måtte jeg forstå hendelser og uttalelser innen informantenes kulturelle helhetlige kontekst.

I felten ble jeg regnet som en voksen. De ansatte var derfor min aldersgruppe. Jeg opplevde at det var vanskelig å sette meg selv på utsiden av denne aldersgruppen jo lengre ut i feltarbeidet jeg kom for å skille mellom meg selv som forsker og informantene. Barna på den andre siden, er ikke aldersgruppen jeg falt naturlig inn i, og derfor var det enklere for meg å sette meg selv på utsiden, og se på barna som *de andre* i forhold til meg selv. Foreldrene var

en gruppe jeg ikke hadde så mye med å gjøre, så på det området var det lett å sette meg selv på utsiden. Her skulle jeg imidlertid ønske at jeg hadde kommet nærmere foreldrene.

Å gjøre feltarbeid i sin egen kultur har de siste årene blitt vanligere på lik linje med flersteds feltarbeid (*multi-sited*), feltarbeid gjennom internett og i firmaer og organisasjoner (Shuttleworth 2004:46). Howell og Melhuus har imidlertid bekymringer knyttet til de metodiske problemene de mener feltarbeid i egen kultur skaper. Det antropologiske forskningsfeltet har tradisjonelt hvilt på oppfatningen om en annerledeshet, og at antropologen må forflytte seg geografisk for å la seg utfordre av møtet med *de andre* (Howell og Melhuus 1994:16). Howell hevder i tillegg at det er vanskeligere å få til god antropologi i egen bakgård enn i fremmede samfunn. I likhet med Strathern, argumenterer hun for at å oppleve kultursjokk gir en metodisk styrke som lett blir borte i feltarbeid i eget samfunn (Howell 2001:17). Frøystad hevder at en forflytning ikke nødvendigvis er en forutsetning for å oppleve annerledeshet, og at det er fullt mulig å produsere antropologi innenfor sitt eget samfunn (Frøystad 2003:33). Ifølge Hastrup er risikoen med feltarbeid i egen kultur at man ikke oppnår en stor nok distanse til å kunne gi andre forklaringer enn *common-sense*-forståelser man selv er den del av (Højlund 2002:25):

”Hovedproblemet viser seg skarpere i en tid hvor ”de andre” som tradisjonelt var objekt for vår nysgjerrighet og gjenstand for vår forbløffelse, faktisk ikke lenger lar seg isolere geografisk eller begrepsmessig” (Hastrup i Højlund 2002:25).

Frøystad mener at det er den metodiske tilnærmingen som er avgjørende. I likhet med Howell hevder hun at innenriksantropologi har en tendens til å basere seg mer på intervjuer, narrativer og andre verbale data i forhold til utenriksantropologi (Frøystad 2003:33). Jeg opplevde at det i noen tilfeller var stor forskjell mellom hva som ble sagt, og hva som faktisk ble gjort (Holy & Stuchlik i Hoëm 2001:56). Ideologi var én side, mens det praktiske utfallet kunne bli noe annet. Jeg hadde mange uformelle samtaler under feltarbeidet, med både ansatte og barn. For meg var det viktig å høre på hva som ble sagt, for antropologen bearbeider informantens refleksjoner. Samtidig ville jeg ikke basere meg for mye på hva informantene sa at de gjorde (Hoëm 2001:56). Jeg måtte også finne ut om dette var tilfelle i faktisk samhandling.

Min egen bakgrunn i denne kulturen gir en kulturell blindhet for en del handlinger og sammenhenger, fordi jeg deler historie, kulturelle verdier, språk og kategoriseringer med mine informanter (Højlund 2002:25). Derfor har jeg lagt vekt på å etterstrebe *naiv observasjon*, Det vil si å legge forhåndskunnskapene våre til side, og å beskrive det kjente som noe fremmed (Wadel 1991:79 og Frøystad 2003:50). Jeg har i tråd med Wadel og Frøystad forsøkt å unngå de kategoriene jeg og mine informanter har blitt plassert innen. Højlund hevder imidlertid at kulturell blindhet også kan oppstå som en følge av at man definerer *de andre* som så annerledes at man ikke får mulighet til å dele erfaringer (2002:25). Man kan altså få en kulturell blindhet ved både nærhet og distanse. Barn er på den ene siden fremmede for oss. Å være barn er en motsetning til det å være voksen. Vi beskytter dem, de er avhengige av oss. Vi har ansvar, barn har ikke. Vi er store, de er små. Opie og Opie skriver at

”folkloristen og antropologen kan uten å reise en mil fra sin egen dør studere en rik og ureflektert kultur som er like upåvirket av den sofistikerte verden som forsvinnende opprinnelige stammekulturer, som lever sin hjelpeløse eksistens innenfor et innfødt reservat” (Opie og Opie 1959:1-2, min oversettelse).

Derfor kan forskeren se på barna og deres kultur som noe annerledes og forskjellig fra voksne, og ikke klare å sette fokus på de situasjoner og tilfeller hvor likheter mellom barn og voksne er viktige. På den andre siden kan barn og barndom representere nærhet ved at vi alle har vært barn selv, og kanskje nå har barn selv som gjør at vi har en mening om hva som er best for barn. Denne hverdagskunnskapen kan gjøre det vanskelig å bevare en vitenskapelig avstand (Højlund 2002:25-26).

I løpet av feltarbeidet ble jeg godt kjent med noen av mine informanter innen ansattgruppen, og utviklet et mer personlig vennsksforhold enn arbeidskollegaer vanligvis gjør. Tilliten på grunn av disse relasjonene gav meg en dypere innsikt i informantenes egen livssituasjon og utfordringene de daglig møtte på arbeidsplassen sin. Kontakten gjorde også at jeg fikk konstruktiv kritikk i forhold til egen deltagelse. Dette fikk meg til å reflektere rundt min rolle som deltager og observatør. At jeg befant meg innen samme kjønnskategori som majoriteten av de ansatte var hjelpsomt. Jeg fikk kjenne på kroppen hvordan majoriteten av de ansatte hadde det i forhold til de andre ansatte, og også i forhold til barna. Som kvinne

var det enklere for meg å ta del i, og identifisere meg med, den meningsproduksjonen som fant sted blant de ansatte, siden yrket SFO-ansatt blir sett på som et kvinneyrke. Det var et stort alderssprik mellom de ansatte. Jeg var imidlertid både yngre og eldre enn noen av de ansatte, og dette gjorde at jeg ikke utpekte meg på noen måte. Både mitt sosiale kjønn og min alder gjorde at jeg i stor grad kunne ta del i samhandlingen med de ansatte uten selv å påvirke feltet for mye. Under samhandling med barn var dette vanskeligere.

Datainnsamling

Datamaterialet mitt er hovedsaklig innhentet ved bruk av deltagende observasjon. Det består av ulike former for samhandlingsdata fra fellesskapet i hverdagslige aktiviteter på SFO. Mye av dataene er daglige rutiner og gjøremål, og situasjoner som har oppstått. I tillegg hadde jeg mange uformelle samtaler med informantene, eller mellom informantene (mellom ansatte, mellom barna, mellom foreldre eller på tvers av gruppene). Problemet med uformelle samtaler var at det ikke var naturlig for meg å sitte og notere mens vi snakket. I ettertid av samtalene måtte jeg ha litt alenetid hvor jeg skrev ned i stikkordsform hva vi snakket om. Jeg har også foretatt noen intervjuer av ansatte, både med én ansatt og en fokusgruppe (Højlund 2002:56), og prøvd meg på intervjuer med barna. Ifølge Holy og Stuchlik får man i formelle intervju avgang til informantenes generelle modeller av verden, mens i spontane samtaler får man vite mer om informantenes kunnskap knyttet til handlinger, interaksjon og normer som organiserer den sosiale praksis (Højlund 2002:56).

Intervjuene av de ansatte ble gjennomført en stund etter at feltarbeidet var avsluttet. Dette var fordi jeg var redd for å legge for mye vekt på informasjon jeg ble fortalt i intervjuer fremfor informasjon jeg skulle tilegne meg mens jeg deltok og observerte. Jeg brukte intervjuene for å friske opp minnet litt, og for å verifisere informasjon jeg hadde i mine feltnotater. Jeg understreket overfor informantene mine at intervjudeltakelse var frivillig, i det jeg ikke anså formelle intervjuer som den viktigste informasjonskilden. Data jeg fikk gjennom intervjuene kontekstualiserte jeg med den erfaringer jeg selv hadde med informanter i forskjellige situasjoner gjennom deltagende observasjon. Dette gjorde jeg for å bedre forstå dataene jeg fikk under intervjuene.

I tillegg har jeg brukt sekundære kilder som avisartikler og en dokumentar på tv. Jeg har også hentet informasjon fra kommunens og skolens egne nettsider, den franske skolen i Oslos nettsider, og norske og danske nettaviser.

Innsamlingen av mine egne data har blitt gjort i form av feltnotater. Fra dag én førte jeg daglige notater som Sanjek kaller *scratch notes* (1990:42). Dette gjorde jeg for det meste når informantene mine ikke var til stede, men noen ganger trengte jeg å sitte og notere foran informantene mine slik at informasjonen skulle bli så presis som mulig. Det var ikke alltid det var mulig for meg å skrive ned feltnotater rett etter en hendelse eller samtale, hvis vi for eksempel var på ake-tur eller at jeg var midt oppe i en lek med barna. De gangene jeg skrev ned notater foran barna ble de veldig nysgjerrige på notatboken min. Noen ganger måtte jeg la dem tegne i boken for å slippe spørsmål om hva som stod i den. De ansatte ble etter hvert vant til at jeg satt og noterte når de var til stede. Dette så jeg på som uproblematisk, fordi informantene mine hadde et avslappet forhold til både meg som observatør og notatskrivingen min. Jeg benyttet meg også flittig av *headnotes* (notater i hodet), som Ottenberg hevder er viktigere enn feltnotater. Feltnotatene forblir de samme, mens *headnotes* utvikler og forandrer seg med tiden (Sanjek1990: 40).

I løpet av de siste ukene av feltarbeidet gjennomførte jeg en anonym spørreundersøkelse som jeg sendte ut til barnas foreldre på Base 1 (vedlegg 3). Litt over halvparten av foreldrene tok seg tid til å svare. Undersøkelsen hadde spørsmål som: er foreldrene hjemmeværende eller i arbeid, hvor mye tid barna er på SFO hver uke (dager og timer), hvorfor foreldrene har barnet sitt på SFO (valgalternativer), om de er fornøyd med forskjellige aspekter ved SFO (for eksempel åpningstider, lokaler, uteområder, antall voksne og antall barn), om barna er med på aktiviteter etter SFO i ukedagene, og om tiden på SFO forstyrrer familiesamværet. Jeg har ikke brukt denne undersøkelsen for å samle inn kvantitativ informasjon, men for å dobbelsjekke informasjonen jeg allerede hadde fått fra foreldre for å lage en kvalitativ analyse.

I følge Gulløv "... er (det) ingen objektive innsamlingsmetoder, ingen "ren" empiri eller analyse. Det er kun fortolkninger" (Højlund 2002:74). I forhold til mitt prosjekt betyr dette at en sammenfatning av min empiri ikke kan gi noen presis definisjon av hva barndom er, og heller ikke en fullstendig beskrivelse av institusjonslivet for barna og de ansatte. Den

følgende empirien er isteden fortolkninger av utvalgte temaer jeg synes har betydning i forhold til emnet, og hva jeg hadde mulighet til å skaffe meg kunnskap om under feltarbeidet.

Kapittel 3

Barn på SFO

"Her kan vi gjøre som vi selv vil" Mari, 6 år.

I dette kapitlet vil jeg ved bruk av empiriske eksempler argumentere for hvordan institusjonslivet på SFO har innvirkning på barna som er der, og på deres barndom. SFO er en institusjon laget av voksne for barn, og dette kommer frem i hvordan SFO er lagt opp, i forhold til barnas behov og ønsker. Med dette mener jeg ikke at barna ikke trives på SFO, men at deres fritid blir begrenset av voksnes valg når det gjelder forhåndsbestemte arenaer de kan oppholde seg på, hvilke barn de kan være sammen med, og at de må innrette seg etter regler på SFO. På den andre siden gir denne institusjonen barna en felles sosial arena. SFO er et sted barn kan være rundt hverandre istedenfor at alle går hjem hver for seg rett etter skoletid.

For å finne ut av hvordan barna orienterte seg i institusjonen SFO spurte jeg av og til barna om hva man kan gjøre på SFO, og hva forskjellen på skoletiden og SFO-tiden er. En jente fortalte meg: "Her får vi leke", mens en gutt forklarte at: "På SFO er det mye friere enn på skolen, og her kan'ke de voksne tvinge oss til å gjøre oppgaver". Flertallet svarte meg at på SFO kunne de "selv bestemme hva de ville gjøre, mens på skolen bestemmer de voksne alt". Det viktigste for barna på SFO var nøkkelord som lek, frihet og selvbestemmelse.

Barnekulturen

Det sentrale ved SFO er at det er barna som er i fokus. Det er de som er brukere av SFO, og det er deres fritid det dreier seg om. Selv om barna må forholde seg til de ansatte, så er det først og fremst de andre barna rundt dem selv, de jevnaldrene, som er viktige.

Barnekulturen, eller *jevnalderkulturen*, er barnas sosiale aktiviteter seg imellom uten de voksnes innblanding. Dette inkluderer barns egne grenser, deres oppfattelse av egen og andres lek, og sosialt samvær (Lidén 1994a:147 og James, Jenks og Prout 1998:87). Det er

ikke barna som avgjør hvilke ytringsformer som representerer barnekulturen, men de voksne, siden det er i deres kontekst begrepet blir brukt (Lidén 1994a:147), og det er voksne som bruker begrepene barnekultur og jevnalderkultur. Forskjellige kulturer har forskjellige barnekulturer, det finner ikke bare én barnekultur som gjelder for alle verdens barn. Dette er i forbindelse med at det finnes mange variasjoner av barndom, ikke bare én enkel barndom (James og Prout 1997:3). Det er først og fremst gjennom lek sosiale relasjoner, altså barnekultur, mellom barn oppstår.

Kari, Mari og Ola sitter i lekestua og leker at de er en familie som spiser middag sammen. De deler plastikkmaten seg imellom og lager smattelyder mens de later som om de spiser. Jeg står rett på utsiden og følger med. Alle har hver sin rolle: mor, far og barn. Kari forteller de andre hvordan leken skal foregå: "Du (ser på Ola) er faren og må passe på oss så ingen ulver tar oss for ulvene lever ute i skogen der (peker mot den andre siden av rommet)". Ola nikker og knyter musklene i armene for å vise at han er sterk. Mari har lagt seg ned på ryggen og lager babylyder og sier: "Jeg er babyen. Jeg er bare ett år og skjønner nesten ikke hva dere sier. Åsså var jeg veldig redd ulvene". Mari ser bort på "ulvene" som er noen gutter på andre siden av rommet som leker med biler og klosser. De har ingen anelse om hva Kari, Mari og Ola driver med. "Og jeg er mamma'n som lager mat og passer på at døra er låst", sier Kari. De to andre er enig med Kari. I mellomtiden går Ola bort til "ulvene" og får dem med på leken. Det trengs ikke mye overtalelse. De krabber mot lekestua og uler. Jeg står for meg selv om smiler. Kari, Mari og Ola gir uttrykk for at de er redde og gjemmer seg bak hverandre. Plutselig stopper leken opp og Kari ser hardt på meg. Jeg spør henne om det var noe, og hun svarer: "Du må gå vekk. Vi vil ikke at du skal stå og se på oss leke". Kari og Mari dytter meg unna og sier jeg ødelegger leken. Jeg sier ok, og flytter meg lenger bort fra lekestua. Barna starter straks opp igjen med ulelydene, som plutselig går over til bjeffing. Nå er de hunder alle sammen, og krabber i flokk bort fra lekestua mot klossene.

Barn trenger ikke avtale på forhånd, eller snakke om strategier for hvordan leken skal utarte seg før leken begynner. De kommer til enighet mens de leker, og leken kan utvikle seg i alle retninger. Ingenting er gitt på forhånd. Barna tilpasser seg hverandre, og de har like

forutsetninger og forståelse for hvilke grenser som gjelder når man leker og samhandler. Voksne, på den andre siden, har ikke den samme forståelsen, og kan være i veien hvis barna selv mener de kommer for nært på leken. De ansatte på SFO kan også påvirke barnas lek når det gjelder tid og rom som de to neste empiriske eksemplene viser.

Lene, Mia og Pernille sitter på gulvet og leker med dyrefigurer i plast. De er helt oppslukt med sitt og enser ikke alle de andre barna som løper rundt dem og bråker. Jeg sitter rett ved siden av dem og tegner med noen andre jenter. Mia sier: "La oss samle sammen alle babydyrene". "Ja!", sier Lena, "og så må alle babyene ha mammaer som passer på dem ellers blir dem redde og sånn". De blir plutselig avbrutt av at en voksen klapper to sakte og tre raske klapp i hendene. Dette er signalet på at alle skal slippe det de har i hendene, være stille og høre etter hva som blir sagt. "Nå er det ryddetid! Når dere er ferdig å rydde opp alt dere holder på med, så skal vi være ute i nedre skolegård", sier en av de ansatte. Det er fast utetid hver dag mellom klokken halv tre og fire, så barna vet at denne beskjeden kommer. Likevel er det alltid noen som protesterer når de må pakke sammen lekene de holder på med. I dag vil ikke Lene, Mia og Pernille gå ut når de får beskjed om at de skal det. "Vi vil være inne og fortsette med leken vår. Kan vi ikke det? Vær så snill? Vær så snill?", sier Pernille mens hun hopper håpefull opp og ned foran meg mens hun folder hender. Lene og Mia ser spørrende på meg. "Nei, nå må dere rydde sammen dyrene og så skal vi gå ut en tur", sier jeg. "Ååååh! Men vi VIL IKKE! Vi vil leke leken vår. Vi har det gøy her sammen med dyrene", sier Pernille irritert og tramper i gulvet. En av de ansatte kommer bort til barna og meg, og sier: "Kom igjen jenter. Rydd sammen. Dere kan ta frem igjen dyrene når dere kommer inn igjen". Lene, Mia og Pernille slenger dyrene opp i kassen og setter den i hylla.

Selv om tiden på SFO skal være barnas fritid hvor de skal få holde på med ting de selv vil, så har de ikke fullstendig frihet til dette hverken når det gjelder tid eller rom. SFO-tiden er hver dag delt opp mellom å være inne og å være ute. Leker man har inne skal ikke tas med ut, og uteleker skal holdes ute. Institusjonens regler påvirker barnas hverdag og deres såkalte frihet. Barna har frihet så lenge SFOs rammer følges. Hos barn er det handlingen (leken) som

styrer tiden, og ikke omvendt (Lidén 1994b:60). For barna på SFO, som bruker mesteparten av tiden sin her lek, har oppholdet i institusjonen begrensninger også i tid.

I garderoben bruker jentene lang tid når de skal kle på seg utedressene. De furter og forteller hverandre hvor teit SFO er. "Vi får jo ikke lov å leke med det vi vil engang! Hvis jeg var hjemme nå så kunne jeg lekt med hva jeg ville, og jeg har sånne dyr hjemme", sier Mia. Når de endelig kommer seg ut i skolegården står de stille på rekke og rad, og ser på de andre barna som løper rundt og leker. Jeg spør om de ikke skal gå bort til de andre jentene og bli med på leken deres. Lene er sint, og svarer dramatisk: "Nei, for vi har ikke dyrene her ute, og da kan vi ikke leke faktisk. Da må vi bare stå her og vente til vi kan gå inn igjen".

Jeg tar meg en tur rundt i skolegården, da de samme tre jentene kommer løpende bort til meg. De spør om de ikke kan få lov til å ta med lekedyrene ut. En av de ansatte står like i nærheten, så jeg spør henne om dette er noe de pleier å få lov til. Hun forteller meg at barna vet at de ikke får lov til å ta med inneleker ut – da blir de bare borte, eller så glemmer de å ta med lekene inn igjen. Den ansatte snur seg til jentene: "Inneleker skal være inne. Og nå er dere ute, så da får dere prøve å leke med noe annet en stund".

SFO er tidsstyrt på grunn av at institusjonen er voksenorganisert. Barna på Base 1 kan så vidt klokken, og har ikke noe særlig forhold til tid. De ansatte, derimot, styres konstant av tiden de har til rådighet. På denne måten påvirkes barnas handlinger til også å bli styrt av tiden: når SFO begynner, når det er spisetid på kjøkkenet, når det er tid for å bytte fra å være inne på basen til å gå ut i skolegården, når man kan ha frilek og når organiserte aktiviteter starter, og når SFO er ferdig for dagen. Gjennom tidsaspektet bestemmer de ansatte hvilke regler som gjelder for når samhandlingen mellom barna kan foregå. Selv om dette er barnas fritid hvor de skal ha en viss frihet, så blir den begrenset av voksnes tidsforståelser og rammer for denne. Tiden påvirker da leken til barna, som i eksempelet over. Fordi utetid er en fast del av SFO, må barna gå ut, selv om de er godt i gang med en lek inne. Leken kan ikke fortsette ute, fordi barna ikke får lov til å ta med inneleker ut. Dette stoppet barnas lek. Derav kan man se at den friheten barna skal ha på SFO hele tiden påvirkes av hva voksne har bestemt og selv synes er mest praktisk for barnas hverdag på SFO.

Barna på SFO uttrykker ikke bevisst at de har en egen kultur, men likevel er de klar over at de har et fellesskap seg imellom med grenser mot de voksne, som er annerledes enn forholdet til de voksne og voksne imellom (James, Jenks og Prout 1998:4). På SFO kan barna være medbestemmende angående hva de vil gjøre, og med hvem de vil gjøre det sammen med. Ansatte bekreftet dette overfor meg i uformelle samtaler vi hadde om barna. Flere mener barna er en samlet kategori hvor egne regler, verdier og forståelser for lek og sosialt samvær gjelder. Selv om de ansatte kan påvirke barna når det gjelder aktiviteter og å ta med andre barn i lek, så er det til slutt opp til barna selv å akseptere hva de vil, og hvordan de vil gjøre det. Tvang er ikke en del av SFO sin ideologi. Møtet mellom barn innebærer ikke en passiv og tilbakelent posisjon for de ansatte. De ansatte har ansvar for å gi SFO et innhold som muliggjør møtet mellom jevnaldrene, og utvikle strukturer som ivaretar dette møtet. Frønes mener at samværet med jevnaldrene er sentralt i barnas liv. Å ikke ha noen å leke med er vondt og vanskelig. Selv om voksne er hyggelige, og vil være til stede for barna, kan ikke voksne erstatte lekekamerater (Frønes 1998:68).

Alder

Selv om man snakker om én felles barnekultur eller jevnalderkultur for barn på SFO, kan den også deles inn etter hvilken base barna tilhører. Barna leker nesten alltid med dem på samme base, fremfor de som er eldre eller yngre. Dette har å gjøre med at de kjenner dem de er i samme base som best, fordi de går i klasse med eller i parallellklasse med dem. Barna på Base 1, som er de yngste, og de som har vært på SFO kortest, forholder seg avventende, tause og betraktende når de er i nærheten av barn fra Base 2 og 3, som er eldre. De yngste barna bruker en del av tiden på å se hvordan *de store* oppfører seg på SFO. Ifølge Gulløv (1999) og Højlund (2002) er dette en godt brukt strategi.

Alder er en sosial differensieringsmekanisme (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:12) innenfor barnekulturen på SFO. Mekanismen er i første omgang delt inn av voksne som organiserer institusjonen, men når barna først har mulighet til å blande seg med eldre barn, så holder majoriteten seg likevel til barn på samme alderstrinn som seg selv. De minste bruker mye tid på å iakttå de større barna, og viker unna hvis eldre barn kommer og vil ha leker eller apparater som de mindre for øyeblikket holder på med. De mindre barna har respekt for de

eldre, og de eldre har en slags makt over de yngre. Når de yngste barna opplever dette, viderefører de dette til neste kull når de selv ikke lenger er de *minste* på SFO.

Forstyrrelser av barnekulturen

Mesteparten av tiden bryr ikke barna på SFO seg om de ansatte når de leker. De lar seg ikke påvirke av de ansattes tilstedeværelse. Men noen ganger, som i eksempelet over, kan barna synes at de voksne kommer for nærme og setter begrensninger på leken deres. Flere barn fortalte meg at de ikke turte å leke like fritt når ansatte fulgte med på hva de gjorde, som når de følte de var alene og kunne si og gjøre ting som de ellers hadde blitt flau over. Dette gikk ikke på at de skulle utføre handlinger de visste de ikke fikk lov til på SFO, men at de ikke ville ha uønsket oppmerksomhet. Som oftest gir barna beskjed om dette hvis de føler seg iakt tatt, og leken fortsetter som om ingenting har skjedd. Andre ganger avsluttes leken helt, eller barna flytter leken til et annet sted som de selv mener er mer skjermet fra de voksnes forstyrrelser hvor de kan utfolde barnekulturen uten innblanding. Dette observerte jeg også ved flere anledninger.

Noen av jentene lager seg en scene av trappepodium og henter barbie dukker som de bruker som mikrofoner. De står og danser og synger på scenen uten å bry seg om de andre 45 barna som leker og farer rundt dem. I det øyeblikket de blir oppmerksomme på at noen av de ansatte har sett på hva de driver med, eller at de blir gitt komplimenter, forandrer situasjonen seg. De blir flaue, og noen ganger irriterte, over at andre har lagt merke til hva de holder på med. "Ikke se på oss, la oss leke i fred!", sier en av jentene. Leken slutter brått opp og de blander seg med de andre barna på basen.

På den basen jeg var, Base 1, var alle førsteklassingene samlet. Dette er barn som er 6-7 år gamle. Alle som gikk i første klasse på denne skolen var innom SFO i løpet av uken, enten det var 3, 4 eller 5 dager. Dette gjør at barna får forlenget leketiden og samværet med de jevnaldrende. Slik blir barna bedre kjent med hverandre og føler seg tryggere ovenfor hverandre. Dette er blant annet synlig i lekesituasjoner som beskrevet over. Hvis det er barn som forstyrrer andre barns lek, reagerer ikke barna så sterkt som om det er ansatte som forstyrrer. De kan godt reagere ved å si i fra om at de må passe seg eller gå vekk fordi leken deres blir ødelagt, eller at de selv flytter leken sin til et annet område. Flere ganger blir de

som i utgangspunktet forstyrret leken inkludert i leken, fordi forstyrrelsen gjerne er et tegn på at de vil være med. Men det er slett ikke alltid dette skjer.

Kim har stått og sett på noen barn leke lenge. Jeg går bort til han og spør om han ikke har lyst til å gå bort til de andre og bli med på leken. "Jeg tør ikke spørre selv", sier Kim. "Jeg kan bli med deg når du spør", svarer jeg. Vi går sakte mot de andre barna, og de hvisker seg i mellom. Kim ser ned i bakken og gjemmer armene sine inne i jakken. Da vi kommer bort spør Kim om han kan bli med på leken. Kristian sier: "Nei, du vet ikke hva vi leker. Og så er vi mange nok". Jeg prøver meg forsiktig på å si at de kanskje kan forandre på leken så Kim kan bli med. Det blir ikke godt tatt i mot. Barna ser sure ut og viser ikke mye vilje til å ta ham med. De snur seg med ryggen til oss. Kim ser usikkert opp på meg og blir veldig lei seg.

Noen ganger, som i dette eksempelet med Kim, vil barna veldig gjerne være med, men de får et negativt svar. I slike tilfeller blir barna såret og vet ikke helt hvor de skal gjøre av seg.

Løsningen blir ofte å gjemme seg bort så ingen ser at de er leie seg, eller få en de ansatte til å se om de kan få omgjort avvisningen. Som oftest avsluttes ikke leken ved slike tilfeller, men det kan virke som den fortsetter sin gang. Barna vil heller leke videre enn å bruke masse tid på å krangle eller diskutere med andre barn og voksne (se s.86 for en videre diskusjon).

Barna på SFO blir heller ikke flaue over at andre barn ser på når de leker. Dette viser at barna er på samme nivå, de har de samme forståelsesrammene, og godtar de andre barna rundt seg, fordi at de er like som seg selv. De ansatte er voksne, noe som er en annen gruppe enn barna, og deler ikke samme forståelsesrammer rundt lek og sosialt samvær som barn, og blir derfor ikke inkludert i barnas fellesskap.

Barnekulturens vrangside

Gullestad hevder at barnekulturen har en vrangside; mobbing (1991:102 og 1994:159). Voksne har en tendens til å idyllisere barndom som den beste fasen i livet hvor man er uskyldig, uten plikter og ikke trenger å være selvstendig. Dette er en tid hvor barn skal ha det gøy, leke og ikke bekymre seg (Cunningham 2005). Dette idylliske bildet sprekker opp når man observerer negative situasjoner barn står ovenfor.

Ikke alle barn opplever mobbing mot seg selv, eller er med på å mobbe andre. Og det er ingen som frivillig innrømmer at de mobber. Det er heller ikke alltid barn innser selv at det de sier eller gjør kan oppfattes av andre som mobbing. Likevel er dette noe som foregår i alle årskull på skolen, og også på SFO. Jeg mener mobbing ikke er den eneste faktoren i barnekulturens vrangside. Det å holde barn utenfor leker og vennegrupper, eller drive selektiv utvelgelse av lekekamerater, er ikke direkte mobbing, men dette er situasjoner som ikke er hyggelige for barna det gjelder. Å bli holdt utenfor, som Kim i eksempelet over, sårer og skaper utrygghet blant barna. Dette er noe barn gjør mot hverandre uten de ansattes eller voksnes innblanding. Dette skjer jo nettopp på steder og tidspunkter da barna er uten de voksnes direkte kontroll. Gullestad mener at i slike tilfeller er de voksnes kontroll positiv, og den trengs for at barn skal slippe å oppleve dette, eller i hvert fall begrense uhyggelige situasjoner (1991:104 og 1994:161). De ansatte jeg observerte lot ikke mobbing eller utestengelse være et alternativ. I slike situasjoner var det viktig for de ansatte å gripe inn og prøve å hjelpe til. Dette illustrer at det ikke trenger å være enten/eller, men heller en balanse av både/og. Barn trenger ikke enten kontroll eller frihet, men en blanding av begge deler (Gullestad 1991:104 og 1994:161).

Barna fortsetter leken uten at Kim blir inkludert. Han står og ser på og gir inntrykk av at han veldig gjerne vil være med. En ansatt kommer bort og sier: "Hei, gutter. Kan dere ikke leke med Kim også da? Det er ikke noe hyggelig å føle seg utenfor. Dere klarer helt sikkert å finne en plass til Kim i leken". Barna ser ikke helt fornøyde ut og kommer med noen kommentarer lavt om at "alltid må noen flere være med", og "hvorfor mååå Kim være med?". Etter en tenkepause bryter en av guttene stillheten: "Kim kan hjelpe meg med å passe på figurene når de er inni slottet". Den ansatte går bort fra guttene, og man kan se fra avstand at Kim nå er tatt inn i varmen.

De ansatte mener barna må få lov til å finne ut hvor grensene går på egen hånd, og prøve å ordne opp selv. Hvis dette ikke går, og utfallet blir barn som er lei seg, kan de ansatte involvere seg ved å trøste og å snakke med dem som er grunnen til en konflikt. Dette er jo også en del av barnas kultur, og da må de selv kunne skaffe seg erfaringer og få lov til å bestemme selv – også i negative situasjoner.

Ved å bli holdt utenfor eller mobbet så føler dette barnet på kroppen hvordan dette er, samtidig som de barna som er med på å holde noen utenfor finner ut hvordan dette er. Av slike situasjoner kan barn lære hvordan man skal oppføre seg mot andre barn, og hva man ikke skal gjøre. Men det er ikke alle som lærer fort. Slike situasjoner kan skje igjen og igjen før man ser en forandring i atferd hos barn. I situasjonen over var den ansattes innblanding en positiv erfaring. Dette skjer ikke hver gang. Selv om utfallet blir negativt kan ikke de ansatte tvinge barna til å leke sammen. De ansatte blir heller en støtte for barna som ikke får tilbud om å være med i leken eller aktiviteten.

Barns strategier for å bli med på lek

Gulløv skriver om barnehagebarns strategier for å bli en del av allerede igangsatt lek, og også hvordan noen barn gjør alt de kan for å ødelegge andre barns lek fordi de selv ikke fikk være med (1999:144). På den SFOen jeg var på, kjente jeg igjen dette. Det var tydelig at barn hadde spesielle fremgangsmåter overfor andre barn når de ville oppnå inkludering.

Susanne spurte en gjeng med jenter om hun kunne bli med å lage sølekaker av våt jord og sand sammen med dem. Ingen av jentene reagerte noe særlig, og ga henne ikke noe svar. Susanne ble stående en lang stund før hun gikk og satt seg ned et stykke bortenfor for å følge med på hva jentene drev med. Etter en god stund løp hun av gårde bort til en busk og kom bort til jentegjengen med hendene fulle av blader. "Disse kan vi bruke som glasur på kakene", sa hun til de andre. "Jaaa", sa jentene positivt. Susanne satt seg ned sammen med jentene for å lage sølekaker.

Å følge med på hva andre barn driver med, og dermed skaffe seg en forståelse for hvordan leken foregår og vise at de selv kan ha en plass blant de andre, er en utbredt strategi for å få seg selv med i lek. Oppfinnsomhet og fantasi kunne også være viktige faktorer som fikk barn med i leker som allerede var i gang. Det var enklere for barn å få innpass på denne måten enn å spørre direkte fordi barna allerede hadde bevist at de forstod lekens prinsipper. Dette var også en strategi som ble brukt når de enten ikke turte å spørre direkte om de fikk være med på grunn av redsel for avslag, eller så var de rett og slett ikke tøffe nok til å sette seg selv i en sårbar situasjon. Denne typen strategi fungerte ikke hver gang.

Peter har akkurat blitt avvist av guttene som leker i sandkassen. Han ble lei seg og irritert: "Jeg vil også være med å leke med dere. Alle skal få lov til å være med".

Guttene i sandkassen overser Peter. Etter en liten stund begynner Peter å sparke i sanden. Fremdeles blir Peter oversett, så han sparker hardere i sanden så det spruter over byggene og veiene i sanden som guttene hadde laget. En konflikt oppstår.

Forsøk på innpass i lek kan ende med konflikt eller avvisning. Det var ikke alle barn som klarte å godta at de ikke fikk lov til å være en del av leken, og de gjorde alt de kunne for å ødelegge for de andre. Hvis de ikke selv skulle få være med på leken, så skulle heller ingen andre leke det! Ved å lage en konflikt eller ikke godta en avvisning retter barn oppmerksomheten mot seg selv som et siste forsøk på å få det de vil, nemlig aksept.

En annen strategi barna bruker for å bli godtatt eller få aksept for å bli med i leker er gjennom kommodifisering. Cook legger frem to måter barn og varer henger sammen på. Den første måten er varer som fremmer personlige følelser eller utvikling. Den andre er barnas begjær for varer (2004:11). Ofte står det ikke på barnet selv om hun/han er innenfor eller utenfor. Det kan også avhenge av hvilke klær eller leker de har. Har man ikke noen av de populære lekene eller klærne kan man fort bli holdt utenfor. Dette er spesielt for vennegrupper og interessegrupper (se s.60-61). I interessegrupper er det viktig å ha utstyr som kobles opp mot den gjeldende aktiviteten i gruppen. Det kan også være viktig for vennegrupper å ha de samme klærne og lekene, eller i hvert fall noe som er tilnærmet lik. I følge Rysst er det også viktig for foreldre å gi barna det de trenger for at de skal inkluderes i jevnaldergruppen, og ikke stigmatiseres eller marginaliseres (Rysst 2006:93). Døving mener det norske samfunnet ser på barn som *opphøyde vesener* (Rysst 2006:98), og gir barna alt hva de vil ha. Eksempelet under viser hvor mye en populær leke kan ha å si for lekeforholdet mellom barn:

Noen av guttene beveger seg samlet som en gjeng gjennom rommet med små figurer fra Pokémon i hendene. "Åsså skyter jeg deg ned sånn at noen må redde deg", sier Kurt. "Ja, åsså fløy jeg ned og fikk tak i han sånn" (viser en bevegelse), legger Kim til. Markus kommer og vil være med, men han har ikke tatt med seg sin Pokémonfigur i dag. En av guttene sier at Markus er nødt til å ha en Pokémon for å kunne være med på leken. Markus forsvinner, men kommer raskt tilbake. Nå har han med seg en liten

legofigur han fant i kassen i hylla: "Denne her er liksom min Pokémon i dag. Han kan skyte flammer og rulle fort rundt sånn som dette, åsså angriper han deg". De andre guttene godtar dette og fortsetter leken videre sammen.

For å få innpass i leken trengtes en spesiell leke. Fenomenet Pokémon er gjort kjent gjennom tegneserier på tv, samlekort, tv-spill og plastfigurer man samler på. Dette er en vare som barna har begjær for (Cook 2004:11). Det er ikke barna som skaper et skille mellom de inkluderte og ekskluderte, men det er leken i seg selv. Pokémonfiguren blir i denne situasjonen en strategi for å inkludere Markus, akkurat som klær og andre typer leker kan være i andre situasjoner. I tråd med Frønes kan materielle gjenstander være avgjørende når det kommer til hvem som kan være med på leker, og hvem som ikke kan være med (2003:93). Samhandling mellom barn burde ikke påvirkes av markedsvarer. Dette er også en grunn til at SFO i utgangspunktet forbyr private leker fordi de vet av erfaring at dette skaper splid og krangel. SFO har sine egne leker som barna kan bruke. Disse lekene har alle barna lik tilgang til, og ingen kan kalle seg *eier* av lekene. Dette gjør at barn får en strategi mindre å bruke når de vil inkluderes, men samtidig er dette en fordel ved at venner og lekekammerater blir valgt ut i fra personene selv, og ikke materielle gjenstander.

Barn skal ikke behøve å klare seg selv, men ha voksne som veileder dem i barndomsfasen. De ansatte på SFO er på denne arenaen de voksne, som skal hjelpe barna på riktig vei. Noen ganger spør barna om de voksne kan være med dem bort til barna de vil leke med. De tør ikke alltid spørre alene. Dette opplevde jeg som tegn et på at barn var redde for å få et negativt svar, og at de fant støtte i en voksen som kunne trøste, hvis de ikke fikk være med. Som oftest ordnet det seg. Dette er delvis fordi barn respekterer de voksne og synes det er vanskelig å si nei når en voksen spør, men også fordi at de har lært fra barnehagen at man skal "la alle som vil være med på leken". Det er ikke bare det barn lærer av seg selv eller av andre barn som er en del av barnekulturen. Den inneholder også lærdom fra de voksnes livsverden, og noen ganger trenger barna kontroll utført av de voksne (Gullestad 1991:104 og 1994:161), for at barna skal få en god opplevelse av både sin egen barndom og SFO.

Barna og de ansatte

Institusjonen SFO består ikke bare av barn, men også av voksne. Det er deres jobb å sørge for at barna har det bra mens de er på SFO, at de føler seg trygge, og blir passet på frem til foreldrene henter dem. SFO er det Berentzen kaller en *voksenstyrt omsorgsinstitusjon*, med unntak av at de voksne på SFO ikke har en spesialisert utdanning for å ta vare på barna (1989:62). Barn kan ikke bare forholde seg til andre barn, men må også forholde seg til de voksne på SFO. Goffman har et skille mellom de ansatte og de innsatte (Goffman 1967:14). På SFO er de innsatte barna. Barna er avhengig av de ansatte, og deres overvåkning, for at det i det hele tatt skal finnes en institusjon. Som sagt tidligere, kan overvåkingen, eller tilsyn, være akkurat det barna trenger blandet med frihet for at barnekulturen skal gå sin gang uten avbrekk av mobbing og uteholdelse (Gullestad 1994:161). Overvåkingen skaper en maktfordeling mellom de ansatte og barna, hvor de ansatte har ansvaret for å ta vare på barna til foreldrene kommer, og barna er nødt til å gjøre som de ansatte sier. Dette kan gjøre at barna kan føle seg mindreverdige, i forhold til Goffmans teori (1967:14). Ut ifra mitt opphold på SFO har ikke jeg observert at denne maktfordelingen er et problem for barna. De vet at de er nødt til å høre på de ansatte om de skal kunne være der. Det kunne forekomme små konflikter hvor barna ville gjøre noe de ansatte ikke kunne la dem gjøre, som for eksempel å gå utenfor skolegården, eller oppholde seg i gangen. De ansatte kan under slike forhold ikke la barna være medbestemmende over egen fritid. SFO må ha visse rammer og grenser.

For å finne ut mer om barns forhold til de ansatte på SFO, spurte jeg flere barn om hva de mente de ansatte gjorde mens de var på SFO. "De passer på oss, og trøster oss om vi faller og slår oss", fortalte en gutt til meg. Noen andre barn forklarte at "de ansatte skal hjelpe barna til å ha det gøy på SFO, og leke med barna om barna ville det". De aller fleste barna var enige om at de ansatte var der for å passe på dem mens de selv lekte med vennene sine. Dette viser at barna har forståelse for at SFO er et sted hvor de får tilsyn og omsorg, og at de ansatte er der for å gjøre SFO-tiden best mulig for dem. For at dette skal være mulig trengs det en skjevhet i maktfordelingen mellom de ansatte og barna (Goffman 1967:14). Dette stemmer overrens med denne SFOens målsetninger (se s.76).

Ida kommer løpende mot Trine (en av de ansatte) og slenger armene rundt henne. "Trine? Kan vi spille Villkatten? Eller kan du lese for meg?", spør Ida. "Hent Villkatten du, så setter vi oss på bordet ved vinduet", svarer Trine. "Jaaaaa", roper Ida og løper bort og henter spillet med et stort smil om munnen. Når barna ser at Trine skal være med på spillet, er det mange som strømmer til og vil være med. "Det er enda gøyere når de voksne blir med", sier en av jentene til meg når jeg står og ser på Trine og barna som spiller. "Hvorfor synes du det da?", spør jeg. "Fordi de voksne er morsomme og får oss til å le. Åsså passer de på at ingen jukser".

Barna opplever ikke bare ansatte som overvåkere når de er på SFO. De ansatte involverer seg i aktiviteter og leker sammen med barna. Dette skjer selvfølgelig ikke hele tiden, men hvis barna spør voksne om de kan være med på en aktivitet eller lek, så gjør de som oftest det. I delmålene til denne SFOen står det at de ansatte skal kunne lede lek, sette i gang lek og leke selv (vedlegg 2). Ansatte kan spørre barn som ikke har noe å holde på med, om ikke hun/han har lyst til å gjøre noe sammen med dem. Det er ikke ofte barna sier nei til dette. Oppmerksomhet fra voksne kan være stas om det passer barna selv.

Barna kan ved noen anledninger synes at de ansattes krav om *samling*, så og si hver dag før det var utetid, går ut over friheten deres (Højlund 2002:115). Noen barn prøver å ignorere samlingen ved å gjemme seg, eller å fortsette som ingenting med leken sin. De ansatte vil helst at barna skal sitte rolig og høre etter, slik at de får gitt barna viktige beskjeder.

"Ikke samling nå igjen!", og "Kan vi få slippe samling i dag?" var kommentarer jeg ofte hørte. Denne holdningen til de ansattes tidsstyring er generell blant barna på alle tre basene. På Base 3 har de bare samling én gang i uken, fordi barna ikke synes dette er nødvendig. Barnas oppfattelse er at tiden på SFO er noe man selv skal bestemme over. Dette gir barna en følelse av uavhengighet fra de voksne. Ved å ha samling hver dag blir barnas fritid underlagt institusjonens, og de ansattes premisser, istedenfor å ha en institusjon for barn og på barns premisser.

Voksnes påvirkning

De ansatte synes det er viktig å lære barn at de skal være snille mot hverandre, og mot de ansatte, at de skal snakke pent, og ikke holde noen utenfor. Dette blir terpet på hvis det

kommer opp situasjoner som går imot disse verdiene. Barna får også alltid en forklaring på hvorfor de får tilsnakk. Det de ansatte overfører til barna kan man se at de har tatt til seg og forstått, når barna selv kommenterer når andre barn gjør eller sier noe som går imot hva de ansatte har lært dem. Ifølge James, Jenks og Prout er ikke barn og barndom konstante kategorier. De påvirkes av, og har innvirkning på, andre i samfunnet (1998:99), som for eksempel voksne.

Barna er veldig klare på at det er en forskjell mellom de ansatte og dem selv. Dette kommuniserer de ved å si at "sånt får bare voksne lov til", eller "det skal jeg gjøre når jeg blir stor". Barna er klar over at det er andre rammer som gjelder for barn på SFO enn for de ansatte. De er ikke der som likestilte. De ansatte har mer frihet, og kan bestemme mer enn barna kan. Barna kan til tider synes dette er urettferdig, og sier "når jeg blir voksen så skal jeg gjøre som jeg vil, og bestemme over meg selv!". Selvbestemmelse og frihet settes høyt hos barna på SFO. Dette er nok en konsekvens av at både foreldre, lærere og SFO-ansatte har brukt tid på å klargjøre at det er stor forskjell mellom å være på skolen, og på SFO. På skolen skal man sitte stille og gjøre som læreren sier. På SFO får barn høre at "SFO er ikke som skolen. På SFO kan dere leke og gjøre det dere har lyst til".

Barnas forhold til de ansatte er nært. Dette er voksne de blir godt kjent med, og som er viktige støttespillere i deres hverdag. Forholdet til de ansatte er ikke like nært som til sine egne foreldre, men når foreldrene ikke er i nærheten, forholder de seg til de ansatte som om de *vikarierer* i foreldrenes rolle. De lar de ansatte trøste og oppdra seg, og gir de ansatte klemmer og gir uttrykk for at de bryr seg om dem. Barna forteller de ansatte om hva som skjer i livet deres, for eksempel om søsknene sine, om foreldrene sine, om de har fått en ny sykkel eller kjæledyr, eller om hvilke aktiviteter de holder på med utenfor SFO. Barna knytter nære bånd til de ansatte, og stoler på dem, selv om barna er klar over at de ansatte er på SFO fordi dette er jobben deres, akkurat som lærerne i skoletiden, og ikke som privatpersoner. Det er et kontraktuelt forhold, i tillegg til et personlig (Gullestad 1989:62).

SFO som fritidsaktivitet

På SFO skiller de ansatte, barna og deres foreldre mellom to typer aktiviteter. Disse to er frilek og organiserte aktiviteter. Frilek er lek hvor barna selv bestemmes hva som skal gjøres, og med hvem. Dette er lek hvor de ansatte settes i periferien. I organiserte aktiviteter har de ansatte en mer sentral rolle, og det er de som bestemmer hvilke organiserte aktiviteter som tilbys (barn kan komme med ønsker før en aktivitet starter opp), og hvordan de gjennomføres. Selv om dette er aktiviteter laget av voksne for barn, prøves det å gi barna medbestemmelse.

Frilek

Højlund hevder at *frilek*, sett fra barnas perspektiv, betyr delvis frihet fra vokseninnblanding, men ikke frihet fra andre barns innblanding (2002:105). Frilek sett fra de ansattes perspektiv er at barna fritt kan bestemme hva slags lek de vil leke, og med hvem denne leken skal foregå. Lidén mener lek ikke er en aktivitet i seg selv, men et aspekt ved en handling (2005:167). Dette er et analytisk perspektiv, mens ut i fra et emisk perspektiv gjennom mine observasjoner, separerer ikke barna mellom disse to nivåene. Barn tar lek som å være en aktivitet – et absolutt fenomen. Selv om *lek* ikke har et bestemt innhold, har alle barna på SFO en felles forståelse for hva lek er.

Fantasi er en stor del av frilek. Barna lager seg settinger hvor de later som de er andre personer eller dyr, og noen ganger lever de i en helt annen verden. Ulike leker glir over i hverandre, og flere leker kan holde på samtidig. Lek kjennetegnes ved at utfallet ikke er gitt på forhånd. Nye hendelsesforløp kan hele tiden inkluderes uten at dette ødelegger leken (Lidén 2005:166).

Markus og Linus står i døråpningen og ser ut i gangen. Plutselig løper de inn på basen og gjemmer seg litt og er redde. Så løper de tilbake til døråpningen igjen og ser forsiktig ut.

Cecilie (meg): Hva er dere redde for?

Markus: Monsteret! Vi så det! Det gikk fra trappen og nå er det på rommet ved siden av basen.

Linus (roper nesten): Jeg så ham!

Guttene løper inn på basen igjen, mens de hopper litt nervøse rundt og gir uttrykk for at de har det gøy. Flere av barna blir nysgjerrige og blir med på leken. Etter hvert er de åtte barn som bor ute i skogen og må gjemme seg for monsteret som vil komme og fange dem!

Markus: Fort! Inn i hulen!

Barna hiver seg ned på gulvet og gjemmer seg under tegnebordet. Mens de gjemmer seg her går praten over i løver og tigre. De er sterke og skal overvinne monsteret. En av guttene lager seg et bur av noen stoler, og nå er alle opptatt av at de er tatt til fange av en dyrehage, og må rømme. Monsteret er glemt.

Barn har ingen problemer med å være fantasifulle, og finne på leker selv om de har begrensninger i rom. Dette er den hverdagen de kjenner til, og de er vant til at basen har sine rammer. Huizinga sin definisjon av lek (s.9) inneholder at handlingen lek gjennomføres innen fastsatte grenser i tid og rom (1938:41). De ansatte snakker om at de synes base-rommet er for lite for så mange barn samtidig. Det blir for liten plass, støy nivået blir altfor høyt, og de er redde for at dette ødelegger barns mulighet for frilek. De håper at de til neste år kan få et større lokale. Jeg så også barn som gikk og holdt seg for ørene, og klaget på at det var så bråkete, eller andre barn som gikk rundt inne på basen for å prøve å finne seg en liten krok de kunne leke i, uten å bli forstyrret. Selv om barna har disse begrensningene så klarer de fint å forholde seg til dette mesteparten av tiden. Plassmangel og mye støy er også grunner til at de ansatte synes det er bra for barna å få vært ute litt hver dag. Da får de forandring i rom, større plass og mindre støy. Barna trives godt ute i skolegården, men noen ganger kan de bruke ualminnelig lang tid på å få kledd på seg, og finner mange unnskyldninger for å trekke ut tiden før de skal ut.

”Vi vil ikke være ute. Det er kaldt og kjedelig. Åsså må vi ha på oss alle disse dumme klærne. Lekene inne er mye gøyere”.

Rett etterpå så jeg de samme barna som kom med denne påstanden, løpe rundt ute og smile fra øre til øre. Barna liker i utgangspunktet ikke ideen om å være ute, men når de først

kommer seg ut har de det likevel gøy. Barn er tilpasningsdyktig, samtidig som erfaring fra barnehage (mange barn gikk i naturbarnehage hvor de var ute hele dagen) og SFO gjør at de på forhånd vet at de skal ut i løpet av dagen. Dette gjør at barna har mange forslag til leker som kan gjøres ute, selv om disse lekene ikke inneholder barbier, andre figurer, lego og klosser. De ansatte synes utetid er en viktig verdi på SFO, og prøver å ha en positiv innvirkning på uteaktiviteter ved å ha forslag til hva barna kan leke, og at de inkluderer mange barn (Lidén 1994b:54-55).

Barn elsker frilek på SFO. Når oppropet er tatt, og SFO begynner for dagen er det om og gjøre å komme seg forttest inn på basen og ta de lekene man helst vil leke med, eller ta og holde av steder man vil leke. Det tar ikke lange tiden før så og si alle er i full gang med å leke etter eget ønske. Jeg la nesten aldri merke til noen barn som klaget på at de kunne leke fritt. Unntaket var hvis noen barn heller ville hjem, istedenfor å være på SFO, eller alenebarn som drar nytte av igangsatte aktiviteter.

I Danmark har frilek på SFO den samme plassen som i Norge (Højlund 2002).

Selvbestemmelse, lek og frihet er viktige verdier for barna når det kommer til deres egen fritid. I Frankrike, derimot, har barn mindre fritid enn barn i Danmark og Norge.

Heldagsskolen påvirker barnas hverdag, og gir dem lite tid til lek med andre barn mens de oppholder seg på skolen. I Frankrike, og på den franske skolen i Oslo, er verdier som kontroll, disiplin og alvorlighet viktig. Dette mener den franske kulturen må til for å danne en eliteklasse (Internettreferanse 7). "Lek er så og si fraværende på denne arenaen", forteller en forelder til en elev ved den franske skolen i Oslo. Selv om Norge, Danmark og Frankrike er vestlige land, og i utgangspunktet skal ha tilnærmet like ideologier, kan man se det er store forskjeller når det gjelder barn og barndom, og verdiene som blir lagt til grunn (se s.23-25).

Gruppeinndelinger i lek

For å orientere seg i barnas SFO-landskap har Højlund lansert flere begreper; vennegrupper, interessegrupper, tomgangsgrupper og alenebarn (2002:106-120). Dette er for å vise hvordan barn deler seg inn forskjellige grupper under lek (Højlund 2002:102). Jeg merket meg også disse gruppene under eget feltarbeid.

Tre jenter på Base 1, som jeg observerte leke med hverandre regelmessig, er en *vennegruppe*. En vennegruppe har en gruppetilhørighet uansett hvor i institusjonen de befinner seg. Det viktige i denne gruppen er ikke aktiviteten, men samværet (Højlund 2002:106). Dette fikk jeg bekreftet en dag jeg satt og tegnet sammen med jentene, og Kari fortalte:

”Vi tre pleier nesten alltid å leke sammen på SFO. I skolen også da. For vi går i samme klasse. Så da bare leker vi sammen fordi vi er vant til det. Åsså leker vi det vi pleier.”

Det var altså forhåndsbestemt at akkurat disse jentene skulle leke sammen. Vennegrupper var ikke forbeholdt jenter. Gutter hadde også denne typen grupper, men det var sjelden at vennegrupper bestod av jenter og gutter samtidig. Jeg så bare ett tilfelle av dette under mitt opphold på Base 1. Barna, fra eksempelet over, henvendte seg sjelden til andre barn når de var sammen. De var mest fokusert på hverandre, og deres lille private verden midt oppi de andre nesten femti barna på Base 1:

De tre jentene har hvert sitt hoppetau og står så og si oppå hverandre og hopper og ler av hva de driver med. Etter hvert skal alle tre hoppe i samme tau. Deretter løper én av jentene bort til trærne og begynner å klatre. De to følger etter. Fra treet ser de at sklien er ledig. De hopper ned og forter seg bort før noen andre kommer dem i forkjøpet. På sklien sklir de alle samtidig mens de sitter i tog eller ligger halvveis oppå hverandre. Mens de leker nynner de også på sanger og snakker om at de er popstjerner.

Denne gruppen trenger ikke rom eller type lek for å avgrense seg. Samholdet til disse jentene ble understreket av at de alltid oppsøker hverandre, før andre barn. De fortalte meg at de hadde kjent hverandre fra før de begynte på skolen, og at de ikke kjente noen av de andre barna på SFO like godt. Ifølge Lidén fungerer vennegrupper som en stabil enhet som *”(...) har skapt deres egne tegn og koder som er beregnet bare på dem selv, men som samtidig formidler for utenforstående at de hører sammen”* (1994b:36). Det viktigste ved

denne gruppen er stabiliteten. Højlund beskriver også en gruppe hun kaller *lekekammerater*. Denne gruppen ligner vennegruppen, men er ikke like stabile. De kan ha relasjoner med fysisk nærhet og daglige treff, men uten langvarige forpliktelser (2002:113). På denne måten blir grensene utad mer åpne, enn i jentenes vennegruppe, i eksempelet over. Jeg fant at gruppen lekekammerater var mer vanlig på SFOen jeg oppholdt meg, på i forhold til vennegruppene. Det er mulig at dette har noe å gjøre med at barna på Base 1 ikke er så sammensveiset enda. Før SFO gikk barna i flere forskjellige barnehager, og hadde aldri møtt hverandre. Dette gjør at barna ikke har hatt så god tid til å bygge opp vennegrupper som krever lagvarig kontakt.

I *interessegrupper* er gruppetilhørigheten forskjellig i fra vennegruppen. Lidén kaller denne type gruppe for et *aktivitetsfellesskap* (2005:214). Her får barna tilhørighet til gruppen gjennom en bestemt aktivitet (Højlund 2002:108). Dette kan for eksempel være fotball, hvor gutter (noen ganger jenter) møtes på fotballbanen for å bedrive samme aktivitet

Jens og Markus står midt på fotballbanen og sparker ballen frem og tilbake mellom seg. Etter en liten stund kommer fire gutter løpende og blir med. De sklir naturlig inn i aktiviteten uten å måtte spørre om å bli med. Kort tid etter kommer enda tre gutter. Da ble det dannet lag, og kampen var i gang.

Denne gruppen ble dannet på grunn av selve aktiviteten, og en felles interesse blant guttene om fotball. Når spillet var over, ble gruppen oppløst. Individene i spillet kunne variere fra gang til gang. Kriteriet for å bli med var at man hadde interesse for aktiviteten, eller at man hadde kjennskap til for eksempler regler. Gruppemedlemmene krever at man hele tiden måtte bevise for de andre deltagerne at man fortjener å være med i gruppen (Højlund 2002:110). Interessegrupper er vanlig blant både gutter og jenter – med forskjellige typer aktiviteter. Jentene var ikke like opptatt av fotball, men lekte heller med små bamser og andre små figurer. Denne type gruppe bindes sammen ved felles interesser, og at alle som blir med skal bidra med noe. Ingen skal i utgangspunktet trenge å spørre om å kunne få lov til å være med (Højlund 2002:110). Jeg opplevde, imidlertid, at barn måtte spørre om å være med i interessegrupper hvis aktiviteten allerede var i gang. Interessegrupper blir knyttet til

bestemte steder (Højlund 2002:110), som for eksempel fotballbanen eller steder hvor det passer seg å leke med bamser og figurer. Jentene hadde faste steder for slikt.

På SFO fantes det også en type gruppe Højlund kaller *tomgangsgrupper*. Tomgangsgrupper består av barn som oppløses, og kan settes sammen på nye måter. Disse gruppene kan være på tvers av kjønn eller rene gutte- og jentegrupper. Denne type gruppe har ingen grenser, men signaliserer åpenhet. I denne gruppen har barn til felles at de er rastløse (2002:112). Ved at noen barn hele tiden beveger seg rundt i institusjonen, uten noen klare mål med hensyn til andre barn, eller type lek, holdt de hele tiden øye med nye muligheter. Slik skaffer barna seg en oversikt over hva de andre barna driver med, før de selv bestemmer seg for hva de vil gjøre. Hvis ikke noen interessante muligheter dukker opp, blir disse barna ofte sittende å tegne, eller spille spill med voksne, eller bli alenebarn.

Den siste av Højlund sine grupper jeg vil ta med er SFOens *alenebarn*. Man kan finne disse barna ved de ansattes side, eller vandrende rundt alene. Dette er fordi at de ikke har status i forhold til andre barn, og ikke tilhører en gruppe, men heller blir ignorert eller ekskludert av de andre barna (2002:117). David var en av dem jeg anså som alenebarn:

Jeg står på en gigantisk snøhaug barna bruker som akebakke, og ser utover skolegården. Fra toppen kan jeg se alle barna som er på SFO. Noen bruker sklien, noen klatrer i trær, noen aker og andre prøver å spille fotball i høy snø! Innimellom alle disse lekende barna ser jeg David. Han står og ser på noen som bruker huskene. Ingen prøver å ta kontakt med han, og han gjør ingenting selv for å bli en del av leken. Kort etter tusler han bort til en av de ansatte og tar henne i hånden.

Jeg merket meg at det spesielt var ute jeg oppdaget alenebarna. Her er området mye større, og barna har god plass til å spre seg utover. Inne på basen er det mye mindre plass, og dette gjør det vanskelig å se seg ut disse. Det var også enklere for alenebarna å finne noen å leke med inne, når alle barna var samlet på et lite sted.

I denne SFOens delmål står det at man skal sørge for tilstrekkelig voksendekning, slik at det noen ganger kan gis rom for aktiviteter på barns egne premisser (vedlegg 2). De ansatte forbød private leker i SFO tiden. Dette er fordi det blir så mye oppstyr, og barn blir lei seg når noe blir borte, eller noen andre tar gjenstandene fra dem. Unnskyldningen barn bruker er at

alle lekene på SFO skal man dele på. Kasper har likevel fått lov til å ha med seg noen av sine egne leker.

Kasper kommer gående bort til noen av de andre guttene på SFO med tre legoroboter i armene. Guttene Kasper går mot har allerede sett hva slags leker han bærer på.

Kasper: Vil dere være med å leke med robotene mine sammen med meg?

Lukas nikker på hodet. Peter følger også velvillig med.

Kasper fikk lov til å ha med seg egne leker på SFO selv om dette ikke er lov. Det er fordi han i utgangspunktet synes det er vanskelig å ta kontakt med andre barn, og det er få eller ingen som tar kontakt med han. Når han har med sine egne leker synes han det er enklere å få lekekamerater. Da kan han spørre om noen vil være med å leke med hans leker, istedenfor at han må spørre andre om å få lov til å være med i deres lek. Dette viser at ansatte er klar over alenebarna sin tilstand, og gjør tiltak for å bedre denne situasjonen.

Jeg oppdaget at de som blir regnet som alenebarn har det mye lettere i voksenorganiserte aktiviteter fremfor i frilek. I denne settingen dempes de eksisterende gruppeinndelingene, og barn som egentlig befinner seg utenfor gruppene kan, for en tidsbegrenset periode, være en del av fellesskapet. I disse settingene blomstrer alenebarna opp, da de endelig har en form for inkludering.

Organiserte aktiviteter

I tillegg til frilek består SFO av en del valgfrie organiserte aktiviteter. Organiserte aktiviteter er aktiviteter som er styrt av voksne. Noen er gratis, mens andre må foreldre betale ekstra for. Barna må melde seg opp på aktivitetene, og disse varer over mange uker i strekk. Eksempler på organiserte aktiviteter ved denne SFOen er skiskole, tegnekurs, fotball og drill. De ansatte organiserer også besøk på skolens bibliotek, og lek i gymsal. Disse to aktivitetene kan barna ukentlig bestemme seg for om de vil være med på. SFO har også en sjelden gang baking, laging av påskepynt og julepynt, og øving på underholdning til avslutninger før ferier. De som ikke vil være med på organiserte aktiviteter har alltid muligheten til frilek.

Det skal være sommeravslutning på SFO og barna skal underholde foreldrene sine.

Base 1 skal synge og danse til sangen "Fairytale". Jeg skal hjelpe de voksne med

dansen som de har bestemt at barna skal lære. Første gangen vi kjører igjennom dansen synes barna det er gøy, og de overdriver bevegelsene så mye de kan. Spesielt felespillingen! Andre gangen faller interessen litt, og noen setter seg ned eller begynner med andre ting. Når de voksne sier at de bare skal øve igjennom 1-2 ganger til før de skal få lov å gå ut å leke, så protesterer de fleste. "Vi vil ut å leke nå", "nå er det nok" og "vi er slitne og lei", sier barna med misfornøyde ansiktsuttrykk. Noen av barna går mot døren. De voksne sier: "Kom igjen da, bare en gang til! Vi skal jo fremføre for foreldrene deres! Vil dere ikke vise hvor flinke dere har blitt?". "Vi vil heller ut å leke nå", sier en av guttene.

De ansatte vil veldig gjerne at barna skal få til dette slik at de selv synes de er flinke, og at foreldrene blir stolte. I noen tilfeller, som dette, kan de ansattes ønsker og intensjoner rundt de organiserte aktivitetene avvike fra hva barna selv vil. Blir aktiviteter for alvorlige, og for annerledes i forhold til frilek, vil barna heller ha frilek. Dette er et bevis på at det barna helst vil er å kunne ha medbestemmelse når det gjelder aktiviteter og deres fritid. For mange barn, deres foreldre og ansatte, blir SFO et mer spennende sted å være når man kan delta og legge til rette for organiserte aktiviteter. Nesten alle barna på Base 1 deltok på i hvert fall én aktivitet i regi av SFO i uken (se s.86 for en større diskusjon om organiserte aktiviteter).

Kjønnnet lek

I dag snakkes det om *rosa barn* og *blå barn*. Berentzen delte inn i *rødkledde barn* og *blåkledde barn* (1990:18). Når man går inn i en lekebutikk ser man tydelig et skille mellom jenteavdelingen og gutteavdelingen. I jenteavdelingen er ting rosa, det finnes utallige dukker, søte bamser og prinsesseklær. Gutteavdelingen har et mye tøffere preg med muskuløse actionfigurer, raske biler, superheltutstyr, og fargen som markerer seg i lokalene er blå. Det kapitalistiske markedet tjener penger på skillet mellom jenter og gutter gjennom kommersialisering av barndom (Internettreferanse 2). Fürst hevder at inndelingen av rosa til jenter og blått til gutter, er tilstede helt fra barnet er født. Denne inndelingen er med på å opprettholde kjønnsforskjeller og kjønnsroller i samfunnet (1998:292-293). Det er på forhånd avgjort hva jenter og gutter skal leke med, og hva de skal kle seg i. Det er fokus på at jenter og gutter er forskjellige, og slik dyrkes de tradisjonelle kjønnsrollene (Internettreferanse 2) (se s.72-76 for en større diskusjon om kjønnsroller).

Det er også forskjell mellom jenters og gutters måte å leke på. Jenter leker oftest i det som kalles *vennegrupper*, mens gutter som oftest leker i *aktivitetsfellesskap*. Vennegrupper er preget av små, segregerte grupper bestående av enten jenter eller gutter. Det er sjelden at vennegrupper inkluderer begge kjønn. Jenter driver oftest med rollespill. Roller, enten det er som mødre og barn, prinsesser eller små søte dyr, deles ut. Enten bruker de seg selv til å spille rollene gjennom, eller så bruker de figurer. Det er vanlig at disse rollespillene grunner i kampen mellom det gode og onde, og at man skal vinne over autoriteten (Lidén 2005:213-214). Den vanligste leken blant jenter er *mor og barn* leken som de samme jentene kan starte på flere ganger i løpet av en vanlig SFO-dag (Berentzen 1990:66). Gutter er mer opptatt av aktivitetsfellesskap. Hvis man i utgangspunktet ikke har ferdigheter i forhold til aktiviteten, kan man ta på seg en *lærlingrolle* i leken og tilegne seg ferdigheter med tiden (Lidén 2005:214). Jenter kan ta del i aktivitetsfellesskap, og gutter i rollespill. Til tider kunne disse gruppene også blandes med gutter og jenter (se empirisk eksempel s.44). Primært lå forskjellen i at gutter ikke lekte prinsesser, eller søte dyr. De tok heller på seg roller som superhelter med overnaturlige krefter, og skumle dyr.

Mye av barns lek er basert på *voksenverdenen*. Barn tar situasjoner som forbindes med å være voksen, og gjør de som til lek. Schwartzman kaller barn for copycats, de kopierer de voksnes handlinger (1978:23). Den vanligste leken jeg observerte på SFO, hvor barna tar etter voksne, er når de leker familie. Barna deler ut roller seg i mellom; mor, far og resten er barn eller husdyr. Barna henter rolleinformasjon fra de voksne rundt seg, som for eksempel foreldre, SFO-ansatte og lærere (Berentzen 1989:66).

Chodorow hevder at det finnes generelle, og nesten universelle, forskjeller mellom maskuline og feminine roller. Forskjeller i utvikling hos kvinner og menn ligger i at kvinner er ansvarlig for barneomsorg og oppdragelse, og tidlig kvinnelig sosialisering (1974:43). Mødre behandler sønnen annerledes enn datteren. Hun legger vekt på maskulinitet som en motsats til seg selv (Chodorow 1974:48). De fleste jentene på SFO vil ikke ha rollen som far, så da leker de ofte uten. Dette viser at barn er klar over at det er forskjeller i atferd hos jenter og gutter, og at noen roller, som å være far, er en rolle som er tilegnet gutter ifølge barn selv. Hvis jenter tar på seg denne rollen i lek lager de mørk stemme, og later som de har skjegg eller bart, for å vise at dette er noe helt annet enn rollen mor, som ligger naturlig for jenter. I

familieleker, når ingen gutter vil være med, blir jenter enig om at faren er død, forsvunnet, ikke bor sammen med dem, eller er på reise.

I noen tilfeller tar barn som er med på familieleken seg en runde blant guttene for å høre om noen vil være med som far. Barn bruker også lek og samvær til å prøve ut beskjeder, verdier og regler de får fra voksne. Barn går inn i rollen som en *voksen* og bestemmer over de andre barna som er med på leken. Slik bruker barna det de har lært av voksne i sin egen lek, og bruker voksenes verdier, og moral, på andre barn (Berentzen 1989:69). Ved å prøve ut voksenrollen på hverandre, lærer barn hva slags roller man får som voksen.

"Jeg vil hjem!"

Selv om barna for det meste trives på SFO kan det også være lukrativt å dra hjem til eget rom, med egne leker, og kanskje data- og tv-spill. Det var ikke helt før på slutten av feltarbeidet jeg la merke til at noen barn hadde en strategi for å dra fra SFO før foreldrene hadde kommet og hentet dem.

Ola og Peter har lekt sammen nesten hele dagen. Nå sitter de begge og bygger lego. De lager Star Wars-sverd. Ola har fått med seg at det ikke er lenge til Peter blir hentet. Han spør Peter: "Du, skal vi spørre om jeg kan bli med deg hjem i dag?" Ola er en av de som pleier å bli hentet seint hver dag. "Ja, så kan vi leke med sverdene mine hjemme hos meg!", sier Peter entusiastisk. Kort tid etter kommer faren til Peter, og de to guttene løper bort til han og spør om ikke Ola kan bli med dem hjem.

Barn spør de ansatte om de kan ringe foreldrene deres for å høre om noen kan være med noen andre hjem. Dette gir ikke ansatte barna lov til. Barna må vente til foreldrene deres kommer, og spørre da. Slike avtaler skal være planlagt dagen i forveien, og ha med lapp til de ansatte. En del av institusjonslivet er at de *innsatte* ikke kan forlate SFO uten videre. Dette er i tråd med hva Goffman skriver om *den totale institusjon* (1967:13).

Det er utetid. Jeg står sammen med en av de ansatte og holder øye med barna som løper rundt, klatrer i tær og leker. Plutselig får en av de ansatte øye på Peter som kommer ut fra garderoben med sekken sin, og går mot utgangen av skolegården.

Ansatt: Peter, hvor skal du?

Peter: Hjem vel.

Ansatt: Du kan ikke gå hjem før foreldrene dine henter deg, vet du. Vi har ikke fått noen lapp om at du får lov til å gå hjem alene i dag. Kom så går vi inn med sekken igjen.

Peter: Men mamma er hjemme i dag. Det vet jeg.

Ansatt: Du må likevel vente til hun kommer og henter deg. Finn noe å holde på med, så går tiden forttere til du blir hentet.

Barna er avhengig av at foreldrene kommer og slipper dem løs. Noen barn har foreldre som henter dem sent nesten hver dag. Det er de som driver med denne strategien. Barna mistrives ikke på SFO, men synes til tider at de er for lenge her, og er synlig slitne. Mot slutten av uken er det flere barn som sitter i sofaen og leser blader og bøker, fremfor å løpe rundt. Kommentarer som "Jeg vil hjem!", "Hvor lenge er det til mamma kommer, tror du?" og "Jeg er sliten" gikk ofte igjen. Når barna vet at det ikke er noen mulighet for at deres egne foreldre kan komme tidlig og hente dem, finner de seg andre alternativer.

Barn har perioder hvor lengselen etter foreldrene er stor. De vil heller hjem enn å være på SFO, og brukte SFO-tiden til å stå i utkanten av skolegården og speide etter foreldrenes bil. Når de ansatte så dette prøvde de å få barna til å tenke på noe annet, og si at "når du leker går tiden til mamma eller pappa kommer mye raskere". Det er mye snakk fra foreldrenes side om at de skal komme tidligere å hente barna. Dette er både etter ønske fra barna og foreldrene. En av foreldrene kommenterte på den frivillige spørreundersøkelsen jeg gjennomførte:

"Jeg ønsker ikke at mine barn skal gå på SFO fem dager i uken, og heller ikke være der til de stenger kl 17.00. Da blir barna (i hvert fall mine) veldig slitne. Jeg har nå barn nummer tre på SFO. Tre dager i uken er perfekt, da får de i pose og sekk!"

Foreldre sa også at de synes de ser barna sine altfor lite. I realiteten blir ikke barna hentet tidligere etter slike utsagn. Det er mye snakk om dette i forhold til handling. Dette henger sammen med at barn er viktig for foreldre, og at de ikke vil gi uttrykk for at de ikke gjør hva de kan for å gi barna det de vil. Rysst skriver: "barna kommer først" (2006:88). Foreldre setter barna sine før seg selv fordi dette ansees som den politiske riktige holdningen i norsk familieideologi (Rysst 2006:98). Selv om foreldre kan mene at å hente barna tidligere er det

riktige å gjøre, er det ikke alltid det er like enkelt å gjennomføre det når man i tillegg til barna har andre ansvarsområder.

Leken i gaten borte

Ifølge Frønes var nærmiljøet en viktig arena i barns oppvekst før bruken av institusjoner for barn ble mer vanlig. Områdene mellom husveggene, i gata, på ballplassen og i nærmeste skogholt var naturlige leke- og oppholdsområder. Opie og Opie (1969) har skrevet ned forskjellige typer leker barna drev med ute i gaten, og poengterte at det hovedsaklig var på denne arenaen barna traff hverandre. Her utfoldet barna seg med hjemmeværende foreldre (oftest mødre) i nærheten (Frønes 2003:123-124). De var samtidig ikke så nære at barna merket det. Voksne organiserte ikke barnas samvær. Det gjorde barna selv.

I dag er mange boligområder øde og forlatte på dagtid, og har derfor mindre betydning som felles arenaer for barn. Nå er småbarn enten i barnehagen, eller på SFO, til foreldrene kommer fra arbeid. Det er ikke ideologisk riktig at småbarn skal oppholde seg alene hjemme til foreldrene kommer hjem. Barn trenger tilsyn. Dette gir liv til institusjoner som barnehagen og SFO. Samfunnsforandringer har ført til at kvinner i dag oppholder seg i arbeid utenfor hjemmet, istedenfor i hjemmet sammen med barna (Frønes 2003:68). Dette fører til at nærmiljøet går tapt til fordel for institusjonslivet. En forelder fortalte meg at "hadde flere barn vært hjemme etter skoletid hadde ikke vårt barn trengt SFO". Barna har mistet en viktig arena for barnekulturelt fellesskap i nærmiljøet, og dermed også en arena for selvrealisering, mestring og eksperimentering. På den andre siden, har barna fått en ny arena for barnekulturelt fellesskap, som er mer konsentrert ved at mange barn oppholder seg her, og at plassen er mindre enn i nærmiljøet. Leken i gata og mellom husveggene, som jeg selv opplevde for under tjue år siden, er nå nærmest borte, og blitt flyttet inn i institusjonen (Højlund 2002:168).

I dette kapitlet har jeg fremhevet barnas hverdagslige erfaringer på SFO i forhold til jevnalderskulturen og de ansatte. Jeg har vektlagt SFO som en fritidsaktivitet med hovedfokus på frilek, organiserte aktiviteter og kjønnet lek. Tilslutt tok jeg opp hvilke konsekvenser SFO har for leken i gaten. I neste kapittel drar jeg fokuset over på SFO-ansatte.

Kapittel 4

Ansatte på SFO

”Det viktigste for oss er at barna føler seg trygge og har det bra på SFO”

SFO-ansatt.

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan de ansatte på SFO organiserer institusjonen for barna, hvordan de argumenterer for hva de mener skal til for at barna har det best mulig på SFO, og hvordan de møter barns behov og ønsker. Jeg vil ta opp hvilke verdier de ansatte fokuserer på, og hvordan de mener verdiene er viktige for relasjonen barna imellom, mellom barn og ansatte, og også hvilken betydning verdiene har for foreldrene.

SFO som arbeidsplass

Skolefritidsordningen jeg var på, har en SFO-styrer som har hovedansvaret for hele institusjonen. På denne SFOen er ikke alle barna fra forskjellige alderstrinn blandet sammen. Som nevnt tidligere, er SFO delt inn i tre forskjellige *baser*, det vil si avdelinger. Base 3 er for barna fra tredje- og fjerdeklasse, Base 2 for barna fra andreklasse, og Base 1 for førsteklasingene. Hver av basene har en base-leder som har hovedansvaret på basen. Denne skal blant annet ha oversikt over hvilke barn som er på SFO hvilke dager, hvilke aktiviteter de er meldt på ukentlig og det praktiske rundt turer og utflukter som barna på basen skal på. Base-leder bruker en del tid på denne planleggingen utenom SFO-møtene. Dette fører til at de som er base-ledere bruker mindre tid sammen med barna. SFO-styrer og baselederne er de som har mest kontakt med foreldrene til barna. I tillegg til baselederne er det omtrent tre assistenter på hver base. Antall barn varierer fra år til år. Våren 2009 var det i overkant av femti barn hver på Base 1 og Base 2, mens det på Base 3 var litt færre barn.

Én gang i uken har alle de ansatte på SFO et møte sammen. Møtet tar sted før SFO åpner for barna. På møtet legger SFO-styrer frem saker som gjelder de ansatte på SFO, og også selvfølgelig saker som gjelder barna. Her kan de ansatte komme med innspill, si sin mening om arrangementer og aktiviteter som skal planlegges og gjennomføres, og ta opp saker de

selv synes er viktige i SFO-sammenheng. Det brukes også tid til å snakke om hvilke regler som gjelder på SFO for barna, slik at alle de ansatte skal kunne gi barna det samme svaret uansett hvem de spør. Dette gjelder også når det kommer til foreldrene. SFO-lederen og resten av de ansatte vil at reglene skal være like for alle, og på denne måten er det enklere for både barna og foreldrene å forholde seg til dem. Det er ikke alltid at de ansatte ser likt på reglene som gjelder på SFO. Noen ser gjennom fingrene med ting som andre ikke ville slått ned på. De ansatte er forskjellige, og tolker ting forskjellig. Derfor er det viktig med disse ukentlige møtene som forbedrer kommunikasjonene mellom de ansatte, og hjelper dem til å stå samlet.

Etter fellesmøtet deler de ansatte seg inn etter base-tilhørighet og har et nytt møte. På denne ukentlige samlingen er det først og fremst base-leder som har ordet og opplyser assistentene om hva som skal skje på deres base den kommende uken. Alt fra hvilke fjær som skal brukes til påskepynten som skal lages, til hvilket utstyr man trenger når man skal på aketur og grille pølser! Alt praktisk planlegges så detaljert som mulig, slik at gjennomføringen med barna skal gå best mulig uten problemer og mangler.

Utdannelse og spesialisering

Det finnes ingen krav til utdanning for å jobbe på SFO i Norge, siden denne institusjonen ikke er pedagogisk rettet. Likevel er det nå flere ansatte på denne SFOen som har valgt å ta barne- og ungdomsarbeiderutdannelsen som privatist på kveldstid. Etter endt utdanning får man fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette er et tilbud de ansatte får gjennom kommunen for å heve kompetansen blant ansatte som arbeider med barn og ungdom. Prosjektet kalles *Kompetanseutvikling*, og ble satt i gang høsten 2008. Barne- og ungdomsarbeider er en yrkesrettet utdanning på videregående skole-nivå. Utdannelsen gir en innføring i tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske tilbud for barn og unge i alderen 0-18 år (forskjellige aldersgrupper, funksjonsnivåer og livssituasjoner), og skal fremme fellesskap og samhold i et miljø preget av lek, utforsking og læring. Barne- og ungdomsarbeidere skal bli tydelige rollemodeller, og ha innsikt i utfordringer barn og unge kan møte (Internettreferanse 4). Selv om det ikke finnes krav til utdanning for å kunne jobbe på SFO, skjer det likevel en spesialisering innen feltet. Man ønsker at mennesker som jobber tett med barn skal ha mest mulig kunnskap om temaet, slik at barn blir tatt best mulig vare

på, og får dekket de behovene og ønskene de har. Foreldre jeg har snakket med syntes ikke det var en nødvendighet å ha pedagogisk utdannede ansatte på SFO, siden dette ikke er en arena for læring på lik linje med skolen. På den andre siden setter de pris på at ansatte har kunnskap om barn og deres livsfase. Dette gir noen foreldre en ekstra trygghetsfølelse.

Danmark har et ganske likt opplegg som norske SFOer, ifølge Højlunds feltarbeid (2002). Selv om man i Danmark har pedagoger på SFO, er ikke dette en læringsarena på lik linje med skolen. Det er ikke gitt noen pedagogiske anvisninger (Højlund 2002:147). Pedagogene har samme arbeidsoppgaver som ansatte på SFO i Norge har. Forskjellen er at man i Danmark nå har et krav til spesialisering, som enda ikke er fastslått i Norge. Barneskoleelever i Frankrike, som ikke opererer med SFO i det hele tatt, har ikke et valg når det kommer til fritid med eller uten pedagoger. De opererer med heldagsskole. I denne tiden er barna underlagt lærere som har pedagogisk utdanning. Heldagsskolen kan kobles til at det franske samfunnet har et sterkt fokus på elitedyrkelse (Internettreferanse 7).

Det har vært politiske diskusjoner om SFO i Norge trenger et pedagogisk innhold utover frilek, og for å sørge for ro og orden. Å ha frihet og fritid på SFO blir ikke nok. Fritiden må føre til noe; noe nyttig. Dermed ser det ut til at SFO skal bli en forlengelse av skolen der fritiden skal brukes til å utvikle barn til å bli samfunnsnyttige mennesker. Dette går i mot kunnskaper om fritid som oppvekstarena, med fokus på frihet og selvbestemmelse (Øksnes 2008:10). Ansatte ved SFOen jeg var, synes ikke det er nødvendig med pedagoger på SFO. Barna må selv få lov til å bestemme hva de vil bruke SFO-tiden til, det er jo tross alt deres fritid det er snakk om. Barna får nok pedagogisk opplegg i skoletiden, mener SFO-ansatte der. Det er viktig å ta vare på barnas fritid. For det meste kan barna drive med hva de vil på SFO, bare de ikke ødelegger leker eller ødelegger for andre. "Hvis barna vil leke med barbiene opp ned, så må de få lov til det. Grensen går hvis de ødelegger og drar av hodene", sa en ansatt til meg. Selv om ikke SFO har pedagoger i Norge, blir barnas frihet til frilek begrenset av et tidsregime som alle SFOer har: åpningstid, måltid på kjøkken, samling og stengt tid. SFOene i Norge har ikke én felles brukerveiledning, men hver kommune bestemmer selv hva de vil legge vekt på.

I Oslo har SFO byttet navn til Aktivitetsskolen, som et forsøk på å få fokus over fra at det er en tilsynsinstitusjon, til at det er en institusjon hvor barn holder med på aktiviteter. Ansatte

ved SFOen jeg var på, sa at de ikke syntes bytte av navn har noe å si – SFO er ikke et negativt begrep. Ansatte fra denne SFOen har besøkt en SFO i Oslo-området som har byttet navn til Aktivitetsskolen. Selv om navnet forandres, syntes de ikke at Aktivitetsskolen hadde mer fokus på aktiviteter enn dem. ”Vi merker ingen forskjell på SFO og Aktivitetsskolen. Vi gjør akkurat det samme som før”, sa et barn som bruker Aktivitetsskolen i Osloområdet til meg. De ansatte på SFO mener at det viktigste ikke er om barna har mange aktiviteter å velge mellom, men at de har et trygt sted å være, som et alternativ til å måtte gå hjem alene rett etter skoletid til et tomt hus. Barn trenger ikke bare organiserte aktiviteter dagen lang, men også frilek.

Kjønn og SFO-ansatte

Det er interessant å observere at SFOen jeg var på, har en overvekt av kvinnelige ansatte. Det er bare én mannlig SFO-ansatt, og han er i begynnelsen av 20-årene. Han tilhører Base 3 hvor de eldste barna holder til. Ardener ser menn som den dominerende gruppen i samfunnet, og med dominerende uttrykksformer. Han omtaler kvinner som *stumme* (Moore 1988:3). Dette er ikke tilfelle på SFO. Yrker som dreier seg om barn og omsorg blir ofte ansett som kvinneyrker. SFO er en arena i det norske samfunnet som har flest kvinnelige ansatte, og hvor *kvinnenes* uttrykksformer dominerer, og i dette tilfellet også kvinnenes barndomskonstruksjoner. Barndomskonstruksjonene uttrykkes hovedsaklig gjennom de fire verdiene *trygghet, omsorg, tilsyn og lek*. Disse vil jeg vektlegge i neste del.

Barndomskonstruksjonene kan tolkes som kvinnenes perspektiv, siden majoriteten av ansatte var kvinner. Den mannlige ansattes perspektiv var vanskelig å få tak på, siden han ikke uttalte seg så mye om hva han selv mente var viktig i forhold til barna. Han var stum. I alle samfunn, også i Norge, finnes det oppfatninger om hva det vil si å være kvinne, og hva det vil si å være mann, og det finnes bestemte synspunkter om hvordan kvinner og menn skal oppføre seg på bakgrunn av den sosiale og kulturelle konstruksjonen av kjønn (Eriksen 1998:154). Det har derfor betydning om de ansatte er kvinner eller menn, fordi de opptrer forskjellig overfor barna.

På mandager, når alle tre basene har utetid samtidig, fikk jeg observert den mannlige ansatte sammen med barna. Han var så og si alltid opptatt med aktiviteter sammen med barna, spesielt guttene på Base 3. Det gikk i mye ballspill, men også graving i snø om

vinteren. At det som oftest var guttene fra Base 3 som kapret han, var nok fordi han tilhørte deres base, og de kjente han bedre enn barna fra de andre basene. Guttene og jentene oppførte seg forskjellig mot den mannlige ansatte, enn mot de kvinnelige. Barna kunne ha en røff væremåte mot mannlige ansatte selv om de hadde respekt for dem, og så på dem som voksne lekekamerater. Dette kan også ha noe å gjøre med at den mannlige ansatte var relativt ung, og at barnas konstruksjon om hva en *voksen er* ikke passet fullstendig på ham. Mot de kvinnelige ansatte hadde barna en annerledes atferd. De ble ikke sett på som lekekammerater i samme grad, og barna var ikke like røffe i væremåten mot dem. Kvinnene hadde en mer moderlig omsorg for barna. Jeg mener ikke at den mannlige ansatte ikke viste omsorg for barna (for det gjorde han), men at barna vektla andre verdier hos han enn hos de kvinnelige ansatte. Dette kan sammenholdes med Rosaldos teori om asymmetri mellom kjønnene, hvor kvinnen tilhører husholdssfæren, og menn den offentlige sfæren (1974:23). Kvinner blir sett på som omsorgspersoner, og tar større del i barneoppdragelsen enn menn, selv om dette nå er i forandring (Holter 2007:9). Tradisjonelle kjønnsrollemønstre blir utfordret, og dette har ført til en forandring i familiemønstret i Norge, hvor det nå er vanlig at både mor og far arbeider utenfor hjemmet. Når den mannlige SFO-ansatte viser omsorg for barna, og hjelper dem med å bygge hytte, knyte skolissen og trøste hvis noen er lei seg, bruker han verdier som Rosaldo mener er tilknyttet husholdssfæren. Kvinnene på SFO har tatt med seg disse verdiene, og flyttet fra husholdssfæren til den offentlige sfæren. Kvinner og menn arbeider side om side på SFO. Dette skaper en sfærenedbrytelse, og asymmetrien mellom kjønnene forandres. På denne arenaen finnes ikke et konstant skille mellom husholdssfæren og den offentlige sfæren.

De kvinnelige ansatte er selv oppmerksomme på at barna vektlegger andre verdier hos den mannlige ansatte enn hos dem. De nevner at menn får med gutter i lek og aktiviteter på en annen måte, og har en annen fremgangsmåte når de tar kontakt med barna. Den mannlige ansatte, og mannlige vikarer, glir lettere inn i leker, spesielt sammen med guttene. De kvinnelige ansatte mener guttene synes det er enklere å forholde seg til menn i forhold til kvinnene fordi de hadde felles interesser. Dette er i samsvar med Chodorow, som hevder at det er forskjell mellom maskuline og feminine roller (1974:43). Majoriteten av guttene er opptatt av fotball, og det er noe den mannlige ansatte også interesserer seg for. Han kan regler og triks og spille med barna. Selv om kvinnelige ansatte også kunne være med å spille

fotball og prate om sporten, så var ikke dette interessefeltet gjensidig på samme nivå. De kvinnelige ansatte sier at de ikke synes dette er noe rart: gutter og menn deler det samme sosiale kjønn i norsk kultur, og her kan guttene tilbringe tid med en som innehar de kjønnsrollene de selv skal vokse inn i. Kvinnene på SFO nevner også at siden institusjonen har bare én mannlig ansatt, ble han interessant i utgangspunktet fordi de ellers bare var vant til å ha kvinner rundt seg. "Det sjeldne trekker ofte til seg oppmerksomhet", kommenterte en kvinnelig ansatt. Jeg merket meg også at den mannlige ansatte hadde en mindre autoritær atferd overfor barna i forhold til de kvinnelige ansatte. Han hadde en mer *kameratslig* rolle. Selv om han alltid ble betraktet som en av de ansatte av barna, så gjorde den mindre autoritære atferden at han lettere ble godtatt av barna som en voksen lekekamerat. Han klarte å formidle begge rollene samtidig. Mine observasjoner av de kvinnelige og den mannlige ansatte på denne SFOen passer godt overens med beskrivelsene til Ardener og Rosaldo.

Ortner vil plassere kjønnene i en hierarkisk opposisjon til hverandre gjennom skillet natur/kultur. Kvinnene står symbolsk nærmere naturen, og menn nærmere kultur. Menn er gjennom dette skillet overordnet kvinner (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:25-26). Denne teorien støtter opp om at det er forskjell mellom kvinners og menns kjønnsrollemønstre innenfor sammen kultur. Ved å se hva som er typiske roller for menn og kvinner lærer barna hva som er kulturelt riktig for begge kjønn, og de finner slik ut hva som forventes av dem innen sin egen kultur. På SFO representerer menn og kvinner to forskjellige kategorier kjønnsrollemønstre som barna skal tilpasse seg. Kvinner er i majoritet på denne arenaen, og viser kvinnelige kjønnsroller som jenter skal inn i. Mannlige ansatte skal vise mannlige kjønnsroller for guttene. SFO har mangel på mannlige ansatte. Dette leder til at kvinnelige kjønnsroller dominerer, både for jenter og gutter. Guttene har ingen menn i umiddelbar nærhet å måle seg opp mot, og jenter har ingen menn å skape avstand til gjennom deres kvinnelige kjønnsroller.

Når menn har en jobb som handler om barn og omsorg, og er i mindretall i forhold til kvinnene, er dette noe barna legger merke til. De vet fra egen erfaring fra barnehage, i skolen og på SFO at det er mer vanlig i deres kultur at de har kvinner rundt seg, enn menn. Dermed representerer mannen en forandring for barna, og de synes det er stas med menn

til stede. Barnas kunnskap om hvilken rolle menn har i forhold til kvinner i deres kultur, gjør at barna oppfører seg forskjellig ovenfor kvinner og menn. Dette er innlært fra de er nyfødte, og er ikke noe de styrer selv.

Jentene synes også det er stas å være i nærheten av den mannlige ansatte. De henger og klatrer på han, og er mer kontaktsøkende enn guttene. Dette ser jeg også på Base 1 når de hadde en mannlige vikar:

Susanne stod og gjyngtet armene til Vegard (vikaren) frem og tilbake. Samtidig satt Mari på skuldrene hans, mens Marte og Mette prøvde så godt de kunne og klatre på ryggen hans. Jentene småkranglet om hvem sin tur det var til å sitte på skuldrene til Vegard. Etter en liten stund kom det enda noen jenter løpende som ville ha han med på å hoppe tau.

Selv om guttene og jentene i utgangspunktet kan henge på de kvinnelige ansatte, og gjerne vil ha dem med på å hoppe tau og andre aktiviteter, så kan man se at det for noen barn er ekstra gøy at det plutselig er en mannlige voksen til stede på SFO. En grunn til dette kan være at barna synes det er spennende med en ny voksen, uansett hvilket kjønn vedkommende måtte ha. En annen side er at barna trenger, og gjerne vil, ha mannlige ansatte i nærheten av seg sammen med de kvinnelige fordi de står for forskjellige verdier:

Ola: Hvorfor er det nesten bare damer som jobber her?

Ansatt: Det er nok litt tilfeldig. Jeg skulle gjerne hatt noen menn som jobbet her også, jeg.

Ola: Ja, det skulle jeg og.

Cecilie (meg): Hvorfor vil du det?

Ola: Vet ikke helt jeg. Kanskje fordi de leker litt annerledes med oss. Sånn som han på Base 3. Man skulle hatt noen damer og noen menn.

En mannlige ansatt kan være en vikar i farsrollen, slik som kvinnelige ansatte kan være vikarer i morsrollen. Ifølge norsk ideologi om *barn og barndom* er begge disse rollene viktig for barnet. I denne SFOens målsetninger står det at institusjonen vil være en stedfortreder for hjemmet (vedlegg 1). Selv om både menn og kvinner har til felles at de er voksne, og skal utøve de samme verdier overfor barna, blir det likevel en forskjell i å ha mannlige og

kvinnelige rollemodeller. Verdier kan tolkes og overføres forskjellig. Det er sosiale forskjeller mellom menn og kvinner i norsk kultur. Gutter og jenter trenger å se forskjeller mellom de sosiale kjønnene for å lære hvilke kjønnsroller de selv skal falle inn i. Barna oppholder seg på SFO flere timer daglig, og dette er dermed en arena hvor de plukker opp kunnskap om kjønnsroller. Mine observasjoner av kvinnelig og mannlig atferd på denne SFOen stemmer godt overrens med Ortners symbolske natur/kultur skille.

Verdier

På nettsiden til kommunen denne SFOen ligger i, står det at SFO skal ha et miljø hvor barn opplever omsorg og trygghet, og være en arena for glede, humor og positiv oppmerksomhet. Tilsyn av barna er også viktig. Utvikling av barnas sosiale ferdigheter, samhandlingen mellom barn, og mellom barn og voksne skal fremmes (vedlegg 1). Målsettingen for den SFOen jeg var på var å

”Gi barna et godt sted å være og foresatte et trygt sted for barna sine. (...) SFO ønsker å være en slags stedfortreder for hjemmet og ikke en forlengelse av skoledagen. Vår viktigste rolle er å skape sosial tilhørighet. Barna er våre viktigste brukere og samarbeidet mellom hjem og SFO er derfor en viktig forutsetning for å gi barna en trygg og god SFO-hverdag”

(vedlegg 1).

For at disse målsetningene skal nås, må de ansatte viderebringe disse verdiene til barna som er de viktigste brukerne av SFO, men også til foreldrene deres. Det er viktig at de ansatte står samlet rundt de samme verdiene, har felles kulturell forståelse om hva SFO handler om, og at det er enighet om hvordan man skal forholde seg til disse verdiene overfor barn og foreldre.

Trygghet, omsorg, tilsyn og lek

Under samtaler jeg hadde med de ansatte, var de mest nevnte verdiene *trygghet, omsorg, tilsyn og lek* (sosialt samvær mellom barn). På SFO-møter og base-møter blir det snakket om disse verdiene, slik at de ansatte skal ha samme forståelse. ”Det blir enklere for barna å forholde seg til oss hvis vi, så langt det er mulig, er samstemte”, forklarte en ansatt meg. Selv

forstår jeg det slik at de ansatte også kan forholde seg lettere til hverandre, til barna, og barnas foreldre hvis de har et felles verdisystem. I verdien *trygghet* legger ansatte viktigheten av ansattes tilstedeværelse rundt barna, at barna oppholder seg og leker i omgivelser de kjenner godt med faste rammer (klasserom og skolegården), trivsel, at ansatte og barn trenger å bli godt kjent med hverandre og opparbeide tillit (og også foreldre og ansatte), at barna får en forklaring på hvorfor ting er som de er på SFO, og at barn blir inkludert av de ansatte og de andre barna. Det er også viktig for de ansatte at foreldrene føler trygghet rundt sine barns SFO-opphold. Dette gjøres blant annet ved et innkryssingsskjema for barna som skal kontrolleres av foreldre og/eller ansatte, og presisering av *usynlige gjerder og forbudte områder* rundt i skolegården (vedlegg 2).

"Det er viktig for oss at barna føler seg trygge på oss, og på SFO-oppholdet. Vi vil bare det beste for dem".

Ansatt på SFO.

Å føle trygghet er en del av omsorg. For de ansatte, handler *omsorg* om mange dagligdagse ting som å trøste hvis noen er lei seg, gi ros, gi barn oppmerksomhet hvis de trenger det, vise forståelse, drive med oppdragelse og å iverksette lek og aktiviteter.

En del av barna fra Base 1 er på tur til et skogholt like i nærheten av skolen. Det er midt på vinteren, mye snø og veldig kaldt. Barna leker i trærne og griller mat. En av jentene, Tina, står stille og ser på de andre som leker. En av de ansatte spør hvorfor hun ikke er med å leke. "Jeg er så kald at jeg ikke orker". Den ansatte åpner litt av utedressen til Tina og sjekker hva hun har under. "Du har jo bare en tynn genser på deg! Hvem var det som hjalp deg med å kle på deg uteklærne?". "Vet ikke", svarer Tina trist. Den ansatte tar av seg sin egen varme vest og kler den på Tina.

De ansatte prøver så godt de kan å hjelpe barna til å ha det best mulig i alle situasjoner. I tillegg til å være problemløser, så lærer de barna hva de må gjøre for ikke å gjøre samme feilen igjen. Å ha omsorg for barn vil si at ansatte tenker på dem, bekymrer seg for dem og gleder seg med dem. Som assistent på SFO opplevde jeg selv at jeg bekymret meg for barna når de herjet. Jeg ba ofte barna om å være forsiktige, ikke gå så langt opp i trærne, og ikke ake inn i hverandre. Tilslutt spurte en jente: "Hvorfor bekymrer du deg sånn for oss?". Barna

merker at ansatte er tilstede og passer på dem, slik at ingen skader seg. Ansatte vil legge forholdene til rette for barna slik at de føler trygghet og tilhørighet. For å få barna til å føle trygghet og omsorg, må de ansatte ha *tilsyn* til barna. De ansatte skal følge med på barna, og vite hvor de befinner seg til enhver tid. Når barna får tilsyn har de hele tiden en voksen i nærheten som de kan oppsøke ved behov. Tilsyn har også en virkning ved at barn opplever mindre mobbing og andre uheldige situasjoner når det er voksne i nærheten. Den generelle oppfattelsen blant de ansatte er at barna trives på SFO. De fleste vil helst ikke bli hentet, men være igjen og fortsette leken. Ifølge Havnes er tilsyn verdien foreldre er mest opptatt av. De ser på dette som et gode. Mye tilsyn betyr høy kvalitet, mens lite tilsyn betyr lav kvalitet. Foreldre er engstelig for barna sine, og ønsker et tilbud som kan roe denne engstelsen (1992:41). Jeg opplevde at foreldre var opptatt av hvor mange ansatte som var på jobb, i forhold til antall barn. Det var en trygghet for foreldrene om det ikke var altfor mange barn per ansatt. På denne måten får hvert barn mer oppfølging hvis ønskelig.

Den siste verdien som ofte ble nevnt var *lek* – både inne og ute. De ansatte mener at barn har godt av å bytte på og være inne og ute i SFO tiden. En ansatt kommenterte til meg at ”unger har godt av å være ute i frisk luft. Ute får de også være så nærme naturen som det er mulig å komme i en skolegård”. I tillegg er det mange av barna som har Base 1 som klasserom i skoletiden. Dette gjør at barna bruker altfor mye tid på et lite avgrenset sted, og har godt av å komme seg ut og få en forandring av oppholdssted. De ansatte la vekt på at lek er viktig for barns utvikling, og at lek kan bidra til å gi barna erfaringer. Ansatte vil tilrettelegge for lek for barna så mye som mulig, selv om man også må ha regler og begrensninger. De skal gi barna anerkjennelse og aksept for å velge frilek i stedet for organiserte aktiviteter (vedlegg 2). Lek skaper vennskap, sosiale relasjoner og samarbeid, gir opplevelser og en følelse av mestring, og kan styrker barns selvbilde. Det som gjøres mest på SFO er lek.

”Det er ikke bare i skoletiden barn lærer. På SFO lærer barna gjennom lek. Ved å tegne og å se på hverandre så utvikler de ferdighetene sine, og lærer å tegne nye ting. De kan også lære å lære bort til andre ved å fortelle andre hvordan de kan tegne det hun/han selv har tegnet. Og i skogen lærer jo barna å spikke. Hvis de vil da”
Ansatt på SFO.

De ansatte synes det er viktig og poengtere at tiden på SFO ikke bare er *dødtid* med lek, men at denne tiden faktisk har en positiv effekt på barn flest. Det er ikke bare det faglige som det er viktig å lære seg, men også det å være sosial og kunne forholde seg til andre mennesker i forskjellige typer situasjoner. Dette prøver barna ut gjennom lek.

”Hvis det ikke hadde fantes SFO hadde det vært mange barn som hadde vært uten lekekamerater og venner. Selv om de samme barna ser hverandre hver dag i skoletiden, så er det først når de er på SFO at de selv kan bestemme hva de vil leke, og med hvem. Det er viktig å få utfolde seg selv. Her kan barn være sosiale med andre enn foreldrene og søsknene sine. Og det trenger de. Og når de er her opplever de mye mer enn hvis alternativet er å gå hjem til tomt hus, og være aleine i noen timer før foreldrene kommer hjem. Barn trenger tid til å være sammen med vennene sine. Og her får de dette samtidig som det er voksne i nærheten.”

Ansatt på SFO.

De ansatte mener at barn trenger å være sammen med jevnaldrene. Det er først og fremst med jevnaldrene at barn får praktisert sosialisering utenfor hjemmet, og finner ut hvor rammen går for hva som er innfor og utenfor barnekulturen. De ansatte brukte aldri ordet *barnekultur*, men ut i fra hvordan de snakket om lek og samvær mellom jevnaldrende, fikk jeg en klar idé om at de ansatte var klar over at barna hadde noe eget sammen, som de voksne ikke kunne delta innenfor. Likevel mente de ansatte at det å ha voksne i nærheten som barna kan forholde seg til var viktig. De voksne gir barna andre verdier enn hva jevnaldrene gjør. De ansatte viser omsorg, hjelper til i situasjoner hvor barn har problemer, forklarer ting barna lurer på, og gir barna en trygghetsfølelse ved at de blir passet på. ”Vi skal være gode rollemodeller”, forteller en ansatt. Jevnaldrene gir hverandre andre verdier som fellesskap, lek, like rammer for forståelse og likhet. Barn trenger ikke bare samvær sammen med jevnaldrene, men de har også godt av å være sammen med voksne. På SFO får barna begge deler; de får være en del av barnekulturen, samtidig som de voksne har kontroll over hva som skjer. På denne måten mener Gullestad at barn bevarer frilek samtidig som voksne kan hindre at leken utarter seg til sitt vrengebilde; mobbing (1991:102 og 1994:159).

Oppdragelse

De ansatte lærer barna, som lærerne gjør i skoletiden, at man ordner opp i konflikter verbalt, og ikke gjennom fysisk reaksjoner. Det er viktig at barna lærer å vise empati, og å sette seg inn i andres situasjoner, slik at de selv forstår hva det vil si å oppleve å bli sagt noe stygt til, eller bli gjort noe dumt mot. Dette vises i konflikter hvor det ofte er vennene til offeret, og ikke offeret selv, som sier i fra.

Mette har akkurat lett fram en rosa fargeblyant i blyantboksen. Marthe tar fargen ut av hendene hennes, Og Mette faller bakover. "Hei! Den var Mette sin! Gi den tilbake!", sier Amalie. "Jeg skal bare låne den litt da", svarer Marthe. Hun forter seg å farge ferdig, og ruller fargeblyanten over bordet til Mette. "Si unnskyld for det du gjorde", kommer det fra Amalie.

Barn forsvarer hverandre i situasjoner de opplever som urettferdige. Det er ikke alltid de ansatte trengs til å ordne opp i slike situasjoner. Barn vet hvilke normer og regler som gjelder, og prøver å ordne opp selv. Rundt omkring på skolen (og SFO-områdene) henger det skriv på veggen hvor det står: "Her på (...) skole snakker vi hyggelig til hverandre uten banning og stygge ord". Ansatte på SFO var tydelige på at oppførsel som er aggressiv, egoistisk og urettferdig ikke ble verdsatt. Hvis dette skjedde tok de ansatte de barna det gjaldt til sid, og hadde en liten om hendelsen. Selv om SFO skal være et fristed for barn, må de likevel oppføre seg pent, og kunne forholde seg til andre barn og voksne. På SFO har man ikke nye normer og regler til oppførsel, men man bygger videre på de reglene barn lærer i skolen. Slik blir det enklere for barna å forholde seg til reglene, og de blir innlært fortere. SFO sine lokaler er de samme som en del av barna bruker som klasserom, og derfor mener de ansatte at jo likere normer og regler er, jo lettere får barna det. Barna forbinder allerede klasserommet med ett sett av normer og regler. Ved å lage enda et sett ville dette skape uro og forvirring.

"Barn trenger rammer. De lærer mer av å ha det, enn og ikke ha det. De kan ikke få lov til alt de holder på med – for eksempel bråke og dille med håret eller småleker når de har fått beskjed om å være stille og høre etter".

SFO-ansatt.

De ansatte ser på oppdragelse som en stor del av deres arbeidsoppgave. Hver dag på SFO består av mange bemerkninger om oppdragelse, som for eksempel å gå istedenfor å løpe i gangen, kle på seg yttertøyet uten å tulle med andre, ikke hive andre sine klær rundt i gangen, sitte pent mens man spiser på kjøkkenet, bruke innestemme når man er inne, være snille og snakke pent til hverandre. Dette er områder ansatte på SFO ikke kommer utenom. Det faller naturlig for dem å rette på barna, og kommentere situasjoner som de misliker. Selv om oppdragelse først og fremst forbindes med foreldre og hjemmet, så er institusjonslivet på SFO en stor del av barnas hverdag. Ett av denne SFOen sine mål er å være en stedfortreder for hjemmet, og derfor tar de også på seg oppgaver som oppdragelse. De ansatte prøver å ha en videreføring av oppdragelse fra foreldre og barnehage. Man må finne en gyllen middelvei, siden ikke alle barn får den samme oppdragelsen hjemme.

Oppdragelse ved SFOen består av å ordne opp i situasjoner mellom barn hvor det ender med at noen blir lei seg, eller er sinte fordi de føler seg urettferdig behandlet. I slike situasjoner må de ansatte trøste ofrene, men minst like viktig er det å ta tak i den/de som var årsaken til at noen ble lei seg eller sint, og forklare hvorfor dette skjer, og få den/de til å forstå at man ikke gjør slikt. De ansatte var klare på at det ikke holdt med å si: "sånn gjør man ikke", eller "nei" i situasjoner barn spør om de kan få lov til å gjøre noe. Ansatte mener at barn trenger å få vite, og å lære, *hvorfor* de ikke skal gjøre en handling, eller får lov til det de spør om. Når barn får en forklaring er det større sjangse for at de lærer, og ikke gjør samme handling igjen. I tillegg mener de ansatte at man ikke skal stå over et barn når man forklarer noe, men sette seg ned på huk så den voksne og barnet er på samme nivå, og kan se på hverandre ansikt til ansikt. Barna skal få lov til å forklare sin side av hendelsen, og de ansatte skal ta imot deres synspunkt. Det er viktig at de ansatte spør og graver til alle fakta har kommet til overflaten. På denne måten blir ikke den ansatte så autoritær, og situasjonen blir som en samtale mellom partene. Ansatte må også være bevisste på hva de selv sier når barna er i nærheten og ikke ha dårlig innflytelse. Hvis man bruker banneord eller andre upassende ord, er barna oppmerksomme, og de plukker det fort opp. Det er viktig at de ansatte er gode rollemodeller som setter standarden for hvordan man oppfører seg på SFO, fordi barn tilbringer store deler av barndommen sin her.

God barndom og barns beste

”Det viktigste er at barn har det best mulig”, og ”vi vil at barna skal ha en god barndom”, sa ansatte ved flere anledninger. Dette var foreldre også opptatt av. Men hva innebærer egentlig *barns beste* og *en god barndom*? Dette er to flyktige begreper. Det finnes ikke én fasit. En hjelp på veien er FNs barnekonvensjon som skal etterleves i Norge, og også organet Barneombudet som skal høre på barn, og hjelpe barn til å få sine egne rettigheter. Gullestad mener at jo mer man vet om barn og barndom, jo vanskeligere er det å avgjøre hva som er best for barna, og derfor er det viktig med en dialog forskere imellom, og mellom forskere og praktikanter (1994:153). Hvordan barn og barndom oppleves og forstås av SFO-ansatte har betydning for denne institusjonens barnediskurs. Hva de ansatte beskriver som barnas beste, og hva det innebærer å ha en god barndom, forteller hva de mener et barn er, og hva barnet trenger. Det de ansatte la i begrepene *barns beste* og *en god barndom* på SFO var at verdier som trygghet, omsorg, tilsyn og lek, og normer og regler om oppførsel, ble vedlikeholdt og overført til barna. I tillegg må de ansatte ta hensyn til individuelle forskjeller, behov og ønsker hos barna. Ideen om at barn skal kunne gjøre mest mulig av det de har lyst til, og med hvem de vil innen trygge rammer, uten at dette skal gå negativt ut over andre barn, er et viktig mål og å nå. Dette kan bli sett på som å idyllisere og romantisere barn og barndom. Gullestad hevder at dette er et resultat av voksnes lengsel etter sin egen barndom (1991:101 og 1994:158). Dette ble bekreftet av ansatte som hadde gode minner fra sin egen oppvekst, og vil at barna på SFO skal få en like god oppvekst som de selv hadde. Lidén skriver at forestillinger om en god barndom er knyttet til verdier som ”hjemmet, familie, frihet, naturen, det naturlige, og fred og ro”. Dette er sentrale verdier i norsk kultur, og representerer gode omgivelser for barn i oppveksten (1994b:81). Verdier som familie og hjem er ikke direkte overførbare til SFO, men institusjonen vil, som det står i målsetningen for denne SFOen, være en stedfortreder for hjemmet så langt på vei det lar seg gjøre. De ansatte vil at barna skal få en god barndom på SFO, selv om en tilværelse i institusjoner kan bli sett på som et nødvendig onde (Kjørholt i Lidén 1994b:81). SFO-ansatte håper at dette kan oppnås gjennom verdier og holdninger som de selv vektlegger i institusjonen, og hvordan disse påvirker forholdene barna imellom og mellom barn og voksne.

De ansatte og barna

SFO ble opprettet som en tilsynsinstitusjon for barn etter skoletid. De ansatte passer på barna til foreldrene kommer og henter dem. Foruten forholdet barna imellom, er relasjonen ansatt-barn den viktigste på SFO. Institusjonen er avhengig av begge parter for å være til.

SFO- ansatte som stedfortredere

Hovedpoenget med SFO er at barna skal ha et sted å oppholde seg frem til foreldrene kommer fra jobb, og at dette er et trygt sted for barna. På lik linje med barnepiken (Cheever 2003:31-32, Moore 1988:26-27) og passepiken (Gullestad 1989:67) har SFO-ansatte de samme arbeidsoppgavene: de skal sørge for at barn får det tilsynet de trenger, og den omsorgen de vil ha frem til foreldrene overtar. Denne frivillige institusjonen muliggjør for mange foreldre at de kan ha småbarn samtidig som to inntekter, bare de betaler for tjenesten.

”SFO er en tilsynsinstitusjon. Det er ingen vits i å prøve å skjule det aspektet. Foreldre kan velge å ha barna sine her istedenfor at de må være alene hjemme til foreldrene selv kommer hjem. De er jo så små, og har godt av å være her fremfor å være alene hjemme. Det tror jeg foreldre flest også mener, når vi har 100 % oppslutning på Base 1. Men vi står ikke som hauker over barna når de leker. Vi gir dem frihet, men også tilstedeværelse. Vi snakker med barna, leker med barna og gir de klemmer og trøst når de trenger det. Vi blir glad i barna og bryr oss om dem.”

Ansatt på SFO.

Etter at institusjoner som barnehage og SFO har blitt vanligere, har barnepiker og passepiker blitt mindre vanlig i Norge. SFO tilbyr det samme tilbudet, selv om barna på SFO må oppholde seg i store grupper, mens med barnepiken eller passepiken var de alene. På SFO må mange barn dele på få ansatte, mens barn som har barnepike eller passepike får mer oppmerksomhet. Likevel er det 100 % oppslutning på Base 1 og på Base 2 på denne utvalgte barneskolen. Institusjonen sørger for en sosialiseringsarena for barn. En forelder jeg snakket med valgte institusjonen SFO framfor andre alternativ fordi hun mente dette var tryggest:

”En barnepike kan jo bli syk eller velge å slutte, og da kan det bli vanskelig å få tak i en erstatter på kort tid. Passepiker ser jeg nesten aldri lenger. I tillegg går det ikke an å basere seg på at ungdom alltid skal stille opp, dag etter dag. SFO er åpen hver dag, og hvis ansatte blir syke, får de nesten alltid tak i vikar.”

I likhet med barnepiken og passepiken, er SFO et kontraktuelt og personlig forhold (Gullestad 1989:68). Institusjonen er kommersialisert og byråkratisert, samtidig som den fortsatt holder på det personlige forholdet mellom ansatte og barn som skal, så langt det lar seg gjøre, vikariere for forholdet mellom foreldre og barn i den tiden barna tilbringer på SFO. Boon og Drummond har foreslått at barnepiker kan forstyrre forholdet mellom foreldre og barn (Moore 1988:26-27). Jeg var ikke hjemme hos barnas familie og fikk se om forholdet mellom SFO-ansatte og barn forstyrret forholdet mellom foreldre og barn. Imidlertid uttrykte ikke barna, ansatte eller foreldrene, den tiden de tilbrakte på SFO, at dette kontraktuelle og personlige forholdet hadde en negativ innvikning på personlige forholdet mellom foreldre og deres barn. Ansatte fikk et personlig forhold til barnas foreldre fordi de må ha en dialog seg imellom om barnet. Jeg fikk inntrykk av at dette styrket forståelsen mellom barnet og dets foreldre.

De ansattes sosiale rolle i forhold til barna blir som stedfortredere for foreldrene. De passer på barna, og gir dem trygghet og omsorg noen timer hver dag, uten å være i familiære forhold. Barna kaller de ansatte for *de voksne* når de snakker seg imellom om dem. De ansatte omtaler også seg selv som voksne i forhold til barna. Ved å unngå betegnelsen *ansatt* får man et mer personlig preg over forholdet, og de prøver så godt de kan å dekke barnas behov og ønsker, innen SFO sine rammer.

De ansattes tilstedeværelse

De ansatte på SFO ser på institusjonen som en ramme for jevnalderrelasjoner og barnekultur. Det er i hovedsak på SFO småbarn får være sammen i løpet av ukedagene, utenom i skoletiden. Her får de for det meste disponere tiden til hva de selv vil. Mesteparten av tiden går med til frilek. Hvis ansatte samler barna for å fortelle de hvordan SFO-dagen blir med organiserte aktiviteter, var det ofte barn som strakk hånden i været og spurte om dette var noe de måtte være med på, eller om de kunne leke isteden. *Leke isteden* var termen

barna selv brukte om frilek. For at SFO skal kunne kalles en *total institusjon*, har Goffman som krav at institusjonen skal ha en *total funksjon*. Dette vil si at man foretar seg flere daglige gjøremål på ett og samme sted, som for eksempel spise, leke og arbeide (1967:13). I tillegg til at barna får mat på SFO hver dag, er hovedaktiviteten for barna lek. For at alle barna, eller i hvert fall de fleste, skal kunne leke samtidig innenfor et avgrenset område, trengs det ansatte som har som arbeid å organisere dette.

De ansatte er opptatt av at alle barna skal ha noen å leke med når de er på SFO. Dette mener de er et krav til at barna får en god opplevelse av SFO. De fleste barna har faste venner de leker med, mens andre har faste lekekamerater til bestemte leker. SFO hadde også det som alenebarn (se s.62). De ansatte ser det som sin oppgave å hjelpe disse barna til å finne noen de kan leke med, og helst finne noen de tror kan passe sammen slik at de kan utvikle vennskap. Dette er ikke så lett. Flere ganger involverer de ansatte seg ved å spørre på vegene av barn om de kan få være med på allerede igangsatte leker, de kan være med alenebarn bort til andre barn og stå der mens de selv spør, eller så kan de ansatte spørre de som holder på med en lek om ikke de kan gå bort å spørre det barnet som står alene om ikke han/hun vil være med å leke.

De ansatte kunne si til barn: "Tenk om det var deg som ble holdt utenfor. Ville du likt det?" Da så man at barna tenkte seg godt om, og sluttet å komme med mange unnskyldninger om hvorfor de ikke skulle ta med de som stod å så på.

Det er ikke alltid dette virket. Hvis barna først har bestemt seg for at de ikke vil ha han/hun med på leken, så er det ikke så lett for de ansatte å gjøre noe mer. De vil ikke tvinge barn å leke sammen mot sin egen vilje. Ansatte kan bruke tid på å prøve å overtale barn, men må gi seg når barn blir irritert. Dette er tross alt deres fritid, og de må få lov til å ta sine egne valg med hensyn til venner og lekekamerater. På SFO skal barna ha frihet og selvbestemmelse.

En av de ansatte går og snakker med meg om barn og lek. Hun sier: "Alle som vil være med på leker må få lov til å bli med. Dette forteller vi barna ofte. Men jeg skjønner godt at de noen ganger holder på med leker hvor de ikke har lyst til å ha med flere. Noen ganger må de få lov til å leke i små grupper og å si nei til andre, men dette er

ikke så lett å forklare til de barna som så gjerne vil være med. Da må vi heller trøste og hjelpe så godt vi kan med å finne andre løsninger”.

I alt synes ikke de ansatte at det er mye konflikter om dette. De som i første omgang blir alenebarn blir dessverre vant til å få avslag, og holder seg for seg selv. De ansatte er klar over at de går rundt og ser på de andre barna leke, og at de isteden holder seg til ansatte når de vil ha oppmerksomhet. Selv om avslag kan skape konflikt og krangel, er det mange barn som tar med alenebarna og inngår kompromiss, slik at leken de holder på med kan fortsette uten lange avbrekk. Ansatte sier barn er mer opptatt av å holde leken i gang, enn at den må stoppe opp på grunn av diskusjoner om hvem skal får lov til å bli med, og hvem som ikke får lov, så lenge de ikke føler de blir urettferdig behandlet. Tilbud om organiserte aktiviteter kan være en hjelp for de barna som ikke tør å ta kontakt i frilek. Gjennom tilrettelagte aktiviteter har alle barn som er med et felles mål, og dermed felles interesser så lenge aktiviteten holder på.

Organiserte aktiviteter og ansatte

Det er et stort spenn i aldersforskjell mellom de ansatte. De yngste er i begynnelsen av tjueårene, og de eldste er godt over femti. Alder, som kjønn, er et prinsipp for sosial klassifisering (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:12). I mange kulturer stiger menneskers rang når man blir eldre. Dette kan gjelde både kvinner og menn. I de fleste moderne samfunn, inkludert Norge, har ikke gamle mennesker noen høy rang. Selv om de ikke har dette, så forbindes de gjerne med å ha livserfaring, klokskap og god dømmekraft (Eriksen 1998:167). Som ansatt i institusjonen SFO deler ikke de ansatte seg selv inn i aldersgrupper. De ansatte er en samlet gruppe, *de voksne*, overfor de viktigste brukerne; barna. Jeg vil imidlertid dele de ansatte opp i to grupper: *de yngre* og *de eldre*. Dette har ingenting med høy eller lav rang, livserfaring eller dømmekraft å gjøre. Denne inndelingen vil jeg bruke for å vise at det finnes to oppfatninger om hva de ansatte mener om organiserte aktiviteter på SFO.

I samtaler med noen fra gruppen de yngre ansatte kom det klart frem at de syntes organiserte aktivitetstilbud var et gode for barna. De fikk mange valg mellom forskjellige aktiviteter, og kunne lære seg nye ferdigheter gjennom aktivitetene. De yngre ansatte fortalte meg at flertallet av barna var meldt på én eller flere aktiviteter hver uke. Mens jeg gjennomførte feltarbeid på SFO var noen av de organiserte aktivitetene foreldrebetalt, som

for eksempel tegnekurs og skiskole, i tillegg til hva det koster å ha SFO-plass. Nå, ett år senere, er det de ansatte selv som driver aktivitetene. Dette gjør at SFO blir billigere for foreldre som har barn som er med på organiserte aktiviteter, og de barna som ikke har hatt mulighet til å være med før fordi det kostet ekstra, kan nå få dette alternativet. Ved å holde aktivitetene selv involverer de ansatte seg enda mer med barna og deres interesser. De blir ikke bare tilsynspersoner. Ved å ha mange aktiviteter på SFO får barn oppholdt seg i mindre grupper, og får mer fred og ro rundt SFO-oppholdet. Organiserte aktiviteter gir også de ansatte en annerledes hverdag, hvor de får andre arbeidsoppgaver enn hva de hadde hatt om de ikke selv kunne tilby aktiviteter for barna.

En av de eldre ansatte sa at hun mente det var for mange organiserte aktiviteter på SFO. Disse aktivitetene går på bekostning av tiden barna har til frilek. Frilek er det grunnleggende på SFO, selv om organiserte aktiviteter kan være spennende og attraktivt. Det er mange barn som melder seg på aktiviteter bare fordi bestevennen, eller lekekameraten denne uken, melder seg på. Det er ikke alltid at selve aktiviteten er det som trekker interessen hos barna, men heller *hvem* av de andre barna som melder seg på. Dette kan resultere i at etter de har vært på den utvalgte aktiviteten noen få ganger, så vil de ikke være med lenger. De vil heller ha frilek. Siden mange av de organiserte aktivitetene er holdes av ansatte selv, koster de ikke noe ekstra. Da taper ikke foreldre penger hvis barna deres plutselig ikke vil være med på aktiviteten lenger. En av de ansatte fra den yngre gruppen syntes det var dumt at barna kunne slutte så lett på aktivitetene. Hun mente at barna burde lære at man skal avslutte noe man har begynt på. Dette gjøres ved at barna holder seg til aktiviteten helt til den er ferdig. I et skriv denne SFOen har om *rutiner og veiledning* for ansatte står det at "barn som deltar i foreldrebetalte aktiviteter MÅ ha med lapp fra foresatte hvis de ikke ønsker å være med lenger. De som ikke har lapp fra foresatte SKAL gå!" (vedlegg 2). Barn ble likevel ikke tvunget av de ansatte til å fortsette på organiserte aktiviteter, men oppmuntret. Ansatte generelt snakket med barna når de sa de ikke ville fortsette på en aktivitet. De spurte om hvorfor de ville slutte, og prøver så godt de kan å holde barn med på aktiviteten. De innrømmet at det var mye enklere å la barn slutte på organiserte aktiviteter som er gratis for foreldrene, i forhold til aktiviteter foreldrene har betalt ekstra for.

En konsekvens av at de ansatte selv holder organiserte aktiviteter for barn er at det blir få ansatte igjen sammen med barna som velger frilek. Det er ofte gruppen eldre ansatte som blir igjen med frilek-barna, fordi det som oftest er yngre ansatte som holder aktivitetene. Dette kan i perioder være slitsomt for de eldre. Selv om mange barn er med på aktiviteter, er det fremdeles en god del barn som velger frilek, og disse barna trenger også å ha ansatte i nærheten av seg. Til tider skulle de gjerne hatt flere ansatte på basen – spesielt under utetiden.

En av de eldre ansatte sa til meg: "Foreldre er glad i at barna deres er med på organiserte aktiviteter. Da slipper de selv å kjøre barna sine til aktiviteter etter SFO". Willy-Tore Mørch, professor i barn og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø, hevder at foreldre oppmuntrer barn til å være med på mange forskjellige aktiviteter på grunn av at barna skal trives, være aktive og ha mange interesser. Men det er galt når barn holder på med aktiviteter bare fordi foreldrene vil at de skal (Mørch 2010).

Foreldre vil ikke innrømme overfor meg at de selv hadde meldt barna sine på aktiviteter uten å være sikker på at dette var noe barna ville selv. De fortalte meg imidlertid at de viste om andre foreldre som gjorde dette fordi de selv mente barna hadde godt av det, eller at de trodde at dette var noe barna hadde lyst til. Foreldrene jeg snakket med gav uttrykk for at dette var noe foreldrene burde prøve å unngå å gjøre. Når jeg spurte om dette var noe de kanskje selv hadde gjort, smålo de og sa at de inderlig ikke håpet det.

En av de mest populære aktivitetene man kunne melde barna sine på våren 2009 på denne SFOen var *skiskolen*. Barna hadde med seg ski, eller lånte, og ble kjørt med buss opp til et område en ettermiddag i uken hvor de lærte å gå på langrenn. Når de ansatte skulle hjelpe barna å kle på seg alt utstyret før de skulle av gårde, var det ofte sutring om at de ikke hadde lyst til å være med denne gangen, at det var kjedelig, eller at de heller ville være igjen å leke på SFO. Noen foreldre jeg snakket med syntes at det var et press fra andre foreldre hvis barna deres ikke var med på aktiviteter, og at det var prestisjefullt å ha barna sine med på aktiviteter både i SFO-tiden, og etter SFO. Foreldre var redde for å bli sett ned på av andre foreldre, om deres egne barn ikke deltok. I tillegg var de redde for at barna deres ble sett ned på av de andre barna.

Ved at SFO tilbyr forskjellige aktiviteter barna kan melde seg på, får barna og foreldre tilfredsstilt et behov de har; barna er nysgjerrige på nye aktiviteter, og foreldre vil veldig gjerne at barna deres skal oppleve nye ting. Min erfaring er at selv om SFO tilbyr organiserte aktiviteter, påvirker ikke dette flertallet av barna når det gjelder å ha aktiviteter etter SFO. Mange gikk i kor, på turn og ballett, fotball og tennis. Dette var ting de gledet seg til å dra på, og de dagene disse aktivitetene var, holdt de seg sammen med andre barn som skulle på samme aktivitet.

Det er ikke et fasitsvar på om det er frilek eller organiserte aktiviteter barna helst vil ha på SFO. På grunnlag av hva jeg har observert så vil barna ha en blanding av frilek og organiserte aktiviteter. Generelt vil de ikke være bundet opp av aktiviteter hver dag, men de vil heller ikke være helt uten. Det gjelder å finne en mellomting. Det er ofte de samme barna som skriver seg opp på forskjellige organiserte aktiviteter, og de samme som gang etter gang velger frilek fremfor alt annet. Selv om barn er en felles gruppe på SFO, har individuelle barn forskjellige interesser. SFO er, og burde være, en institusjon som prøver å dekke flest mulig av barns ønsker og interesser så lang dette er mulig. Selv forstår jeg det slik at det er en fordel at ansatte har forskjellige meninger om organiseringen av barns aktiviteter på SFO. Den ene gruppen passer på at barna kan velge voksendrevne aktiviteter hvis de ønsker det, mens den andre gruppen ansatte tar vare på verdien frilek, og passer på at dette alltid blir et alternativ på SFO. Slik blir begge alternativer representert, og vedlikeholdt, så barnas fritid inneholder valgmuligheter.

Kontakten mellom ansatte og foreldre

Hovedbrukerne av institusjonen SFO er mindreårige barn, og kan ikke bestemme over seg selv. Derfor er det foreldrene deres som bestemmer om de skal oppholde seg her. Lidén definerer foreldrene, og ikke barna, som *brukere* av SFO (1994b:76).

Ifølge Rysst har barn og barndom en sterk ideologisk plass i de nordiske velferdssamfunnene (2006:98). Det er viktig for voksne å få barn. Dette kan gi voksne en følelse av å få fullbyrdet seg selv (Howell 2001:74). Foreldre setter barna sine før seg selv. Dette er den politisk riktige holdningen i den nordiske familieideologien (Rysst 2006:98). Selv om barn er viktig, kanskje

det viktigste for foreldrene, så oppholder barna seg i institusjoner i timevis hver dag. SFOen jeg var på hadde 100 % oppslutning i både første- og andreklasse våren 2009.

Hovedgrunnene foreldre oppgav til meg for å ha barna sine på SFO var at begge foreldre arbeidet, at de var aleneforeldre som trengte å arbeide eller at dette var det eneste stedet barna hadde lekekamerater etter skoletid. Dette er alle grunner som skal gi barna en bedre hverdag. Foreldre trenger en inntekt for å gi barna et så godt liv de kan i denne materialistiske tidsalder, og de har barna på SFO slik at de skal få et sosialt samvær med jevnaldrende. Dette gjør foreldrene selv om det innebærer at de er adskilt fra barna sine store deler av dagen.

Denne SFOen har ikke et eget foreldremøte. Før hadde de det, men det var for få foreldre som kom på disse møtene. Isteden blir saker som gjelder SFO tatt opp på foreldremøter skolen arrangerer. En ansatt fra SFO, gjerne SFO-styrer, representerer SFO på disse møtene, hvor en liten del av tiden er forbeholdt SFO. I tillegg lager SFO-ansatte et skriv som sendes med barna hjem til foreldrene, hvor de forteller hva barna har opplevd mens de har vært på SFO, og opplysninger om nye tiltak og forandringer.

Den beste tiden for ansatte og foreldre å snakke sammen er når barna bringes til, eller hentes på SFO. De ansatte er alltid tilgjengelig slik at foreldre kan ta en prat med de ansatte angående eget barn. De ansatte tar også kontakt med foreldrene hvis dette skulle være nødvendig – ved sykdom, skader, konflikter, dårlig oppførsel, hvis barna gir uttrykk for at de ikke trives og vil hjem, eller for å gi barna skryt. Dette skjer som sagt oftest ved personlig oppmøte, men hvis det er alvorlig tar de ansatte også kontakt via telefon før foreldrene henter barna sine om ettermiddagen.

De ansatte opplever at foreldre generelt er flinke til å ta kontakt jevnlig for å høre hvordan barna deres har det på SFO. Dette stemmer overrens med mine observasjoner. Foreldre gikk ofte bort til ansatte og spurte om alt hadde gått bra med barnet deres denne dagen, eller denne uken. En forelder fortalte meg at hun syntes det er viktig å ha en god dialog med både lærere og ansatte på SFO som barnet hennes forholder seg til mange timer hver dag. Hun vil holde seg så orientert hun kan om hvordan barnet hennes har det den tiden av døgnet hun selv ikke er tilstede. En av de ansatte sa at

”det er alltid noen av foreldrene som ikke er flinke til å kontakte oss. De forter seg å hente barnet sitt, og forsvinner før vi vet ordet av det. Typisk nok er dette foreldre som har barn som nettopp trenger denne samtalen på grunn av at de kanskje ikke trives, ikke har så mange venner eller tar del i litt for mange konflikter”.

Det fantes foreldre som ikke likte at ansatte fortalte dem negative ting om barna deres. De reagerte ved å bli irritert, eller å ikke tro på hva de ansatte sa. ”Vi vil jo bare barnas beste, og vi tror at det er å fortelle foreldre hva som skjer med barna deres på SFO”, forklarte en ansatt. Det kunne være konflikter mellom barn på SFO som ikke løste seg før en ansatt blandet seg inn. De ansatte sa dette til foreldrene når de kom for å hente barnet sitt. Dagen etter, når foreldrene hadde hørt sitt eget barns versjon av konflikten, kunne de si at barnet deres var helt uskyldig. Til dette fortalte ansatte at ”barna forteller en annen historie hjemme enn hva som faktisk skjer her på SFO. De pynter på historien så de ikke skal få kjeft hjemme. Foreldre vil jo gjerne tro på sitt eget barn fremfor noen andres”. Selv om det generelt ikke var noen konflikter mellom ansatte og foreldre, kunne dette skape irritasjon ved at foreldre syntes barnet deres ble beskyldt for ting de selv mener barnet ikke har gjort.

I denne SFOen sine målsetninger står det at ”Barna er våre viktigste brukere...” (vedlegg 1). I henhold til Lidén er det foreldrene, og ikke barna, som defineres som brukere av tilbudet. Derfor skal foreldre ha innflytelse på utformingen av SFO. Hun skriver også at det fra politisk hold er stor enighet om at SFO skal være et frivillig og foreldrebetalt tilbud. Siden foreldre skal ha innflytelse, medfører det at en del av virksomhetens premisser settes utenfra (1994b:77). På denne SFOen blir barna omtalt som de viktigste brukerne av de ansatte. Foreldre blir også betraktet som brukere siden det er de som bestemmer om barna sine skal oppholde seg der, og det er de som betaler.

Foreldrene kan komme med ekstrakrav når det gjelder sine egne barn. Det kunne ha med allergier å gjøre, slik at noen barn måtte ha en annen mat enn resten, at foreldrene spurte de ansatte om de kunne passe på at datteren eller sønnen deres hadde nok klær på seg når de skulle ut, eller at de ansatte måtte passe på at noen barn gikk på toalettet oftere enn andre. Når det gjaldt barns ønsker om å gå ut i skolegården når det ikke var voksne til stede, eller bevege seg utenfor skolens område, bestemte de ansatte at dette ikke var et alternativ for barna på Base 1. Hvis noen barn skulle forlate SFO uten at foreldre kom og hentet, måtte

foreldrene melde dette til de ansatte skriftlig på forhånd. Det blir nødvendig å ha et *et usynlig gjerde* for barna som avgrensner hvor de får lov til å oppholde seg, og hvilke områder som er ulovlige.

Barna på SFO kunne leke helt i utkanten av skolegården når det var utetid. De ansatte passet hele tiden på at de ikke beveget seg over den usynlige grensen. Når barna trodde de ansatte ikke så på, flyttet de seg enda litt lenger unna. "Ikke lenger bort nå", ropte de ansatte. "Vi står akkurat på grensen!", svarte barna. Barna prøvde stadig å tøyne grensene; hvor langt kan vi gå? Helt hit? ...eller hit? Snart har grensen flyttet seg noen meter, og de ansatte må komme og få barna lenger inn i skolegården igjen.

De ansatte på SFO lærer barna fra dag én hvor det usynlige gjerdet går. Dette er de samme grensene som også gjelder i skoletiden. Barna vet godt hvor grensene går, men prøver seg fordi det er forbudt og spennende. Å ha ansvar for barna på SFO krever en viss kontroll og felles regler som gjelder for alle. Foreldrene forventer at de ansatte har oversikt og kontroll over barna i det tidsrommet som barna er på SFO. Ifølge Lidén vil foreldre i tillegg at det enkelte barns behov og ønsker skal imøtekommes. Dette kan komme i konflikt med institusjonelle rammer og innarbeidede regler og rutiner (1994b:77). De ansatte vil imøtekomme barnas behov og ønsker, samtidig som de vil holde seg til forhåndsbestemte rammer og regler. Dette gjør at ansatte står overfor et dilemma om å være fleksibel eller konsekvent.

De ansatte på denne SFOen hørte på foreldrene når de hadde ekstra ønsker med hensyn til sine egne barn. De ansatte synes det virker som at foreldrene er fornøyde med SFO sitt innhold og opplegg, og kom ikke med mange nye ønsker eller var uenig med hva SFO allerede bestod av. En av de ansatte fortalte meg at de heller hørte på barnas ønsker fremfor foreldrenes hvis det var gjennomførbart, som for eksempel når det gjaldt SFO sin sommeravslutning. Flere foreldre gav uttrykk for at de synes dette var unødvendig når skolen også har sommeravslutning. Barna derimot vil veldig gjerne ha SFO-sommeravslutning sammen med foreldrene, og gledet seg enormt.

Når foreldre blir sett på som *brukere* av SFO betyr det at foreldrene har muligheten til å påvirke, og at institusjonen skal gi foreldrene den servicen, og utbyttet de vil ha. Dette kan hemme barns muligheter til selvbestemmelse og frihet på SFO når det gjelder aktiviteter og sosialt samvær. Det er derfor viktig å finne en balanse mellom å gi foreldrene det de vil ha, å gi barna det vil ønske og har behov for, og at det samtidig er gjennomførbart for de ansatte. SFO trenger faste faglige rammer slik at ingen av partene får for mye innflytelse i forhold til de andre partene. Ifølge Lidén trenger institusjonen en *egentyngde* ut fra faglige kriterier (1994b:79). Ved å ha faste faglige rammer på SFO kan foreldre lettere vite på forhånd hva de kan forvente av institusjonen og de ansatte, og de ansatte får det helt klart for seg hva som forventes av dem. Faste faglige rammer kan være et skritt nærmere et pedagogisk opplegg på SFO, som gjør denne institusjonen mer lik skoletiden. Dette kan gi barna et negativt utbytte ved at alt skal være forhåndsbestemt, og at friheten over deres egen fritid forsvinner.

Kapittel 5

Konkluderende bemerkninger

SFO er en institusjon opprettet av voksne for barn. SFO baserer seg på voksnes, primært SFO-ansattes, forståelser av hva som er best for barna, mens de oppholder seg i institusjonen. Verdierne trygghet, omsorg, tilsyn og lek er gjennomgående temaer i denne oppgaven. Disse verdiene er en del av dagens ideologi om *barn og barndom* i Norge. Mine observasjoner omhandler institusjonslivet på SFO.

Selv om vestlige samfunn har hatt en tilnærmet lik historisk utvikling når det gjelder barn og barndom (Cunningham 2005), finnes det likevel forskjeller i hvilke verdier som vektlegges. Innen SFO gjør verdier som trygghet, omsorg, tilsyn og lek seg gjeldene i Norge og Danmark. I Frankrike, derimot, er det andre verdier som skiller seg ut. Skolesystemet er ikke likt som i Norge og Danmark, og derfor er også fokuset et annet. Istedenfor adskilt skole og SFO, har Frankrike heldagsskole. Her vektlegges verdier som disiplin, lydighet, respekt, arbeidsmoral, og selvstendighet. Dette er ifølge den franske kulturen verdier som må til for å nå eliteklassen (Internettreferanse 7). Utfallene blir forskjellig mellom kulturer fordi samfunnsideologiene ikke er like.

SFO i Norge oppstod fordi foreldre trengte et sted småbarna deres kunne være etter skoletid, under trygge forhold, mens de selv hadde andre gjøremål. Jeg observerte også at barn som hadde hjemmевærende foreldre, med mulighet til å gå rett hjem etter skolen, også oppholdt seg på SFO flere dager i uken. Dette var fordi SFO var eneste mulighet barna hadde til å leke sammen med jevnaldrende i ukedagene. En konsekvens av SFO er at *gaten*, som før var full av barn som lekte sammen på ettermiddagene, nå ligger øde. Leken i gaten har flyttet inn i institusjonen. SFO er nå en av hovedarenaene for sosialisering av småbarn utenfor hjemmet. SFO består av flere funksjoner, som å spise, leke og arbeide, som ellers gjøres på separate arenaer. Ut fra dette er SFO en *total (sosial) institusjon*, med en *total funksjon* (Goffman 1967:13).

Barna på SFOen jeg utførte feltarbeid ved, brydde seg mest om verdien *lek*. Dette var temaet som opptok deres interesse mesteparten av tiden, og det er denne verdien som beskriver innholdet i barnekulturen best. *Kjønn* har innvirkning på hva slags lek gutter og jenter bryr

seg om. Jeg opplevde at mesteparten av frileken var kjønnsdelt. Det var kun få tilfeller hvor gutter og jenter blandet seg. På SFO kan lek deles inn i to kategorier: frilek og organiserte aktiviteter. Barna setter frilek høyest, men organiserte aktiviteter er også populært, og kan være et gode for alenebarna. Jeg observerte at et tilbud om begge typer lek var det barna ville ha. De var opptatt av å ha frihet til å kunne velge selv hva de skulle gjøre når de oppholdt seg på SFO. Barna ville være medbestemmende til egen fritid, og det fikk de mulighet til gjennom lek. Friheten innskrenkes ved at barna må holde seg innenfor SFOs områder, og at deres sosiale aktiviteter styres av faste tider for SFO-start og -slutt, måltider og samling.

De ansatte hadde delte meninger om viktigheten av frilek og organiserte aktiviteter. Jeg tolker dette som at ansatte kjemper for begge kategorier, som igjen gangner barnas valgfrihet. I likhet med Gullestad synes jeg friheten barn får gjennom lek på SFO bør kontrolleres av de ansattes tilstedeværelse. Jeg opplevde en forskjell mellom lek som fant sted i nærheten av ansatte, og lek som foregikk lenger unna ansatte. Lek som var mindre kontrollert av ansatte endte ofte med mobbing eller andre uheldige utfall, som utestengelse av barn. Det er dette Gullestad kaller *barnekulturens vrangside* (1991:102 og 1994:159). Dette skjedde i mindre grad når ansatte befant seg i nærheten, og hadde tilsyn til barna. Det er tydelig at barna både trenger, og vil ha, verdiene trygghet, omsorg, tilsyn og lek mens de oppholder seg på SFO. Dette er hovedsaklig noe de ansatte gir barna, selv om barna også kan være med på å gi hverandre omsorg og trygghet gjennom barnekulturens fellesskap.

På denne SFOens nettside står det at SFO skal ha et miljø hvor barn opplever omsorg og trygghet, og får tilsyn (vedlegg 1). Dette er de samme verdiene, i tillegg til lek, ansatte trakk frem i samhandling, under uformelle samtaler og i intervju. De SFO-ansattes primære oppgave er *tilsyn* av barn. De skal være i nærheten av barna og vite hvor barna oppholder seg til enhver tid. Forholdet mellom de ansatte og barna er preget av et nødvendig maktforhold, siden de ansatte holder oppsyn med barna (Goffman 1967:14). Forholdet mellom ansatte og barn, og barns hverdagserfaring av SFO, påvirkes av *trygghet* og *omsorg*. Trygghet gis barna gjennom å ha kjente omgivelser, som basens oppholdsrom og skolegården, og ansattes tilstedeværelse. At barna og de ansatte blir godt kjent med hverandre, og skaper tillit seg imellom er også viktig. De ansatte viser omsorg ved å gi dem

oppmerksomhet, trøst, ros, vise forståelse, og drive med oppdragene virksomhet. SFO fungerer som en slags stedsfortreder for hjemmet (vedlegg 1). SFO-ansatte prøver å *vikariere* for foreldrene mens barna oppholder seg i institusjonen, selv om relasjonen mellom ansatte og barn ikke bare er personlig, men også et kontraktuelt forhold (Gullestad 1989:68).

Ved å gjøre dette, er de ansatte gode rollemodeller for barna på SFO. Mannlige og kvinnelige ansatte viser omsorg og trygghet på forskjellige måter. Dette er i tråd med Rosaldo og Ortner's teorier hvor menn og kvinner deles inn i forskjellige kategorier, og menn og kvinner tillegges forskjellige verdier (Rosaldo 1974:23 og Ortner 1974:73). Dette gir en bredere dekning av forskjellige behov og ønsker barna på SFO har, spesielt i forhold til barnas kjønn. Barna trenger kvinnelige og mannlige rollemodeller som viser dem hva de selv må gjøre for å falle innenfor maskuline eller feminine kjønnsrollemønstre.

Det foreldrene først og fremst ser etter i institusjonen, er tilsyn til barna sine. Dette er forenlig med Havnes (1992:41). Mye tilsyn ses på som høy kvalitet, mens lite tilsyn ses på som lav kvalitet. At barna er trygge mens de oppholder seg på SFO, er viktig for foreldrene. Dette løses ved at SFO har et inn- og utkryssingsskjema for barna, og at forbudte områder blir presisert av de ansatte. Dialog mellom ansatte og foreldre om barna betrygger foreldrene, og skaper tillit mellom partene som er nødvendig for at institusjonen skal fungere for alle parter: barna, SFO og foreldrene.

Verdiene *trygghet, omsorg, tilsyn og lek* oppsummerer de ansattes forståelse av sine arbeidsoppgaver i henhold til barn og barndom, altså deres barndomskonstruksjoner. Disse er hovedsaklig de kvinnelige ansattes barndomskonstruksjoner, fordi de kvinnelige ansatte er dominerende på SFO, i henhold til Ardeners teori (Melhuus, Rudie og Solheim 1992:27). De ansatte ser det som sin plikt å overføre de fire verdiene til hovedbrukerne av SFO; barna. Disse verdiene er grunnleggende for de ansattes idé om hva *en god barndom* og *barnas beste* på SFO er.

Litteraturliste

- Barfield, Thomas. 1997. "Play", i *The Dictionary of Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Berentzen, Sigurd. 1989. "Barns kultur: egenprodusert eller voksenprodusert?", i Ottar Brox og Marianne Gullestad (red.): *På norsk grunn. Sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske*. Oslo: Ad Notam.
- Berentzen, Sigurd. 1990. *Kjønnskontrasten i barns lek. En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Bergen Studies in Social Anthropology, No. 46. Bergen: Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Bergen.
- Brandth, Berit og Elin Kvande. 2003. *Fleksible fedre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cheever, Susan. 2003. "The Nanny Dilemma", i Barbara Ehrenreich og Arlie Russel Hochschild (ed.): *Global Woman. Nannies, Maids and Sex Workers in the New Economy*. New York: Metropolitan Books.
- Chodorow, Nancy. 1974. "Family Structure and Feminine Personality", i Michelle Z. Rosaldo og Louise Laphere (ed.): *Woman, Culture, and Society*. California: Stanford University Press.
- Cook, Daniel Thomas. 2004. *The Commodification of Childhood*. Durham & London: Duke University Press.
- Cunningham, Hugh. 2005. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Second Edition. Pearson Education Limited, Great Britain.

Eriksen, Thomas Hylland. 1998. *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Fine, Gary Alan og Kent L. Sandstrom. 1988. *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. California: Sage Publications, Inc.

Flekkøy, Målfrid Grude. 2002. "The Ombudsman for children: conception and developments", i Bob Franklin (ed.): *The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice*. Routledge: London and New York.

Frønes, Ivar. 1998. *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Frønes, Ivar. 2003. *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Frøystad, Kathinka. 2003. "Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge", i Marianne Rugkåsa og Kari Trødal Thorsen (red.): *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Fürst, Elisabeth L'orange. 1998. "Fotballengelen: Mannlighet og kroppslig erfaring", i

Hougen, Kasin, Otnes (ansv.), Sandlie, Solli og Standbu (red.): *Sosiologisk Årbok 1998.2, bind 3.2*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goffman, Erving. 1967. *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set*. Danmark: Jørgen Paludans forlag.

Gullestad, Marianne. 1989. "Barn som aktive samfunnsdeltakere: Passepikens virksomhet", i Marianne Gullestad (red.): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gullestad, Marianne. 1991. "Mobbing kan sees som barnekulturens vrangside", i Arne Sollid (red.): *Barndom i Norge. 16 innlegg om barns oppvekstvilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gullestad, Marianne. 1994. "Om å studere barnas egen kultur", i Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Norge: Ad Notam Gyldendal.

Gulløv, Eva. 1999. *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendalske Boghandel.

Gulløv, Eva. 2003. "Et antropologisk blik på børnekultur", i Birgitte Tufte, Jan Kampmann og Monica Hassel (red.): *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.

Haug, Peder. 1994. "Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling", i Hilde Lidén, Anne Øie og Peder Haug (red.): *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Havnes, Anton. 1992. *Jeg ville, men mamma sa jeg måtte. Evaluering av en skolefritidsordning*. Prosjekt 10-14. Juniorklubb i et sosialiseringperspektiv. Oslo: Barne- og familiedepartementet, barnevern- og ungdomsavdelingen.

Hecht, Jennifer Michael. 2003. *The End of the Soul. Scientific Modernity, Atheism, and Anthropology in France*. New York: Columbia University Press.

Hoëm, Ingjerd. 2001. "Jeg kan ikke få sagt hvor mye du betyr for meg!", i *Norsk antropologisk tidsskrift* 12 (1-2). Oslo: Universitetsforlaget.

Holter, Øystein Gullvåg. 2007. "Inledning", i Øystein Gullvåg Holter (red.): *Män i rörelse. Jämställdhet, förändring och social innovation i Norden*. Stockholm: Gidlunds förlag.

Howell, Signe. 2001. "En uvanlig familie: Utenlandsadopsjon I Norge, et stadig voksende fenomen", i Signe Howell og Marit Melhuus (red.): *Blod – tykkere enn vann?* Bergen: Fagbokforlaget.

Howell, Signe. 2001. "Feltarbeid i vår egen bakgård. Noen refleksjoner rundt nyere tendenser i norsk antropologi", i *Norsk antropologisk tidsskrift* 12 (1-2). Oslo: Universitetsforlaget.

Howell, Signe. 2006. *The Kinning of Foreigners. Transnational Adoption in a Global Perspective*. Berghahn Books: New York og Oxford.

Howell, Signe og Marit Melhuus. 1994. "Innledning", i Signe Howell og Marit Melhuus (red.): *Fjern og nær. Sosialantropologiske perspektiver på verdens samfunn og kulturer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Huizinga, Johan. 1938. *Den lekande människan (Homo Ludens)*. Stockholm: Bokförlaget Natur og Kultur.

Højlund, Susanne. 2002. *Barndomskonstruksjoner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. Nordisk Forlag A/S: København.

James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, Allison og Alan Prout. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press, London.

Kjørholt, Anne Trine. 1994. "Institusjonalisering av barns liv – en barndom på avveier? Norsk barndom I et komparativt perspektiv", i Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Norge: Ad Notam Gyldendal.

Køhn, Jostein. 2007. *Å legge perler og å bygge romskip: en kvalitativ studie av samhandling mellom barn i en skolefritidsordning*, masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Oslo.

Oslo: Universitetet.

Lidén, Hilde og Anne Øie. 1993. *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger*.

Trondheim: Norsk senter for barneforskning, rapport nr. 30.

Lidén, Hilde. 1994a. "Barns kultur og kultur for barn", i Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Norge: Ad Notam Gyldendal.

Lidén, Hilde. 1994b. "Barns perspektiv – de voksnes utfordring?", i Hilde Lidén, Anne Øie og Peder Haug (red.): *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lidén, Hilde. 2005. *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*.

Norge: Unipax.

Mead, Margaret og Martha Wolfenstein. 1955. *Childhood in Contemporary Cultures*.

Chicago: University of Chicago Press.

Melhuus, Marit, Ingrid Rudie og Jorun Solheim. 1992. "Antropologien og kjønnen", i Arnhild Taksdal og Karin Widerberg (red.): *Forståelser av kjønn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Midjo, Turid. 1994. "Den nye barndommen. Individuering og subjektstatus", i Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (red.) *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Norge: Ad Notam Gyldendal.

Moore, Henrietta L. 1988. *Feminism and Anthropology*. Cambridge: Polity Press.

Mørch, Willy-Tore. 2010. "Organisert barndom", i *A-Magasinet, Aftenposten* (19. februar 2010).

Norges lover. 1687-2007. "Opplæringsloven § 13-7 av 17 juli 1998, nr. 61", i *Norges lover*. Norge: St. Michel Print Oy.

Okely, Judith. 1992. "Anthropology and Autobiography. Participatory, Experience and Embodied Knowledge" i Judith Okely og Helen Callaway (ed.): *Anthropology and Autobiography*. London og New York: Routledge.

Opie, Iona og Peter Opie. 1959. *The Lore and Language of Schoolchildren*. London: Oxford University Press.

Opie, Iona og Peter Opie. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University Press.

Ortner, Sherry B. 1974. "Is Female to Male as Nature Is to Culture?" i Michelle Z. Rosaldo og Louise Lamphere (ed.): *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press.

Rosaldo, Michelle Z. 1974. "Woman, Culture and Society: A Theoretical Overview", i Michelle Z. Rosaldo og Louise Lamphere (ed.): *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press.

Rysst, Mari. 2006. "Barna kommer først": preferanser og utsatthet I nordiske barnefamilier", i *Tidsskrift for Velferdsforskning*, Vol. 9, No 2. Oslo: Fagbokforlaget.

Sanjek, Roger. 1990. "A Vocabulary for Fieldnotes" i Sanjek, R (red.): *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*. Ithaka: Cornell University Press.

Schwartzman, Helen B. 1978. *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. Plenum Press: New York and London.

Shuttleworth, Russel. 2004. "Multiple Roles, Statuses, and Allegiances. Exploring the Ethnographic Process in Disability Culture" i Lynne Hume og Jane Mulcock (ed.): *Anthropologists in the Field. Cases in Participant Observation*. New York: Columbia University Press.

Stewart, Alex. 1998. *The Ethnographer's Method*. California: Sage Publications Inc.

Swensson, Anne Britt. 1998. *Norsk barndom mellom idé og praksis: skolefritidsordningen som arena for "gode barndommer"?*, Hovedoppgave i sosialantropologi ved Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet.

Øksnes, Maria. 2008. *Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det! Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Doktoravhandling ved NTNU, Pedagogisk institutt. NTNU-trykk: Trondheim.

Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek A/S.

Wikan, Unni. 1996. "Kap 9: Fattigdom som opplevelse og livskontekst. Innsikt fra deltakende observasjon", i Odd Wormnæs (red.): *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Internett:

Internettreferanse 1, FN's barnekonvensjon:

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf (lastet ned 2. desember 2009).

Internettreferanse 2, "Debatten", sendt på nrk1 torsdag 14.02.2010, kl. 21.30:

<http://www1.nrk.no/nett-tv/klipp/606349> (lastet ned 19. februar 2010).

Internett referanse 3, Aktivitetsskolen:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/aktivitetsskolen> (lastet ned 2. mars 2010).

Internettreferanse 4, Barne- og ungdomsarbeider:

<http://old.fagforbundet.no/Data/Attachments/11708/Ny%20%C3%A6replaner%20VG3.doc>

(lastet ned 8. mars 2010).

Internettreferanse 5, Internreglement for den franske skolen i Oslo:

<http://img4.custompublish.com/getfile.php/607508.974.qddbbedtxyf/Charte+éducativ+norsk.pdf?return=www.rcassin.no> (lastet ned 15. februar 2010).

Internettreferanse 6, Introduksjon til Frankrikes utdanningsystem:

<http://www.frenchentree.com/fe-education/DisplayArticle.asp?ID=70> (lastet ned 1. mars 2010).

Internettreferanse 7, Fransk oppløsningsstid, Morgenbladet:

<http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080215/OKULTUR/726894436>

(lastet ned 1. mars 2010).

Internettreferanse 8, Forældre siger ja tak til heldagsskoler, DR:

<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2009/08/17/073909.htm> (lastet ned 11.mars 2010).

Internettreferanse 9, Heldagsskole skader børns indlæring, DR:

<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2009/08/13/144023.htm> (lastet ned 11.mars 2010).

Internettreferanse 10, Fedrekvote:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/familieekonomi/fodsels-
_og_adopsionspenger/fedres-rettigheter-.html?id=414878](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/familieekonomi/fodsels-
_og_adopsionspenger/fedres-rettigheter-.html?id=414878) (lastet ned 4.april 2010).

Internettreferanse 11, Danske kvinner vil ha mer pappaper, Aftenpostens nettutgave:

<http://www.aftenposten.no/jobb/article3554852.ece> (lastet ned 4.april 2010).

Internettreferanse 12, Lovdata, LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven):

<http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html> (lastet ned 20.april 2010).

Internettreferanse 13, Statistisk sentralbyrå, navnestatistikk 2009:

<http://www.ssb.no/navn/> (lastet ned 21.april 2010).

Vedlegg 1

SFO

Skolefritidsordningen i [REDACTED] er et frivillig tilbud om tilsyn og et sted å være, før og etter skoletid, for barn i 1. - 4. klasse. Skolefritidsordningen er en del av skolens samlede virksomhet og er et tilbud tilpasset barnas fritid på skolen.

Skolefritidsordningene i [REDACTED] skal:

- Skape et godt lekemiljø og gi barna muligheter for å finne venner.
- Skape et miljø der hvert barn opplever omsorg og trygghet.
- Fremme utviklingen av barnas sosiale ferdigheter og samhandlingen mellom barna og mellom barn og voksne.
- Prege av mangfold og variasjon i egenstyrte og tilrettelagte aktiviteter.
- Stimulere barna til å ta ansvar for seg selv, hverandre og for felles oppgaver.
- Være en arena for glede, humor og positiv oppmerksomhet.
- Være åpen og tilgjengelig for foreldremedvirkning.

Målsetting for [REDACTED] SFO:

Gi barna et godt sted å være og foresatte et trygt sted for barna sine. [REDACTED] SFO ønsker å være en slags stedfortreder for hjemmet og ikke en forlengelse av skoledagen. Vår viktigste rolle er å skape sosial tilhørighet. Barna er våre viktigste brukere og samarbeidet mellom hjem og SFO er derfor en viktig forutsetning for å gi barna en trygg og god SFO-hverdag.

Vedlegg 2

Utdrag fra:

”JEG JOBBER PÅ [REDAKERT] SFO” Rutiner & veiledning

3. Vi skal.... delmål for SFO

- Gi barna et trygt og forsvarlig tilsyn med gode kontrollrutiner.
- Gi barna anledning til å delta i organiserte aktiviteter gjennom bruk av skolens spesialrom og uteområder.
- Gi barna anerkjennelse og aksept for å velge frilek i stedet for tilrettelagte aktiviteter.
- Legge til rette for at barn med spesielle behov kan oppleve mestring og positive sosiale relasjoner på SFO.
- Være oppmerksomme på at de voksne som jobber i SFO trives og føler seg verdsatt.

3.1 Tiltak ut fra ovennevnte mål:

Gi barna et trygt og forsvarlig tilsyn med gode kontrollrutiner.

Tiltak:

- Innkryssingsskjema skal kontrolleres av voksen. Barna krysser seg ut selv, men med kontroll av foresatte og/eller ansatte.
- Presisere ”usynlige” gjerder og ”forbudte” områder rundt i skolegården.
- SFO skal ha bevisste voksenpersoner som kan lede lek, sette i gang lek, **leke selv** og ha oversikt over barna i området.

Gi barna anledning til å delta i organiserte aktiviteter gjennom bruk av skolens spesialrom og uteområder.

Tiltak:

- Legge til rette for deltakelse i foreldrebetalte og SFO-styrte aktiviteter.
- Stimulere til barnas egen fantasi og kreativitet ved å bruke de områdene vi har til disposisjon til enhver tid.

Gi barna anerkjennelse og aksept for å velge frilek i stedet for tilrettelagte aktiviteter.

Tiltak:

- Barna skal få de voksnes aksept for at "bråkete" aktiviteter kan være god SFO-tid. Lydnivået skal allikevel være akseptabelt.
- Barna skal få lov til å være ute utover planlagt utetid etter eget ønske med det tilsyn som behøves.
- Sørge for at det er barnets eget valg (HUSK: FRITID) som bestemmer aktivitet.
- Barn som deltar i foreldrebetalte aktiviteter MÅ ha med lapp fra foresatte hvis de ikke ønsker å være med lenger. De som ikke har lapp fra foresatte SKAL gå!

Legge til rette for at barn med spesielle behov kan oppleve mestring og positive sosiale relasjoner på SFO.

Tiltak:

- Tilpasse aktiviteter slik at det gir barn med forskjellig utgangspunkt glede av samme aktivitet.
- Sørge for tilstrekkelig voksendekning slik at det noen ganger kan gis rom for aktiviteter på barnets egne premisser.

Være oppmerksomme på at de voksne som jobber i SFO trives og føler seg verdsatt.

Tiltak:

- Vi skal være åpne og ærlige og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.
- Enhver skal få komme til orde på SFO-møtene.
- Alle har rett til å komme med ønsker vedrørende sin stilling og sine utviklingsmuligheter.
- Alle skal bli lagt merke til!

Vedlegg 3

SPØRREUNDERSØKELSE TIL FORELDRE MED BARN I SKOLEFRITIDSORDNINGEN

1. På hvilken base går barnet?

.....

2. Er barnet:

Jente?

Gutt?

3. Bor barnet:

Sammen med begge foreldrene?

Sammen med en av foreldrene?

Bytter på å bo hos foreldrene?

4. Er noen av foreldrene hjemmeværende?

Ja

Nei

5. Har barnet søsken?

Antall yngre søsken.....

Antall like gamle søsken.....

Antall eldre søsken.....

6. Hvor mange dager i uken er barnet vanligvis i SFO, og ca. hvor mange timer daglig?

Antall dager i uken.....

Timer daglig.....

7. Bruker barnet morgen-SFO og/eller ettermiddags-SFO? Sett kryss på begge hvis barnet deltar på begge.

Morgen-SFO

Ettermiddags-SFO

8. Når startet barnet i SFO?

Måned og år:

9. Hvorfor deltar barnet i SFO?

Kryss av for de tre viktigste årsakene til at barnet deltar i SFO. Sett MAKS tre kryss.

Behov for tilsyn

Mangel på lekekamerater i nærmiljøet

Dårlige lekemuligheter/ trafikkfare i nærmiljøet

Barnets venner er tilknyttet SFO

Ønske om at barnet skal tilegne seg ferdigheter

Ønske om at barnet skal være i et godt lekemiljø

Barnet selv ønsker å delta

Andre årsaker:

.....

10. Hvordan er du/dere fornøyde med disse sidene ved SFO:

	Svært bra	Bra	Dårlig
Åpningstiden:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokaler:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uteområdet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall voksne:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall barn:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Måltidene:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informasjon til hjemmet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakten med personalet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innflytelsen du/dere har:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordningen i sin helhet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre kommentarer, positive og/eller negative:

.....
.....

11. Har du/dere vært med på:

Foreldremøte:	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Andre foreldrearrangementer:	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Samtaler med personalet ved henting/bringning:	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>

12. Er SFO slik den fungerer i praksis noe annet enn det dere på forhånd forventet at den skulle være?

Ja Nei

Kommentar:

.....
.....
.....
.....

13. Er du/dere trygge for barnet så lenge det er i SFO?

Ja Nei Vet ikke

14. Hvordan mener du/dere barnets muligheter til fri lek er i SFO?

Svært god God Dårlig

15. Får barnet tid nok til å leke i SFO?

Ja Nei Vet ikke

16. Opplever du/dere at barnets trivsel i SFO er:

Svært god God Dårlig

Hva gir barnet uttrykk for at det er fornøyd med, og hva er det mindre fornøyd med?
Ville barnet helst ha vært hjemme?

.....
.....
.....

17. Føler barnet at det er passe lenge på SFO?

Ja Nei Vet ikke

18. Hva slags innvirkning har deltagelse i SFO fått når det gjelder:

a: Lekekamerater i nærmiljøet

Flere

Færre

Uendret

Vet ikke

b: Organiserte fritidsaktiviteter på ettermiddag/kveldstid

Flere

Færre

Uendret

Vet ikke

c: Tid til samvær i familien

Mer

Mindre

Uendret

Vet ikke

d: Lekselesing hjemme

Mer

Mindre

Uendret

Vet ikke

19. Kunne du/dere tenke dere et alternativ til SFO? I så fall

hva?.....
.....
.....

20. Deltar barnet på fritidsaktiviteter etter at det har vært på SFO? I så fall, hva er det med på, og hvor mange kvelder i uken er barnet opptatt?

Type aktivitet(er):.....

Antall ettermiddager/kvelder i uken:.....

21. Er barnets lekekamerater på fritiden for det meste

a: barn som går i SFO?

b: barn som ikke går i SFO?

Eventuelle andre

kommentarer:.....
.....
.....